

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

**Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der
Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen
im Fach Erziehungswissenschaften**

Eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie
– Prüfungsstelle Kassel –

Unterrichtsstörungen in der Grundschule im
Kontext einer Ethik pädagogischer
Beziehungen

Anhang zum Hauptteil

Ruben Picard

Gutachterin: Isabelle Naumann, M.A.

Dezember 2018

Verzeichnis der Anhänge

A: Klassifikation der als Unterrichtsstörung identifizierten Interaktionen	- 1 -
B: Analyse der sechs in den Interviews verwendeten Fallbeispiele	- 126 -
C: Verteilung der Interaktionsqualität nach Vorliegen einer Unterrichtsstörung und zwei groben Störungsklassifikationen.....	- 130 -
D: Anschreiben für die Interviews an Grundschulen	- 131 -
E: Interviewleitfaden	- 132 -
F: Transkripte der Interviews	- 135 -
F.1: Interview 1 – Lehrkraft 1 (Grundschule 1)	- 135 -
F.2: Interview 2 – Lehrkraft 2 (Grundschule 2)	- 143 -
F.3: Interview 3 – Lehrkraft 3 (Grundschule 3)	- 157 -
F.4: Interview 4 – Lehrkraft 4 (Grundschule 3)	- 169 -
F.5: Interview 5 – Lehrkraft 5 (Grundschule 3)	- 181 -
F.6: Interview 6 – Lehrkraft 6 (Grundschule 3)	- 191 -
F.7: Interview 7 – Lehrkraft 7 (Grundschule 2)	- 199 -
F.8: Interview 8 – Lehrkraft 8 (Grundschule 3)	- 212 -
F.9: Interview 9 – Lehrkraft 9 (Grundschule 3)	- 225 -
G: Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse	- 236 -
H: Kategoriendefinitionen der qualitativen Inhaltsanalyse	- 239 -
I: Liste der Codings	- 243 -
Verzeichnis der im Anhang verwendeten Literatur	- 462 -
Selbstständigkeitserklärung	- 463 -

A: Klassifikation der als Unterrichtsstörung identifizierten Interaktionen

Linker Tabellenabschnitt (grau, bunt) mit geringfügigen Formatierungen und Korrektur der Rechtschreibung nach ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J. Rechter Tabellenabschnitt (grün; erste vier Spalten von links) nach eigener Klassifikation basierend auf theoretischen Ausführungen von NOLTING 2017, S. 13–14; LOHMANN 2015, S. 13. Restlicher Tabellenabschnitt rechts: Eigene detaillierte Störungsklassifikation durch Integration und Erweiterung der Klassifikationsmerkmale nach FARTACEK, EDER & MAYR 1987, S. 14; KELLER 2014, S. 25–27; SEITZ 1991, S. 20; WINKEL 2011, S. 96.

Anmerkungen:

Jene fünf Interaktionsszenen (Nr. 351, 369, 403, 448, 450), in denen sich die Zuordnung der Interaktionsqualität nicht auf die Unterrichtsstörung bezieht, sind rosafarben markiert. Jene sechs Interaktionsszenen (Nr. 5, 10, 17, 60, 438, 441), die als Fallbeispiele in den Interviews (vgl. Anhang E) dienen, sind in dieser Tabelle blau markiert und werden in Anhang B noch einmal zusammen aufgelistet. Am Ende dieser Tabelle sind die neun Unterrichtsstunden jener Lehrkräfte aufgelistet, in denen gar keine Unterrichtsstörung stattgefunden hat (grün markiert) sowie eine, bei der im Ausgangsdatensatz keine Interaktionsqualität zugeordnet wurde (blaugrau markiert).

Verwendete Abkürzungen:

Pseudonyme der Akteure: L = Lehrkraft, E = weitere/r Erwachsene/r, S = SchülerIn; B = BeobachterIn | m = männlich, w = weiblich, u = unklar | [nicht anwesend] = Kennzeichnung in der Situation nicht anwesender Akteure

Unterrichtsfach: M = Mathematik, D = Deutsch, E = Englisch, SU = Sachunterricht, SP = Sport, MU = Musik, R = Religion, K = Kunst, FR = Französisch, RU = Russisch, HU = Hauptunterricht, EU = Eurythmie, BS = BetreuerInstunde, ME = Medienerziehung, VU = Vorfachlicher Unterricht, FÜ = Fächerübergreifender Unterricht, LK = Lebenskunde

Unterrichtsform: FU = Frontalunterricht, L = LehrerIngeleitetes Unterrichtsgespräch, P = Partnerarbeit, G = Gruppenarbeit, S = Stationsarbeit, W = Wochenplanarbeit, E = Einzelarbeit, FR = Freiarbeit, K = Kreisgespräch, KA = Klassenaktivität

VerursacherIn der Störung: S = SchülerIn (Singular), SuS = SchülerInnen (Plural), ext. = extern bedingt

1. grobe Kategorisierung – aktiv vs. passiv: a = aktiv, p = passiv, a/p = aktiv/passiv, u = uneindeutig

2. grobe Kategorisierung – normativ vs. funktional: n = normativ, f = funktional, n/f = normativ/funktional, u = uneindeutig

Weitere Abkürzungen: ID = laufende Interaktionsnummer, K = Kinder, LK = Lehrkraft/Lehrkräfte, fkt. St. d. LK = Verstärkung/Initiierung einer funktionalen Störung durch die Lehrkraft, anw. = anwesend, N/A = keine Angabe

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
1	L1	1	E	FU	N/A	N/A	L-w: „Sally ist heute sehr unzufrieden. Vielleicht muss jemand vor die Tür gehen. Muss jemand raus?“ Einige Kinder rufen: „S-m!“ L-w: „Ich sehe das genauso. S-m bitte raus.“ Sie hält ihm die Tür auf. S-m geht ohne Widerstand nach draußen.	L-w ist sehr konsequent, was Unruhe in der Klasse angeht. Leider wird die ganze Klasse mit hineingezogen, so dass S-m vor allen bloßgestellt und ausgegrenzt wird. S-ms Rauschmiss wirkt auch ein wenig „prophylaktisch“, denn so schlimm hat er nicht gestört und er war auch nicht der Einzige.	Es tut mir Leid, dass S-m erneut „vorgeführt“ und ausgeschlossen wird.	-2		destruktive Strafe		S	ja	a	u	Sonstiges	
2	L5	1	SU	W	17	1	L-w1 ermahnt S-m erneut: „Es gibt zwei Möglichkeiten! Entweder du arbeitest die Pause durch oder du gehst zu L-w2! Dein Vater kommt ja heute vorbei! Ich dachte wir hätten das geklärt? Wenn ich etwas sage, hast du dies auch zu machen!“ S-m schüttelt mit dem Kopf.	L-w1 kann sich nur schwer gegen S-m durchsetzen und droht ihm mit dem Wegsetzen zu einer anderen Lehrerin. Auch die Erwähnung des Vaters erscheint wie eine Drohung. Es ist offensichtlich, dass L-w1 genug hat.	Ich bin erschrocken.	-2		destruktive Anweisung		S		u	u	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
3	L5	1	SU	W	17	1	S-m verweigert die Arbeit permanent und wird von L-w in einen Nebenraum gesetzt, von dem sie die Tür schließt.	S-m wird vom Unterricht ausgeschlossen. L-w verletzt im Grunde ihre Aufsichtspflicht, da S-m hinter einer verschlossenen Tür sitzt.	Ich bin beunruhigt und bin ein wenig empört.	-2		Ausgrenzung		S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
4	L6	1	SP	L	N/A	1	Zu Stundenbeginn ruft L-m: „Kleingeräte weg!“ Die Kinder finden sich gesammelt in der Mitte der Halle ein. L-m: „Lasst mich raten, S-m ist noch am Umziehen. Wie konnte ich das bloß erraten?“	S-m fehlt öfter. Er wird mit der Bemerkung vor der ganzen Klasse bloßgestellt, auch wenn er nicht da ist. Es grenzt ihn auf Dauer aus.	Ich bin erschrocken über eine solche Bemerkung.	-2		Spott, Ironie, Sarkasmus		S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
5	L19	2	M	FU	N/A	1	L-w zu S-m: „Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht? Du bist der Einzige, der keine hat. Das wird wohl nichts mehr mit der Geburtstagsfete.“ S-m wird rot. Alle anderen Kinder werden ruhig.	S-m schämt sich.	Ich fühle mich unwohl.	-2		Drohung		S		p	u	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär	
6	L29	2	MU	N/A	16	1	Die Lehrkraft öffnet das Fenster, doch es geht wieder zu. Sie versucht etwas dazwischenzuklemmen, dies hält jedoch nicht. Als es droht herauszufallen, weisen sie die Schüler darauf hin. Die Lehrerin sagt abwertend: „Seht ihr mal, wie oft ihr das Fenster aufmacht.“ Die Schüler sind ruhig. Danach erfolgt erst die Begrüßung der Schüler.	Die Lehrerin sucht den Fehler nicht bei sich, sondern beschuldigt wieder die Schüler.	Der Tonfall der Lehrerin strengt mich an und nervt mich.	-2		Spott, Ironie, Sarkasmus		ext.	ja				externe Störung	
7	L29	2	MU	FU	16	1	S-m fängt unaufgefordert an, etwas in sein Heft zu zeichnen. Die Lehrerin sieht dies und schreit ihn an: „Was machst du?“ Der Schüler guckt erschrocken hoch und gleich wieder runter, er gibt dabei keine Antwort. L-w sagt erneut: „Was machst du? Das hier ist genauso wichtig wie das Schreiben lernen! Wenn du machst was du willst, wird es falsch.“	Der Schüler wollte wahrscheinlich die Noten in sein Heft übernehmen. Er traut sich nicht zu antworten und sagt lieber gar nichts.	Ich bin schockiert.	-2		destruktive Ermahnung		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung		
8	L29	2	MU	E	16	1	Die Schüler zeichnen auf einem weißen Blatt eine Note. Die Lehrerin erläutert die Schritte an der Tafel. S-m zeichnet Schritt für Schritt mit. L-w sieht dies und schreit ihn an: „S-m lass mich ausreden!“ Erschrocken lässt S-m seinen Stift fallen.	Da die Lehrerin nicht angesagt hat, dass sie erst einmal erklären will, fängt S-m schon an abzuzeichnen.	Siehe Szene zuvor.	-2		Anbrüllen		S	ja	a	n	Sonstiges		
9	L36	1	SP	L	15	1	Dann sollen sich die Kinder in eine Reihe an der gelben Linie setzen. Es tritt Ruhe ein. S-w hat sich auffällig weit von der Gruppe und besonders den Mädchen weggesetzt, bestimmt zwei Meter abseits. L-w: „Heute wollen wir noch mal das Prellen üben: Den Ball, den wir wegprennen anschließend wieder zu fangen.“ Sie macht es vor und erklärt. S-m macht Quatsch. L-w sagt: „Mensch Freund, setz dich hin!“ Gelächter, besonders unter den Mädchen bricht aus. L-w sagt streng: „Nee, das ist gar nicht zum Lachen, das ist ein ganz dummes Verhalten, wir brauchen hier keinen Kasper!“ Während L-w spricht, schaut S-w mit ängstlich misstrauischen Augen zu ihr vorsichtig hoch und umklammert ihre Beine ganz fest.	L-w fühlt sich vielleicht nicht ernst genommen. Das Gelächter der Kinder verstärkt ihre Verunsicherung, worauf sie sehr streng reagiert und sich in abwertendem und demütigendem Ton gegenüber S-m äußert, was wahrscheinlich gar nicht nötig wäre, um für Ruhe zu sorgen.	B-w1: Ich finde es schade, dass L-w nicht mehr über der Situation steht; ihr strenges Gebaren ist mir hier zu heftig. B-w2: Ich fühle mich so unwohl in meiner Haut; Wut steigt auf, mit ansehen zu müssen, was sich die Kinder in dieser Stunde alles anhören müssen.	-2		negative Zuschreibung zum Kind		S	ja	a	n/f	Sonstiges		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	pkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär		
10	L37	1	SU	L	15	1	L-w betritt den Klassenraum und sagt den Kindern, dass sie sich im Kreis treffen wollen. Es dauert ihr zu lange, daher sollen sie alle noch einmal hinsetzen und dann wiederkommen. Als es wieder nicht klappt, wird L-w sauer, sie brüllt laut durch den Raum. Die Schüler müssen sich erneut hinsetzen. Sie fragt, was denn letztes Mal im Klassenrat besprochen wurde, weil sich mehrere Kinder über Streitigkeiten beschwert haben. Die Schüler zählen auf, dass man sich vertragen soll, den Kreis aufmachen soll u. a. L-w sagt: „Jetzt haben wir fünf lange Minuten gebraucht, um uns ordentlich in den Kreis zu setzen, das kann doch nicht sein, Kinder! Jetzt muss das Spiel, was ich mir für euch überlegt hab, leider ausfallen und wir machen gleich mit der anderen Sache weiter.“	L-w begrüßt die Kinder nicht wirklich und scheint von vorneherein ziemlich gereizt zu sein. Es stimmt zwar, dass nicht alle sofort mitmachen, aber die Frage ist, ob durch L-ws Methode und ihrer Bestrafung wirklich etwas gewonnen wurde. Die Kinder kommen mir vor wie Marionetten, an deren Seilen sie willkürlich zieht.	B-w1: Der erste Eindruck von L-w ist zwiespältig, die Atmosphäre ist angespannt. Vielleicht hätte sie die Kinder lieber mit der Aussicht auf ein Spiel positiv beeinflussen können. B-w2: Mein erster Eindruck: Das kann ja heiter werden. Ich fühle mich wie ihrer persönlichen Willkür ausgesetzt, das macht mich unzufrieden.	-2		Anbrüllen		SuS	ja	p	f			Verweigerung/Ver säumnis	
11	L37	1	SU	S	15	1	S-w soll etwas vorlesen. Sie kommt aber nicht dazu, weil ein Schüler sich laut einmisch. Daraufhin fährt L-w schnell aus ihrer Haut und schreit verzweifelt das Kind an: „Lass sie doch mal ausreden!“	L-w scheint überfordert zu sein mit der Situation und reagiert mit einer unangemessen lauten Stimme auf die Störung.	Ich bin erschrocken über ihre laute Stimme und fühle mich nicht mehr wohl.	-2		Anbrüllen		S	a	n/f		akustische Störung			
12	L37	1	SU	S	15	1	L-w verärgert und herablassend: „S-w, bist du noch dabei oder träumst du schon?“ S-w zuckt zusammen, wirkt abwesend und gerade mit dieser Frage überfordert. Gleichgültig und vor den Kopf gestoßen, antwortet sie: „Ich träume schon.“ und senkt ihren hochroten Kopf wieder.	Ich habe den Eindruck, dass L-w ihren Ärger und Frust nicht mehr unter Kontrolle hat. Ihre Bemerkung gegenüber S-w war beleidigend und vorführend. Hier wäre eine Entschuldigung angebracht. Ihr Verhalten vermittelt den Eindruck, dass sie keine Lust auf die Kinder hat. S-w macht sich mit gleichgültigem Ton noch kleiner mit ihren Worten, vielleicht, weil sie weiß, dass L-w wohl stärker ist.	Ich fühle mich so fassungslos, weil ich nicht glauben kann, was ich am laufenden Band für beleidigende Bemerkungen von L-w anhören muss.	-2		Anbrüllen		S	p	f		geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit			

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
13	L39	2	RU	FU	26	2	2 Jungen kommen zu spät, einfach hinein. L-w rastet völlig aus, sie schlägt an die Tafel und schickt sie raus. Die Jungen sind erschreckt, ängstlich.	Zwar ist es nicht in Ordnung einfach zu spät zu kommen, doch die Reaktion war sehr übertrieben.	Angst, ich fühle mich, wie in den schlimmsten Tagen meiner Schulzeit.	-2		andere; Ausgrenzung		SuS	ja	a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
14	L40	2	D	FU	29	1	S-w läuft durch den Raum. L-w: „S-w, du hast doch heute deinen Kopf dabei, schaffst du es heute selbst zu denken?“ Kind arbeitet weiter.	Will zur Arbeit anregen. Ermahnung.	Sehr unangenehm.	-2		destruktive Anweisung; negative Zuschreibung zum Kind		S	a	n/f	motorische/visuelle Störung	Verweigerung/Ver säumnis	
15	L41	2	SP	FU	17	1	L-w klingelt „Zweite Verwarnung“. SchülerInnen horchen auf, reden aber trotzdem noch weiter. S-m1: „Guck mal Sm-2, da sind Wasserschnecken.“ L-w fasst S-m1 fest am Arm: „Du sollst endlich deinen Platz aufräumen.“ Sm-1 macht ein erschrockenes und trauriges Gesicht.	L-w greift durch, ist langsam genervt.	Verstehe ich, aber er hat doch was beobachtet?!	-2		aggressiver Körperkontakt		SuS	a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
16	L44	2	D	E	19	1	L-w: „Oh mein Gott.“ Kinder schauen sehr erschrocken hoch. L-w: „Wie sieht denn dein Stehsammler aus, S-m1?“ Sm-2: „Ich weiß nicht.“ L-w: „Nee, ich meine nicht Sm-2, sondern Sm-1... und Sm-3, Sm-4 ... gehen nicht in die Hofpause. Ihr räumt erst euren Stehsammler auf und danach geht ihr erst in die Hofpause.“ Schüler: „O. k.“, sehen aber nicht enttäuscht aus. L-w: „Wer fertig abgeschlossen hat, macht die Aufgabe S. 138, Nr. 2“ (schreibt es an die Tafel).	Konzentration der Kinder geht zurück. L-w spricht Strafen aus, bringt dadurch Unruhe in Klasse.	Bin gelangweilt, warte sehnsüchtig auf die Pause.	-2		destruktive Strafe		SuS	ja	p	n	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
17	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Während L-w die Kinder zum Thema „Gesundes Frühstück“ befragt, spielt ein Junge mit seiner Brotbox. Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut: „Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne!“. Der Junge steht auf und will nach vorne gehen, als die Erzieherin ihm die Hand hält und sagt: „Gib sie mir, die können wir am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen!“. In Richtung der L-w hin: „Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot drin!“. Dabei schaut sie in die Box und legt sie dann neben sich auf den Tisch. Einige Kinder lachen über die Bemerkung, L-w erwidert nichts. Der Junge setzt sich wieder hin.	L-w fühlt sich durch den Jungen gestört und möchte, dass er aufpasst. Deswegen nimmt sie ihm die Brotbox weg (auch zur Strafe?). Die Erzieherin mischt sich in die Situation ein, da sie sich dazu berechtigt fühlt/ist und macht eine humorvolle Bemerkung über den Inhalt der Box. Wahrscheinlich will sie die Situation entspannen und sich mit der Lehrerin gutstellen. Allerdings wird der Junge dann von einigen Mitschülern ausgelacht, was die Erzieherin in Kauf nimmt, bzw. vielleicht sogar beabsichtigt hatte, um den Jungen zu bestrafen?!	Ich finde die Bemerkung der Erzieherin überflüssig und auch ungerecht. Dass er mit der Box gespielt hat, hat nichts mit dem Inhalt zu tun!	-2		Spott, Ironie, Sarkasmus		S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
18	L53	1	M	N/A	N/A	N/A	Nachdem sich die allgemeine Situation bezüglich der Lautstärke nicht gebessert hat, schreit L-w und schimpft mit der Klasse: „Hier sind 2 Studenten, die gucken genau, wie ihr euch verhaltet... Wer hier jetzt keine Ruhe gibt, der geht raus!“	Will die Kontrolle über die Klasse bekommen und versucht erst die Kinder über uns zu ermahnen, bzw. appelliert an die Erziehung (also die Studenten als außenstehende Beobachter ihres Verhaltens). Droht dann mit einer Strafe, nämlich dem Ausschluss aus der Klasse.	Fühle mich unwohl, als sie uns vor der Klasse in diesem Zusammenhang erwähnt (ich will nicht der „böse“ Beobachter sein und sehe es auch nicht als meine Aufgabe an), das Schreien lässt mich zusätzlich in einem verlegenen und bedrückten Gefühl zurück.	-2		Ausgrenzung, destruktive Strafe, Anbrüllen	SuS	a	n/f	akustische Störung			

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
19	L54	2	MU	FU	21	1	<p>Inmitten des Liedes erhebt sich auch S-m und singt mit. Dabei wippt er leicht mit den Armen und sieht sich mit verschmitztem Lächeln in der Klasse um. Einige Mitschüler beginnen zu lachen und verdutzt oder amüsiert mit dem Finger auf den Jungen zu zeigen. Als L-m S-ms Verhalten bemerkt, springt er empört von seinem Platz auf. In Höchstlautstärke und sehr wütend fährt er ihn an: „[...] Merkst du eigentlich nicht, wenn meine Laune verdorben ist? [...] Und wenn die Mädchen gerade so schön singen, musst du dich hinstellen, nur damit alle gucken! [schreit noch lauter, rennt auf den Jungen zu und knallt dessen Ranzen mit voller Wucht unmittelbar neben dem Jungen auf den Tisch, so dass dieser erschreckt zusammenfährt] Anschließend durchwühlt der Lehrer wutentbrannt die Tasche des Jungen und herrscht S-m an: „Wo ist dein Hausaufgabenheft?“ Nachdem er das Heft gefunden hat, geht L-m zurück an den Lehrertisch, setzt sich und äußert etwas ruhiger sein Unverständnis: „Da fällt mir wirklich nichts mehr zu ein. S-m, was soll das?! Willst du im Mittelpunkt stehen oder warum machst du das? Du weißt schon, dass du mich damit ärgerst? [...]“ S-m lässt währenddessen die an ihn gerichteten Vorwürfe nickend über sich ergehen.</p>	<p>L-m verliert hier wegen einer Lappalie völlig die Kontrolle. Er reagiert völlig über, nur weil der Junge sich unter die Mädchen gemischt hat (zumal diese Einteilung eventuell eh fragwürdig ist). Obwohl L-m vorher keinerlei Interaktion mit S-m gezeigt hat (außer in der Pause zuvor, als der Junge ihm mit den Rechenstäben half, vgl. 9:34 Uhr), entlädt sich alle offenbar angestaute Wut/Frustration an dem völlig überraschten Kind, sodass dieses ebenso wenig weiß, wie ihm geschieht wie alle Anwesenden auch. Deutlich verschreckt lässt S-m den Ausbruch über sich ergehen, wobei der Lehrer sich immer mehr in seine Wut hineinsteigert und beinahe gewalttätig nach dem Hausaufgabenheft des Jungen sucht. Die Anschuldigungen, die L-m zuvor vorgebracht hat, sind völlig haltlos und unverständlich. Er bezichtigt S-m, ihn bewusst provoziert und somit seine Laune und den Auftritt der Mädchen verdorben zu haben. Außerdem wirft er ihm vor, nur im Mittelpunkt stehen zu wollen und ihn willentlich zu ärgern. All dies ist völlig indiskutabel, da S-m sich in den vergangenen</p>	<p>Ich möchte S-m packen und ihn vor dem Lehrer in Sicherheit bringen. Ich bin paralysiert ob dieser völligen Entgleisung der „Lehrkraft“.</p>	-2		Anbrüllen; aggressiver Körperkontakt oder Kontakt mit Eigentum		S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung	akustische Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. <i>primär</i>	genauer Typ St. <i>sekundär</i>
								Stunden vollkommen unauffällig verhalten und lediglich (erfolglos!) versucht hat, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden zu erregen. Dies scheiterte jedoch, was nicht zuletzt an der von L-m konzipierten Sitzordnung liegen dürfte (vgl. 8:56 Uhr). Alles in allem ist es nur normal, dass der Junge nach ein wenig Aufmerksamkeit bei seinen Mitschülern sucht, da er sich vermutlich langweilte (vgl. 11:14 Uhr) und diese von L-m nicht bekam.											

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
20	L65	2	MU	L	25	1	Es klingelt zum Unterricht. Es ist sehr laut. Lehrerin zählt: „Eins-Zwei-Drei“, hält die Hand hoch und zeigt die Zahlen mit den Fingern. Es ist immer noch unruhig. Lehrerin sagt ernst: „Es redet hier keiner rein.“ L-w guckt zu S-m, der weiterhin redet und sagt streng und laut zu ihm: „S-m, ich habe gerade gesagt, es redet keiner rein. Sonst gibt es keine Aufkleber.“ S-m grinst und albert weiter herum. L-w schreit: „Nee, du hältst jetzt den Mund. Jetzt reicht es mir.“ Lehrerin ruft: „Ruhe!“ S-m ruft zu L-w: „Mir ist langweilig.“ L-w entgegnet ihm wütend: „Ey, S-m es reicht jetzt. Hör ich dich noch einmal, gehst du in die Parallelklasse. Ist das klar.“ Es ist immer noch unruhig.	N/A	Ich bin entsetzt.	-2		Anbrüllen, Drohung		S		a	n/f	akustische Störung	
21	L66	2	E	FU	29	1	Es ertönt die Schulklingel. Es ist sehr laut. L-w ruft, appelliert an die Klasse ruhig zu sein (mit Worten wie: „Hallo!“, „Psst.“, „Ruhe“). L-w zählt laut: „One-two-three.“ Kinder beginnen laut bis ‚ten‘ mitzuzählen. L-w ruft sehr laut: „Stop.“ Dann sagt L-w, dass sie mit einem Reim beginnen wollen. Es ist sehr laut. L-w macht CD an. Es ist sehr laut, man versteht im hinteren Teil des Raumes die CD nicht mehr. Zwei Jungen laufen in der Gegend herum, setzen sich hin, nachdem sie sich mit anderen Jungen an einem entfernten Tisch unterhalten haben.	Probiert Ruhe zu erzeugen. Es ist so laut, dass ihr Kinder nicht zugehört haben können.	Ich bin entsetzt.	-2		Ignorieren, nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	akustische Störung	
22	L66	2	E	FU	29	1	L-w unterbricht die CD. Vier Jungen stehen auf; ein Junge haut einen anderen auf den Hinterkopf. Ein anderer will aus dem Raum laufen. Lehrerin holt ihn von draußen wieder rein, indem sie ihm am Arm zieht.	N/A	Ich kann es nicht glauben.	-2		Missachtung durch Schüler tolerieren/initiieren; aggressiver Körperkontakt		SuS		a	n/f	Aggression	motorische/visuelle Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
23	L66	2	E	FU	29	1	Während sich die Mädchen hinsetzen, macht L-w eine CD an. Lehrerin schreit und ermahnt: „S-m, S-m hör zu.“ Es ist unglaublich laut.	N/A	Ich kann es nicht glauben.	-2		Anbrüllen		S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	Sonstiges
24	L66	2	E	L	29	1	L-w macht die CD wieder an. Kinder laufen derweil im Raum herum. Fast niemand scheint mitzuarbeiten. Ein Junge geht zu dem Gruppentisch direkt vor L-w und unterhält sich. L-w zieht den Jungen am Arm und drückt ihn in die Richtung seines Platzes, dann lässt sie ihn wieder los. Der Junge guckt erschrocken und geht wie erstarrt auf seinen Platz zurück.	Damit er sich wieder hinsetzt.	Ich bin wütend auf die Lehrerin und würde am liebsten eingreifen.	-2		aggressiver Körperkontakt		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
25	L66	2	E	L	29	1	Lehrerin macht wieder die CD an. Kinder sollen im Buch zeigen, was sie hören. L-w sagt laut zu S-m: „Zeig S-m, zeig!“ S-m schreckt auf und zeigt auf ein Bild; guckt am vorderen Tisch, ob die Kinder das richtige zeigen. Kinder an den hinteren Tischen zeigen teilweise auf die falschen Bilder, wenn sie die Aufgabe überhaupt mitmachen. L-w fragt teilweise nach Übersetzungen. Kinder reagieren selten, zumeist antwortet sich L-w selber.	N/A	Ich möchte dem Unterricht nicht mehr beiwohnen.	-2		notwendige Grenzen nicht setzen; andere		SuS	ja	p	f	Verweigerung/Verständnis	
26	L66	2	E	E	29	1	Lehrerin gibt neue Aufgabe (genervter Ton): „Mit anderen Stift malen, was fällt.“ S-m geht nach vorn und fummelt an der Stiftebox herum. L-w ermahnt ihn. S-m bleibt weiter vorn und geht zu dem Jungen, welcher an der Tafel sitzt und unterhält sich mit ihm. Lehrerin nimmt ihn am Arm (nicht grob, aber schon etwas fester gehalten) und setzt ihn auf seinen Platz.	Sie meint: „Malen, was fehlt“ – Schnauze, Augen usw.	Ich halte es nicht mehr aus.	-2		aggressiver Körperkontakt		S		a	n/f	Verweigerung/Verständnis	akustische Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
27	L66	2	E	FU	29	1	Lehrerin teilt hektisch mit: „Now we are playing.“ Es ist sehr laut. Keines der Kinder reagiert auf sie. L-w probiert sich durchzusetzen und wiederholt, dass sie spielen wollen dann schüttelt sie den Kopf und schaut ganz wütend. Sie geht zum Lehrertisch und holt eine neue CD. Dann schreit sie, dass sie jetzt das Lieblingslied der Klasse singen. Die Musik geht an. 10 Kinder rennen im Raum rum und hauen sich u. a. Einige Kinder schreien laut in das Lied rein. Kinder stehen auf und springen, spielen mit CDs, hauen auf die Tische, kippeln usw.	N/A	Ich denke nur noch: „Hilfe, was für ein Chaos.“	-2		notwendige Grenzen nicht setzen, Missachtung durch Mitschüler initiieren/tolerieren		SuS	a	n/f	Aggression	akustische Störung	
28	L72	2	SU	E	20	1	An S-m gewandt bemerkt L-w: „S-m, arbeite mal, nicht nur zuhören. Auch wenn du ein Junge bist und nicht beides kannst, ausmalen und zuhören muss klappen.“	S-m wird ruhigen Tones offenbar wegen seines ungenügenden Fortkommens beim Ausmalen ermahnt. Zu bezweifeln ist allerdings, ob S-m die Anspielung L-ws versteht, weshalb sie sich hätte konkreter oder besser anders ausdrücken sollen. Darüber hinaus kann es ja möglich sein, dass S-m sich nicht konzentrieren kann, wenn L-w vorliest, womit sie ihre Vorgehensweise eventuell überdenken bzw. ihre Ansprüche etwas herunterschrauben müsste.	Ironie ist bei jungen Kindern nicht angebracht, das müsste L-w eigentlich wissen.	-2		destruktiver Kommentar; Spott/Ironie/Sarkasmus	S	p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit			

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
29	L73	2	E	FU	20	1	S-m1 schießt weiterhin Radiergummistückchen durch die Gegend, feuert nun aber gezielt in Richtung L-ws und trifft sie prompt am Oberkörper. Die Lehrerin registriert dies, zeigt jedoch keine weitere Reaktion, während S-m1 begeistert S-m2 von seinem Treffer berichtet.	Die Aktivitäten S-ms ufern nun endgültig aus. Dass L-w nicht einmal eingreift, wenn sie selbst Opfer des Beschusses des Jungen wird, ist absolut inakzeptabel. Eine Grenzsetzung ist schon lange überfällig und in dieser Situation mehr als erforderlich. L-w scheint völlig resigniert zu sein bzw. keine Mittel zu haben, mit denen sie der Respektlosigkeit des Jungen entschieden begegnen kann.	Das ist der Gipfel.	-2		notwendige Grenzen nicht setzen; Ingotieren/nicht beachten		S		a	n/f	Aggression	motorische/visuelle Störung
30	L86	1/2	R	N/A	25	1	S-m zitiert laut das "Vater Unser" (auswendig). L-w schreit ihn an, was das soll. Einige SchülerInnen halten sich die Ohren zu, S-m rennt aus dem Raum, ins Treppenhaus, L-w hinterher.	S-m ist es spontan eingefallen, er erschrickt, als die L-w ihn dafür anbrüllt.	Ich bin entsetzt, dass L-w so unprofessionell gehandelt hat, S-ms Zitat hätte man sicher auch für den Unterricht verwenden können.	-2		Anbrüllen		S	ja	a	n/f	akustische Störung	
31	L86	1/2	R	N/A	25	1	Die Klasse diskutiert und ist gespalten: die Einen finden S-m1 „spinnt ein bisschen“, die Anderen unterstreichen „seine Krankheit“, L-w schreit nicht ein. S-m2: „Na viel Spaß, L-w.“ S-m3: „Der spinnt doch richtig!“ S-w1: „Der tut mir leid! Der kann doch nichts dafür!“ S-w2: „Trotzdem, der kann doch nicht so herumschreien hier!“	Die SchülerInnen wissen um den Autismus von S-m1 und dass er sich in ihren Augen deshalb manchmal merkwürdig verhält.	Ich finde das Gespräch zwischen den SchülerInnen sehr interessant und aufschlussreich.	-2		Missachtung durch Mitschüler tolerieren/initiieren; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
32	L90	2	MU	P	26	1	Die Wandreihe soll nach vorn zum Tanzen kommen, die Kinder sind dabei unruhig. L-w sagt zu S-m: „Das gefällt mir gar nicht, du bleibst sitzen, dich brauchen wir erstmal nicht, du machst nicht mit.“	S-m fällt L-w negativ auf. Sie bestraft ihn für sein Verhalten, indem sie ihn eine Zeit lang vom Unterrichtsgeschehen ausgrenzt.	Mir geht es nicht gut, denn alle Kinder waren unruhig und S-m muss es als Einziger ausbaden.	-2		Ausgrenzung; destruktiver Kommentar;		S		a	n/f	akustische Störung	
33	L90	2	MU	P	26	1	Die Kinder aus der Wandreihe tanzen. Zwei Kinder, die in der Mittelreihe sitzen, tuscheln miteinander. L-w sagt zu ihnen: „So etwas Idiotisches.“	L-w findet es sehr ungezogen, dass die beiden Kinder miteinander tuscheln.	Mir geht es schlecht. L-w teilt den Kindern auf eine Art und Weise, die sich für eine Lehrerin nicht gehört, mit, dass sie ungezogen sind. Ihre Wortwahl ist sehr unpassend, wie ich finde.	-2		negative Zuschreibung zum Kind	SuS		a	n/f	akustische Störung		
34	L93	3	R	FU	26	1	Um das heutige Thema zu erarbeiten, hat sich L-w die Methode des Galgenratens ausgesucht. Die Kinder beginnen nun mit dem Nennen von Buchstaben, einige Kinder raten auch schon das Wort. Das Wort hat vier Buchstaben, E_ _ e steht bereits. S-w: „Baby.“ L-w schaut S-w skeptisch an: „Fängt Baby mit „E“ an?“ Ein anderes Kind (man erkennt nicht wer): „Du dumme Sau.“	Dadurch, dass am Anfang schon viel Zeit verloren gegangen ist, möchte die Lehrerin das Wort schnell gelöst haben, deshalb reagiert sie wahrscheinlich auch etwas genervt.	Ich finde die Atmosphäre angespannt. Mir ist unwohl.	-2		Missachtung durch Mitschüler tolerieren/initiieren	S		a	n/f	akustische Störung	Aggression	
35	L100	3	M	W	16	1	An einem Gruppentisch sind die Kinder laut und unruhig. L-w wird darauf aufmerksam. Sie schimpft mit sehr lauter und ärgerlicher Stimme: „S-m1, ich beobachte das hier schon die ganze Zeit, nimm deine Arbeit jetzt ernst, es reicht jetzt.“ Die Jungen senken die Köpfe und die ganze Klasse ist still. S-m1 guckt etwas ärgerlich. S-m2 will etwas zu S-m1s Verteidigung sagen. L-w fährt ihn an: „Das interessiert mich jetzt nicht!“	Störungen haben sich gehäuft und deshalb schimpft L-w. Es scheint aber, als fühle sich S-m1 ungerecht behandelt.	Wir fühlen uns, wie der Rest der Klasse auch, unwohl. Wir sind etwas verärgert, weil wir den Eindruck haben, dass L-w mit dem falschen Schüler geschimpft hat.	-2		destruktive Ermahnung; negative Zuschreibung zum Kind	S		a	n/f	akustische Störung		
36	L107	2	D	E	20	1	Nachdem die Klasse zum Arbeiten aufgefordert wurde, versteckt S-m seinen Stift unter seiner Hand und fragt erst einmal, dann nochmal (zu L-w): „Wo ist mein Stift?“ Daraufhin L-w nicht fragend, sondern zurechtweisend: „S-m, bist du jetzt still? Sonst bist du draußen!“ Daraufhin schweigt er.	Drohung. Ich denke er wollte einen Spaß machen und L-w zum Lachen bringen, sie vielleicht für sich gewinnen.	Ich bin überrascht über ihre Strenge. Er tut mir leid.	-2		destruktiver Kommentar; Drohung	S		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
37	L107	2	D	E	20	1	S-m spricht mit seiner Tischnachbarin. Er sieht L-w auf sich zukommen und spricht dreimal ihren Namen, scheinbar als ob er sie etwas fragen will (?): „L-w, L-w, L-w?“ Aber sie reagiert darauf nicht, packt ihn am Handgelenk, nimmt seine Arbeitsblätter mit und zieht ihn aus dem Klassenraum. Sie kommt wieder rein und schließt die Tür (er sitzt nun allein in einem Vorraum).	Nach der ersten Ermahnung schmeißt sie ihn gleich raus? Obwohl auch andere Kinder (u. a. seine Gesprächspartnerin) quatseln oder sich austauschen, richtet sich ihre Aufmerksamkeit und Sanktion nur auf sein Fehlverhalten. Es gab keine Ermahnung an Regeln etc.	Ich bin richtig schockiert und sauer. Die Maßnahme ist überhaupt nicht angebracht oder zulässig.	-2		aggressiver Körperkontakt; Ausgrenzung		S		a	n/f	akustische Störung	
38	L107	2	D	E	20	1	Als die Schülerin vom Klo kommt, kommt S-m wieder mit herein. Darauf L-w1 streng und vorwurfsvoll: „Kannst du mir sagen, was du jetzt hier willst?“ S-m: „Ich wollte fragen, was ich draußen machen soll.“ L-w1: „Na das, was L-w2 [nicht anwesend] dir gesagt hat“. S-m: „Wie denn, ohne Bleistift?“ L-w1: „Den habe ich dir hingelegt.“ Eine Schülerin reicht ihm einen Stift. L-w1 führt ihn wieder an der Hand hinaus. Durch die halb offene Tür höre ich nur: „Sowas muss auch einfach nicht sein!“ Dann schließt sie wieder die Tür beinahe ganz.	L-w1 scheint S-m einfach nur abschieben zu wollen. Sie will ihn loswerden und ist furchtbar lieblos und ungerecht zu ihm. Sie gibt ihm keine zweite Chance.	Ich finde das grausam und bin eh schon seit dem Rauschmiss richtig wütend und entsetzt. Jetzt werde ich langsam aggressiv gegen L-w1. Mit S-m habe ich großes Mitleid.	-2		Ausgrenzung; destruktiver Kommentar		S	ja	a	f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
39	L107	2	D	E	20	1	S-m scherzt. L-w droht ihm, wenn er mit den Späßen nicht aufhört: „Schmeiß ich dich raus!“	Drohung	Ich bin wütend und froh, dass die Stunde endlich vorbei ist. Eigentlich war sie schon gelaufen, als L-w S-m2[aus Situation zuvor] rausgeschmissen hat!	-2		Drohung; Ausgrenzung		S		a	n/f	Sonstiges	
40	L107	2	D	L	20	1	L-w fordert von den Kindern streng: „Alles aufräumen und einpacken! Ich sagte aufräumen, nicht rumschreien und rumrennen! Das hat mir jetzt und heute nicht gefallen! Das war zu unruhig, die letzten zehn Minuten.“	L-w will Ordnung schaffen und kritisiert die SchülerInnen.	Ich bin erschüttert und sehe das Ende der Stunde herbei.	-2		Anbrüllen; destruktiver Kommentar		SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	pkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
41	L108	3	K	E	20	2	L-w meckert S-m an, er solle sein Kissen hervorholen. Er gehorcht, aber sagt etwas zu S-m2, der ihm gegenüber sitzt. Darauf brüllt L-w S-m an und schickt ihn vor die Tür. (Später fragt seine Nachbarin, ob sie ihn wieder reinholen soll. L-w nickt.)	Zwei Jungs haben rumgealbert, einer wird bestraft.	Ich finde das total übertrieben und bin entsetzt über die Maßnahme. Sie ist so übertrieben laut!	-2		Ausgrenzung; Anbrüllen		S	ja	a	n/f	akustische Störung	
42	L110	2	M	E	19	1	S-w schreit zu anderen Kindern durch den ganzen Klassenraum, trommelt auf dem Tisch, steht auf, läuft herum. L-m packt sie am Arm und sagt scharf drohend zu ihr: „S-w, wenn du jetzt anfängst zu nerven, zehn Minuten nachdem du da bist, dann fliegst du raus! Bring deine Sachen an deinen Platz jetzt! Geh bitte, bitte weg!“	L-m möchte, dass S-w sich ruhig verhält und arbeitet. Sie dagegen braucht scheinbar viel Aufmerksamkeit (sie schreit fast danach), die sie von ihm nicht bekommt. Er ist grob, weil ihm scheinbar nichts Besseres mehr einfällt, mit ihr umzugehen. Er will sie scheinbar nur noch loswerden.	Ich bin wütend auf L-m und kann nicht fassen, wie schlecht er mit ihr umgeht. Ich würde sie am liebsten vor ihm beschützen und mich um sie kümmern. Leider geht das nicht.	-2		Anbrüllen; aggressiver Körperkontakt		S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	
43	L110	2	M	E	19	1	S-w1 ist aufgedreht. Sie läuft herum, schreit herum, trommelt auf den Tisch. L-m ermahnt sie und gibt ihr eine Aufgabe. Dabei hält sie sich die Ohren zu, verweigert sich. Er fasst sie wieder am Arm und sagt laut und streng: „Du bist im dritten Jahr hier. Du kannst das! Guck, was sie kann (zeigt auf Sitznachbarin S-w2)“ Dann lässt er ihren Arm und damit auch sie fallen und geht. S-w1 macht daraufhin eine aggressive Kratzgeste zu S-w2 über den Tisch. L-m kommt dann wieder, um ihr zu sagen, was sie tun soll.	S-w1 ist wütend und zickig, darum will sie ihm gar nicht zuhören. Genauso ist er ungehalten und dadurch streng. Er will sie unbedingt zum Arbeiten und Ruhigsein bewegen. S-w1 macht diese Geste vielleicht aus Neid und Wut.	Ich bin so entsetzt und kann das Mädchen so gut verstehen.	-2		Anbrüllen; aggressiver Körperkontakt		S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	
44	L110	2	M	E	19	1	S-m öffnet die Trinkflasche eines Mitschülers. L-m, der das bemerkt, fährt ihn streng und genervt an: „Ich sagte doch, das wird in der Pause gemacht!“ S-m rechtfertigt sich: „Er wollte das (zeigt auf den Mitschüler).“ L-m erwidert laut und streng: „Hier wird nicht gemacht was er sagt, sondern was ich sage! Du kommst nicht voran, weil du dich um andere kümmerst.“	S-m wollte hilfsbereit sein und bekommt dafür Ärger. L-m greift zu einer abgedroschenen Floskel.	Puh, ich will hier raus. L-m macht mich so wütend.	-2		destruktive Ermahnung; Kooperation verhindern		S	a	n/f	motorische/visuelle Störung	Verstoß gegen Hausordnung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
45	L111	1	D	E	17	2	L-w1 zu S-w: „S-w, wieso quatschst du rein?“ Eine andere Lehrerin sagt dann laut vor allen: „Sie beschäftigt sich mit anderen Dingen als sie soll.“ S-w wirkt etwas eingeschüchtert. Sie lacht verlegen und hält sich dabei die Hand vor den Mund. Die Schülerin scheint unsicher zu sein.	Die Lehrerin möchte unterbinden, dass die Schülerin einfach unaufgefordert dazwischenquatscht. Aber anstatt das Mädchen antworten zu lassen, tut das die L-w2 in Form von Bloßstellung	Ich bin etwas enttäuscht und verstehe die Situation nicht richtig.	-2		negative Zuschreibung zum Kind; destruktiver Kommentar		S		a	n/f	akustische Störung	
46	L114	2	D	N/A	24	1	Die Hände in die Hüften gestemmt hat L-w nun einen weiteren Jungen im Visier und ruft laut: „Alles hinlegen! S-m! Hände auf den Tisch!“. S-m guckt erschrocken und schweigt.	Ist das Kind ein Ventil für den Ärger mit den anderen Kindern? Sehr dominante Körperhaltung	Bin erschrocken und fühle mich schlecht.	-2		Anbrüllen; destruktive Anweisung		S		a	u	motorische/visuelle Störung	
47	L114	2	D	FR	24	1	S-m ist unkonzentriert, wackelt etwas auf dem Stuhl herum. L-w läuft durch die Klasse, bleibt an seinem Tisch stehen und sagt laut: „S-m, ich frag dich auch gleich mal, was du gemacht hast... denn ich weiß, dass du nichts gemacht hast!“ Sie tippt mit dem Finger im Rhythmus ihres Redens mehrmals insistierend auf seinen Tisch, S-m senkt beschämt den Kopf.	Sie wollte den Jungen wohl ermahnen, stellt den Jungen aber bloß.	Fühle mich nicht gut.	-2		Anbrüllen; negative Zuschreibung zum Kind; andere		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	Verweigerung/Ver säumnis
48	L114	2	D	FR	24	1	„Das kann ja wohl nicht wahr sein“ schimpft L-w wiederholt laut quer durch die Klasse, da S-w1 und S-w2 immer noch sortierend vor dem Regal sitzen. L-w stemmt die Hände in die Hüften, beugt sich über die am Boden knienden Kinder und fährt die Kinder an: „Also zack, zack, holt ihr eure Hefte da raus!“ S-w1 lässt dies scheinbar an sich abprallen und sucht weiter, S-w2 findet ihr Heft und hastet zu ihrem Platz.	Stimmung schaukelt sich negativ hoch, sehr dominante Körperhaltung der Lehrerin, spricht wie Ausbilder der Bundeswehr.	Fühle innere Spannung, Wut kommt auf.	-2		Anbrüllen; destruktive Anweisung		SuS	ja	p	n	Sonstiges	
49	L114	2	D	FR	24	1	S-m geht zu L-w ans Pult, fragt etwas, darauf L-w: „Das solltest du gestern schon machen, aber du tust ja nichts!“ sagt sie lauter, als notwendig, sodass es die ganze Klasse mitbekommt. Mit hängenden Schultern trollt sich S-m zu seinem Platz und lässt sich auf seinen Stuhl sinken. Er stützt die Ellenbogen auf den Tisch, legt den Kopf in die Hände und starrt auf sein Blatt.	L-w scheint den Schüler als faul abgestempelt zu haben und stellt das Kind bloß. Geht nicht auf seine Frage ein.	Geschockt und empört	-2		Anbrüllen; negative Zuschreibung zum Kind		S	ja	p	f	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
50	L115	2	D	FR	24	1	S-m kommentiert die Ehrenurkunde seines Freundes mit einer lieben, aber lustigen Bemerkung. L-w stemmt die Hände in die Hüften und sagt in herrischem Tonfall: „ICH darf den Kommentar geben, euch steht das gar nicht zu!“	Demonstration der Machtstellung. Extrem dominante Pose und sehr laute, einschüchternde Stimme.	Bin sehr sauer.	-2		destruktiver Kommentar; negative Zuschreibung zum Kind		S		a	n	akustische Störung	
51	L115	2	D	FR	24	1	L-w sehr laut und unfreundlich: „Haaaallo!“, denn S-m hat gerade einen Kommentar zu dem Spielablauf abgegeben. „Um wen sollst du dich kümmern?“ S-m antwortet leise und genervt: „Um mich.“	Kind scheint diese Frage gewöhnt zu sein.	Bin erschrocken.	-2		Anbrüllen; destruktiver Kommentar		S		a	n/f	akustische Störung	
52	L115	2	D	N/A	24	1	Spiel ist zu Ende. Die Kinder unterhalten sich, L-w schnauzt S-m an, der gerade von seinem Stuhl in der ersten Reihe aufstehen wollte: „Ich finde dein Verhalten inakzeptabel, das geht gar nicht!“ Sie packt ihn am Arm und zieht ihn auf seinen Stuhl zurück.“ S-m geknickt: „Tschuldigung!“ L-w erbot: „So kannst du mit mir nicht reden!!! Schon der Tonfall! Es reicht mir die letzten Tage!!!“ S-m blickt stumm auf den Boden und sieht sehr traurig aus.	Die Lehrerin hat die Kontrolle verloren.	Schrecklich! Ich bin entrüstet. Der Junge tut mir sehr leid.	-2		Anbrüllen; negative Zuschreibung zum Kind; destruktiver Kommentar; aggressiver Körperkontakt		S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung	
53	L119	1/2	D	FU	25	1	L-w erklärt nun die nächste Aufgabenstellung. Währenddessen schaut S-m weiterhin auf seinen Monitor und tippt etwas auf der Tastatur. L-w sieht das und schreit ihn an: „S-m, es schreibt keiner mehr!!“ S-m erschreckt sich und schaut zu L-w. Alle Schüler schauen zu ihm. Er wirkt eingeschüchtert. L-w erklärt S-m, dass er zuhören muss und dass das so nicht gehe: „Ich renn' hier wie eine Bekloppte herum und helfe jedem Einzelnen von euch, weil ihr nicht zuhört!“ Alle Schüler hören L-w aufmerksam zu. Es lacht keiner, denn sie fühlen sich alle etwas schuldig. Dann stellt L-w den Ton wieder in eine angenehme Lautstärke und erklärt nun freundlich die weitere Aufgabenstellung.	Die Lehrerin verliert ein wenig die Kontrolle, da ihr die Schüler nicht richtig zuhören und hinterher sehr oft nachfragen. Sie wird böse und lässt die Wut leider an S-m aus, da er in diesem Moment nicht aufpasst.	Ich habe mich ebenfalls sehr erschrocken.	-2		Anbrüllen; negative Zuschreibung zum Kind		S	ja	p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
54	L1	1	E	FU	N/A	N/A	L-w kommt mit dem Känguru Sally in die Klasse. Sie begrüßt die Kinder in Englisch und sorgt für Ruhe: „I would like to start now.“ Sie fordert einzelne Kinder immer wieder zur Ruhe auf. 3 Jungen sind sehr unruhig. Daraufhin sagt L-w zu zweien von ihnen: „S-m1 und S-m2 ihr könnt beide vor die Tür gehen, wenn euch das hier nicht gefällt.“	Sally ist ein Känguru und ständiger Begleiter der Englischlehrerin, den die Kinder sofort erkennen. Es dient der Motivation. L-w droht den Kindern schnell damit, vor die Tür zu müssen. Dieses Ritual/Strafe scheint bekannt zu sein, denn die Jungen schütteln sofort den Kopf.	N/A	-1		Drohung		SuS		a	n/f	akustische Störung	
55	L5	1	SU	E	17	1	Die SuS sollen zu jedem Monat ein Bild malen. S-m sitzt lustlos vor seinem Blatt. L-w fordert S-m auf: „Los, fang endlich an! Die Bilder müssen auch nicht schön sein!“ S-m fängt lustlos an zu malen.	Die Aufforderung ist keineswegs motivierend. Im Gegenteil wird die Lustlosigkeit von S-m noch gefördert, da er sich jetzt noch nicht mal mehr Mühe geben muss beim Malen der Bilder.	Ich ärgere mich ein wenig, da eine Lehrkraft doch eigentlich motivierend den Kindern zur Seite stehen soll.	-1		destruktive Anweisung	S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
56	L5	1	SU	E	17	1	S-m arbeitet immer noch nicht an seiner Aufgabe. L-w spricht ihn an: „Ach Mensch, guck doch nicht so! Dann schau an die Tafel und male die Bilder ab!“ S-m reagiert nur mit heruntergezogenen Mundwinkeln und dem immer noch bestehenden Ausdruck von Lustlosigkeit in seinem Gesicht.	S-m kann nicht für diese Aufgabe motiviert werden, was nicht zuletzt daran liegt, dass L-w ihn nicht anspricht o. Ä.	Bin verwirrt. Hätte mir ein bisschen mehr Kreativität seitens der Motivationsförderung gewünscht.	-1		destruktive Anweisung; destruktiver Kommentar	S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
57	L5	1	SU	E	17	1	S-m arbeitet nicht an der Aufgabe, sondern sitzt ruhig an seinem Platz. L-w reagiert gereizt: „Ich weiß gar nicht, was heute mit dir los ist?! Nimm dir eben das Findefuchsbuch und lies darin etwas!“	S-m wird erneut ermahnt. Als Konsequenz für sein Nichtstun darf er im Buch lesen. Der Konflikt ist doch noch nicht überwunden, wie anfangs vermutet.	Ich bin ratlos und überlege, wie ich mit einer solchen Situation umgehen würde.	-1		destruktive Anweisung; destruktiver Kommentar	S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
58	L7	1	MU	FU	N/A	1	Zwei Jungen streiten sich laut um ein Lied. L-w ignoriert das, bis sich S-w einmischt. Sie ermahnt S-w.	L-w geht erneut nicht auf Störungen ein. Erst als S-w sich einmischt, weil sie sich gestört fühlt, kritisiert L-w auch noch die Falsche.	Ich finde, L-w verhält sich in dieser Situation sehr ungerecht.	-1		destruktive Ermahnung	SuS		a	n/f	akustische Störung	Aggression	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
59	L7	1	MU	FU	N/A	1	S-m kommt zu spät. Ein Junge buht ihn aus. L-w ignoriert es.	Erneut nimmt L-w ohne einen Kommentar das Zuspätkommen hin. Vielleicht kommen deswegen so viele Kinder zu spät, weil es keine Konsequenzen gibt.	N/A	-1		Missachtung durch Schüler tolerieren/initiieren	S		a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis		
60	L9	1	MU	FR	N/A	1	S-m ist sehr unruhig auf seinem Platz. L-w: „S-m, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ (Laut vor der ganzen Klasse) L-w: „Ist heute irgendwas?“ (lieb) S-m: „Ich bin müde.“ L-w motiviert ihn, die Aufgabe zu machen, die er besonders mag. L-w versucht Blickkontakt mit S-m aufzunehmen, dieser schaut beschämt auf den Tisch. L-w: „Guck mich an! ... Guck mich an!“ (streng). S-m hebt leicht den Blick: „Ich guck dich doch an.“ Er fängt fast an zu weinen. S-m verlässt nach der Ansage den Raum.	Dass S-m seine Lieblingsaufgabe auswählen darf, scheint in seinem müden Zustand nachvollziehbar. L-w stellt S-m vor der ganzen Klasse bloß. Sie kostet ihre höhere Position voll aus. Der beschämte Junge schaut zur Erde und sie fordert den Blickkontakt daraufhin mit äußerster Härte und Konsequenz ein (psychische Gewalt).	N/A	-1		destruktive Anweisung	S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges	
61	L10	1	K	E	N/A	1	S-m1 steht bei S-m2 und unterhält sich mit ihm. Dabei schneidet er akribisch seine Bilder aus. L-w: „S-m1, du bist mehr dabei, bei anderen zu arbeiten, als bei dir.“ Kurz darauf fügt sie hinzu: „S-m1, du bist zu laut.“	L-w beschuldigt S-m1 zu Unrecht. Er arbeitet zwar nicht an seinem Platz, aber er schneidet trotzdem ganz eifrig und konzentriert aus.	Ich finde es schön, S-m1 einmal so konzentriert arbeiten zu sehen. Ich denke, S-m1 ist wieder als bevorzugtes Opfer von Ermahnungen „in Mode“.	-1		negative Zuschreibung zum Kind	S		a	n	akustische Störung	Sonstiges	
62	L11	2	MU	FU	26	2	Es wird Flöte gespielt. Zwei Kinder sind „Dirigentenkinder“, doch diese albern herum. L-w (zu S-m): „Du warst kein Vorbild!“ S-m geht grinsend auf seinen Platz	N/A	Während des Flötens habe ich ein Kribbeln am ganzen Körper.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen	SuS		a	n/f	Sonstiges		
63	L11	2	MU	FU	26	2	S-w schwatzt: L-w: „Stop! Stell dich nach hinten an die Wand!“ S-w geht schweigend zur Wand, stellt sich mit Blick zur Wand auf.	Übertriebene Bestrafung, fast wie vor 100 Jahren.	Ich finde es zu hart.	-1		destruktive Strafe	S	ja	a	n/f	akustische Störung		
64	L11	2	MU	FU	26	2	S-m quatscht, L-w nimmt ihn an die Hand und setzt sich mit ihm auf ein separates Bänkchen.	N/A	Ich fühle mich gut.	-1		Ausgrenzung	S		a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
65	L12	2	HU	FU	26	1	Reime werden aufgesagt/gesungen. S-m macht nicht richtig mit, albert aber auch nicht rum. L-w: „S-m macht nicht mit! Setz dich hinten aufs Sofa!“	L-w wollte nur, dass er mitmacht, aber nicht böse gemeint.	Ich staune.	-1		destruktive Strafe		S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
66	L13	1	D	FU	N/A	1	L-w: „Bitte holt eure Dosen raus.“ Es entsteht leichte Unruhe. L-w: „Was klappert ihr mit euren Dosen? Fünf Stunden erkläre ich und ihr hört nicht zu.“ Die Lehrerin hat nicht viel dazu erklärt, die Schüler wussten nicht, was sie machen sollten.	Die Lehrerin gibt zu verstehen, dass sie genervt ist.	Ich fühle mich sehr unwohl.	-1		destruktive Anweisung		SuS	ja	a	n	akustische Störung	
67	L17	2	SP	FU	42	1	L-w zu S-m: „Was ist das für ein Sportzeug? Zieh das nächste Mal ein anderes an.“ S-w zeigt keine Reaktion, S-m hat eine Sporthose und ein T- Shirt an.	Eine überflüssige Bemerkung, die der Schüler nicht so ernst nahm.	Ich ärgere mich etwas.	-1		destruktive Anweisung		S	ja	p	n	Sonstiges	
68	L25	2	HU	FU	27	1	S-m quatscht. L-w: So, lieber S-m, L-u [nicht anwesend] freut sich über deinen Besuch!“ S-m lacht. L-w: „Das ist nicht lustig! Erste Ermahnung!“ S-m ist still.	N/A	Ich bin etwas von der Unruhe genervt.	-1		destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	
69	L27	2	RU	N/A	27	1	S-m1 und S-m2 lachen. L-w: „Ich glaube da hinten knallt’s gleich! S-m1 ich habe dich ermahnt, wenn ich dich noch einmal ermahnen muss, dann gehst du rüber in die erste Klasse [...] S-m1 kommst du bitte her!“ L-w und S-m1 gehen vor die Tür. S-m1 kommt mit trauriger Miene wieder rein.	Kinder sind durch Eurythmie total aufgewühlt.	Ich habe Angst, fühle mich unwohl.	-1		Drohung, destruktive Ermahnung		SuS	ja	a	u	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
70	L27	2	RU	N/A	27	1	S-m lacht. L-w: „S-m, kommst du bitte her!“ S-m muss sich auf einen anderen Platz setzen. Er grinst, wirkt aber traurig.	N/A	Ich will nach Hause. Es macht mir keinen Spaß mehr.	-1		destruktive Strafe		S		a	u	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
71	L29	2	MU	N/A	16	1	S-m meldet sich und sagt, dass er seine Muisachen vergessen habe. L-w dreht sich zu ihm und sagt laut und streng: „Das glaub ich jetzt nicht, ne?! Hatten wir nicht letzte Woche erst das Gespräch?“ Der Junge guckt runter und sagt nichts.	Der Schüler hat anscheinend schon in der vorigen Woche seine Materialien vergessen.	Ich bin erschrocken.	-1		destruktiver Kommentar		S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär	
72	L29	2	MU	N/A	16	1	Auch andere Schüler melden sich und merken an, ihre Materialien vergessen zu haben. L-w1 sagt böse: „Das darf doch wohl nicht wahr sein. Warum habt ihr die nicht im Fach?“ Die Schüler antworten: „L-w2 [nicht anwesend] hat gesagt, dass wir sie mitnehmen sollen.“ Nach einer kurzen Pause erwidert L-w1: „Na das hat sie gesagt, damit ihr lernt, eure Tasche zu packen.“	Der wahre Grund interessiert die Lehrerin nicht und nach einer kurzen Denkpause ist ihr auch wieder eine Erklärung eingefallen, die den Schülern die Schuld zuweist.	Ich bin erschrocken und ärgere mich über diese Situation.	-1			destruktiver Kommentar		SuS	ja	p	n/f	Verweigerung/Verständnis	
73	L29	2	MU	FU	16	1	Die Lehrerin wiederholt die Inhalte der letzten Stunde. Sie sieht, dass einige Schüler ihre Hefte aufschlagen. Grob fährt sie die Schüler an: „Schlagt die Hefte zu!“ Einige Schüler sehen erschrocken aus und schlagen ihre Hefte sofort zu.	Die Schüler wussten vielleicht nicht mehr ganz genau, was in der letzten Stunde behandelt wurde und wollten aus diesem Grund im Heft nachschauen. Die Lehrerin lässt jedoch keine Abweichungen zu.	Ich bin genervt.	-1			Hilfsverweigerung	SuS		a	n	Sonstiges		
74	L29	2	MU	L	16	1	Der Sitzkreis an der Tafel wird aufgelöst und die Schüler sollen sich wieder auf ihre Plätze setzen. Die Lehrerin sagt: „Ich habe ein Blatt für euch, das könnt ihr euch mitnehmen.“ S-m, der direkt am Lehrertisch sitzt, nimmt sich von dem Stapel mit Arbeitsblättern eines herunter. Die Lehrerin sieht dies und sagt sehr laut und unfreundlich zu ihm: „Finger weg!“ S-m zieht erschrocken seine Hand zurück und guckt verwundert.	Aufgrund der Aussage will sich S-m ein Arbeitsblatt nehmen.	Ich bin überrascht und kann das Verhalten der Lehrerin nicht verstehen.	-1			Anbrüllen	S	ja	a	n	Sonstiges		
75	L29	2	MU	G	16	1	Die Schüler singen das Lied: „Summ, summ, summ, Bienchen summ herum, ...“. Währenddessen geht L-w durch den Klassenraum. Sie sieht, dass eine Schülerin mit ihrem Bleistift spielt. L-w geht schnell auf sie zu, nimmt ihr den Stift aus der Hand und schmeißt ihn in die Federtasche der Schülerin.	L-w will, dass die Schüler bei der Sache sind und sich nicht mit anderen Dingen beschäftigen. Die Schülerin hat aber den Unterricht nicht gestört.	Ich bin erschrocken und verärgert.	-1			Kontakt mit Eigentum	S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
76	L29	2	MU	L	16	1	Schüler schauen sich ein Bild an der Tafel von einem Bienenstock an. Auf einmal sagt die Lehrerin mit lauter und strenger Stimme: „Setz dich hin. Setz dich S-m. Jedes Mal das	Schwer zu deuten; haben nicht gesehen, was der Schüler gemacht hat.	Ich habe mich erschrocken und Mitleid mit dem Schüler.	-1			negative Zuschreibung zum Kind	S		a	u	motorische/visuelle Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
							Gleiche mit dir.“ S-m guckt erschrocken und geht betreten zu seinem Platz.												
77	L29	2	MU	E	16	1	Die Schüler zeichnen eine Note. Obwohl noch nicht alle damit fertig sind, fordert die Lehrerin: „Alle drehen jetzt das Blatt um!“ Einige Schüler zeichnen ihre Note weiter. Das sieht auch die Lehrerin und fordert mit Nachdruck: „Blatt umdrehen.“	Der Lehrerin ist es egal, ob die Schüler eine (fertige) Beispielnote auf dem Blatt haben.	Ich kann den Arbeitsschritt der Lehrerin nicht verstehen.	-1		destruktive Anweisung		SuS		p	n/f	Verweigerung/Verständnis	
78	L30	2	E	FU	26	1	L-m „löst“ die Unruhe, indem er immer mehr Kinder hinausschickt.	L-m hat die Klasse gar nicht unter Kontrolle, Kinder verhalten sich respektlos.	Ich fühle mich unwohl, L-m tut mir leid.	-1		Ausgrenzung; destruktive Strafe		SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
79	L30	2	E	FU	26	1	S-m zieht sich Socken aus, L-m nimmt sie weg. Es ist insgesamt sehr laut.	N/A	Ich will den Raum verlassen.	-1		destruktive Strafe		S		a	n	Verstoß gegen Hausordnung	
80	L31	1	M	FU	14	1	Neun Minuten nach Stundenbeginn wird erstmalig für Ruhe in der Klasse gesorgt. S-w wird lobend erwähnt, weil sie schon bereit ist.	Es fällt L-w schwer, für Ruhe und Disziplin zu sorgen.	Ich finde es langweilig, jeder macht, was er will.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
81	L32	1	M	FU	15	1	S-m redet dazwischen. L-m weist ihn zurecht: „Ich möchte, dass du mir jetzt zuhörst. Wenn ich rede, ist Ruhe.“	L-m achtet sehr auf Disziplin, duldet keine Unterrichtsstörungen.	Ich mag die Ruhe, wobei ich den Ton sehr bestimmt und einschüchternd finde und mich dabei nicht wohlfühle.	-1		destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	
82	L32	1	M	FU	15	1	L-m bittet die Schüler ebenfalls, einen Rechenkreis in ihr Heft zu zeichnen. Zuvor erklärt er für alle, wie es geht. S-m klappert dabei mit einer Kastanie. L-m spricht ihn direkt an und bittet ihn aufzuhören. Kurze Zeit später beginnt S-m wieder zu klappern. L-m geht zu S-m und nimmt ihm die Kastanie weg und sagt, dass er das sehr unhöflich findet. S-m guckt schuld bewusst und scheint anschließend das Unterrichtsgeschehen zu verfolgen.	L-m ist in seinen Ansprüchen sehr rigoros, duldet keine Störungen und Unterbrechungen.	Ich finde, wenn L-m tadelt, tut er dies auf eine sehr herablassende und einschüchternde Weise. Dabei fühle ich mich selbst mitschuldig.	-1		destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
83	L35	1	SP	S	14	1	L-w sagt zu S-w, die sie schon zu kennen scheint: „S-w, weißt du, was mir nicht gefällt, ist, dass du immer andere Sachen machst. Weißt du schon, was du machen sollst? Nicht, ne?“ Kurze Zeit später ermahnt sie S-w streng erneut: „S-w, wenn du jetzt nicht aufhörst, dann setzt du dich da hinten hin und machst nicht mit!“	L-w ist streng zu S-w, nicht ganz zu Unrecht, weil sie sehr abgelenkt ist. Allerdings ist sie evtl. nicht ganz unvoreingenommen, weil sie S-w bereits kennt.	Ich finde es zwar in Ordnung, dass S-w ermahnt wird, habe aber das Gefühl, dass sie eine etwas negative Sonderstellung hat.	-1		Ausgrenzung, Drohung		S		a/p	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	Sonstiges
84	L36	1	SP	S	15	1	Die Kinder sitzen im Kreis, einige pulen an der Farbmarkierung. L-w sagt empört und aufbrausend zu S-m: „Hey, lass das mal sein, das ist doch nicht umsonst da! Das war ein dummer Einfall. Ein ganz dummer Einfall!“ S-m guckt betroffen und mit Scham auf den Boden, umklammert seine Beine und ist still.	L-w sorgt dafür, dass die Schüler in der Halle nichts kaputt machen, vergreift sich jedoch in ihrem Ton und wird beleidigend. S-m zeigt große Scham und macht sich klein.	B-w1: Ich finde L-ws Aufforderung angemessen. Sie könnte allerdings weniger heftig reagieren. B-w2: Ich fühle mich durch L-ws aufbrausende und beleidigende Bemerkung unwohl und habe etwas Mitleid mit S-m, obwohl ich L-w Aufforderung gerechtfertigt finde.	-1		Anbrüllen	S		a	n	Verstoß gegen Hausordnung		
85	L36	1	SP	S	15	1	S-w kommt rein und redet mit einem anderen Kind. L-w ist ärgerlich und ruft in einem jähzornigen, lauten und strengen Ton: „Nee, weißte, S-w, so geht's nicht! Du trödelst rum, kommst zu spät und dann haste noch Privatgespräche!“ S-w sieht erschrocken (wie erstarrt) und beschämt aus.	L-w hat schon Recht, aber sie reagiert ein bisschen sehr streng.	Ich bin etwas erschrocken über L-ws plötzlichen Ausbruch. Selbst ich, als beobachtende Person, fühle mich, in die Lage von S-w versetzt, zu Unrecht in diesem harten und strengen Ton behandelt, während ich dieses Ereignis mit ansehen muss.	-1		Anbrüllen	SuS		a/p	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis	
86	L36	1	SP	E	15	1	L-w weist S-m in strengem und drohendem Ton zurecht: „S-m, wenn ich jetzt noch mal mit dir schimpfen muss, sitzt du auf der Bank!“	L-w scheint bei Störungen keinen Spaß zu verstehen.	Ich habe den Grund für L-ws Schimpfen nicht mitbekommen, würde mir aber etwas mehr Einfühlungsvermögen von ihr wünschen.	-1		Drohung	S		a	u	Sonstiges		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
87	L37	1	SU	S	15	1	L-w schimpft laut mit S-m1 und S-m2, die abgelenkt und unruhig sind: „Das ist jetzt die letzte Verwarnung ihr beiden, sonst müsst ihr am Tisch sitzen!“	L-w scheint nicht die Geduld zu haben, sich eingehender mit den beiden zu beschäftigen.	Ich wünschte, L-w wäre etwas geduldiger und würde weniger drohen.	-1		Anbrüllen		SuS		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
88	L41	2	SP	FU	17	1	Kinder ziehen sich mit Reden und kleinen Trödeleien um. L-w zieht sich mit im Raum um. L-w: „Wer möchte alles in eine andere Klasse, dort den Unterricht mitmachen?“ SchülerInnen ziehen sich an und reden trotzdem weiter. L-w zählt: „1..., 2... - seid ihr jetzt leise?“ SchülerInnen alle durcheinander: „Ja“.	L-w versucht durch Drohungen Ruhe und Schnelligkeit zu erreichen.	Bin überrascht, dass es auch eine Klasse gibt, in der sich Mädchen, Jungs und L-w in einem Raum umziehen.	-1		Drohung; Ausgrenzung		SuS		a	f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis
89	L41	2	SP	FU	17	1	Kinder quatschen. L-w: „Mund zu... ihr schafft das noch nicht mal drei Minuten.“ Kinder sind ruhiger, haben aber die Augen offen.	Pause hat für die großen begonnen, ist große Ablenkung. L-w heizt Kinder durch Provokation an.	Bin gestresst vom Lärm der Pause.	-1		andere		SuS		a	n/f	akustische Störung	
90	L44	2	D	E	19	1	Kinder arbeiten, sehen dabei müde aus, haben auch immer mehr Fragen, fangen an zu quatschen und sind unkonzentrierter. L-w muss zwischendurch eingreifen: „... Ich zieh dir sonst irgendwann Punkte ab.“	Kindern fehlt Motivation, Luft, Bewegung und Aktion. L-w spricht unüberlegte Strafen aus.	Werde auch furchtbar müde, es ist anstrengend, würde gerne mitmachen und helfen.	-1		destruktive Strafe		SuS		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
91	L46	1	FR	N/A	N/A	1	Ein Junge zappelt in der Kette/Reihe herum. Die Lehrerin sieht es und ermahnt ihn: „S-m du kannst dich gleich wieder hinsetzen, wenn du so rumzappelst!“ Der Junge hört kurzfristig auf, macht dann aber wieder Späße.	Wie bereits oben allgemein beschrieben, ermahnt sie mehrfach einzelne Kinder, dass sie mitsingen sollen und nicht ihre Späße treiben. Sie versucht dadurch, Ruhe in das Spiel zu bringen und die Kinder zu mehr Leistung anzuregen. Sie droht mit der Beendigung des Spiels für den Jungen.	Mmh!	-1		Drohung		S		a	n	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
92	L47	1	D	N/A	N/A	1	L-w versucht mehrfach gegen den Lärm in der Klasse anzukommen, die Kinder reagieren kaum. Schließlich nimmt sie ihre Gitarre und fängt einfach an zu spielen und dazu zu singen. Einige Kinder singen dann auch mit, sodass sie ein bisschen Aufmerksamkeit bekommt, andere Kinder reden weiter miteinander und lassen sich nicht beeinflussen.	L-w erscheint in der Situation hilflos. Sie versucht mit ihrer Methode die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu lenken und somit eine gewisse Kontrolle über den Unterricht zu erlangen. Dies funktioniert auch teilweise, da einige Kinder sich animieren lassen und mitsingen.	Mitleid mit L-w!	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
93	L47	1	D	N/A	N/A	1	L-w sitzt vorne an ihrem Tisch. Einzelne Kinder kommen zu ihr und zeigen die gemachten Arbeitsblätter. Sie lobt die Kinder, die fertig sind und verteilt „Sternchen“. Andere Kinder kommen nach vorne, um sich über den Nachbarn zu beschweren (es ist immer noch sehr unruhig in der Klasse). L-w schaut immer wieder zu den störenden Kindern hin und sagt ihren Namen. Die Kinder, die sich beschweren, schickt sie zurück an ihren Platz und sagt, sie sollen es einfach nicht beachten.	Versucht durch Belohnung die Kinder zur Mitarbeit zu ermutigen. Sie ermahnt durch die Nennung einzelner Kinder, die stören, auch diese zur Mitarbeit, was nur kurzfristig hilft. Sie erscheint hilflos angesichts der Beschwerden einzelner Kinder. Versucht es mit Gelassenheit/Resignation.	Traurig.	-1		destruktive Anweisung; Ignorieren/nicht beachten		SuS		a	n/f	akustische Störung	
94	L48	1	M	N/A	N/A	1	Während L-w einzelne Kinder zum Rechnen drannimmt, tritt S-m1 seinen Vordermann S-m2 (haben wir leider nicht richtig mitbekommen). Dieser fängt an zu weinen, L-w bemerkt dies und schimpft nun laut mit S-m1. Sie setzt ihn an einen Tisch in der ersten Reihe. S-m1 erklärt die ganze Zeit, dass S-m2 ihn in der Stunde vorher bei L-u [nicht anwesend] auch geschlagen hätte (wiederholt er bestimmt vier Mal), wird aber von L-w ignoriert. Junge S-m2 weint weiter, L-w geht zu ihm und fragt, was denn genau los war. „Du drehst dich ja auch immer zu ihm um. Setz dich mal richtig hin!“. Junge S-m2 antwortet: „Ich habe gar nichts gemacht!“ (Nach einiger Zeit beruhigt er sich von selbst und rechnet dann auch wieder mit!). S-m1 stört weiterhin den Unterricht, obwohl er nun ganz alleine	Es zeigt sich erneut S-m1s kurzlebige Aufmerksamkeitsspanne und sein schwieriges Verhalten. Er stört dadurch den Unterricht und wird aggressiv gegenüber seinem Mitschüler, was von L-w nicht geduldet wird. Zur Strafe setzt sie ihn um und schimpft laut mit ihm. Er beteuert mehrfach, dass der Junge S-m2 ihn zuvor geschlagen hatte, was aber von uns nicht registriert wurde und eher fragwürdig scheint. L-w geht auch nicht darauf ein,	Oje, ich finde es schade, dass S-m1 nun wieder in sein altes Muster zurückfällt und dafür zu Recht bestraft werden muss. Habe Mitleid mit S-m1, aber auch mit S-m2 und der L-w.	-1		negative Zuschreibung zum Kind; Ignorieren/nicht beachten	S	ja	a	n/f	Aggression	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
							vorne am Tisch sitzt. Er redet immer wieder dazwischen und als er ermahnt wird, sagt er: „Ich bin blöd! Ich bin wirklich blöd!“. L-w daraufhin: „Ach, S-m1, jetzt spinn hier nicht rum! Das interessiert jetzt keinen!“. S-m1 redet weiter vor sich hin, wird aber von L-w ignoriert, die den Unterricht fortsetzt.	sie will wahrscheinlich so schnell wie möglich den Unterricht fortsetzen. S-m2 meint ebenfalls, er habe nichts gemacht und fühlt sich durch L-w wohl ungerecht behandelt. Getrennt voneinander beruhigt sich S-m2, während S-m1 nun völlig aus dem Konzept zu sein scheint und mehrfach reinredet und stört. Er weiß auch um sein falsches Verhalten und will sich vielleicht mit seinem Ausruf („Ich bin blöd!“) bei L-w entschuldigen?! L-w ist nun aber sichtlich genervt von ihm und schimpft nur. Danach ignoriert sie ihn komplett, entweder, um den Unterricht überhaupt fortsetzen zu können oder aber, um ihn dadurch zu beruhigen.											
95	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Während L-w die gelben SU-Hefter an die Kinder verteilt, wischt ein Junge die Tafel hinter ihr ab. Sie dreht sich um und schimpft: „Du wischst jetzt doch nicht die Tafel ab!“. Der Junge legt den Schwamm weg und setzt sich auf seinen Platz (wirkt getroffen, hat ein rotes Gesicht, Kopf gesenkt).	L-w wirkt in der Situation gereizt und genervt. Der Junge hat wahrscheinlich nicht gewusst, dass er jetzt nicht die Tafel abwischen soll (oder er hat es vergessen), da er sehr getroffen wirkt, als sie ihn deswegen ausschimpft. Er hat es nicht gemacht, um sie zu ärgern.	Ich habe Mitleid mit dem Jungen und finde die Reaktion der Lehrerin etwas übertrieben.	-1		destruktiver Kommentar		S	a	n/f		motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
96	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Ein Junge S-m blättert in seinem Hefter, obwohl L-w vorher gesagt hatte, dass niemand jetzt hinein schauen soll. Die Lehrerin schimpft laut: „Du blätterst jetzt nicht im Hefter. Du legst ihn zur Seite und schlägst ihn zu! Dann legst du die Federtasche oben drauf!“ (Das Nachbarkind hilft dem Jungen und legt die Federtasche oben drauf). „So, und jetzt fasst du das nicht mehr an, o. k.?!“. Der Junge S-m nickt und hört dann aufmerksam zu.	L-w ist genervt, weil der Junge nicht zugehört hat und in seinem Hefter blättert (abgelenkt ist). Sie schimpft mit ihm deswegen und bringt ihn so dazu, aufzupassen. Der Junge wirkt, als hätte er das Gesagte nicht mitbekommen und ist nun erschrocken über die Wut der Lehrerin. Allerdings protestiert er nicht, er glaubt ihr also, dass sie es gesagt hatte. Das andere Kind hilft dem Jungen, weil es Mitleid hat und sich in die Situation einfühlen kann. Wahrscheinlich möchte es auch, dass die Lehrerin sich beruhigt.	Naja!	-1	andere		S	a	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit		
97	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Ein Mädchen, an einem Gruppentisch vorne, nimmt etwas aus ihrer Brotbox und will es in ihre Tasche packen. L-w bemerkt dies und schimpft: „Hörst du mal auf S-w, ich habe auch nicht gesagt, dass ihr jetzt alles räumen sollt!“. Das Mädchen S-w packt es wieder in die Brotbox (wirkt geknickt, als ob sie bei etwas erwischt worden wäre).	Das Mädchen will etwas „Ungesundes“ in ihrer Tasche verschwinden lassen und wird dabei von der Lehrerin ertappt. Diese schimpft aber vor allem wegen der Unruhe, die das Einräumen macht und will, dass die Kinder nicht ständig irgendetwas machen, was sie nicht sollen (sollen aufpassen). Das Mädchen gehorcht auch sofort (sieht dabei aber geknickt aus, traurig). Sie scheint sich vor der Reaktion der anderen Kinder und/oder der Lehrerin zu fürchten.	Die Arme!	-1	andere		S	a	n	motorische/visuelle Störung			

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
98	L51	2	SP	N/A	N/A	1	Die Kinder durchlaufen die Stationen und sammeln sich wieder am Ende in einer Reihe. Einige Kinder setzen sich dort auf die Erde und quatschen, wälzen sich auf dem Boden etc. L-w sieht das und schimpft deswegen: „So, könnt ihr bitte mal aufstehen, das ist kein Picknick hier!“	Ich denke, es ist ihr zu unruhig, sie fühlt sich und ihren Unterricht nicht ernst genommen. Sie möchte, dass die Kinder aufmerksam sind und keinen Unsinn machen.	Ich finde es ein bisschen übertrieben, weil die Kinder zwar in dem Moment nicht aufpassen, aber sonst die Übung wie gewünscht läuft.	-1		negative Zuschreibung zum Kind		SuS		a	n	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
99	L51	2	SP	N/A	N/A	1	L-w ist dabei, die Sprünge einzelner Kinder über den Kasten zu bewerten (verteilt Noten), sie schimpft mit einem Jungen, der mit einem anderen Kind redet: „Wenn du nicht leise bist, sitzt du woanders!“ Dann allgemein: „Kann es jetzt bitte mal leise sein?!“ Die Kinder werden kaum leiser, sodass sie kurz darauf schreit: „Ihr schafft es doch einfach nicht leise zu sein!“ Erst nach dieser Ermahnung wird es kurzfristig leiser.	L-w möchte, dass es leise ist, damit sich die Kinder und sie auf die Sprünge konzentrieren können. Es geht ihr um Respekt gegenüber den Leistungen der Kinder. Sie erscheint etwas hilflos und ratlos, weil die Kinder nicht hören.	Es ist anstrengend der Lehrperson zuzusehen, wie sie versucht, die Kinder zum Aufpassen zu bringen, ich habe Mitleid mit der Lehrerin.	-1		Anbrüllen		SuS		a	n/f	akustische Störung	
100	L51	2	SP	N/A	N/A	1	Ein Junge kann aus gesundheitlichen Gründen nicht am Sport teilnehmen und sitzt bei uns auf der Bank. Er hat ein 50-Cent-Stück, mit dem er die ganze Zeit spielt. Bei der Notenvergabe liegt er auf dem Turnhallenboden und dreht das Cent-Stück (ist dabei ganz vertieft in sein Spiel). Als L-w dies bemerkt, kommt sie zu ihm und schimpft mit ihm. Er soll das Cent-Stück abgeben (an uns) und sich wieder hinsetzen. Ich nehme ihm das Geld ab und er setzt sich etwas geknickt (Mimik) zu uns.	Die Lehrerin fühlt sich von dem Verhalten des Jungen gestört, vielleicht ist sie auch sauer auf ihn, weil er beim Sport nicht mitmacht?! Wahrscheinlich darf ein Kind, was vom Sport ausgeschlossen ist auch nicht in der Turnhalle herumturnen? Gefahr für sich und andere Kinder? Verbot? Bestrafung?	Der Junge tut mir leid, ich glaube, er würde gerne am Sport teilnehmen und ihm ist langweilig.	-1		destruktive Ermahnung; Selbstständigkeit/ Kreativität verhindern		S	ja	a	n	motorische/visuelle Störung	Sonstiges
101	L53	1	M	N/A	N/A	N/A	Hausaufgabenkontrolle durch L-w, ein Mädchen hat seine Hausaufgaben auch nach mehrmaliger Ansage nicht auf dem Tisch. L-w geht zu ihr hin und holt das Heft aus der Tasche, dann holt sie das Mädchen zu sich nach vorne an den Lehrertisch. Sie ruft nun einzelne Kinder auf, die ihre Lösungen vorlesen. Sie bemerkt, dass das Mädchen schon vorher ihre Aufgaben „als richtig“ abhakt und schimpft mit ihr: „S-w du sollst die Häkchen nicht vorher machen!“ (Blickt dabei böse zum Mädchen)	Geht erneut darum, die Kontrolle über die Klasse zu bekommen. Vielleicht muss man in der ersten Klasse auch noch öfter helfen und einzelne Kinder kontrollieren? Sie schimpft mit dem Mädchen, weil sie nicht richtig aufgepasst hat und ist deswegen sauer/gereizt.	Ich bin müde und finde diese Stunde sehr anstrengend für alle.	-1		andere		S		a	n	Sonstiges	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
102	L54	2	MU	FU	21	1	Den zeitintensiven Prozess der Einteilung der Instrumente sowie die aufkommende Unruhe in der Klasse kommentiert L-m beiläufig mit deutlicher Ironie in der Stimme: „Mann, Mann, Mann, was für eine Freude!“	Es leuchtet nicht ein, warum L-m nicht einfach klar und deutlich seine Unzufriedenheit mit dem Geräuschpegel in der Klasse äußert, anstatt dies für die Kinder unverständlich zu verklausulieren. Auf diese Art wird er keine positiven Veränderungen bewirken.	Mir scheint, als könne L-m „die Sprache der Kinder“ zum Teil einfach nicht sprechen - oder will er es nur nicht?	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktiver Kommentar		SuS		a	n/f	akustische Störung	
103	L54	2	MU	FU	21	1	Nachdem S-m weitere Maoams aus seiner Tasche hervorgeholt hat und erneut damit spielt, geht der Lehrer erbost auf den Platz des Jungen zu und nimmt ihm die Bonbons weg. Verärgert stellt er fest: „Ich lass mich doch nicht von dir veralbern!“, da wendet der Junge auch schon vorlaut ein: „Dann muss ich noch mal gucken (nach weiteren Maoams)!“. Als Antwort droht ihm L-m: „Wenn du wieder welche rausholst, bekommst du sie gar nicht wieder und deine Mutter kann sie sich holen!“. Sodann kehrt er S-m den Rücken, geht nach vorn und wendet sich der Instrumentengruppe zu.	Die Respektlosigkeit S-ms wird überdeutlich, da er erneut die verbotenen Süßigkeiten hervorholt und L-m deutlich provoziert. Es tritt genau das ein, was der Lehrer verhindern wollte, nämlich, dass der Junge sich über ihn lustig macht. Eine deutliche Grenzsetzung erscheint dringend notwendig, wovon im Falle L-ms Variante nicht wirklich die Rede sein kann (vgl. 11:00 Uhr).	Diese Szene ist nicht wirklich eine Überraschung.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen	S		a	n/f	Verstoß gegen Hausordnung	Sonstiges	
104	L54	2	MU	FU	21	1	L-m zählt die Schüler auf, welche am heutigen Tag „besonders störend“ in Erscheinung getreten sind: „Ich muss es mal beim Namen nennen [...]“ (S-m1, S-m2, S-m3). Im Hinblick auf S-m3 schränkt er anschließend seine Aussage etwas ein und verdeutlicht, dass er es „nicht allein“ gewesen sei, aber trotzdem gestört habe.	Dass S-m1 und S-m2 den Unterricht gestört haben, mag teilweise zutreffen. Für S-m3 ist es völlig fehl am Platz (siehe Interpretation davor) und eine grobe Fehleinschätzung des Lehrers. Es mangelt ihm an Selbstreflexion und er weist alle Schuld dem Jungen zu. Die Einschränkung, die er vornimmt, verbessert dies nicht, da sie unverständlich ist.	L-m sollte sich besser beruhigen und nach einer Abkühlung seine Sanktionen nochmals gründlich überdenken.	-1		negative Zuschreibung zum Kind	SuS		u	u	Sonstiges		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
105	L55	2	M	FU	25	1	Dann notiert der Lehrer eine falsche Zahl, ohne dies zu merken und macht mit weiteren Ergebnissen weiter. S-w meldet sich, um den Fehler L-m mitzuteilen. Der antwortet laut: „Macht mich nicht durcheinander!“	Der Lehrer ist noch bei der Ergebnissicherung an der Tafel. Er bekommt ein Messergebnis von S-w, produziert aber einen Zahlendreher. Nach dem Hinweis von S-w reagiert der Lehrer genervt und überfordert.	Ich bin etwas geschockt, wie die L-m den Hinweis auf einen Fehler behandelt. Seine hektische und aggressive Reaktion ist unverständlich. Er hat noch Zeit und die SuS machen gut mit.	-1		destruktive Ermahnung		S		a	n	akustische Störung	
106	L59	2	K	N/A	24	1	S-m1: „Ich hab' keine Lust den besch... Film zu sehen“ Schüler reagieren nicht. L-w: „Da kannst du dann in die Lesecke gehen.“ S-m2 geht in die Lesecke, nimmt den Karteikasten und „sucht“ etwas.	Ein eher missachtendes Verhalten von S-m2 gegenüber den Schülern und L-w.	Von S-m1 habe ich nichts anderes erwartet.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		S		a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	akustische Störung
107	L64	1	D	FU	27	1	L-w ermahnt erneut S-w und S-m und fragt sie, warum sie denn nicht mitmachen: „Was soll ich denn morgen Mama und Papa erzählen, wenn ihr nicht mitarbeitet?!“ Beide schauen Lehrerin an, machen aber nichts.	N/A	Sie tun mir leid. Vielleicht bringt es nichts, sie dauerhaft zu ermahnen und sie sollte sich was anderes überlegen.	-1		destruktive Hilfe		SuS		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
108	L65	2	MU	L	25	1	L-w läutet erneut. Einige Kinder melden sich. Ein Mädchen sagt laut: „Das heißt stillsitzen und leise sein.“ L-w entgegnet ihr ernst: „Richtig. Und hast du es gehört und weiter und weiter geredet?“ Mädchen schüttelt traurig den Kopf. L-w weiter zu ihr: „Doch, auch du hast weitergeredet.“ Nach der Erklärung teilt L-w freundlich mit: „So jetzt arbeitet ihr leise weiter.“	N/A	Ich bin enttäuscht.	-1		destruktiver Kommentar		S		a	n/f	akustische Störung	
109	L65	2	MU	E	25	1	Es wird wieder unruhig. L-w klingelt abermals und wartet einen Augenblick. Dann nimmt sie ihren Finger vor den Mund und sagt: „Alle sind jetzt leise.“ Zu einem Jungen, der aufgestanden ist, sagt sie ernst und etwas abwertend: „Ey, setz dich auf deinen Platz.“ Dann sagt sie: „So jetzt arbeiten alle leise.“	N/A	Ich bin erschrocken.	-1		destruktive Anweisung		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
110	L65	2	MU	N/A	25	1	L-w geht weiter rum und fragt sich laut: „So, wer hat sich noch einen Aufkleber verdient?“ S-m tritt einen anderen Jungen L-w ermahnt S-m: „So, setz dich hin.“ S-m antwortet entsetzt: „Ich hab’ mich nur gewehrt.“ L-w entgegnet streng: „Nein, setz dich hin.“ Es klingelt zur Pause. L-w sagt an: „Leise die Hefter wegpacken. Kleine Pause.“	N/A	Ich bin wütend.	-1		destruktive Anweisung		SuS	ja	a	n/f	Aggression	
111	L66	2	E	FU	29	1	L-w fängt an das Gedicht sehr laut vorzusprechen. L-w ermahnt einen Jungen und sagt böse in gebrochenem Deutsch: „Wenn du nicht ruhig bist, dann kommst du nach vorne und erzählst es.“ Der Junge schüttelt mit dem Kopf und lächelt frech. L-w spricht weiter, sie spricht einige Sätze vor, die die Kinder wiederholen sollen - dabei sagt sie: „Ich beginne, ihr macht zu Ende.“ Wenige Kinder machen mit, die restlichen Kinder sind so laut, dass man nichts mehr verstehen kann.	Probiert mit ihrer Stimme gegen Lautstärke in der Klasse anzukämpfen.	Ich bin schockiert.	-1		Drohung		S		a	n/f	akustische Störung	
112	L66	2	E	L	29	1	L-w sagt gereizt: „Jetzt kommt S-m zu mir. S-m komm. Jetzt komm.“ S-m steht vorn, aber sagt nichts. L-w teilt Klasse genervt mit, dass die Stempel, die sie verteilt, Zensuren sind. S-m sagt immer noch nichts. Lehrerin schickt ihn gestresst wieder auf seinen Platz.	Steht nicht schnell genug auf. S-w kann das Gedicht nicht oder möchte es nicht aufsagen.	Ich kann es nicht fassen.	-1		destruktive Anweisung		S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
113	L66	2	E	L	29	1	Danach holt L-w vier Mädchen nach vorn. L-w sagt das Gedicht auf und die Mädchen sprechen ihr nach. Es ist so laut, dass man die Mädchen nicht mehr versteht. L-w bewertet die Mädchen: „Noch nicht 100%.“	N/A	Ich bin gereizt.	-1		destruktiver Kommentar; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	akustische Störung	
114	L66	2	E	FU	29	1	Lehrerin dreht den CD-Player auf volle Lautstärke. Einige Kinder stehen auf. Ein Junge läuft nach vorn und bringt seine ausgetrunkenene Milchflasche weg. Diese fällt ihm auf den Boden. Lehrerin hebt die Flasche auf und schiebt den Jungen auf seinen Platz. Kinder unterhalten sich über Bänke hinweg.	N/A	Ich halte es nicht mehr aus.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
115	L66	2	E	FU	29	1	L-w ruft: „Now open please your books.“ Nur wenige Kinder öffnen ihre Bücher. L-w schreit (dabei sind ihre Hände wie ein Megafon zusammengefaltet) nochmals, dass sie ihre Bücher öffnen sollen. L-w macht wieder eine CD an. Erst als L-w die CD wieder ausmacht, packen einige ihre Bücher aus. Lehrerin lässt die Kinder auf einen „apple tree“ in einer Abbildung in ihrem Buch zeigen (nur ein Mädchen vorn zeigt auf die Abbildung, nachdem die Lehrerin sie anspricht). Kinder unterhalten sich. Es zeigt sonst kein Kind auf die Abbildung, einige haben nicht einmal ihr Buch aufgeschlagen.	Somit probiert sie, noch lauter zu sein und die Klasse zu übertönen. Es macht fast kein Kind mit - scheinen nicht mal die Aufgabe mitbekommen zu haben.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	ja	a/p	n/f	Verweigerung/Verständnis	akustische Störung
116	L66	2	E	L	29	1	L-w ruft laut und verärgert: „S-m“. Sie geht zu S-m an den Tisch (Gruppentisch vorn). L-w zeigt auf sein Buch und sagt: „Du guckst hier.“ Ein Mädchen teilt L-w mit, dass S-m einen Stift geklaut hat (von S-w aus der 2c). L-w reagiert darauf nicht, sondern sagt zu S-m: „S-m guck hier.“ und zeigt auf die Abbildung im Buch.	N/A	Ich bin wütend.	-1		Ignorieren, nicht beachten; Missachtung durch Mitschüler initiieren/tolerieren		S		a	n/f	Verstoß gegen Hausordnung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
117	L66	2	E	L	29	1	S-m brüllt plötzlich: „Törööö“. Lehrerin schreit entsetzt: „Nicht so schreien.“	N/A	Ich bin entsetzt und möchte rauslaufen.	-1		Anbrüllen		S	ja	a	n/f	akustische Störung	
118	L66	2	E	L	29	1	L-w fragt nach der Übersetzung bestimmter Wörter. Es ist so unglaublich laut. Kein Kind schaut L-w beim Reden an. Kinder unterhalten sich mit Nachbarn oder über Tische hinweg. Lehrerin geht zu S-m an den Platz und sagt hysterisch: „Noch ein Wort, du sitzt dort.“ L-w zeigt nach hinten. L-w redet die meiste Zeit, sie bekommt aber selten eine Antwort. L-w fragt z. B. was „saw“ heißt – zwei Kinder rufen irgendwelche Wörter rein (u. a. gehen). Daraufhin nennt L-w selbst die Übersetzung – sehen.	N/A	Ich bin fassungslos.	-1		Drohung		S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
119	L66	2	E	FU	29	1	L-w macht ein neues Lied an. Es singen mehr Kinder mit als zuvor. Nur noch wenige Kinder machen Bewegungen zum Lied mit. Bei Geräuschen auf der CD machen die Kinder laut-hals mit, z. B. heißt es „weinen“ – alle Kinder kreischen. Es wird unruhiger. L-w macht das Lied ein zweites Mal an. Kinder brüllen in das Lied rein; es ist unheimlich laut. L-w sagt an, dass das letzte Lied das Lieblingslied der Klasse ist. Lehrerin macht Musik an. Einige Kinder stehen auf (springen, klauen sich untereinander die Federtaschen). L-w macht das Lied ein wiederholtes Mal an und ruft in die Menge: „So wir singen.“ Kinder machen Unsinn, nur ein paar wenige singen bzw. kreischen mit.	N/A	Ich habe keine Lust und Kraft mehr.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	Sonstiges	
120	L68	3	MU	KA	18	1	L-w redet ruhig: „S-u1 setzt sich bitte hin, S-u2 auch bitte“, „Pscht“, „Ruhig, beruhigt euch!“. Die Anweisungen kommen schnell und wie eingeübt.	L-w hat versucht, ruhig zu bleiben, so dass die Schüler selber ruhig werden.	Die Lehrerin war zwar ruhig, aber wie ein Roboter, als würde sie die Klasse jede Stunde zu Beginn zurechtweisen müssen.	-1		andere		SuS		a	n/f	akustische Störung	
121	L68	3	MU	G	18	1	Liedkontrolle: 2er-Gruppen. Die Klasse ist weiterhin unruhig.	N/A	Ich bin erstaunt, dass nicht mal nach dem Gesang was gesagt wird. Ich empfinde die Lehrerin bisher als sehr passiv.	-1		Ignorieren/nicht beachten		SuS		a	n/f	akustische Störung	
122	L69	4	MU	N/A	16	1	S-m nimmt S-w den Kleber weg. S-w beschwert sich. Aus der Stille plötzlich etwas lauter L-w: „Gib ihr den Kleber wieder!“	N/A	Schade, mir hatte die Stille gefallen. Aber sie ist schnell wieder da.	-1		Anbrüllen		S		a	n/f	Sonstiges	
123	L72	2	SU	E	20	1	L-w tritt an S-m1 Platz heran. Da der Junge leicht abwesend vor sich hinsieht, weist die Lehrerin auf dessen Bild und sagt bestimmt: „Du sollst aber arbeiten!“	Erneut ermahnt L-w S-m1 (vgl. 10:22 Uhr), der vor sich hin träumt, was ungerrecht erscheint, hat sie doch eben bei S-m2 nicht eingegriffen (vgl. 10:24 Uhr).	N/A	-1		destruktive Anweisung		S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
124	L73	2	E	FU	20	1	Es ist sehr unruhig im Raum, einige Kinder spielen mit ihren Scheren, andere schwatzen. Trotz der Unruhe begrüßt L-w alle freundlich, findet jedoch kaum Gehör. Vor allem die Wandreihe ist sehr laut.	Kaum verständlich, wie L-w in solch einer Atmosphäre den Unterricht eröffnen kann.	Ich frage mich, wozu die Jungs Scheren brauchen.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
125	L73	2	E	L	20	1	L-w beginnt, Fragen zu einer an der Tafel angebrachten Bildergeschichte zu stellen. Der Großteil der Klasse ist dabei unaufmerksam und unruhig. S-w1 und S-w2 beispielsweise ärgern den vor ihnen sitzenden S-m, indem sie ihn mit einem Stift in den Rücken piken, wodurch sich der Junge gestört fühlt und sich bei den beiden beschwert.	Die Klasse 2b scheint wie ausgewechselt. Nur einige wenige beteiligen sich am Unterrichtsgespräch, die meisten beschäftigen sich anderweitig, wie zum Beispiel S-w1 und S-w2. Dass L-w nicht eingreift und eine entsprechende Arbeitsatmosphäre einfordert, ist kaum nachvollziehbar und absolut kontraproduktiv, von Unterricht kann keine Rede sein.	Ich kann nicht glauben, was hier los ist, ist das die Klasse 2b?	-1		Missachtung durch Schüler tolerieren/initiieren		SuS		a	n/f	Aggression	motorische/visuelle Störung
126	L73	2	E	L	20	1	Unvermittelt ruft S-m einen Kraftausdruck in die Klasse, den L-w auch vernimmt und sich überrascht dem Jungen gegenüber äußert: „Aber S-m, das bin ich von dir aber nicht gewöhnt.“ Nun schaut auch S-m etwas erstaunt drein, beginnt kurz darauf jedoch wieder mit seinem Nachbarn zu schwatzen.	Der erstaunte Kommentar der Lehrerin reicht wohl kaum aus, um den Jungen ernsthaft in die Schranken zu weisen.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		S		a	n/f	akustische Störung	
127	L73	2	E	L	20	1	S-m1, der laut mit S-m2 schwatzt, sich ständig umdreht und in den Unterricht hineinredet, wird von L-w1 ermahnt: „S-m1, ich setze dich gleich woanders hin.“ Da rechtfertigt sich der Junge: „Aber S-m2 sagt immer solche Sachen!“	Auf die Ermahnung S-m1s folgt ein Rechtfertigungsversuch, auf den L-w1 nicht weiter eingeht. Angesichts S-m1s Störungen müsste sie sein Verhalten deutlicher zur Sprache bringen und dürfte seine Ausreden nicht gelten lassen.	Ich glaube kaum, dass er sich bei L-w2 [nicht anwesend] getraut hätte, das letzte Wort zu haben.	-1		Drohung, destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
128	L73	2	E	L	20	1	S-m schwatzt und wird ermahnt: „Was gibt es da jetzt zu quatschen?“, was den Jungen jedoch nicht davon abhält, damit fortzufahren.	Die Ermahnung der Lehrerin verläuft im Sande und scheint keinerlei Wirkung zu erzielen. Vielleicht sollte sie sich unmissverständlicher und in Form einer konkreten Aufforderung ausdrücken, anstatt den Jungen einfach gewähren zu lassen.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen, destruktive Ermahnung	S		a	n/f	akustische Störung		
129	L73	2	E	FU	20	1	L-w fordert die gesamte Klasse zum Nachsprechen auf. Als sie merkt, dass nicht alle folgen, stellt sie fest: „Das waren aber nicht alle! ... und noch mal!“, wobei nach dieser Aufforderung noch weniger Schüler mitsprechen als zuvor.	Die Schüler widersetzen sich der Aufforderung der Lehrerin. Als sie dies bemerkt, bitte sie um Wiederholung. Die erneute Weigerung der Klasse übergeht L-w einfach, sie scheint kein geeignetes Mittel zur Verfügung zu haben.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen	SuS		p	f	Verweigerung/Ver säumnis		
130	L73	2	E	FU	20	1	Als L-w die Bedeutung der nachgesprochenen Wörter erfragt, meldet sich niemand außer S-m (der Großteil der Kinder malt oder spielt mit Schreibgeräten), der die Antwort jedoch nicht weiß und stattdessen „Quatschantworten“ gibt. Dabei meldet er sich weiter ohne Unterlass. L-w nimmt den Jungen einige Male dran, sieht sich in der Klasse um und geht, nachdem sich noch immer niemand meldet, zu einer anderen Strategie über.	Kaum nachzuvollziehen, warum sie den Kindern nicht endlich untersagt, mit ihren Schreibgeräten zu spielen. Warum fordert sie die Klasse nicht auf, alle Sachen aus der Hand zu legen und die Federtaschen zu schließen? Zudem akzeptiert sie die Verbalberung S-ms, der absichtlich sinnlose Wörter in die Klasse zu werfen scheint.	N/A	-1		Hilfsverweigerung	SuS		a	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
131	L73	2	E	FU	20	1	L-w fragt die Klasse, welches Bild das nächste sei, was S-m leicht provokant mit: „Ich bin das nächste Bild!“ beantwortet. Wieder lachen alle lauthals, was die Lehrerin mit einem leicht ratlosen „Eh.“ abwinkt.	S-m lässt sich offenbar von der Stimmung anstecken und kommt aus sich heraus. Nichtsdestotrotz müsste die Lehrerin intervenieren, andernfalls findet das Verhalten S-ms schnell Nachahmer.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktiver Kommentar	S		a	n/f	akustische Störung		
132	L73	2	E	FU	20	1	Der vorn in der Wandreihe platzierte S-m stützt sich zwischen 2 Bänken stehend auf seine Hände und stößt sich immer wieder von der Wand ab. Beiläufig wird der Junge davon L-w mit einem kurzen „Sch, S-m.“ ermahnt, wobei er unbeeindruckt in seiner stehenden Haltung verharrt.	Die halbherzige Ermahnung L-ws geht scheinbar wirkungslos an S-m vorbei. Der Junge sieht sich nicht einmal genötigt, sich wenigstens für einen kurzen Moment hinzusetzen. Dass die Lehrerin hier nicht insistiert, ist völlig unverständlich und bedeutet für den Jungen einen Freifahrtsschein. Anscheinend möchte sich L-w einer Auseinandersetzung ersparen.	N/A	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktiver Kommentar; destruktive Ermahnung	S		a	n/f	motorische/visuelle Störung		
133	L73	2	E	FU	20	1	Als Nächstes fordert L-w alle auf, ihre Arbeitshefte aufzuschlagen. Da ruft S-m vorlaut lachend dazwischen: „Ich hab’ meins unten!“, was L-w mit „Schön!“ quittiert.	Anstatt das Dazwischenrufen S-ms zu kritisieren, kommentiert L-w ironisch dessen Einwurf und geht nicht weiter darauf ein.	N/A	-1		Spott/Ironie/Sarkasmus	S		a	n/f	akustische Störung		
134	L73	2	E	FU	20	1	Da sie mit der Bildergeschichte fortfahren möchte, erklärt L-w mit erhobenen, angewinkelten Armen: „Ich warte immer noch.“ (dass Ruhe einkehrt). Es herrscht nach wie vor lärmende Unruhe, da bittet die Lehrerin S-m1, der sich fortlaufend mit seinem Nachbarn S-m2 unterhält: „S-m1, schaust du nach vorne?“ Der Junge blickt daraufhin kurz nach vorn, spielt dann aber umgehend mit seinem Radiergummi weiter, den er auf seine Schere aufgespießt hat. Anschließend reißt er ein Stück von dem Gummi ab und beginnt, darauf herum zu kauen, was er stolz seinem	Die Strategie der Lehrerin scheint nicht zu fruchten. Die Unruhe, die im Klassenzimmer herrscht ist kaum zu beschreiben, der Ausdruck Lärm trifft es eher. L-w bleibt völlig ruhig, sie scheint die Stunde irgendetwas über sich ergehen lassen zu wollen und ist ganz offensichtlich nicht in der Lage, die Kin-	Das Bild, das sich mir hier bietet ist schon fast fahrlässig. Ich bin erschüttert über die scheinbare Hilflosigkeit L-ws.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen	S		a	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
							Sitznachbarn vorführt. Dann lachen beide laut auf.	der zu bändigen. Von Arbeits- bzw. Unterrichtsatmosphäre kann von Beginn an nicht die Rede sein.											
135	L73	2	E	FU	20	1	Viele Schüler der Fenster- und Mittelreihe beschäftigen sich größtenteils selbst. S-w1 und S-w2 malen in ihren Heften, S-w3 und S-w4 wirken abwesend, S-w5 spielt mit ihrer Schere, S-m1 und S-m2 albern miteinander herum, S-w6 und S-w7 unterhalten sich. Einzig S-w8 und S-w9 arbeiten zumindest punktuell mit und melden sich. S-m3, S-m4 und S-m5 „arbeiten zwar mit“, rufen aber vermehrt die Antworten unaufgefordert herein und beschäftigen sich ansonsten miteinander, lachen laut und drehen sich ständig zueinander um. Ungeachtet der beschriebenen Situation fährt L-w mit ihrem Unterricht fort und deutet auf einzelne Bilder an der Tafel.	Kaum zu glauben, dass L-w angesichts solcher Szenen ihren Unterricht durchzieht. Vielleicht sollte sie ihre Ausführungen stoppen, eine Bewegungspause einbauen und von Neuem beginnen. Dabei sind alle Materialien vom Tisch und es wird so lange gewartet bis alle Aufmerksamkeit auf die Lehrerin gerichtet ist.	Was soll man hierzu noch sagen? Ich bin völlig sprachlos.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; Ingorieren/nicht beachten		SuS	a	n/f	Sonstiges	Verweigerung/Ver säumnis	
136	L73	2	E	FU	20	1	Derweil beginnt S-m1, der ganz hinten in der Wandreihe sitzt, Teile seines Radiergummis quer durch die Klasse zu katapultieren. Dabei freuen S-m2 und er sich bei jedem Schuss diebisch und brechen wiederholt in lautes Gelächter aus. Die zwei Jungen beteiligen sich nicht am Unterrichtsgeschehen, weder zu Beginn noch im weiteren Verlauf der Stunde ist dies zu beobachten.	N/A	Die Szene spricht Bände.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; Ingorieren/nicht beachten		S	a	n/f	Sonstiges	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
137	L73	2	E	FU	20	1	Während die Lehrerin vor der Klasse steht, dreht sich S-m1 ruckartig zu der hinter ihm sitzenden S-w1 um und „schnauzt“ sie entnervt an, da das Mädchen und dessen Banknachbarin S-w2 den Jungen fortwährend mit einem Stift in den Rücken piken. Derweil meldet sich S-m2, ruft viermal nach L-w und erklärt, als sie ihn endlich „erhört“: „Die ärgern mich hier die ganze Zeit!“ (S-w1 und S-w2) Die vorn stehende Lehrerin hält die Arme verschränkt hinter ihren Rücken, hört sich stoisch die Beschwerde des Jungen an, geht jedoch nicht darauf ein.	Wieder geht es um S-w1 und S-w2, die nun den Banknachbarn von S-m1, S-m2, ärgern. Als der Junge seine Beschwerde vorbringt, reagiert L-w gar nicht. Weder geht sie auf S-m2 selbst ein, der aufgrund seines Verhaltens ohnehin eine deutliche Zurechtweisung gebrauchen könnte, noch ermahnt sie die Mädchen.	Ich wüsste gern, was in L-w vorgeht. Es scheint, als lasse sie die Dinge hier einfach laufen. Entweder ist sie ratlos oder gleichgültig.	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	a	n/f	Aggression	motorische/visuelle Störung	
138	L73	2	E	FU	20	1	S-m1 errät einen angezeichneten Begriff, während S-m2 und S-m3 an ihrem Platz sitzend miteinander kämpfen.	L-w hätte den Kampf der Jungen unterbinden müssen, bevor sie S-m1 antworten lässt, um einen geordneten Unterrichtsablauf zu gewährleisten.	N/A	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	a	n/f	Aggression		
139	L73	2	E	FU	20	1	S-m schleudert weiterhin Radiergummi-Kügelchen durch die Klasse, ohne von L-w ermahnt zu werden.	Offenbar ermutigt durch die fehlende Zurechtweisung fährt S-m mit seiner Nebenbeschäftigung fort.	Das Verhalten des Jungen kann doch nicht spurlos an ihr vorbeigehen.	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen		S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung	
140	L81	1/2	E	N/A	25	1	S-m zu S-w: „Du hast voll viele Fehler drin!“ S-w: „Lass mich!“ S-m schweigt. S-w: „Wodenn?“ S-m zeigt auf ein paar Bilder. L-w sagt: „S-m, bleib bitte auf deinem Blatt, ja?“	S-m ist bereit, S-w zu helfen und tut dies auch, als diese schließlich selbst dazu bereit ist.	Schade, dass L-w die Situation verkennt und S-m nicht helfen lässt.	-1		Kooperation verhindern		S	a	n	akustische Störung		
141	L82	1/2	M	N/A	25	1	S-m1 kommt zu L-w und berichtet: „S-m2 ärgert mich andauernd!“ L-w: „Ich will jetzt nichts mehr hören! Geh zurück auf deinen Platz!“ S-m1 tritt zurück und streckt S-m2 die Zunge heraus, dieser lacht.	Entweder ist S-m1 eine bekannte „Petze“ oder hat öfter Probleme mit S-m2, an denen er nicht ganz unschuldig ist.	Ich frage mich, warum L-w eben so hart zu S-m1 war, bin ein wenig verstört.	-1		destruktiver Kommentar		S	a	n/f	Aggression	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
142	L84	2	ME	FU; E	19	1	Schüler werden ein wenig unruhig. L-w: „Na ihr scheint die Geschichte ja nicht so spannend zu finden.“ SchülerInnen: „Oh ... doch“ (erschrockenes Gesicht). L-w: „Na dann seid ruhig.“ SchülerInnen quatschen ein wenig. L-w: „So, ich zähle jetzt bis fünf und dann sitzt jeder leise auf seinem Platz.“ SchülerInnen sind alle leise. L-w geht zwischendurch herum und zeigt Bilder vom Buch.	Kinder sind interessiert, wollen aber aktiv werden. SchülerInnen quatschen über die Situation (eventuell haben sie die Situation nicht verstanden).	Überrascht über die Gereiztheit der L-w.	-1		andere		SuS		a	n/f	akustische Störung	
143	L88	2	D	E	23	1	L-w erinnert die Schüler daran, dass das letzte Schleichdiktat nicht so gut geklappt hat und viele Kinder mehrere Wörter vergessen haben, woraufhin S-m sein Schreibheft in die Höhe streckt. L-w geht darauf ein und sagt in ernstem und zurechtweisendem Ton: „S-m, du brauchst mir jetzt dein Heft nicht hochzuhalten. Wir haben 24 Kinder in der Klasse und nicht nur eines.“ S-m nimmt betroffen sein Heft herunter und spricht leise etwas vor sich hin.	Möglicherweise fühlte sich S-m durch die Bemerkung angesprochen und wollte durch das Hochhalten des Heftes verdeutlichen, dass er nicht zu den „vielen Kindern“ gehörte. Vielleicht ist die Lehrerin genervt und es kommt häufig vor, dass sich S-m in den Mittelpunkt drängt. Allerdings hätte sie diese Situation auch übergehen können, denn S-m hielt wortlos sein Heft hoch, was nicht wirklich störend wirkte. Mit einer beschwichtigenden Geste hätte sie dem Jungen signalisieren können, dass sie ihn bemerkt hat, was sein Kommunikationsbedürfnis möglicherweise gestillt hätte.	Der Tonfall gefällt mir nicht. Warum fährt sie den Jungen derart an? Ich empfinde das Hochhalten des Heftes nicht als störend für das Unterrichtsgeschehen.	-1		destruktive Ermahnung		S	ja	a	n	motorische/visuelle Störung	
144	L88	2	D	E	23	1	S-m läuft in zügigem Schritt an L-w vorbei, sie läuft hinterher, fasst ihm an den Arm und sagt mit energischem Blick und fester Stimme: „S-m, du schleichst nicht, du trampelst!“ Der Junge bleibt unbeeindruckt stehen und geht dann ohne sichtbare Reaktion langsam weiter zu seinem Platz.	Wiederholt reagiert sie auf S-m angespannt und streng. Er machte den Eindruck, in seine Arbeit vertieft zu sein, war euphorisch bei der Sache und achtete vermutlich deshalb nicht auf sein Lauftempo. Vielleicht hat er im	S-m tut mir leid, warum wird er so angeherrscht?	-1		aggressiver Körperkontakt; destruktive Ermahnung		S		a	n	akustische Störung	motorische/visuelle Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
								Allgemeinen Schwierigkeiten, seine Emotionen zu regulieren. Insofern wären eine Anerkennung seines Einsatzes und eine freundliche Erinnerung an die Regel, nicht zu rennen, angemessener. Die gleichgültige Reaktion des Jungen lässt darauf schließen, dass Situationen, in denen er schroff zurechtgewiesen wird, häufiger vorkommen.											
145	L89	2	M	FU	21	1	Weil S-w und S-m wiederholt nicht „ordentlich“ sitzen und halb auf ihren Bänken liegen, droht L-m mit negativen Smileys, die er, analog zur vorangegangenen Stunde, am Ende der Stunde ins Hausaufgabenheft eintragen werde. Sich S-w zuwendend fügt er kapitulierend hinzu: „S-w, ich weiß da auch keinen Rat mehr. Ich kann dir doch nicht jede Stunde sagen, dass du dich ordentlich hinsetzen sollst.“	Die Ermahnungen L-ms scheinen bei den Kindern keinerlei Wirkung zu erzielen. Auch die Androhung schlechter Smileys verpufft. Seine Hilflosigkeit offenbart L-m nicht nur vor S-w, sondern vor der gesamten Klasse.	Warum bewegt L-m seine Einsicht nicht zum Umdenken?	-1		destruktiver Kommentar; destruktive Strafe		SuS		a	n	motorische/visuelle Störung	
146	L89	2	M	FU	21	1	L-m stellt eine Frage und bemerkt, dass S-m nicht zuhört. Er ruft den Jungen auf und dieser gesteht mit leiser Stimme: „Habe nicht zugehört.“, woraufhin L-m entgegnet: „Ja, aber du sollst gefälligst hinzuhören.“	L-m ruft S-m auf, obwohl er weiß, dass dieser nicht antworten kann, womit er den Jungen bewusst bloßstellt. Zudem weist er ihn in harschem Tonfall zurecht, was bei S-m verfehlt erscheint, da dieser höchst selten in Erscheinung tritt.	S-m tut mir leid.	-1		destruktive Anweisung	S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
147	L89	2	M	L	21	1	S-m1 und S-m2 melden sich ungeduldig, um ein Ergebnis zu nennen, und rufen in die Klasse hinein. Da stellt der Lehrer in bestimmtem Tonfall fest: „Ihr kommt beide nicht dran.“ Dann wendet er sich warnend an S-m2: „S-m2, du hast gleich wieder den gleichen (schlechten) Smiley“. Unmittelbar danach darf S-m2 das Ergebnis nennen, welches der Junge etwas patzig vorträgt. Der Lehrer kommentiert dies sachlich: „Bis auf deinen Tonfall, prima.“ Direkt im Anschluss darf S-m2 erneut eine Lösung präsentieren.	L-m reagiert auf das störende Verhalten der Jungen gelassen und gibt ihnen zu verstehen, dass sie beide nicht aufgerufen werden. Eine Grenzsetzung, die angebracht und längst überfällig erscheint. Doch dann untergräbt die Lehrkraft ihre eigene Aussage, indem sie S-m2 doch aufruft und das Ergebnis durch den Schüler nennen lässt. Diese Inkonsequenz ist nicht nachvollziehbar und auch nicht förderlich, um den Jungen an die Einhaltung von Regeln zu erinnern. Das folgende Lob und das darauffolgende erneute Aufrufen S-m2s setzt dem Ganzen schließlich das ‚i-Tüpfelchen‘ auf. Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass die Kinder Gesagtes nicht ernst nehmen.	Es ist nicht zu fassen, was sich hier abspielt, ich kann L-m beim besten Willen nicht verstehen.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		SuS	a	n/f	akustische Störung		
148	L89	2	M	L	21	1	Wenig später ruft S-m ein weiteres Mal laut und unaufgefordert in die Klasse: „Immer noch null Fehler!“ L-m geht auf die Bemerkung des Jungen ein und sagt „Mensch S-m, du bist ja ein Rechenkönig heute hier.“	Mit seinem unangemessenen Lob belohnt die Lehrkraft ein Verhalten, gegen das er bereits die ganze Zeit ankämpft (vgl. u. a. 9:08 Uhr).	Ich kann nicht glauben, was ich hier sehe.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktiver Kommentar		S	ja	a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
149	L89	2	M	L	21	1	Es herrscht zunehmend Unruhe in der Klasse, die Kinder schwatzen und beschäftigen sich mit anderen Dingen, sodass der Geräuschpegel steigt. Ungeachtet dessen fordert L-m einen weiteren Jungen auf: „S-m1 mal bitte.“. Dieser nennt das richtige Ergebnis und berichtet stolz, dass er noch keinen Fehler habe. Prompt schaltet sich da erneut S-m2 ein: „Ich auch!“, woraufhin L-m halbherzig entgegnet: „...außer dass du immer reinarufst.“.	Das permanente Stören S-m2 beansprucht die volle Aufmerksamkeit des Lehrers, wodurch S-m1, der das richtige Ergebnis nennt und bereits die ganze Stunde konzentriert arbeitet, unberücksichtigt bleibt. Hier böte sich die Gelegenheit, die Anstrengungen und korrekten Ergebnisse des Jungen entsprechend zu würdigen, was S-m1 sicher guttäte.	Ich denke, S-m1 könnte ein Lob gut gebrauchen.	-1		Ignorieren/nicht beachten		SuS		a	n/f	akustische Störung	
150	L91	1	MU	L	22	1	Ein Lied ist beendet, L-w streckt ihren Arm komplett aus und zeigt mit dem Zeigefinger auf S-m: „Dich setze ich gleich direkt hier vor mich.“, S-m grinst verlegen, L-w sagt: „Brauche ich nicht, oder?“ und wendet sich der Klasse zu.	L-w sorgt für Ruhe, zeigt Schüler, dass sie auch beim Spielen mitkommt, was passiert und es sie stört. L-w wirkt auf mich recht schroff, da sie mit dem Finger auf den Jungen zeigt.	Ich fühle mich etwas unbehaglich.	-1		Drohung	S		a	u	Sonstiges		
151	L91	1	MU	L	22	1	Beim gemeinsamen Klatschen springt S-w auf und klatscht. L-w scharf: „Es wäre schön, wenn du SOFORT mit klatschst wie alle anderen, das kannst du auch.“ Ihr Gesicht ist ernst und verkniffen.	Lehrerin ist verärgert und zeigt dies.	Meine Freude schwindet.	-1		Selbstständigkeit/Kreativität verhindern	S		a	n/f	Sonstiges	akustische Störung	
152	L91	1	MU	L	22	1	S-m meldet sich nicht und ruft einfach rein. L-w ernst: „Du meldest dich nicht.“ S-m meldet sich schnell. L-w sieht ihn. S-m will nun seine Antwort sagen. L-w: „Nein, dich nehme ich nicht dran.“ Diese Situation lief sehr schnell ab.	Die Lehrerin will das Verhalten des Schülers nicht belohnen.	Ich empfinde Ungerechtigkeit und fühle mich gestört.	-1		destruktive Strafe	S		a	n	akustische Störung		
153	L93	3	R	FU	26	1	In der Bibliothek ist weiterhin Unruhe. Die Kinder quatschen laut und lassen sich nur schwer beruhigen. L-w zu S-w: „S-w, es sind immer dieselben, die quatschen.“	Da viele Kinder quatschen, kann sie nicht genau bestimmen, wer dies alles ist, deswegen ermahnt sie diejenigen, die sie sieht.	Ich finde das etwas gemein, da nicht nur S-w allein gequatscht hat. Mir ist unwohl.	-1		negative Zuschreibung zum Kind	SuS		a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
154	L95	1/2	R	N/A	27	1	L-w gibt die Zusammensetzungen der einzelnen Gruppen vor. S-m: „Oh Mann, ich arbeite doch nicht nur mit Mädchen!“ S-w1: „Na und?“ S-m: „Nee, hab' ich kein Bock drauf!“ S-w2: „Dann lässt du es eben bleiben!“ S-w3 ist schon dabei, den Text zu lesen. S-w1: „Lass uns einfach anfangen!“ S-m nimmt sich widerwillig ein Blatt und kooperiert doch noch. L-w hat ihn die ganze Zeit ignoriert.	Möchte die Zusammensetzung nicht dem Zufall überlassen und durchmischt die Gruppen gründlich. S-m und auch die drei Mädchen, scheinen zu wissen, dass Protest zur Gruppenmischung nicht helfen wird. L-w hat S-m gehört, wollte ihn nur nicht hören.	Ich freue mich über die Mädchen, die sich nicht ärgern lassen. Ich finde es gut, dass L-w nicht gleich eingeschritten ist, das „Problem“ hat sich ja auch ziemlich schnell gelöst.	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen	S	a	f	Verweigerung/Ver säumnis			
155	L96	1/2	E	N/A	27	1	Die SchülerInnen schauen einen kleinen Trickfilm. S-m streckt sich mit Absicht immer wieder, so dass S-w nichts sehen kann. Die Lehrkraft bemerkt nichts (jedenfalls greift sie nicht ein). S-w gibt die Gegenwehr auf, S-m unterlässt seine Stretchübungen.	S-m hat den Spaß daran verloren, als S-w sich nicht mehr (künstlich) über ihn aufregt. Vielleicht war genau das S-ws Strategie.	N/A	-1		Ignorieren/nicht beachten; Missachtung durch Mitschüler tolerieren/initiieren; notwendige Grenzen nicht setzen	S	a	n/f	motorische/visuelle Störung			
156	L96	1/2	E	N/A	27	1	S-w1 und S-w2 (letzte Reihe) quatschen während des Films die ganze Zeit, sind sehr aufgebracht. L-w zeigt keine Reaktion.	Muss sehr wichtig sein, was sie sich zu erzählen haben.	N/A	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen	SuS	a	n/f	akustische Störung			

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
157	L96	1/2	E	N/A	27	1	L-w fragt S-w1, wie sie den Film fand. S-w1: „Schön!“ L-w: „Und du, S-w2? S-w2: „Schön!“ L-w: „Wollt ihr mir etwa erzählen, dass ihr irgendetwas vom Film mitbekommen habt?“ S-w2: „Ja!“ L-w: „Fein, dann macht es dir ja auch nichts aus, wenn du mir eine kleine Inhaltsangabe zu morgen ins Fach legst!“ S-w1: „Ich auch?“ L-w: „Natürlich. Fünf Sätze ihr beiden!“ S-w1 und S-w2 schauen sich an und lachen leise.	Strafe für die beiden. Sie will die Inhaltsangabe bestimmt nicht auf Englisch, sondern auf Deutsch.	Ich finde die Reaktion von L-w übertrieben, die Mädchen wurden ganz schön hart bestraft. Ich bin verwundert, dass sie lachen, aber froh, dass sie es können.	-1		destruktive Strafe		SuS		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
158	L97	1/2	E	N/A	27	1	L-w: „Wir machen heute noch mal eine reine Wiederholungsstunde. Schlagt bitte das Buch auf Seite 30 auf!“ Die SchülerInnen öffnen ihre Bücher. L-w merkt, dass S-w1 ihr Buch nicht dabei hat und bei S-w2 ins Buch hineinschaut. L-w ruft von vorn bis in die letzte Reihe, wo S-w1 sitzt: „Wo ist dein Buch?“ S-w1: „Hab' ich vergessen zu Hause. L-w: „S-w1, das ist nicht das erste Mal. Jetzt schaust du zur Not bei S-w2 hinein! S-w2 lass sie mit hineinschauen!“	L-w will, dass die Klasse S-w1s Malheur mitbekommt, vielleicht als abschreckendes Beispiel, die Unterrichtsmaterialien nicht zu vergessen. Für L-w ist das eine Notlösung und keine sinnvolle Form von Kooperation.	Ich ärgere mich über L-w, ich finde sie hätte S-w1 (falls überhaupt nötig) auch in der Pause zur Rede stellen können. Die Situation (ohne Buch) war sowieso nicht zu ändern, abgesehen davon, dass sich niemand außer L-w daran gestört hat.	-1		destruktive Anweisung		S	ja	p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
159	L100	3	M	FU	16	1	S-m wird von seinen Mitschülern darauf aufmerksam gemacht, dass er vergessen hat seine Hausschuhe anzuziehen. S-m will, obwohl die Stunde schon begonnen hat, loslaufen und sie holen. L-w stellt sich S-m mit sehr ärgerlichem Gesicht in den Weg und sagt mit lauter, strenger Stimme: „Ne, jetzt bleibst du sitzen.“ S-m sieht etwas erschreckt und verwirrt aus und geht schnell zurück an seinen Platz.	L-w will vermeiden, dass S-m durch die Klasse läuft. S-m war von der Strenge von L-w überrascht, da er aus seiner Sicht nichts Böses im Sinn hatte.	Wir sind erschrocken über die strenge Art und den harten Ton.	-1		destruktive Anweisung		S		a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	motorische/visuelle Störung
160	L101	2	RU	FU	32	1	S-m1 und S-m2 machen nicht mit. L-w geht auf sie zu. Sie sollen etwas auf Russisch alleine wiederholen, was die ganze Klasse vorher gesprochen hat. S-m1 und S-m2 sprechen genervt nach. L-w geht nicht weiter darauf ein.	L-w bleibt leider nicht hartnäckig. Die Schüler kommen mit ihrem Fehlverhalten durch.	Ich fühle mich unwohl.	-1		destruktive Anweisung; notwendige Grenzen nicht setzen		SuS		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
161	L101	2	RU	FU	32	1	L-w geht zu S-w1 und S-w2 und macht vor ihnen die Sprüche mit, um sie ebenfalls zum Mitmachen zu animieren. S-w1 und S-w2 machen kurz mit, als die L-w wieder geht, hören sie wieder auf.	Schülerinnen nehmen ihre Russischlehrerin nicht so ernst wie ihre Klassenlehrerin.	Ich bin sauer, weil sie sich nicht durchsetzt.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktive Ermahnung		SuS		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
162	L106	3	K	FU	20	1	S-m1 meldet sich und beschwert sich bei L-w, dass S-w ihn getreten habe. L-w antwortet, er müsse es S-w sagen. Daraufhin guckt er L-w nur fragend an. S-m2 macht auf sich aufmerksam. L-w lobt S-m2, wie gut er neu lich einen Streit selbst auf die vorgeschlagenen Weisen abwenden konnte. Dann wendet sich L-w wieder an S-m1: „Hast du es ihr gesagt, dass sie dich stört?“ Er guckt weiter nur fragend, als wüsste er überhaupt nicht, was sie meint bzw. als verstünde er ihre Sprache nicht.	L-w will S-m1 dazu ermutigen, selbst für sich einzustehen und einen solchen Fall selbst zu lösen, indem er mit dem entsprechenden Kind redet. Gleichzeitig zieht sie lobend das Beispiel eines Mitschülers heran.	Ich bin irritiert und verstehe nicht, was er nicht versteht. Aber ich verstehe auch nicht, warum L-w ihm nicht genauer erklärt, was sie meint. Sie muss doch merken, dass er sie nicht versteht?!	-1		destruktive Hilfe	S		a	n/f	Aggression		
163	L107	2	D	E; L	20	1	L-w schreit S-m1 an: „S-m1, es reicht! Aufräumen!“ (S-m2 ist nach wie vor draußen)	L-w ist ungeduldig und will Ordnung schaffen. S-m2 wird total ignoriert!	Ich kann nicht mehr! Sie sollte hier nicht arbeiten!	-1		Anbrüllen		S		a	u	Sonstiges	
164	L110	2	M	E	19	1	Obwohl die ganze Klasse unruhig ist, ermahnt L-m scheinbar wahllos S-m mit einem strengen: „Psst, S-m.“	L-m will für Ruhe sorgen.	Ich finde es gut, dass er langsam etwas gegen den Lärm unternehmen will, aber verstehe nicht, weshalb der arme S-m ermahnt wird.	-1		andere		SuS		a	n/f	akustische Störung	
165	L110	2	M	E	19	1	S-w hat ihren Platz verlassen und verändert etwas an der sogenannten Gefühlstafel, an der alle Namen der SchülerInnen mit einem Magneten befestigt sind (vielleicht will sie ihre Stimmung korrigieren). Einige SchülerInnen sind davon abgelenkt und melden sich/rufen nach dem Lehrer. L-m ermahnt S-m und noch einen anderen Schüler, dass sie sich nicht einmischen sollen!	L-m versucht die Kinder zur Ruhe zu bringen.	Es ist mir zu laut. Scheinbar hat der Lehrer keine Kontrolle über die Klasse. Es ist anstrengend hier zu sein.	-1		notwendige Grenzen nicht setzen		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
166	L110	2	M	E	19	1	S-w ruft wiederholt die Namen von Mitschülern durch den Raum und rennt herum. Sie guckt auch häufig zu uns und kommt zu uns. L-m ignoriert das vorerst.	Ich habe den Eindruck, dass der Lehrer diese Schülerin bewusst ignoriert und von ihr genervt ist.	Ich bin schockiert und traurig über die Situation.	-1		Ignorieren/nicht beachten; notwendige Grenzen nicht setzen		S		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
167	L110	2	M	E	19	1	L-m hilft S-m1. Hinter seinem Rücken ist sehr große Unruhe; kaum ein Kind, das konzentriert arbeitet. L-m ermahnt S-m2: „Eh, S-m2, wie soll ich was erklären, wenn du so laut bist?“	Alle Kinder sind laut, L-m sucht sich S-m2 als Buhmann heraus.	Ich finde es kaum auszuhalten. Wie kommt er immer wieder nur auf diesen einen Schüler? Hört er die anderen nicht?	-1		notwendige Grenzen nicht setzen; destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	
168	L110	2	M	E	19	1	S-m1 kommt verspätet in den Klassenraum. Viele SchülerInnen rufen ihn. Er sagt zu seiner Rechtfertigung: „Ich hab’ verschlafen.“ Nach ca. einer Minute ruft L-m ironisch zu ihm: „S-m1! Guten Morgen!“	L-m begrüßt den zu spät gekommenen Schüler.	Ich fühle mich unwohl. Es passiert so viel, dass ich es nicht erfassen kann. Ich ersehne die Pause.	-1		Spott/Ironie/Sarkasmus		S	ja	a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	akustische Störung
169	L113	3	D	N/A	16	2	L-m und S-m sind am Kalender. Es ist sehr warm und sonnig und S-m will aufgrund eines Kommentars seiner Mutter ein Sommerbild aufhängen, obwohl es laut L-m noch Frühling ist. L-m sagt: „Nein, es ist zwar schon warm, aber es ist noch Frühling.“ S-m will dies zunächst nicht akzeptieren und ruft mehrmals, dass es Sommer sei, gibt dann aber nach.	S-m ist aufgrund der unterschiedlichen Aussagen von Mutter und Lehrer verwirrt.	Wir wünschen uns eine weitergehende Erklärung von L-m.	-1		Hilfsverweigerung; Selbstständigkeit/Kreativität verhindern		S		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis
170	L113	3	D	K	16	2	S-m ruft in die Klasse, dass die neue Schülerin S-w noch Arbeitsblätter benötigt. L-w entgegnet: „Jetzt brabbel doch nicht immer dazwischen! Ich finde es ja gut, dass ihr euch um S-w kümmert, aber das tun schon L-w und L-m.“ S-m verstummt.	L-w will für eine klare Aufgabenverteilung sorgen und Grenzen aufzeigen.	Wir finden es gut, dass L-w betont, dass die soziale Absicht gut ist, aber die Art und Weise noch verändert werden muss.	-1		destruktiver Kommentar; Kooperation verhindern		S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
171	L114	2	D	N/A	24	1	Schüler liest Aufsatz vor. L-w danach ruhig, aber bestimmt: „Was hat S-w (während des Vorlesens) mit S-m gemacht?“ S-w antwortet geradeheraus: „Geredet...“. „Alle müssen ruhig sein, das stört!“, erwidert L-w resolut. Die Klasse kommt zur Ruhe.	Es ist befremdlich, dass die L-w über die, statt mit den betroffenen Schülern spricht.	Kommt mir komisch vor, geht mir aber gut.	-1		destruktiver Kommentar; negative Zuschreibung zum Kind		S		a	n/f	akustische Störung	
172	L114	2	D	FR	24	1	„Sagt mal, was habt ihr denn da für eine Unordnung“ ruft L-w verärgert durch den Klassenraum. S-w1 und S-w2 sitzen auf dem Boden vor dem Schülerregal und sortieren Unterrichtsmaterialien. Ein paar Hefte sind auf dem Boden ausgebreitet. Die beiden Mädchen zeigen keine Reaktion und suchen weiter nach ihrem Heft.	Gereizte Stimmung, Hilfestellung fehlt, reines Anmeckern, nicht konstruktiv.	Bin erschrocken.	-1		negative Zuschreibung zum Kind; Anbrüllen		SuS	ja	p	n	Sonstiges	
173	L115	2	D	FR	24	1	Immer noch Spiel. S-m redet mit Sitznachbarn. L-w übertrieben laut: „Wenn du noch mal laut bist, dann darfst du nicht mehr mitspielen. Hast du gemerkt, dass du laut warst?“ S-m mit gesenktem Kopf ganz leise: „Ja.“	Stimme der Lehrerin so aggressiv. Ansonsten wäre es o. k.	Bin genervt.	-1		Anbrüllen; destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	
174	L115	2	D	N/A	24	1	S-m, der direkt vor L-w sitzt, möchte auch seinen Platz verlassen. L-w blickt von ihren Unterlagen auf und sagt laut und mit aggressivem Tonfall: „S-m, hast du ein Problem? Wenn nicht, dann geh zu deinem Stuhl!“ S-m setzt sich schnell und blickt auf sein Blatt.	Es herrscht ständig eine gereizte Grundatmosphäre.	Fühle mich nicht gut.	-1		Anbrüllen; destruktive Anweisung		S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
175	L115	2	D	N/A	24	1	S-m kommentiert die Unordnung unter dem Tisch seines Sitznachbarn. L-w sagt schroff: „Kein Kommentar zu anderen Kindern! Das steht nur mir zu!“	Machtdemonstration.	Bin sauer und genervt. Ich kann diesen Spruch nicht mehr hören...	-1		negative Zuschreibung zum Kind; destruktive Ermahnung		S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
176	L116	2	D	E	22	1	Junge redet mit Nachbarn und arbeitet nicht. L-w kommt zu ihm, sagt streng und bestimmt: „S-m, arbeite jetzt. Schau auf die Uhr, wenn der große Zeiger auf der acht steht, dann bist du damit fertig. Sonst muss ich in dein Heft schreiben: ‚In 20 Minuten nicht fertig geworden‘, das möchtest du doch nicht, oder?“ Junge verneint das etwas kleinlaut, sieht sie nicht dabei an, arbeitet weiter.	Übt Druck aus, um den Jungen zum Arbeiten zu bringen. Die Drohung finde ich nicht in Ordnung.	Fühle mich nicht so; fühle mich beklommen.	-1		Drohung		S		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver-säumnis
177	L117	2	D	N/A	9	1	S-w fragt L-w etwas. L-w: „Nein, das sollst du jetzt nicht machen.“ S-m daneben lacht über S-w. L-w an S-m: „Hier wird nicht gelacht!“	N/A	N/A	-1		destruktive Ermahnung	S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges	
178	L119	1/2	D	E	25	1	S-m steht auf und geht zu L-w hin. L-w schaut ihn fragend an: „Was machst du?“ Dann begleitet sie ihn zurück zum Computer. „Ich habe dir alles aufgeschrieben! Wo ist es hin?“, fragt L-w S-m deutlich verärgert und laut. Der Schüler zuckt mit den Schultern. Sie schreibt es für ihn selbst auf.	Die Lehrerin ist deutlich angespannt, da immer mehr Schüler mit der Aufgabenstellung nicht klar kommen und häufig die gleichen Probleme auftauchen. Sie überlässt nun nicht mehr dem Schüler die Möglichkeit es zu probieren, sondern schreibt bzw. tippt es für ihn selbst.	Ich habe das Gefühl, dass S-m gar nicht weiß, was er da tun soll und habe Mitleid mit dem Schüler.	-1		destruktive Ermahnung	S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	Sonstiges	
179	L119	1/2	D	FU	25	1	S-w steht auf. Die Lehrerin ruft wieder sehr laut: „S-w!“ und sie setzt sich wortlos wieder hin.	N/A	Ich fühle mich sehr unbehaglich.	-1		Anbrüllen	S		a	n/f	motorische/visuelle Störung		
180	L119	1/2	D	FU	25	1	S-m sagt: „Die Tastatur hängt.“ Daraufhin antwortet L-w: „Weil ihr darauf rumgehämmert habt.“	Die Lehrerin gibt S-m die Schuld, dass die Tastatur hängt. Leider kann ich S-m Reaktion nicht richtig erkennen, sodass ich nicht weiß, wie er den Kommentar aufgefasst hat.	N/A	-1		destruktiver Kommentar; negative Zuschreibung zum Kind	ext.				externe Störung		
181	L119	1/2	D	FU	25	1	S-m und S-w unterhalten sich. L-w ermahnt die beiden Schüler: „S-m und S-w, psscht! Bei euch platzt aber bald die Bombe!“ Sie hören auf zu reden, fühlen sich erwischt und konzentrieren sich wieder auf den Computer.	Die Lehrkraft versucht Ruhe in den Unterricht zu bringen und ermahnt zwei Schüler. Diese erkennen ihre Schuld an.	Einerseits finde ich es richtig von der Lehrerin Ruhe zu schaffen, da keiner aufpassen will, andererseits finde ich sie dabei sehr grob und verletzend.	-1		destruktive Ermahnung; Drohung	SuS		a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
182	L120	1/2	M/D	FU	22	1	L-w diktiert nun nacheinander Rechenaufgaben. Diese sollen die Schüler im Kopf rechnen und die Lösung ins Heft aufschreiben. L-w fordert in einem strengen Tonfall einen Schüler auf, nicht abzuschreiben: „S-m, du schaust auf dein Blatt!“ Der Schüler schaut auf sein Blatt.	Die Atmosphäre ist für eine erste (und zweite) Klasse sehr streng.	Ich fühle mich angespannt.	-1		destruktive Anweisung		S		a	n/f	Sonstiges	
183	L120	1/2	M/D	E	22	1	L-w sagt S-m in einem sehr harten Ton: „Du solltest das erst machen und dann was anderes. Das habe ich dir doch gesagt!“ Der Schüler schaut hilflos zu L-w und dann in sein Heft.	Mir fällt auf, dass S-m im Gegensatz zu den anderen kaum gelobt wird und von der Lehrerin sehr grob behandelt wird.	Ich bin besorgt.	-1		Anbrüllen		S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
184	L120	1/2	M/D	E	22	1	S-m macht von außen die Tür auf und schaut in den Klassenraum hinein. L-w bemerkt ihn und sagt in einem sehr lauten, strengen Ton: „Wenn du aufs Klo gehst, heißt es, dass du danach sofort herkommen sollst und nicht erst spazieren gehst! Hast du das verstanden?!“ S-m fühlt sich schuldig, senkt den Blick und setzt sich auf seinen Platz.	Ich habe nicht bemerkt, wie lange S-m abwesend war und kann somit nicht beurteilen, inwiefern der Tadel berechtigt oder nicht berechtigt war.	Der Schüler tut mir leid.	-1		Anbrüllen		S	ja	a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	motorische/visuelle Störung
185	L1	1	E	FU	N/A	N/A	Das Lied „Right hand, left hand“ wird unter Begleitung durch eine CD gesungen. Dazu werden viele Körperbewegungen ausgeführt. L-w macht die Bewegungen erneut vor und die Kinder machen es ihr nach (2x). L-w spricht dabei überwiegend Englisch (gilt auch für den Rest der Stunde). Fast alle Kinder machen mit und haben offensichtlich Freude am Singen und Spielen mit der Sprache. S-m darf wieder hereinkommen und setzt sich ruhig auf seinen Platz. L-w nickt den Kindern zu. Sie bedankt sich für deren Gesangsleistung und sagt: „Thank you, very good.“ Sie spielt das nächste Lied. S-m verweigert das Mitsingen und legt seinen Kopf auf den Tisch. Fast alle anderen Kinder machen mit viel Begeisterung mit, schließlich auch S-m.	Die Sprache an sich und die Gestaltung der Stunde haben einen positiven Effekt auf die Motivation fast aller Kinder, so dass sie gern mitzumachen scheinen. Auf spielerische Art und Weise wird den Kindern die Sprache vermittelt. S-m scheint es zunächst nicht als neue Chance anzusehen, dass er wieder am Unterricht teilnehmen darf. Er möchte/ kann nicht mitsingen und signalisiert Langeweile/ Überforderung, indem er seinen	Ich bin erstaunt, wie nahezu alle Kinder begeistert mitmachen.	0				S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
								Kopf auf den Tisch legt. Er lässt sich dann aber doch ein wenig von den anderen „mitreißen“.											
186	L1	1	E	FU	N/A	N/A	L-w: „S-m1, I can't hear you.“ S-m1 legt sich auf die Bank. S-m2 macht es ihm nach.	S-m1 signalisiert L-w, dass er ihrer Aufforderung, lauter zu singen, nicht folgen wird. S-m2 ahmt dies offenbar nach.	N/A	0				S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
187	L2	2	MU	L	29	1	Während das Lied läuft, hampelt ein Junge herum und spielt einen Sänger nach. L-w: „S-m.“ L-w schüttelt den Kopf. Er hört kurz auf und fängt dann wieder an.	Ermahnung	O. k.	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	Verweigerung/Ver säumnis
188	L4	1	D	N/A	26	1	Es wird unruhig im Klassenzimmer, da viele Kinder noch ihre Unterrichtsmaterialien auspacken müssen. L-w begrüßt freundlich ein verspätetes Kind, welches von seiner Mutter in die Klasse gebracht wird.	Die Lehrerin lässt den Kindern Raum zum Auspacken und zeigt Verständnis für die Verspätung von S-m.	Ich bin überrascht, dass es nicht direkt mit dem Unterricht weiter geht und es wieder unruhig wird.	0				S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	externe Störung
189	L4	1	D	E	26	1	Dann fordert L-w die Klasse zur Korrektur der Fehler in ihren Heften auf. Während die Kinder ihre Aufgabe beginnen, wird es unruhig im Raum, woraufhin L-w mehrmals disziplinierend ermahnt: „Es ist leise beim Schreiben!“	Der Lehrerin ist es wichtig, dass die Kinder die Aufgabe konzentriert erledigen.	Ich empfinde die Tonlage der Lehrerin etwas militärisch und fühle mich daher ein wenig angespannt.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
190	L4	1	D	E	26	1	Ebenso ermahnt L-w manche Kinder, nicht abzugucken, z. B. zu S-w1: „S-w1, bleib bei deinem Heft!“ und zu S-w2: „S-w2, du musst nicht zu S-m1 schauen. Er kann es auch falsch haben.“	Die Lehrerin ermahnt sehr schnell das normale „abweichende“ Verhalten ihrer Schüler. Sie möchte, dass jeder bei seinem Heft bleibt und die Aufgabe alleine ausführt.	Ich empfinde die Ansprache an die Kinder als sehr genervt und barsch, als wäre eine Ermahnung an diese Kinder die Regel.	0				SuS		a	n/f	Sonstiges	
191	L4	1	D	E	26	1	Während der Übung ermahnt L-w alle Kinder: „Schaut zu mir nach vorn und setzt euch richtig hin, wenn ihr fertig seid. Ihr wisst, wie das geht.“	Auch hier ist der Lehrerin ein konzentriertes, zügeltes, diszipliniertes Umsetzen der Aufgabe wichtig.	Mich nerven dieser erneute Disziplinierungsversuch sowie die Tonlage der Lehrerin.	0				SuS		p	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
192	L4	1	D	KA	26	1	Nachdem sich einige Kinder während der Übung berührt haben, interveniert L-w: „Achtet darauf, euch nicht zu berühren!“ und speziell ermahmend an S-m gewandt: „S-m, das verstößt gegen unsere Regel. Das weißt du!“	Die Lehrerin möchte, dass die Schüler sich an die Regeln halten und auch die Bewegungsübung nicht gestört wird.	Die Regel bzgl. des Körperkontaktes irritiert mich.	0				S		a	n	Sonstiges	
193	L7	1	MU	FU	N/A	1	Es klingelt. Neun Kinder sind da. L-w: „S-m, kommst du mal bitte? Dein Anzug liegt auf dem Boden, das muss nicht sein.“ (sanfter Ton) S-m hebt seine Jacke auf. Die drei Jungen spielen am Platz weiter. Sie sitzen getrennt.	Auf eine freundliche Weise wird S-m zur Lehrerin gerufen. Sie weist ihn darauf hin, dass sein Anzug auf dem Boden liegt. Er hatte selbst nicht drauf geachtet.	Das Geräusch der Klingel finde ich schrecklich.	0			S		p	n	Verstoß gegen Hausordnung		
194	L7	1	MU	FU	N/A	1	L-w fordert die Kinder auf, leise zu sein: „Wir sind piano, pianissimo.“	Diese Form der Ansprache ist den Kindern bekannt. Sie werden leiser. Gleichzeitig verwendet L-w die Fachsprache.	Ich bin gespannt auf die Stunde.	0			SuS		a	n/f	akustische Störung		
195	L7	1	MU	FU	N/A	1	Ein Mädchen wird vom Vater ins Klassenzimmer gebracht. L-w begrüßt den Vater und wartet auf das Kind. Ein zweites und drittes Kind kommen ebenfalls noch und entschuldigen sich für das zu spät kommen. Ein Junge antwortet pikiert: „VIEL zu spät.“ L-w nickt dem Kind zustimmend zu, geht verbal jedoch nicht weiter darauf ein. Sie wartet, bis alle Kinder am Platz sind.	L-w geht auf die Kinder, die zu spät kommen, nicht ein. Sie scheint es zu dulden, dass so viele zu spät kommen. Lediglich als sich ein Mitschüler beschwert, stimmt sie diesem durch Kopfnicken zu. Einerseits sagt sie selber nichts, andererseits gibt sie dem Schüler recht.	Ich wundere mich, wie viele Kinder, scheinbar wie selbstverständlich, zu spät kommen.	0			SuS		a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis		
196	L7	1	MU	FU	N/A	1	S-m hat seine Melodica vergessen und erklärt sich. L-w: „Na dann glaub ich dir das mal.“ (freundlich)	S-m hat nicht selbstständig an die Melodica gedacht. L-w will scheinbar nur anfangen und geht nicht weiter darauf ein.	N/A	0			S		p	n	Verweigerung/Ver säumnis		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
197	L7	1	MU	FU	N/A	1	Es ist sehr laut. Alle Kinder spielen auf den Instrumenten. L-w: „Piano bitte.“ (ruhig und gelassen). Einige Kinder folgen der Aufforderung, aber nicht alle. Es wird nicht ganz ruhig.	L-w scheint eine hohe Reizschwelle zu haben. Sie duldet den Lärm sehr lange und sorgt dann sehr gelassen für Ruhe, setzt sich aber nicht konsequent genug durch, sodass absolute Ruhe ist.	Ich finde den Lärmpegel sehr grenzwertig.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
198	L13	1	D	P	N/A	1	L-w: „Normale Arbeitslautstärke herrscht. Es ist mir zu laut.“ Die Lehrerin wirkt genervt. Sie möchte für Ruhe sorgen und unterbricht dabei die Arbeit der Kinder.	L-w möchte absolute Ruhe.	Ich fühle mich genervt.	0				SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
199	L16	2	M	FU	20	1	L-w hilft S-m, nach drei Minuten starrt er in die Luft.	S-m hat keine Lust.	Ich bin verwundert.	0				S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	Verweigerung/Ver säumnis
200	L16	2	M	FU	20	1	L-w erklärt S-m.: „... zwei gleiche Teile.“ S-m nickt. L-w geht weiter. S-m konzentriert sich nicht weiter auf die Aufgaben und starrt vor sich hin.	L-w kümmert sich ungenügend und nicht nachhaltig um S-m.	Ich bin besorgt.	0				S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
201	L22	1	M	FU	19	1	L-w: „Über wen kann ich mich denn freuen? Über S-u1, über S-u2. „S-u3, warum schwatzt du immer noch?“ Es wird ruhig, alle hören zu.	Über positive Verstärkung versucht die Lehrerin die Kinder zur Ruhe zu bringen.	Ich bin sehr aufmerksam.	0				S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
202	L23	4	K	L	23	1	„Guten Morgen Klasse 4a“, sagt die L-w. Die Klasse antwortet: „Guten Morgen L-w.“ L-w stellt mich kurz vor, entschuldigt sich fürs zu späte Kommen und geht sofort in den Unterricht über. Sie bittet alle Kinder, ihre Weihnachtsgeschenke aus ihren Fächern zu holen und sagt mit strengem Ton, dass bitte alle dabei leise sein sollen. Die Kinder stehen auf und holen ihre Sachen. Zwei Mädchen kichern und erzählen sich etwas ganz aufgeregt. L-w ermahnt die beiden Mädchen streng. Daraufhin verdrehen die Mädchen ihre Augen und sind leise.	N/A	Ich bin neugierig.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
203	L24	3	E	L	18	2	Drei Jungs reden miteinander und lachen. Die Lehrerin ermahnt die Jungen: „Don't do your private things da hinten! You can support the other children.“	Die Lehrerin reagiert auf die laute Unterhaltung dreier Jungen, da sie sich nicht an die Regel halten, einander zuzuhören.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
204	L26	2	D	FU	27	1	Zu S-m1 und S-m2 sagt L-w: „Wenn das nicht geht, werdet ihr gleich auseinandergesetzt.“	Zwei Schüler sollen leiser sein, sonst müssen sie getrennt sitzen.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
205	L26	2	D	E	27	1	L-w zu S-m1, S-m2 und S-m3: „So, Freunde, ich verwarne euch hiermit zum letzten Mal. Wenn ich wiederkommen muss, setz ich euch auseinander.“	Die Lehrerin droht Konsequenzen an.	N/A	0				SuS		a	u	Sonstiges	
206	L26	2	D	FU	27	1	L-w: „Ich kann erst lesen, wenn alle ruhig sind und nach vorne gucken.“ L-w liest. Es ist Schulschluss.	Die Lehrerin fokussiert die Aufmerksamkeit.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
207	L28	2	EU	N/A	13	3	S-m ist unkonzentriert und wälzt sich sinnlos auf dem Boden. L-w: „S-m! S-m, bitte!“	Eurythmie ist ein wunderbares Fach, doch vielleicht nicht für alle Kinder.	Ich bin verärgert. So ein schönes Fach mit so wenig Disziplin.	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
208	L30	2	E	FU	26	1	Es ist total unruhig. S-m quatscht und rennt im Raum herum. L-m: „S-m! Wenn du dich nicht sofort hinsetzt, dann bekommst du einen Strich!“	L-m hat die Klasse gar nicht unter Kontrolle. Kinder verhalten sich respektlos.	Verwundert, ich will den Raum verlassen.	0				S		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
209	L31	1	M	FU	14	1	L-w möchte beginnen. Es ist eine große Unruhe in der Klasse; nur wenige Kinder melden sich, die meisten reden dazwischen.	L-w fühlt sich mit der Situation überfordert.	Ich finde es zu unruhig in der Klasse.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
210	L31	1	M	FU	14	1	L-w lobt S-w, weil sie sich gemeldet hat und nicht wie die anderen dazwischenspricht.	L-w geht auf Zwischenrufe ein, indem sie kurz darum bittet, dass alle sich melden mögen und anschließend immer wieder auf die Themen und Fragen eingeht. Dabei geht es selten um mathematische Aspekte.	S-w tut mir leid, weil sie schon sehr lange wartet und bereit für den Unterricht ist.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
211	L33	1	M	FU	14	1	L-w macht eine Ergänzung an der Tafel, um eine Hilfestellung für die Aufgabe auf dem Arbeitsblatt zu geben. Nicht alle Schüler sehen nach vorn, einige arbeiten weiter. L-w sagt: „Schaut mal bitte alle nach vorn!“ Schüler sehen zur Tafel.	L-w ermahnt keinen Schüler persönlich, spricht die Klasse insgesamt an. Sie möchte keinen vor den anderen schlechtmachen.	Ich empfinde es als sehr angenehm, dass kein Schüler vorgeführt wird; hätte selbst keine Angst Fehler zu machen.	0				SuS		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
212	L33	1	M	E	14	1	S-m redet laut vor sich hin, vermutlich sagt er seiner Sitznachbarin ein Ergebnis vor. L-w spricht nicht konkret diesen Jungen an, sondern sagt mit ruhiger und ansprechender Stimme: „Psst, jeder zählt für sich allein, verwirrt niemanden!“	L-w achtet darauf, keinen vor der Klasse unangenehm zurechtzuweisen.	Ich bin angenehm überrascht, wie wohlwollend L-w das Klassenklima beeinflusst.	0				S		a	f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär	
213	L34	1	M	E	12	1	Die Kinder sollen 15 Minuten im Heft arbeiten. Wer Fragen hat, soll sich melden. Zwischendurch gehen einige Kinder auf die Toilette. Die Arbeitsatmosphäre ist ruhig. S-w steht auf und geht zu S-m1. Dann gibt es eine kleine Diskussion zwischen S-w und S-m1. S-w spricht laut zu S-m1, dass er auch die Seiten davor zu Ende machen müsse. Währenddessen kommt aus weiterer Entfernung ein flüsterndes: „Pssst S-w, leise!“ von L-w. S-w: „So wie S-m2, der hat auch nicht weitergeblättert!“ Erst als mehrere Kinder in das Gespräch von S-w miteinbezogen wurden und Unruhe aufkommt, sagt L-w: „Das ist mir jetzt zu laut.“, geht zu den beiden und klärt, wer wo weitermachen soll.	Die Schüler arbeiten auch in Einzelarbeit gut. L-w klärt die Diskussion zwischen S-w und S-m1, damit die Arbeit der anderen nicht gestört wird. S-w redet auch während der stillen Arbeitsphasen normal laut mit S-m1.	Es ist weiterhin eine angenehme Atmosphäre.	0					SuS		a	n/f	akustische Störung	
214	L34	1	M	E	12	1	S-w1 ruft: „S-w2, du solltest doch deine Haare nicht aufmachen!“ L-w sagt streng, aber freundlich zu S-w1: „So, jetzt wird es zum Arbeiten wieder viel zu laut!“ Schnell wird es wieder ruhig.	L-w greift schnell ein, als es zu einer unruhigen Ablenkung kommt. Dadurch beruhigt sich die Lage schnell wieder.	Ich finde L-w Eingreifen gut und richtig.	0				S		a	n/f	akustische Störung		
215	L34	1	M	E	12	1	L-w bringt S-w zu ihrem Platz zurück, die bei einem anderen Kind war und sagt: „Kümmere dich bitte um deine Aufgabe!“	L-w sorgt dafür, dass S-w, die sich schnell ablenken lässt, wieder ihrer Aufgabe zuwendet. Obwohl L-w nachfragen könnte, ob S-w dem anderen Kind vielleicht helfen wollte.	Ich finde L-ws Handeln richtig. Nur kurz nachfragen wäre schön gewesen.	0				S		a	n	motorische/visuelle Störung	Verweigerung/Verständnis	
216	L34	1	M	E	12	1	L-w flicht S-w1 einen Zopf neu, der aufgegangen ist. S-w2 steht wieder auf und fragt: „Was ist mit S-w1?“ L-w: „Gar nichts, ich mache ihr nur den Zopf neu.“ S-w2 bleibt stehen, malt auf S-w1s Rücken mit den Fingern. L-w sagt: „S-w2, setz dich bitte wieder hin!“ S-w2 setzt sich, meldet sich und ruft leise: „L-w, ich hab' eine Frage.“ L-w kommt zu ihr und erklärt.	Hier ist S-w2 eindeutig abgelenkt und wird daher von L-w zu ihrem Platz geschickt. Als sie jedoch Hilfe braucht, kommt L-w sofort und hilft.	Ich finde es sympathisch, dass L-w sich S-w1s Zopf widmet und dass sie S-w2 sofort hilft, als sie sie braucht.	0				S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung		
217	L35	1	SP	S	14	1	L-w möchte, dass die Kinder nach dem Unterricht trinken und nicht zwischendurch. Als aber viele Schüler trinken wollen, erlaubt sie es doch.	Gerade nach dem Tanzen sollte es den Kindern erlaubt sein zu trinken.	Zum Glück dürfen die Kinder doch noch trinken, sonst hätte es mich empört.	0				SuS		a	n	Verstoß gegen Hausordnung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
218	L36	1	SP	S	15	1	Die Schüler kommen umgezogen in die Halle und setzen sich in den Kreis. S-w1 kommt rein und beschwert sich, dass S-w2 sie gekniffen habe. L-w geht nicht weiter darauf ein, sagt: „S-w1, wieso bist du noch nicht umgezogen? Zieh dich bitte um!“	L-w will nicht in den Streit involviert werden. Ihr ist es wichtig, dass sich alle schnell umziehen, um am Unterricht teilnehmen zu können.	Ich finde es in Ordnung, dass sich L-w nicht einmischt; ich würde auch wollen, dass sich die Kinder beeilen.	0				S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
219	L38	1	M	S	14	1	Schließlich erlaubt L-m der Klasse 1a leise zu ihm in den Raum zu kommen, damit es nicht noch lauter wird. Als wieder Unruhe entsteht, ermahnt L-m die Schüler und sagt: „Das ist jetzt eine schwierige Situation, weil so viele Kinder hier im Raum sind.“	L-m handelt schließlich zum Wohle aller Kinder und lädt die Klasse 1a zu ihnen ein. Er erhält sich im Gegensatz zu L-w [nicht anwesend] kompetent.	Ich ärgere mich immer noch etwas über L-w [nicht anwesend], bewundere aber L-ms pädagogisches Können.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
220	L40	2	D	N/A	29	1	L-w schlägt einen Gong. Fünf Kinder reagieren. Sie macht: „Schscht.“ Es bleibt unruhig. Sie nennt einige Kinder beim Namen; macht erneut: „Schscht“. Die Kinder sitzen leise an ihren Plätzen.	Akustische Ermahnung und Gong.	Albern, muss lachen.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
221	L40	2	D	FU	29	1	Ein Junge hat noch nicht begonnen und singt vor sich hin. L-w (laut): „S-m, fängst du jetzt endlich an?“ Er kramt auch noch nach einer Minute in seiner Schultasche.	Ermahnung.	Nicht ernst zu nehmen.	0				S		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis
222	L40	2	D	FU	29	1	Es ist sehr unruhig und laut. L-w macht häufig: „Schscht“ L-w: „S-w, arbeitest du jetzt oder quatscht du nur?“ Das Mädchen wird ruhig und arbeitet weiter.	Ermahnung. L-w kann sich nur schwer durchsetzen. Akustisches Signal.	albern	0				S		a	n/f	akustische Störung	
223	L43	2	SU	FU	20	1	L-w schreibt noch Namen an die Tafel. L-w: „Kinder, das hat jetzt fünf Minuten gedauert, bis ihr alle sitzt.“	Auf Lob folgt ehrliche, kritische Auswertung.	N/A	0				SuS	ja	p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
224	L44	2	D	L	19	1	L-w: „S-w, du passt nicht auf.“ S-w schaut kurz hoch und dann wieder weg.	L-w reagiert auf Unruhe in der Klasse über Ermahnung einzelner Kinder.	N/A	0				S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
225	L45	2	E	G	19	1	S-w: „S-m ist endlich raus.“ S-m schubst S-w: „S-w ist endlich raus.“ L-w geht zu S-m, hockt sich hin und spricht mit ihm. S-m sieht traurig und zerknirscht aus, dann ist er ruhig.	L-w greift ein und ermahnt(?) unter vier Augen.	Enttäuscht, konnte Konfliktlösung nicht hören.	0				S		a	n/f	Aggression	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär	
226	L46	1	FR	N/A	N/A	1	L-w hat ein paar Kinder nach vorne geholt, die bestimmte Personen darstellen (es geht um Französischvokabeln wie: Madame, Monsieur, ...). Ein Junge in der ersten Reihe redet bzw. sagt eine Person, ohne sich vorher zu melden. L-w sagt nichts, guckt ihn aber streng an. Der Junge bemerkt seinen Fehler und hält sich die Hand vor den Mund (guckt erschrocken). Danach meldet er sich.	Die Lehrerin reagiert auf das Fehlverhalten mit ihrer Mimik, allerdings ohne groß den Unterricht zu unterbrechen. Der Junge weiß auch sofort, was er falsch gemacht hat und hält sich danach an die Regel, sich vorher zu melden.	Finde ich gut. Es muss nicht immer geschimpft werden. Man kann auch mal mit Mimik etwas ausdrücken!	0				S		a	n	akustische Störung		
227	L46	1	FR	N/A	N/A	1	L-w spielt den Kindern ein neues Lied von der Kassette vor. Die Kinder sollen überlegen, wovon das Lied handeln könnte. Einige Kinder rufen ihre Vermutungen in den Raum. Die Lehrerin ermahnt sie: „Shht, ihr sollt zuhören!“. Die Kinder hören dann auch auf und hören zu.	Sie möchte, dass die Kinder erstmal das Lied zu Ende hören, bevor sie ihre Vermutungen äußern. Es stört sie, dass die Kinder rein rufen.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung		
228	L48	1	M	N/A	N/A	1	L-w geht nach vorne an die Tafel und bittet die Kinder um Aufmerksamkeit: „So, hört mal alle zu. Ich sehe jetzt nur vier Kinder, die das richtig rechnen.“ Ein Mädchen S-w quatscht mit ihrer Nachbarin. L-w laut zu ihr: „S-w, jetzt sei mal still! Du hast bisher noch keine Aufgabe gerechnet!“ Sie macht die Aufgabe erneut an der Tafel vor und fragt im Anschluss einzelne Kinder. Sie nimmt auch den Jungen S-m dran, der wiederholt laut dazwischenredet und die Ergebnisse nennt.	L-w erkennt, dass die meisten Kinder die Aufgaben noch nicht verstanden haben und unterbricht deswegen die Arbeit. Sie erklärt die Aufgaben erneut an der Tafel und macht sie einmal vor (hat bestimmte Methoden, um zu erklären und erkennt, wenn sie einen Fehler gemacht hat, bzw. etwas unklar war; reflektierend). Zwischendurch muss sie S-w ermahnen, welche laut redet und schimpft kurz, damit sie auch aufpasst. Sie macht sie darauf aufmerksam, dass sie bisher keine Aufgabe geschafft hat; vielleicht als Erklärung dafür, warum sie jetzt aufpassen sollte, vielleicht auch als leichter Vorwurf?! Auch der S-m wird wieder	N/A	0					SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. <i>primär</i>	genauer Typ St. <i>sekundär</i>
								von ihr einbezogen, obwohl er mehrfach gestört hat (was sie komplett ignoriert). Es scheint, als wäre es ein Lösungsweg der Lehrerin, S-m von weiteren Störungen abzuhalten, indem sie ihn drannimmt?! Der Junge selbst scheint sein Fehlverhalten bzw. die Störungen gar nicht zu bemerken.											

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. <i>primär</i>	genauer Typ St. <i>sekundär</i>
229	L48	1	M	N/ A	N/ A	1	<p>Während L-w bei S-m hockt und ihm hilft, wird es in der Klasse unruhig und lauter. Einige Kinder reden miteinander und arbeiten nicht mehr. L-w stellt sich hin und schaut provozierend in die Klasse. An zwei Kinder gewandt sagt sie: „So ihr Beiden, rechnet ihr bitte mal weiter! Vorhin hast du so schön gerechnet!“. Danach geht sie zu anderen Kindern und hilft diesen bei der Aufgabe, S-m redet fast ununterbrochen laut in den Raum (will ständig Hilfe und Aufmerksamkeit). L-w dreht sich zu ihm: „Äh, S-m, ich bin nicht dein Privatlehrer! Ich kann nicht nur bei dir sein, die anderen Kinder wollen auch Hilfe! Zeig mir mal gleich deine nächste Aufgabe!“.</p> <p>Junge S-m schaut auf sein Arbeitsblatt und scheint tatsächlich zu rechnen?!</p>	<p>Da sich L-w erneut um diesen Schüler kümmert, wird es in der Klasse unruhig (Kinder bemerken, dass sie nicht aufpasst und hören auf zu arbeiten). Sie erkennt dies und blickt provozierend in die Runde, um die Kinder wieder darauf aufmerksam zu machen, dass sie noch da ist und aufpasst. Zwei Kinder in der Nähe werden dann auch noch kurz ermahnt, weiterzurechnen (mit integriertem Lob). Danach setzt sie die Arbeitsphase fort, als S-m erneut durch quatschen stört. L-w ist nun wütend und wirkt hilflos. Sie versucht dem Jungen ihre Situation deutlich zu machen, erhofft sich vielleicht Verständnis von S-m und ermuntert ihn zum Weitermachen. Der Junge scheint die Ansage auch zu verstehen, da er tatsächlich alleine an der Aufgabe arbeitet und nicht mehr stört.</p>	<p>Mir tut die Lehrerin leid, da S-m sehr anstrengend ist und im Grunde ständig Hilfe benötigt.</p>	0				SuS	a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anv.	Anz. LK anv.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
230	L48	1	M	N/A	N/A	1	<p>Kurz darauf hat S-m ein Ergebnis und geht damit zu der Lehrerin. Er zeigt es ihr, L-w lächelt und sagt zu ihm: „Siehst du, wusste ich doch, dass du das kannst!“. S-m geht wieder zu seinem Platz zurück, kipelt auf seinem Stuhl und ruft die Lehrerin zu sich. Diese ignoriert ihn und geht zu anderen Kindern, die sich melden. Schließlich meldet sich auch S-m, nun kommt die Lehrerin auch zu ihm und erklärt ihm die nächste Aufgabe. Er fragt direkt wieder, ob sein Ergebnis richtig ist. L-w nickt und geht dann wieder zu anderen Kindern.</p>	<p>S-m fordert erneut die Aufmerksamkeit der Lehrerin und erhofft sich wahrscheinlich Lob für sein Ergebnis. Dies bekommt er dann auch, verbunden mit dem Versuch der Lehrerin, sein Selbstvertrauen und Eigeninitiative zu stärken. Er versucht dann am Platz angekommen, die Lehrerin erneut zu sich zu holen. Diese ignoriert sein Rufen aber, um ihn auf sein Fehlverhalten aufmerksam zu machen und geht zu den Kindern, die sich melden (belohnt Meldung/ bestraft Rufen). S-m erkennt das auch und meldet sich dann ebenfalls, jetzt kommt sie auch zu ihm und hilft ihm bei der nächsten Aufgabe. S-m braucht sehr viel Hilfe und Bestätigung!</p>	<p>Ich habe das Gefühl, dass S-m im Grunde eine eigene Lehrkraft für sich benötigen würde. Vielleicht wäre hier ein Sonderpädagoge sinnvoll?!</p>	0				S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär			
231	L48	1	M	N/ A	N/ A	1	Der Junge S-m hat ein wenig gerechnet, jetzt sitzt er auf seinem Platz und kippelt. Er schaut sich in der Klasse um und ruft schließlich laut: „L-w, wann ist Hofpause?“. Die Lehrerin dreht sich in seine Richtung und antwortet: „Gleich, wenn du noch eine Aufgabe gerechnet hast!“. S-m beugt sich über sein Blatt, scheint aber nicht zu rechnen, kippelt weiter und träumt. Nach fünf Minuten klingelt es und S-m springt sofort von seinem Platz auf und rennt zur Tür. Er schreit laut: „Jaaa!“. L-w seufzt und verabschiedet sich von der Klasse, die meisten Kinder hören gar nicht mehr zu.	S-m kann sich nicht mehr konzentrieren und scheint auch keine Lust mehr zu haben. Deswegen fragt er laut nach der Hofpause. Die Lehrerin antwortet ihm und versucht ihn zu weiterer Mitarbeit anzuspornen, ignoriert, dass er laut in die Klasse schreit. Vielleicht hat sie aufgegeben, vielleicht bemerkt sie sein Verhalten gar nicht mehr oder es ist ihr nicht so wichtig?! S-m lässt sich aber nicht mehr überzeugen. Er träumt und wartet, dass es klingelt. Als es soweit ist, springt er sofort auf, jubelt und möchte so schnell wie möglich in die Pause. Er scheint dringend Bewegung zu brauchen und wirkt sichtlich erleichtert. Auch die Lehrerin braucht wohl eine Pause, sie wirkt erschöpft (seufzt) und versucht gar nicht erst, die Kinder zu einem ordentlichen Abschied zu erziehen/zu bringen.	Habe Mitleid mit der Lehrerin, die sehr erschöpft wirkt, was ich gut nachvollziehen kann.	0				S	a	n/f	akustische Störung					geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
232	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Die Kinder sollen ihre Brotdosen herausholen; gleich darauf lässt sie L-w sie wieder einpacken. Sie fragt die Klasse in ruhigem und ernstem Ton, warum sie die Dosen wieder wegpacken sollten. Einige Kinder melden sich, sie nimmt ein Mädchen dran. Es sagt: „Weil es zu laut war!“. L-w nickt und sagt: „Ich weiß nicht, was es da zu bereden gibt, wenn ihr die Brotbox herausnehmen sollt?!“. Keiner sagt etwas darauf. Nun dürfen die Kinder erneut die Dosen herausholen und vor sich auf den Tisch legen.	L-w war es zu laut, deswegen hat sie die Aktion rückgängig gemacht und erhofft sich, dass die Kinder wissen wieso. Deswegen fragt sie auch nach dem Grund und stimmt dem Mädchen bei der richtigen Antwort zu. Sie bleibt dabei ruhig, ist aber auch ernst und schafft es so, die Kinder dazu zu bringen, aufmerksam zuzuhören und danach die Dosen leise herauszuholen. Sie besteht auf einen gewissen Grad an Aufmerksamkeit, Lautstärke, etc. und möchte die Kinder an diese Regeln erinnern. Die Kinder wissen auch Bescheid und halten sich nach der Ermahnung daran.	N/A	0				SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
233	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Das Mädchen S-w spielt in der ersten Reihe mit einem Stift. L-w sieht das und tippt mit dem Schläger vom Glockenspiel auf ihren Tisch und schaut sie dabei streng an. Das Mädchen legt den Stift weg.	Die Lehrerin möchte, dass S-w aufpasst und nicht mit anderen Dingen beschäftigt ist. Sie tippt mit dem Schläger auf den Platz, um sie darauf aufmerksam zu machen und drückt ihren Unmut über die Mimik aus, was das Mädchen auch versteht. So, muss die Lehrerin gar nicht viel sagen und erreicht trotzdem, dass S-w aufpasst.	N/A	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
234	L50	2	D	N/A	N/A	1	Während L-w der Klasse etwas erklärt, redet ein Junge mit seinem Nachbarn. Sie reagiert darauf, indem sie ihn streng ansieht und kurz aufhört weiterzureden. Der Junge ist dann still und hört zu.	Der Junge weiß, dass er nicht reden sollte. Deswegen reagiert er auch, als die Lehrerin ihn streng anblickt. Es reicht dieser Blick aus, damit die Kinder reagieren. Sie hat die Klasse gut im Griff.	Bin erneut beeindruckt von der Art und Weise, wie sie mit den Kindern umgeht.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
235	L52	1	R	N/A	12	1	Während L-w weitererzählt, spielt ein Junge vorne am ersten Gruppentisch mit seiner Federtasche herum. Sie beugt sich zu ihm herunter, schiebt seine Tasche zur Seite und sagt: „Ganz ruhig, ja?!“. Etwa zwei Minuten später spielt der Junge nun mit seinem Bleistift. L-w nimmt ihm den Stift weg: „Gibst du mir das mal bitte!“. Danach betrachtet er interessiert seine Finger, hört aber gleichzeitig zu.	Der Junge scheint unkonzentriert bzw. muss er mit etwas spielen und seine Hände beschäftigen (unruhig/nervös). L-w stört dies aber und sie ermahnt ihn deswegen und schiebt seine Federtasche zur Seite. Als er kurz darauf mit seinem Bleistift spielt, nimmt sie ihm den Stift weg, in der Hoffnung, dass er nun zuhört und still ist. Anscheinend fühlt sich die Lehrerin durch das Spielen nicht ernst genommen und reagiert deswegen darauf, bleibt aber trotzdem ruhig dabei. Der Junge spielt nicht, um die Lehrerin zu ärgern. Er scheint es eher unbewusst zu tun oder um sich besser konzentrieren zu können. Allerdings findet er auch danach mit dem Betrachten seiner Finger ein Ventil, welches weniger stört.	Verstehe die Lehrerin zwar, glaube aber, dass der Junge nicht absichtlich stört und empfinde das Wegnehmen des Stiftes als übertrieben.	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
236	L52	1	R	N/A	12	1	Die Lehrerin erzählt weiter ihre Geschichte über Jesus Einzug in Jerusalem, als man den Jungen S-m leise, aber energisch flüstern hört (er ballt die Fäuste dabei). Sie sagt mit ruhiger Stimme zu ihm: „Äh, S-m ...!“ und erzählt dann gleich weiter. S-m beruhigt sich und hört nun wieder still zu.	S-m scheint sich über irgendetwas aufzuregen. L-w bemerkt dies und ermahnt ihn, indem sie nur kurz seinen Namen nennt. S-m hört auch sofort wieder zu und beruhigt sich schnell. L-w kann mit dem Jungen S-m anscheinend gut umgehen, er hört auf sie.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
237	L52	1	R	N/A	12	1	L-w zeichnet einen Bürger Roms an die Tafel, um den SchülerInnen die Kleidung der Leute zu zeigen. Ein Junge schreit laut: „Das ist ja ein Mädchen!“. L-w sagt nur kurz angebunden: „Nein, das ist kein Mädchen!“ und zeichnet einfach weiter. Der Junge sagt dann auch nichts mehr dazu und ist durch die Zeichnung vom Thema abgelenkt.	Der Junge möchte anscheinend die Aufmerksamkeit der Klasse und/oder der Lehrerin bekommen (will lustig sein). L-w macht ihm den Gefallen nicht, sondern verneint nur kurz und macht einfach weiter mit ihrem Unterricht. Dadurch nimmt sie ihm den Wind aus den Segeln und er hört auch auf, sich über die Zeichnung lustig zu machen.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	
238	L53	1	R	N/A	N/A	N/A	Alle Kinder sind nach mehrmaliger Ermahnung um Ruhe - „Shht!“ - nach dem „Ecken-Rechnen“ wieder auf ihren Plätzen. L-w ermahnt immer wieder einzelne Kinder, die noch reden, namentlich. Dann stellt sie sich vor die Klasse und sagt: „Ich bin gar nicht zufrieden! Ich brauche heute gar nicht anzufangen!“	Sie erscheint mir erneut hilflos und überfordert in der Situation. Versucht durch die Ermahnung einzelner Kinder und schließlich vor der ganzen Klasse die Kontrolle zurück zu bekommen. Sie ärgert sich über das Benehmen der Klasse.	Ich habe etwas Mitleid mit L-w, aber auch mit einzelnen Kindern.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
239	L54	2	MU	FU	21	1	Mittendrin „mäht“ S-m ein Schaf nachahmend in die Klasse. L-m entgegnet dem Jungen: „Wenn du stören willst, gehst du bitte raus.“ Nach einer kurzen Pause fragt er: „Willst du das S-m?“ S-m wendet den Blick ab und reagiert nicht auf die Frage des Lehrers. Dann fragt dieser: „Willst du vielleicht Töne spielen?“. Der Junge zeigt erneut keine Reaktion, woraufhin L-m mit der Einteilung der Instrumente fortfährt.	S-m stört kurz, wird aber dennoch zur Mitwirkung animiert. Der Junge zeigt allerdings keine Reaktion, was L-m wohl als Desinteresse deutet und sich anderen Kindern zuwendet.	Ich finde es gut, dass die Chance auf Mitwirkung zumindest an S-m herangetragen wurde.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
240	L54	2	MU	L	21	1	Nachdem die Wahl auf S-w gefallen ist (11:01 Uhr), hat sich S-m offenbar anders entschieden und ruft mehrfach dazwischen: „Töne spielen, Töne spielen!“. Daraufhin erwidert L-m: „Nein S-m, nicht, wenn wir eingeteilt haben.“ S-m ist sichtlich enttäuscht über diese Ablehnung und haut verärgert, etwas vor sich hin meckernd, mit den Fäusten auf seine Bank. L-m ist leicht genervt von der Reaktion des Jungen; murmelt vor sich hin: „Das ist doch zum Mäusemelken, ehrlich!“.	Da S-m das Angebot zuvor nicht angenommen hat und die Aufgaben nun verteilt sind, hat L-m keine andere Wahl, als dem Jungen seinen kleinkindhaft vorgetragenen Wunsch abzuschlagen. L-m erklärt es S-m darüber hinaus auch, was S-m nicht akzeptieren will. Die verärgerte Reaktion S-ms kann der Lehrer offenbar nicht verstehen, was er beiläufig, mit einem leicht ratlosen Ausspruch bekundet.	Ich finde es angebracht, dem Jungen nicht nachzugeben.	0				S		a	n/f	akustische Störung	Aggression
241	L54	2	MU	FU	21	1	Derweil spielen S-m1 und S-m2 mit ihren Flaschen. L-m wirft S-m2 einen strengen Blick zu, der die Flasche zwar weglegt, aber unter der Bank mit seinen Füßen weiterhin damit spielt.	S-m2 akzeptiert die vergleichsweise zurückhaltende Grenzsetzung seines Lehrers nicht, lässt ihn aber in dem Glauben, er täte dies.	N/A	0				SuS		a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
242	L54	2	MU	FU	21	1	L-m ist auf die nächste 3er-Gruppe vorn fixiert, der er immer wieder neu den Takt des Liedes demonstriert. Dabei hat er den Rest der Klasse nicht mehr im Blick. Viele Schüler beschäftigen sich auf eigene Weise. S-w tanzt, S-m1 sitzt balancierend auf seiner Stuhllehne, S-m2 und S-m3 beugen sich mit schlaffer Körperhaltung nach vorn auf ihren Tisch, während die restlichen Kinder stehen und S-m4 exzessiv auf dem Anhänger seiner Federtasche herumkaut.	L-m ist offenbar so versunken in seine Erklärungen, dass er den Rest der Klasse aus dem Blick verliert.	Ich wünschte, es würden langsam wieder alle eine Aufgabe bekommen.	0				SuS	ja	a	n/f	Sonstiges	
243	L54	2	MU	FU	21	1	Der von L-m mit leiser Stimme erteilte Einsatz zur dritten Wiederholung des Liedes („Und alle.“) wird nur von der Hälfte der Klasse gehört bzw. tatsächlich umgesetzt. Die anderen Schüler stehen gelangweilt herum.	Die Konzentration vieler Kinder scheint unter der konstant geforderten Wartezeit gelitten zu haben.	Schade, jetzt könnten alle mitmachen, sind aber verständlicherweise teils wenig motiviert.	0				SuS		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
244	L54	2	MU	FU	21	1	Kurz darauf bricht L-m die Übung ab und schickt alle Beteiligten an ihre Plätze zurück. Auch der Rest der Klasse soll sich nun setzen. Dann fordert er S-m1 und S-m2 auf, aufgrund ihrer fehlenden Aufmerksamkeit und wiederholten Störens während der Stunde, ihre Hausaufgabenhefte nach vorn zu bringen. Als die Hefte der beiden vor ihm liegen, fragt L-m S-m2: „So, S-m2, was schreiben wir rein? ... Was würdest du reinschreiben, wenn du der Lehrer wärst?“, der Junge regt sich jedoch nicht. Daraufhin schaut der Lehrer fragend S-m1 an, der die gleiche Reaktion zeigt und verschiebt die Angelegenheit kommentarlos auf die Pause.	Es ist schwer zu sagen, ob diese Frage L-ms an die Jungen rhetorisch oder echt gemeint war. Auf jeden Fall scheint er sich angesichts der Probleme mit den beiden Jungen keiner anderen Mittel als des Eintrags bewusst zu sein, was sehr schade und fragwürdig ist.	Ich hätte anstelle der Jungen auch nichts zu sagen gewusst.	0				SuS	ja	a/p	n/f	Sonstiges	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
245	L55	2	M	FU	25	1	L-m verlangt mehr Mitarbeit. „Komm, komm Mitmachen!“ L-m korrigiert die Schüler. „Kein Lineal, sondern ein ...? Tafellinea! Sonst muss man so lang rumfummeln.“ Ein Schüler spielt mit einem Maßband. „Du hörst sofort auf! Das gefällt mir nicht. Du machst nicht mit.“	Der Lehrer erwartet von den Schülern schnellere Antworten und animiert sie zur Mitarbeit. Er ruft aber auch SchülerInnen zu Ordnung auf, die nicht mitarbeiten.	Auch wenn ich finde, dass der Lehrer ein wenig zu viel Druck macht, gelingt es ihm, durch seine witzige Art, die SuS mitzunehmen. Er animiert sie und sorgt aber auch für die nötige Ruhe.	0				S		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	motorische/visuelle Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
246	L57	3	MU	L	22	1	Die Kinder sitzen auf den Podesten und lauschen der Musik. Sobald jemand anfängt zu reden, wird er streng vom Lehrer ermahnt. Die Jungen an der Seite reden erneut und hören auch nach einer Ermahnung nicht auf. Der Lehrer geht ruhig und bestimmt zu den Jungen hin und flüstert streng, dass sich S-m nun bitte neben S-w auf die andere Seite setzen soll. S-m guckt böse aber geht auf die andere Seite. Jetzt ist es ganz ruhig und alle hören zu.	N/A	Ich fühle mich wohl.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
247	L58	1	MU	L	24	1	„Hat jemand eine Frage an B-u?“, fragt die L-w. Mehrere Kinder melden sich. Ein Junge ruft in die Klasse: „Wie alt sind Sie?“ Die Lehrerin ermahnt den Jungen freundlich und erinnert noch mal die Klasse daran, dass immer nur der sprechen darf, der von einem Mitschüler oder einer Mitschülerin drangenommen wurde oder wenn sie selbst jemanden aufruft.	N/A	Ich bin glücklich und erwartungsvoll.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
248	L58	1	MU	L	24	1	Die Lehrerin fragt, was sie denn in der letzten Musikstunde gemacht haben. Viele Kinder melden sich. Hinten unterhalten sich zwei Mädchen und kichern. S-m wirft einen Stift zu den beiden Mädchen und sagt mit leiser Stimme, dass sie ja ruhig sein sollen, weil sie sonst später nicht alle eine Erzählrunde machen dürfen. Die beiden Mädchen gucken ihn böse an aber hören auf zu reden. Den Stift von S-m behalten sie aber. Die L-w hat den Zwischenfall nicht mitbekommen, weil sie das Licht im Klassenraum heller gemacht hat.	N/A	Ich bin gespannt. Ich hätte gerne etwas gesagt.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
249	L58	1	MU	L	24	1	Die L-w sagt, die Kinder sollen sich ganz schnell auf ihre Plätze setzen und ganz, ganz leise sein. Einige Jungen und Mädchen trödeln beim Wegräumen ihrer Frühstückssachen. L-w teilt den Kindern mit, dass sie diejenigen gleich vom Unterricht ausschließt, die laut sind, und dass die Störenfriede eine neue Aufgabe bekommen und diese dann in Stillarbeit bis zum Ende der Stunde an Extra-tischen lösen müssen. Es wird plötzlich ganz ruhig in der Klasse. Anschließend bittet sie die Kinder darum, die zuvor ausgeteilten Blätter vor sich zu nehmen.	N/A	Ich bin gespannt.	0				SuS		p	f	Verweigerung/Ver-säumnis	Sonstiges
250	L58	1	MU	L	24	1	L-w fragt, wer die Aufgabenstellung vorlesen möchte. Es melden sich ungefähr 15 Kinder. L-w nimmt S-m1 dran und er liest langsam die Aufgabe vor. Er stolpert über das Wort „Beethoven“ und verhaspelt sich. S-m2 und S-m3 kichern. L-w guckt zu den zwei Jungen hinüber und ruft streng: „S-m2 und S-m3, ihr kommt bitte nach der Stunde noch mal kurz zu mir!“ L-w widmet sich wieder dem lesenden S-m1 zu und hilft ihm kurz. Es ist nun sehr leise.	N/A	Ich bin gespannt.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
251	L58	1	MU	L	24	1	L-w fasst kurz noch mal die Aufgabe zusammen. Die Klasse soll die auf dem Blatt gedruckten Mandalas in den Farben ausmalen, die zu der Musik, die L-w nun vorspielt, passen. L-w fragt, ob es Fragen gibt. Ein Mädchen meldet sich und fragt, ob sie mit allen Stiften malen dürfen. Die L-w sagt ja und macht die CD an. Sie macht nach ein paar Sekunden noch mal Pause und ermahnt die gesamte Klasse, dass sie sich sofort die Schüler ans Pult holt, die jetzt reden, denn jeder soll für sich und ganz still die Mandalas ausmalen. Sie erklärt noch, dass sie, nachdem die CD zu Ende ist, über die Bilder sprechen möchte.	N/A	Ich fühle mich wohl.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
252	L60	2	MU	N/A	N/A	1	Ein Kind spielt öfter unerlaubt auf dem Xylophon. L-w: „Bist du das S-w?“ Ein anderes Mädchen sagt: „Nein, S-m.“ L-w (etwas lauter): „Dich habe ich gar nicht gefragt!“	Zurechtweisung	angemessen	0				S		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
253	L60	2	MU	N/A	N/A	1	Die Lehrerin zu einem Mädchen: „S-w1, lass S-w2 in Ruhe und kümmere dich um dich.“ S-w1: „Ja, sie hat da hinten angefasst...“ L-w (etwas lauter): „Das ist doch jetzt nicht wichtig! Kümmere dich um dich selbst!“	Zurechtweisung	angemessen	0				S		a	n/f	Sonstiges	
254	L60	2	MU	N/A	N/A	1	S-w spielt unerlaubt auf dem Xylophon. L-w (etwas lauter): „S-w, setz dich hin! Jetzt darfst du nicht mehr mitspielen.“ Das Mädchen setzt sich eingeschnappt hin.	Kritik	angemessen	0				S		a	n/f	akustische Störung	
255	L71	2	D	FU	17	1	Die Schüler sollen eine Übung aus dem Arbeitsheft erledigen und dabei ggf. das Wörterbuch zur Hilfe nehmen. Beim Herumgehen bemerkt L-w, dass die von ihr geplanten Übungen bereits mit einer anderen Lehrkraft bearbeitet wurden und teilt dies auch der Klasse mit. Darauf ruft S-m enthusiastisch herein: „Dann machen wir Malerstunde!“, was die Lehrerin lächelnd aber bestimmt abwehrt: „Malerstunde? Nüscht is mit Malerstunde, wir haben genug zu tun!“	Dass L-w hier erst die Arbeitsaufträge verteilt, um dann festzustellen, dass die Aufgaben bereits erledigt sind, weist auf mangelnde Vorbereitung ihrerseits hin. Es könnte sich aber auch schlicht um eine Überlagerung/ einen Absprachefehler mit ihrer Vertretung handeln. Seltsam ist allerdings, dass sie dies erst allein feststellen muss und keiner der Schüler sie darauf hinweist. S-ms spontaner Einwurf wird von ihr recht entschieden abgewehrt.	S-ms Ausruf finde ich sehr witzig und frage mich, wo er den Ausdruck „Malerstunde“ wohl „aufgeschnappt“ hat. Vielleicht gar bei ähnlicher Gelegenheit in L-ws Unterricht?	0				S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
256	L71	2	D	L	17	1	Während L-w den Satz an die Tafel schreibt, unterhalten sich S-m und einige andere Jungen aus seiner Reihe über vergangene Ostern. Weiterhin schreibend beteiligt sich die Lehrerin an der Konversation, ohne den Blick zu wenden.	L-w stellt ihre Multitasking-Fähigkeiten eindrucksvoll unter Beweis. Sie verzichtet hier darauf, die Jungen wegen ihres Gesprächs zu ermahnen und schaltet sich lieber in das Gespräch mit ein.	L-w überrascht mich in dieser Szene.	0				SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
257	L71	2	D	L	17	1	L-w fordert die Kinder auf, ihr Arbeitsheft wegzulegen und stattdessen das Sprachbuch herauszuholen. S-m ist dabei sehr langsam, redet vor sich hin und wird von der Lehrerin ermahnt: „Oh, S-m, jetzt hör mal auf, räum alles auf, mach alles andere zu und halt jetzt mal den Mund.“ (Tonfall neutral)	Beim Bereitlegen weiterer Arbeitsmittel benötigt S-m offenbar die zusätzlichen Hinweise der Lehrerin.	Diese neutrale Ermahnung finde ich in Ordnung.	0				S		a/p	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis
258	L71	2	D	FU	17	1	Bei einer wiederholt unaufgeforderten Bemerkung S-ms weist L-w diesen erneut zu recht: „Tust du mir mal einen Gefallen, sabbelst du nicht so viel rum?!“	L-ws Ton wird etwas „schärfer“ im Vergleich zur Szene zuvor, wirkt insgesamt aber neutral.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	
259	L71	2	D	FU	17	1	Anschließend bittet L-w den „zappeligen“ S-m, der gerade weit seinen Mund aufreißt, neckend: „Kannste mal deinen Hauptschalter umschalten auf Ruhe?“	Bevor S-m anfangen kann „drauflos zu plappern“ erinnert L-w den Jungen daran, zunächst darüber nachzudenken und ggf. den Mund zu halten.	Da es sich um eine humorvolle Szene handelt, geht dieser bildhafte Vergleich in Ordnung.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
260	L72	2	SU	E	20	1	Mitten im Vorlesen bricht L-w plötzlich ab, um S-m zum Zuhören zu ermahnen. Der Junge hatte sie gebannt angesehen und dabei das Ausmalen vergessen. Knapp sagt die Lehrerin zu ihm: „S-m, aber du musst dann schon arbeiten.“, woraufhin der Junge er tappt guckt und dann wieder auszumalen beginnt.	L-w scheint trotz ihres engagierten Vortrages, den eigentlich Sinn der Übung, nämlich das Gestalten der Jahresuhr, im Blick zu behalten. Recht freundlich ermahnt sie S-m, der ihren Ausführungen andächtig lauscht.	N/A	0				S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
261	L73	2	E	L	20	1	S-m1 meldet sich, um sich zu beschweren, dass sich „S-m2 die ganze Zeit umdreht und quatscht.“ Daraufhin dreht sich S-m2 um und schreit: „Stimmt gar nicht, nur einmal!“ L-w hört den Jungen zu und sagt dann: „Einmal ist einmal zu viel, S-m2.“	Da S-m1 selbst stört und schwatzt ist sein Einwand nicht gerechtfertigt. Offensichtlich machen sich die Jungen einen Spaß daraus, sich gegenseitig zu beschimpfen, was die Lehrerin entschiedener unterbinden sollte.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
262	L73	2	E	FU	20	1	L-w wiederholt einige Vokabeln anhand der Bildergeschichte an der Tafel. Dazu sollen reihenweise die entsprechenden Wörter nachgesprochen werden. Während sich in Mittel- und Fensterreihe einige Kinder „enthalten“ und abwesend wirken, brüllen die Jungen der Wandreihe ihre Vokabeln regelrecht in die Klasse. L-w kommentiert die „lauten Rufer“ ruhig und besonnen: „Reinrufen, nicht schreien.“	Die offensichtlichen Provokationen der Wandreihe, die mit Inbrunst und absichtlich die Vokabeln schreien, beantwortet die Lehrerin ruhig und besonnen.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
263	L73	2	E	FU	20	1	Wieder sollen die Reihen nachsprechen und S-m schreit demonstrativ laut hinein, worauf L-w ihn mit ruhiger Stimme und ernstem Blick anschaut: „Hab' ich schreien gesagt? Nein.“	Erneut schreit S-m herein, was die Lehrerin nun entschiedener ahndet, aber dennoch wirkungslos bleibt.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	
264	L73	2	E	FU	20	1	L-w stellt an die Klasse gewandt fest: „Es ist mir zu unruhig.“ Nach einer kleinen Pause fügt sie hinzu: „Es ist mir immer noch zu unruhig.“ Daraufhin werden die Kinder zunehmend leiser, nur S-m klappert hörbar mit seinem Füller auf dem Tisch herum. L-w beobachtet dies, äußert sich aber nicht dazu.	Entschlossen greift L-w nun ein und fordert wiederholt Ruhe, was fast alle befolgen. Allerdings ist nicht nachvollziehbar, warum sie den Moment nicht aushält und auch S-ms Aufmerksamkeit verlangt.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
265	L73	2	E	FU	20	1	Da in ihrer Ecke die meiste Unruhe herrscht, läuft L-w kurz an den Jungen der Wandreihe entlang, spricht einige an und „wischt“ S-m im Vorbeigehen beiläufig über die Schulter.	Die Geste der Lehrerin ist offenbar dazu gedacht, S-m sanft zu beruhigen.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
266	L73	2	E	FU	20	1	Als einige Kinder die geratenen Begriffe regelrecht in die Klasse schreien, ruft L-w leicht erbost: „Ey, es ist mir zu unruhig!“, was jedoch nicht berücksichtigt wird von den Schülern.	Sie sollte energischer an die eigens aufgestellten Regeln erinnern (vgl. 11:18 Uhr) und sich etwas überlegen, was sie mit denjenigen macht, die sich nicht daran halten.	N/A	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
267	L73	2	E	FU	20	1	L-w möchte einen der angezeichneten Begriffe von der Tafel abwischen, kann den Lappen aber nicht finden. Da läuft schließlich S-m auf sie zu und reicht ihr verschmitzt grinsend denselben. Er hatte ihn kurz vorher mit zu seinem Platz genommen. Erneut nimmt L-w dies ohne sichtbare Regung hin.	Sein verschmitztes Grinsen deutet daraufhin, dass S-m nicht ohne Grund den Lappen mit an seinen Platz genommen hat. Vielleicht wollte S-m der Lehrerin einen Streich spielen, vielleicht war es aber auch nur ein Versehen. Insofern ist ihre Zurückhaltung angebracht und nachvollziehbar.	N/A	0				S		a	n/f	Sonstiges	Aggression
268	L73	2	E	FU	20	1	S-m ruft unaufgefordert „Quatschbegriffe“ als Antworten in die Klasse, was L-w mit: „S-m, jetzt wirst du albern!“ kommentiert.	Da sie zuvor die Regeln formuliert hat, ist nicht zu verstehen, warum L-w hier nicht konsequenter vorgeht.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	
269	L73	2	E	FU	20	1	Mit einem an den Mund gelegten Zeigefinger deutet L-w an, dass die Kinder sich ruhiger verhalten sollen. Nachdem diese Geste sich als wirkungslos erwiesen hat, erklärt L-w: „Zum Schluss machen wir noch Folgendes, aber das erkläre ich erst, wenn alle leise sind.“ Wenig später erläutert die Lehrkraft, dass es im nächsten Spiel darum ginge, ein Wort jeweils ins Deutsche oder Englische zu übersetzen. Anschließend dürfen die Kinder, die die richtige Antwort geben, ihren Stuhl hochstellen und nach unten in den Klassenraum zurückgehen. Im Zuge ihrer Ausführungen wird es vermehrt unruhig, sodass L-w Teile ihrer Ansage wiederholt und einzelne Schüler ermahnt.	L-w gelingt es nicht, für eine Ansage die volle Aufmerksamkeit der Klasse auf sich zu ziehen.	Ich frage mich, ob L-w nicht ihre Aufsichtspflicht verletzt, wenn sie die Kinder unbeaufsichtigt nach unten gehen lässt, wo sie doch bereits im Klassenraum nicht ihren Anweisungen folgen.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
270	L75	1	VU	L	21	1	Die Kinder sollen einen Stuhlkreis bilden. S-m1: „S-m2 popelt!“ S-m2: „Nein!“ S-m1: „S-m2 popelt!“ S-m2 energischer: „Nein!“ L-w: „S-m1, das interessiert mich jetzt nicht!“	L-w geht nicht auf das Petzen von S-m1 ein, sondern wehrt es ab.	Ich beobachte S-m1 und S-m2 interessiert.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
271	L76	1	VU	L	21	2	L-w: „Ich habe hier...“ S-m unterbricht sie: „Ich seh’ nichts!“ L-w: „Ich hab’ auch noch nichts gesagt, weil es mir zu laut ist.“ Es wird sofort ruhiger.	L-w beginnt gerade zu reden als S-m sie unterbricht. Er beschwert sich, dass er nichts sieht und sie erklärt ihm, dass sie noch nicht richtig angefangen hat.	Ich beobachte L-w interessiert.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
272	L77	1	VU	E; G	11	1	L-m erklärt den Schülern: „Wir machen jetzt Schluss!“ Keiner der Schüler reagiert; erst nach einer weiteren Aufforderung beenden die Kinder ihre Übungen.	Keiner der Schüler hat L-m gehört, weil jeder mit sich selber und dem Computer beschäftigt ist. Außerdem merkt man, dass die Schüler L-ms Anweisungen nicht so befolgen wie L-ws [nicht anwesend] Anweisungen.	Ich ärgere mich, dass die Schüler nicht hören.	0				SuS		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
273	L79	1	SP	L	21	1	S-m schreit über den Platz. L-m: „Wie war das mit dem Schreien?“ S-m: „Nicht schreien!“ L-m nickt: „Nicht schreien! Hast du vergessen! Ich versteh schon!“ (netter Ton)	L-m erinnert S-m an die Regel, dass auf dem Platz nicht geschrien werden soll. Der Platz befindet sich direkt vor dem Schulgebäude, sodass der Unterricht der anderen Klassen gestört werden könnte.	Es ist sehr warm draußen.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
274	L79	1	SP	G	21	1	S-m steht herum. L-m steht vor seiner Dreiergruppe und sagt: „Hier hat einer vergessen zu sitzen! Und ich glaube, der heißt S-m (er schaut S-m missbilligend an) S-m, setz dich hin.“ S-m kommt zurückgelaufen und setzt sich.	S-m sitzt nicht dort, wo er soll und wird deshalb von L-m ermahnt. S-m ist sich seines Versäumnisses bewusst und setzt sich schnell hin.	Es ist warm.	0				S		a	u	motorische/visuelle Störung	Verweigerung/Ver säumnis

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
275	L82	1/2	M	N/A	25	1	S-w1 will S-w2 bei einer Aufgabe helfen. S-w2: „Das kann ich schon allein, S-w1!“ S-w1: „Kannste nicht!“ S-w2: „Doch kann ich!“ L-w kommt hinzu und fragt, was los sei. S-w1: „Ich wollte S-w2 nur helfen“ S-w2: „Ich brauch aber keine Hilfe!“ L-w: „Dann hätten wir das doch geklärt. S-w1, bitte lass S-w2 selbst machen, ja?“ S-w1 schmolzt.	S-w2 ist heute zu stolz, Hilfe anzunehmen (sie hat viele Aufgaben bis Stundenende nicht lösen können), vielleicht weil S-w1 es mit ihrer Hilfsbereitschaft übertreibt. S-w1 scheint etwas übereifrig mit ihrer Hilfsbereitschaft. Möglicherweise kennt L-w S-w1s Übereifer, S-w2 helfen zu wollen.	Ich finde S-w1 dominant und besserwisserisch. Ich kann S-w2s Ablehnung nachvollziehen.	0				S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
276	L83	1/2	D	E	24	1	Ein S-m wippt mit den Füßen. L-w legt ihm Hand auf die Schulter. S-m stoppt Verhalten.	Stellt den S-m ruhig mit der Geste.	Wirkt zu nah, der Körperkontakt.	0				S		a	n	motorische/visuelle Störung	
277	L89	2	M	FU	21	1	Kurz darauf steht L-m wartend an seinem Lehrertisch und stellt mit leicht genervtem Tonfall fest: „Ich könnte schon wieder 10 Kinder aufschreiben, die sich bewusst nicht an die Regeln halten! [...]“. In diesem Zusammenhang erfragt er Verhaltensregeln zu Stundenbeginn.	Die Antworten der Kinder belegen, dass sie wissen, was am Stundenbeginn zu tun ist.	N/A	0				SuS		u	n	Sonstiges	
278	L89	2	M	E	21	1	L-m beobachtet, wie S-m1 zu S-m2 herüber sieht und spricht den Jungen an: „S-m1, versuch's mal allein. Notfalls musst du's halt auszählen, aber nicht abgucken.“ Daraufhin stellt S-m1 selbstsicher klar: „Ich kann das allein.“ Als der Lehrer sich erhebt um S-m3 zu helfen, schreibt S-m1 erneut bei S-m2 ab und lächelt dabei genugtuend. Einen Moment später beschuldigt S-m1 S-m2, dass dieser bei ihm abgucken habe und stellt demonstrativ seine Federtasche als Sichtschutz auf.	Nachvollziehbar macht L-m S-m1 darauf aufmerksam, allein zu arbeiten. Mögliche Schwierigkeiten vor seinem Lehrer nicht zugeben wollend, bekundet S-m1, dass er es allein könne, was, wie sich herausstellt, nicht stimmt. Den gelungenen Betrug bemerkt L-m zur großen Freude S-m1s nicht. Diese Situation lässt sich weiter dahingehend interpretieren, dass L-m für S-m1 offenbar keine Person darstellt, die er um Hilfe bittet.	Der Junge versteht leider nicht, dass er sich nur selbst betrügt.	0				S		a	n	Sonstiges	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
279	L89	2	M	E	21	1	L-m (durch die Klasse gehend) ermahnt S-m leicht genervt: „S-m, lass doch mal das Kunst-Kippln!“. Der Junge hört und L-m setzt seinen Rundgang fort.	N/A	N/A	0				S		a	n	motorische/visuelle Störung	
280	L89	2	M	L	21	1	Beim weiteren Vergleich der Ergebnisse ruft S-m spontan herein: „Bis jetzt alles richtig!“, was von L-m beiläufig mit den Worten: „S-m, wenn du jetzt noch das Reinrufen lässt...“ kommentiert wird.	Nachlässig ahndet L-m störendes Hereinrufen.	N/A	0				S		a	n/f	akustische Störung	
281	L90	2	MU	FU	26	1	L-w fragt: „Wie heißt der berühmte Komponist, der hier auf dem Bild zu sehen ist?“ S-m antwortet: „Mozart.“ „Genau, Wolfgang Amadeus Mozart, aber wir melden uns“ sagt L-w.	Sie fordert damit wieder zu mehr Disziplin auf.	Ich finde das Verhalten der Lehrerin angemessen.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
282	L92	3	MU	FU	16	1	L-w ermahnt SchülerInnen, die nicht mehr aufmerksam mitlesen und laut sind.	L-w will eine ruhige Arbeitsatmosphäre.	Wir fühlen uns wohl.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
283	L93	3	R	FU	26	1	L-w kommt in die Klasse. Es ist sehr unruhig. L-w wird gar nicht wahrgenommen. L-w: „Ich zähle bis 10, dann ist jeder leise. 1...10, psst.“ Es ist immer noch laut.	Die Lehrerin möchte zunächst erst einmal für Ruhe sorgen.	Ich finde das ok. Ich fühle mich leicht unwohl, weil die Kinder sich nicht beruhigen.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
284	L93	3	R	FU	26	1	S-m spielt noch mit einer Flasche rum. L-w: „Tu jetzt die Flasche weg!“ S-m: „Ich hab' doch gar nichts gemacht.“	Die Lehrerin möchte jede einzelne Störungsquelle beseitigen.	Ich fühle mich normal.	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
285	L93	3	R	FU	26	1	Einige Kinder stehen auf und lachen die ganze Zeit. L-w: „S-m1 bekommt gelb, S-m2 auch.“ (Die Namensklammern der genannten Kinder werden an den traurig schauenden Smiley geheftet) Einige Kinder lachen. L-w: „S-m3 letzte Verwarnung.“ S-m3 klopft auf dem Tisch rum. L-w: „So S-w jetzt auch.“ Die Kinder sind immer noch sehr unruhig. L-w: „Für S-m4 jetzt auch gelb. (Schreit) Ich glaub wir müssen hier mal ein paar Regeln wiederholen.“	Die Lehrerin ist verzweifelt und weiß sich langsam nicht mehr zu helfen. Aus diesem Grund greift sie zum „Smiley-Verfahren“.	Mir tut die Lehrerin etwas leid. Mir geht es nicht so gut.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
286	L93	3	R	FU	26	1	Die Klasse bleibt weiterhin sehr unruhig. L-w erklärt, dass sie gleich einen Film in der Bibliothek gucken werden. L-w: „S-m bleibt gleich hier, ich kann das nur mit ordentlichen Kindern machen.“ S-m frech: „Wo gehen wir denn hin?“	Die Lehrerin ermahnt die Kinder noch einmal, um sie zur Ruhe zu bekommen.	Ich kann das Verhalten der Kinder gar nicht nachvollziehen. Sie waren in den ersten beiden Stunden so lieb. Ich bin ein wenig gereizt.	0				S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
287	L93	3	R	FU	26	1	Wie einige andere Kinder, treibt auch S-m ein wenig Unfug und albert mit seinem Nachbarn. L-w: „Setz dich da hin!“ (weist auf ein paar Meter weiter weg) S-m reagiert nicht gleich. L-w noch einmal lauter: „Setz dich da hin!“	Die Lehrerin möchte jeden Störenfried „beseitigen“.	Ich habe Mitleid mit der Lehrerin. Ich bin ein wenig verzweifelt.	0				S		a	n/f	Sonstiges	
288	L93	3	R	FU	26	1	Es ist immer noch sehr, sehr laut. L-w: „Leise! Setzt euch ordentlich hin! Dass es immer so lange dauert bei euch – schade.“ L-w: „Schade.“ (lacht)	Die Lehrerin erzielt nicht die nötige Ruhe und ist darüber sehr enttäuscht.	Ich verstehe nicht wieso die Kinder so reagieren. Mir geht es nicht so gut.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
289	L94	2	K	FU	26	1	Die meisten Kinder sitzen auf ihren Plätzen, nur zwei sind noch nebenan im Materialraum und suchen ihre Sachen. L-w will beginnen. S-m steht auf und will losgehen. L-w ruft mit lauter Stimme: „S-m, nein. Es reicht doch schon, dass ich auf die anderen warten muss.“	S-m will auch noch seine Sachen holen. L-w duldet das nicht, da sie endlich mit dem Unterricht beginnen will. Ihr passt es schon nicht, dass es Kinder gibt, die bereits dabei sind ihre Sachen zu suchen und sie deshalb auf diese warten muss.	Das ist in Ordnung. Mir geht es gut.	0				S		a	n/f	Verweigerung/Verweigerung	motorische/visuelle Störung
290	L94	2	K	E	26	1	L-w sagt: „Bei einigen Kindern hat der Mund mehr zu tun als die Hände.“	Sie fordert zum konzentrierten Arbeiten auf.	Das finde ich gut und mir geht es auch gut.	0				SuS		a	u	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
291	L96	1/2	E	N/A	27	1	L-w teilt ein Arbeitsblatt aus, das jede/r SchülerIn mit seinem Banknachbarn bearbeiten soll. S-m1, S-m2, S-m3 diskutieren, S-m1: „Ich sitze aber neben S-m2. Deshalb“ S-w: „Ist doch egal, wenn er nun mal nicht mit dir arbeiten will!“ S-m1: „Hat er doch gar nicht gesagt!“ L-w kommt: „Ich glaube, ich habe mich klar ausgedrückt, wir arbeiten mit dem Banknachbarn.“ S-m2: „Dann mach´ ich mit S-m1 zusammen.“	Ich habe nicht alles verstanden, aber es ging darum, wer mit wem arbeitet.	Ich freue mich, dass es endlich Partnerarbeit gibt.	0				SuS		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	akustische Störung
292	L96	1/2	E	N/A	27	1	Die SchülerInnen werfen sich gegenseitig einen Ball zu und nennen eine englische Vokabel (egal welche, nur keine Wiederholungen). S-m wirft immer zu stark, so dass ihn Mitschüler nicht fangen können. S-w: „Manno, S-m! Wirf doch mal wie ein Mensch!“ Alle SchülerInnen lachen und wiederholen S-ws Satz noch ein paar Male. L-w: „Jetzt beruhigen wir uns und mal wieder. S-m, weißt Bescheid, ne?“	N/A	N/A	0				S		a	n/f	Sonstiges	
293	L98	1	M	L	22	1	L-w fragt nach den Hausaufgaben, S-w: „Ich habe sie irgendwie vergessen!“ L-w leicht verärgert, aber mit normaler Stimme: „Deshalb sollt ihr sie in euer Hausaufgabenheft schreiben!“, S-w hampelt auf dem Stuhl herum und etwas frech: „Habe ich!“, L-w guckt mitleidig und sagt: „Hast du vergessen reinzuschauen?“, S-w: „Ja...“, L-w wendet sich der Klasse zu.	Lehrerin ist etwas verärgert, weil die Hausaufgaben nicht da sind und versucht die Ursache zu finden. Dabei wirkt sie genervt, jedoch nicht druckvoll.	Ich fühle mich unwohl, da viel Zeit vergeht, ohne dass der Unterricht wirklich beginnt.	0				S		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
294	L98	1	M	L	22	1	L-w möchte die Hausaufgaben verkünden, S-m läuft noch durch die Klasse, L-w verärgert: „Setz dich bitte hin!“, S-m reagiert kaum, L-w sichtlich genervt und mit gehobener Stimme: „Ich werde gleich sauer! Setz dich hin und hör´ zu!“ S-m setzt sich, L-w verkündet die Hausaufgaben und verabschiedet sich kurz.	Die Lehrerin ist genervt von der Unruhe und möchte schnell noch die Hausaufgaben erklären. Der Schüler stört sie und sie wird sauer.	Ich bin genervt.	0				S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
295	L99	1	D	N/A	22	1	L-w setzt an, den SuS zu erklären, was im Folgenden passiert, S-m will sein Federmäppchen herausholen, L-w kopfschüttelnd: „Nein, nein! Ich habe nicht gesagt: „Hol bitte dein Federmäppchen heraus.““, S-w setzt an etwas zu sagen, L-w wendet sich zu ihr und sagt ernst und etwas sauer: „Du musst jetzt nichts dazu sagen!“	Lehrerin möchte möglichst schnell erklären, was jetzt gemacht wird, da schon etwas Zeit verloren gegangen ist. Unruhen stören sie dabei. Sie möchte, dass die Schüler sich konzentrieren.	Ich bin gespannt was kommt.	0				S		a	n	motorische/visuelle Störung	
296	L100	3	M	FU	16	1	S-m schaut in die Luft. L-w sagt nur „S-m“ und deutet mit dem Finger auf die Tafel.	Die Aufmerksamkeit wird auf die Tafel gelenkt.	Wir freuen uns über die einfache Methode ohne dass S-m angegriffen wird.	0				S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
297	L100	3	M	FU	16	1	L-w beugt sich zu verschiedenen redenden Kindern und flüstert ihnen etwas zu. Die Kinder werden ruhiger und stören den Unterricht nicht mehr.	Es wird ein Arbeitsklima geschaffen ohne Sanktion.	Wir fühlen uns gut, da die Kinder auf ruhige Weise auf ihr Stören aufmerksam gemacht werden.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
298	L100	3	M	W	16	1	S-m stört. L-w geht mit ihm vor die Tür in den Flur, und spricht mit ihm über sein Verhalten im Unterricht.	Arbeitsklima bleibt für die anderen erhalten.	Wir unterstützen die Vorgehensweise.	0				S		a	u	Sonstiges	
299	L107	2	D	E	20	1	S-w will auf die Toilette und geht mit diesem Anliegen zu L-w, die sagt: „Du hattest in der Pause eine halbe Stunde Zeit. Merk dir das fürs nächste Mal! Na geh!“	L-w will, dass die Kinder nicht während des Unterrichts auf die Toilette gehen. Sie macht aber (zum Glück) eine Ausnahme.	Ich bin erschrocken, dann erleichtert.	0				ext.				externe Störung	
300	L110	2	M	FU	19	1	L-m begrüßt die Klasse und verteilt die Hausaufgabenhefte. Dabei ermahnt er einzelne SchülerInnen, die ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben und gibt ihnen die Aufgabe zum nächsten Tag. Zu S-w sagt er nüchtern: „Du machst weiter, wo du aufgehört hast.“	Erinnerung an die Hausaufgaben.	Das finde ich in Ordnung.	0				SuS		p	n	Verweigerung/Ver säumnis	
301	L115	2	D	FR	24	1	Ein Spiel. Die Kinder an der Tafel dürfen neue Kinder auswählen. L-w: „Nicht schnipsen, S-m! Du kannst auch gar nicht mehr drankommen, du warst schon!“	Lehrerin will Kind zügeln.	Geht mir gut.	0				S		a	n	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
302	L117	2	D	N/A	9	1	S-m ruft rein: „Ich auch!“ L-w: „Ja, du auch!“	N/A	N/A	0				S		a	n	akustische Störung	
303	L118	1	D	N/A	12	1	L-w an die Schüler: „So, ihr Lieben. Ich würde euch bitten, dass ihr eure Pause langsam beendet. Und wenn ihr leise esst, ohne zu schmatzen und ohne zu sprechen, kann ich euch schonmal sagen, was wir heute machen. S-w unterbricht leise, woraufhin L-w reagiert: „Hast du dich gemeldet?“	L-w begrüßt freundlich und führt langsam in die Stunde ein.	Ich fühle mich wohl.	0				S		a	n/f	akustische Störung	
304	L118	1	D	N/A	12	1	L-w geht weiter rum und bemerkt, dass die Tür auf ist und spricht: „S-m1 und S-m2, ihr kommt jetzt wieder rein. Ihr habt ganz lange gespielt und geht jetzt wieder auf euren Platz.“ L-w widmet sich wieder den Kindern und ihren Heften.	Im Chaos versucht die Lehrerin den Überblick zu behalten.	N/A	0				SuS		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
305	L118	1	D	N/A	12	1	L-w schaut sich um und sagt: „So, S-m, hier noch deine Federtasche und den Würfel wegräumen, S-m!“ (freundlich)	N/A	N/A	0				S		p	n	Sonstiges	
306	L119	1/2	D	E	25	1	L-w ist mit einem Schüler beschäftigt. S-w1 und S-w2 stehen auf und stellen sich neben die Lehrkraft, um sie etwas zu fragen. L-w dreht sich zu ihnen und sagt in einem freundlichen Ton: „Es steht keiner neben mir. Ich bin hier allein!“ Die beiden setzen sich wieder auf ihren Platz und fangen an sich zu melden.	N/A	N/A	0				SuS		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
307	L119	1/2	D	FU	25	1	Während L-w spricht, drehen sich die Schüler auf den Stühlen hin und her, so dass das Holz Quietsch-Geräusche macht. Das ärgert L-w und lässt einen weiteren verbalen Ausbruch folgen: „Es klappert keiner mehr!“ Die Schüler kichern, schauen unschuldig zu L-w und drehen sich weiterhin auf den Stühlen herum.	Die Lehrerin verliert langsam die Kontrolle über die Situation, denn die Schüler scheinen unaufmerksam und unkonzentriert.	Ich habe das Gefühl, dass keiner der Schüler die Lehrkraft ernst nimmt und bin ein wenig genervt.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
308	L119	1/2	D	FU	25	1	L-w fragt nach dem Adjektiv in dem Satz, welcher an der Tafel steht. S-m ruft rein: „Haben wir nicht!“ L-w zuckt mit den Schultern und bestraft S-m nicht.	N/A	N/A	0				S		a	n	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
309	L119	1/2	D	FU	25	1	L-w fordert mit einem „Sssch. Im Flüsterton.“ die Schüler auf ruhiger zu werden. S-m schaut zu L-w und sagt dann ebenfalls zu seinen Mitschülern „Ssch!“. Die Atmosphäre ist sehr entspannt und ruhig.	Diese Situation zeigt, dass zwischen S-m und der Lehrerin wieder alles in Ordnung ist, denn S-m scheint der Lehrkraft nicht böse zu sein und hilft ihr Ruhe wiederherzustellen.	Ich fühle mich wohl dabei.	0				SuS		a	n/f	akustische Störung	
310	L120	1/2	M/D	E	22	1	Der Hausmeister betritt den Raum. Er ist gekommen, um die kaputte Lampe auszutauschen. L-w fordert alle Kinder auf, ihre Sachen wegzuräumen und schickt alle früher in die Pause, „da sie alle so fleißig heute waren“.	Die Lehrerin beendet verfrüht den Unterricht und lobt die Schüler für ihren Fleiß.	N/A	0				ext.				externe Störung	
311	L3	4	MU	N/A	17	1	S-m hat sein Heft vergessen. L-w: „Ja und nun? Ich will doch heut die Hefte mitnehmen...“ S-m schaut sie schmunzelnd an: „Ich hab’ es einfach vergessen. Kann ich das Ihnen nicht morgen geben?“ L-w: „Morgen? Also ich bin morgen nicht in der Schule...“ S-m: „Äh... Ich meine am Montag?“ L-w: „Na, was anderes bleibt dir ja wohl nicht übrig. Aber besonders gut finde ich das nicht.“ S-m schaut sie an und wird rot. L-w: „Und was machst du jetzt?“ S-m weiß es nicht. L-w überlegt kurz, dann sagt sie: „Geh mal an den Schrank und hol das Lexikon. Dann erklär ich dir, was du jetzt machst.“ S-m steht auf, um das Musiklexikon zu holen. L-w geht schon mal zum nächsten SuS.	N/A	Ich finde es richtig, dass L-w dem SuS eine Extraaufgabe gibt, da er wusste, dass heute an den Heften gearbeitet werden sollte und er so ja nichts zu tun hat.	1	konstruktive Anweisung			S		p	n	Verweigerung/Ver säumnis	
312	L4	1	D	E	26	1	L-w fragt erneut in die Klasse, wer sich nun noch als letztes für heute traue, das Gedicht vorzutragen. S-w wird erfreut ausgewählt und geht nach vorn. Bevor das Kind beginnen kann, ruft L-w in den unruhigen Raum: „Warte kurz, es hören nicht alle zu!“	Die Lehrerin möchte auch weiterhin die volle Aufmerksamkeit für das dritte vortragende Kind erlangen.	Ich fühle mich gut.	1	konstruktive Ermahnung; freundliche Handlung			SuS		p	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
313	L4	1	D	E	26	1	Danach geht L-w weiterhin durch den Raum und sagt disziplinierend zur gesamten Klasse: „Es ist zu laut beim Schreiben! Ich gehe mal rum und schaue, wer fertig ist. S-u1 ist fertig. S-u2 ist fertig. Sehr schön! Jeder, der fertig ist, kann sich bitte ordentlich hinsetzen und zu mir schauen, damit ich das sehe.“	Die Lehrerin möchte, dass die Aufgabe zügig beendet wird und Ruhe in der Klasse herrscht. Der Lehrerin ist das Zeitmanagement sehr wichtig, sie hebt vorbildliche Kinder hervor und übt damit (in)direkt Druck auf die langsamen Kinder aus.	Ich empfinde das Lob an die fertigen Kinder eher als Aufforderung an die anderen Schüler, mit der Aufgabe schnell fertig zu werden und fühle mich daher ein wenig gestresst.	1	konstruktive Ermahnung; Lob/Behlungssysteme			SuS		a	n	akustische Störung	
314	L4	1	D	P	26	1	L-w instruiert die Leseübung, welche nun paarweise stattfinden soll, wobei der Tischnachbar dem anderen vorliest und nach drei Minuten gewechselt wird. Während der Instruktionen ist es sehr unruhig, weswegen L-w mit den Fingern ihrer erhobenen Hand einen Countdown (1 bis 5) zu zählen beginnt, in den die Kinder nach und nach einstimmen und so L-w die Aufmerksamkeit ihrer Schüler wiederhat. Erst nach zurückerlangter Aufmerksamkeit fährt L-w mit ihrer Anweisung fort.	Die Lehrerin greift zum Countdown, welcher ein einfaches, wirksames Mittel zu sein scheint, um Aufmerksamkeit zu erlangen. Dieser scheint den Kindern gut bekannt und wird angenommen.	Ich bin über diese Handhabe und Wirksamkeit überrascht.	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
315	L6	1	SP	L	N/A	1	L-m fragt die Klasse: „Macht es Sinn, sich zu streiten, wer auf der Matte ist?“ S-w: „Nein, weil sonst schon das Spiel vorbei ist, eh man sich einigt.“ L-m: „Besser hätte man es nicht erklären können.“ Ein Probelauf erfolgt.	L-m lobt S-ws Antwort vor der Klasse, wodurch sie Anerkennung erfährt.	N/A	1	Lob/Behlungssysteme			SuS		a	n/f	Aggression	
316	L7	1	MU	FU	N/A	1	Eine CD wird abgespielt und ein Lied gesungen. Die Kinder singen teilweise mit. S-m liegt mit dem Kopf auf dem Tisch. L-w versucht, ihn zum Mitmachen zu motivieren. Sie fasst ihn dabei sanft an der Schulter an, S-m reagiert aber nicht darauf.	L-w erkennt, dass S-m nicht mitmacht. Sie versucht ihn durch Ermutigungen zu motivieren, aber er scheint dies zu verweigern.	Ich bin verwundert, dass S-m sich nicht motivieren lässt.	1	freundlicher Körperkontakt			S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
317	L7	1	MU	FU	N/A	1	L-w fragt: „S-m bist du bereit für das Uhrenlied?“ Sie geht zu ihm, schlägt die entsprechende Seite in seinem Heft auf und hilft ihm. S-m reagiert fast gar nicht auf die Hilfestellung von L-w. Sie bleibt trotzdem sehr gelassen.	L-w versucht erneut durch Ermutigung, S-m zum Mitmachen zu motivieren. Sie bleibt sehr gelassen.	Ich bewundere die Geduld von L-w.	1	sinnvolle Hilfe			S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
318	L12	2	HU	E	26	1	S-w hat ihre Zahlenrolle vergessen und teilt das L-w mit. L-w: „Wie weit warst du denn? Mach einfach an der Stelle weiter und nächstes Mal kleben wir es dann dran!“	Lehrerin bietet hier eine gute Lösung an.	Ich bin gespannt.	1	N/A			S		p	n	Verweigerung/Ver säumnis	
319	L16	2	M	FU	20	1	S-w1 schmeißt das Brillenetui hin: „Ich weiß nicht, wie ich das machen soll. Ihr habt doch einen Mund und könnt mir das erklären.“ L-w: „Lies dir das doch noch mal in Ruhe durch.“ S-w1 bockt weiter rum. S-w2, die Banknachbarin, will helfen, doch S-w1 bockt weiter rum.	S-w1 ist wütend und sauer zugleich. L-w versucht sie zu beruhigen.	Ich bin verduzt.	1	Trost; sinnvolle Hilfe			S		a	n/f	Aggression	akustische Störung
320	L20	1	D	FU	11	1	L-w: „S-m weiß wie die Nr. 2 geht. Er erklärt mal. Hört bitte zu.“ Die Schüler sind sehr unruhig.	L-w versucht, gegen die Unruhe etwas zu unternehmen.	Ich werde unruhig.	1	Lob/Belohnungssysteme; konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
321	L21	2	MU	G	N/A	1	Eine Schülerin hat ihre Flöte vergessen. L-w: „Ich habe euch schon dreimal gesagt, dass wir die Flöte brauchen, es ist echt schade.“	L-w bedauert.	Ich fühl mich wohl.	1	konstruktive Ermahnung			S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
322	L22	1	M	FU	19	1	L-w: „Ich find es nicht in Ordnung, dass in einer Tour gequatscht wird.“	L-w versucht die leichte Unruhe zu unterbinden.	Ich bin etwas genervt.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
323	L25	2	HU	FU	27	1	Es klingelt. Die Kinder tauschen schon wieder Fußballkarten. L-w: „S-m1, S-m2, es hat geklingelt! Ganz schnell weg die Mappen, sonst sind sie gleich in meiner Tasche!“ Jungs tauschen noch schnell zu Ende.	Lehrerin will, dass der Unterricht möglichst schnell beginnt.	Ich fühle mich wohl.	1	sinnvolle Konsequenzen			SuS		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
324	L25	2	HU	FU	27	1	S-m spielt mit seiner Schlangenwirbelsäule herum. L-w: „S-m, jetzt ab in die Tasche oder vor zu mir damit. Du kennst die Regeln!“ L-w: „S-m, du legst das jetzt weg! Entweder in meine Tasche oder in deine Tasche. Das kannst du dir aussuchen [...] oder leg es hier drauf!“ L-w hält S-m einen Wollkorb hin. Der Schüler legt das Gerippe dort drauf.	S-m provoziert. L-w hat trotz diesem „Problem“ eine sehr freundliche Art.	Ich fühle mich gut.	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	motorische/visuelle Störung
325	L25	2	HU	FU	27	1	S-w spielt mit Bällen herum und macht sich künstliche Brüste. L-w (laut): „S-w, was ist denn dort hinten mit den Bällen? Bring sie sofort nach vorn! Spaß ist lustig, aber jetzt ist erst mal wieder Schluss!“ S-w bringt sie mit beleidigter Mine nach vorn.	Angemessene Reaktion.	Ich fühle mich gut.	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Ermahnung			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
326	L25	2	HU	FU	27	1	S-m quatscht. L-w: „S-m, erkläre mal bitte, wie das war mit dem Zählen!“ S-m: „1-2 war das mit dem Zählen!“ L-w (nickt): „Okay, dann los!“ Alle Kinder flöten und trommeln, es ist sehr schön.	L-w wollte S-m auflaufen lassen, aber er konnte geschickt reagieren.	Ich fühle mich verzau bert, ich bin begeistert.	1	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	akustische Störung	
327	L25	2	HU	FU	27	1	S-m quatscht. L-w: „So der S-m kommt jetzt bitte nach vorn, die anderen bleiben sitzen!“ S-m geht nach vorn. L-w: „S-m, kannst du bitte mal schauen, welche Reihe es am ehesten schafft ordentlich zu sitzen?“ S-m: „Es sitzen alle gut!“ L-w: „Da hast du recht, das stimmt aber, ihr habt wirklich Glück gehabt! Jetzt macht uns der S-m mal die Tafel auf und dann werden wir mal sehen, was uns heute erwartet!“	S-m soll ruhig werden, unbewusste Ermahnung, Methode um S-m zur Ruhe zu bringen.	Ich fühle mich gut.	1	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
328	L25	2	HU	FU	27	1	S-m schmeißt eine Mütze nach hinten. L-w: „S-m? Was ist denn das für ein Benehmen? Ich möchte sofort, dass du das aufhebst!“ S-m geht sofort mit gesenktem Kopf nach hinten und hebt die Mütze auf.	N/A	Ich finde das komisch.	1	konstruktive Ermahnung			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
329	L29	2	MU	FU	16	1	S-m malt etwas. L-w sieht es und sagt: „Malst du mir ein schönes Herz? Wenn es nicht für mich ist, dann pack es weg!“ S-m schüttelt mit dem Kopf und packt das Blatt weg.	L-w möchte, dass sich der Schüler auf den Unterricht konzentriert.	Ich bin über die positive Reaktion überrascht.	1	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	Verweigerung/Verständnis
330	L31	1	M	FU	14	1	S-m steht auf und hampelt vor seinem Stuhl herum, L-w geht zu ihm und redet leise mit ihm, sodass keiner das Gespräch hören kann, dabei berührt sie ihn im Gesicht, um seine Aufmerksamkeit zu erhalten.	S-m ist schon längere Zeit unruhig, hat zuvor versucht L-w durch Spielchen mit seinem Radiergummi zu provozieren, vermutlich ist ihm langweilig.	S-m ist sehr störend, lenkt andere Kinder ab, ich finde die ganze Situation sehr schlep-pend.	1	freundlicher Körperkontakt			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	akustische Störung
331	L32	1	M	L	15	1	L-m bittet die Schüler um eine kluge Rechenaufgabe über 10. S-m1 nennt eine Aufgabe. S-m2 ruft gleich das Ergebnis dazwischen. L-m antwortet, dass das Kamel es so nicht versteht und alle gemeinsam, Schritt für Schritt, zum Ergebnis kommen sollen.	L-m versucht die Kinder auf eine witzige und unterhaltsame Art ruhig und konzentriert am Thema zu halten.	Ich finde es angenehm, dass S-m2 auf eine spaßige Art darauf hingewiesen wird, sich zu melden und alles Schritt für Schritt zu erklären.	1	sinnvolle Konsequenzen			S		a	n/f	akustische Störung	
332	L32	1	M	L	15	1	L-m bittet um eine neue Aufgabe, bei der beide Zahlen nur aus einer Ziffer bestehen. S-m1 schlägt eine Aufgabe vor, S-m2 nennt sofort das Ergebnis. L-m stellt sich vor die Klasse und spricht mit tiefer schwerfälliger Stimme: „Ich bin ein Kamel. Ich geh nur Schritt für Schritt. So musst du mir auch das Rechnen erklären.“	Die Kinder lachen und L-m hat dennoch erreicht, dass S-m2 weiß, dass nicht dazwischen geredet wird ohne, dass er eingeschüchtert o. a. ist.	Diese amüsante Art stärkt die Freude der Kinder am Mitmachen. Die Arbeitsatmosphäre ist sehr angenehm.	1	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	akustische Störung	
333	L32	1	M	L	15	1	Als L-m wie ein Kamel spricht, wird es unruhig in der Klasse. Die Kinder lachen über seine Geschichte. L-m stoppt die Situation. Flüsternd erklärt er den Kindern, dass alle gemeinsam dreimal an der Tafel wie ein Kamel rechnen. Dabei wird es ganz ruhig, damit ihn alle verstehen.	L-m hat die Situation schnell wieder im Griff. Mit seinem Flüstern erhöht er die Aufmerksamkeit der Schüler.	Ich finde es sehr gut, dass die Kinder sich durch das Flüstern wieder beruhigen und konzentriert weiterarbeiten.	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
334	L32	1	M	E	15	1	S-m1 redet vor sich hin. L-m unterbricht die Erklärung für S-m2 und bittet S-m1 um Ruhe. Er fordert ihn auf, sich richtig schwere Aufgaben auszuwählen.	L-m unterbricht Störungen sofort, um keine Unruhe wachsen zu lassen.	Ich finde es gut, dass L-m solche Störungen nicht überhört.	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	
335	L32	1	M	L	15	1	S-m versteckt sich und seine Aufgabe hinter einer Federtasche und einem Buch vor seinem Sitznachbarn. L-m macht darüber einige Scherze. Die Kinder und auch S-m lachen darüber. Anschließend arbeitet S-m ohne Versteck weiter.	L-m versucht die Situation ohne zu schimpfen zu lösen. Mit seinen Scherzen kommt die Botschaft an, verschreckt die Kinder aber nicht.	Es ist schön, dass die Kinder Spaß am Unterricht haben, auch bei kleineren Kritikpunkten durch den Lehrer.	1	andere			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
336	L33	1	M	L	14	1	L-w fordert Schüler, die ihre Aufgaben beendet haben auf, sich auf dem Teppich zu versammeln, es kommt nur S-w1, L-w legt mit ihr zweistellige Zahlen; S-w2 kommt dazu und sagt, dass S-m sie stört, L-w geht zur Klasse und sagt zu allen: „Ihr habt gemerkt, beim Zählen muss man sich ganz doll konzentrieren, also Arbeitsruhe!“ L-w geht durch die Klasse und kontrolliert die Ergebnisse der Schüler.	Wieder fällt auf, dass L-w niemanden vor den Mitschülern zurechtweisen möchte.	Ich hätte nicht erwartet, dass sich alle Schüler angesprochen fühlen und sich S-w2 mit dieser Reaktion zufriedengibt, beides trat jedoch ein.	1	konstruktive Ermahnung			S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
337	L35	1	SP	S	14	1	L-w sagt zu S-m: „Ich weiß, dass du wild sein willst, aber das geht hier in der Klasse nicht.“	L-w zeigt Verständnis, macht S-m aber auch deutlich, dass er sich im Klassenraum zügeln muss.	Schön, dass L-w hier besonnen mit S-m spricht.	1	freundlicher Kommentar			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
338	L38	1	M	E	14	1	L-m geht durch die Reihen und guckt, was die Kinder in der letzten Stunde schon geschafft haben. Er ermahnt S-m zweimal leise, nicht laut zu reden, aber S-m redet weiter. Beim dritten Mal fragt L-m ihn: „S-m, was soll ich denn machen mit dir, damit du das schaffst?“ (also, leise zu arbeiten, ohne zu reden) S-m: „Mir den Affen hinlegen, der Pssst macht.“ L-m legt das Affenbild auf die linke Heftseite von S-ms Arbeitsplatz, daraufhin ist S-m leise und L-m kann sich wieder anderen Kindern zuwenden.	Toll, dass es so funktioniert, nur weil L-m S-m gefragt hat, wie er ihm helfen kann. S-m kann ihm konkret sagen, was er in diesem Moment braucht.	Ich bin gerührt und freudig überrascht.	1	sinnvolle Hilfe			S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
339	L38	1	M	S	14	1	L-m beginnt mit dem Vorlesen, unterbricht dann aber wieder: „S-m, das gefällt mir nicht, klappt bitte die anderen Bücher zu! Kennt ihr das von zuhause, dass ihr was vorgelesen bekommt? Blättert ihr da in anderen Büchern?“ Viele Kinder sagen: „Nein.“ L-m: „Seht ihr, so ist das hier auch.“	L-m macht den Schülern ruhig und freundlich klar, dass sie sich auf die Geschichte konzentrieren müssen.	Es gefällt mir gut, wie L-m mit den Kindern spricht.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a/p	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
340	L41	2	SP	E	17	1	Ein Mädchen versteckt sich hinter dem Häuschen. L-w: „Ich seh dich... extra Minuten“ Mädchen tut so als habe es das nicht gehört.	L-w hat die Kinder im Blick; Bestrafung fürs Faulenzen.	Find ich lustig (verstecken).	1	konstruktive Strafe; konstruktive Anweisung			S	a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis		
341	L42	2	M	FU	20	1	L-w: „Ich hatte gehofft, dass ich ohne Sterne auskomme, aber ... (nicht verstanden) ... so ist es besser, wenn die Musik aus ist, dann ist Ruhe.“ L-w hat Leisemusik angemacht und die Kinder sind schnell leiser geworden.	Ritual zum Bekämpfen der Unruhe. SchülerInnen sind noch aufgeregt	Es erstaunt mich, wie ein Ritual die entsprechende Wirkung erzielt.	1	aner kennende Rituale			SuS	a	n/f	akustische Störung		
342	L43	2	SU	E	20	1	Ein Mädchen: „L-w“ (zeigt ihr den Ordner) L-w: „Sehr schön.“ (lächelt) „Und nu wieder hinstellen.“ L-w ermahnt zwischendurch mit Nennung des Namens. L-w laut: „So Kinder, es gibt Kinder, die arbeiten ganz toll. Und welche die quatschen mir zu viel. S-m mach das noch fertig.“ L-w ist dabei sehr freundlich.	L-w erinnert immer wieder an Arbeitsverhalten, lobt dabei aber immer die Kinder, die sich daran halten.	N/A	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Ermahnung; konstruktive Anweisung			SuS	a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
343	L43	2	SU	E	20	1	L-w: „S-w1 ... das ist zu laut bei euch.“ S-w1: „Ja aber wir haben eine Frage.“ L-w: „Das ist ja sehr schön, aber ich sehe euch zum ersten Mal melden.“ S-w1: „Aber S-w2 hat sich schon lange gemeldet.“	Unruhe entsteht durch Diskussion in einer Gruppe, Kinder versuchen sich selbst zu helfen.	Beeindruckt, dass Kinder Lösungen suchen und nicht vom Thema abschweifen.	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Ermahnung; konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
344	L43	2	SU	E	20	1	Keine besonderen Situationen. L-w agiert aber dennoch über Fragen, Blicke mit den Kindern. L-w: „So S-m. Komm rechnen.“ L-w: „S-w, was machst du gerade?“ L-w beobachtet Kinder, die quatschen. L-w geht zu ihnen hin: „Psst“ und schreibt die Namen an die Tafel. L-w: „So die Ecke dahinten. Die Kinder arbeiten ganz toll. Ihr beide dürft zusammensitzen, aber ihr arbeitet nicht. Setze dich bitte um.“ Kinder: „Aber wir haben unsere Ordner aufgeräumt.“ L-w: „Na gut, werden wir ja sehen.“ Kinder dürfen sitzen bleiben, arbeiten ein bisschen konzentrierter.	L-w hat kompletten Überblick über die Tätigkeiten der einzelnen SchülerInnen.	Langweile mich, finde die Stunde nicht sehr ergiebig und durchgeplant. Beeindruckt: L-w sieht alles.	1	konstruktive Anweisung; Selbstständigkeit/Kreativität; freundlicher Kommentar			S		a	n/f	akustische Störung	
345	L44	2	D	L	19	1	L-w: „S-w konzentrier dich. Guck auf den dritten Satz.“ S-w liest den Satz vor. L.: „Sehr gut... S-m.“ S-m trinkt. L-w: „S-m, wenn wir so etwas machen, hast du Trinkverbot, du weißt das, also stell die Flasche weg, bitte. Wir sind beim vorletzten Satz. Du machst den nächsten. [...] L-w: „S-m“. S-m liest vor. L-w: „S-m, noch mal den Satz.“ S-m liest vor. L-w: „noch mal.“ S-m liest. L-w: „So, jetzt stimmt es.“	L-w ermahnt und gibt Hilfestellungen.	interessiert	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Anweisung; konstruktive Ermahnung			S		a	n	Verstoß gegen Hausordnung	Sonstiges

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
346	L44	2	D	E	19	1	Kinder arbeiten an der Aufgabe. L-w geht leise herum und hilft leise. L-w: „Bildet nur Verben, die ihr auch kennt, erfindet nichts, bitte.“ L-w: „Ihr habt hier hinten schon wieder gequatscht.“ (lächelt dabei) Kinder machen erschrockenes Gesicht: „Oh... nein“ L-w: „Aber die anderen sind schon fertig.“	L-w gibt Hilfestellungen, ermahnt Kinder.	Verstehe ich nicht.	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
347	L44	2	D	E	19	1	L-w: „S-w und S-m, keinen Blödsinn machen.“ Die beiden fühlen sich ertappt und werden leiser.	L-w reagiert nur auf direkte Unruhe nicht auf Ursache.	N/A	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Ermahnung; konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
348	L45	2	E	FU	19	1	L-w betritt gemeinsam mit den Kindern den Raum. S-m1 kommt später. S-m1 beschwert sich bei L-w: „...Die Tür zugehalten, deshalb komme ich später“. Andere Jungs mischen sich ein, sie haben die Situation beobachtet. L-w hört zu und sortiert und klärt Konflikt: „Aber das sind ja ganz viele verschiedene Sachen.“ Jungs machen Vorschläge. L-w: „Das wollen wir nicht machen, sonst kommt ihr später, das wollen wir nicht.“ L-w unterhält sich noch mit Jungs: „Also Stopp ist die Grenze. S-m2, was machen wir, wenn wir jemandem weh getan haben?“ S-m2 entschuldigt sich. L-w schickt Jungs auf ihre Plätze.	L-w klärt Konflikt in Diskussionsrunde mit Schülern.	erstaunt	1	Missachtung durch Mitschüler unterbinden; Kooperation fördern; Fairness; sinnvolle Hilfe			SuS		a	n/f	Aggression	Verweigerung/Ver säumnis

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
349	L46	1	FR	N/A	N/A	1	L-w geht mit der Handpuppe durch die Klasse und fragt die Kinder nach ihrem Befinden. Sie nimmt dabei überwiegend Kinder dran, die sich auch melden. Wenn ein Kind aber doch einmal dazwischenredet oder „reinruft“ scheint sie nicht besonders verärgert zu sein, meist ignoriert sie es einfach.	Sie versucht eine für die Kinder angenehme Atmosphäre zu schaffen, in der kein Kind Angst haben muss ohne vorherige Meldung dran genommen zu werden. Wenn ein Kind dazwischenredet, reagiert sie kaum und ignoriert es meist, wahrscheinlich um nicht schimpfen zu müssen, vielleicht auch wegen der Atmosphäre und weil es für sie nicht so schlimm ist.	Ich habe den Eindruck, dass die Kinder sich wohl fühlen und so bin auch ich sehr entspannt.	1	freundliche Handlung			SuS	a	u		akustische Störung	
350	L47	1	D	N/A	N/A	1	Die Kinder arbeiten nun alleine an ihrem Arbeitsblatt. Dabei geht L-w durch die Klasse und kontrolliert, bzw. hilft bei Bedarf. Zwischendurch lobt sie laut die Kinder, die still am Platz sitzen und arbeiten. Ein Junge S-m, der in der ersten Reihe sitzt, schiebt seinen Tisch an den Nachbartisch. Als L-w dies sieht, geht sie zu ihm und befiehlt ihm den Tisch wieder an seinen Platz zu rücken. Der Junge reagiert gar nicht auf die Lehrerin, macht Faxen. Schließlich schiebt L-w den Tisch selber wieder an seinen Platz und ermahnt den Jungen, er soll mitarbeiten. Der Junge wendet sich seinem Blatt zu, macht aber nicht wirklich etwas, dreht sich kurz darauf um und quatscht mit seinem Nachbarn. L-w reagiert darauf nicht, geht zu anderen Kindern in der Klasse.	Die Lehrerin versucht weiterhin die Kontrolle über die Situation in der Klasse zu bekommen. Sie lobt vorbildliches Verhalten. Dem Jungen S-m scheint es langweilig zu sein, bzw. er möchte nicht alleine an seinem Arbeitsblatt arbeiten. Er will mit seinem Nachbarn reden, deswegen schiebt er den Tisch zu dem Kind rüber. Die Lehrerin will das der Junge S-m mitmacht und nicht seinen Nachbarn stört und ablenkt, deswegen befiehlt sie ihm, den Tisch zurück zu schieben. Dem Jungen scheint das egal zu sein, er reagiert gar nicht auf die Lehrerin. Vielleicht will er nur Aufmerksamkeit bekommen?! Die Arbeit scheint ihn auf jeden Fall nicht zu interessieren,	Was ist zu tun? Ich bin ratlos.	1	sinnvolle Hilfe; konstruktive Ermahnung			S	a	n		motorische/visuelle Störung	akustische Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anv.	Anz. LK anv.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
351	L48	1	M	N/A	N/A	1	S-m1 quatscht erneut laut in den Raum, während die anderen Kinder arbeiten und L-w durch die Klasse geht: „Ölf, Ölf, Ölf, ...“. L-w ignoriert ihn zuerst, kurz darauf ermahnt sie ihn aber doch: „S-m1!“. Er hört kurz auf, fängt dann wieder mit Jammern an: „Ich kann das nicht! L-w, kann ich mal eine Frage stellen?“. Die Lehrerin ignoriert ihn und geht zu dem Jungen S-m2 in der ersten Reihe, lobt ihn: „Na siehst du, es geht doch!“. Während S-m2 weiterarbeitet, kommt nun S-m1 zu der Lehrerin und zeigt ihr sein Arbeitsblatt. Sie erklärt ihm kurz die Aufgabe und S-m1 geht zurück an seinen Platz. L-w kommt eine Minute später zu ihm und hilft ihm erneut bei den Aufgaben.	er lässt sich leicht ablenken und macht andere Dinge als erwünscht. S-m1 braucht viel Aufmerksamkeit, ihm scheint langweilig zu sein. L-w versucht ihn trotzdem zu ignorieren, was sie aber nicht lange durchhält. Sie ermahnt ihn und geht zu anderen Kindern, um ihnen zu helfen. S-m1 wird ungeduldig und wehleidig (vielleicht versucht er durch sein Gejammer Mitleid zu erregen?). Er erinnert sich an seine guten Manieren und fragt die Lehrerin, ob er eine Frage stellen darf (er erinnert sich also sehr wohl an bestimmte Verhaltensregeln im Unterricht!). L-w setzt ihren Gang fort und lobt den Jungen S-m2, der gut mitarbeitet. L-w steht schließlich auf und geht zu ihr hin (er hält es nicht mehr aus) und L-w erklärt ihm kurz eine Aufgabe. S-m1 geht zurück zu seinem Platz, arbeitet dort aber nicht, sondern schaut sich um. L-w kommt schließlich erneut zu ihm und hilft ihm beim Rechnen. Die Lehrerin ist bemüht den Kindern gerecht zu werden und ist sehr geduldig mit S-m1 (hat Verständnis für ihn). S-m1 scheint die Lehrerin bereits zu kennen	N/A	1	sinnvolle Hilfe			S	a	n/f	akustische Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
								und weiß, wie er Hilfe bekommen kann (hat eine bestimmte Masche, vielleicht aber auch unbewusst?).											
352	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Während die Kinder sich gegenseitig danach fragen, was ihnen gut schmeckt, redet ein Junge S-m mit seinem Nachbarn. L-w ruft laut durch die Klasse: „S-m, willst du da vorne sitzen?“ und zeigt mit dem Finger auf einen Einzeltisch. Der Junge S-m verstummt und schüttelt den Kopf. Danach hört er zu.	L-w fühlt sich erneut durch das Gequatsche von S-m gestört und macht ihn darauf aufmerksam, indem sie ihn mit eventuellen Konsequenzen (alleine sitzen) konfrontiert. Das wirkt auch bei dem Jungen, denn er wird sofort still und hört zu.	N/A	1	konstruktive Ermahnung; sinnvolle Konsequenzen aufzeigen			SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
353	L50	2	D	N/A	N/A	1	Zu Beginn des Diktates streiten sich zwei Jungen um ein Blatt. L-w bemerkt dies und sagt laut und energisch: „Hier liegen so viele Blätter. Ihr müsst euch jetzt streiten wegen einem Blatt?! Ich will, dass ihr euch kratzt, schlagt...“ (dabei lächelt sie und schaut kurz in unsere Richtung). Die Jungen hören sofort auf und nehmen sich jeder ein eigenes Blatt. Ein paar Kinder lachen kurz.	Sie möchte das Verhalten der Jungen kritisieren und unterbinden, aber gleichzeitig nicht zu viel Aufheben darum machen. Sie benutzt Ironie, um den Kindern ihr Verhalten humorvoll vor Augen zu führen.	Ich bin amüsiert und fühle mich wohl, es macht Spaß der Lehrerin zuzuschauen	1	freundlicher Kommentar; konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	Aggression	Sonstiges
354	L52	1	R	N/A	12	1	L-w möchte den Kindern von der Ostergeschichte erzählen, ein Junge redet mehrfach dazwischen. Sie ermahnt ihn: „Du redest immer dazwischen!“ und schaut ihn ernst an. Der Junge ist still und hört nun zu.	Der Junge scheint nicht zu bemerken, dass sein Reden stört. Schließlich macht ihn die Lehrerin darauf aufmerksam und jetzt ist er still (eigentlich weiß er Bescheid).	N/A	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
355	L56	1	D	FU	20	1	David soll das Wort „Nase“ vorlesen. Er nennt alle Buchstaben, schafft es aber nicht, diese als ein Wort vorzulesen. L-m wartet geduldig und fordert S-m auf, indem er sagt: „Komm, du kannst es“. S-w sagt S-m das Wort vor. L-m entgegnet freundlich: „Nein, S-w! Ich bin sonst dein größter Fan, aber bitte nicht vorsagen“. Wieder zu S-m: „Na, was ist rausgekommen?“ „Nase“. L-m lobt S-m mit: „Gut“.	L-m ist geduldig und aufmunternd. L-m ermahnt freundlich. L-m gibt David die Möglichkeit das Wort doch noch vorzulesen und spricht ein Lob aus.	Ich fühle mich gut.	1	konstruktive Anweisung; freundlicher Kommentar			S		a	n/f	akustische Störung	
356	L56	1	D	FU	20	1	Kinder werden unruhig, viele sind laut und lachen. L-m macht die Musik an und die Kinder dürfen zwei Minuten lang austoben. L-m tanzt mit. Danach arbeiten sie an ihren Aufgaben weiter.	L-m lässt die Kinder toben.	Ich freue mich, dass L-m die Kinder austoben lässt, anstatt sie anzuschreien, um so zu disziplinieren. Ich fühle mich richtig gut dabei.	1	freundliche Handlung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
357	L57	3	MU	L	22	1	Die Klasse murmelt und der Lehrer legt sein Akkordeon weg und macht „Schhh, bitte nun alle leise werden“. Viele Kinder sind schnell ruhig, nur einige Jungen an der Seite unterhalten sich noch. Der Lehrer geht zu den Jungen und fragt bestimmt aber nicht streng, warum sie nicht leise sind? Die Jungen schauen betreten zu Boden und sind leise.	N/A	Ich bin gespannt.	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
358	L57	3	MU	L	22	1	Ein Mädchen steht auf, damit der Lehrer sie besser sieht. Der Lehrer aber bleibt ganz ruhig und beachtet die störenden Mädchen nicht, sondern konzentriert sich auf die ruhigen Meldungen. Wenn er einen Jungen dran nimmt, der sich nicht gemeldet hat, ermuntert er ihn und lobt, wenn er die richtige Antwort gibt.	N/A	N/A	1	notwendige Grenzen setzen; Lob/Belohnungssysteme			S		a	n	motorische/visuelle Störung	
359	L57	3	MU	L	22	1	Es murmeln einige Kinder. Der Lehrer sagt, es sei ihm deutlich zu laut. Es wird sofort wieder leise. Die vorher beleidigt aussehenden Mädchen sehen wieder beruhigt aus. Der Lehrer sagt, dass er das Lied jetzt noch mal anmacht und alle sollen sich dazu bewegen, wie es ihnen einfällt.	Die Klasse mag den Lehrer und den Unterricht.	Ich bin gespannt, wie es weiter geht.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
360	L58	1	MU	L	24	1	Es klingelt zum Unterricht. Viele Kinder sitzen auf ihren Plätzen und unterhalten sich mit ihren Nachbarn. L-w sagt freundlich: „So ihr Lieben, jetzt beendet mal langsam alle eure Morgengespräche und geht auf eure Plätze und dreht euch nach vorne.“ Es wird langsam leiser im Klassenraum, die Kinder drehen sich zur Tafel. Alle gucken fröhlich und erwartungsvoll.	Die Kinder freuen sich auf den Unterricht.	Ich fühle mich wohl. Es herrscht eine entspannte Stimmung	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
361	L58	1	MU	L	24	1	L-w steht ganz still an der Tafel und wartet, bis langsam wieder alle Kinder leise sind. L-w malt das Ruhezeichen an die Tafel. Manche Kinder heben die Hand als Ruhezeichen. L-w lächelt diese Kinder anerkennend an.	N/A	N/A	1	freundliche Handlung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
362	L58	1	MU	L	24	1	L-w sagt ruhig aber bestimmt: „S-m1 und S-m2, warum seid ihr denn die Einzigen hier in der Klasse, die sich nicht an das Ruhezeichen halten? Was gibt es denn so Wichtiges zu erzählen?“ S-m2 schweigt erst, dann sagt er, er habe nur erzählt, was er sich am meisten zu Weihnachten wünsche. S-m1 nickt eifrig. Beide grinsen. Die L-w lächelt und sagt, wenn alle jetzt gut mitarbeiten, dann könnten sie vielleicht in der letzten Stunde noch einen Erzählkreis machen, dann könne jeder seinen Lieblingswunsch erzählen.	L-w möchte eine entspannte Stimmung wahren.	Ich fühle mich wohl.	1	Lob/Belohnungssysteme			SuS		a	n/f	akustische Störung	
363	L58	1	MU	N/A	24	1	Wenn Schüler zu laut flüstern, geht die L-w leise zu den Kindern und ermahnt sie freundlich.	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
364	L60	2	K	FU	N/A	1	Mädchen: „Ich muss zur Toilette.“ L-w: „Aber es war doch gerade Pause und da musst du jetzt schon wieder auf die Toilette? Na, dann aber schnell, sonst verpasst du ja alles.“ Ein Junge muss auch, die Lehrerin erlaubt es ihm. Als sich weitere Mädchen melden, verneint sie es.	Kritik und Hinweisen auf richtiges Verhalten.	Ich fand die Reaktion der Lehrerin freundlich und angemessen, da sonst alle Kinder auf die Toilette gegangen wären.	1	notwendige Grenzen setzen			ext.				externe Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
365	L60	2	MU	N/A	N/A	1	S-w verspielt sich und sagt mitten im Lied laut: „Oh Mann!“ und hält sich den Kopf. L-w: „Das ist jetzt meine letzte Ermahnung!“ S-w: „Ich habe mich verspielt.“ L-w: „Dann bist du einfach still. Das ist nicht so lieb, wenn du reinsprichst.“	Kritik an einer störenden Unterrichtssituation.	Angemessene und freundliche Reaktion der Lehrerin auf die Unterrichtsstörung.	1	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	Sonstiges	
366	L60	2	MU	N/A	N/A	1	Einige Kinder spielen auch unerlaubt (an einem Instrument) L-w: „Wer ist denn das immer?“ S-m1 dreht sich um und sagt: „S-m2 ist das!“ und zeigt auf den S-m2 hinter sich. Dieser verneint und schüttelt den Kopf. L-w: „Derjenige soll sich selber melden. Hier gibt es keine Petzen!“	Hinweis der Lehrerin an die Kinder, dass man, wenn man etwas falsch macht, auch den Mut haben muss, es selbst einzugestehen. Lehrerin fordert Toleranz ein durch Nennung der Regel.	angenehm, wie die Lehrerin hier soziales Handeln an die Schüler vermittelt und dabei sehr respektvoll vorgeht	1	Fairness			SuS		a	n/f	akustische Störung	
367	L61	3	SP	L	27	1	L-w begrüßt die Klasse und sagt, dass heute eine Spielstunde auf dem Programm steht. Viele Kinder klatschen und freuen sich. L-w sagt, dass nun abgestimmt wird. Jeder hat eine Stimme. Die Kinder dürfen zwischen Brennball und Völkerball entscheiden. Einige Jungen rufen laut: „Fußball, Fußball...!“ Die Lehrerin ermahnt die Jungen und sagt, dass sie nicht jede Woche dieselbe Diskussion führen möchte und dass wenn jetzt noch jemand nach Fußball ruft, derjenige nicht mitspielen dürfe. Die Jungen verstummen. Die Mehrheit möchte Völkerball spielen.	N/A	Ich bin gespannt.	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
368	L64	1	D	P	27	1	S-u und S-w arbeiten nicht, sondern reden. L-w bemerkt dies und sagt: „Alle stopp. Warum redet ihr miteinander? Habt ihr eine Frage?“ Kinder nicken und arbeiten weiter.	L-w sorgt für Ruhe.	N/A	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Verständnis
369	L65	2	MU	L	25	1	L-w fragt die Klasse: „Was ist am Montag?“ Einige Kinder rufen rein: „Nikolaus.“ Lehrerin fragt nach: „Was machen wir am Montag?“ Ein Mädchen ruft rein: „Schuhe putzen.“ L-w sagt daraufhin ernst: „Zweite Ermahnung.“ Lehrerin fragt freundlich, ob man denn erst am 6.12. Schuhe putzt. Kinder antworten mit „nein“. L-w fragt was man denn dann an dem Tag macht. Kinder antworten	Denke, dass sie nicht möchte, dass reingeredet wird.	Ich werde etwas ruhiger.	1	sinnvolle Hilfe			S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
							die verschiedensten Dinge, wie z. B. Schuhe rausstellen, Süßigkeiten auspacken.												
370	L65	2	MU	L	25	1	Lehrerin stellt die Musik aus. S-m1 tritt S-m2. S-m2 zeigt mit dem Finger auf S-m1 und beschwert sich lauthals: „Er hat mich getreten.“ L-w ermahnt S-m2: „S-m2, setz dich hin. Ich will jetzt nichts mehr von dir hören. Wegen dir kann S-m1 vielleicht keinen Aufkleber bekommen.“	N/A	Ich fühle mich wohl.	1	notwendige Grenzen setzen, konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	Aggression	akustische Störung
371	L65	2	MU	L	25	1	Ein Junge kipzelt. L-w ermahnt ihn daraufhin: „Wer kipzelt, der steht.“ Der Junge setzt sich ordentlich hin.	N/A	Ich fühle mich gut.	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n	motorische/visuelle Störung	
372	L65	2	MU	L	25	1	Anschließend ermahnt sie einen weiteren Jungen, der abermals mit den Kindern hinter sich redet (Junge sitzt am Tisch direkt vor der Tafel). L-w sagt streng: „Dreh dich bitte um, es reicht. Hausaufgabenheft nach vorn. Ich möchte das nicht mehr sehen.“	N/A	Ich fühle mich gut.	1	konstruktive Ermahnung, notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	
373	L65	2	MU	FU	25	1	Lehrerin erhebt die Hand und zählt „Eins – Zwei...“ Es wird langsam wieder ruhiger. L-w sagt ernst: „Ihr hört nicht was ich sage.“ L-w ermahnt S-m1 und S-m2; Lehrerin flüstert. S-m1 und S-m2 reden weiter. L-w guckt die Jungen an und ermahnt freundlich und flüsternd: „Ihr hört nicht was ich sage. Die anderen Kinder warten auf euch.“ Lehrerin wartet bis es komplett leise ist.	N/A	Ich bin gespannt.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
374	L65	2	MU	FU	25	1	L-w teilt flüsternd mit, dass sie noch ein Weihnachtsbild malen sollen und wer damit fertig ist, der darf dazu eine Geschichte schreiben. L-w sagt, dass sie derweil rumgeht und Aufkleber an die verteilt, die es verdient haben. S-m1 und S-m2 reden immer noch. L-w sagt enttäuscht: „Ihr hört nicht, was ich	N/A	Ich bin gespannt.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
							sage.“ Nachdem die Jungen ruhig sind, erklärt sie nochmals die Aufgabe.												
375	L65	2	MU	E	25	1	S-w kramt in ihrer Mappe und teilt ihrem Tisch mit, dass sie ihren Hefter nicht finden kann und geht zu L-w. L-w rät ihr: „Guck mal in der Tasche und unter dem Tisch.“ S-w geht wieder auf ihren Platz und sucht weiter. L-w geht zu S-w und hilft ihr beim Suchen. Beide finden den Hefter nicht. S-w muss der Lehrerin ihr Hausaufgabenheft geben.	N/A	Ich bin noch leicht durcheinander.	1	sinnvolle Hilfe			S		a	f	Verweigerung/Verständnis	motorische/visuelle Störung
376	L65	2	MU	E	25	1	L-w geht umher und verteilt Aufkleber, während die Kinder schreiben. S-m geht umher. L-w ermahnt ihn: „So, S-m, geh auf deinen Platz.“ S-m geht zurück an seinen Platz.	N/A	Ich fühle mich wieder wohl.	1	konstruktive Anweisung; notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
377	L65	2	MU	L	25	1	L-w1 geht zum Lehrertisch und klingelt leise. L-w1 hält ihre Hände hoch und macht das Klassenzeichen für „Mund zu“. Es ist immer noch unruhig. L-w1 sagt ernst: „Ich habe gerade geläutet. Nein Stopp. Alle Stifte weg.“ Dann sagt sie noch mal mit Nachdruck: „Alle Stifte weg.“ L-w1 fragt die Klasse: „Was bedeutet die Regel, wenn ich läute?“ L-w1 stellt fest: „Zu wenig Finger. Da muss ich noch mal mit L-w2 [nicht anwesend] reden.“ Kinder erklären, dass sie bei dem Zeichen leise sein, nicht weiterreden und der Lehrerin zuhören sollen.	N/A	Ich bin glücklich.	1	konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
378	L65	2	MU	E	25	1	S-m ruft: „Oh Mann.“ S-m nimmt alle seine Stifte in die Hand. L-w sagt laut und streng zu ihm: „L-w leg die Stifte hin, sonst sind die im Müll. Weg damit, sofort.“	N/A	Ich fühle mich wohl.	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	akustische Störung
379	L67	2	M/D	FR	29	1	Es ist ein wenig unruhig in der Klasse. L-w klingelt leise und sagt ruhig: „Tsch.“ Lehrerin teilt im netten Ton mit: „Ich höre Stimmen, so geht es nicht. So können wir nicht weiterarbeiten.“	Wenn das Glöckchen ertönt, sollen die Kinder leise werden.	Ich fühle mich wohl.	1	konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
380	L67	2	M/D	FU	29	1	Sie erklärt weiter, dass sie mit der 2a früher essen geht und die 2c einpacken soll und ihre Sachen in ihren Raum bringen sollen. Lehrerin betont, dass sie erst zu Ende reden möchte, bevor die Kinder ihren Anweisungen nachgehen. L-w erklärt, dass die 2c dann mit zum Essen kommt, da sie ja auf die Kinder aufpassen muss und sie nicht allein lassen darf. Dann ruft S-m etwas rein und L-w zu ihm: „Ich bin immer noch nicht fertig mit reden.“ Nun sollen die Kinder leise einpacken. Einige Kinder arbeiten noch weiter, der Rest der Kinder packt leise ein. L-w sagt die Kinder an, die sich eine Essensmarke von ihr holen dürfen. Kinder, die eine Essensmarke haben, gehen nach draußen und ziehen sich auf dem Flur an. Klasse 2c geht in ihren Raum und bringt ihre Mappen weg.	N/A	Ich fühle mich wohl.	1	notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	
381	L68	3	MU	G	18	1	Gruppe 3 ist dran. L-w: „Das (Quatschen hinten) gefällt mir aber gar nicht!“	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	
382	L68	3	MU	G	18	1	Gruppe 5: Guckt und zischt ein „Pscht“ zu den anderen Störenden, danach: „Mir hat nicht gefallen S-u1 und S-u2. S-u3 hat mir auch nicht gefallen.“	L-w will die Vortragsgruppe nicht unterbrechen	Ich finde es gut, dass die Lehrerin die Schüler nicht noch unterbricht und dass sie die Kritik erst danach äußert.	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
383	L68	3	MU	KA	18	1	Alle sollen aufstehen und gemeinsam singen. Danach soll jeder 10 Hampelmänner machen und sich danach wieder setzen und sich beruhigen .	L-w möchte die Unruhe unterbinden, indem sich die Schüler auflockern.	Endlich. Ich finde die Sache mit den Hampelmännern super, weil man merkte, dass ihnen trotz Hofpause zuvor die Bewegung guttut.	1	anerkennde Rituale			SuS		a	n/f	akustische Störung	
384	L68	3	MU	G	18	1	„Ich hab’s euch gestern eingeschrieben. Ihr habt schon wieder kein Notenheft mit? „Super!“ L-w redet laut (mit vollem Klang) und bestimmt, aber nicht zu laut.	L-w ist enttäuscht, dass die Schüler wieder nicht ihre Materialien dabeihaben.	Ich finde die Stimme angenehm und angemessen für die Situation. (Der Raum ist sehr lang)	1	konstruktive Ermahnung			SuS		p	n/f	Verweigerung/Verständnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
385	L69	4	MU	F	16	1	L-w: „In der Wandreihe sind x, in der Reihe y... Schüler unruhig“	N/A	N/A	1	notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
386	L69	4	MU	F	16	1	Schüler, die nicht schreiben bekommen MA-Minuspunkt wie angekündigt, S-m widerspricht L-w ruhig: „Widerspruch nicht auch noch!“	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis
387	L70	2	SP	FU	17	1	Bei Erklärung des Dreierhops laufen S-m1 und S-m2 direkt zur Station, woraufhin L-w die Jungen zurückruft und wartet, bis sie sich wieder dem Kreis anschließen.	L-w lässt es nicht zu, dass die „übereifrigen“ Jungen sich aus dem Kreis entfernen. Sie stellt somit sicher, dass alle ausnahmslos das Gesagte hören und ihnen die Regeln nochmals klar gemacht werden.	Das Verhalten der Lehrerin ist konsequent, ich hätte es auch so gemacht.	1	notwendige Grenzen setzen, konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
388	L71	2	D	FU	17	1	Noch vor Beginn der Arbeit mit dem Wörterbuch blättert S-m bereits interessiert darin herum. Als L-w dies beobachtet, kommentiert sie die Szene: „Was liest du denn jetzt im Wörterbuch ganz angestrengt? ... Wie ein Professorchen sitzt er da!“ (scherzhaft-netter Ton und Gesichtsausdruck). Daraufhin lachen einige Schüler kurz auf, S-m schmunzelt. Dann erläutert L-w weiter, was die Schüler zu tun haben.	Humorvoll wird S-ms Schnelligkeit und Wissensdurst hier von L-w kommentiert, was von einigen Schülern und dem Jungen selbst genauso aufgefasst wird. Danach setzt L-w entspannt ihre Ausführungen fort.	Dieser unauffällige und nette Einwurf der Lehrerin amüsiert mich.	1	freundlicher Kommentar			S		a	n	Sonstiges	
389	L71	2	D	FU	17	1	Während L-w etwas an der Tafel notiert, zählt S-m laut die schon vergangenen Unterrichtsstunden an seinen Fingern ab und wird von der Lehrerin sanft ermahnt.	S-m ist in ganz andere Sachen vertieft und wird unauffällig, aber wirksam von L-w darauf hingewiesen, doch wieder dem Unterricht zu folgen.	N/A	1	konstruktive Ermahnung			S		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
390	L73	2	E	FU	20	1	<p>Etwas später fordert L-w die Kinder auf, ihre Bücher zu schließen. Derweil trommelt S-m1 mit seiner Schere auf die Bank und S-m2 schnippelt laut mit seiner Schere herum. Da stellt sich L-w mit angewinkelten, erhobenen Armen vor die Klasse und ruft: „Schere weg, das ist kein Spielzeug.“ Als die Jungen ihre Schneidegeräte beiseite gepackt haben und es dennoch weiter unruhig ist, fährt L-w mit bedeutungsvoller Stimme fort: „So, ich bin gespannt, welche Reihe zuerst fertig ist.“ Danach kehrt einen Moment lang Stille im Raum ein.</p>	<p>Dass L-w erst jetzt auf das Beiseitelegen der Scheren besteht, ist schwer zu verstehen, da die Schüler (nicht nur S-m2 und S-m1) bereits die gesamte Stunde über mit irgendwelchen Arbeitsgeräten hantieren. L-w hätte von Anfang an hartnäckig darauf bestehen sollen, dass alles aus der Hand zu legen ist, zumal die Schreibgeräte oder ähnliches ohnehin nicht zum Einsatz kommen. Um die Konzentration zu halten, hätte sie zwischendrin Bewegungsspiele einbauen können, wofür sich der Englischunterricht in den Anfangsklassen besonders eignet. Der Ausruf eines Wettbewerbs („Ich bin gespannt, welche Reihe zuerst fertig ist.“) scheint die Schüler anzuspornen und kurzzeitig Wirkung zu erzielen.</p>	<p>Den Erfolg dieser Vorgehensweise konnte ich auch schon in anderen Klassen beobachten. Die relative Ruhe ist sehr angenehm.</p>	1	konstruktive Anweisung; notwendige Grenzen setzen			SuS	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
391	L74	3	SP	N/A	38	2	Nach einem Kommando des L-ms albern drei Jungen noch immer herum, woraufhin L-m sie anhält, 10 Hampelmänner zu machen. Als sie der ‚Strafaufgabe‘ lachend und vor versammelter Klasse nachkommen, kommentiert L-m, dass sie dies ja „eigentlich schon auf der Matte“ gemacht hätten. Amüsiert fügt er hinzu: „Bravo, ihr seid die besten Hampelmänner, die ich je gesehen hab.“	Bei der Gruppe der Jungen sieht es L-m offenbar als erforderlich an, die Strafaufgabe zu verhängen (vgl. 8:01 Uhr). Dies scheint angebracht, da die Jungen das Spiel nicht ernst genommen und auf der Matte gealbert haben. Scherzend kommentiert er die Hampelmänner der Jungen, was diese amüsiert über sich ergehen lassen.	N/A	1	konstruktive Strafe			SuS		a	n/f	Sonstiges	
392	L77	1	VU	E; G	11	1	Schüler S-m1 spielt mit seinem Computer herum und macht nur Faxen. Schüler S-m2 sagt zu ihm: „Hey S-m1, jetzt nicht so laut, spiel jetzt mal richtig!“ S-m1 schaut in L-ms Richtung, der ihn warnend anschaut und den Kopf nickt. S-m1 schaut auf seinen Computer und hört auf laut zu sein.	S-m2 ist von S-m1 genervt, da dieser mit seinem Computer nur spielt und sehr laut ist. Er weist ihn zu recht und sagt ihm, dass er etwas leiser sein soll. L-m beobachtet das Geschehen, merkt jedoch, dass er nicht einschreiten muss, da S-m1 aufhört zu stören.	Ich folge dem Geschehen interessiert.	1	respektvolle Distanz			S		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
393	L79	1	SP	L	21	1	S-u1 und S-u2 stehen herum. L-m: „Alle Kinder setzen sich bitte!“ S-u1 und S-u2 hören nicht. L-m: „Wenn ich sage ‚sitzen‘, dann sollt ihr nicht rumstehen! Also setzt euch bitte hin!“ Diesmal hören es beide und setzen sich.	L-m muss S-u1 und S-u2 extra ermahnen, bis sie sich endlich hinsetzen. Er sagt es so bestimmt, dass beide beim zweiten Mal sofort hören.	Warum nicht schon beim ersten Mal?	1	konstruktive Anweisung; konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
394	L80	1	VU	FU	21	1	L-w: „So, schaut nun mal auf das Wort ‚Montag‘ neben der 1 auf dem Arbeitsblatt!“ S-m unterbricht sie: „Was sollen wir machen?“ L-w: „Wenn du mir mal zuhören würdest, wüsstest du es!“	S-m hat den Anfang von L-ws Aufgabenstellung nicht mitbekommen und fragt sofort nach, indem er sie unterbricht. L-w wiederholt ihren Anfang nicht, sondern macht S-m darauf aufmerksam, beim nächsten Mal gleich zuzuhören.	Bin aufmerksam.	1	konstruktive Anweisung; konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S		a/p	n/f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	akustische Störung
395	L81	1/2	E	N/A	25	1	S-m1 erzählt flüsternd S-m2 von seiner Kartensammlung, möchte mit ihm eine Karte tauschen. S-w sagt extra laut in Richtung der L-w: „Ich glaube kaum, dass das hierhergehört!“ L-w wird auf die beiden Jungs aufmerksam und sagt: „Wenn ich bei euch Karten finde, sind die weg. Das wisst ihr, stimmt’s?“ S-m1 grinsend: „Wir haben doch gar keine Karten!“ S-m2: „Nee!“ L-w: „Ich sage es ja nur. Zeigt mal eure Blätter!“ Sie mustert die Arbeiten und lobt beide Schüler.	S-w möchte wie eine L-w klingen.	Ich freue mich, dass die Jungs L-w keinen Anlass geben konnten, weiter zu „sticheln“ und dass L-w sogar zu einem Lob bereit ist.	1	konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
396	L81	1/2	E	N/A	25	1	S-m sagt lautstark: „Mann, ist das heiß hier drin!“ L-w: „Das ist ja mal eine kluge Feststellung!“ Alle SchülerInnen, einschließlich S-m lachen. „Na zum Glück hat man Hitzefrei erfunden, nicht wahr?“ Viele SchülerInnen jubeln.	N/A	Ich freue mich, dass L-w den Spaß mitmacht.	1	freundlicher Kommentar			S		a	n/f	akustische Störung	
397	L84	2	ME	FU	19	1	Lehrerwechsel zur dritten Stunde. Kinder sind während des Wechsels sehr unruhig und laut. Lehrer tauschen noch kurz Informationen aus. L-w: „Ich bin ja so gespannt, ob die Fensterreihe oder die Wandreihe zuerst fertig ist.“ Schülerinnen sind aufgeregt und wollen unbedingt erster sein. L-w: „Vor allem wird viel zu viel geschwätzt.“ L-w: „So ihr wart zuerst fertig, aber ich denke, ihr schafft das das nächste Mal alle prima.“ SchülerInnen lächelten, zeigten sonst eher weniger Reaktion.	L-w versucht durch Wettbewerb die Motivation der Kinder zu wecken, die Unruhe zu bekämpfen. L-w übt positive Kritik.	Froh, dass die Wettbewerbsziehung noch funktioniert. Fühle mich unwohl, mag die Art der L-w nicht.	1	konstruktive Anweisung; freundlicher Kommentar			SuS		a	n/f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
398	L84	2	ME	L	19	1	L-w: „Schafft ihr das, wenn ich das vorlese, selber etwas zu der Situation zu malen? Jeder für sich und nicht verraten, wir wollen uns dann gegenseitig überraschen.“ SchülerInnen nicken. L-w: „Welche Situation kann man denn zu diesem Buch malen?“ (Hält das Buch mit Bildern hoch) S-u: „Öh..., aber wenn ich das sage, kann ich die nicht mehr malen!“ L-w: „Dann sag lieber eine andere Idee, die du nicht malen willst.“ Schülerin überlegt und erzählt ihre Idee. L-w: „Und noch eine Szene, dann will ich euch malen lassen.“ Schülerin erzählt Idee. L-w: „S-m.“ S-w1: „Ich male das Meerschweinchen.“ S-w2: „Mensch S-w1, du sollst das doch nicht verraten.“ L-w: „Und du sollst nicht so laut reden.“	Unterrichtseinstieg durch eindeutig formulierte Frage an die Kinder. L-w erkennt Unsicherheit bei den Kindern und erklärt mit Hilfe der SchülerInnen die Aufgabe. L-w ist entspannt, ruhig und freundlich.	Bin entspannt.	1	konstruktive Ermahnung; freundlicher Kommentar; Selbstständigkeit/Kreativität fördern			S	a	n	akustische Störung		
399	L88	2	D	E	23	1	S-w1 meldet sich und fragt nach dem Datum, als L-w antworten möchte, kommt ihr S-w2 zuvor und ruft unaufgefordert in die Klasse „Der 15.“. L-w fragt: „Wer antwortet da für mich?“. L-w blickt S-w2 an und fragt lächelnd: „S-w2 ... toll ... kann ich jetzt nach Hause gehen?“ und fügt hinzu: „Aber wunderbar, dass du früh zur Schule kommst und dich da schon informiert hast.“	Die Lehrerin reagiert entspannt und humorvoll auf das Fehlverhalten der Schülerin, dennoch verdeutlicht sie ihr Missfallen. Nachdem sie ihre Kritik, verpackt in einer rhetorischen Frage, geäußert hat, erkennt sie das Wissen der Schülerin an und lobt sie dafür.	N/A	1	konstruktive Ermahnung; freundlicher Kommentar			S	a	n/f	akustische Störung		
400	L88	2	D	E	23	1	S-m kramt in seiner Federtasche und schwatzt. L-w beugt sich sehr bestimmt und mit ernstem Blick zu ihm herunter und sagt: „Konzentriere dich jetzt auf deine Arbeit!“. S-m blickt kurz etwas verduzt drein und packt die Federtasche sofort weg und macht sich an die Arbeit.	L-w weist den Schüler auf einer respektvollen Grundlage zurecht, sodass der angesprochene Junge die Kritik annehmen und akzeptieren kann.	N/A	1	konstruktive Ermahnung; konstruktive Anweisung; notwendige Grenzen setzen			S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
401	L95	1,5	R	N/A	27	1	L-w muss die Gruppe: S-m1, S-w1, S-w2, S-w3 und S-m2 ermahnen, die laut sind und nicht am Text arbeiten: „Darf ich mal erfahren, was ihr bis jetzt gemacht habt?“ S-m2 stammelt: „Den Text gelesen.“ L-w: „Na, das ist ja mal ein guter Anfang!“ Die Mädchen der Gruppe lächeln L-w an. L-w: „Dann macht euch jetzt mal Gedanken, wie ihr der Klasse euren Text vorstellt!“ S-m2: „Wie sollen wir das denn machen?“ L-w: „Lasst euch etwas einfallen!“ L-w geht. Die SchülerInnen der Gruppe stecken die Köpfe zusammen.	L-w geht es zu laut und zu unkonzentriert in der Gruppe zu. L-w möchte, dass die SchülerInnen selbständig arbeiten. Die SchülerInnen nehmen die Worte von L-w an.	Ich mag die Umgangsweise von L-w mit den SchülerInnen. Ich fühle mich sehr wohl in dieser Stunde, es ist schön, die SchülerInnen mal auf andere Weise (lernend) agieren zu sehen.	1	konstruktive Ermahnung; konstruktive Anweisung; notwendige Grenzen setzen			SuS	a	n/f	akustische Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
402	L98	1	M	L	22	1	S-w soll etwas an die Tafel zeichnen, S-m springt auf und spricht rein, L-w guckt S-m kopfschüttelnd an und legt den Finger auf den Mund, S-m setzt sich und ist still.	Um die Schülerin an der Tafel nicht noch mehr zu stören, kommuniziert die Lehrerin wortlos mit dem Schüler und es wirkt.	Ich fühle mich gut.	1	konstruktive Ermahnung; freundliche Handlung; notwendige Grenzen setzen			S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	
403	L98	1	M	E; G	22	1	10 SuS stehen vor der L-w, L-w bestimmt: „Ich möchte, dass ihr zurück an eure Plätze geht und arbeitet. Wer Fragen hat, fragt zunächst am Gruppentisch und wenn keiner helfen kann, komme ich.“ SuS gehen stöhnend zurück auf ihre Plätze, S-w ruft: „Ich kann das aber nicht!“, L-w etwas vorwurfsvoll: „Hast du schon an deinem Tisch gefragt?“, S-w genervt: „Nein!“, L-w bestimmt: „Dann mach das!“	Lehrerin wünscht sich, dass sicher die Schüler gegenseitig helfen und möchte sich etwas Freiraum schaffen.	Ich fühle mich gut, da den Schülern Vertrauen geschenkt wird.	1	konstruktive Anweisung; sinnvolle Hilfe; Kooperation fördern			SuS	a	f	motorische/visuelle Störung		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
404	L99	1	D	N/A	22	1	Die SuS sind noch unruhig von der kurzen Pause. Die L-w sitzt auf dem Stuhl, allen Kindern zugewandt, und legt den Zeigefinger auf den Mund. Die L-w lobt einzelne Schüler per Daumen-nach-oben und schließlich wird es in der Klasse ganz leise. L-w lächelt: „Danke schön! So, ich bin wieder da.“	Die Lehrerin versucht durch ihre Anwesenheit und Körpersprache Ruhe zu erzeugen und es wirkt. Sie bestärkt positives Verhalten durch Handzeichen.	Die L-w hat eine positive Ausstrahlung und ich fühle mich wohl.	1	konstruktive Anweisung; freundliche Handlung; sinnvoll Konsequenzen aufzeigen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
405	L101	2	RU	FU	32	1	S-w sagt, dass ihr der Arm weh tut. L-w erlaubt ihr sich hinzulegen.	Auch in solchen Situationen spricht die Lehrerin weiterhin auf Russisch. Ich finde es gut, dass sie die Schülerin ernst nimmt.	Ich fühle mich gut.	1	respektvolle Distanz; konstruktive Anweisung			ext.				externe Störung	
406	L102	2	D	L	12	1	Die Tür geht auf und S-m kommt herein. L-w: „Warte mal ganz kurz S-m.“ L-w hängt noch ein Schild an die Tafel und sagt anschließend: „Weiße Kreide braucht ihr, ne?“ S-m nickt. L-w sucht die Kreide in der Schublade des Lehrertisches.	L-w reagiert aufmerksam angemessen.	Ich bin entspannt.	1	freundliche Handlung			ext.				externe Störung	
407	L102	2	D	L	12	1	Zwei Schülerinnen sind unruhig. L-w: „Ey, was ist denn bei euch schon wieder los?“ S-w: „Na die Kissen.“ L-w: „Entweder klemmt ihr die fest und setzt euch drauf oder ihr legt sie weg.“	L-w reagiert angemessen auf die Unruhe im Raum.	Ich bin verärgert und fühle mich gestört.	1	konstruktive Ermahnung			SuS		a	f	motorische/visuelle Störung	
408	L102	2	D	L	12	1	S-m sitzt an der Tafel und spielt mit der einen Seite. L-w: „S-m, lässt du die mal bitte zu!“ L-w steht an der Tafel und geht noch die letzten Begriffe durch. S-m spielt wieder mit der Tafel. L-w: „S-m, hörst du mal auf damit, du machst mich ganz nervös.“ S-m lächelt und hört auf, mit der Tafel zu spielen.	L-w ermahnt L-w zweimal und bleibt sehr ruhig und begründet ihre Aussage sogar.	Ich bin verärgert und fühle mich gestört.	1	konstruktive Ermahnung			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
409	L102	2	D	L	12	1	L-w geht durch den Klassenraum und schaut, ob die SchülerInnen genügend Platz in ihrem Heft haben, um die Tabelle zu übernehmen. L-w: „S-w1, wo ist dein Heft?“ S-w1: „Drüben.“ L-w: „Dann hol es bitte.“ S-w2: „Ich muss mitkommen, mein Heft ist auch drüben.“ L-w: „Ja, dann geht bitte und klopf leise an.“	L-w bemerkt, dass nicht alle SchülerInnen ihre Arbeitsmaterialien im Raum haben und bittet sie freundlich, diese aus dem anderen Raum zu holen.	Ich bin entspannt.	1	konstruktive Anweisung			SuS		p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
410	L102	2	D	E	12	1	L-w: „S-m, ich weiß nicht wie das gehen soll mit dem Blick zur Klasse und dem Stift im Mund. Fang an zu arbeiten.“ Anschließend gibt L-w der gesamten Klasse die Aufgabe, sich den Merksatz zu notieren und die fehlende Zahl zu ergänzen.	L-w ermahnt S-m, der durch den Raum schaut. L-w erteilt eine neue Aufgabe, um S-m zu beschäftigen.	Ich bin gespannt.	1	konstruktive Anweisung		S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit		
411	L105	1	D	E	15	1	S-m hört auf an den Aufgaben zu arbeiten. L-w fragt ihn ehrlich interessiert, was denn los sei. S-m antwortet, er hätte keine Lust mehr. E-u daraufhin scherzhaft: „Dann brauchen wir dich nächstes Mal gar nicht mehr mitnehmen? Hast du Party gemacht? Oder was? Dann müssen wir dir ein Bett holen.“ L-w sagt, dann müsse er sich an einen Tisch ohne Computer setzen. Er setzt sich um und sie setzt sich neben ihn. Dann fragt sie ihn einfühlend, ob er müde sei. Er bejaht und wirkt dabei erschöpft. Sie fragt, ob er in der Nacht am Computer gesessen hätte. Er sagt, ja, er hätte gestern lange gespielt. Daraufhin sagt sie, sie müsse dann mal mit seiner Mama darüber reden, wenn das jetzt jeden Montag so sei. Er guckt ein bisschen traurig und lümmelt sich auf dem Tisch, sichtlich erschöpft.	L-w akzeptiert einerseits nicht, dass S-m1 die Arbeit verweigert, überlässt ihn aber nicht sich selbst, sondern forscht nach der Ursache, um ihn unterstützen zu können.	Ich bin ein bisschen irritiert, verstehe nicht, warum sie ihn an einen anderen Platz setzt. Ich wünschte, sie würde ihn wieder arbeiten lassen. Mittlerweile sehe ich darin den Vorteil, dass sie besser mit ihm reden konnte.	1	konstruktive Ermahnung; sinnvolle Konsequenzen aufzeigen		S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	Sonstiges	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
412	L106	3	K	E	20	2	Der Schüler S-m spricht/ruft laut und häufig in die eher ruhige Arbeitsatmosphäre hinein. L-w warnt ihn streng aber mit eher ruhiger, bestimmter Stimme: „Das ist jetzt die allerletzte Verwarnung S-m!“ S-m antwortet: „Ja, okay.“ L-w erklärt: „Das geht so nicht! Du siehst, dass die meisten hier konzentriert arbeiten.“	L-w überzeugt den Schüler, Rücksicht auf seine MitschülerInnen zu nehmen, indem er leise arbeitet. Sie droht ihm, ohne eine Konsequenz zu nennen.	Die Ermahnung finde ich angemessen, die Androhung verstehe ich nicht. Vor allem kann ich mir nicht vorstellen, dass S-m weiß, was ihm droht.	1	konstruktive Ermahnung; sinnvolle Konsequenzen aufzeigen			S		a	n/f	akustische Störung	
413	L106	3	K	E	20	2	Der Schüler S-m stößt ein am Boden liegendes Papier mit dem Fuß weg. L-w fordert ihn bestimmt, aber ruhig auf: „S-m, hebst du das Papier bitte auf! Du hast es mit dem Fuß weggestoßen.“ Er hebt es dann auf, knüllt es zusammen und wirft es in den Mülleimer. Die L-w daraufhin: „Oh, nicht wegwerfen, da ist noch viel gutes Bastelpapier und wir wollen sparen!“	L-w will einerseits verhindern, dass S-m seinen Müll nicht richtig entsorgt. Im zweiten Schritt möchte sie ihn zum sorgsamem Umgang mit Arbeitsmaterialien erziehen.	Ich finde die Reaktion richtig und gut formuliert. Ich denke er kann daraus lernen. Ich hätte ähnlich gehandelt.	1	konstruktive Ermahnung; sinnvolle Konsequenzen aufzeigen			S		u	n	Verstoß gegen Hausordnung	
414	L110	2	M	FU	19	1	Alle SchülerInnen sind etwas unruhig und L-m sagt: „Ruhe da! Psst!“. Einen Schüler erwähnt er namentlich: „S-m, jetzt nicht reden!“	L-m versucht die Klasse zur Ruhe zu bringen.	Ich wundere mich, weshalb er S-m auswählt. Mir ist er nicht aufgefallen.	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
415	L110	2	M	E	19	1	L-m gibt den Kindern einen Arbeitsauftrag und wendet sich anschließend einzelnen Schülerinnen zu. Zu S-w sagt er ruhig und nett: „Ich finde es nicht gut, dass du mir dein Heft nicht geben willst. Ich muss doch wissen, wie wir weitermachen.“	Er versucht das Hausaufgabenproblem mit einer betreffenden Schülerin noch einmal direkt zu klären.	Mir gefällt das.	1	sinnvolle Konsequenzen aufzeigen			S		p	n/f	Verweigerung/Verständnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
416	L113	3	D	N/A	16	2	Jungs machen Quatsch und schlagen um sich. L-m hält sie sanft am Arm fest und verwickelt sie in ein Gespräch und die Schüler vergessen den Streit.	L-m versucht eine Eskalation zu vermeiden.	Wir fühlen uns gut.	1	konstruktive Anweisung; Kooperation fördern; Missachtung durch Mitschüler unterbinden			SuS		a	n/f	motorische/visuelle Störung	Aggression
417	L116	2	D	E	22	1	„Meine Lieben, ich habe gesehen, dass viele Kinder, die den Ranzen aufhängen könnten, ihn nicht aufgehängt haben.“ Freundlicher aber ermahrender Tonfall. Ca. fünf Kinder stehen sofort auf und hängen ihre Ranzen auf.	N/A	Fühle mich gut.	1	sinnvolle Hilfe; konstruktive Anweisung			SuS	ja	p	n	Verstoß gegen Hausordnung	
418	L116	2	D	FU	22	1	Vorlesezeit. Alle Kinder sollen ruhig sein. Ein Junge kramt geräuschvoll im Ranzen herum, während die Lehrerin vorliest. L-w mit bestimmter aber gelassener Stimme: „Dann müssen wir nun eine Pause machen.“ Der Junge unterbricht das Wühlen, lehnt sich in seinem Stuhl zurück und blickt L-w unverwandt mit großen Augen an. Diese erwidert den Blick und schaut drohend drein. Sie flüstert scharf: „Versuch es bitte!“	Stellt die Ruhe wieder her.	Fühle mich ok, aber ein bisschen angespannt.	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Anweisung; konstruktive Ermahnung			S		a	f	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
419	L116	2	D	FU	22	1	L-w unterbricht das Vorlesen und sieht S-w streng an, die das erst bemerkt, als sie angesprochen wird: „S-w, ich bitte dich, den Stift hinzulegen.“ Das Mädchen erschrickt etwas, dass sie angesprochen wird und legt den Stift weg. L-w fährt fort vorzulesen.	Macht das Mädchen darauf aufmerksam, dass ihr Verhalten stört.	Fühle mich gut.	1	notwendige Grenzen setzen; konstruktive Anweisung; konstruktive Ermahnung			S		a	u	motorische/visuelle Störung	
420	L117	2	D	N/A	9	1	Während L-w sehr leise mit S-m die Aufgabe im Lesetrainingsheft erklärt, ermahnt L-w die Klasse zur Ruhe: „Shhhht.“ Die Kinder malen den Buchstaben „W“ nach und arbeiten selbstständig und leise weiter.	Laut habe ich es in dieser „Freiarbeit“ nicht empfinden.	wohlfühlen	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
421	L117	2	D	N/A	9	1	S-m macht ungeduldig Bewegungen mit den Füßen. L-w macht „Shhhht“ und geht zu ihm. S-m: „Was soll ich jetzt machen?“ L-w erklärt ihm freundlich die nächste Aufgabe.	N/A	N/A	1	sinnvolle Hilfe			S		a	f	akustische Störung	
422	L118	1	D	N/A	12	1	L-w wendet sich an S-m: „S-m, ich sehe immer noch nicht deine Federtasche. Ich bin ja gespannt, ob das klappt. Der Unterricht fängt in einer halben Minute an.“	Sie spricht den Jungen in freundlicher Tonlage an, ohne verärgert zu klingen und zeigt ihm auf, was noch gemacht werden muss.	N/A	1	konstruktive Ermahnung			S		p	n	Verweigerung/Ver säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
423	L118	1	D	N/A	12	1	Kinder sollen nun das Wort zu Ende buchstabieren. L-w bittet um Handmeldung. S-w murmelt rein, woraufhin L-w sagt: „Psscht! Mit melden!“ (freundlich)	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	
424	L118	1	D	N/A	12	1	L-w etwas lauter: „S-m, es ist laut in der Klasse und wenn ich mich frage, wieso, dann ist es mal wieder S-m (spricht vollen Namen aus). Und du sitzt noch nicht mal auf deinem Stuhl!“ L-w geht zum Schüler, er protestiert leise vor sich hin. Sie sagt im ruhigen Ton: „Ja, du hast hier keine Privatstunde!“ S-m murmelt weiter umher. L-w sagt: „Nee. Du kannst jetzt sagen ‚Tschuldigung L-w, dass ich gestört hab‘ und jetzt machst du’s besser!“	Sie ermahnt den Schüler bestimmend, aber auch ermutigend es besser zu machen.	Ich finde es angemessen.	1	konstruktive Anweisung; notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
425	L118	1	D	N/A	12	1	Auch S-w sucht sich eigenständig eine Aufgabe aus. L-w: „S-w, das hat mit Deutsch jetzt aber nichts zu tun!“ (freundlich und ruhig)	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S		a	f	Verweigerung/Verständnis	Sonstiges
426	L118	1	D	N/A	12	1	Tür ist offen und Kinder sind im Flur. L-w geht hinterher und sagt: „So, S-m1, S-w und S-m2 kommt wieder rein.“ (ruhig) Sie schließt die Tür zu.	Kinder dürfen offenbar auch einfach raus zum Spielen.	N/A	1	freundlicher Kommentar; konstruktive Anweisung			SuS		a	n/f	Verweigerung/Verständnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
427	L118	1	D	N/A	12	1	L-w spricht mit S-m1, während S-m2 dazu kommt. Sie sagt zu ihm: „Nein, der S-m1 ist schon weiter. Komm setz dich doch wieder hin.“ (Streich ihm über den Kopf)	Sehr liebevoller Umgang.	glücklich	1	freundlicher Kommentar; freundlicher Körperkontakt; konstruktive Anweisung			S		a	n/f	motorische/visuelle Störung	
428	L119	1/2	D	E	25	1	Nun geht L-w rum und schaut jedem Schüler über die Schulter. Sie lobt jeden einzelnen. „Schön machst du das!“, „Fang mal an, na los!“	Die Lehrerin möchte jedem Schüler helfen und versucht auf jede Frage einzugehen. Dabei ist sie freundlich und sehr entspannt.	Ich genieße die ruhige Art der Lehrerin, auf jeden einzelnen Schüler einzugehen.	1	Lob/Belohnungssysteme; konstruktive Anweisung			S	p	f	Verweigerung/Veräumnis		
429	L119	1/2	D	FU	25	1	Wieder im Klassenzimmer angekommen, sollen die Schüler nun den Satz des Tages notieren. Die Schüler sind müde und abgelenkt. L-w versucht ihre Aufmerksamkeit für sich zu gewinnen: „S-w, aufwachen! S-m, denk bitte mit!“ S-w hatte den Kopf auf den Tisch gelegt und die Augen geschlossen gehalten.	N/A	N/A	1	konstruktive Anweisung			SuS	p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit		
430	L120	1/2	M/D	FU	22	1	L-w ermahnt S-m: „S-m, mitmachen! Nicht träumen.“ S-m wendet seinen Blick daraufhin sofort zur Tafel.	Die Art der Lehrerin mit dem Schüler zu sprechen ist etwas grob.	N/A	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S	p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit		

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	pkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
431	L120	1/2	M/D	FU	22	1	S-w ist abgelenkt. L-w sagt: „S-w, nicht träumen!“. L-w schaut auf. Sie wirkt ein wenig abwesend.	N/A	N/A	1	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S		p	f	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
432	L2	2	MU	L	29	1	L-w macht mit den Kindern einen Kreistanz zu dem Lied. Während des Tanzes, läuft ein Junge extra falsch herum und grinst. L-w geht nicht darauf ein. Nachdem das Lied zu Ende ist, spricht sie ihn an. L-w: „S-m, wenn du falsch herumläufst, siehst du doch gar nicht, wo du hinläufst.“ Er nickt.	L-w möchte andere Kinder nicht unterbrechen. Ermahnung mit Aufzeigen der Folgen.	Super	2	N/A			S		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	motorische/visuelle Störung
433	L12	2	HU	FU	26	1	S-w: „Ich weiß nicht, wo mein Säckchen ist!“ L-w: „Wer hat S-ws Säckchen? (3x)“ Niemand meldet sich. „Dann stehen jetzt alles mal auf und S-m guckt, ob er den Ball finden kann!“ Der Ball wird nicht gefunden. „Ach, er wird schon irgendwann wiederauftauchen.“	L-w erkennt den Verlust sehr an und unternimmt Aktionen ihn wieder zu finden.	Ich find das cool.	2	sinnvolle Hilfe			S		p	f	Sonstiges	
434	L18	1	M	E	10	1	L-w und zwei andere Schüler unterhalten sich und lachen. L-w: „Es könnte sein, dass ihr die anderen beim Rechnen stört.“ S-u und die anderen Schüler sind leise.	L-w sorgt für Ruhe im Interesse der anderen SchülerInnen bzw. kann es geschickt formulieren.	Ich bin fasziniert.	2	N/A			SuS		a	n/f	akustische Störung	
435	L18	1	M	E	10	1	L-w zu S-m: „Dich hab' ich hier vorne vergessen und du hast vergessen zu rechnen. S-m lacht und wendet sich seinem Rechenheft zu.“	L-w hat eine humorvolle Art, mit den Schülern umzugehen.	Ich muss innerlich lachen.	2	freundlicher Kommentar			S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
436	L33	1	M	FU	14	1	L-w erklärt Aufgabe an der Tafel. S-m fragt dazwischen, ob es auch mit dem Bleistift geht, L-w stellt fest: „Ich, ich hab' ja deinen Finger gar nicht gesehen!“ S-m lacht und meldet sich.	L-w macht keinen Vorwurf; stellt es als Versehen dar, ihre Stimme verdeutlicht, dass es nicht schlimm ist.	Ich habe das Gefühl, dass die Kinder und L-w sich mögen und L-w ihnen sehr respektvoll und gegenübertritt.	2	konstruktive Ermahnung			S		a	n	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
437	L43	2	SU	FU	20	1	L-w: „Ich habe euch gesagt, dass ich möchte, dass ihr Montag ein Buch mitbringt. Was nehmt ihr mit? S-m quatscht dazwischen. L-w: „S-m, setz dich ordentlich hin und melde dich richtig, sonst sehe ich das nicht.“ S-m setzt sich ordentlich hin. L-w: „So ist gut.“ Kinder erzählen über ihre Bücher. L-w nickt ab. L-w: „Nehmt ein kleines Buch mit, denn ihr müsst es tragen.“ L-w: „Trinkt noch was, ihr habt jetzt Sport. Ich wünsch euch ein schönes Wochenende.“	L-w bespricht mit Kindern die Lesenacht, behält aber die Disziplin im Auge. Freundliche und persönliche Verabschiedung.	Freue mich schon auf Sport.	2	konstruktive Anweisung; Selbstständigkeit/Kreativität; freundlicher Kommentar			S		a	n/f	akustische Störung	
438	L46	1	FR	N/A	N/A	1	Während die Kinder an ihren Bildern malen, geht L-w mit der Handpuppe herum und kontrolliert, bzw. besichtigt die Bilder. Ein Mädchen steht auf, um ihr Bild zu zeigen. Daraufhin sagt die Lehrerin: „Wir bleiben sitzen und Froufrou (Handpuppe) kommt herum.“ Das Mädchen setzt sich wieder hin und wartet, dass die Lehrerin zu ihr kommt.	Die Lehrerin benutzt die Handpuppe und macht so ohne zu schimpfen klar, dass die Kinder an ihren Plätzen bleiben sollen. Sie versteckt die Kritik hinter dem kindgerechten Einsatz der Puppe und indem sie „Wir“ benutzt, anstatt das Mädchen direkt anzusprechen.	Finde ich gut!	2	konstruktive Ermahnung			S		a	n	motorische/visuelle Störung	
439	L47	1	D	N/A	N/A	1	Gleich zu Beginn der Stunde kommt der Schulhelfer E-m und wird von der Lehrerin angewiesen, mit einem Jungen in einen anderen Raum zu gehen, um mit ihm zu üben. Dieser Junge ist relativ neu in der Klasse und spricht gar kein Deutsch (Asiate). Als er erkennt, dass er aus der Klasse soll reagiert er aggressiv. Er schüttelt seine Fäuste und haut auch einige Kinder in seiner Nähe. Deutlich erkennt man seine Frustration, da er sich verbal nicht äußern kann. L-w beachtet seine Reaktion zuerst gar nicht, dann geht sie zu ihm und streicht ihm über den Rücken. Redet beruhigend auf ihn ein. Der Junge beruhigt sich etwas und geht widerwillig mit E-m aus der Klasse. Lehrerin schaut ihm mitleidig nach, wendet sich dann an die anderen Kinder.	Die Situation ist für den Jungen schwer zu ertragen. Er ist frustriert und schlägt deswegen andere Kinder, um seinen Frust zu zeigen. Die Lehrerin scheint überfordert zu sein und auch keine bessere Lösung zu kennen, bzw. kann sie sich nicht persönlich nur mit diesem Jungen beschäftigen. Sie hat aber Mitleid und zeigt Mitgefühl, indem sie den Jungen berührt und versucht ihn dadurch zu besänftigen.	Der Junge tut mir sehr leid, die anderen Kinder auch, da er seinen Frust an Ihnen auslässt. Frage mich, warum der Junge in der Klasse ist und ob er irgendwie Unterstützung bekommt?!	2	freundlicher Körperkontakt; freundlicher Kommentar			S		a	n/f	Aggression	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
								Der Junge wird auch ruhiger, es scheint als ob er sich fügt.											
440	L47	1	D	N/A	N/A	1	L-w spricht die Klasse nun direkt an: „Es ist zu laut...!“, sie will ein bekanntes Lied mit den Kindern singen. Auch einige Kinder möchten gerne mitmachen und äußern ihren Unmut über die Lautstärke: „Seid doch mal leise!“. Die Lehrerin beginnt etwa 3x mit dem Vorspiel auf der Gitarre, bis endlich alle Kinder soweit sind und mitsingen. Nach dem Lied erklärt sie die Aufgabe von einem Arbeitsblatt an der Tafel. Es ist erneut sehr unruhig und laut in der Klasse. Sie sagt laut in den Raum: „Wenn ihr schön leise seid, dürft ihr auch den Füller benutzen!“. Die Kinder werden leiser (zumindest zeitweise).	L-w hat große Mühe die Kinder zur Ruhe zu bringen und sie zum Mitmachen anzuregen. Sie schafft es schließlich nach einigen Anläufen und als sie Ihnen eine Belohnung verspricht (Füller). Einige Kinder in der Klasse sind deutlich als „Unruhestifter“ auszumachen. Sie fallen mehrmals durch ihr Reden und ihre Unaufmerksamkeit auf und stecken die anderen Kinder der Klasse damit an.	Hilfe! Mir tut die Lehrerin leid, aber auch die Kinder, da ein Unterricht in der Form kaum möglich erscheint.	2	freundlicher Kommentar; sinnvoll Konsequenzen aufzeigen			SuS		a	n/f	akustische Störung	
441	L47	1	D	N/A	N/A	1	L-w möchte nun die Wörter vom Arbeitsblatt an die Tafel schreiben. Sie bittet die Kinder ihr die Wörter zu nennen. Ein Junge schreit laut ein Wort in den Raum. L-w schreibt das Wort an die Tafel, dreht sich dann um und sagt ruhig zu dem Jungen: „Sehr schön gelesen. Es wäre noch schöner, wenn du dich melden könntest!“. Der Junge grinst und wendet sich wieder dem Arbeitsblatt zu.	Die Lehrerin reagiert nicht böse auf den Regelverstoß des Jungen, da sie froh ist, wenn die Kinder mitarbeiten. Sie bleibt ruhig und erinnert den Jungen an die Regel, ermutigt ihn sich erneut zu melden.	Gut	2	konstruktive Ermahnung; Lob/Belohnungssysteme			S		a	n	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
442	L50	2	D	N/A	N/A	1	L-w kontrolliert die Hausaufgaben. Ein Mädchen hat sie nicht gemacht. Die Lehrerin fragt sie nach dem Grund, bekommt aber keine richtige Antwort, das Mädchen guckt nur etwas beschämt nach unten. Daraufhin sagt sie belustigt: „Mäuseken, nicht mitgekriegt!“	Die Lehrerin möchte zwar den Grund erfahren, als sie aber bemerkt, dass es dem Mädchen unangenehm ist, ist sie auch nicht böse oder bohrt weiter nach, sondern macht eine liebevolle, lustige Bemerkung („Mäuseken“). Sie kennt ihre Schüler und weiß, wie sie bei welchem Kind reagieren muss. Sie versteht, dass man die Hausaufgaben auch einmal vergessen kann. (Verständnis, Mitgefühl)	Ich fühle mich sehr wohl bei der Lehrerin, bin entspannt.	2	freundlicher Kommentar			S		p	n	Verweigerung/Ver säumnis	
443	L50	2	D	N/A	N/A	1	L-w erklärt gerade, was beim Schleichdiktat zu tun ist, als sie ein Junge ohne Meldung anspricht. Sie antwortet nicht auf sein Anliegen, sondern sagt nur: „Nein, bitte melden!“ Er meldet sich. Kurze Zeit später nimmt sie ihn dann dran.	Sie besteht auf den Verhaltensregeln in ihrem Unterricht und weiß sie auch durchzusetzen. Sie ist bestimmt aber nicht unfair, als der Junge die Regel befolgt nimmt sie ihn dran.	N/A	2	konstruktive Anweisung			S		a	n/f	akustische Störung	
444	L50	2	D	N/A	N/A	1	Beim Diktat sitzt ein Junge in der letzten Reihe und arbeitet nicht, sondern redet mit seinen Nachbarn. L-w geht zu seinem Tisch und schaut ihn zuerst streng, fragend an. Er wird still, arbeitet aber immer noch nicht. Darauf setzt sich die Lehrerin in der Nähe auf einen Tisch: „Hier bleib ich jetzt sitzen mein Freund!“. Der Junge fängt an zu arbeiten, ab und zu schielt er zur Lehrerin rüber, die eine Grimasse macht.	Wieder sehr bestimmt aber humorvoll bringt die Lehrerin ihren Unmut zur Sprache. Der Junge gehorcht auch und macht wieder mit. Erneut zeigt sich, dass die Lehrerin Respekt genießt und dass sie die Kinder ihrer Klasse kennt und einschätzen kann.	N/A	2	freundliche Handlung			S		a	n/f	akustische Störung	Verweigerung/Ver säumnis

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
445	L50	2	D	N/A	N/A	1	Ein Junge guckt beim Diktat bei seinem Nachbarn ab. L-w sieht das und sagt laut zu ihm: „Darfst du das S-m? Nein, jetzt nicht, das darfst du nachher erst wieder in Mathe!“ Der Junge wendet sich seinem Blatt zu, wirkt verschämt, ertappt.	Die Lehrerin möchte, dass es fair zu geht. Sie ermahnt S-m erneut sehr humorvoll (will nicht darauf herumreiten) indem sie Bezug zum Mathematikunterricht nimmt. Der Junge akzeptiert ihre Regeln, kennt sie.	N/A	2	konstruktive Ermahnung; notwendige Grenzen setzen			S		a	n	Sonstiges	
446	L60	2	MU	N/A	N/A	1	Die Lehrerin erklärt, dass sie jetzt einen Hörspaziergang machen. Sie sagt laut, dass die Bücher noch zu bleiben. Ein Mädchen schlägt ihr Buch trotzdem auf. Die Lehrerin unterbricht ihre Ansage und schaut das Mädchen böse an. Das Mädchen reagiert sofort und schlägt ihr Buch zu.	Kritikübung durch Blickkontakt.	Ich empfind es als angenehm, dass die Lehrerin die Kritik nicht lautstark äußerte, sondern ein Blickkontakt ausreichte, um eine Reaktion zu erreichen.	2	freundliche Handlung			S		a	n	Verweigerung/Ver säumnis	
447	L63	2	K	N/A	24	1	S-m und S-w1 stänkern miteinander und werden deshalb mit den Worten: „Es war S-w2s Geburtstag und wenn ihr nicht aufmerksam seid, dann ist das S-w2 gegenüber unfair!“ ermahnt.	Ermahnt nicht einfach nur, sondern begründet Ermahnung mit gegenseitiger Rücksichtnahme.	N/A	2	konstruktive Ermahnung			SuS		a	n/f	Sonstiges	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
448	L67	2	M/D	FR	29	1	Es ist etwas unruhig. Kinder arbeiten weiter. L-w klingelt 1x, 2x, 3x leise. Es wird ruhiger. L-w lobt ein Mädchen: „S-w du hast dir mit Recht auf den Mund geklopft, als ich geklingelt habe.“	N/A	Ich bin begeistert.	2	Lob/Belohnungssysteme			SuS		a	n/f	akustische Störung	
449	L67	2	M/D	FR	29	1	S-m läuft durch den Raum und hält bei jedem Jungen auf dem Weg zum Lehrertisch an. L-w erklärt S-m, dass man nicht lang rumstehen muss, wenn man sein Hausaufgabenheft hinlegen soll. Sie teilt weiter freundlich mit, dass sie ihm nichts einträgt, wenn er jetzt zeigt, dass er gut mitarbeitet. S-m läuft auf seinen Platz und beginnt ruhig zu arbeiten.	N/A	Ich bin zufrieden.	2	konstruktive Anweisung			S		a	f	motorische/visuelle Störung	Sonstiges

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
450	L67	2	M/D	FR	29	1	L-w sagt freundlich, aber auch verärgert: „So alle Kinder setzen sich auf ihre Plätze. So können wir nicht weiterarbeiten.“ L-w spricht Kinder an Tisch 1 an (vorn, rechter Hand) und sagt ihnen, dass es zu laut ist. Ein Junge aus der 2c sagt: „Ich kopier das nicht.“ L-w erklärt S-m1 aus der 2c, dass S-m2 die Aufgabe schon hatte und sie S-m1 erklären kann – wenn er dies dann nicht versteht, dann kann er auch gern zu ihr kommen. L-w lässt die Kinder weiterarbeiten, mit der Bitte um Ruhe.	N/A	Ich bin verwundert.	2	sinnvolle Hilfe			SuS		a	n/f	akustische Störung	
451	L98	1	M	L	22	1	S-m1 soll etwas an die Tafel zeichnen und bekundet dabei seine Unsicherheit. L-w sagt verständnisvoll: „Mal erst einmal, was du kannst und dann holst du dir Hilfe!“, S-m1 malt weiter, S-m2 springt auf und ruft laut: „Applaus...“, L-w blickt ihn schnell an und sagt ernst: „Solche Kommentare möchte ich nicht!“ S-m2 setzt sich wieder.	Lehrerin versucht den Schüler an der Tafel zu unterstützen, möchte jedoch, dass er nicht so schnell aufgibt. Zwischenrufe werden sofort abgewendet, um den Schüler an der Tafel nicht weiter zu verunsichern.	Ich fühle mich gut aufgehoben.	2	konstruktive Ermahnung; freundliche Handlung; notwendige Grenzen setzen			S		a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung
452	L106	3	K	FU	20	2	L-w reagiert freundlich, bestimmt, aber anerkennend auf eine Antwort von S-m, dass ein Würfel sechs Seiten habe und eine Laterne auch: „Dis is total richtig S-m. Wenn du dich melden würdest, wär's noch schöner!“ Er freut sich.	Sie lobt seine Leistung, bleibt aber bei dem Vorhaben, S-m zum Melden zu erziehen.	Ich glaube er meldet sich nicht, weil er Angst hat, nicht beachtet zu werden.	2	konstruktive Ermahnung; Lob/Belohnungssysteme			S		a	n	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
453	L3	4	MU	N/A	17	1	L-w: „So liebe Leute, die fünf Minuten sind um. Ich würde jetzt gern alle Hefte haben. Bringt sie mir bitte nach vorne.“ Die SuS kommen einzeln nach vorne und geben die Hefte ab. S-w malt weiter. L-w: „S-w, ihr sollt jetzt Schluss machen.“ S-w malt weiter und sagt dabei: „Ja, noch ganz kurz, ich will nur noch schnell den Rahmen hier fertig machen.“ Sie malt weiter. L-w wendet sich einem anderen SuS zu, der ihr gerade sein Heft gibt. Als sie alle Hefte hat, spricht sie S-w noch mal an: „So S-w, jetzt brauche ich das Heft. Dein Heft ist schon so toll, ich werde mir merken, dass du noch mehr machen wolltest.“ S-w packt ihre Stifte zusammen und bringt der L-w das Heft: „Aber Sie müssen sich das wirklich merken, ja?“ L-w: „Ja, ich werde es mir ganz wirklich merken.“ Und an alle gerichtet: „So, wir wollen mit unserem Afrikanischen Kanon weiter machen. Holt mal alle eure Instrumente.“	N/A	Ich finde das Verhalten der L-w etwas komisch und ihre Aussage, dass sie sich merken würde, dass S-w noch mehr machen wollte auch den anderen SuS gegenüber nicht richtig.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S		p	n/f	Verweigerung/Ver-säumnis	
454	L4	1	D	E	26	1	Während die Kinder den jeweiligen Buchstaben in ihr Heft übertragen, spricht L-w von ihrem Platz aus S-w genervt an, da diese ein Taschentuch sucht: „S-w, was machst Du denn da? Suchst Du ein Taschentuch?“	Die Lehrerin hat alle Schüler im Blick. Ihr ist ein konzentriertes, zügiges Arbeiten wichtig und sie lässt keinerlei Störungen zu.	Ich fühle mich gestresst.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S	ja	p	n	motorische/visuelle Störung	
455	L8	2	K	FR	27	3	S-m wühlt im Papierkorb herum und beginnt einen Flieger zu falten. L-w: „Darf ich fragen, was du hier machst?“ S-m: „Ich falte einen Flieger!“ L-w: „Leg das sofort weg, leg das weg!“ S-m schmeißt es zurück in den Papierkorb und geht zu S-u.	Reaktion übertrieben.	Ich bin angespannt und wachsam.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S		a	n/f	Verweigerung/Ver-säumnis	
456	L12	2	HU	FU	26	1	S-m wälzt sich auf dem Boden und spielt mit seinen Stiften herum. L-w (zu S-m): „Was ist das denn hier? Sind wir im Kinderzimmer und spielen? Das Wort ‚gieße‘ noch verbessern!“	N/A	Ich fühle mich gut.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S		a	n/f	Verweigerung/Ver-säumnis	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	pkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
457	L16	2	M	FU	20	1	S-w flüstert etwas. L-w ermahnt: „S-w!“ S-w laut und energisch: „Jetzt hab' ich auch keinen Bock mehr, wenn du mich dabei hinderst zu lernen!“ L-w: „Wenn du heute wieder so ausflippst, fliegst du raus!“ S-w ist bockig. L-w geht nicht weiter darauf ein und widmet die Aufmerksamkeit einem anderen Schüler.	Die restlichen Schüler sind kaum berührt von dieser Situation. Es scheint so, als wäre ein solcher Vorfall schon öfter aufgetreten.	Ich fühle mich unbehaglich.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
458	L22	1	M	FU	19	1	L-w zu S-u: „Solltest du nicht zuhören und nicht mitmachen, bist du sofort von da weg.“	L-w droht mit einer Strafe.	Ich bin leicht gestresst.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S	ja	a	u	Sonstiges	
459	L24	3	E	L	18	2	Einige Schüler stehen schon auf. L-w: „S-w, setzt du dich jetzt bitte noch mal hin. (Alle Schüler setzen sich) I wish you a happy break.“	Die Lehrerin beendet den Unterricht mit einer freundlichen Verabschiedung.	N/A	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	SuS		a	n	Verweigerung/Ver-säumnis	motorische/visuelle Störung
460	L35	1	SP	S	14	1	Die Schüler wollen sich nicht nur auf dem Teppich bewegen, sondern in der ganzen Klasse. L-w ermahnt schreiend und genervt: „Zuhören! Du kommst bitte sofort vom Tisch runter!“ L-w erlaubt es zuerst nicht, lässt sich dann aber überreden. Sie guckt häufig streng, lächelt aber auch mal.	L-w scheint durch ihre Strenge die Kontrolle behalten zu wollen. Sie ver-greift sich stark in ihrem Ton, der einfach nur furchteinflößend wirkt und unangemessen laut in der Situation ist. L-w zeigt dann aber auch mal eine weichere Seite.	Ich kann L-w nicht gut einordnen, aber ich bin erleichtert, dass sie auch eine weiche Seite hat.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	SuS		a	n	motorische/visuelle Störung	
461	L37	1	SU	S	15	1	S-m: „Ich muss mal auf Toilette!“ (Er sah schon sehr gequält aus.) L-w sehr hart: „Nein!“ Ich sehe sie schockiert an, sie bemerkt es und sagt dann zu S-m flüsternd: „Geh ganz fix auf die Toilette!“	Ihre Reaktion auf S-ms Bitte ist unangemessen hart und streng. Jedoch erlaubt sie es ihm dann doch.	Ich bin schockiert von ihrer harten Reaktion.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	ext.				externe Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
462	L46	1	FR	N/A	N/A	1	Während des Rollenspiels, bei welchem immer ein Kind vor die Tür gehen darf und im Anschluss die Kinder fragt und dann ein neues Kind auswählt, quatscht ein Junge dazwischen und antwortet auf eine Frage. L-w ermahnt ihn mit ruhiger Stimme: „Eh, eh du wurdest gar nicht drangenommen. ICH nehme niemanden dran!“. Der Junge wirkt beschämt und meldet sich, damit das Kind ihn drannimmt. Wird aber nicht genommen, sondern ein anderes Kind.	Sie möchte, dass die Kinder sich melden und achtet darauf vor allem, wenn ein Kind mit dem Dran nehmen zu tun hat. Sie ermahnt den Jungen, sich daran zu halten, bleibt aber ruhig und sachlich.	Es ist etwas verwirrend für mich, wann sie die Kinder für das rein rufen ermahnt und wann sie es ignoriert.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S	a	n/f	akustische Störung		
463	L46	1	FR	N/A	N/A	1	Sie hören noch einmal das neue Lied von der Kassette. Jetzt geht L-w dabei durch die Klasse, singt und macht passende Bewegungen dazu. Sie fordert die Kinder auf, sich ihr anzuschließen und in einer Kette hinter ihr herzulaufen. Einige Kinder hat sie schon aufgerufen. Manche von Ihnen spaßen herum und singen gar nicht mehr wirklich mit. L-w dreht sich zu ihnen um und schimpft: „Wer nicht mitsingt, sitzt gleich wieder!“ Auch die anderen Kinder, die noch auf ihren Plätzen sitzen sind unruhig und rufen durcheinander, weil sie gerne als Nächstes in die Kette wollen. Erneut sagt die Lehrerin laut: „Wer redet und nicht mitsingt, darf nicht mitkommen!“. Sie nimmt noch einige Kinder dran, bricht dann aber ab, weil es ihr wohl zu laut ist. Die Kinder sollen sich wieder an ihren Platz setzen, einige Kinder jammern, weil sie nicht in die Kette aufgenommen wurden. Die Lehrerin ignoriert es und verteilt leere Blätter.	Sie möchte mit den Kindern eine Kette durch die Klasse bilden, hat wohl aber nicht mit dem Enthusiasmus der Kinder gerechnet, die jetzt laut werden und Spaß machen. Sie ermahnt die Kinder zweimal zur Ruhe und zur Mitarbeit, was jedoch wenig Wirkung zeigt. Schließlich gibt sie auf und unterbricht das Spiel, was einige Kinder enttäuscht. Sie wirkt in der Situation etwas hilflos und versucht durch die Rückkehr zu einer anderen Arbeit wieder Ruhe in die Klasse zu bekommen.	Mir tut die Lehrerin etwas leid, weil sie wohl nicht mit einer solchen Unruhe gerechnet hat. Aber auch mit den Kindern habe ich Mitleid, weil einige gar nicht drangekommen sind und nun enttäuscht wirken. Schade!	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	SuS	a/p	n/f	Verweigerung/Ver-säumnis	akustische Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (<i>Feldvignette</i>); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
464	L47	1	D	N/A	N/A	1	Der Sonderpädagoge E-m kommt in die Klasse. L-w schickt den Jungen S-m mit ihm raus, damit sie zusammen lesen. Sofort steht S-m auf und geht mit seinem AB zur Tür, noch bevor die Lehrerin ausgesprochen hat. Sie ruft ihn zurück, er hört nicht. Sie schreit ihm hinterher: „Du brauchst noch deinen Hefter!“. Der Junge S-m kehrt um und reißt ihr den Hefter regelrecht aus der Hand. L-w reagiert gar nicht mehr darauf. Wendet sich anderen Kindern zu, die ihr etwas zeigen wollen. Kurz darauf kommt Junge S-m in die Klasse zurück gestürmt und holt seine komplette Schultasche mit lautem Geschrei. L-w schaut ihm nur nach, reagiert gar nicht.	Die Lehrerin schickt den Jungen S-m mit dem Sonderpädagogen raus, weil es entweder so abgesprochen war (vielleicht bekommt er Förderung?) oder weil sie sich dadurch mehr Ruhe in der Klasse erhofft. Der Junge scheint das aber zu kennen, was erstere Vermutung wohl eher trifft. Er geht sofort los, scheint froh über die Unterbrechung/Abwechslung zu sein. Sein Verhalten gegenüber der Lehrerin ist aggressiv und zeugt von Respektlosigkeit. L-w erscheint demgegenüber auch völlig hilflos und resigniert. Sie ist wahrscheinlich froh, dass der Junge aus der Klasse ist?!	Ich habe Mitleid mit der Lehrerin! Bin schockiert!	99			ambivalente Hilfe	S	a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	Aggression	
465	L50	2	D	N/A	N/A	1	Die Lehrerin bemerkt beim Kontrollieren, dass ein Junge das Diktat weiter als besprochen beschrieben hat. Sie schimpft mit ihm: „Das finde ich nicht fair! Warum hast du weitergeschrieben? Du hast da noch Fehler.“ (Das ist aber egal, oder?!) Sie guckt ihn dabei verärgert an.	Sie findet das Verhalten des Jungen ungerecht gegenüber den anderen Kindern. Sie zeigt ihm deutlich, dass sie wütend mit ihm ist (sagt ihm auch wieso!). Das sie explizit auf die Fehler hinweist ist ebenfalls Ausdruck ihrer Wut und vielleicht als eine Art Strafe zu betrachten?	Ich habe ein wenig Mitleid mit dem Jungen, kann die Lehrerin aber auch verstehen.	99			ambivalente Strenge/Er mahnung	S	a	n	Sonstiges		
466	L68	3	MU	G	18	1	L-w harsch: „Räum die Flasche weg! Jedes Mal Sonderregelungen hier, wir haben gesagt ...“	N/A	Der harsche Ton schüchtert mich ein, aber ich kann ihn nachvollziehen.	99			anderes ambivalentes Verhalten	S	p	n	Verstoß gegen Hausordnung	Sonstiges	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
467	L69	4	MU	G	16	1	Einige Schüler verweigern das Singen und nehmen eine 6 in Kauf. L-w: „Ich freue mich über die, die es versucht haben, auch wenn manche es nicht so gut konnten, immer noch besser als eine 6 zu nehmen.“ L-w: „Dann seid wenigstens ruhig, wenn ihr schon nicht singt.“	Die Frechheit und Unruhe stört.	Die Frechheit der Schüler und die Unruhe stört auch mich.	99			ambivalente Zuschreibung	SuS		a/p	n/f	Verweigerung/Verständnis	akustische Störung
468	L72	2	SU	E	20	1	S-m1 begleitet einige Textpassagen, indem er sich in Richtung S-m2 umdreht und mit seinen Stiften leise trommelt oder den Inhalt des Textes gestikulierend begleitet. Dabei freut er sich mit breitem Grinsen sichtlich. Obwohl S-m1 in der „Sichtachse“ von L-w sitzt, äußert sich diese nicht.	L-w lässt S-m1 hier gewähren, obwohl sie S-m2 (10:22 Uhr) und S-m3 (10:01 Uhr) zuvor wegen mangelnden ‚Arbeitsseifers‘ ermahnt hat. Möglicherweise hat L-w beobachtet, dass S-m1 zuvor konzentriert gearbeitet hat und gönnt ihm deshalb diese kleine Auszeit.	N/A	99			ambivalente Strenge/Ermahnung; ambivalente Rücksichtnahme	S	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	
469	L73	2	E	FU	20	1	S-m1 spielt sich mit einer Schere im Gesicht herum, während er L-w auf eine Frage antwortet. Kommentarlos nimmt die Lehrerin dies hin. Als kurz darauf jedoch S-m2 und S-m1 mit ihren Scheren zu kämpfen beginnen, ruft die Lehrerin ihnen knapp „Scheren hinlegen“ zu und die Jungen gehorchen sofort.	Die Tatsache, dass S-m1 überhaupt mit seiner Schere spielt, wo die Kinder eigentlich gar keine Materialien bräuchten, scheint die Lehrerin nicht sonderlich zu stören. Erst als er mit seinem Banknachbarn S-m2 zu kämpfen beginnt, unterbindet L-w dies mit einer knappen aber scheinbar wirkungsvollen Ermahnung.	Ich staune, dass die beiden sofort hören.	99			ambivalente Strenge/Ermahnung	SuS	a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit	
470	L73	2	E	FU	20	1	Dann fährt L-w mit dem Finger über die Namensliste im Klassenbuch und S-w1 darf „Stopp!“ rufen. Das genannte Kind (S-w2) soll anschließend einen Begriff an die Tafel malen, der allen auch in Englisch geläufig ist und den die Kinder erraten müssen. Gleichzeitig schießt S-m erneut Radiergummi-Kügelchen auf seine Mitschüler und die Lehrerin.	Das Verhalten des Schülers ist inakzeptabel und müsste Gegenstand einer ernsthaften Aussprache sein. Ob L-w die Aktivitäten S-ms in dieser Szene nicht bemerkt oder absichtlich übersieht ist nicht zu beurteilen.	N/A	99			ambivalente Rücksichtnahme	S	a	n/f	Aggression	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
471	L77	1	VU	E; G	11	1	Schüler S-m setzt sich zu einem anderen Schüler an dessen Computer. L-m an S-m: „S-m, was machst du da? Du sollst an deinem eigenen Computer sitzen, dann musst du jetzt rüber zu L-w [nicht anwesend] gehen. Es tut mir leid! Aber du sitzt nicht an deinem Computer!“ S-m schaut ihn an und sagt: „Aber der Computer, wo ich vorher dran war, geht nicht mehr!“ L-m geht zu dem Computer, an dem S-m vorher gearbeitet hat und bemerkt, dass sich das Programm an diesem PC nicht öffnen lässt. L-m lässt S-m am Computer seines Mitschülers sitzen und geht nicht weiter auf das Problem ein.	S-m kann das Arbeitsprogramm an seinem Computer nicht öffnen und setzt sich deshalb zu einem anderen Schüler. L-m gefällt das nicht und warnt ihn sich wieder an seinen PC zu setzen, da er ihn sonst zu L-w [nicht anwesend] zurückschickt. S-m erklärt L-m den Vorfall und dieser überprüft den Computer, woraufhin dieser bemerkt, dass S-m keinen Unsinn erzählt hat.	Ich beobachte L-m interessiert.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung; ambivalente Zu-schreibung	S		p	n	Sonstiges	
472	L92	3	MU	FU	16	1	L-w ermahnt S-m1 und S-m2: „S-m1 macht Scheiß und S-m2 macht nicht mit. Das ist nicht gut.“	S-m1 und S-m2 scheinen gestört zu haben.	Wir finden es gut, dass L-w für Ruhe sorgt, nur die Wortwahl ist aus unserer Sicht nicht angemessen.	99			anderes ambivalen-tes Verhal-ten	SuS		a	u	Sonstiges	
473	L94	2	K	FU	26	1	L-w erklärt etwas. S-w sucht etwas in ihrer Tasche. L-w fragt laut: „Warum kramst du jetzt?“	Die Lehrerin will das Mäd-chen zum Zuhören auffor-dern.	Ich bin etwas verwirrt, weil die Lehrerin ei-nerseits Recht hat, wenn sie die Schülerin zum Zuhören auffor-dert. Andererseits kann es sein, dass das Mädchen etwas Wich-tiges aus ihrer Tasche braucht, wie z.B. ein Taschentuch, weil sie Schnupfen hat und ihr ständig die Nase läuft.	99			ambiva-lente Strenge/Er-mahnung	S		a	f	geistige Abwe-sen-heit/Des-inte-resse/Un-aufmerk-samkeit	akusti-sche Stö-rung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
474	L98	1	M	E; G	22	1	Die L-w geht während der Arbeitsphase durch den Raum und hilft bei entsprechenden Fragen der SuS. Dabei geht sie Schritt für Schritt und ohne zu viel Vorgabe vor und zeigt sich ausdauernd, freundlich und geduldig. Viele SuS nutzen diese Chance, andere dagegen laufen im Klassenzimmer oder auf dem Flur umher und scheinen, keine Aufgabe zu erledigen.	Die Lehrerin bemüht sich den Schülern zu helfen, verliert dabei aber die gesamte Gruppe aus den Augen und es entsteht Unruhe.	Ich bewundere die L-w für ihre Geduld und möchte ihr aber gleichzeitig helfen.	99			ambivalente Grenzen setzen	SuS	ja	a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	motorische/visuelle Störung
475	L103	2	SP	G	18	1	S-m1 läuft singend über die Begrenzungslinie des Feldes. L-w ruft ihn mit lauter Stimme an: „Nee, nee, nee! S-m1. Aus, aus, aus! Nicht über die Linie!“ Sie erklärt ihm noch einmal die Regeln.	Ich habe die Situation nicht genau beobachtet.	Ich verstehe nicht, warum sie es S-m2 [nicht beteiligt] erklärt und S-m1 anschaut.	99			ambivalente Grenzen setzen	S	a	n	Sonstiges		
476	L110	2	M	E	19	1	S-w kommt zu spät und L-m fordert sie auf, sich zu entschuldigen. Sie sagt aber nichts, woraufhin er sie ungeduldig fragt, ob sie es schaffe, sich zu entschuldigen. Sie schüttelt nur verlegen den Kopf und wirkt verunsichert.	L-m ermahnt sie Schülerin nicht für ihr Zuspätkommen, sondern versucht ihr eine Entschuldigung zu entlocken. Rhetorisch fährt er damit in eine Einbahnstraße.	Ich finde die Situation unangenehm und blöd. Außerdem stört mich, dass L-m nicht für Ruhe sorgt.	99			ambivalente Strenge/Ermahnung	S	a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis		
477	L111	1	D	L	17	2	L-w ermahnt S-w, weil sie zu spät zum Unterricht kommt. S-w sagt, sie sei noch auf dem Klo gewesen. L-w sagt, sie glaube ihr nicht. Darauf sagt S-w, ein Mädchen hätte sich übergeben müssen. Daraufhin sagt L-w, sie sei auch gerade auf dem Klo gewesen und glaube ihr deshalb nicht. S-w behauptet, sie sei auf dem unteren Klo gewesen. L-w sagt: „S-w, es reicht jetzt!“	L-w misstraut S-w ganz eindeutig und ist in diesem Moment sehr streng mit ihr. Als ob sie ihr ein Geständnis entlocken will. Oder aber, weil sie enttäuscht ist, das S-w nicht die Wahrheit sagt.	Ich bin verunsichert. Es macht mich traurig, dass L-w dem Mädchen nicht vertraut, kenne jedoch die Vorgeschichte zwischen den beiden nicht und kann mir auch nicht vorstellen, dass L-w grundlos misstrauisch ist.	99			ambivalente Zuschreibung	S	ja	a/p	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	akustische Störung

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
478	L111	1	D	E	17	2	S-m hat sich in der Lesecke verkrochen. L-w bittet ihn dreimal herauszukommen. Erst als ein anderer Schüler ihn hervorholt, kommt er. S-m lacht befriedigt/ein bisschen verschmitzt/überlegen beim Herauskommen.	Idee dazu: Vielleicht versucht S-m die Zuneigung oder freundliche, liebevolle Zuwendung der L-w auf die Probe zu stellen, um zu gucken, ob sie es wirklich ernsthaft gut mit ihm meint/er wirklich vertrauen kann?! (Wegen der vorangegangenen Situation)	Ich bin ein bisschen überrascht/verwundert.	99			ambivalente Grenzen setzen	S		a	n/f	Verweigerung/Ver säumnis	
479	L114	2	D	N/A	24	1	Während des nächsten Schülervortrags braust L-w auf: „Stopp! Was hat mich gestört?“ S-m: „Die Mädchen reden.“ L-w übertrieben sanft: „Liebe Kinder, da kann sich der Vorleser doch nicht konzentrieren.“	Lehrerin wirkt bei netten Kommentaren unglaublich und ihre Freundlichkeit gespielt.	Bin irritiert und etwas genervt.	99			ambivalente Zuschreibung	SuS	ja	a	n/f	akustische Störung	
480	L115	2	D	FR	24	1	Die Ergebnisse der Bundesjugendspiele werden von L-w vorgelesen. L-w blickt von der Liste auf: „S-m sitzt du dort? Hast du mich gefragt, ob du das darfst?“ S-m: „Nein.“ L-w, mit trotzig klingender Stimme: „Dann lese ich auch nicht die Ergebnisse der Jungen vor!“ S-m steht langsam auf, wechselt den Platz. L-w mit aufgesetzter süßlicher Stimme: „Ach super, S-m ist lieb!“	Durch die aufgesetzte freundliche Stimme wirkt die Lehrerin sehr unglaubwürdig,	Fühl mich nicht wohl.	99			ambivalente Zuschreibung	S		p	f	Verweigerung/Ver säumnis	
481	L115	2	D	FR	24	1	Spiel ist zu Ende, L-w teilt Arbeitsblätter für die Hausaufgabe aus. Die Klasse ist sehr unruhig, vereinzelt Schüler lachen laut, manche verlassen den Platz, um durch den Klassenraum zu laufen. L-w stellt sich vor der Tafel in Pose, strenger Blick und macht den Leisefuchs. Die Kinder nehmen es nicht wahr. L-w geht schnell wieder an das Pult und räumt in ihren Sachen herum als wäre nichts gewesen.	Man merkt, dass die Kinder es nicht gewöhnt sind, auf subtile Zeichen zu reagieren.	Bin schadenfroh.	99			ambivalente Grenzen setzen	SuS	a	n/f	akustische Störung	motorische/visuelle Störung	

ID	Nr. LK	Klasse	U-fach	U-form	Anz. K anw.	Anz. LK anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette); ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Anerk./Verl.	anerk. Interaktion	verl. Interaktion	ambiv. Interaktion	Störung durch	fkt. St. d. LK	aktiv/passiv	norm./funkt.	genauer Typ St. primär	genauer Typ St. sekundär
482	L119	1/2	D	FU	25	1	L-w schreibt das Wort „Computer“ an die Tafel. Alle Schüler rufen laut, dass es falsch geschrieben wäre, denn es wird ja schließlich anders ausgesprochen. S-m lacht laut. L-w fragt, was so witzig wäre und S-m sagt: „Du hast gesagt, wir sollen das so falsch schreiben“ zu L-w. L-w ist deutlich verärgert und entgegnet: „S-m, wenn ich dir das Fenster aufmache, springst du dann runter?“ S-m ist sauer und sagt, dass es S-ws Schuld wäre. L-w entschuldigt sich aufrichtig vor der gesamten Klasse bei S-m und sagt, dass es dann auf „S-ws Kappe geht“.	Hier habe ich den Kontext des Streitgesprächs nicht richtig verstanden. Aber entscheidend ist, dass die Lehrerin zwar sehr trotzig auf den Schüler eingegangen ist und da sie ihn missverstanden hat, hat sie sich unmittelbar danach öffentlich bei ihm entschuldigt, um ihn nicht zu verletzen. Allerdings wurde hier S-ws Meinung ignoriert.	Ich bin ein wenig verwirrt und kann die Situation nicht richtig deuten.	99			ambivalente Strenge/Er-mahnung	S	a	n/f	akustische Störung		
483	L9	1	FÜ	FR	N/A	1	L-w muss auf Toilette und bittet uns, die Kinder zu betreuen, was wir auch tun. Jedes Kind bekommt seine neue Aufgabe erst erklärt, bevor es damit zu arbeiten beginnt. Entsprechend viele Kinder sitzen herum und warten, dass L-w ihnen die Aufgabe erklärt.	Durch die Regelvorgabe der Lehrerin sind viele Kinder zeitweise ohne Beschäftigung.	Wir helfen sporadisch, da wir selbst nicht genau wissen, was im Einzelnen zu machen ist.	N/A				ext.	ja		externe Störung		
484	L14	1	LK	/	11	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
485	L15	1	D	/	N/A	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
486	L62	2	SP	/	24	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
487	L78	1	SP	/	20	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
488	L85	1/2	K	/	25	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
489	L87	2	SP	/	19	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
490	L104	1	BS	/	15	1	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
491	L109	1	M	/	10	2	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												
492	L112	2	D	/	17	2	*** Keine Störung in gesamter Unterrichtsstunde ***												

B: Analyse der sechs in den Interviews verwendeten Fallbeispiele

Linker Tabellenabschnitt (grau, bunt) mit geringfügigen Formatierungen und Korrektur der Rechtschreibung nach ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J. Rechter Tabellenabschnitt (grün; erste vier Spalten von links) nach eigener Klassifikation basierend auf theoretischen Ausführungen von NOLTING 2017, S. 13–14; LOHMANN 2015, S. 13. Restlicher Tabellenabschnitt rechts: Eigene detaillierte Störungsklassifikation durch Integration und Erweiterung der Klassifikationsmerkmale nach FARTACEK, EDER & MAYR 1987, S. 14; KELLER 2014, S. 25–27; SEITZ 1991, S. 20; WINKEL 2011, S. 96.

Verwendete Abkürzungen:

Pseudonyme der Akteure: L = Lehrkraft, E = weitere/r Erwachsene/r, S = SchülerIn; B = BeobachterIn | m = männlich, w = weiblich, u = unklar | [nicht anwesend] = Kennzeichnung in der Situation nicht anwesender Akteure

Unterrichtsfach: M = Mathematik, D = Deutsch, SU = Sachunterricht, MU = Musik, FR = Französisch

Unterrichtsform: FU = Frontalunterricht, FR = Freiarbeit, L = LehrerIngeleitetes Unterrichtsgespräch

VerursacherIn der Störung: S = SchülerIn (Singular), SuS = SchülerInnen (Plural), ext. = extern bedingt

1. grobe Kategorisierung – aktiv vs. passiv: a = aktiv, p = passiv

2. grobe Kategorisierung – normativ vs. funktional: n = normativ, f = funktional, n/f = normativ/funktional, u = uneindeutig

Weitere Abkürzungen: ID = laufende Interaktionsnummer, K = Kinder, LK = Lehrkraft/Lehrkräfte, Verstärk./Initiierung funktion. Störung d. LK = Verstärkung/Initiierung einer funktionalen Störung durch die Lehrkraft, anw. = anwesend, N/A = keine Angabe

Fail-Nr.	ID	Nr. Lehrkraft	Klasse	Fach	Unterrichtsform	Anz. Kinder anwesend	Anzahl Lehrkräfte anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette) ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Grad Anerk./Verletzung	anerkennde Interaktion	verletzende Interaktion	Störung durch	Verstärk./Initiierung funktion. Störung d. LK	Typ: aktiv u./o. passiv	Typ: normativ u./o. funktional	genauer Typ U-Störung primär	genauer Typ U-Störung sekundär
1	441	L47	1	D	N/A	N/A	1	L-w möchte nun die Wörter vom Arbeitsblatt an die Tafel schreiben. Sie bittet die Kinder ihr die Wörter zu nennen. Ein Junge schreit laut ein Wort in den Raum. L-w schreibt das Wort an die Tafel, dreht sich dann um und sagt ruhig zu dem Jungen: „Sehr schön gelesen. Es wäre noch schöner, wenn du dich melden könntest!“. Der Junge grinst und wendet sich wieder dem Arbeitsblatt zu.	Die Lehrerin reagiert nicht böse auf den Regelverstoß des Jungen, da sie froh ist, wenn die Kinder mitarbeiten. Sie bleibt ruhig und erinnert den Jungen an die Regel, ermutigt ihn sich erneut zu melden.	Gut	2	konstruktive Ermahnung; Lob/Belohnungssysteme	S		a	n	akustische Störung		
2	17	L49	2	SU	N/A	N/A	1	Während L-w die Kinder zum Thema „Gesundes Frühstück“ befragt, spielt ein Junge mit seiner Brotbox. Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut: „Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne!“. Der Junge steht auf und will nach vorne gehen, als die Erzieherin ihm die Hand hinhält und sagt: „Gib sie mir, die können wir am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen!“. In Richtung der L-w hin: „Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot drin!“. Dabei schaut sie in die Box und legt sie dann neben sich auf den Tisch. Einige Kinder lachen über die Bemerkung, L-w erwidert nichts. Der Junge setzt sich wieder hin.	L-w fühlt sich durch den Jungen gestört und möchte, dass er aufpasst. Deswegen nimmt sie ihm die Brotbox weg (auch zur Strafe?). Die Erzieherin mischt sich in die Situation ein, da sie sich dazu berechtigt fühlt/ist und macht eine humorvolle Bemerkung über den Inhalt der Box. Wahrscheinlich will sie die Situation entspannen und sich mit der Lehrerin gutstellen. Allerdings wird der Junge dann von einigen Mitschülern ausgelacht, was die Erzieherin in Kauf nimmt, bzw. vielleicht sogar beabsichtigt hatte, um den Jungen zu bestrafen?!	Ich finde die Bemerkung der Erzieherin überflüssig und auch ungerecht. Das er mit der Box gespielt hat, hat nichts mit dem Inhalt zu tun!	-2		Spott, Ironie, Sarkasmus	S	ja	a	n/f	motorische/visuelle Störung	geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit
3	5	L19	2	M	FU	N/A	1	L-w zu S-m: „Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht? Du bist der Einzige, der keine hat. Das wird wohl nichts mehr mit der Geburtstagsfete.“ S-m wird rot. Alle anderen Kinder werden ruhig.	S-m schämt sich.	Ich fühle mich unwohl.	-2		Drohung	S		p	u	Verweigerung/Ver säumnis	

Fail-Nr.	ID	Nr. Lehrkraft	Klasse	Fach	Unterrichtsform	Anz. Kinder anwesend	Anzahl Lehrkräfte anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette) ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Grad Anerk./Verletzung	anerkennde Interaktion	verletzende Interaktion	Störung durch	Verstärk./Initiierung funktion. Störung d. LK	Typ: aktiv u./o. passiv	Typ: normativ u./o. funktional	genauer Typ U-Störung primär	genauer Typ U-Störung sekundär
4	60	L9	1	MU	FR	N/A	1	S-m ist sehr unruhig auf seinem Platz. L-w: „S-m, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ (Laut vor der ganzen Klasse) L-w: „Ist heute irgendwas?“ (lieb) S-m: „Ich bin müde.“ L-w motiviert ihn, die Aufgabe zu machen, die er besonders mag. L-w versucht Blickkontakt mit S-m aufzunehmen, dieser schaut beschämt auf den Tisch. L-w: „Guck mich an! ... Guck mich an!“ (streng). S-m hebt leicht den Blick: „Ich guck dich doch an.“ Er fängt fast an zu weinen. S-m verlässt nach der Ansage den Raum.	Dass S-m seine Lieblingsaufgabe auswählen darf, scheint in seinem müden Zustand nachvollziehbar. L-w stellt S-m vor der ganzen Klasse bloß. Sie kostet ihre höhere Position voll aus. Der beschämte Junge schaut zur Erde und sie fordert den Blickkontakt daraufhin mit äußerster Härte und Konsequenz ein (psychische Gewalt).	N/A	-1		destruktive Anweisung	S		a	n/f	akustische Störung	Sonstiges
5	438	L46	1	FR	N/A	N/A	1	Während die Kinder an ihren Bildern malen, geht L-w mit der Handpuppe herum und kontrolliert, bzw. besichtigt die Bilder. Ein Mädchen steht auf, um ihr Bild zu zeigen. Daraufhin sagt die Lehrerin: „Wir bleiben sitzen und Froufrou (Handpuppe) kommt herum.“ Das Mädchen setzt sich wieder hin und wartet, dass die Lehrerin zu ihr kommt.	Die Lehrerin benutzt die Handpuppe und macht so ohne zu schimpfen klar, dass die Kinder an ihren Plätzen bleiben sollen. Sie versteckt die Kritik hinter dem kindgerechten Einsatz der Puppe und indem sie „Wir“ benutzt, anstatt das Mädchen direkt anzusprechen.	Finde ich gut!	2	konstruktive Ermahnung	S		a	n	motorische/visuelle Störung		

Fail-Nr.	ID	Nr. Lehrkraft	Klasse	Fach	Unterrichtsform	Anz. Kinder anwesend	Anzahl Lehrkräfte anw.	Beschreibung Interaktionsszene (Feldvignette) ggf. mit Hervorhebung der analysierten Störung in fett	Interpretation	Introspektion	Grad Anerk./Verletzung	anerkennde Interaktion	verletzte Interaktion	Störung durch	Verstärk./Initiierung funktion. Störung d. LK	Typ: aktiv u./o. passiv	Typ: normativ u./o. funktional	genauer Typ U-Störung primär	genauer Typ U-Störung sekundär	
6	10	L37	1	SU	L	15	1	L-w betritt den Klassenraum und sagt den Kindern, dass sie sich im Kreis treffen wollen. Es dauert ihr zu lange, daher sollen sich alle noch einmal hinsetzen und dann wiederkommen. Als es wieder nicht klappt, wird L-w sauer, sie brüllt laut durch den Raum. Die Schüler müssen sich erneut hinsetzen. Sie fragt, was denn letztes Mal im Klassenrat besprochen wurde, weil sich mehrere Kinder über Streitigkeiten beschwert haben. Die Schüler zählen auf, dass man sich vertragen soll, den Kreis aufmachen soll u. a. L-w sagt: „Jetzt haben wir fünf lange Minuten gebraucht, um uns ordentlich in den Kreis zu setzen, das kann doch nicht sein, Kinder! Jetzt muss das Spiel, was ich mir für euch überlegt hab, leider ausfallen und wir machen gleich mit der anderen Sache weiter.“	L-w begrüßt die Kinder nicht wirklich und scheint von vorneherein ziemlich gereizt zu sein. Es stimmt zwar, dass nicht alle sofort mitmachen, aber die Frage ist, ob durch L-ws Methode und ihrer Bestrafung wirklich etwas gewonnen wurde. Die Kinder kommen mir vor wie Marionetten, an deren Seilen sie willkürlich zieht.	B-w1: Der erste Eindruck von L-w ist zwiespältig, die Atmosphäre ist angespannt. Vielleicht hätte sie die Kinder lieber mit der Aussicht auf ein Spiel positiv beeinflussen können. B-w2: Mein erster Eindruck: Das kann ja heiter werden. Ich fühle mich wie ihrer persönlichen Willkür ausgesetzt, das macht mich unzufrieden.	-2		Anbrüllen	SuS	ja	p	f	Verweigerung/Ver säumnis		

C: Verteilung der Interaktionsqualität nach Vorliegen einer Unterrichtsstörung und zwei groben Störungsklassifikationen

Eigene Berechnungen nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J. auf Grundlage der Analysetabelle in Anhang A.

Hinweis: Von 1.512 insgesamt gesichteten und 483 als Störung identifizierten Interaktionen wurden 6, deren Anerkennungsgrad sich im Ausgangsdatensatz nicht auf die vorliegende Störung bezieht oder gar nicht vorlag und für die Störungstypen zusätzlich 9 externe Störungen außen vor gelassen. Dabei trifft auf Fall 483 (vgl. Anhang A) beides zu, sodass sich für die untenstehenden Werte Gesamtfallzahlen von 1.506 bzw. 469 ergeben.

	sehr aner kennend (prozentual)	Sehr aner kennend (absolut)	Leicht aner kennend (prozentual)	Leicht aner kennend (absolut)	neutral (prozentual)	neutral (absolut)	Schwer einzuordnen (prozentual)	Schwer einzuordnen (absolut)	leicht verletzend (prozentual)	leicht verletzend (absolut)	Sehr verletzend (prozentual)	Sehr verletzend (absolut)	Interaktionen insgesamt (absolut)
Unterricht gestört	3,98	19	24,74	118	26,42	126	6,29	30	27,46	131	11,11	53	477
Unterricht ungestört	12,15	125	33,04	340	34,11	351	4,76	49	12,05	124	3,89	40	1029
Gesamt	9,56	144	30,48	459	31,67	477	5,25	79	16,93	255	6,11	92	1506
Störungstyp:													
Aktiv	4,3	16	25,54	95	26,88	100	5,38	20	27,69	103	10,22	38	372
Passiv	3,95	3	22,37	17	26,32	20	6,58	5	25	19	15,79	12	76
Aktiv/passiv	0	0	11,76	2	17,65	3	23,53	4	41,18	7	5,88	1	17
Uneindeutig	0	0	25	1	25	1	0	0	25	1	25	1	4
Gesamt (abs.)	-	19	-	115	-	124	-	29	-	130	-	52	469
Normativ	10,77	7	18,46	12	24,62	16	10,77	7	29,23	19	6,15	4	65
Funktional	6,12	3	28,57	14	20,41	10	4,08	2	24,49	12	16,33	8	49
Funktional/normativ	2,68	9	25,89	87	27,98	94	5,36	18	27,38	92	10,71	36	336
Uneindeutig	0	0	10,53	2	21,05	4	10,53	2	36,84	7	21,05	4	19
Gesamt (abs.)	-	19	-	115	-	124	-	29	-	130	-	52	469

D: Anschreiben für die Interviews an Grundschulen

Marburg, den XX.XX.2018

Anfrage für ein leitfadengestütztes Interview im Rahmen meiner Examensarbeit zu Unterrichtsstörungen in der Grundschule

Erhebungszeitraum: 24. September bis 16. November 2018; Kalenderwochen 39-46

Sehr geehrte Lehrkräfte der [Schule],

im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit (Examensarbeit) an der Universität Kassel für die Erste Staatsprüfung im Grundschullehramt beschäftige ich mich intensiv mit Unterrichtsstörungen in der Grundschule. Das Interesse an Unterrichtsstörungen und deren Konsequenzen für den Unterricht sowie die Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen speist sich dabei sowohl aus meinen Praxisphasen an Kasseler Grundschulen als auch aus dem in der einschlägigen Literatur aufgezeigten Forschungsbedarf hierzu.

In einem circa 45-minütigen Gespräch – welches Ihrerseits keiner Vorbereitung bedarf und terminlich sowie in Bezug auf den Ort vollkommen flexibel mit mir abgestimmt werden kann – würde ich gerne über Ihre Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, den Umgang damit sowie über die dadurch entstehende Belastung für Sie sprechen. Hierzu werde ich unter anderem auch konkrete Fallbeispiele aus der unterrichtlichen Praxis als Gesprächsgrundlage vorlegen. Sämtliche Interviewinhalte werden vertraulich behandelt und vollständig anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person oder die jeweilige Schule möglich ist. Dies wird gerne auch schriftlich bestätigt.

Für etwaige Rückfragen und Terminabsprachen stehe ich Ihnen jederzeit über die unten genannten Kontaktdaten zur Verfügung. Ich bedanke mich bereits an dieser Stelle ganz herzlich für Ihr Engagement und würde mich sehr freuen, wenn Sie einen Beitrag zur empirischen Forschung in diesem Bereich leisten.

Ruben Picard

Student Grundschullehramt (7. Fachsemester)

Mail: <E-mail zensiert>

Telefon: <Telefonnummer zensiert>

E: Interviewleitfaden

Interviewer: _____

Datum: _____

Befragte/r: _____

Ort: _____

Ablauf:

- Begrüßung
- Vorstellung
 - Name
 - Universität Kassel; Grundschullehramt (Erziehungswissenschaften)
 - Wissenschaftliche Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung
- Ziel des Interviews (Verweis auf Anschreiben)
 - Wahrnehmung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Grundschule aus Sicht der Lehrkräfte erfassen
- Erlaubnis für Audioaufnahme erbitten; ggf. Aufnahme starten (Hinweis auf Transkription & anschließende Löschung der Datei)
- Wahrung der vollständigen Anonymisierung zusichern
- Maximale Interviewdauer abstimmen
- Hinweis: *Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten und es wird um ehrliche Einschätzungen gebeten.*

----->
Interview
----->

- Möchten Sie noch etwas loswerden? Haben Sie noch irgendwelche Fragen?
- Dank für das Interview und Hinweis auf geleisteten Forschungsbeitrag

1. Teil: Wahrnehmung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen

1) Seit wann sind Sie als GrundschullehrerIn tätig? Welche Fächer unterrichten Sie aktuell?

2) Haben Sie sich schon einmal in irgendeiner Form mit dem Thema Unterrichtsstörungen befasst? Wenn ja, in welchem Zusammenhang?

(In Ausbildung/Fortbildung/Konferenz; Literatur dazu gelesen; darüber nachgedacht)

3) Wie würden Sie Unterrichtsstörungen ganz allgemein definieren?

(„Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...“)

4) Welche Arten/Typen von Unterrichtsstörungen könnte man Ihrer Meinung nach grob unterscheiden?

4.1) Welche davon kommen in Ihrem Unterricht am häufigsten vor?

4.2) Welche davon stören am gravierendsten?

5) Was sind aus Ihrer Sicht wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen?

(Zu welchen Anteilen: SchülerInnen, Lehrkräfte, Institution Schule, Sonstiges)

6) Lassen sich bestimmte Merkmale in der Persönlichkeit von Schülerinnen/Schülern festmachen, die der Hauptgrund für deren häufiges Stören sind? (Welche?)

7) Was ist am wichtigsten, um Störungen des Unterrichts vorzubeugen?

(Was ist noch wichtig?)

7.1) Haben Sie dazu bestimmte Strategien/Methoden?

8) Inwiefern fühlen Sie sich durch Unterrichtsstörungen belastet?

(Persönlich und in Bezug auf die Unterrichtsdurchführung)

9) Können Sie ein Beispiel für eine Unterrichtsstörung aus Ihrem Alltag nennen?

(Möglichst genau)

9.1) Wie haben Sie darauf in der Situation reagiert? (Genau beschreiben)

9.2) Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Was haben Sie gedacht?

(Persönliche und professionelle Sicht)

9.3) Ist es schon vorgekommen, dass Sie eine bestimmte Reaktion auf eine Störung bereut haben oder Ihnen diese im Nachhinein leidtat? Welche Situation war das?

10) Wird an der Schule offen über das Thema Unterrichtsstörungen gesprochen?

(Warum/Warum nicht?)

10.1) Haben Sie sich schon einmal mit Kolleginnen/Kollegen zu konkret vorgefallenen Unterrichtsstörungen ausgetauscht? Wie fand dies statt? (Ziele, Erkenntnisse)

11) Möchten Sie zu dem bisher Gesagten noch etwas anmerken, hervorheben oder fragen?

2. Teil: Diskussion von Fallbeispielen

- 1) Inwiefern liegt in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vor?
- 2) Wie bewerten Sie das Handeln der Lehrkraft?
- 3) Wie empfinden Sie die Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerIn/SchülerInnen in dieser Situation?
- 4) Was würden Sie in dieser Situation tun? Warum?

1 - Deutsch, 1. Klasse:

Die Lehrkraft möchte nun die Wörter vom Arbeitsblatt an die Tafel schreiben. Sie bittet die Kinder ihr die Wörter zu nennen. Ein Junge schreit laut ein Wort in den Raum. Die Lehrkraft schreibt das Wort an die Tafel, dreht sich dann um und sagt ruhig zum Jungen: „Sehr schön gelesen. Es wäre noch schöner, wenn du dich melden könntest!“ Der Junge grinst und wendet sich wieder dem Arbeitsblatt zu.

2 - Sachunterricht, 2. Klasse (Lehrkraft und Erzieherin im Raum):

Während die Lehrkraft die Kinder zum Thema „Gesundes Frühstück“ befragt, spielt ein Junge mit seiner Brotbox. Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut: „Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne!“ Der Junge steht auf und will nach vorne gehen, als die Erzieherin ihm die Hand hält und sagt: „Gib sie mir, die können wir am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen!“ In Richtung der Lehrkraft sagt sie: „Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot drin!“. Dabei schaut sie in die Box und legt sie dann neben sich auf den Tisch. Einige Kinder lachen über die Bemerkung; die Lehrkraft erwidert nichts. Der Junge setzt sich wieder hin.

3 - Mathematik, 2. Klasse (André hat Geburtstag):

Die Lehrkraft zu André: „Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht? Du bist der einzige, der keine hat. Das wird wohl nichts mehr mit der Geburtstagsfeier.“ André wird rot. Alle anderen Kinder werden ruhig.

4 - Musikunterricht, 2. Klasse:

Leon ist sehr unruhig auf seinem Platz. Die Lehrkraft sagt laut vor der ganzen Klasse: „Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ Lehrkraft [*lieb*]: „Ist heute irgendetwas?“ Leon: „Ich bin müde.“ Die Lehrkraft motiviert ihn, die Aufgabe zu machen, die er besonders mag. Sie versucht Blickkontakt mit Leon aufzunehmen, dieser schaut beschämt auf den Tisch. Lehrkraft [*streng*]: „Guck mich an! Guck mich an!“ Leon hebt leicht den Blick und sagt: „Ich guck dich doch an.“ Er fängt fast an zu weinen und verlässt nach der Ansage den Raum.

5 - Französisch, 1. Klasse:

Während die Kinder an ihren Bildern malen, geht die Lehrkraft mit der Handpuppe herum und kontrolliert bzw. betrachtet die Bilder. Ein Mädchen steht auf, um ihr Bild zu zeigen. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „Wir bleiben sitzen und Froufrou [*Handpuppe*] kommt herum.“ Das Mädchen setzt sich wieder hin und wartet, bis die Lehrkraft zu ihr kommt.

6 - Sachunterricht, 1. Klasse:

Die Lehrkraft betritt den Klassenraum und sagt den Kindern, dass sie sich im Kreis treffen wollen. Es dauert ihr zu lange, daher sollen sich alle noch einmal hinsetzen und dann wiederkommen. Als es wieder nicht klappt, wird die Lehrkraft sauer und brüllt laut durch den Raum. Die Schüler müssen sich erneut hinsetzen. Die Lehrkraft fragt, was denn letztes Mal im Klassenrat besprochen wurde, weil sich mehrere Kinder über Streitigkeiten beschwert haben. Die Schüler zählen auf, dass man sich vertragen soll, den Kreis aufmachen soll usw. Die Lehrkraft sagt: „Jetzt haben wir fünf lange Minuten gebraucht, um uns ordentlich in den Kreis zu setzen, das kann doch nicht sein, Kinder! Jetzt muss das Spiel, was ich mir für euch überlegt habe, leider ausfallen und wir machen gleich mit der anderen Sache weiter.“

F: Transkripte der Interviews

Folgendes Zeicheninventar in Anlehnung an DRESING & PEHL (2015, S. 21–23) wurde für die Transkription der Interviews verwendet:

- Interviewer: **I**
- Befragte: **B**
- Satzabbrüche: **/**
- Pausen: **(.)** = 1 Sekunde; **(..)** = 2 Sekunden; **(...)** 3 Sekunden, **(4)** = 4 Sekunden etc.
- Besonders betonte Wörter: **GROßSCHREIBUNG**
- Nonverbale Sprachmerkmale und ergänzende Hinweise: **(in runden Klammern)**
- Anonymisierungen: **<in spitzen Klammern>**

F.1: Interview 1 – Lehrkraft 1 (Grundschule 1)

I: Vielleicht erst einmal zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin?

B: Seit 2011 bin ich Grundschullehrerin.

I: Und welche Fächer unterrichtest du?

B: Ich habe einen Abschluss als Grundschullehrerin mit den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch; aber habe dann einen zusätzlichen Abschluss gemacht als Haupt- und Real-schullehrerin für die Fächer Englisch und Deutsch. (.) Also dann bis zur zehnten Klasse.

I: Und was unterrichtest du aktuell?

B: In der Grundschule hier unterrichte ich Englisch, Religion, Musik, Mathe und auch noch eine individuelle Lernzeit.

I: O. k. Bist du schon einmal in irgendeiner Form mit dem Thema „Unterrichtsstörungen“ in Berührung gekommen?

B: Ja, täglich ist das. Auf jeden Fall EIN Thema.

I: Und auch aus einer theoretischen Sicht? Ist das zum Beispiel in deiner Ausbildung mal /?

B: Ja, es gab ein Seminar in der Lehrerausbildung am Studienseminar. Da war das ein Bestandteil des Themas, mit dem wir uns ein bisschen intensiver beschäftigt haben, weil das ja doch auch EINES der Themen ist, mit denen sich jeder beschäftigt.

I: Weißt du noch grob, worum es in dem Seminar ging?

B: Einmal eine Definition, was genau Unterrichtsstörungen sind. Und, dass das nicht immer nur an (...) Schülern hängt, sondern sicherlich auch einmal personell bedingte Unterrichtsstörungen sein können. Aber auch strukturelle, zum Beispiel durch großen Baulärm. Oder auch vielleicht die Lehrerpersönlichkeit selbst, die Unterrichtsstörungen herbeiführen kann.

I: O. k. Genau das wäre meine Frage an dich: Wie würdest du jetzt – einfach für dich selbst – Unterrichtsstörungen definieren?

B: Dass ein Lerngegenstand gar nicht mehr möglich ist (...) weiterzuführen. Eine Unterrichtssituation ist ja meist eine Kommunikationssituation. Und da würde ich beschreiben, dass eine Unterrichtsstörung dann vorliegt, wenn das, was ich vorhabe, also der Inhalt (...) gar nicht mehr transparent wird und auch nicht weitergeführt werden kann.

I: Danke. Kannst du aus deiner Erfahrung heraus grobe Typen von Unterrichtsstörungen ausmachen?

B: (...) Ich glaube, da gibt es unterschiedliche. Mhm (überlegt), das eine ist bewusst herbeigeführtes (.) Stören. Das heißt vielleicht durch Frustration entstanden. Die Ursachen, die sind ja immer vielfältig auch zu sehen. Aber, (...) dass bestimmte Unterrichtsregeln, die gemeinsam erarbeitet wurden, nicht mehr eingehalten werden. Und der Lerngegenstand dann überhaupt nicht mehr gelernt werden kann. (...) Ja, aber auch (...) diese strukturellen zum Beispiel, dass das vielleicht auch an der Methodik liegt, dass die Aufmerksamkeit (...) verloren geht. Und vielleicht das Thema auch nicht so aktiv (.) dargebracht wurde, dass die Schüler sich richtig beteiligen können. (...) Vielleicht auch, dass in diesem leider immer noch meist vorhandenen 45-Minuten-Takt eine Sache nicht ausreichend beendet werden kann. Aber sicherlich auch Geräusche, die zum Beispiel von den Schülern verursacht werden – (...) Unterhalten oder Kommentare, die ohne dann die Gesprächsregeln einzuhalten, abgegeben werden.

I: Danke. Hast du ein Gefühl dafür, welche Unterrichtsstörungen in deinem Unterricht am häufigsten vorkommen?

B: (...) Geräusche (lächelnd), störende Geräusche. Das ist aber auch etwas, was wir im Lehrerkollegium vor zwei Wochen besprochen hatten. Das war auffällig in zwei unterschiedlichen Klassen, bei entsprechend dann eher als störend empfundenen Schülerinnen oder Schülern – was einige Kolleginnen ganz anders eingeschätzt hatten. Das ist glaube ich sehr abhängig davon, was man empfindet, welche Regeln allen klar sind, die miteinander lernen wollen. Und das ist so eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das überhaupt möglich ist: Bestimmte Gesprächsregeln; dass alle einander zuhören; dass man sich meldet, bevor man etwas sagt; dass abgewartet wird und wir einander zuhören – dass solche Dinge unbedingte Voraussetzungen dafür sind, dass eine gute Kommunikation möglich ist.

I: Ich frage an der Stelle gleich mal nach: Kann man sagen, dass an dieser Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen wird?

B: Ja, durchaus.

I: Dass auch kollegialer Austausch dazu stattfindet?

B: Das durchaus. Das ist auch ganz wichtig. Denn wir haben auch eine Förderschullehrerin, die uns immer wieder ganz gut berät hinsichtlich der Förderung von Kindern, die vielleicht (...) unterschiedliche Schwierigkeiten haben, an denen dann zum Beispiel mit emotional-sozialen Problemen gut weitergearbeitet werden kann. Und dann auch mit einem Förderplan

gearbeitet werden kann an einem Verhalten, damit eine ungestörte Kommunikation besser möglich ist im Unterricht.

I: Das heißt es kommt an der Schule vor, dass Lehrer oder Lehrerinnen, die mit Unterrichtsstörungen konfrontiert sind, sich an Kollegen wenden und dort dann auch Hilfe suchen? Habe ich das richtig verstanden?

B: Ja. Das funktioniert zum Glück gut.

I: Trifft das auch auf dich zu? Hast du dich mal in einer konkreten Störungssituation an jemand anderes gewandt?

B: Dadurch, dass ich auch erst – wie auch vier andere Kolleginnen – jetzt seit den Sommerferien hier beschäftigt bin, ist die Notwendigkeit sich auszutauschen wirklich SEHR groß. Und dadurch, dass die schon länger hier Arbeitenden die Kinder auch besser kennen, ist das eine große Hilfe. Auch um die Persönlichkeitsstrukturen ein bisschen besser einschätzen zu lernen. Da gibt es natürlich auch eine Schülerakte, die man sich immer durchlesen kann, aber natürlich auch, um bestimmte Rituale auch kennenzulernen, die die Kinder gewohnt sind, mit denen man gut umgehen kann und die sich bewährt haben. Das (..) ist sehr (...) wichtig, dass man sich darüber auch austauschen kann hier. Und es gibt eine Situation, die ich in der letzten Woche erlebt habe, dass ein Schüler sich auch komplett verweigert hat. Mit der Option dann aber umzugehen, dass er sich dafür entscheiden kann – selbstständig – ob er jetzt leise mitarbeiten möchte oder ob er sich komplett verweigert, dass er dann aber diese Zeit auf jeden Fall leise verbringt. Also da gibt es bestimmte Maßnahmen, die man dann anwenden kann. Eine wäre dann zum Beispiel eine Ordnungsmaßnahme, dass er dann in einer anderen Klasse weiterarbeitet. Aber (.) bestimmte Konsequenzen für ein Verhalten müssen den Kindern unbedingt klar sein, damit sie sich auch darauf verlassen können, dass sie einigermaßen gerecht beurteilt werden.

I: Erinnerst du dich noch daran, wie genau du in der konkreten Situation reagiert hast? Was du zum Beispiel gesagt hast?

B: Ich habe dem Schüler das Verhalten gespiegelt. Das hilft – habe ich erfahren – immer ganz gut. Ihm (.) keinen Vorwurf daraus zu machen, aber ihm dann konkret zu sagen: „Du sprichst gerade mit deinem Nachbarn.“

I: Wie hat der oder die Schülerin das aufgenommen?

B: Erst einmal das abgelehnt und abgewehrt – dass er das nicht getan habe. (7) Woraufhin ich dann an die Gesprächsregeln erinnere habe.

I: Gab es in der Situation dann noch Konsequenzen für den Schüler?

B: Ja, dadurch, dass der Schüler das gespiegelte Verhalten selbst nicht wahrhaben konnte – in der Situation – und dann sehr ärgerlich und frustriert wurde, gab es dann nur die Möglichkeit, ihm zwei Sachen in Aussicht zu stellen: Entweder er arbeitet, wie alle, leise und konzentriert mit oder, wenn er das nicht schafft – da das ein Kind ist, dass einen emotional-sozialen Förderschwerpunkt hat – dass er sich dann für die Auszeit entscheidet. So leise, aber im Klassenraum, dann eben nur mit sich beschäftigt ist und leise zuhört.

I: Wenn wir diese Situation jetzt einfach mal als Beispiel nehmen: Wenn eine Unterrichtsstörung aufkommt, wie fühlst du dich in dem Moment persönlich?

B: (...) Das hängt wirklich sehr von meiner eigenen Gemütsstimmung ab und von meiner Verfassung. Wenn ich gut ausgeruht bin, dann greift mich das persönlich weniger an. Dann kann ich auch mit sehr viel mehr Geduld darauf reagieren. (...) Auch im Ton sehr viel ruhiger. Und vielleicht auch sehr viel direkter und genauer spiegeln. Wenn ich selbst sehr abgespannt bin, es vielleicht auch am Ende des Tages ist und ich familiär bedingt wenig geschlafen habe, dass ich dann (9) weniger genau spiegeln kann. Und eher dazu neige, erst einmal „Stopp“ zu sagen, damit ich eine kurze Pause habe, um mich noch einmal selbst daran zu erinnern, welche Fördermaßnahmen für dieses Kind jetzt ganz genau infrage kommen. (...) Das funktioniert aber besser, das Verhalten zu spiegeln und nicht einfach abzuwenden (.) oder einfach zu sagen: „So, hör jetzt auf!“ Das Kind muss auch wissen, was genau es gemacht hat und was genau ich als Störung empfinde, dann funktioniert es besser. (...) Ich-Botschaften, das funktioniert auch immer ganz gut. Zu sagen (...): „Ich möchte gerne etwas erzählen, dafür ist es ganz notwendig, dass alle leise sind. Du hast gerade gesprochen, bitte höre jetzt zu!“

I: Hast du da ein Repertoire dessen du dich bedienst? Ist es überwiegend das Spiegeln oder gibt es bei dir andere Strategien, mit einer Störung umzugehen?

B: Ja, durchaus. Das hängt auch natürlich dann vom Unterrichtsgegenstand oder von der Gesprächssituation ab. (.) Bestimmte Ruherituale, Merkmale (...) haben (.) wir im kompletten Kollegium jetzt nicht verabredet. Aber es gibt zum Beispiel ein Handzeichen, dass alle Kinder kennen. Wenn ich vorne stehe und merke es wird unruhig, dass ich dann aber möchte – wenn das mein Ziel ist – dass alle genau zuhören und ich frontal gerade ein Gespräch führe mit den Kindern und sie genau darauf achten müssen, worum es geht. Dann ist es natürlich wichtig darauf zu achten, dass das Stoppzeichen von allen auch ausgeführt wird, beziehungsweise dann darauf reagiert wird. (...) Klatschen geht gut; nachklatschen, Rhythmus nachklatschen, damit ich dann /. Ja, einen Klangstab könnte ich verwenden, den benutzen auch mehrere, wenn das notwendig ist. Daran erinnern „Stopp“ zu sagen und kurz abzuwarten, bis alle Kinder wieder aufmerksam sind, um dann (...) weiterzuarbeiten. Das muss nicht sein, dass das nur ein lehrergelenktes Gespräch ist, aber (.) das kann auch in einer Gruppenarbeit dann sein, dass noch einmal darauf hingewiesen wird, welche Gesprächsregeln unbedingt für alle – damit die Gruppe an sich gut arbeiten kann – eingehalten werden müssen.

I: Ich komme noch einmal zu der vorherigen Frage zurück. Habe ich es richtig verstanden, dass du, wenn in deinem Unterricht gestört wird, je nach deiner Gemütslage – was ja völlig legitim ist – unterschiedlich reagierst?

B: Ja, mhm (zustimmend).

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion bereut hast? (...) Im Nachhinein oder /?

B: Mhm (zustimmend), durchaus. Ja, wenn ich dann vielleicht selbst nicht ganz genau in der Situation einschätzen konnte, welches Kind sehr viel geredet hat (...) oder, ja, Unruhe erzeugt hat durch Geräusche, durch Eigengespräche, durch bewusstes und gezieltes Lärmmachen, zum Beispiel. Dass ich dann (.), wenn ich (.) falsch reagiert habe, ein Kind vielleicht dann zu Unrecht angesprochen habe – dass ich mich dann aber auch SCHNELL dafür entschuldigt habe, vielleicht zehn Minuten später, wenn die Kinder dann selbstständig weitergearbeitet haben oder am nächsten Tag. (...) Wenn mir das aufgefallen ist.

I: Du reflektierst da also durchaus, was du in der konkreten Situation gesagt hast?

B: Ja. Mhm (zustimmend).

I: Oder ist es schon vorgekommen, dass klar war, wer den Unterricht gestört hat, aber dein eigener Tonfall hat dir im Nachhinein nicht mehr gepasst?

B: Ja! Ganz bestimmt auch, ja.

I: Was würdest du sagen, sind wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen? Du hast das zu Beginn schon kurz angesprochen. Was sind so die möglichen Felder, die du dir da vorstellen kannst?

B: (...) Einmal natürlich die Kinder individuell. Dass jeder mit unterschiedlichen Voraussetzungen jeden Morgen neu beginnt. (4) Dass ich aber als Lehrerin unbedingt auch darauf achten muss, dass der Lerngegenstand auch interessant ist und dass ich einen Methodenwechsel habe, dass (...) es unterschiedliche (6) Anforderungsbereiche gibt, die den unterschiedlichen Kindern gerecht werden. Das sind Dinge, die ich auf jeden Fall beachten muss, um dafür zu sorgen, dass Lernen für alle Kinder ganz gut möglich ist. Das kann natürlich sein, dass ein bestimmtes Thema unbedingt behandelt werden muss, dass das aber vielleicht nicht alle Kinder interessiert. Da kann aber dann eine bestimmte Methodik immer noch dazu führen, dass die Aufmerksamkeit weiterhin da ist, auch wenn das Thema ein bestimmtes Kind vielleicht nicht so interessiert. Dass Gesprächsregeln bekannt sind und dass die eingehalten werden, ist auf jeden Fall eine der Voraussetzungen dafür, dass das Lernen gut möglich ist.

I: Also ich habe herausgehört, dass eine Ursache die Persönlichkeit des Schülers selbst sein kann – es kann aber auch an der Lehrkraft liegen. Habe ich das richtig verstanden?

B: Genau, ja.

I: Das wären so zwei grobe Felder von Ursachen. Gibt es noch welche?

B: Ja, sicherlich auch der Raum. Dass ein gut ausgestatteter Klassenraum mit genug Platz für die einzelnen Kinder auch dazu beiträgt, dass Lernen besser möglich ist, als wenn die Kinder sehr beengt miteinander arbeiten müssen. (...) Unterschiedliche Sozialformen gibt es sicherlich, auch (...) ein offeneres Unterrichtsgespräch. Vielleicht auch, was dann (8) auf jeden Fall auch unruhiger ist, aber trotzdem bedeutet es ja nicht, wenn es unruhig ist, weil viele Kinder gerne etwas sagen wollen, dass da aber trotzdem Lernen möglich ist. (5) Ja und äußere Faktoren, zum Beispiel eben Baulärm, sowas oder dass gerade eine Aufführung in einem anderen Klassenraum stattfindet. So etwas ist ja doch alltäglich leider immer mit zu beachten.

I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Schülers oder einer Schülerin bestimmte Merkmale festmachen lassen, die der Hauptgrund dafür sind, dass dieser Schüler, diese Schülerin häufig stört?

B: (...) Ich glaube das würde ich so pauschal nicht sagen. Denn (8) im schulischen Kontext ist ja immer auch die Gruppe sehr (...) zentral im Auge zu behalten. Natürlich muss jedes individuelle Kind auch entsprechend gefördert werden und beachtet werden, aber dass das Lernen als Gruppe möglich ist, das setzt voraus, dass die Kinder auch wissen, dass sie ein Teil der Gruppe sind und entsprechend auch das so achten. Dass sie nicht alleine da sind und Rücksicht auf die anderen nehmen. (...) Und ich glaube, wenn man das früh genug mit den Kindern bespricht und sie daran erinnert, dass es dann für alle angenehmeres Lernen ist, dann funktioniert das auch gut. Aber voraussetzen kann man es LEIDER meist nicht.

I: O. k. Was würdest du sagen ist am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen? Auch das hast du eben schon angeschnitten.

B: (...) Eine gute Vorbereitung. Und auch genau zu wissen, welches Ziel ich bei meinem Unterrichtsgegenstand verfolge: „Was soll denn letztendlich gelernt werden?“ Das muss /. Also, das wäre schön, wenn man sich das vorher gut überlegen würde. Und dann ist es natürlich auch wichtig mit unterschiedlichen Methoden zu arbeiten, damit (...) der Unterricht auch aktiv bleibt und interessant bleibt.

I: (7) Danke. Inwiefern, würdest du sagen, fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?

B: Mhm (überlegt).

I: Vielleicht auch im Vergleich zu anderen Belastungsfaktoren. Wo sind Unterrichtsstörungen da einzuordnen?

B: (8) An dieser Schule habe ich Unterrichtsstörungen bisher als wenig belastend empfunden, da die Kinder und die Gruppen, mit denen ich arbeite, sehr ansprechbar sind. Und auch (..) in Kooperation mit Förderplänen, die für bestimmte Kinder – in Absprache mit den Kindern – bisher ausgearbeitet wurden und auch von mir weiterhin ausgearbeitet werden, ist das immer gut (..) – meist jedenfalls – unterbunden worden. (...) Unterrichtsstörungen passieren täglich, das kann sehr anstrengend sein, wenn es nicht gelingt (..) weiterarbeiten zu können, an dem, was ich vorhatte. (...) Das habe ich hier an der Schule aber in sehr geringem Umfang – zum Glück – erlebt.

I: Wenn du es noch einmal mit anderen Schulen, an denen du vielleicht schon unterrichtet hast, vergleichst? (..) Also an Grundschulen vor allem.

B: Ja, also an einer Grund-, Haupt- und Realschule, an der ich aber in einem anderen Bundesland lange gearbeitet habe – das war aber auch an einem sozialen Brennpunkt gelegen, in einer Großstadt – da war der Ton, der Umgangston untereinander sehr viel rauer. Und das hat mich SEHR belastet und viel stärker auch belastet. Dann aggressives Verhalten einerseits, verbale Äußerungen, die ständig und tagtäglich passiert sind, nicht nur Schülern gegenüber, zum Teil massives Mobbing, das kaum zu unterbinden war (..) und auch kaum so ein (.) Verständnis für ein freundliches Miteinander, das kaum durchgängig (4) zu erarbeiten war. Das hat auf jeden Fall das Unterrichten sehr belastet und mich auch.

I: Dieses Untereinander, welche Personen beziehst du da ein? Meintest du Schüler, die anderen Schülern oder Lehrkräften gegenüber dieses Verhalten gezeigt haben?

B: Ja, durchaus SEHR respektlos entgegengetreten sind. Und auch Gespräche mit der Polizei als auch mit den Erziehungsberechtigten waren zum Teil einfach (...) / führten zu nichts.

I: Gab es das auch anders herum? Dass Lehrkräfte in Reaktion auf das störende Verhalten der Schüler /

B: Sehr respektlos? Ja.

I: Oder verletzend, missachtend gegenüber Schülern waren?

B: Sehr häufig leider auch. Was vielleicht eine Selbstschutzmaßnahme war. Aber (5) das hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass (...) /. Oder die Ursache war vielleicht eine Hilflosigkeit, aber (..) das hat auf jeden Fall auch dazu geführt, dass im Kollegium dann leider (5) so ein Verständnis füreinander auch (.) abgenommen hat. (...) Aber durch häufig wechselnde Schulleitungen fehlte dann auch vielleicht so eine gewisse Struktur.

I: Vielleicht noch zwei letzte Fragen dazu. War an dieser Schule, die du gerade beschrieben hast, genauso Austausch über Unterrichtsstörungen möglich wie an dieser Schule hier oder gab es Unterschiede?

B: Das hat sehr viel weniger stattgefunden. (...) Da hatte ich den Eindruck, dass jede und jeder sich selbst eher überlassen ist. Es gab wenig Teamstrukturen und gemeinsames Lernen in Parallelklassen zum Beispiel. (6) Ja, aber regelmäßige Treffen – jetzt im Vergleich zu dieser Schule – die helfen doch SEHR. Und auch mal so ein Plaudern über den Tag an sich; sowohl mit persönlichen Erlebnissen, als auch der schulische Austausch in den unterschiedlichen Klassen. Das hilft auch sehr, dass man dann vertrauensvoll über unangenehm erlebte Unterrichtsstörungen oder Situationen dann eher ins Gespräch kommt.

I: An der Schule, an der du vorher unterrichtet hattest, worin hat sich dieses verletzende Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schülern geäußert? Hast du da noch Situationen vor Augen?

B: An dieser Schule, an der ich jetzt gerade arbeite, ist mir das wirklich sehr wenig – zum Glück – aufgefallen. (5) Verbale Äußerungen, also Beschimpfungen zum Beispiel, sowohl untereinander bei Schülern als auch Schüleräußerungen dann gegen Lehrkräfte.

I: Aber es fand auch anders herum statt, sagtest du vorhin, oder?

B: Also HIER habe ich das so noch nicht erlebt, zum Glück. (6) Von Lehrkräften nicht. Von Betreuungskräften – „Halt mal die Klappe“ hatte ich dann gehört. Das hat mich sehr erschreckt. Da habe ich dann die eine Betreuende auch darauf angesprochen. Das war ihr nicht aufgefallen. (5) Ja, verbale Äußerungen durchaus, von Schülern untereinander, auf dem Hof. Dass sie zum Teil gewalttätig miteinander umgehen. (..) Aber das ist auch nicht die Regel hier.

I: Hattest du eine Möglichkeit so etwas in dieser anderen Schule anzusprechen, wenn du Zeugin von missachtendem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schülern geworden bist?

B: Doch, ich konnte das ansprechen. Bei der Schulleitung nicht, (.) das hatte ich am Anfang versucht. Aber (...) es gab einen Personalrat, da war es möglich das anzusprechen.

I: Ich danke dir. In Anbetracht der Zeit würde ich dir gerne noch eines der zu Beginn angesprochenen Fallbeispiele vorlegen. Es handelt sich um reale Unterrichtssituationen, bei denen die Namen der Schüler verändert wurden. Lies die Situation bitte erst einmal in Ruhe durch, ich stelle dann noch ein paar Fragen dazu (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest). Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor?

B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.

I: Wie bewertest du das Handeln der Lehrkraft oder der Erzieherin in dieser Situation?

B: Sie spiegelt sein Verhalten nicht. (..) Das ist ein Bloßstellen des Jungen, das in der Situation ÜBERHAUPT NICHT notwendig ist. (14) Dass sich auch noch die Erzieherin einschaltet und sich über das Essen des Jungen lustig macht, das stellt meines Erachtens nach Respektlosigkeit dem Kind gegenüber dar. (4) Das wäre sicherlich auch eine Situation, die so (..) übergangen werden könnte.

I: Wie hättest du es gemacht?

B: Also, (..) das kommt darauf an, wie wichtig mir das ist. Es kann ja auch sein, dass der Junge damit spielt, aber trotzdem aufmerksam zuhört. Also, das hätte ich vielleicht sogar einfach durchgehen lassen. Je nachdem, (..) wenn es jetzt so gewesen ist, dass der Junge die ganze Zeit damit spielt und nicht mehr mitarbeiten kann, dann hätte ich (..) ihm gespiegelt, (..) was er macht und freundlich gebeten: „Bitte leg deine Brotdose weg.“ Aber, ja / (4) (liest noch einmal die Passage). Und das Lachen der Kinder, das hat die Lehrerin hervorgerufen und den Jungen, der ja schon damit bloßgestellt wurde, dass er jetzt seine Brotdose auspackt und nach vorne bringt und auch noch vorzeigt (5) /. Und das aber auch ZULÄSST, dass das Kind von anderen auch noch ausgelacht wird. Das ist ein Verhalten, das ich jetzt so nicht gutheißen werde.

I: Ich zeige dir nur mal eben die Uhr (zeigt B die Armbanduhr, da B vorher betont hatte, nur 30 Minuten Zeit zu haben). Sollen wir aufhören?

B: Ja (entschuldigend). Weil ich muss zu meiner AG gehen.

I: Das macht ja nichts. Ich bedanke mich ganz herzlich, dass du dir die Zeit genommen hast.

F.2: Interview 2 – Lehrkraft 2 (Grundschule 2)

I: Zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin und welche Fächer unterrichtest du aktuell?

B: Seit Siebenundneunzig (.) naja, Achtundneunzig – Siebenundneunzig habe ich Examen gemacht. (..) Deutsch, Mathe, Sachunterricht. Und Religion habe ich noch studiert, mache ich aber nicht.

I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen theoretisch in Berührung gekommen?

B: So vor fünf Minuten, ja (lacht herzlich). Jeden Tag gibt es ja Unterrichtsstörungen.

I: Aber in der Ausbildung, in Fortbildungen oder Ähnlichem?

B: Ach in der Ausbildung. Achso, ich habe jetzt aus der Praxis /. In der (.) puh (überlegt) (4). Doch, es gab bestimmt auch mal ein Seminar, aber (...) ist jetzt nicht so prägend, dass es mir noch im Kopf ist. Wobei mich das jetzt auch nicht so wundert, weil man sich das ja als Student gar nicht vorstellen kann, was alles so passieren kann. (..) Weiß ich aber nicht mehr, aber ist auch zu lange her (lacht kurz).

I: Was würdest du sagen, ist eine Unterrichtsstörung?

B: Mhm (nachdenkend) (..), naja, alles was so die Planung durchkreuzt, die man sich jetzt so auf dem Papier gemacht hat. Da gibt es natürlich eine ziemliche Bandbreite. Könnte jetzt natürlich sein, dass jemand (...) einfach nur aufsteht und zum Papierkorb geht, während man jetzt einen Satz sagt; könnte jetzt jemand sein, der dazwischenredet; könnte natürlich auch ein Unglück sein – keine Ahnung – ein Kind muss brechen, also unverschuldet. Und steigert sich natürlich auch in Kinder, die jetzt wirklich (..) so stören, dass man jetzt tatsächlich eingreifen muss, weil sie sich irgendwie schlagen, treten, beißen, beschimpfen, irgendwie so was.

I: Könntest du es in einen Satz packen? Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?

B: ...man den Unterricht nicht wie geplant machen kann.

I: Jetzt hast du es gerade schon ein wenig angesprochen. Lassen sich für dich bestimmte Typen oder grobe Felder von Unterrichtsstörungen ausmachen?

B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung. Und es gibt natürlich Störungen – massive Störungen, was ich eben schon gesagt habe – wo man jetzt tatsächlich sagen muss: „Ne, das können wir jetzt so nicht weitermachen. Wir müssen uns jetzt erst um das Kind oder um die Störung, um den Vorfall oder so kümmern“, wo der Unterricht dann abgebrochen werden muss. Das passiert jetzt zum Glück nicht ganz so oft (kurzes Lachen).

I: Was würdest du sagen, kommt als Störungsart am allerhäufigsten vor?

B: Naja, so dieses kleine Gemuschel, wo der Unterricht schon weitergehen kann, wo vielleicht auch mal ein Kind irgendwie rausgesetzt wird, aber wo die anderen Kinder an dem

geplanten Thema weiterarbeiten können. Das kommt am häufigsten vor. So die massiven Störungen, von jemandem, der jetzt wirklich stören will oder die jetzt unverhofft kommen, wie: „Ein Kind muss brechen“, ist natürlich jetzt nicht tagtäglich der Fall.

I: Und Gemauschel meint akustische Störungen, die am häufigsten vorkommen? Oder kommt da noch etwas anderes dazu?

B: Akustisches und ich sage mal, so kleinere – ich sage mal – Regel-Nicht-Einhaltungen: Reinreden, etwas vorsagen oder auch mal jemanden auslachen, der etwas gesagt hat. Das sind so die häufigsten, so kleinere Regelverstöße, vor allen Dingen gegen die Gesprächsregeln. Das ist das, was am häufigsten ist.

I: Was siehst du als Ursachen oder Ursachenfelder für Unterrichtsstörungen?

B: (4) Tja, mhm (...). Schon viele Kinder, die Schwierigkeiten haben, Regeln einzuhalten; zum Beispiel Gesprächsregeln. Am häufigsten sind Kinder, die jetzt nicht abwarten können. Die immer raus mit dem müssen /. Die – keine Ahnung was sie haben – keine Geduld haben oder sich zu wichtig nehmen, sich nicht zurückhalten können oder das nie gelernt haben, abzuwarten bis man dran ist – die da ungeduldig sind. (4) Oder auch so motorische Sachen würde ich sagen, das ist noch so die zweithäufigste Störung. Kinder, denen halt immer irgendwie etwas herunterfällt oder dann haben sie etwas vergessen, oder dann müssen sie zum Müll-eimer oder keine Ahnung. So, was ich unter kleines Gemauschel /. Woran das jetzt liegt (4)? Unkonzentriert, suchen nach Ablenkung. Es ist schon so, wenn ein Thema sehr spannend ist, gibt es auch weniger Störungen. Das muss man schon auch sagen. Also bei Themen, die langweilig sind: „Wir üben jetzt Lernwörter!“ – da habe ich mehr Störungen, als wenn ich jetzt im Sachunterricht einen spannenden Versuch mache. Dann sind die dabei! Das ist schon auch irgendwie ein Grund, dass der Unterricht in manchen Phasen jetzt nicht ganz so ansprechend ist. Und dann kommt es eher häufiger zu Störungen, würde ich sagen.

I: Ich höre da heraus, dass Unterrichtsstörungen nicht nur in der Persönlichkeit der Kinder oder eines Kindes begründet sein müssen /

B: Gibt es, aber (..) muss jetzt auch nicht.

I: Kann – das war jetzt dein Beispiel – auch in der Methodik oder der eigenen Unterrichtsdurchführung begründet sein?

B: Genau! Würde ich so sagen, ja.

I: O. k. Würdest du dennoch sagen, dass es Merkmale in der Persönlichkeit bestimmter SchülerInnen gibt, die Hauptgründe dafür sind, dass diese häufig stören?

B: (Atmet tief ein) (...) Ja. Würde ich schon sagen. Also es gibt auch eine Reihe von Kindern, die nie stören. Keine Ahnung – so schüchterne Kinder oder Kinder, die es einfach gewohnt sind auch in der Familie nur zu reden, wenn sie dran sind oder die einfach gut gefördert sind. Die keine motorische Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten oder so etwas haben. Die so in sich selbst ruhen oder auch flexibel sind, leicht zu begeistern oder so. Da gibt es ja Kinder, die kommen her und freuen sich, dass sie in der Schule sind und die stören eigentlich nie. Also ich sage mal – keine Ahnung – die Hälfte der Kinder stört eigentlich nie. Und dann gibt es welche die (.), ja, die eine oder andere Problematik haben. Kann an der Motorik, kann an der Konzentrationsschwäche liegen – wo auch immer die herkommt, kann (..) ja, auch so

ein bisschen Erziehungsversäumnis sein. Dass sie einfach nicht gewohnt sind Regeln einzuhalten, sondern es gewohnt sind, dass sie im Mittelpunkt stehen und immer jedes Bedürfnis von ihnen sofort aufgegriffen und befriedigt wird. Da gibt es schon auch Kinder, die das tatsächlich nicht können, dieses Abwarten. Oder nicht immer im Mittelpunkt zu stehen; „Ich muss doch das jetzt wissen!“ (imitiert Stimme eines Kindes). Also <Name Schüler 1> würde ich jetzt mal als Beispiel nennen oder auch <Name Schüler 2> kennst du vielleicht noch, oder? Super unkonzentriert, immer muss das sofort / (in Bezug auf Schüler 2). Der steht auf und fragt: „Was soll ich denn als Hausaufgabe machen?“ „Keine Ahnung, sprechen wir jetzt nicht darüber, jetzt haben wir ein ganz anderes Thema!“ Aber wenn ihm irgendetwas einfällt, MUSS das sofort aufgegriffen werden. Da (..) mag es sicher psychische Störungen oder auch in Richtung ADHS irgendwelche kognitiven Geschichten geben. KANN aber auch sicher eine Erziehungsproblematik sein.

I: Was würdest du sagen, ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen? Hast du da Strategien oder Methoden, die du verfolgst?

B: (Lacht kurz) Also ein spannender Unterricht, das glaube ich tatsächlich, ist schon ein Geheimrezept. Oder ein Wandertag – da stört kein Mensch! Gut, da kann jetzt auch kein Stift runterfallen, aber da ist das mit den Regeln einfacher. Wenn es spannend ist, wenn es den Nerv der Kinder trifft, dann läuft eine Stunde gut und da können auch schwierige Kinder wie <Name Schüler 1> /. Was weiß ich – Matheprojekt – da stört er nicht. Du hast gesehen, dass er massiv stören kann. Aber er stört nicht, wenn es der passende Unterrichtsgegenstand ist. Mhm (überlegt) (..). Das ist das eine. Da kann man jetzt methodisch so ein bisschen darauf reagieren. Wenn wir in der Schule an einem Thema arbeiten, was das Kind berührt, was es interessiert, wo es daran mitarbeiten kann, ist es auch konzentrierter und muss weniger stören. Heißt natürlich /. Als Konsequenz daraus zieht man, dass man individuell arbeitet. Dass da niemand vor irgendetwas sitzen muss, was er definitiv nicht kann, was zu schwierig ist. Langweilig ist es natürlich manchmal, dem kann man jetzt nicht entgehen. Aber man kann halt versuchen, die Themen und die Aufgaben kindgemäß zu gestalten. Und methodisch abwechslungsreich zu sein und (..) individuell zu arbeiten. Hat natürlich alles seine Grenzen. Also trotzdem haben wir ja 20 Kinder. Und jetzt für jeden immer gerade das zu machen, wo er gerade Lust zu hat, das will man natürlich auch nicht. Das ist so ein bisschen (atmet tief ein) (..) ja, auch eine Gratwanderung. Wenn wir in der Schule weitermachen und jedem immer nur das geben, wo er gerade Lust zu hat, kommen die da nicht raus. So würde es jetzt auch nicht weitergehen. Es muss halt immer herausfordernd sein und immer so ein bisschen das Arrangement sein, dass man das Kind schon auch fordert und nicht nur bei seiner Lust /. Aber es kann auch nicht an den Kindern vorbei sein, weil dann kommt es zu Störungen. Aber das ist so die Gratwanderung, die man so jeden Tag machen kann. Oder auch das pädagogische oder didaktische (.) Geschick: Es so zu machen, dass sie aufmerksam sein können, dass sie es wollen, dass sie lernen wollen, aber auch jetzt nicht nur nach dem Lustprinzip agieren. Wie auch immer man das macht. Wenn man dann noch mal in Aussicht stellt: „Jetzt arbeiten wir erst ganz leise und am Ende machen wir noch etwas Spannendes.“ Dass man so ein bisschen die Kinder auch herausfordert, schon mal etwas zu leisten, schon mal etwas Langweiliges zu machen, schon mal was zu machen, was sie noch nicht können, was ihnen schwerfällt. Aber, ja (.), nicht den ganzen Tag. Da das Kindgemäße zu finden (...), das würde sicher Unterrichtsstörungen verhindern. Vielleicht kann man sie aber auch verhindern, indem man ganz anders arbeitet und jetzt sehr (..) leise arbeitet – keine Ahnung – viel abschreiben lässt oder viele langweilige Sachen machen lässt und durch Strenge verbietet, dass jetzt irgendetwas passiert. Das mag jetzt vielleicht auch klappen (lacht).

I: Danke. Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet? Das kannst du auch nach persönlichem Empfinden und der professionellen Sicht trennen, wenn du magst.

B: Also, puh (überlegt) (..), ich sage mal so durch diesen Kleinkram – da bin ich relativ entspannt eigentlich. Ich glaube, ich drücke so manche Sachen weg. Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: „Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!“ Wenn die das schon als Unterrichtsstörung empfinden. Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: „Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung? Was bringt mich aus dem Konzept? Und bei was mache ich einfach weiter und reagiere vielleicht gar nicht darauf, entweder weil ich es nicht sehe oder in der Hoffnung darauf: O. k., der geht jetzt halt mal raus oder der hat jetzt mal dazwischengesprochen – ich nehme mir den später noch einmal und mache aber trotzdem meinen Unterricht weiter.“ (4) Schwierig zu sagen! Also eine Belastung ist es schon. Klar wäre es einfach, man kommt in die Klasse und hatte sich für jede Stunde etwas vorgenommen und du könntest jetzt reingehen und könntest das einfach so machen, wie man es geplant hat. Das wäre natürlich entspannter. So kommt es aber eigentlich NIE. Und dann muss man halt irgendwie überlegen: „Inwieweit habe ich da jetzt Schuld?“, in dem Sinne, dass ich das Thema jetzt nicht gut gewählt habe oder: „Inwieweit schwenke ich da jetzt noch in meiner Methode um und mache etwas anderes?“, sodass der Tag dann trotzdem irgendwie läuft. Wenn ich das aber jetzt nicht gut kann, wenn ich da nicht flexibel darauf reagieren kann, dann kann das schon sehr belastend sein. Wenn ich dann jedes Mal nach vier Stunden nach Hause gehe und habe etwas ganz anderes gemacht, als ich mir vorgenommen habe. Das kann einen natürlich (.) fertig machen. Ich würde sagen, dass ich relativ (..) entspannt in vielen Sachen bin und ich auch ab und zu mal etwas anderes mache und manchmal durch Strenge sage: „Ne, das machen wir jetzt trotzdem!“, aus irgendwelchen Gründen. Ich kann aber ganz gut darauf reagieren und sagen: „O. k., war jetzt nicht so gut. Mache ich nächstes Mal anders“, und überlege mir für den nächsten Tag etwas. Ich rede jetzt aber nur so von kleineren Sachen. Wenn du jetzt ein Kind wie <Name Schüler 1> hast, was halt auch absichtlich provoziert oder stört; die Gruppe dann auch so mitreißt, sich in die Mitte schmeißt und alle lachen oder so. Wenn es tatsächlich zur Eskalation kommt, das kann natürlich schon sehr belastend sein. Wenn so eine Stunde dann wirklich völlig aus dem Ruder läuft. Das (..) habe ich jetzt zum Glück selten. Wenn man so ein Kind hat, ist man schon auch persönlich angegriffener, als wenn man das nicht hat. Wenn man eine liebe Klasse hat, mit nur den kleinen Muckeleien, ist das sicher entspannter, schläft man bestimmt auch besser und ist persönlich weniger angegriffen als wenn man einen <Name Schüler 1>, <Name Schüler 3>, <Name Schüler 4>, wie sie alle so heißen, in der Klasse hat.

I: Ich muss noch einmal fragen, ob ich es richtig verstanden habe: Einzelfälle von Störungen, die gravierender sind, können für dich persönlich belastender sein als die Summe mehrerer kleinerer Störungen über den Tag hinweg?

B: Ja! Würde ich sagen, ja.

I: Kannst du ein Beispiel aus deiner Unterrichtspraxis nennen, wo eine Unterrichtsstörung vorlag? Kommt dir da etwas in den Sinn?

B: Mhm (überlegt) (..) Praktisches Beispiel?

I: Ja. Das Unterrichtsfach ist egal. Vielleicht eine Situation, wo du dich auch noch an deine eigene Reaktion erinnerst.

B: (Atmet tief ein) (4). Ja, wer stört denn den Unterricht (leiser, zu sich selbst)? (...) Also den Unterricht stören Kinder schon immer durch Reinrufen. Das ist schon so. Und da gibt es auch

tatsächlich viele. Und die stören den Ablauf insofern, dass man da manchmal bestimmte Sachen jetzt extra nicht gesagt hat und gemeinsam herausarbeiten will. Und wenn du dann einen guten Schüler hast, der dann immer schon die Pointe rauslässt. Ich meine die Schwachen, oder die, die gerade geträumt haben, hören das dann manchmal nicht – aber das ist schon so, dass man dann in so einer Gesprächsphase leicht rausgebracht wird von dem Thema oder dann selbst mehr erklärt und die Kinder gar nicht an einem Thema rumknobeln. Wenn dann einer schon sagt: „He, das ist doch soundso!“ (imitiert Stimme eines Kindes). Dass dann so eine schöne Gesprächsphase gestört ist, das hat man relativ häufig und ist oftmals schade, weil dann nicht alle Kinder mitdenken können. Dann ist das schon gesagt worden und dann haben ein paar schon ganz abgeschaltet oder müssen sich gar nicht bemühen. Und da finde ich, werden schwächere oder normale Kinder manchmal von vorlauten, guten Kindern auch in ihrem Lernen gestört. Weil die hören das dann und denken gar nicht mehr selbst nach. Und wenn man die nicht dabei hätte, dann hätte man noch ganz lange interessante Gedankengänge weiter verfolgen können in einem guten Unterrichtsgespräch, was dann nicht geht.

I: Zu dem Reinrufen: Wie reagierst du auf so etwas?

B: Also es gibt tatsächlich Kinder, die das in vier Jahren nicht lernen. Es gibt wirklich Kinder, die da ganz große Schwierigkeiten haben, das zurückzuhalten, diesen Impuls: „Ich will jetzt etwas sagen“ – und das nicht zu machen. Also da gibt es das dann schon mal, dass ich sage – wenn ich das schon vorher weiß, dass ich dann vorher mit dem Kind spreche, das mache ich ja gerne. Dass ich ihm dann sage: „Ich will das jetzt besprechen. Ich weiß, du weißt das schon. Arbeite du an deinem Wochenplan! Lass uns in Ruhe darüber reden.“

I: Wenn es noch gar nicht zur Störung gekommen ist?

B: Wenn es jetzt noch gar nicht dazu gekommen ist (bestätigend). Ja, gut, man kennt ja die Kinder, die immer reinrufen. Oder ich sage gezielt /. Ich habe jetzt einen, den <Name Schüler 5>, kennst du den noch?

I: Ja.

B: Der ist auch super schlau. Der meint es nicht böse, aber der ruft immer rein! Und das ist schon irgendwie /. Den nehme ich dann schon auch manchmal und dann steht er vielleicht auch mal draußen. Wenn er dann zweimal reingerufen hat, dann sage ich: „Ne, jetzt will ich aber hier /. Die anderen sollen noch einmal denken. Jetzt musst du tatsächlich aus der Situation raus.“ Oder es kann auch mal einen Denkkettel geben, dass er das Zuhause noch einmal aufschreiben muss und mit Mama noch einmal darüber reden darf. Also da gibt es schon auch so kleinere Strafen. Also jetzt keine Ordnungsmaßnahmen. Er muss jetzt nicht den nächsten Tag zu Hause bleiben, weil er reinruft (scherzhafter Tonfall). Aber da gibt es schon so kleinere Auszeiten oder Bestrafungen; das jetzt schreiben, ja. Du willst wahrscheinlich eher jetzt noch massivere Störungen?

I: Das suchst du aus. Für mich sind kleinere wie größere Störungen gleichermaßen interessant. Vor allem auch die Reaktion darauf. Auch das Repertoire an Reaktionen, dessen du dich bedienst, wenn es schon zu Störungen gekommen ist.

B: Mhm (überlegt), was nehmen wir denn noch einmal für eine schöne Störung (rhetorisch, an sich selbst)? (...) Störend sind schon auch die Kinder mit einer motorischen Unruhe, die hält ständig irgendwo herumlaufen. Das gibt es ja auch. Im Kreis jetzt vielleicht nicht so sehr,

aber wenn Arbeitszeit ist – die jetzt wirklich ungelogen zehn-, zwanzigmal in der Stunde aufstehen. Mal müssen sie spitzen; mal müssen sie aufs Klo; mal kommen sie nach vorne und wollen etwas fragen; dann fehlt ihnen das Rot, dann gehen sie da zum Nächsten hin. Da gibt es schon auch viele Kinder, <Name Schüler 6> zum Beispiel, kennst du ja glaube ich noch. (..) Ich habe zum Beispiel Stehtische, weil ich habe tatsächlich so ein paar Kinder, die auch nicht sitzen können. Da habe ich den Tisch hochgemacht, dass die dann stehen. Der <Name Schüler 7> hat einen Stehtisch, dann hatte der immer noch einen Stuhl, der saß aber sowieso nicht und konnte auch an dem Stuhl gar nicht arbeiten. Dann ist ihm immer etwas heruntergefallen oder dann hat er sein Heft genommen und ist an den Schrank gegangen, weil der Tisch zu niedrig gewesen ist. Der Schrank war ein bisschen höher, dann hat er da geschrieben. Dann habe ich ihm irgendwann mal den Tisch hochgemacht, so dass er eine Stelle hat, wo er im Stehen arbeitet. Dann hat er irgendwie seine Beine / haben die irgendwie Bewegung (imitiert Zappeln mit den Beinen) und er muss nicht mit seinen Sachen noch einmal woanders hingehen (lächelt). Das könnte man machen. Permanent verändert man natürlich auch die Sitzordnung, bei so Störungen, die jetzt eher im partnerschaftlichen Bereich sind. Wenn Kinder nebeneinandersitzen, die viel reden oder oft Streit haben oder – keine Ahnung – sich räumlich so ausbreiten, dass man die schon immer mal von A nach B setzt, die Tischanordnung vielleicht ändert oder (..) den Sitzplatz halt näher zur Lehrerin. Also der <Name Schüler 6> hat immer vorne bei mir gesessen, sodass ich dann, wenn der dann aufsteht – oder, vorne bei mir, ich laufe ja auch viel herum (revidierend) – aber, dass ich die dann gleich vorne habe und sobald er dann aufsteht (macht greifende Geste und untermalt diese mit einem Geräusch) wieder hingesezt wird.

I: Also das dann in der Situation, wenn es schon zu einer Störung durch das Aufstehen gekommen ist?

B: Ja.

I: Oder den Schüler nach vorne zu setzen.

B: Ja, gut. Das ist vorher. Also ich setze die Kinder, die stören, präventiv /. Also die Kinder, wo ich das jetzt festgestellt habe, die muss ich schon so in meiner unmittelbaren Nähe haben, um da jetzt schnell darauf reagieren zu können, um die gleich noch einmal an ihren Tisch / oder schon beim Aufstehen sagen: „Nein, du stehst jetzt hier nicht auf, weil es gibt jetzt nirgends hinzugehen!“ Dass ich da schneller bin und dass ich jetzt nicht jedes Mal dafür durch den halben Klassenraum rufen muss, sondern die sozusagen nah bei mir habe, um auch im Zwiesgespräch gleich mit denen zu agieren. Zu schimpfen, sie wieder hinzusetzen oder, keine Ahnung, vielleicht auch mal denen den Platz zu sortieren. Kinder mit Unruhe haben oft auch Chaos auf dem Platz. Den <Name Schüler 8> kennst du noch, der sitzt auch vorne immer; bei <Name Kollegin 1> ist der jetzt. Der kriegt nichts hin! Und dann helfe ich dem und dann lege ich dem das dahin (imitiert Sortieren am Tisch), dass der dann mal anfangen kann zu arbeiten. Und das mache ich natürlich dann, wenn ich die gleich vorne habe. Das ist ein bisschen präventiv, ist aber auch in der Situation, dass man den <Name Schüler 6> dann gleich am Kragen und wupps, wieder hingesezt hat (lächelt).

I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder unmittelbar danach oder im Nachhinein irgendwann?

B: (...) Ja, gut. Wenn man jetzt – was weiß ich – laut geschimpft hat mit jemandem, also jetzt bei massiver Störenden, <Name Schüler 1> oder so, das ist schon eigentlich nicht schön. Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr

eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat. Das ist schon, puh, also klar, irgendetwas muss man natürlich machen. Man kann den jetzt nicht die ganze Stunde in der Mitte tanzen lassen. Aber das ist schon so, dass ich mich dann hinterher ärgere und man sich dann schon überlegen muss, was man langfristig anders macht mit dem Kind, außer das Kind jetzt permanent irgendwie anzuschreien. Manchmal geht es jetzt nicht anders, dass man laut wird oder ihn tatsächlich auch nehmen muss und in die Nachbarklasse setzt, um wieder Ruhe reinzubekommen. Das haben wir ja bei <Name Schüler 1> oft gemacht, dass ich den genommen habe und gesagt habe: „Ich muss jetzt den erst mal raus /, wir wollen hier weiterarbeiten. Dann habe ich den – keine Ahnung – zu <Name Kollegin 2> gesetzt, da ist er so klein mit Hut (macht entsprechende Geste mit der Hand). Das muss man machen, weil die Klasse natürlich irgendwann mal wieder anfangen muss zu arbeiten, bei massiven Störungen. Aber es ist schon so, dass das natürlich nicht schön ist. Da muss man sich jetzt schon überlegen; kann man jetzt nicht jeden Tag machen. Ich kann auch nicht jeden Tag ein Kind hier anschreien. Da muss man sich dann schon andere Möglichkeiten in Richtung mit den Eltern zusammensitzen oder – was weiß ich – Ziele vereinbaren, sonst irgendetwas am Sozialverhalten versuchen zu drehen.

I: O. k.

B: Bin ich vom Thema abgewichen (lacht)?

I: Nein. Mich würde aber zuletzt noch interessieren: Wird an der Schule offen über das Thema Unterrichtsstörungen gesprochen? Hat man auch das Bedürfnis dazu unter Kollegen, Kolleginnen?

B: Ja. Joa (6).

I: Und wie kann man sich das vorstellen? Bringt man dann die Situation mit und fragt: „Was hättet ihr gemacht?“ oder ist es eher so, dass man „Dampf ablässt“: „Der und der hat mich heute echt wieder gestört!“

B: Ja, sowohl als auch. Wenn es jetzt ganz schlimm war, ist es schon so, dass man das in der Pause auch sagt. Und wir tauschen uns da glaube ich RELATIV stark aus. Weil ja die meisten Kinder nicht nur bei einem (Unterricht) haben, sondern auch Fachlehrer. Und die meisten Störungen sind im Fachunterricht. Und dann ist es schon immer so, dadurch dass wir ja hier alle zusammen an einem Tisch sitzen in der Pause, dass man dann schon immer dem Klassenlehrer Rückmeldung gibt: „Das ging jetzt irgendwie gar nicht, wenn du die Eltern das nächste Mal hast, musst du das und das sagen.“ Oder auch in Richtung Noten, dass man dann sagt: „Ne, funktioniert nicht, der Fachunterricht!“ Da sind wir schon, würde ich sagen, viel im Austausch. Bei so gravierenden Sachen, das machen wir tatsächlich aber nicht so oft, haben wir schon auch so eine kollegiale Fallberatung gemacht. Das sind schon auch Kinder, die den Unterricht stören. Also jetzt nicht nur mit dem Gemauschel, sondern die schlimmeren Sachen. Wo man dann schon auch mal den Fall schildert, wenn ein Unterricht jetzt mit einem Kind gar nicht funktioniert. Das ist manchmal ganz hilfreich, dass die anderen dann auch ihre Ideen schildern: „Ich mach mit dem das und das“ oder „Bei mir wirkt das und das ganz gut mit dem Schüler“, da tauschen wir uns schon stark aus, würde ich sagen, hier in dem kleinen Kollegium. Das kann in anderen Kollegien schon ganz anders sein und vielleicht will auch nicht jeder über seine Störungen offen reden, weil (...) man ja vielleicht /, ja, weil es manchen Kollegen vielleicht auch unangenehm ist. Weil wenn du hörst, eine Klasse läuft eigentlich top, keiner beschwert sich und du hast immer nur High Life in der Klasse, dann muss man sich

schon vielleicht fragen: „Liegt das jetzt vielleicht doch so ein bisschen an mir?“ Da mag es auch so eine gewisse SCHEU, denke ich mal, geben, das jetzt offen zu sagen. Von daher kann es auch sein, dass das jetzt nicht jeder offen sagt. Aber ich glaube, wir sind da relativ offen. Und jeder hat im Fachunterricht mehr Probleme als in der eigenen Klasse. Die meisten Probleme hat auch glaube ich der (..) VSS (Lehrkräfte im Vertretungsunterricht im Rahmen des Konzepts „Verlässliche Schule“ in Hessen), die jüngeren Kollegen kamen als Referendarinnen /. Das ist schon so, dass da mehr Störungen einfach sind. (...) Kinder reagieren eher (..) bei der Klassenleitung und tatsächlich auch eher auf ältere Lehrerinnen. Also vielleicht haben auch Männer weniger Störungen, das weiß ich nicht. Es gibt schon viele Kinder, die halt bei <Name Kollege 1> keine Störungen machen und wenn die <Name Kollegin 3> (junge Lehrkraft) dann kommt, mag es ein ganz anderes Störungslevel sein.

I: Da stellst du also auch fest, dass das Störungsverhalten sehr unterschiedlich sein kann von Lehrkraft zu Lehrkraft?

B: Ja. Ja. Je nachdem, wie gut ich mit der Klasse kann. Von daher glaube ich, dass man schon auch so einen TEIL bei sich suchen muss. Dass der Unterricht nicht passt oder dass ich die Kinder einfach irgendwie falsch (..) anpacke.

I: Vielen Dank. Zum ersten Teil bleibt mir nur noch zu fragen, ob du noch eine Frage hast oder zu den Fragen noch etwas betonen oder ausführen möchtest?

B: (...) Nö. Ich weiß jetzt nicht sicher, ob ich immer am Thema war.

I: Schon.

B: Du suchst dir das dann raus (lacht), was du gebrauchen kannst. Achso, vielleicht sage ich noch einmal eine Sache. Wir haben ein Kind in der Klasse, was eigentlich am meisten stört, da ist der Vater gestorben im <Monat>, jetzt im dritten Schuljahr und vorher war der Vater sein Leben lang <Name der Krankheit>. Und er hat da sozusagen zugeguckt, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen. Also vor allen Dingen die <Name Kollegin 3> auch, weil er mit der nicht so gut kann. Und da ist man noch einmal ganz anders gefordert. Der stört zwar wie <Name Schüler 1>, aber man kann mit dem nicht so schimpfen. Ich kann den nicht am Kragen packen wie <Name Schüler 1> oder tatsächlich auch mal laut werden. Der weint dann auch ganz schnell. Das ist schon irgendwie eine ganz schwierige Situation. Da merke ich jetzt, wie individuell man auch mit diesen Störungen umgehen kann. Ich kann den mit seinem gestorbenen Vater in einer absoluten Krisensituation nicht so behandeln wie andere Kinder, die jetzt mal stören. Da muss man schon sehr /. Also so schlimm hat man es jetzt meistens nicht, solche schlimmen Vorfälle. Aber man muss schon immer sehr genau aufs einzelne Kind gucken und mit dem einzelnen Kind arbeiten. Und man kann jetzt nicht so sagen: „Immer, wenn ein Kind jemand anderen beleidigt, dann machen wir das und dann machen wir das und dann machen wir das.“ (Vorfall und Konsequenz sind je gemeint). Das gibt es nicht so, das Patentrezept. Das fällt uns jetzt auch gerade stark auf, wie schwierig das auch mitunter ist, das auch so einzuschätzen; das richtig zu machen.

I: (...) Vielleicht noch zum Abschluss: Was sind das so konkret für Störungen in diesem Fall? (...) Die sind gravierender sagtest du?

B: Ja, er hat schon auch zu <Name Kollegin 2> neulich „Alte Schlampe“ und „Arschloch“ gesagt, da ist er in Sport ausgeflippt. Da war eine Situation unter Kindern, wo sie dazwischengehen musste. Und dann ist er tatsächlich / – der rastet richtig aus, ist nicht bei Sinnen. Der

<Name der BFZ-Kraft> hatte das auch neulich. Also Schimpfwörter gegen Erwachsene ist schon (...) macht ein normales Kind eigentlich nicht. Der ist schon auch richtig (..) außer sich, muss man auch tatsächlich sagen. Wenn der sich dann wieder gefangen hat: Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig – ist zum Glück sehr schlau. Da haben wir jetzt manchmal, wenn so Situationen, Gespräche langweilig sind oder das Thema irgendwie schräg ist, er hat sozusagen die Erlaubnis, er darf auch mal aufstehen, er darf sich auch mal rausziehen. Wenn er es nicht aushält im Kreis, dann darf er an seinen Platz gehen. Wenn er in Konflikte kommt mit anderen Kindern, kann er auch ohne lange Ankündigung rausgehen auf den Schulhof. Wenn er normal ist, er läuft nicht weg, der tut draußen dann auch niemandem etwas. Aber er hat so Situationen wo er /. Also ich glaube er weint dann auch ganz oft, das kommt so ganz plötzlich. Jemand muss nur – keine Ahnung – vielleicht ein Wort sagen, was ihn an seinen Vater erinnert oder so oder jemand erzählt im Kreis etwas von seinem (eigenen) Vater oder so. Und das sind so Situationen, die er dann nicht aushalten kann. Da haben wir gesagt: „Wenn du das merkst, dann steh auf, ohne etwas zu sagen. Geh raus, versuch dich zu beruhigen.“ Wir gehen dann erst einmal nicht hinterher; versuchen ihn dann schon reinzuholen. Da haben wir aber jetzt diese UBUS-Kräfte (unterrichtsbegleitende Unterstützung), hast du schon gehört aus der Presse?

I: (Schüttelt den Kopf)

B: Das Land Hessen hat doch Sozialpädagogen an allen Schulen eingestellt. Die <Name der UBUS-Kraft>, die heute mit euch gewandert ist, ist ein UBUS (lacht). Du denkst sie ist eine normale Frau, sie ist aber ein UBUS (lacht herzlich). Sie ist unterrichtsbegleitende sozialpädagogische Blablabla-Fachkraft. Da haben alle Schulen eine halbe Stelle, haben die meisten Grundschulen. Und an den weiterführenden Schulen wird es jetzt auch so nach und nach /. Da sind hunderte von Sozialpädagoginnen-Stellen neu geschaffen worden an den Grundschulen. Und für das Kind mit dem toten Vater, da haben wir sie tatsächlich noch einmal mit reingezogen, weil der tatsächlich nicht den ganzen Vormittag den Unterricht aushält, ohne jetzt dann /. Der hat dann auch schon mal einen Stuhl geworfen oder diese Sitzkästen geworfen. Er macht auch <Name der Kampfsportart>, das hat er schon einmal angewandt. Der flippt schon richtig aus, wo man dann eigentlich keinen Unterricht mehr machen kann. Das heißt, der muss tatsächlich rausgezogen werden. Da sind wir gerade sehr dankbar, dass wir die <Name der UBUS-Kraft> haben. Und die hat sich auch mit ihm ganz gut „angefreundet“ – in Anführungsstrichen – und zu der kann er dann immer gehen. Er weiß, immer wenn etwas ist, manchmal kommt er und fragt: „Kann ich jetzt mal zur Frau <Name der UBUS-Kraft>?“ Und in der dritten Stunde ist sie immer da, sodass er da (..) noch einen Ansprechpartner hat, wenn er selbst merkt, dass es nicht mehr geht. Also manchmal merkt er es vor der Unterrichtsstörung, dass es nicht mehr geht und dann darf er sie aufsuchen. Und wir können sie auch mit in den Unterricht /; vorhin war sie noch einmal bei dir mit. Sie guckt halt immer mal so rein und man kann sie (es klopft an der Tür) in Notsituationen auch mit in den Unterricht holen und mit einzelnen Kindern arbeiten lassen.

Eine Kollegin betritt mit einem Anliegen den Raum, in dem das Gespräch stattfindet. Die Audioaufnahme wird für etwa drei Minuten unterbrochen.

I: Genau, dann würden wir jetzt zum zweiten Teil des Interviews kommen. Und zwar gebe ich dir die Fallbeispiele, die du in Ruhe durchlesen kannst und danach stelle ich jeweils Fragen dazu (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Signalisiert Beenden des Durchlesens)

I: Inwiefern liegt in dieser Situation deiner Meinung nach eine Unterrichtsstörung vor?

B: (Atmet laut aus) Ja, das ist das, was ich auch schon gesagt habe. Die Kinder mit der Impulsproblematik. Ist halt dann schade, weil die anderen jetzt nicht mehr / . Es ist schon eine Störung, weil die anderen sich jetzt nicht mehr mühen müssen das Wort zu lesen. Wenn das immer so gemacht werden würde, würden ja Kinder nie irgendetwas an der Tafel lesen. Wenn man das immer macht und jemand ruft es immer rein, dann nimmt man den anderen Kindern schon auch Lernzeit weg. Von daher muss man sagen, ist es jetzt eine Unterrichtsstörung. Würde ich jetzt aber noch unter „kleines Gemauschel“ / . Ist jetzt nicht schön, aber kann man mal darüber reden und daran arbeiten, dass das weniger wird.

I: Wie bewertest du den Umgang der Lehrkraft mit der Störung in dieser Situation?

B: (5)

I: Oder vielleicht im Vergleich: Würdest du es ähnlich oder ganz anders machen?

B: Kommt darauf an zum wievielten Mal es gewesen ist. Wenn das jetzt nicht schon zum hundertsten Mal war, dann, puh – das ist ja so ein bisschen ironisch: „Sehr schön gelesen“, ob der das jetzt verstehen kann oder nicht, keine Ahnung. Aber ich finde es eigentlich ganz gut dann zu sagen: „Wenn es richtig war, ist es auch gut.“ Sie hat das Kind dann positiv verstärkt: „Hast du schön gemacht, aber eine Stufe geht noch besser, nämlich mit melden.“ Finde ich jetzt sehr gut. Klar, hätte man ihn auch anschreien können und „Ruhe“ rufen können, aber so hat man es jetzt noch einmal versucht positiv zu machen. In der Hoffnung, dass er auch weiterhin positiv verstärkt werden will (lacht), kann man das ein paar Mal machen. Irgendwann, nach dem zigsten Mal, wird man wahrscheinlich anders reagieren.

I: Die letzte Frage zu jeder Situation ist immer noch: Wie würdest du sagen ist die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler?

B: (..) Die scheint jetzt recht positiv zu sein.

I: Danke. Dann lege ich die noch die zweite Situation hin (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest Beispiel) Warum steht da „Erzieherin“?

I: Weil die ebenfalls in der Situation anwesend ist.

B: Achso.

I: Inwiefern würdest du sagen liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ja, von der Erzieherin (lacht herzlich).

I: Das ist legitim.

B: Also wie ich es jetzt verstanden habe (5) – ich muss noch einmal lesen.

I: Kein Problem.

B: Geht nicht! Die Erzieherin hat sich schlecht benommen. Da würde ich sagen, sie stellt ihn bloß, sie redet dazwischen – er soll es (die Brotbox) ja nach vorne bringen. Vielleicht wollte

sie einen Witz machen. 2. Klasse – mhm (skeptisch). Die Kinder lachen dann. (...) Das ist nicht schön.

I: Das hättest du nicht so gemacht? (...) Jetzt aus Sicht der Erzieherin, weil du sagtest, dass die hier auch stört.

B: Ja gut, die hat da jetzt damit ja gar nichts zu tun gehabt. Und er hatte ja eine Anweisung. Er sollte die nach vorne bringen. Keine Ahnung, wenn der Weg nach vorne jetzt lang ist und sie ist da gerade, dann hätte sie die ihm jetzt abnehmen können, damit er nicht so weit gehen muss und dann schnell wieder in die Situation reinfinden kann. Aber so hat die Erzieherin die Situation gestört. (...) Das würde ich jetzt der Erzieherin nicht so durchgehen lassen. Also in der Situation (selbst) würde ich jetzt nicht mit der Erzieherin schimpfen, aber das müsste glaube ich schon mal geklärt werden, wer da was zu sagen hat.

I: Wie empfindest du hier die Beziehung zwischen einerseits der Lehrkraft und andererseits der Erzieherin und dem Schüler?

B: Ja, bei der Lehrkraft kann ich jetzt nichts so richtig sagen. (Zitiert) „Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut“ – ich sage mal, spielt mit der Brotbox; die liegt glaube ich auf dem Tisch und er hat damit gespielt. Weiß ich nicht, wenn ich jetzt gleich wütend und laut werde – das weiß ich jetzt nicht so genau – entweder ist die Beziehung jetzt nicht so super oder es ist schon oft gewesen. Wie es jetzt bei <Name Schüler 6> zum Beispiel ist. Wenn das jetzt jemand wiederkehrend macht und es immer wieder sagt, dann ist man natürlich schon mal wütend. Dann muss die Beziehung jetzt nicht schwierig sein, sondern eher vielleicht ein bisschen angespannt, weil keine Besserung eintritt.

I: Danke (legt B Fallbeispiel 3 vor).

B: Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens)

I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Oder anders: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (Lacht) (7) Och, naja, eine Unterrichtsstörung würde ich jetzt nicht unbedingt dazu sagen. Wenn die Lehrerin jetzt deswegen vom Thema abgekommen ist, dann ist das ja ihr Problem. Dass sie das jetzt laut sagt, wer jetzt keine Hausaufgaben macht und da jetzt ein SPÄßCHEN macht auf Andrés Kosten. Wenn, dann hat sie selbst gestört, beziehungsweise (.) keine Hausaufgaben machen (nachdenklich) (...). Könnte man jetzt auch als Unterrichtsstörung bezeichnen (..) insofern, als dass schon manchmal – wenn ich die jetzt jeden Tag im klassischen Unterricht klassische Hausaufgaben /: Einen Tag aufgegeben, den nächsten Tag kontrolliert. Wenn ich dann jeden Tag fünf Kinder habe, die die Hausaufgaben nicht haben und ich muss das dann erst irgendwie eintragen in das Hausaufgabenheft oder so. So können nicht gemachte Hausaufgaben schon auch eine Unterrichtsstörung sein. Weil irgendwie muss man darauf reagieren; das hält einen manchmal vom flüssigen Weiterarbeiten ab. Hier würde ich aber jetzt sagen, wenn, hat sie ihren eigenen Unterricht gestört. Es ist halt nicht ganz so schön, deren Verhältnis.

I: Findest du die Reaktion angemessen?

B: Nein, ich würde das nicht sagen. Wenn der der Einzige ist und der dann auch noch Geburtstag hat, würde ich jetzt keine Späße auf Kosten des Geburtstagskindes machen. Der ist eigentlich ziemlich bloßgestellt. (.) Würde ich auch sagen, wenn es so passiert ist: Die anderen

Kinder werden ruhig, dann fanden die das auch nicht witzig. Dann haben die schon auch gemerkt, dass das keine schöne Situation war (lacht kurz) (..) für André.

I: (Legt B Fallbeispiel 4 vor) Hier ist noch eine Situation aus dem Musikunterricht.

B: Mhm (das verstehende Lesen untermalend).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (Atmet tief aus) (5) Ich verstehe die Lehrerin nicht so ganz (lacht).

I: Warum?

B: Puh (..), also der ist unruhig (mehr fragend). (...) Dann schimpft sie mit ihm oder sagt das, das finde ich jetzt noch ganz gut. (Zitiert) „verhältst dich wie ein Vorschulkind“, ja, das ist jetzt auch nicht SO schlimm. „Weißt du was mich nervt?“, das finde ich kann man schon auch irgendwie mal erfragen. Vielleicht weiß er das jetzt aber nicht. Dann fragt sie ihn: „Ist irgendetwas?“ Das ist ja jetzt eher kindzugewandt. Nun ist er müde, dann geht sie auf ihn ein – aber warum er sie jetzt angucken soll, weiß ich nicht und sie DANN streng wird.

I: Es ist auch möglich, dass das aus der Situation nicht hervorgeht. (.) Würdest du vom Stil her ähnlich wie die Lehrkraft hier reagieren?

B: (Atmet tief aus) (4) Ja (nachdenklich) (5), ne! (4)

I: Oder wie würdest DU es machen?

B: Man weiß ja hier nicht so genau, was er gemacht hat. Er war jetzt irgendwie ein bisschen unruhig auf seinem Platz. Er hat rumgezappelt, ihm ist vielleicht etwas runtergefallen, dann ist sie mit ihm ins Gespräch gekommen und hat ihn dann schon eigentlich / schon geschimpft. Das finde ich jetzt nicht so schlimm mit dem „Vorschulkind“. Und dann fragt sie ihn, was er hat. „Ich bin müde!“, und dann soll er sie angucken. Also ich weiß nicht so genau, (..) ich kann es mir jetzt schlecht vorstellen, (.) warum er sie jetzt angucken muss unbedingt. Weil eigentlich war er ja nur unruhig. Da soll er sie angucken (fragend)? Das ist jetzt eine Situation, die mir jetzt so nicht passieren würde. Also bis zur Hälfte finde ich es gut. Er sagt dann, er ist müde. Jetzt könnte man sich überlegen zu sagen: „Jo (..), bist jetzt aber Zweitklässler – vielleicht gehst du morgen mal ein bisschen früher ins Bett, aber versuch mal jetzt das Möglichste.“ Sie motiviert ihn auch die Aufgaben zu machen, die er besonders mag. Also das finde ich schon auch in Ordnung. Ihm geht es nicht so gut; da jetzt so ein bisschen darauf einzugehen. Aber warum es dann streng wird und er sie angucken muss, verstehe ich jetzt nicht so genau. (..) Aber wenn er dann anfängt zu weinen, dann (.) hat er es auch nicht verstanden. Also irgendetwas ist da / muss da schräg gewesen sein. Entweder hat er auch den Bruch von dem freundlichen: „Was ist denn heute?“ zu „plötzlich streng“ und „jetzt musst du mich angucken!“ nicht verstanden /. Und dann war er ja auch noch müde und das wusste sie ja schon. Also da würde ich jetzt sagen, ist etwas im Argen.

I: Zwei Situationen hätte ich noch (Legt B Fallbeispiel 5 vor).

B: Hoffentlich verstehe ich die (lächelt).

I: (Liest laut für sich) Französisch, (..) erste Klasse (irritiert).

B: (Nach Beenden des Durchlesens) Na, die sind aber alle lieb da, oder was (lacht)?

I: Siehst du hier eine Unterrichtsstörung?

B: Gar keine. Also, erste Klasse; da steht jemand auf und will ihr Bild zeigen. Das ist jetzt ganz normal, dass ein Erstklässler, stolz auf sein Bild, dann aufsteht. Das muss man schon auch erst noch ein paar Mal sagen, dass das /. Und dann sagt sie das und es ist eigentlich auch ganz süß, dass die Puppe (..) herunkommt.

I: Die Reaktion auf das Aufstehen der Schülerin in diesem Fall findest du also in Ordnung?

B: Ich finde die in Ordnung. Klar, man hätte sie jetzt auch anschreien können: „Wir sitzen jetzt hier!“ Aber das würde ich jetzt in der ersten Klasse /. Wenn das jetzt hier wieder der <Name Schüler 6> ist, der schon in seinem Leben fünfhundertmal aufgestanden ist, dann hätte ich das natürlich auch nicht mehr gesagt. Aber in der ersten Klasse (..) und dann (..) ja. Da würde ich sagen, ist jetzt keine Störung (..) in Sicht.

I: Danke. Bitte noch diese letzte Situation (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Dann hier wieder die Frage: Inwiefern liegt eine Unterrichtsstörung vor?

B: (..) Joa (..), das ist schon (..) eine Störung (4), wenn es lange dauert, dass die sich im Kreis treffen. Also, wenn man sich regelmäßig im Kreis trifft, sollte das jetzt auch nicht ewig dauern, bis alle da sind. Und wenn das jetzt nicht klappt (...), joa, habe ich auch schon gemacht. Das muss man natürlich auch so ein bisschen üben. Ob man jetzt rumbrüllen muss, joa, gut. Aber vielleicht ist es auch laut gewesen; steht ja jetzt hier nicht was die gemacht haben, aber wahrscheinlich hat einer noch etwas getrunken und einer noch etwas gegessen und die anderen haben geschwätzt und haben es nicht gehört. Da kann man schon auch mal irgendwie laut sein. Und dass dann noch einmal üben, finde ich eigentlich, dass es eine Störung ist, weil eigentlich sollten die nur in den Kreis und dann wollten sie anfangen. Das hat jetzt länger gedauert. Auf der anderen Seite ist es jetzt auch eine erste Klasse und man muss halt Sachen /. Also ich meine, die werden ja nicht geboren und können sich gleich leise in den Kreis setzen. Man muss ja Sachen auch einüben. Und dann habe ich das schon auch manchmal gemacht. Oder – was weiß ich – üben sich an der Tür aufzustellen oder solche Sachen, was man halt öfter mal machen muss. „Ne, so habe ich mir das jetzt nicht vorgestellt. Jetzt versuchen wir das noch mal.“ Dann bespricht man so ein paar Regeln, auf was man achten kann, und dann versucht man es noch einmal. Und vielleicht versucht man es auch irgendwie noch mal; also wieder zurückspulen, hinsetzen und: „Jetzt machen wir das noch mal. Und das können wir dann morgen vielleicht auch mal in der Art und Weise /.“ Aber dass man das in der ersten Klasse öfter mal machen muss und auch in Drei, Vier immer noch einmal solche Regeln besprechen /. „Wie geht das denn eigentlich schneller oder leiser?“ oder so. Das würde ich jetzt als normale Schulstörung bezeichnen. (Liest zweite Texthälfte noch einmal) Warte, die Lehrerin dann noch einmal (8). Joa, also den Schluss – ich meine das ist jetzt ein bisschen /, ist jetzt eine Strafe für alle. Wenn das jetzt lange gedauert hat, diese Störung, dann kann es schon einmal sein, dass etwas Schönes dann ausfallen muss. Das mache ich schon auch manchmal. (..) Also sicher nicht beim ersten Mal, wenn wir das üben und das lange dauert. Das nicht! Aber wenn wir das dann zwei-, dreimal geübt haben und ich weiß, eigentlich wissen alle wie man es leise hinkommt – es gibt ein Signal und dann gehen alle in den Kreis oder irgendwas. Und wenn das dann ungewöhnlich lange dauert, obwohl das eigentlich klar ist, dann mache ich das auch ganz gerne mal: „So, ne, da haben wir jetzt keine Zeit!“ Das ist

eigentlich eine Strafe, die auch logisch ist. Die müssen jetzt nicht irgendetwas abschreiben, sondern das hat jetzt einfach Zeit gekostet, alle waren daran beteiligt und alle leiden dann darunter, dass das Spiel nicht ist. Und beim nächsten Mal kann man es sich überlegen, ob man das jetzt vielleicht ein bisschen schneller macht. Finde ich eigentlich, hat ganz gut reagiert.

I: Die Reaktion der Lehrkraft ist hier vertretbar?

B: Joa. Und ist auch für die Kinder – wie gesagt – nachvollziehbar. Also da ist jetzt eine Strafe, aber so ganz ohne Konsequenzen (...) geht es auch nicht immer. Und es ist aber eine, die jetzt logisch nachvollziehbar (.) ist.

I: Vielen Dank. Damit wären wir am Ende des Interviews angekommen. Es sei denn, du möchtest zu den Situationen noch etwas sagen oder allgemein noch etwas ergänzen?

B: Also das ist aus einem Buch (deutet zu den laminierten Fallbeispielen) oder was? Wo schon jemand die sortiert hat.

I: Nicht aus einem Buch, sondern aus einem großen Datensatz, in dem Lehrer-Schüler-Interaktionen gesammelt wurden.

Es folgen weitere Erklärungen zur Erhebung der Daten aus dem INTAKT-Datensatz.

F.3: Interview 3 – Lehrkraft 3 (Grundschule 3)

I: Zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin und welche Fächer unterrichtest du?

B: Ich bin seit neun Jahren Grundschullehrerin und unterrichte (.) zur Zeit vor allen Dingen DAZ, Deutsch als Zweitsprache, (..) Mathe, (.) Sachunterricht – in der Intensivklasse, (..) das heißt eine Deutsch-Intensivklasse – Flüchtlingskinder.

I: Hast du dich schon in irgendeiner Form mit Unterrichtsstörungen beschäftigt? (..) Zum Beispiel aus einer theoretischen Perspektive?

B: Ja. Ja.

I: Worum ging es da? Kannst du dich daran erinnern?

B: Wie meinst du die Frage jetzt genau? Also, quasi, wie man intervenieren kann? Was man für Hintergründe interpretieren oder (.) als Hypothesen aufstellen kann?

I: Genau. An welchen Stellen du dir schon einmal theoretisch Gedanken über Unterrichtsstörungen gemacht hast.

B: Also ganz konkret mache ich das eigentlich jeden Tag für mich selbst (lacht). Es gibt sehr viele Unterrichtsstörungen (scherzhaft)! Nein, aber natürlich in der Ausbildung, im Referendariat, (.) auf Fortbildungen und so weiter ist das immer wieder Thema. Mhm (zustimmend).

I: (..) Wie würdest du für dich eine Unterrichtsstörung definieren? (4) Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?

B: Mhm (überlegt) (5). Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn – ganz grob gesagt – der geplante Ablauf, beziehungsweise ein Unterrichtsgespräch in irgendeiner Form gestört wird; also unterbrochen wird oder (...) ja, durch ein Kind was vielleicht (..) laut mit einem Nachbarn spricht oder was aufsteht, wegrennt. Vielleicht aber auch wenn es an der Tür klopft und (.) ein Kollege reinkommt. Oder wenn Eltern plötzlich im Klassenraum stehen und überhaupt gar keine Idee davon haben oder kein Gespür dafür, dass sie jetzt nicht gerade mit einem ganz individuellen Thema, das nur ihr Kind betrifft, mich belangen können, weil wir gerade mitten in einer Unterrichtsphase sind. Ja (..), so.

I: Danke. Jetzt hast du schon einige Arten von Unterrichtsstörungen angesprochen. Welche Typen oder Felder von Unterrichtsstörungen gibt es denn grob, deiner Meinung nach?

B: Ja (.), also Unterrichtsstörungen, was für Felder (wiederholt, rhetorisch)? Es gibt einmal (5), na (..), verschiedene (.) Gründe. Wenn Kinder reinquatschen, weiß ich nicht unbedingt, ob es eine Konzentrationsstörung in dem Sinne ist oder ob es ist, weil sie total motiviert jetzt einfach etwas sagen wollen zu dem Thema und nicht wissen / – oder die Melderegulierung einfach noch nicht so beherrschen, sich nicht zurückhalten können. Das kann ja aus verschiedenen Gründen so sein. (...) Störungen, weil sie lieber miteinander Quatsch machen oder irgendwelche Spielsachen in der Hand haben oder (..) schlicht und ergreifend, weil sie nicht mehr können und sich deshalb mit anderen Sachen beschäftigen. Ja, genau. Oder einfach Unterrichtsstörungen in dem Sinne / – ich meine, ich habe ja Kinder, die kommen in ganz unterschiedlichen Gemütsverfassungen oder emotionalen Zuständen in die Schule. Das ist dann auch ganz platt, wenn man sagt „Unterrichtsstörungen“. Aber (..) ich habe schwer traumatisierte Kinder in der Klasse. Da gibt es manchmal eine emotionale Achterbahn der Gefühle (..)

und dann ist eben auch oft Unterricht in dem Sinne, wie man ihn klassisch plant, überhaupt nicht möglich. Da muss man auf etwas ganz anderes eingehen, völlig vom Konzept vielleicht abweichen, um ein Kind irgendwie aufzufangen.

I: Was würdest du sagen, kommt an Störungen am häufigsten vor?

B: Mhm (überlegt) (.). Bei mir in der Klasse sind das tatsächlich (...) Unterrichtsstörungen, weil Kinder sich (..) durch Konzentrationsdefizite /, die können sich nicht so lange konzentrieren. Dann aber ganz viel (..) wirklich auch emotionale (..) Schwankungen, durch traumatisch belastende Situationen. (...) Dass sie wegen irgendetwas getriggert werden und die Emotionen überschießen. Sie sich nicht mehr kontrollieren können, sie entweder aggressiv werden oder völlig versteinern (..), einfrieren. (..) Dann die Konzentration und die (...) Frage ist aber auch immer: Viele verstehen bei mir natürlich auch nicht alles. Da ist die Frage: Haben sie es nicht verstanden? Konnten sie es gerade nicht verstehen, weil sie abgelenkt waren? Das kann man immer nicht so ganz sagen. Weil das sind ja Kinder bei mir, die jetzt noch Deutsch lernen.

I: O. k. Damit hast du auch schon ein wenig die Seite der Ursachen für Unterrichtsstörungen angesprochen. Wenn du jetzt zunächst nur noch einmal daran denkst, wie sich Störungen in deinem Unterricht äußern. Du hattest gesagt, dass akustische Unterrichtsstörungen – so nenne ich sie mal – vorkommen, aber auch Aggressionen. Wenn du diese Erscheinungsformen noch einmal vergleichst, welche sind da am häufigsten?

B: Mhm (überlegt) (6). Es ist, na klar, das Reden. Es ist aber auch das auf dem Platz bleiben, das müssen einige üben. (...) Ruhig auf dem Platz bleiben, nicht doch irgendwie die Hände in den Haaren vom Nachbarn haben und die kraulen, wenn wir im Kreis sitzen oder aufspringen oder (..) die Hausschuhe rumkicken, die an den Füßen bleiben sollen. (...) Vieles ist so dieses mit dem Nachbarn reden oder reinquatschen oder (...) /. Aber ganz viel sind es auch tatsächlich Kinder / – vordergründig meint man es ist dann AGGRESSIV, aber es ist eher ein /; es äußert sich als aggressives Verhalten, aber es ist (..) meines Erachtens wirklich so ein Verhalten, dass durch angetriggerte, traumatische Erlebnisse kommt. Dass die Kinder dann überschießen, das haben wir ganz viel, ja.

I: Könntest du noch mal aus deiner Sicht genau sagen, was du denkst, was mögliche Ursachen für Unterrichtsstörungen sind? Gibt es auch da grobe Bereiche?

B: Ähm (überlegt) (4), Ursachen für Unterrichtsstörungen (wiederholt) (4). Also ich glaube, (..) zum einen muss man auf jeden Fall zurückgehen und im Blick haben: was bringt jedes einzelne Kind von Zuhause mit: „Wie sind die familiären Umstände, was hat das Kind Zuhause erlebt? (..) Wurde das Kind vielleicht grün und blau geschlagen am Tag davor oder vielleicht schon am Morgen?“ Da gibt es immer wieder Fälle; bei mir waren jetzt ganz viele solche schrecklichen Kindeswohlgefährdungsfälle. Da bringen die natürlich ganz schön ein Päckchen mit! Dann gibt es aber auch einfach, wenn man in den Familien weiterguckt, viele Familien, gerade hier oben <Name des Stadtteils, der sozialer Brennpunkt der Stadt ist>, wo die Kinder viel vor dem Fernseher sitzen, vor irgendwelchen Videospiele. Die haben überhaupt gar kein /. Also erst einmal kriegen sie viele Informationen und Wahrnehmungen, (..) Filme, die sie gucken, Videospiele, die sie spielen, die absolut NICHT altersgerecht sind. Die ganz viel Gewaltpotenzial in sich tragen. Und dann (..) kommt dazu, dass sie eben ganz wenig Bewegung draußen an der frischen Luft haben und eben dann drinnen hocken. Das sind natürlich alles (..) Gründe dafür, dass sie morgens in die Schule kommen – teilweise unausgeschlafen, viele unausgeschlafen, weil es vielleicht nicht den Rhythmus gibt, (..) wie er angemessen wäre für ein Schulkind im Schulalltag. Die gehen viel zu spät ins Bett (..). Dann sind manche hungrig,

manche haben nicht gefrühstückt, manche kommen zu spät, viele schaffen es nicht zu frühstücken. Das sind alles Gründe und Ursachen dafür, dass die Kinder unausgeglichen, zappelig, (..) unkonzentriert in die Schule kommen. Dann hat man teilweise ein Frühstück, was aus Schokoladenriegeln besteht. Das ist dann auch noch ein anderer Grund, den ich sehe. Die haben ja auch ernährungstechnisch dann / ja, purer Zucker fördert nicht unbedingt die ausgeglichene (..) weiß ich nicht – also die Gehirnfunktionen werden eben anders unterstützt, wenn man gesundes Frühstück dabei hat – mit Gemüse und Obst und so weiter.

I: Ich habe herausgehört: (..) Viel hat mit den Umfeldbedingungen des Kindes zu tun?

B: Mhm (zustimmend).

I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Kindes Merkmale festmachen lassen, die dafür verantwortlich sind, dass dieses Kind besonders häufig oder besonders gravierend stört?

B: Ja (...), ähm (...), also da finde ich schon, es gibt ja so verschiedene Persönlichkeitstypen. Es gibt ja mehr so die Extrovertierten, mehr so die Introvertierten und es gibt dann auch Kinder, die neigen dazu, wenn sie jetzt zum Beispiel angetriggert werden, dass eher aggressiv / (..) dass sie aggressiv werden und laut werden, das nach außen raustragen, wie es ihnen geht. Es gibt solche, die frieren eher ein. Ähm (...), die sind natürlich vordergründig einfacher. (Leicht ironischer Tonfall) Die sind ja dann leise und still. Das ist natürlich ein Phänomen, da muss man genau hingucken. Mit den lauten Kindern muss man sich erst einmal AUF JEDEN FALL beschäftigen. Die anderen, die muss man unbedingt genauso im Blick haben. Aber das kommt immer so darauf an: Wie viele sind jetzt auf einmal gerade in einem schlechten Gemütszustand, wie viele sind vielleicht eher extrovertierter? Dann hat man natürlich eher damit zu tun.

I: Würdest du sagen, dass Gründe für Unterrichtsstörungen auch in der Lehrkraft zu sehen sind?

B: Mhm (zustimmend). Ja, auf jeden Fall. Also ich finde, das ist immer eine ganz, ganz große Frage, die sich jeder unbedingt immer wieder stellen muss. Und dass, wenn man an einen Punkt kommt, wo man merkt: „Ich bin hier total unzufrieden! Das läuft nicht! Die Kinder benehmen sich total daneben“, platt gesagt, dass man dann auf jeden Fall gucken muss: „Kann ich irgendetwas verändern?“ Also man muss im höchsten Maße selbstkritisch sein und (..) es ist mir oft passiert, dass ich an vielen Punkten (..) etwas verändern konnte. Man muss aber aufpassen, dass man nicht dazu übergeht zu, zu selbstkritisch zu werden und die kompletten Ursachen bei sich selbst zu suchen. Denn – wie gesagt – die tragen ja wirklich so viel mit, so viele Päckchen. Und es ist dann eben auch wieder gesund zu sagen: „Ok, an der und der Stelle ist das Verhalten wirklich schwierig. Ich versuche das und das, das ist jetzt nicht gut gelungen, dann versuche ich etwas anderes. Aber mhm (resigniert), okay, das Kind bringt eben auch eine ganz schön knackige Geschichte mit.“ Ich finde das ist eine gute Frage und ich finde, genau da ist der Knackpunkt. Gerade (...), dass man da eine gute Einschätzung für sich selbst findet. Weil ich finde, es ist eine ganz große Gefahr zu sagen: „Die Kinder bringen so viel mit und haben so eine katastrophale Geschichte, also sind die sozusagen Störenfriede und wir können da überhaupt nichts dran verändern.“ Das ist natürlich nicht richtig.

I: In dem Zusammenhang: Inwiefern fühlst du dich persönlich, zunächst unabhängig vom professionellen Teil, durch Unterrichtsstörungen belastet?

B: Naja, ich glaube es ist alles so eine Einschätzungsfrage. Ich glaube man muss ganz realistisch sehen, dass die sogenannten Unterrichtsstörungen (..) /. Also ich glaube, das ist unser allerwichtigster Job. Gefühlt sind es 95 %, die man eigentlich daran arbeitet den ganzen Tag, um dann noch dahin zu kommen (...) Unterrichtsstoff zu vermitteln (kurzes Lachen). Und ich glaube, das muss man einfach auch so sehen. Deshalb ist deine Arbeit auch so wichtig. (..) Wenn jemand mit der falschen Idee sozusagen herankommt: „Da sitzen die Kinder schön brav und ich muss gucken, dass ich nur den Stoff aufbereite und gucke, wie ich ihn gut an die Kinder bringe“, da hat man vergessen, dass der allergrößte Teil unserer Arbeit eigentlich darin besteht, jeden Tag zu spüren: „Wie ist die Situation? An welcher Stelle muss ich wie die Kinder darin unterstützen, an welcher Stelle leise zu sein, es zu schaffen ihre persönlichen, kleinen Mini-Ziele zu erreichen, aufmerksam zu sein, mitzumachen.“ Ja, ich denke, das ist der größte Teil unserer Arbeit. Deshalb würde ich gar nicht unbedingt sagen, das ist extrem belastend, ähm (...), wenn man es so realistisch sieht. Es wird dann belastend /. Ich habe jetzt zum Beispiel ein Kind, das ist mit so einer komplizierten Kriegstrauma-Geschichte hergekommen; mit sechs Jahren eingeschult auf einem sozial-emotionalen Stand von einem Dreijährigen, plus (..) extrem aggressiv (...). Dann ist es wirklich so eine Belastung, nicht nur für mich, sondern auch für die Kinder, dass wir sagen mussten: „O. k., der muss jetzt in eine andere Schule, in einer Vorklasse oder einen Kindergarten zurück!“ Und dann muss man das auch so formulieren; also den Punkt auch wirklich sehen (..): „Bis wohin kann ich wirklich auch etwas bewirken mit einer guten pädagogischen Arbeit, mit einem guten pädagogischen Auge? Oder ab welchem Punkt ist es auch wirklich eine zu große Belastung?“ Und dann muss vielleicht auch eine ganz situative Veränderung her.

I: Danke. Vielleicht kannst du noch einmal ein oder zwei Beispiele – konkrete Situationen – teilen, in denen bei dir eine Unterrichtsstörung vorlag?

B: (...) Zwei, drei willst du hören (lacht)?

I: Fang ruhig mit einer an (lacht).

B: Ähm (überlegt) (5).

I: Die müssen auch nicht zwingend besonders gravierend sein, einfach etwas, was dir in den Sinn kommt.

B: Also was mir in den Sinn kommt ist zum Beispiel heute Morgen – kann ich dir von jedem Morgen berichten – ich komme in die Klasse und ich muss erst einmal gucken: „Wie ist denn eigentlich die Stimmung?“ Da ist dann schon ein Kind am Weinen, weil der Bruder ihn gebracht hatte und ihn ganz böse getreten hat. So, dann ist natürlich Unterricht in dem Sinne, dass man sich gemeinsam hinsetzt und den Tag begrüßt, wie normal, erst einmal nicht mehr möglich. Weil das Kind gerade am Weinen ist, sich erst einmal beruhigen muss (..). Da muss man improvisieren, gucken, sich reinfühlen, die Stimmung dann wieder irgendwie verbessern, indem man vielleicht ein Liedchen singt. Unterrichtsstörungen auch indem (...) dann vielleicht ein Kind da sitzt, heute Morgen im Kreis, wir waren kurz davor zu einer Wanderung loszugehen; haben uns noch kurz in den Kreis gesetzt. Einige hatten ihre Jacken angelassen, es war ja wie gesagt etwas chaotisch. Ich konnte nicht sagen: „Zieht euch noch einmal aus.“ Dann ruscheln welche mit den Jacken und mit den Rucksäcken, die sie noch kurz an hatten – es war ja nur ein ganz kurzes Zusammenkommen – das ist dann ganz furchtbar laut. Das sind jetzt nur so kleine, alltägliche Dinge, die jeden Tag hundertmal passieren. Wo man immer wieder darum bitten muss, dass sie leise sind. Dann sind da welche, die gar nicht zuhören, weil sie lieber dem Nachbarn in den Haaren rumwurschteln. Dann sagt man: „O. k., gleich geht's los.“, dann springen schon die ersten beiden auf, rennen zur Tür, machen die Tür schon

auf und man muss sie zurückrufen. Man muss wieder sagen: „Nein, wir gehen zusammen los.“ Solche Sachen.

I: Wie reagierst du auf so etwas? Du hast ja gerade schon ein paar Sachen genannt. Hast du ein Repertoire an Reaktionen? Wovon hängt es vielleicht auch ab, wie du reagierst?

B: Es hängt tatsächlich / (...). Es ist auch tagesformabhängig von mir. Wenn ich mal besonders angestrengt oder extrem müde bin, bin ich WESENTLICH (..) untolanter (lacht) solchen Störungen gegenüber, als wenn ich entspannt und ausgeglichen bin. Ähm (überlegt) (..), wie ich reagiere (rhetorisch)? Das hängt auch ganz individuell vom Kind ab. Also ich glaube, ganz entscheidend ist, dass wir uns total einspüren in die Situation, in die Stimmung und (..) spüren: „Wie ist denn das Kind heute drauf, das gerade eine Störung verursacht?“ Das Kind aber auch kennen und dann eben unterschiedliche Maßnahmen /. Also bei dem einen reicht es, wenn ich das neben mich setze und es weiß: „Oh, ja, stimmt. Jetzt muss ich neben die Lehrerin. Jetzt muss ich da ein bisschen leiser sein und darf nicht die ganze Zeit mit dem Nachbarn /.“ Bei dem nächsten ist es so, da muss ich dann aber auch ein bisschen (..) Fünfe gerade sein lassen. Der KANN vielleicht gar nicht so leise sein, wie der andere. Da muss ich auch mal ein Auge zudrücken und ihm helfen, dass er es so halbwegs schafft und auch erkennen: Er ist auf einem guten Wege dahin, es zu lernen und immer besser das zu schaffen – sitzen zu bleiben. Vielleicht bin ich bei dem gleichen Kind am nächsten Tag so, dass ich ihn irgendwie dreimal freundlich anspreche und (..) dann merkt man: „Aha, heute werde ich ausgetestet.“ Also das ist wieder ein Einspüren in die Situation. Und dann muss man mal klarer sein, vielleicht auch mal die Stimme ein bisschen lauter werden lassen, sodass sie merken: „Jetzt ist aber wirklich hier /. Boah, die wird sauer – ups!“ Und ansonsten (..) immer wieder ganz viel Elternarbeit, muss ich sagen. Also was jetzt bei vielen zieht ist, dass ich so ein Smiley-System habe (..) wo ich rückgemeldet habe. Das war aber auch eine Situation, wo ich gemerkt habe: „Aha, das hat nicht mehr funktioniert!“ Also diese Strategien, die müssen sich auch verändern, immer wieder angepasst werden. (..) Es hat nicht mehr ausgereicht den Kindern individuell Rückmeldung zu geben. Die Eltern müssen einbezogen werden, die Eltern kriegen Rückmeldung – jeden Tag bei mir. Einen Plan, was für ein gutes Smiley, mittleres Smiley, schlechtes Smiley die Kinder haben. So ein Ampelsystem. Ihr Name steht auf einer kleinen Wäscheklammer, wo ich also weiß, wenn die Unterrichtsstörung zu stark ist, dann kann ich, ohne irgendetwas zu sagen, diese Wäscheklammer hochsetzen auf ein schlechteres Smiley und die wissen schon Bescheid. Mit manchen Eltern klappt das wunderbar. Die haben dann gesagt, es gibt eine Belohnung, wenn du es schaffst fünf gute Smileys in einer Woche nach Hause zu bringen. Das ist eine ganz hohe Motivation. Und auch da muss man aber individuell gucken. Das eine Kind KANN nicht so leise dasitzen wie das andere.

I: Machst du mit diesem Ampelsystem rundum gute Erfahrungen? Zeigt das Wirkung?

B: Sehr gute. Ja, sehr gute. Die sind ganz, ganz motiviert. Und es ist tatsächlich auch so, dass ich wirklich /. Das eine Kind hat das sehr gut annehmen können, dass ich ihm gesagt habe /. Also der war ganz traurig, als er es die ersten Tage nicht geschafft hat. Da ist natürlich auch immer die Frage – muss man gucken: „Was sind das für Eltern?“ Kriegen die Kinder vielleicht Schläge Zuhause, da muss man sehr abwägen. Also bei einem Kind habe ich das nicht mehr mitgegeben, weil da gerade auch ein Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung läuft. Das ist dann nicht moralisch vertretbar. Auf der anderen Seite habe ich gute Erfahrungen gemacht, weil Kinder dann gemerkt haben: „Boah, wenn ich das doch schaffe (..) ist der Papa so /, dass er mir eine Belohnung verspricht und ich kriege ein Geschenk am Ende“ – dass die dann wirklich eine ganz hohe Motivation entwickelt haben. Die wissen ja auch immer: „Ah jetzt ist meine Wäscheklammer auf dem roten Smiley“, sie wissen aber: „O. k., nach der Pause kann

ich es auch wieder schaffen, dass das wieder auf dem Grünen ist. Die haben immer wieder Chancen und teilweise nutzen die das sehr, sehr gut.

I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine konkrete Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut hast? Entweder sofort oder im Nachhinein?

B: (.) Mhm (zustimmend). Ja, auf jeden Fall (..). Also an den Tagen, wo ich selbst irgendwie unausgeschlafen bin besonders oder – wie auch immer – ich ungehaltener bin und dann vielleicht wirklich mal ein Kind (...) blöd angemotzt habe an der Stelle. Wo ich dann gedacht habe: „Das war unprofessionell. Das hätte ich jetzt anders lösen können. Wieso motzte ich jetzt das Kind an? Es gibt anderes im Repertoire (lacht), wenn man professionell pädagogisch arbeitet.“ Ja, auf jeden Fall. Die gibt es immer wieder, die Situation.

I: Ist noch etwas anderes in Reaktion auf eine Störung passiert, womit du unzufrieden warst?

B: (4) Ne. Also es ist tatsächlich so: Wenn ich merke, ich bin irgendwie mal so drei Tage echt am Meckern, am Kinder viel anmeckern. Und drei Tage, wo es mir häufiger passiert ist, dass ich die auch mal ein bisschen angeblafft habe und lauter geworden bin. Dann bin ich so unzufrieden mit mir selbst (lacht kurz), dass ich dann (..) gucke (..). Dann ist zum Beispiel die Ampel entstanden oder so etwas. Ja (..), ich denke die Atmosphäre ist ganz entscheidend für ein gutes Lernen und eigentlich auch dafür, dass weniger Unterrichtsstörungen insgesamt passieren. Das Ganze ist ja so ein (...) wackeliger Eiertanz eigentlich. Und wenn ich dann aber atmosphärisch da die Stimmung vermiese, indem ich (..) rumblaffe, schimpfe und das zu viel mache, dann wird es eher mehr. Dann kann das nicht BESSER werden.

I: Vielleicht noch im Zusammenhang damit: Was denkst du ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?

B: Das ist eigentlich (..) dreimal tief durchatmen (.), spüren, freundlich, respektvoll den Kindern gegenüberzutreten. Ähm (6) ja und immer wieder tatsächlich auch gucken /. Sich selbst immer wieder kritisch / – das eigene pädagogische Handeln immer wieder kritisch zu hinterfragen. So, wenn man merkt, da war ich jetzt nicht zufrieden: „Welchen Teil kann ich von mir verändern?“ Dann habe ich am nächsten Tag schon einer Unterrichtsstörung vorgebeugt, indem ich vielleicht etwas verändert habe. Dann (..), glaube ich, müssen die Kinder sich /. Das ist ganz viel /, also ich glaube die Atmosphäre ist entscheidend. Die Kinder, die müssen wissen, dass ihnen mit Respekt gegenübergetreten wird. Die müssen wissen, dass sie angenommen sind, dass sie sich angenommen fühlen. Sie müssen (..) auch das Gefühl bekommen: „Aha (.), die meint das nicht böse, sondern im Zweifel hilft sie mir vielleicht noch, dass ich es schaffe fünf Smileys irgendwie nach Hause zu tragen.“ Dass sie das Gefühl haben, man (..) unterstützt sie ja auch da. Dass sie sich auch einzeln und individuell gesehen fühlen, sodass man eine gute Beziehung zu den einzelnen Kindern aufbaut, um dann auch an den kritischen Punkten gut miteinander arbeiten zu können. Das klingt jetzt so ein bisschen hochgestochen, aber das ist glaube ich das aller Entscheidendste, meiner Meinung nach.

I: Du hast gesagt, ein respektvolles Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Schülern ist wichtig oder auch eine Atmosphäre, die dadurch entsteht, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Hast du an anderen Schulen irgendwo mitbekommen, dass so eine Atmosphäre – ausgehend von der Lehrkraft – auch nicht respektvoll war?

B: Ja.

I: Würdest du mir dazu – ohne Namen von Kindern oder der Schule – Beispiele nennen, worin sich nicht respektvolles Verhalten geäußert hat?

B: (..) Im Ton den Kindern gegenüber. Einem dauernden (..) Ton in vorführen, abwerten vor der ganzen Gruppe; abwerten, weil Kinder Fehler gemacht haben, weil sie nicht zugehört haben; bloßstellen; anschimpfen dafür, dass sie vielleicht zu spät gekommen sind – (...) wie auch immer. (..) Vielleicht auch verantwortlich gemacht werden für Dinge, die eigentlich in der Hand der Eltern liegen (..). Und das sind alles so Sachen / (...), ja ich denke, so ein Kind muss in aller erster Linie gerne auch in die Schule kommen und (..) bereit sein auch an diesen ganz schwierigen Punkten zu arbeiten. Also ich meine, sein Verhalten zu verändern, dafür braucht man ja /, das ist anstrengend für die Kinder. Also gerade, wenn sie Probleme haben. Und das (..) funktioniert nicht, wenn man sie nur niedermacht, (..) das kann nicht funktionieren.

I: Gibt es Momente, in denen du merkst: „Ich drohe jetzt so zu handeln, wie ich es eigentlich selbst nicht möchte, weil es nicht mehr anerkennend ist“?

B: Wie meinst du jetzt? Dass ich die Kinder irgendwie doch anblöke oder dass ich /.

I: Genau.

B: Ja, wenn ich mal müde bin oder sowas. Dann merke ich so: „Ach Mensch, an der Stelle hätte ich nicht schimpfen müssen“, oder so. (..) Oder: „An der Stelle war ich jetzt ungeduldig“, und das ist nicht besonders förderlich für einen Lernprozess oder so. Weil das Kind irgendwie (..) eine Sache, die ich / – was weiß ich – Abstand zwischen zwei Wörtern, „Denk dran!“ und ich predige es seit einem halben Jahr und ich bin ein halbes Jahr lang geduldig und bin einen Tag extrem unausgeschlafen und wie auch immer, dann merke ich, da werde ich auch mal ungehalten. (Imitiert eigene saure Stimme) „Oh Mann, ich hab’ dir das gesagt, jetzt musst du mal dran denken!“, und merke aber so, ja, ich meine, wenn ich es ein halbes Jahr erklärt habe und das Kind eben an der Stelle wirklich ein Problem hat und ich es immer wieder predige und es das nicht gelernt hat, dann wird es das GANZ BESTIMMT NICHT besser lernen, weil es jetzt von mir dafür noch angeschimpft wurde (lacht kurz).

I: Wird an der Schule offen über das Thema Unterrichtsstörungen gesprochen?

B: Mhm (zustimmend).

I: Ist es überhaupt ein Thema oder weniger?

B: Ja, schon. Dadurch, dass hier so viele Kinder sind, die (..) wirklich auch echt ihr Päckchen mitbringen (..) und sich überhaupt nicht konzentrieren können und (..) viele aus dem Rahmen fallen – ja. Und auch den Unterricht im besonderen Maße stören.

I: Wenn zum Beispiel mit Kollegen oder Kolleginnen darüber gesprochen wird, ist dann auch der Umgang mit solchen Unterrichtsstörungen, das respektvolle Verhalten, das wir gerade angesprochen haben, ein Thema?

B: Mhm (überlegt) (4). Ich sage mal das ist (lächelt) (...), das muss ich mal ganz vorsichtig sagen: Könnte auch zu einem Streitthema werden. Weil ich glaube es gibt sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie ich jetzt am besten mit schwierigen Situationen umgehe.

I: Kommt es auch vor, dass man Zeuge eines Verhaltens wird, das man nicht gutheißen kann, es ansprechen möchte, es aber dann doch unterlässt?

B: Ja, das kommt sicherlich vor. Aber hier arbeiten ja viele in Teams, da kommt es auch immer wieder dazu, dass Teams dann auseinandergehen, weil es vielleicht zu unterschiedliche Vorstellungen gibt. Und das ist natürlich dann auch aus einem Prozess heraus passiert, der vielleicht nicht unbedingt so einfach ist.

I: Hast du dich schon einmal konkret mit Kollegen oder Kolleginnen zu Unterrichtsstörungen beraten? Gab es Fälle, wo du dir Hilfe gesucht hast?

B: Ja.

I: Würdest du das noch für mich ausführen? Das wäre meine letzte Frage im ersten Teil.

B: Also, mhm (überlegt) (5). Es gibt so viele Beispiele, ich weiß jetzt gerade nicht, welches ich nehmen soll. Aber es ist auf jeden Fall bei uns völlig normal, in der Regel, dass man (.) weiß: O. k., manche Kinder (...), die schießen mal so über, dass man mal die Tür aufmacht, dass man mal das Kind bei der Kollegin reinsetzt, das ist vollkommen normal. Oder dass man in bestimmten Fällen auch wirklich einfach mal /, da geht es dann ja auch tiefer. Es sind ja nicht nur Störungen, die im Unterricht auftreten. Man muss sich dann das ganze Elternhaus anschauen: „Was ist das für eine familiäre Situation, für eine Wohnsituation?“ Das sind auch oft Situationen, die extrem belastend sind und wo man auf jeden Fall in den Austausch gehen muss mit der Kollegin, um das irgendwie wegzustecken. Das geht ja oft bis ans Jugendamt und solche Sachen. Also da ist man ganz viel im Kontakt und im Gespräch.

I: Danke. Möchtest du zu den Fragen im ersten Teil noch etwas ergänzen? Hast du noch andere Fragen?

B: Ne. (4) Es sei denn, doch, du kannst gerne mal kommen! Komm doch mal einen Vormittag und guck es dir an.

I: Ja, da komme ich gerne darauf zurück.

B: (Lacht) Guck es dir an. Du hast in zehn Minuten ungefähr 30 Unterrichtsstörungen, in dem Sinne (lacht).

I: Dann würde ich jetzt zum zweiten Teil kommen. Ich habe hier, wie anfangs erklärt, reale Situationen mitgebracht (legt B Fallbeispiel 1 vor). Und ich würde dich bitten, diese in Ruhe zu lesen. Ich frage dann danach weiter dazu.

B: (Liest) O. k., und was soll ich dazu sagen? Ob ich das gut finde, wie die Lehrkraft das /?

I: Erst einmal, inwiefern du meinst, dass hier eine Unterrichtsstörung in der Situation vorliegt?

B: Naja, wenn die Regel klar etabliert ist, dass man sich meldet und dann etwas sagt, dann ist es in dem Sinne eine Unterrichtsstörung, als dass der Junge einfach das Wort reinruft und sich nicht meldet.

I: Wie würdest du hier das Handeln der Lehrkraft bewerten?

B: Mhm (überlegt) (...). Also ich, puh (...), finde es so ein bisschen kritisch, muss ich sagen, weil „sehr schön gelesen“ ist ja noch ein Lob an einer Stelle, wo eigentlich kein Lob an seine Person gehen sollte, weil (...) vielleicht ist es jemand der das unbedingt lernen muss. Also es kommt natürlich darauf an, es kommt darauf an! Wenn das ein Junge ist, der das jetzt ganz selten macht, der einmal dazwischengeredet hat, dann kann man das schon mal so abtun: „Sehr schön, aber das nächste Mal meldest du dich wieder, ne?“ Wenn das jemand ist der das UN-UNTERBROCHEN macht und das wirklich ganz, ganz schwer ist für ihn, sich zu melden. Den würde ich an der Stelle auf keinen Fall loben. Also da würde ich sagen: „Hier, hör mal, ne? Und jetzt ist der Smiley auf orange und später auf rot und ich möchte, dass du dich meldest“, weil er ein Feedback braucht zu diesem Verhalten und vielleicht zu dem Ziel. Wenn es sein Ziel ist: „Ich melde mich!“, dann kann ich ihn an der Stelle – finde ich – nicht unbedingt noch loben.

I: Wie denkst du ist die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler in der Situation hier allgemein? Ist das noch anerkennend deiner Meinung nach?

B: Ja, also ich denke schon. Die geht sehr wertschätzend mit den Kindern um und versucht es noch über Bestärkung und über (4) einen positiven Ausblick. (...) Davon halte ich auch im Grunde genommen viel, aber ich halte eben genau so viel von sehr klaren Ansagen in angepassten Fällen.

I: Ich würde dir noch eine Situation geben (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Wo würdest du sagen, liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt hier überhaupt eine vor?

B: (Atmet tief ein) Ja, indem er mit der Brotbox spielt – soll er bestimmt nicht. Er soll jetzt bestimmt dem Unterrichtsgespräch folgen. Das ist natürlich eine Störung. Wahrscheinlich klappert er damit laut herum und das kann ich mir schon als störend vorstellen.

I: Wie würdest du die Reaktion der Lehrkraft hier bewerten? Wie hättest du es gemacht?

B: Also (4), (zitiert) „Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne“, damit gebe ich der Unterrichtsstörung viel zu viel Raum. Ich wäre im Zweifel vielleicht hingegangen und hätte sie einfach leise an mich genommen. Oder hätte vielleicht ein Zeichen gegeben, nonverbal: „Pack sie noch mal weg!“ oder so. Wenn das nicht funktioniert hätte, wäre ich dann hingegangen und hätte sie vielleicht selbst genommen. Das hätte dann das Gespräch wesentlich weniger gestört.

I: Wie bewertest du, was die Erzieherin anschließend tut?

B: Also das ist absolut grenzüberschreitend. Das geht gar nicht! (...) Ich finde auch die Bewertung (kritischer Tonfall) /. Natürlich geht es um gesundes Frühstück, aber das Kind hat sein Frühstück sicherlich nicht selbst gemacht. Das ist ein Grundschulkind nehme ich an, zweite Klasse. Das haben die Eltern gemacht. Dafür können wir das Kind nicht beschimpfen – fast (lacht kurz). (...) Man kann natürlich mit den Kindern darüber sprechen: „Guckt mal, das Brot ist gesünder als dieses.“, aber finde das ist auch gerade ein ganz heikles Thema. Man muss da ganz vorsichtig sein. Bei manchen Kindern ist es überhaupt schon toll, dass sie überhaupt ein Brot mithaben. Und wenn es Weißbrot ist, dann ist es eben Weißbrot. So (...), dass wir die am Wochenende am Flohmarkt verkaufen ist absolute Grenzüberschreitung. Geht gar nicht (mit Nachdruck)! Abgesehen davon, dass sie es eh nicht dürfte. Aber es ist natürlich auch /,

vor den anderen fühlt das Kind sich sicherlich total schlecht. So geht man nicht mit Kindern um. Dass die Kinder dann lachen über die Bemerkung, damit wird es sich sicherlich extrem schlecht fühlen. Das hat diese Erzieherin / – schlimm! (...) Dass die Lehrkraft da nichts sagt (leicht entrüstet). Gut, wer weiß, wie die in Beziehung stehen (lacht kurz).

I: Danke. Es gibt insgesamt sechs Fallbeispiele, damit du das einschätzen kannst. Dieses ist das nächste (legt B Fallbeispiel 3 vor).

B: Ja (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Zunächst: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (6) Puh, da müsste man jetzt ein bisschen weiter interpretieren. Vielleicht eine Unterrichtsstörung, wenn die Hausaufgaben unterrichtsvorbereitend gewesen wären. Wobei Hausaufgaben in der Regel unterrichtsvertiefend sein sollen und nicht, um irgendwie etwas vorzuarbeiten. In dem Sinne ist es eigentlich keine klassische Unterrichtsstörung. Er hat eben keine Hausaufgaben gemacht (..).

I: Die Reaktion der Lehrkraft hier?

B: „Das wird nichts mit der Geburtstagsfete“ (zitiert), welche meint sie? Die Geburtstagsfete in der Klasse für den Jungen?

I: Ich denke der Junge hat Geburtstag und nachmittags würde er dann feiern. Wobei es tatsächlich nicht aus der Beschreibung hervorgeht.

B: Naja, das ist ja vollkommen /. Das hat überhaupt nicht Hand und Fuß. Erstens kann die Lehrkraft, wenn sie nicht Mutter ist, überhaupt nicht sagen, ob eine Geburtstagsfete stattfindet oder nicht, es sei denn sie hat irgendeine besondere Verbindung zu den Eltern, von der wir jetzt hier nichts wissen. (...) Das Kind wird im Prinzip bloßgestellt, völlig ohne Hand und Fuß. Und dass er keine Hausaufgaben gemacht hat (..), ja, ich meine natürlich kann man da nachfragen, aber das fragt man dann nicht vor allen anderen und auch nicht: „Du bist der Einzige“ – das Kind fühlt sich natürlich dann super schlecht; wird rot, schämt sich dann also. (..) Dass die anderen ruhig werden, zeigt vielleicht, dass sie auch merken: „Uh, das ist (.) nicht gut. Was passiert denn hier eigentlich?“ Vielleicht schafft sie es auch irgendwie ganz gut so eine Art Angst-Atmosphäre zu schaffen, wenn sie Einzelne rauspickt und so vorführt. Hausaufgaben ist immer ein Thema /: (Rhetorisch) „Was ist in den Familien? Was ist das für eine Familie? Was ist das für eine Situation Zuhause? Warum hat er die vergessen? Vergisst er die immer? Ist das eine bildungsferne Familie oder nicht?“ Im Endeffekt, wenn es so wäre, wäre es furchtbar dramatisch, wenn die Lehrerin so damit umgeht, weil dann hat er sicherlich häufiger keine (Hausaufgaben). Dann wäre es ihre Aufgabe, ihn zu unterstützen und vielleicht auch mal ein Elterngespräch zu führen. Das wäre angemessen. Und zu sagen: „Ich habe jetzt festgestellt, du hast sie häufiger nicht. Wie ist denn das? Hast du Zuhause überhaupt einen Schreibtisch? Hast du einen ruhigen Moment?“ Oder sind da fünf Geschwister oder läuft der Fernseher andauernd. Und dann muss man mal die Eltern einladen. Aber das ist natürlich hier vollkommen unangemessen.

I: Danke. Diese Situation ist aus dem Musikunterricht (legt B Fallbeispiel 4 vor).

B: (Liest). Ja (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Was ist hier die Unterrichtsstörung?

B: Dass er sich unruhig verhält auf seinem Platz. Das raschelt sicherlich und sorgt irgendwie für Unruhe.

I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft?

B: Puh (...), also sicher hat sie keinen entspannten Tag. Sie macht sehr klar, dass es sie nervt (...). Das ist schon (...) /, da schießt sie schon sehr rein, irgendwie. Also das ist nicht angemessen. Sie könnte sagen: „Hey Leon, setz dich mal ruhig hin. Du kennst die Regel, das schaffst du jetzt noch.“ Oder ihn mal (Wort unverständlich). „Du verhältst dich wie ein Vorschulkind“ (zitiert), damit wird er gleich in so eine Schublade gesteckt. Es ist auch (...) / . Wenn man dann hinterherschreibt: „Ist heute irgendetwas?“, (...) indem sie ihn da vorher schon so angefahren hat – ich glaube nicht, dass man dann besonders offen ist als Kind, sich noch zu öffnen: „Ja, mit mir ist vielleicht heute etwas, mir geht es wirklich nicht gut.“ Das sollte man vielleicht vorwegsagen; man sollte das mal zu sich holen und sagen: „Was ist denn los?“, wenn man den sonst nicht so erlebt.

I: Danke. Diese ist die Vorletzte (legt B Fallbeispiel 5 vor).

B: (Liest) Ja (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Auch hier wieder: Liegt eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ja, indem das Mädchen aufsteht. Scheinbar ist die Regel, dass sie malen und sitzen bleiben.

I: Und hier die Reaktion der Lehrkraft?

B: Ja (atmet tief aus), ich finde die sehr angemessen. Sie sagt einfach noch mal wie die Regel ist. Und das Mädchen kann das ja gut annehmen und wartet dann scheinbar und freut sich immer noch wahrscheinlich auf die Handpuppe. Da wird niemand irgendwie böse angefahren oder muss sich schlecht fühlen. Das ist eine sehr neutrale Aussage.

I: Würdest du es auch so machen in einer ähnlichen Situation?

B: Ja, genau.

I: Danke. Dies ist die letzte Situation (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: (Liest) Ja (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung?

B: Das dauert einfach lange bis die in den Kreis kommen. Na klar, vielleicht haben die das geübt und können es eigentlich schneller. Ich nehme an, es ist laut, es ist unsortiert. Wahrscheinlich rennen einige wieder los oder wie auch immer, wenn das ewig dauert in den Kreis zu kommen, dann ist das ja meistens so.

I: Dieses wiederholte Einüben hier, dass die Kinder zurück auf die Plätze müssen und noch einmal in den Kreis kommen. Wie bewertest du das als Methode der Lehrkraft?

B: (Schaut nachdenklich) (7) Also im Zweifel kann man so etwas machen (...), mal – jetzt nicht dauernd. Da sollte man sich noch etwas anderes ausdenken. Ich finde schon (...), das kann man machen, (...) um das noch einmal vor Augen zu führen: „Übrigens, so ist die Regel: Das

geht schnell. Wir zählen – was weiß ich – bis zehn und dann schafft ihr das!“ Eigentlich reicht es ja auch wenn man nur von zehn runterzählt bis eins und dann sind sie auch da. Also ich habe so etwas mal gemacht, dass die Kinder nach der Pause noch einmal an den Treffpunkt, wo sie sich nach der großen Pause treffen, mussten. Und sie haben das ignoriert, die Regel, und sind immer hochgestürmt. Dann bin ich auch mit denen noch einmal runter und habe besprochen: „Übrigens, hier ist der Treffpunkt und ich möchte alle hier sehen.“ Da wird dann auch noch mal die Regel einfach sehr deutlich gezeigt.

I: In dem Fall wäre also die Zeit, die man dafür investiert, gut investiert und nicht unbedingt Unterrichtszeit, die man verliert?

B: Kommt darauf an. Wenn man das zum ersten Mal (schaut auf die Textpassage) – ja, erste Klasse ist das ja jetzt auch. Dann muss man so etwas natürlich auch noch einmal einüben. Da kann man dann natürlich so ein bisschen ein Spielchen daraus machen. Das wäre natürlich auch schöner. Wenn ich jetzt höre, sie brüllt dann durch den Raum, puh (.), dann hat sie ein bisschen vergessen, dass sie vielleicht eine erste Klasse hat und dass sie es noch üben müssen. Wer weiß wie viele Stunden die in der Klasse / . Es kommt ja auch immer so darauf an. Also ich finde, das Klassenlehrerprinzip passt übrigens auch sehr gut in präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen. Wenn man in der Klasse viel drin ist, dann sind solche Sachen wie in den Kreis kommen natürlich eigentlich schnell routiniert. Dann muss man das nicht mehr großartig üben und da sollte das auch sitzen. Das sitzt dann auch. Wenn jetzt vielleicht jemand für Sachunterricht als Fachlehrer reinkommt (.), zwei Stunden die Woche (..), KANN das sein, dass das eben nicht so läuft wie mit dem Klassenlehrer, der in den restlichen Stunden drin ist. (..) Sollte man sich dann etwas anderes überlegen als sauer zu werden und laut rumzubrüllen (lacht) im nächsten Schritt. Vor allen Dingen in einer ersten Klasse, die das ja alle noch üben müssen.

I: Vielen Dank bis hier hin. Hast du zu den Situationen noch Fragen?

B: Ne.

I: Gut. Dann bedanke ich mich ganz herzlich für die Zeit und die Mühe, die du dir gegeben hast!

F.4: Interview 4 – Lehrkraft 4 (Grundschule 3)

I: Seit wann sind Sie Grundschullehrerin?

B: Ich bin seit 1992 in der Schule, seit Vierundneunzig fertige Lehrerin. Also jetzt so mein fünfundzwanzigstes Jahr als fertige Lehrerin, genau. Das ist seit wann; was war das noch (lacht)?

I: Haben Sie überwiegend hier an der Schule unterrichtet?

B: Hier an der Schule bin ich erst das fünfte Jahr. Ich war zwanzig Jahre an einer anderen Schule im (...) LÄNDLICHEREN Bereich, also Vorortcharakter auch im Raum <Name der Stadt>.

I: Sind Sie schon einmal in irgendeiner Form aus einer theoretischen Perspektive mit dem Thema Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?

B: Ja, aus einer theoretischen Perspektive eher so im Rahmen von Fortbildungen – das ist aber auch schon länger her.

I: Erinnern Sie sich noch daran, was dort der grobe Inhalt war?

B: Ja, es gab vor allen Dingen auch Fallbeispiele. Dann, was einem eher klar ist als Lehrerin, so Motivationen, Gründe aus Sicht der Kinder – warum stören Kinder auf verschiedene Art den Unterricht? Und dann gab es so ein paar eher wieder praktische Beispiele, wie man vielleicht reagieren kann, ohne dass der Unterricht dann gestört wird, indem man auch Vereinbarungen trifft und stumme Zeichen erfindet mit Kindern. Vereinbarungen: Gegenstände auf den Tisch legen, wenn irgendwie eine dreimalige Erinnerung vereinbart war oder so. Dass Kinder dann so bunte Steine haben, die man herauslegt oder verschiedene Sachen, wo Leute aus der Praxis sich dann Gedanken gemacht haben: „Wie kann man dem Bedürfnis, was hinter der Störung der Kinder steht, gerecht werden?“ Indem man sagt: „Ich nehme dich wahr!“, was ja häufig ein Grund ist – solche Sachen halt.

I: Im Zusammenhang damit: Wie würden Sie Unterrichtsstörungen definieren? (...) Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?

B: (4) Ja, eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen – wie auch immer – Unterrichtsbeiträge. Also jeder Mensch, der im Unterricht etwas sagt, wenn der nicht (...) etwas zu Ende sprechen kann, ohne dass er unterbrochen wird. Und wenn Kinder daran gehindert werden zuzuhören, sich zu konzentrieren, mitzuarbeiten. Mhm (zustimmend).

I: Heißt das, es gilt nicht nur für Schüler die Lehrkräfte unterbrechen, sondern auch in die andere Richtung? Würde das Ihrer Definition entsprechen?

B: Bestimmt. Das ist eine interessante Frage, aber konsequenterweise eigentlich ja. Ich denke auch, wenn ich ein Kind in der Arbeit unterbreche, klar, dann störe ich es in dem Moment auch. Das ist natürlich eine ganz gute Frage, wenn ich interveniere, wenn ich sehe, Kinder arbeiten falsch, unterbreche sie – da müsste man wahrscheinlich noch einfügen: In der rich-

tigen Weise zu arbeiten als Lehrerin, unterbricht man bewusst wahrscheinlich eher nicht Kinder, die gerade gut im Fluss sind. Kann aber auch vorkommen. Wird von Kindern sicherlich als Unterrichtsstörung wahrgenommen, ja.

I: Jetzt haben wir gerade schon über Unterbrechungen gesprochen. Was können Sie sich als Typen von Unterrichtsstörungen noch vorstellen?

B: Mhm (überlegt). Also in der Erscheinung sozusagen?

I: Ja, genau.

B: Also ich denke, da gibt es so verbale Geschichten von Kindern, die direkt aber auch (..) – sage ich mal – an die Lehrkraft gerichtet sind. Dann gibt es sicherlich Störungen, dass Kinder sich an andere Kinder wenden (.); sie jetzt in irgendeiner Weise unterbrechen. Das kann dann qualitativ natürlich sehr unterschiedlich sein, von Beschimpfungen bis zu: „Ich rede dir rein und will dir sagen, was du machen sollst!“ Dann gibt es noch so die nonverbalen Anteile; so Kinder, die bewusst oder unbewusst, dann auch intendiert oder nicht, Geräusche machen, auf sich aufmerksam machen wollen, vom Stuhl fallen – so Geschichten. Oder halt auch Sachen, die stumm verlaufen: Ein Kind steht auf und nimmt etwas weg oder fegt etwas runter oder haut einem eine rein. Also ich denke so körperliche Interventionen, verbale oder über akustisches Stören irgendwie.

I: Welche davon kommen Ihrer Einschätzung nach am häufigsten vor?

B: Ja, spontan würde ich sagen sooo (langgezogen) verbale Anteile. Dass man häufig dann sagt: „Zuhören, melden, nicht reinrufen!“ So Geschichten sind am häufigsten, aber dicht dahinter würde ich auch sagen so in irgendeiner Weise kleine körperliche Aktionen. Dass die Kinder sich oft gegenseitig anfassen; ohne dass das andere Kind das will, da Nähe suchen. So körperliche Geschichten.

I: Und welche Störungsformen sind, wenn Sie an Ihre eigene Praxis denken, am gravierendsten?

B: Ja gut, am aller heftigsten können natürlich erst einmal Kinder sein, die dann so aufspringen und anfangen wirklich zu prügeln, zu hauen, Sachen runterzufegen; die so explodieren dann, so unerwartet.

I: Was sind aus Ihrer Sicht Ursachen für Störungen? In groben Feldern gedacht.

B: Mhm (zustimmend). Ja ich denke häufig, dass Kinder es schwer ertragen können, in der Gruppe zu sein, ohne spezielle Zuwendung zu kriegen. Dass sie wahrgenommen werden wollen. Dann gibt es – denke ich – so das Feld, dass die Kinder unzufrieden, überfordert, emotional unausgeglichen sind. Also aus so einer emotionalen Geschichte heraus irgendwie etwas ausagieren wollen (..), so auch ihre Würde wahren wollen, wenn sie etwas nicht können. Dann machen sie halt irgendeinen Blödsinn, um es zu überspielen oder so. Manchmal halt auch Konflikte untereinander, die dann dazu führen. (.) Aber ich denke so dieses: „Ich möchte wahrgenommen werden!“ oder so dieses als Übersprunghandlung; „Ich agiere etwas aus – aus irgendwelchen Gründen – weil es mir nicht gut geht.“

I: Wenn ich versuche das zusammenzufassen, liegt es hauptsächlich in der Person der Schüler oder Schülerinnen begründet. Gibt es noch ANDERE Felder, die Sie sich als Ursachen für Unterrichtsstörungen vorstellen können, die aber außerhalb der Person der Schüler liegen?

B: Ja klar, selbst merkt man natürlich – das ist auch ein Indikator – wenn man die Schüler stresst, weil man viel zu lange versucht etwas erfolglos zu erklären oder sich verschätzt hat oft, im Timing mit der Anlage des Unterrichts. Dass das Handeln zu kurz kommt, solche Geschichten. Dann muss man damit leben, dass die Kinder dann unruhig werden, weil man dann deren Konzentrationsspanne und Fähigkeit zuzuhören, aufzunehmen überfordert hat. Oder Überforderung, denke ich häufig; was zeitliche Taktung angeht; Überforderung inhaltlich, dass man Sachen nicht als so komplex eingeschätzt hat, die für die Kinder aber schwierig sind. Oder natürlich kann es auch einmal sein – was bei uns jetzt hier seltener vorkommt – UNTERFORDERUNG, dass Kindern das total öde ist, was da zum siebzehnten Mal erklärt wird. Dass sie mehr ins Handeln und selbst tun kommen wollen. Klar, das ist ganz klar, das merkt man dann. Das kriegt man dann zurückgespiegelt von den Kindern; so eine Fehlplanung der Lehrerpersönlichkeit.

I: Könnte man Ihrer Meinung nach also sagen, dass auch ein gewisser Teil von Unterrichtsstörungen im Handeln der Lehrkräfte begründet sein kann?

B: Ja, mit Sicherheit! Ja.

I: Lassen sich bei Schülern Merkmale in deren Persönlichkeit festmachen, die Hauptgrund dafür sind, dass diese häufig stören? Ich stelle das mal so dahin. Kann man das aus Ihrer Sicht so sagen?

B: Ja ich denke mal (.) häufig sind es ja (.) unsichere Kinder. So unsichere Kinder; Kinder die so nach Rückmeldung gieren, dass sie gestärkt werden, cool sind. Also ängstliche Kinder, unsichere Kinder ist schon einmal denke ich eine große Gruppe. Die ganzen kleinen Jungs, die unheimlich die Show abreißen und deswegen stören, das sind ja oft Kinder, die sich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung selbst nicht sicher sind; die da viel Rückmeldung von anderen brauchen und Situationen schlecht ertragen können, in denen sie die gar nicht kriegen, weil sie einfach nur am Tisch sitzen, arbeiten. Die brauchen halt Kontakt und Rückmeldung. Ich denke mal, das verleiht ihnen Sicherheit. Ich denke mal, das ist mit Sicherheit so ein Merkmal, dass das Kinder sind, die sich ihrer selbst unsicher sind. Wo auch immer die Diagnose liegt (lacht kurz), die Ursache sage ich mal – dass sie wenig gestärkt von Zuhause kommen. Dann natürlich Kinder mit einer geringen Konzentrationsspanne, die dann häufig einfach auffallen (.), durch Unruhe, durch reinquasseln. Wo man merkt, die sind jetzt überfordert. (..) Dann denke ich tatsächlich auch manchmal – das muss nicht so sein, aber manchmal dann schwach begabte Kinder, die in dem Moment auch überfordert SIND; also deren Lernniveau man gerade nicht richtig bedienen konnte. Die suchen sich natürlich dann auch andere Sachen.

I: Was ist aus Ihrer Sicht am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden? Dass diese gar nicht erst entstehen?

B: Ich denke zum einen natürlich irgendwie Unterrichtsplanung. Letzten Endes ist das etwas, was in der Lehrerausbildung immer zurecht eingeklagt wird, wenngleich es auch unglaublich schwer ist in der Praxis, der Gruppe gerecht zu werden. Wenn ich weiß, ich habe da Kinder mit einer sehr geringen Spanne drin oder ich habe eine große Heterogenität, dann macht es natürlich die Planung. Wenn ich das schaffe, denen allen gerecht zu werden, habe ich da Unterrichtsstörungen schon einmal vorgebeugt. Wenn jedes Kind das Gefühl hat: „Ich kann mich einbringen, ich bin hier erwünscht, gefragt.“ Dann natürlich auch Methoden zu wählen, in denen jedes Kind auch die Möglichkeit hat aufzutreten, Rückmeldung zu kriegen, Bestärkung zu kriegen. Ich denke, da ist Unterrichtsplanung natürlich wichtig. Wahrscheinlich auch die Beziehung Schüler/Schülerinnen-Lehrer/Lehrerinnen ist ganz wichtig. Wenn man da ein ganz gutes Verhältnis hat, glaube ich, kann man Kindern auch helfen – in so einer Situation,

dass sie so anfangen etwas anderes zu machen, nicht das, was mein Ziel ist – sie vielleicht doch auch aufgrund von Beziehungsarbeit dahin zu kriegen. Die Stärkung von Klassengemeinschaft ist auch so ein Ding. Wenn die Kinder sich wohlfühlen in der Lernumgebung. Das geht glaube ich bis hin zu (..) Möglichkeiten, die der Klassenraum bietet: „Wie habe ich den eingerichtet? Wo gibt es Rückzugsräume? Was für Regeln gibt es? Wo kann ich mir auch mal eine Auszeit nehmen, wenn ich nicht mehr kann?“ Ich glaube das ist ganz viel, womit man da letzten Endes das auch arrangieren kann, um es zu minimieren.

I: Inwiefern fühlen Sie sich durch Unterrichtsstörungen belastet; zunächst nur persönlich und unabhängig vom Professionellen?

B: Das wechselt natürlich. Wenn man jetzt so das fünfundzwanzigste oder das siebenundzwanzigste Jahr schon im Dienst ist und so zurückschaut (...). Also dieser Beziehungsaspekt spielt für mich eine große Rolle. Ich habe lange Jahre sehr, sehr viel Fachunterricht gehabt. Als Musikkollegin auch, wo man dann natürlich mit Instrumenten dasitzt; mit Lerngruppen, die nicht so beziehungsicher sind zur Fachlehrerin wie zur Klassenlehrerin in der Grundschule. Und da fand ich das einfach / – auch wenn es mich jetzt nicht so belastet hat, dass ich gesagt habe: „Der Beruf macht mir keinen Spaß mehr!“ oder ich da an mir gezweifelt habe – aber es war unglaublich ANSTRENGEND. So viele Fachstunden und dann müssen Kinder auch mit der neuen Lehrerin immer erst die Pfründe klären; da gab es dann auch viele Kinder, die erst einmal so provoziert haben, um einen auszutesten. Wenn man dann alles halbe Jahr eine neue Lerngruppe /, da fand ich das schon sehr, sehr belastend im Sinne von anstrengend. Das geht auf die Stimme, das geht auf die Nerven, man hat dann irgendwann nicht mehr so einen langen Atem, wenn die Ferien nahe sind und der Akku so ein bisschen leergeht. Da fand ich es sehr belastend auch oft, wenngleich ich es den Kindern nicht übelgenommen habe, dass mein Verhältnis sie getrübt hat. Aber das war sehr anstrengend. Jetzt erlebe ich mich hier hauptsächlich als Klassenlehrerin. Da hat man weniger Probleme mit Unterrichtsstörungen. Da würde ich sagen, im Moment zum Beispiel, fühle ich mich gar nicht so belastet. Die Klasse ist auch /, stört nicht so in dem Sinne, dass ich mich da ständig mit auseinandersetzen muss. Und wenn, dann ist es für mich eher ein Indikator (lächelt): „Oh, das reicht denen jetzt gerade mal.“ Dann ist es normal denke ich, wenn der Störquotient zunimmt. Also im Moment weniger belastend, bis auch mal phasenweise ziemlich belastend erlebt in meiner Biographie, würde ich sagen.

I: Gibt es auch Störungen, die mehr die Unterrichtsdurchführung sehr stark stören als dass sie Sie belasten? Gibt es da Unterschiede? Und wovon hängt das vielleicht ab?

B: Ja, ich hatte schon Situationen, wo die Durchführung quasi nicht mehr möglich war, weil Kinder sich (..) mit mir ganz persönlich eine Autoritätsschlacht liefern wollten. Wo ich denke, die hatten jetzt / – auf Seite der Kinder war jetzt nicht so ein großer Leidensfaktor, wo ich auch sagen würde, da waren auch Erziehungsdefizite. Erziehungsdefizite Zuhause und auch Erziehungsdefizite (...) in der Schule, durch die Klassenlehrerin, wie die die Klassen geführt haben. Wenn man das dann so als Fachlehrerin ausbaden musste, dann haben die eigentlich den Unterricht ausgehebelt. Dann war in dem Moment, wo die Kinder diese Auseinandersetzung gesucht haben, kein Unterricht möglich. Die haben dann auch die anderen Kinder bewusst so gestört, dass ich intervenieren musste. Bis hin zu mir dann so einen Disput gesucht, dem man dann ganz schwer aus dem Weg gehen konnte, weil sie dann einfach auch andere körperlich angegangen sind, auch agiert haben. Das war dann /. Es gibt Unterrichtsstörungen, da kann man eigentlich nicht mehr weiter unterrichten. Man versucht es ja noch oft zu ignorieren, wenn man sagt, da ist kein Leidensdruck, ich muss das Kind nicht erlösen. Aber das war dann ganz schwierig bis hin zu: Da sind so Störungen, wo ich das Kind kenne (..), eine

Beziehung aufgebaut habe, das Kind nervt durch irgendwelche Geräusche, das ist halt zap-pelig, wo ich aber weiß, im Rahmen seiner Möglichkeiten oder ihrer Möglichkeiten gibt sie oder er sich total Mühe. Und die Klasse und ich, wir haben gelernt damit zu leben. Und zu sagen: „Ja, es gibt auch etwas, das muss man auch einfach ertragen. Da kann man jetzt nicht die Ursachen sofort abstellen. Da kann man auch graduell nicht mehr verlangen jetzt von dem Kind.“ Das Kind gibt sein Bestes und da lebt man halt so mit und das schafft man auch ganz gut, solange das Nervenkostüm noch so ganz gut funktioniert, denke ich.

I: In solchen Situationen, von denen Sie berichten, wie sind dort Ihre Reaktionen auf Unterrichtsstörungen? Gibt es ein bestimmtes Repertoire an Reaktionen und wovon hängt ab, wie Sie reagieren?

B: Ja, ich glaube wirklich, genau – das ist so (..) der Faktor: Man kennt die Kinder gut und weiß, worauf sie anspringen. Das ist, wenn man sie neu kennenlernt immer so ein Eiertanz. Da versuche ich dann immer ein Repertoire von (..) ignorieren bis auch mal einen anderen Ton anschlagen. So das, was jeder spontan oft auch erst einmal so Zuhause in der Erziehung macht mit den Kindern. (..) Dann besondere Vereinbarungen treffen von / – wenn man weiß, das Kind hat da ein Bedürfnis zu Bewegung: „Du kannst eine Sausepause nehmen!“, so ganz schlichte Dinge. Bis hin zu sagen: „Ich entzerre die Kinder jetzt mal räumlich“. Oder so ein Kind ist mehr so ein Kind, was auf der Beziehungsebene ansprechbar ist; dass es wahrgenommen werden möchte. Dass man dann auch noch einmal hinget, weiterspricht, das Kind irgendwie berührt oder miteinbezieht, wieder zurückholt, auf so eine Art. Also ich glaube da gibt es ganz viel, was man so in der Zeit irgendwann irgendwie so lernt und probiert. Und so ein bisschen vielleicht – wenn man erfahrener ist und so eine gewisse Sicherheit auch selbst als Lehrerin hat – dann auch ein bisschen schneller erkennt: „Wer braucht hier was?“ Und so stumme bis (..) tatsächlich auch mal so Verabredungen wie: „Du darfst dann aufstehen und DAHIN gehen oder du darfst dir das dann nehmen und dich in die Ecke setzen oder darfst dir eine kurze Auszeit nehmen.“ So Geschichten, bis hin, dass man manchmal auch andere Kinder einspannt und sagt: „Geh doch mal hin und erklär dem das mal“. Wenn das die Ursache ist, das ist unheimlich vielfältig, was man so dann AUSPROBIERT, um es irgendwie hinzukriegen, dass alle noch gut lernen können im Raum, obwohl das Kind da gerade irgendwie etwas hat und unruhig ist oder andere stört.

I: Verstehe ich es richtig, dass die Reaktion da viel mehr (.) in der Einzigartigkeit des Kindes begründet liegt als in dem Störverhalten selbst?

B: Ja, ich glaube schon.

I: Oder anders formuliert: Ein Störverhalten kann bei unterschiedlichen Kindern eine sehr unterschiedliche Reaktion hervorrufen, je nachdem, was man über diesen Schüler weiß.

B: Ja, das glaube ich wirklich. Ich habe manchmal die Erfahrung gemacht, wenn man Kinder mal mit Autorität konfrontiert, wenn die jetzt irgendwie gerade nicht leiden, sondern mal gucken wollen. Man zeigt dann die Autorität, auch ganz ruhig (.) und sagt: „O. k., du kannst jetzt nicht mehr und du möchtest das jetzt nicht, aber ist jetzt schwierig für die anderen“, und dann das Kind in einen anderen Raum setzt, was ja auch so ein KLASSIKER ist an Repertoire. Das man sagt, der ist jetzt hier gerade in der Lerngruppe schlecht tragbar für alle, dann kriegt er jetzt mal eine deutliche Harke gezeigt, aber auch mal die Möglichkeit in einer anderen Lerngruppe ohne Drama zu rekreieren. Dass man sagt: „O. k., du hast jetzt die Chance“, verkauft das ziemlich ruhig aber auch mit einer gewissen Autorität und schickt das Kind raus; was die meisten nicht gerne wollen. Da gibt es einzelne Kinder, die sagen dann: „Hey, finde ich cool!“, gehen in die andere Klasse, mischen die auf. Wenn die gerade völlig schräg drauf

sind, dann bringt es nichts. Oder andere wiederum, da hilft es, wenn man einfach mal sagt: „Hey, komm!“, geht mal hin, klopft auf die Schulter und sagt: „Geht’s wieder?“ und so. Und dann lachen die und dann ist irgendwie die Luft raus. Es gibt dann Kinder, wenn man die mit so einer Autorität konfrontiert, die dann auch weiter: „Ne, ich geh nicht raus!“ und warten: „Was macht die jetzt?“ oder so. Und dann KNALLT es total und dann hat man zehn Minuten überhaupt nicht unterrichtet. Und da ist wirklich so ein deeskalierendes Ding besser. Man geht jetzt hin und sagt: „Hi, ich hab’ dich wahrgenommen!“ auf irgendeine Art. „Alles gut, komm, wir verstehen uns doch“ und dann kann das Kind weitermachen. Und das hat sich vielleicht etwas rausgenommen, wo man bei einem anderen Kind ziemlich scharf reagieren würde, wenn man weiß, da geht jetzt etwas gar nicht und das zeigt jetzt auch /. Dann finde ich, ist immer die Frage – „ja“, sagen ja viele, „aber dann machen doch die anderen das auch alle, wenn ich dem das jetzt eher so freundschaftlich beibiege.“ Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Kinder die anderen Kinder /, sehr wohl das auch unterscheiden können. Dass die dann wissen: „Die macht das mit dem, weil der sonst völlig austickt.“ Die Kinder sind da oft recht klug und können damit umgehen, dass man die unterschiedlich behandelt. Weil das ist ja die Frage letzten Endes dahinter. Bei dem einen, den schnauze ich an, den zweiten schicke ich raus, dem dritten klopfe ich auf die Schulter – „was geht denn jetzt hier (rhetorisch)?“ Man versucht natürlich schon ein relativ transparentes Verhalten zu zeigen, aber in Ausnahmefällen, wenn man weiß, das führt mit dem Kind aus verschiedenen Gründen zu nichts, dann kann es eben auch mal unterschiedliches Verhalten sein. Und die Kinder kriegen es irgendwann hin, man muss es aber auch – denke ich – mal thematisieren. Sonst wird es glaube ich schwierig, wenn man die Gruppe nicht auch einigermaßen GLEICH behandelt, weil sie ja auch eine Transparenz wollen. Die wollen ja wissen: „Wenn ich DAS mache, dann passiert DAS.“ Wenn man sich so ganz unberechenbar verhält, finde ich es auch schwierig.

I: Ich frage noch mal nach, ob ich es richtig verstanden habe. Das heißt, Sie haben Ihre Unterrichtsdurchführung insofern auch immer im Blick, dass Sie möglichst keine Unterrichtszeit verlieren, indem Sie sich auf ein bestimmtes Störverhalten nicht einlassen, von dem Sie schon wissen, dass es sehr lange dauern würde und andere dadurch Lernzeit verlieren?

B: Ja. Ich denke es geht schon um Effektivität. Das eine ist wirklich Zeit, ganz klar (.), die ist immer zu wenig. Das zweite ist natürlich auch, wenn ich das hier zu sehr hochkoche, dass der jetzt seinen großen Auftritt hatte. Da gibt es auch eine Reihe Kinder, die einfach Angst haben und die das als Eintrübung der Lernatmosphäre – was es ja auch irgendwie ist – empfinden. Dass es da ständig zu Konfrontationen kommt und RICHTIG kracht und jetzt jemand richtig hochkocht. Ich denke, dass tut auch atmosphärisch natürlich NIEMANDEM gut. Man versucht natürlich das auch außerhalb des Klassenzimmers zu regeln. Das ist manchmal dann auch so, dass ich denke, ich spreche Kinder noch einmal hinterher an und sage: „Mhm, war aber jetzt nicht so gut gelaufen. Du hast ihn da ziemlich gestört“, oder so. Und Kinder beschwerten sich dann auch und ich sage: „Ich regle das mit dem Kind“, um da natürlich auch zu zeigen: „Ich Sorge da auch für dich!“ Kinder leiden ja auch untereinander, wenn einer immer stört und ein anderer nicht.

I: Könnten Sie mir vielleicht eine Situation beschreiben, in der eine Unterrichtsstörung vorlag und wie ihre Reaktion darauf aussah?

B: (...) Also eine, wo ich echt sehr mit gescheitert bin, fällt mir ein. So eine ganz krasse Situation (.), so eine Chorprobe-AG (..) – viele Kinder aus verschiedenen Klassen. Was natürlich sozial auch immer schwierig ist. (...) So eine kleine Gruppe von Jungs um einen Wortführer, der eigentlich immer zeigen wollte, wo der Hammer hängt. Und andere, die wirklich gern dahin gekommen sind, auch immer genervt hat und so. Und der (..) wollte dann permanent wieder /. Und: „Komm, wir machen jetzt das und dies und jenes“ (imitiert euphorische

Stimme des Jungen). Natürlich nicht mitgesungen und natürlich dies und jenes. In der AG natürlich noch einmal die Situation: O. k., es ist AG, es ist nicht Unterricht; aber wir wollen da etwas Produktives machen. Wir üben für einen Auftritt, vielen macht es auch Spaß. Naja, (.) und ich habe dann halt so das Register gezogen (...) / – <Name Schüler 1> hieß der Junge. Da sage ich: „<Name Schüler 1>, was ist denn die ganze Zeit?“ und „Höö, höö, höö“ (imitiert lautmalerisch Antwort des Jungen), es war undurchsichtig, er wollte irgendwie einen Auftritt. Und dann habe ich so spontan reagiert und habe gesagt: „O. k., du hast jetzt gleich deinen Auftritt. Wir singen das fertig und dann schenke ich dir zwei Minuten und dann kannst du hier irgendwie etwas machen, was jetzt alle sehen sollen!“ Da fing ich so an, mich auch ein bisschen hilflos zu fühlen: „Was mache ich denn jetzt noch?“ Ich hatte davor schon viele Sachen mit dem /. Immer mal rausgeschickt, aber das war so (.), das war Ende der Stunde – AG – da standen die Ranzen draußen im Flur, weil es drinnen für so viele zu eng war. Das heißt, wenn ich gesagt hätte, das Übliche: „Du gehst jetzt mal raus!“, eine Parallelkollegin gab es nicht mehr, AGs hängen hinten dran. In eine andere Lerngruppe – irgendwen da zur Hilfe, ging auch nicht mehr. Und da dachte ich: „Ne, ich schicke den jetzt nicht raus, weil draußen steht sein Ranzen. Dann geht er heim und prahlt dann damit: ‚Eh, ich durfte früher heimgehen!‘“ (imitiert prahlenden Ton des Jungen). Da habe ich gedacht, das ist es jetzt auch nicht; also war ich so /, fühlte ich mich so ein bisschen hilflos und habe gesagt: „Komm (..), jetzt hast du deinen Auftritt!“ Ich holte ihn mir auch so vor (.) und natürlich ist es eine Beschämung gewesen, wenn ich dann jemanden, der natürlich nichts wollte und konnte, spontan vor so eine Gruppe stelle (..), das würde ja manche Kinder ziemlich beschämen. Bei ihm habe ich es spontan gemacht, weil er halt so ein Zampano war, wo ich dachte: „Der zerbricht daran jetzt nicht!“ Aber kann man natürlich sehr fies finden. Und er hat dann da vorne auch (.) – der war nicht blöd – gesagt: „Oah, ist ja jetzt nicht hier meine Aufgabe den Unterricht zu machen“ (lacht), da hat er ja im Prinzip recht gehabt (lacht noch). Aber ich habe dann so /: „Komm, du hast die ganze Zeit /, jetzt hast du hier deine Bühne!“ Und es endete dann hintendran damit, dass er sich natürlich ein bisschen blöd fühlte da vorne, (..) dann nicht mehr gestört hat, aber die Eltern mich anriefen, ich hätte ihren Sohn geschlagen. Weil ich ihn tatsächlich angefasst habe, ich habe ihn so nach vorne geholt, gesagt: „Komm“, so an den Schultern so rumgedreht zur Gruppe: „Was ist denn nun?“ Es endete damit, dass ich ziemlich Ärger am Hals hatte, weil dann kann man beweisen, so (.), wer hat jetzt wen hier und irgendwie /. Also das ist, sage ich mal, da bin ich total gescheitert mit. Das funktionierte jetzt überhaupt nicht. So andere / – das ist ja so ein klassisches Lehrerding, was man eigentlich nicht machen sollte: Kinder vorführen, Kinder beschämen. Aber es kommt GARANTIERT auch irgendwie immer mal vor, wenn man dann relativ hilflos ist (.) und funktioniert natürlich bei vielen im Sinne der Einschüchterung, dass sie sich erst einmal übel fühlen und aufhören. Ohne es bewerten zu wollen, wie es eigentlich jetzt ist, funktioniert es manchmal. Aber hat DA auch zum Beispiel überhaupt nicht funktioniert. Er wollte mir am Ende doch noch zeigen, wer der Stärkere ist (..) – so eine Machtprobe.

I: In dem Zusammenhang: Haben Sie auch schon einmal eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut? Entweder sofort oder im Nachhinein?

B: Klar, die auf jeden Fall! Wobei (..), puh, ja (.), ich bis heute nicht wüsste /. Also ich würde DAS jetzt nicht mehr machen, aber es ist eigentlich die Frage: „Was macht man dann?“ Eine Phase wäre gewesen: „Ich ignoriere das jetzt bis zum Ende.“ Dann stehen da immer ganz viele Kinder und sagen: „Ja, der hat mich wieder so gestört (wehleidig)!“ Und dann hätte man natürlich dann sagen können: „O. k., der ist dann nächste Stunde ausgeschlossen.“ Wir machen das dann hier so, in solchen Fällen an dieser Schule, dass wir die Kinder dann natürlich nicht nach Hause schicken, wenn sie ausgeschlossen sind, sondern sie müssen dann irgendwo in einer anderen Lerngruppe arbeiten. Das wäre dann gegangen, ihn – was weiß ich – noch in ein Büro irgendwo zu setzen, wenn die anderen alle weg sind. So etwas in der Richtung

wäre dann ganz gut gewesen, denke ich, im Nachhinein. Ja, man bereut schon immer mal. Man ist auch manchmal nervenkostümmäßig nicht mehr ganz gut aufgestellt, kurz vor den Sommerferien. Und dann raunzt man auch mal ein Kind an. (...) Ich versuche dann schon hinterher, so am nächsten Tag, zu sagen: „Boah, ich war da gestern echt ziemlich genervt und es war ja auch ein bisschen blöd, aber eigentlich war ich ein bisschen arg heftig!“ Das kriege ich dann schon mal hin, dass man sich dann quasi auch entschuldigt, (.) wenn man es bereut hat. So richtig krasse Sachen (fragend, überlegt)? Manchmal ist man anderer Ansicht gewesen als die Eltern. Dann melden sich mal Eltern – es kommt eigentlich selten vor – aber die finden dann irgendeine Sanktion zu scharf (...). Kommt selten vor, weil oft handle ich so etwas auch aus mit Eltern im Gespräch. Dann weiß man ja, dass es Schwierigkeiten gibt. Dann (.), ja, lasse ich mich auch mal ein auf die Argumentation der Gegenseite, stelle meine dar (...). Da findet man in der Regel eigentlich einen Weg, wenn man klar macht: „Ich wollte jetzt nicht Ihr Kind quälen (lächelt), sondern es geht ja darum, dass er bestimmte Dinge lernt!“ Dann kann man es meistens in eine Verabredung ummünzen und sagen: „Zuhause und in der Schule ziehen wir da jetzt an einem Strang; reagieren da jetzt so und so darauf“, um es für die Eltern klar zu machen. Und da lasse ich mich auch auf Vorschläge von Eltern ein und mache es dann anders.

I: Danke. (...) Wird an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen unter Kollegen, Kolleginnen?

B: Also an meiner alten Schule, wo ich zwanzig Jahre war, eher nicht so gerne. Da hat man eher so getan, als hätte man selbst keine Probleme – so gesichtswahrungsmäßig, weil das hatte dann so einen peinlichen Nimbus. Hier an der Schule, ich sage mal, wir gelten ja als Brennpunktschule. Ich persönlich empfinde es in meiner Rolle als Klassenlehrerin natürlich gar nicht so störungsanfällig immer. Und wenn, dann sind die Kinder so bedürftig und stören. Aber es sind weniger Störungen, die darum gehen: „Ich zeig’ der blöden Lehrerin jetzt mal wo es langgeht!“ Unsere Kinder haben eigentlich alle ein ganz gutes Verhältnis zu uns allen. Und die stören unwahrscheinlich krass manchmal, aber wo wir alle wissen: „Es hat jetzt nichts mit mir zu tun.“ Deswegen fällt es vielleicht auch leichter (...) darüber zu sprechen, sich auszutauschen. Weil wer hier behauptet: „Hier gibt es kein Kind was stört!“ redet ja /, das weiß ja jeder, der lügt ja. Das ist irgendwie Quatsch. Und eigentlich ist es hier eine ganz gute Austauschkultur und auch eine Unterstützungskultur gegenseitig.

I: Wie sieht diese Austauschkultur aus? (...) Passiert es, dass man mit einer Situation zu Kollegen oder ins Lehrerzimmer kommt und diese dann zur Diskussion stellt? Oder wie kann man sich das vorstellen?

B: Ja, man kommt natürlich so zur eigenen Entlastung schon mal ins Lehrerzimmer und tauscht sich aus und erzählt was war (...) und lässt erst einmal Dampf ab, sage ich mal. Es gibt aber auch in unseren <zu schulspezifisch> (Aufteilung der Klassen) – wir sind ja so organisiert; an der Schule haben wir so <Anzahl der Flure> mit getrennten Eingangstüren, die <zu schulspezifisch> gekennzeichnet sind. Und innerhalb dieser <zu schulspezifisch> (Aufteilung der Klassen) arbeitet meist ein Lehrerinnen-Team. Und die Kinder sollen sich auch untereinander so ein bisschen kennen. So wie Kinder von kleineren Schulen untereinander. Also jeder <zu schulspezifisch> (Aufteilung der Klassen) ist so <Zahl> bis <Zahl> Kinder groß. Und die Kinder sollen sich untereinander ein bisschen sicherer und bekannt fühlen. Deswegen machen wir auch zusammen Sachen. Und die Lehrkräfte arbeiten halt auch im Team. Wenn also Fachunterricht stattfindet, dann innerhalb des <zu schulspezifisch> (Gruppe, innerhalb der die Klassen zusammengefasst sind). Da treffen wir uns regelmäßig zu <schulspezifisch>-Besprechungen und da gibt es auch so kollegiale Fallberatungen. Also, wenn jemand total Stress hat mit immer dem gleichen Kind, dann gibt es da auch Fälle, die durchgespielt werden und dann

wird auch über Entlastung nachgedacht. Das ist ein Punkt. Und zum anderen haben wir ja in der Schule auch innerhalb dieser <schulspezifisch>-gruppen, organisiert für die Kinder, diese ETEP-Gruppe (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik), wo wir dann, wenn wir ganz krasse Sachen (..) haben, auch gucken: „Was ist denn das nächste Ziel für das Kind? Wie kann man darauf hinarbeiten, dass es weniger wird?“ Man kann dann da mit den Kindern – wenn es jetzt wirklich an den Kindern nur allein liegt irgendwie – arbeiten, (..) dass die an ihren Zielen arbeiten. In den Klassen und in der Gruppe noch einmal gezielt. Die Schulleitung unterstützt halt richtig gut. Das tut sehr gut, auch im Konfliktfall mit Eltern. Und wir haben ja auch vieles, was so wahrgenommen wird, weil Kinder dann hier in der Pause im Flur sitzen oder im Trainingsraum. Wir haben auch den Trainingsraum bei Störungen, wo wir Konflikte der Kinder untereinander oder auch ganz krasse Fehlverhalten, was wir jetzt vor der Klasse mit dem Kind nicht klären können /. Dann schicken wir die halt in den Trainingsraum in der dritten Stunde und dann kann da mit unseren Sozialpädagoginnen und Förderschullehrerinnen halt viel geklärt werden. Die kommen dann wiederum auf uns zu und sagen: „So, ich habe noch mal mit ihm gesprochen. Der hat das und das erzielt. Wie wäre es, wenn /?“ Die haben dann auch Verabredungen: „Du kommst nächste Woche wieder“, kommen mit einem Verstärkerplan da raus und sollen dann besprechen: „Wie war die Woche?“ Also es gibt schon ganz gute Unterstützersysteme bei uns, finde ich. Bis hin zur Extrapause, wo Kinder dann auch nicht so beladen aus der Pause kommen. Das führt ja auch oft zu Unterrichtsstörungen. Wenn es in der Pause Konflikte gab, dann schleppen die die ja mit in den Unterricht.

I: Gut. Vielen Dank. Das wäre es zum ersten Teil, es sei denn Sie haben noch Fragen oder möchten etwas ergänzen?

B: Nö. Waren ja schon viele Aspekte, denke ich. So durch die Fragen evoziert.

I: Ja. Im zweiten Teil habe ich diese Situationen (nimmt laminierte Fallbeispiele aus der Folie), wie anfangs angekündigt. Ich lege die vor und Sie können die zunächst immer erst in Ruhe lesen. Anschließend stelle ich dann Fragen dazu (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Würden Sie sagen, dass in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?

B: (8) Puh (..), ja, eigentlich bis auf den einen Satz als Rückmeldung, der aber auch nur zwei Sekunden länger in Anspruch nimmt, finde ich das jetzt /. Ist eigentlich eher so eine Erziehungsarbeit. „Stören“, ist so die Frage. Stören (...) ist natürlich auch, wenn Kinder nicht bewusst stören. Ich denke der Junge hat sich gar nicht bewusst vorgenommen zu stören. Er hat ja auch mitgearbeitet. Ich denke mal, die anderen (..) – ja, vielleicht stört es ein Kind, was sich auch gemeldet hat und nicht drangekommen ist. Aber trotzdem würde ich sagen: Naja (...), es hat jetzt glaube ich niemanden so massiv daran gehindert mitzuarbeiten. Es ist eher so unter dem Ding (...), es ist glaube ich eher ein Regellernen, eine Rückmeldung zum Regellernen, würde ich sagen.

I: Wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft hier?

B: Finde ich jetzt spontan erst einmal ziemlich gelungen. Sie hat ihn wahrgenommen, auch verstärkt; hat dann eben aber auch gesagt, was er besser machen kann. Mitarbeiten wollte er ja offensichtlich und hat das auch gelesen. Er hat halt, denke ich, so im Sozialverhalten / – das war einfach /, Gruppenverhalten muss er noch lernen. Das stört natürlich auch andere in der Gruppe, wenn alle reinschreien, klar. Wenn man da den kategorischen Imperativ /. Aber

ich würde mal sagen, eigentlich eine Alltagssituation und die hat ganz gut reagiert und ist auch konstruktiv gewesen.

I: Hier noch eine weitere Situation (legt B Fallbeispiel 2 vor)

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Hier wieder die gleichen Fragen: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor und wie bewerten Sie die Reaktionen der Lehrkraft und Erzieherin?

B: (...) Gut, er spielt mit der Brotbox. Vermutet man mal, er hat ein bisschen Geräusche gemacht. Nervt natürlich auch die Kinder daneben, so eine motorische Unruhe. (.) Ist natürlich sicherlich auch ein hibbeliges Bürschlein. Es gibt ja diese Kinder, die immer etwas in der Hand brauchen oder so. Ich glaube, diese vermeintliche Intervention auf die doch wahrscheinlich nicht so massive Störung hat natürlich den Unterricht wesentlich mehr gestört als der Junge da mit seiner Brotbox, schätze ich mal. (..) Ich kann das total gut nachvollziehen, so etwas. Da ist man manchmal so, reagiert da manchmal so. Die spielen immer mit irgendetwas oder es gibt Kinder, die müssen immer mit ihren Hausschuhen (beginnt mit den Füßen auf dem Boden zu scharren) /, ohne dass die das eigentlich selbst merken und wollen. Das nervt natürlich. Klingt halt hier so nach einer sehr misslungenen Intervention. (..) Störung? Ich finde, der stört sich selbst vielleicht; andererseits können manche Kinder auch super zuhören, wenn sie mit irgendetwas rumfuddeln (...). Die Störung ist wenig massiv und die Reaktion darauf stört ziemlich und ist natürlich dann, in dem Moment auch / – ja, ich kann mir gut erklären, wie es zu solchen Reaktionen kommt im Alltag, klar. Aber wenn man es durchdenkt, muss man sagen ist es wenig gelungen. (..) Da sind ja viele Aspekte drin. Die sind sich ja offensichtlich in ihrer Reaktion uneinig. Die Lehrerin sagt nur: „Komm, leg die mal da hin, das nervt jetzt. Bring die mal nach vorne“, vielleicht um sie aus seinem (.) Zugriffsfeld zu entziehen. Das kann ich noch nachvollziehen eigentlich. Dann die Intervention, die dann in Richtung „Er soll es nie wieder machen“, Beschämung geht, ist natürlich blöd. Dieses Vorführen vor der Klasse führt mit Sicherheit nicht dazu, dass er ruhiger wird. Letzten Endes müsste man dem wahrscheinlich irgendetwas in die Hand geben oder den auf einen Wackelstuhl setzen oder was weiß ich; (...) irgendwie langfristig mal gucken.

I: Wie bewerten Sie das, was die Erzieherin in dieser Situation macht, konkret?

B: Also das ist im Prinzip nicht vertretbar. Ich denke mal, er wird da ja wirklich vorgeführt, er wird ausgelacht. (Zitiert Satzteile) „Auf dem Flohmarkt verkauft“, „werden wir los“, „nur Weißbrot drin“, das ist schon übergriffig auch persönlich für den Schüler. Also letzten Endes ist der Tonfall, die Haltung ihm gegenüber nicht wirklich vertretbar! Finde ich jetzt, ohne jedes Wort auf die Goldwaage legen zu wollen. Das ist nicht konstruktiv, so eine Situation, und greift schon (.) übergriffig in seine Persönlichkeit ein. Ihn da irgendwie rund zu machen. Finde ich, ist auch nicht verhältnismäßig. Hat ja auch nichts unbedingt genuin mit seiner Störung zu tun. Ufert dann so aus. Offensichtlich ist das ein Kind, von dem man schnell sehr genervt ist. Das ist dann so eine Retourkutsche, die nicht wirklich pädagogisch vertretbar ist, auch wenn ich das nicht verurteilen würde. So etwas kommt sicherlich vor im Alltag, so ohne dass man es reflektiert.

I: Als nächstes habe ich ein Beispiel aus dem Musikunterricht (legt B Fallbeispiel 4 vor).

B: Ja wie schön, genau (lacht). (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Inwiefern liegt hier eine Unterrichtsstörung vor? Und wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft?

B: (5) Er ist sehr unruhig auf seinem Platz, ja. Das zeigt motorische Unruhe. (...) Das stört erst mal wahrscheinlich oder das ist für ihn (lacht) irgendwie so eine Motivation; wahrscheinlich ist ja auch etwas mit ihm, merkt man ja auch. Die anderen kann das natürlich nerven, so einen kleinen Hippelkopp neben sich zu haben. Aber ich erlebe oft, dass die Kinder da gar nicht so schnell genervt von sind wie man selbst. (...) Das ist jetzt auch nicht eine so wahn-sinnig massive Störung. Vielleicht stört er sich selbst, wenn er so zappelig ist, und seine bei-den Nachbarn. Aber den Rest der Truppe wahrscheinlich weniger, wenn er unruhig ist. Ich meine die knien sich dann hin und rutschen auf dem Tisch rum.

I: Die Art der Reaktion, einschließlich der Wortwahl, ist die aus Ihrer Sicht vertretbar?

B: Also ich finde die Herangehensweise, dass sie sagt /, eine Ich-Botschaft sendet; dass sie einfach sagt: „Sorry, ich bin da gerade total genervt von!“ – die finde ich ja nicht völlig ver-kehrt. Man ertappt sich schon, dass man manchmal so Sachen sagt – ich habe ja auch gerade Erstis bei mir, ich habe ja eine Vier-Eins (jahrgangsübergreifender Unterricht der Klassenstu-fen vier und eins) – dass man manchmal so Sachen sagt: „Ey Leute, kommt, das ist jetzt nicht mehr Kindergarten!“ Also dieses (zitiert): „Du verhältst dich wie ein Vorschulkind“, eigentlich finde ich es nicht so richtig toll. Weil man sagt ihm dann ja: „Hey, du Baby!“ und das beschämt ihn ja auch. Ich ertappe mich da aber auch bei, dass ich das Register ziehe. Auch wenn ich es so, wenn man es jetzt hier liest und reflektiert, eigentlich nicht mag; nicht zu hundert Prozent o. k. findet. Weil offensichtlich beschämt es ihn ja. Und das ist eigentlich immer eine ganz blöde Art. Wer beschämt ist, von dem kann ich nichts Positives erwarten. Der geht entweder in Anti-Haltung oder wie er, der weint dann. Man führt den ja irgendwie vor der Gruppe vor. Und das ist eigentlich nie besonders schlau. (.) Ich meine, das ist so ein bisschen schwierig mit ihr. Sie sendet eine Ich-Botschaft, sie scheint schon ein Beziehungsmensch zu sein. Sie ist gar nicht sooo (langgezogen) /; sie sagt ihm: „Ey, das nervt mich!“, was ich erst einmal nicht verkehrt finde. (Zitiert) „Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind“, ist nicht so toll. Ande-rerseits versucht sie ihm zu zeigen: „Hier, ich will doch. Ich will dich verstehen! Ist etwas?“ Aber nachdem ich beschämt wurde, habe ich wahrscheinlich kein Ventil mehr (..) dann etwas zu sagen. Das ist so eine Mischung. Aber er teilt sich ja mit, er sagt halt /. Kinder können das ja oft nicht so benennen, was mit ihnen los ist. Wenn ich es verbal von ihnen will, dann kann ich oft nicht viel kriegen. Aber er sagt immerhin etwas. Er ist nicht frech, er sagt nicht: „Blöde Kuh!“ oder fällt vom Stuhl. Er sagt: „Ich bin müde.“, das finde ich, weist darauf hin, dass die Lehrkraft nicht so ein ganz schlechtes Verhältnis zu ihm hat. Sie versucht ja dann auch so die Kurve zu kriegen. Sie hat ihm erst schon eine reingewürgt, versucht dann die Kurve zu krie-gen; ihn zu motivieren etwas zu tun, was er kann, um das, was sie klein gemacht hat, vielleicht wiederaufzubauen. (...) Klappt nicht so richtig. Und dann scheint sie so ein bisschen am Ende mit ihrem Latein zu sein und wird dann streng. Sagt (energisch): „Schau mich an!“ Und selbst dann geht er noch nicht klar in Opposition. Also er ist scheinbar ein Kind, was nicht den Kampf mit ihr aufnimmt, (.) sondern geliebt werden will und Probleme mit sich und der Welt hat an dem Tag. Und sagt: „Ich guck dich doch an!“ Und dann ist es ihm aber irgendwie einfach zu viel. Von daher, obwohl sie es dann versucht, auf der Beziehungsebene einfach nicht gelun-gen. Da hat sie irgendwie danebengegriffen. (.) Also es ist so eine Mischsituation. Sie macht, denke ich, nicht alles falsch, aber ich denke, sie sendet so Botschaften, die er nicht richtig kapieren kann. Weil beides drin ist: So etwas Ablehnendes und etwas Annehmendes. (..) Das ist schwierig.

I: In Anbetracht der Uhrzeit, möchte ich mich ganz herzlich für das Interview bedanken. Ha-ben Sie zu den Situationen noch Fragen oder möchten Sie noch etwas loswerden?

B: Nö. Ganz interessant.

F.5: Interview 5 – Lehrkraft 5 (Grundschule 3)

I: Zum Einstieg vielleicht: Seit wann sind Sie als Grundschullehrerin tätig und welche Fächer unterrichten Sie?

B: Ich bin jetzt seit (...) vier Jahren inklusive Referendariat hier. (.) Also ich habe 2014 mit dem Referendariat hier an der Schule angefangen, (.) im November. Also es sind jetzt knappe vier Jahre (...). Und (...) ich hatte dann nach dem Referendariat – also da war ich dann 2016 (...) damit fertig – ein Jahr lang danach hier auch an der Schule einen TV-H-Vertrag gehabt und habe dann hauptsächlich Mathe, Musik und Sport unterrichtet. (...) Hatte aber noch keine Klassenleitung oder so; war einfach in verschiedenen Klassen. Seit einem Jahr jetzt habe ich eine Klassenleitung und da mache ich eigentlich alle Fächer (...) außer Sport. Sport mache ich nicht, das macht meine Referendarin. Und die ist auch hauptsächlich für Deutsch zuständig (...), aber da bin ich trotzdem mit drin. Also letztendlich mache ich alle Fächer (lacht).

I: Haben Sie sich aus theoretischer Sicht schon einmal mit Unterrichtsstörungen befasst?

B: Ja (...). Also auf jeden / – ich meine im Studium (...), doch, hat man das auf jeden Fall auch gemacht. Doch, ich erinnere mich da auch an so Rollenspielchen oder so, die man mal irgendwie durchprobiert hat – in der Praktikumsvorbereitung vor allem (...). So gezielt jetzt in Studienfächern nicht so wirklich. Aber in diesen Praktikumsvorbereitungen und im Studienseminar, also dann während des Referendariats, haben wir das auch gemacht. (...) Ich habe auch ein Buch (...), dieses (sucht), dieses Standardbuch (5) (sucht noch) – ne, ich komme gerade nicht auf den Titel. Irgendwie „... bei schwierigen Kindern“ – Verhalten (an sich selbst)? Also das wurde uns zumindest in der Praktikumsvorbereitung immer so angepriesen. Kann ich auch noch einmal nachgucken Zuhause.

I: Gern. Worum ging es in diesen Vorbereitungsseminaren beim Thema Unterrichtsstörungen? Haben Sie davon noch genauere Eindrücke?

B: (...) Also ich erinnere mich spontan jetzt an irgendwelche Rollenspiele. Die Studenten oder die Referendare hatten verschiedene Rollen, wer wie stört. (...) Und dann ging es halt darum, wie man entsprechend intervenieren kann. Und wir haben auch so ein bisschen Literatur an die Hand gekriegt, was es so für Methoden gibt: (...) 1-2-3-Methode, Ampel-Methode, Verstärkerpläne und so weiter.

I: Wie würden Sie Unterrichtsstörungen allgemein definieren?

B: So was das so überhaupt alles sein kann?

I: Ja, genau. Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?

B: Ähm (überlegt) (...). Liegt vor, wenn (...) naja, wenn der Unterricht durch irgendeine Art von Verhalten gestört wird (...), unterbrochen wird (...) und ein Schüler irgendetwas macht, was eigentlich in dem Moment nicht von ihm verlangt wird.

I: Danke. Welche Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen gibt es Ihrer Erfahrung nach?

B: Also zum einen (.) Reinrufen; also irgendwie Antworten reinrufen oder (.) irgendetwas reinrufen, was nichts mit dem Thema zu tun hat, was einem gerade so in den Kopf kommt. Dann auch einfach so körperliche Sachen. Also irgendwie rumhampeln, ein anderes Kind in

irgendeiner Form anfassen, ärgern, wie auch immer, zu dem irgendetwas sagen. Auch mal flüstern und mit dem Nachbarn tuscheln, das kann auch schnell stören und andere Kinder ablenken. Das kriegt man selbst als Lehrer ja gar nicht unbedingt immer mit. Aber ist trotzdem eine Art Unterrichtsstörung finde ich, weil (.) das Kind lenkt irgendwen anderes ab, selbst wenn es jetzt nicht die ganze Klasse betrifft. Das muss man auch immer so ein bisschen unterscheiden: „Wie viele Kinder sind da jetzt gerade involviert und lenkt es alle ab oder sind es jetzt irgendwie zwei?“ (...) Genau, das würde ich jetzt erst einmal so sagen.

I: Mhm (zustimmend). Gibt es davon Störungstypen, die im Vergleich zu anderen besonders häufig vorkommen?

B: Also ich würde sagen, das Reinrufen (..) von Antworten (..) oder auch Nicht-Antworten, also irgendwie einfach /. Also Reinrufen in den Unterricht, ohne dass man sich vorher gemeldet hat, das kommt am häufigsten vor.

I: Gibt es andererseits Störungsformen, die Sie als besonders gravierend erleben?

B: Ja, also (...) das ist natürlich unterschiedlich, je nachdem, wie die Kinder mit der Störung und auch mit der darauffolgenden Konsequenz umgehen. Wenn man jetzt nur einmal sagen muss: „Hör bitte auf reinzurufen!“ oder „Hör auf das und das zu machen!“, und das funktioniert, dann ist das in Ordnung. Dann ist das ja relativ schnell vorbei. Oder manchmal reicht ja auch schon nur ein Blick. Aber sobald die Kinder eben nicht damit aufhören und immer weiter (..) die Aufmerksamkeit fordern wollen von dem Lehrer, dann wird es wirklich anstrengend. Also, wenn das so ein Kampf zwischen Schüler und Lehrer wird (...). Ja (..), wenn nicht so ein richtiges (.) Ende in Sicht ist. Dass der Unterricht wirklich so komplett unterbrochen ist.

I: Was sind aus Ihrer Sicht wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen?

B: Also häufig, hier bei uns, auf jeden Fall einfach Aufmerksamkeit auf sich ziehen (...). Viele Kinder bekommen von Zuhause auch teilweise nicht so die Aufmerksamkeit, die sie bräuchten. Wenn man natürlich reinruft, kriegt man schnell (..) Aufmerksamkeit. (..) Manche Kinder machen es aber auch gar nicht böse. Zum Beispiel eine Antwort reinrufen. Die sind halt einfach total übermotiviert. Und auch wenn ein Thema total spannend ist, da kann man den Kindern auch manchmal nicht böse sein, dass sie jetzt (.) reinrufen. Es stört zwar dann irgendwie, aber trotzdem ist das so eine nette Art und Weise von Unterrichtsstörungen. Dann gibt es aber teilweise auch wirklich einfach aggressives Verhalten und aggressive Unterrichtsstörungen. Wenn die Kinder sich untereinander angehen, provozieren, schlagen – was auch immer. Das kommt ja durchaus auch mal vor.

I: Wenn man es zusammenfasst, sind das Gründe, die mit dem Kind oder dessen Persönlichkeit zu tun haben, richtig?

B: Mhm (zustimmend).

I: Können Sie sich noch andere Bereiche von Ursachen für Unterrichtsstörungen vorstellen?

B: Naja, eine geringe Aufmerksamkeitsspanne irgendwie. Das ist ja jetzt nicht direkt ein Bedürfnis. Manchmal können die Kinder ja einfach irgendwie nicht anders. Oder was ich eben auch schon gesagt habe, dass einfach ganz viel Motivation da ist (5). Irgendwelche psychischen Beeinträchtigungen – das kann natürlich auch sein.

I: Ist es aus Ihrer Sicht möglich, dass die Lehrkraft den Unterricht stört?

B: Joa. Mit Sicherheit auch.

I: Wie würde das aussehen?

B: Ja klar, wenn der Unterricht entweder nicht ansprechend gestaltet ist und die Kinder sich langweilen. Dann kommt es natürlich logischerweise zu Unterrichtsstörungen. Oder generell, wenn irgendetwas nicht gut vorbereitet ist, Abläufe nicht klar strukturiert sind und die Kinder einfach nicht wissen (...): „Was soll ich gerade tun?“, unsicher werden – dann redet man halt mal eben mit dem Nachbarn oder macht irgendetwas anderes. Einfach, weil man gerade keine Ahnung hat, was man tun soll. (..) Ja, auf jeden Fall! Das kommt auch vor (lacht).

I: Würden Sie sagen, es lassen sich bestimmte Merkmale in der Persönlichkeit einzelner Kinder feststellen, die der Grund dafür sind, dass diese besonders häufig stören?

B: Ähm (überlegt). Inwiefern jetzt Merkmale?

I: Es gibt ein spezielles Kind, das Persönlichkeitsmerkmale aufweist /

B: Ist zum Beispiel (...) hyperaktiv?

I: Genau. Und kann man darin den Hauptgrund dafür sehen, dass dieses Kind besonders häufig stört?

B: Joa, doch (..). Würde ich schon sagen.

I: Was ist aus Ihrer Sicht am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen?

B: Also einmal das, worüber wir gerade schon gesprochen haben. Dass der Unterricht einfach klar strukturiert ist, die Kinder immer wissen, was sie zu tun haben und natürlich auch der Unterricht entsprechend an die Niveaus der Kinder angepasst ist. Wenn da jetzt jemand völlig unterfordert oder völlig überfordert ist – das kennen wir von uns selbst – da macht man irgendwann nicht mehr mit und macht stattdessen irgendetwas anderes. (..) Also das ist auf jeden Fall (..) das A und O.

I: Inwiefern fühlen Sie sich durch Unterrichtsstörungen persönlich belastet?

B: Also im Moment tatsächlich extrem (..). Es ist gerade besonders bei zwei Schülern in meiner Klasse die letzten zwei Wochen total (..) krass. Und das ist im Moment tatsächlich ziemlich belastend. Heute war es witzigerweise mal total gut, (..) aber / (lacht).

I: Wovon können diese Unterschiede abhängen?

B: Ich versuche da auch immer dahinterzukommen. Also bei einem Schüler, der auch in psychologischer Behandlung ist, wegen Aufmerksamkeitsdefiziten und so weiter, da hatte ich jetzt gerade die Vermutung, ob der jetzt vielleicht kurz vor so einem Knackpunkt steht und da in der Therapie gerade irgendetwas anschlägt. Da kann das ja häufig mal sein, dass die Kinder so kurz vorher noch einmal so richtig extrem aufblühen. Ja, die Hoffnung habe ich so ein bisschen. Ich habe bisher leider noch nicht seine Psychologin erreicht. Und ansonsten hat es aber auch häufig etwas mit der Situation, wie es Zuhause gerade ist, zu tun. Also ich bin dann auch immer viel mit Eltern in Kontakt und häufig ist es tatsächlich dann auch so, dass die Eltern dann sagen: „Ja, Zuhause ist es auch gerade /, geht es drunter und drüber, weil (..) weiß ich nicht – wir ziehen um“, oder so. Oder das Geschwisterkind braucht gerade so viel

Zuwendung, deswegen fühlt sich vielleicht der andere vernachlässigt. Manchmal sagen die Eltern auch: „Nö, Zuhause ist alles gut, ich weiß auch nicht, was Sie hier in der Schule so machen“, aber da kann es auf jeden Fall Zusammenhänge geben.

I: Könnten Sie mir ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis schildern, wo Ihr Unterricht gestört wurde und Sie sich erinnern können, wie Sie darauf reagiert haben?

B: Ja, gut. Das passiert ja wirklich (akzentuiert) TAG-TÄGLICH. Irgendetwas ganz Konkretes?

I: Ja, genau.

B: Was nehmen wir denn mal Gutes (überlegt) (5)?

I: Es muss nichts besonders Gravierendes sein.

B: Nichts Verrücktes (interpretiert). Naja gut, man sitzt im (..) Sitzkreis zusammen und führt in ein Thema ein. Weiß ich nicht – Sachunterricht, Thema Steinzeit; hatten wir jetzt zum Beispiel gerade. Und ein Kind ruft seine Antwort (..) oder irgendetwas, was ihm gerade in den Kopf kommt, ruft immer wieder – ständig – immer wieder rein! Und wir haben in der Klasse so ein System, dass die Kinder sich gegenseitig so ein bisschen regeln, beziehungsweise unterstützen. Und zwar gibt es da immer einen Stuhlkreispräsidenten und der hat eine gelbe und eine rote Karte. Und die Kinder /. Also jeder ruft mal irgendwie rein, (..) deswegen kriegt man auch ein paar Chancen. Die Kinder können zweimal eine gelbe Karte kriegen (..). Da sagt dann der Stuhlkreispräsident irgendwie – was weiß ich, ich denke mir einen Namen aus – <Name des ausgedachten Schülers>, gelbe Karte. Wenn der noch einmal reinruft, kriegt er noch einmal eine gelbe Karte und wenn er NOCH EINMAL reinruft, kriegt er die rote Karte und muss dann aus dem Stuhlkreis raus. Muss den Stuhlkreis verlassen und kriegt auch einen Eintrag in seinen <Akronym der Schule>-Planer, sodass die Eltern wissen (..): Läuft gerade nicht so.

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass Sie eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut haben? (..) Sofort oder im Nachhinein?

B: Also, wenn ich irgendetwas gemacht habe, dass ich das /?

I: Genau, dass Sie Ihre eigene Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut hätten.

B: Ja (bestimmt).

I: Was waren das für Situationen?

B: Also manchmal ist man sowieso schon geladen wegen irgendetwas und meckert ein Kind, das gerade vermeintlich irgendetwas gemacht hat oder so – ist einem gerade aufgefallen – meckert das irgendwie total an. Und das (Kind) ist dann so (imitiert ängstliche, entschuldigende Stimme des Kindes): „Aber ich hab’ doch nur (..) das und das gemacht!“ Und in dem Moment muss man sich dann selbst zurückfahren. (..) Ich entschuldige mich dann aber immer auch bei den Kindern, wenn so etwas mal passiert. Das kommt ja vor. Und dann ist es für die Kinder irgendwie auch in Ordnung. Wenn die merken, der Lehrer kann sich auch mal für etwas entschuldigen. Doch, das kommt schon hin und wieder mal vor, dass man dann einfach /. Man schnappt dann irgendetwas auf von jemandem, der vielleicht gar nichts so dramatisches gemacht hat. Und wo man auch immer so ein bisschen aufpassen muss: Ob man jetzt eine Unterrichtsstörung thematisiert und dadurch vielleicht seinen eigenen Unterricht mehr

stört, als es eigentlich /. Da muss man immer so ein bisschen gucken: „Thematisiere ich jetzt diese Unterrichtsstörung großartig oder lasse ich es vielleicht einfach und werfe nur einen kurzen Blick hin oder ignoriere es vielleicht einfach?“ Und dann ist die Unterrichtsstörung im Endeffekt vielleicht kleiner, als wenn ich da jetzt so ein riesen Fass irgendwie aufmache. Das ist gerade am Anfang, wenn man so frisch in der Lehrerkarriere ist, passiert das natürlich auch häufiger mal. Wo man dann einfach im Nachhinein überlegen muss: „War das jetzt wirklich so sinnvoll, wie du jetzt damit umgegangen bist?“ oder hättest du das einfach ein bisschen schneller abhandeln können.

I: Wie entscheiden Sie, ob Sie der Unterrichtsstörung mehr Raum geben und dadurch – ich sage mal – Unterrichtszeit verlieren oder ob man sehr schnell darüber hinweggeht? Kann man das an irgendetwas festmachen?

B: So richtig festmachen kann man es glaube ich nicht. (.) Das sind ja letztlich immer so Situationsentscheidungen (.). Es hat viel auch mit den Kindern, die die Unterrichtsstörungen machen, zu tun. Weil es gibt (.) /. Also man geht mit den Kindern schon auch anders um. Von dem Kind, von dem ich eben schon geredet habe, dass irgendwie PERMANENT (.) reinredet und immer, immer wieder noch einen draufsetzen muss. Also der hat schon eine andere Rolle (.), als ein Kind, was sich jetzt immer super an die Regeln hält. Und da muss man schon irgendwie anders damit umgehen. Bei dem zum Beispiel setze ich häufiger mal auf dieses Ignorieren, (.) weil ich natürlich weiß, der will die ganze Zeit Aufmerksamkeit kriegen. Und wenn ich jede seiner Störungen kommentiere und thematisiere, dann ist das ja auch genau das, was dieses Kind irgendwie haben möchte. Und das (.) macht dann im Endeffekt die Störungen wahrscheinlich größer, als wenn man es einfach mal ignoriert. Und dann denkt sich das Kind irgendwann: „O. k., heute funktioniert es scheinbar nicht“, oder so. Das ist schon auch kinderabhängig. Man muss die Kinder gut kennen und wissen, bei wem gehe ich wie mit der Störung (.) um.

I: Wird das von MitschülerInnen dann auch als ungerecht erlebt, wenn auf GLEICHE Störungen unterschiedlich reagiert wird?

B: Ne, tatsächlich eigentlich nicht. Also (...) zumindest bei mir jetzt in der Klasse – ich kann ja nur von meiner Klasse sprechen – gehen die Kinder da wirklich erstaunlich gut mit um. Wir sprechen da auch öfters mal im Sozialen Lernen darüber, dass Kinder auch einfach unterschiedlich sind. Die einen brauchen irgendwie das und die anderen das. Und das (...) ist irgendwie in Ordnung für die Kinder. Es ist aber vielleicht auch hier an der Schule generell – wir unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen – dadurch ist sowieso schon einmal ein totaler Leistungsunterschied in den Klassen. Dadurch dass man halt Zweit- und Drittklässler nebeneinandersitzen hat. (.) Und insgesamt sind die Niveaus von den Kindern auch so VÖLLIG unterschiedlich. Man hat im Prinzip in jeder Klasse Kinder (..) von der Ersten bis zur Fünften teilweise sitzen; so vom Leistungsstand her. Und dadurch ist alles total differenziert und der Unterricht funktioniert sehr individuell. Und deswegen sind das die Kinder einfach gewohnt, dass Kinder unterschiedlich sind und auch unterschiedlich behandelt werden.

I: Dankeschön. (..) Haben Sie das Gefühl, dass hier an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen wird; unter Kollegen und Kolleginnen?

B: Ja (.), sehr viel. Da macht eigentlich niemand ein Geheimnis daraus. Das wäre auch lächerlich, weil (..) die Schule hier im sozialen Brennpunkt – da wäre das komisch, wenn es keine Unterrichtsstörungen geben würde. Also das wird sehr offen thematisiert.

I: Wie sieht ein solcher Austausch dann aus? Worüber genau wird sich ausgetauscht?

B: Eigentlich darüber, was im Prinzip so gerade /. Also, wenn irgendetwas Auffälliges passiert ist, dann tauscht man sich mal im Lehrerzimmer in der Pause darüber aus. Wir hatten aber auch schon /. In Konferenzen gibt es teilweise auch mal Raum oder auf pädagogischen Tagen oder so. Wo man auch solche Sachen mal thematisieren kann. Das kommt jetzt nicht regelmäßig und auch nicht so häufig vor, aber (...) da gibt es schon auch Raum für.

I: Danke. Damit hätten wir den ersten Teil des Interviews abgeschlossen, es sei denn, Sie haben noch Fragen oder möchten etwas ergänzen?

B: Nö (lacht).

I: Im zweiten Teil gibt es, wie versprochen, diese Fallbeispiele (legt die laminierten Beispiele auf den Tisch). Die würde ich Ihnen nacheinander vorlegen und Sie haben Zeit, diese in Ruhe zu lesen. Danach stelle ich dann Fragen dazu (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest) Mhm, o. k. (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Die Fragen dazu sind für jede Situation die gleichen. Zunächst einmal: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vor?

B: Naja, die Kinder sollten sich ja scheinbar (..) eigentlich melden, um dann das Wort zu sagen. Und hier hat ein Kind einfach reinggerufen.

I: Und wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft in dieser Situation?

B: Das erste war (..) ein Lob. (...) (Zitiert) „Sehr schön gelesen“, also sie hat dann zwar danach noch gesagt: „Es wäre schöner, wenn du dich melden könntest.“, aber trotzdem war die erste Reaktion darauf, dass sie ihn gelobt hat, für sein (..) in dem Fall falsches Verhalten eigentlich. Auch wenn er das richtige Wort gesagt hat.

I: Würden Sie es anders machen?

B: Joa (lacht).

I: Und wie?

B: Also gut, das ist schon auch mal passiert. Manchmal ist man so irgendwie / – ja, passiert schon manchmal. Aber ich würde es auch wieder je nach Kind, entweder ignorieren (..) oder auf jeden Fall direkt thematisieren, dass das nicht geht und erklären warum. Nämlich, weil dieses Kind gerade allen anderen Kindern die Chance nimmt nachzudenken und sich selbst zu melden. Dass das einfach irgendwie unfair ist.

I: Danke. Dies ist eine zweite Situation (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest) O. k. (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung?

B: (...) Naja, da ist mehr Unterrichtsstörung durch die Erzieherin (..) entstanden, im Prinzip. Ähm (6), gut, ein Junge hat irgendwie mit seiner Brotbox gespielt. Das ist vielleicht eine minimale Störung, aber (...) ansonsten handelt die Erzieherin irgendwie sehr interessant; stellt das Kind total bloß vor allen Mitschülern. Und im Endeffekt lachen dann die Kinder über (.)

den Schüler und über die Bemerkung und (...) ja, die Lehrerin sagt dazu aber irgendwie auch nichts. Gut, vielleicht hat das jetzt nicht riesig gestört in dem Sinne, aber ich finde es völlig unnötig und total fies einfach!

I: Ist die Reaktion der Erzieherin und/oder der Lehrkraft hier nicht angemessen?

B: Ne, finde ich überhaupt nicht angemessen.

I: Würden Sie es schon missachtendes Verhalten nennen?

B: Ja, das würde ich dazu sagen! Also man kann so etwas (..) mit einem Kind ja im Eins-zu-Eins-Gespräch besprechen oder mit allen: „Was gehört zu einem gesunden Frühstück?“ Aber deswegen muss man jetzt nicht ein Kind in dem Sinne bloßstellen.

I: Wie wären Sie in der Situation damit umgegangen, dass der Junge mit der Brotbox spielt?

B: Ich wäre einfach zu dem Kind gegangen und hätte (...) irgendwie gesagt, dass er aufhören soll damit. Fertig! Und dann passiert das natürlich hoffentlich. Gut, wenn das Kind weitermacht, dann muss man gucken, was man macht. Dann kann man sie auch dem Kind abnehmen. Aber erst einmal, hätte ich es damit einfach versucht. (...) Wenn das überhaupt gestört hat in dem Moment. Das weiß ich nicht – wobei, doch, es war ja Unterricht, war ja nicht Frühstückspause.

I: O. k. Hier ist noch eine weitere Situation (legt B Fallbeispiel 3 vor).

B: (Liest). Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung?

B: (6) Ähm, (5) (liest noch). Ach, ich hätte das da oben auch mal lesen sollen: „André hat Geburtstag“. (Liest etwas nochmals) Naja, eine Störung ist hier im Prinzip nicht passiert. Aber ist natürlich auch wieder nicht so sehr (lacht) nett von der Lehrerin, dass sie irgendwie /. Sie fragt ihn: „Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht?“ Aber wartet auch gar nicht seine Antwort ab; beziehungsweise hätte sich ja auch denken können, dadurch, dass er Geburtstag hat (...) – weiß ich nicht – Hausaufgabengutschein oder er hatte halt keine Zeit oder so (...). Aber eigentlich verhält sich die Lehrerin da auch nur gemein. Vor allem, wenn dieses Kind an dem Tag Geburtstag hat, dann sollte es eigentlich (...) einen schönen Tag haben und jetzt nicht so von der Lehrerin da angemotzt werden.

I: Lässt das auch Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und den Kindern in so einer Klasse zu?

B: Ich vermute schon, ja. Dort steht ja auch: „André wird rot.“ (..) Ich glaube, bei so etwas kann schon ein ziemlicher Bruch zwischen Lehrer und Schüler entstehen, wenn sich der Schüler total bloßgestellt fühlt (..) von der Lehrerin. Und das auch noch an seinem Geburtstag.

I: Danke. Ich würde gerne noch drei weitere Fallbeispiele vorlegen, wenn das für Sie in Ordnung ist?

B: Ja, klar.

I: (Legt B Fallbeispiel 4 vor)

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ich habe so ein bisschen das Gefühl / (4). Also erst dachte ich: „Gut, die Lehrerin versucht das Kind (..) zu verstehen, fragt freundlich ob irgendetwas ist“, das ist ja erst einmal nett. Und das Kind antwortet (zitiert): „Ich bin müde.“ Und dann macht sie ja auch gute Sachen; dass sie ihn motiviert Aufgaben zu machen, die er mag. Ja (..), aber dann (.) dieses plötzliche: „Guck mich an! Guck mich an!“ im strengen /. Also ich verstehe es nicht so ganz (..), warum sie das jetzt (..) macht. Sie weiß ja, dass das Kind müde ist. Das hat das Kind ja eindeutig gesagt, dass es ihm nicht so gut geht. Da hat sie eigentlich erst einmal gut darauf reagiert, dass sie gesagt hat: „Dann mach die Aufgaben, die dir gefallen.“ Aber (4) im Endeffekt dieses: „Guck mich an! Guck mich an!“, in einem strengen Ton. Das bringt ja in dem Moment keinen weiter. Da kann sie sich eigentlich denken, dass das zu einer ungünstigen Situation führt und sie da eigentlich selbst eine Unterrichtsstörung vorantreibt. Weil das Kind ja scheinbar an dem Tag nicht so ganz (..) gut drauf ist. Und dann muss man es vielleicht auch einfach mal so stehen lassen und irgendwie (...) ignorieren. Im Endeffekt (zitiert den Jungen): „Ich guck dich doch an!“, und dann fängt das Kind an zu weinen und geht aus dem Raum – das ist ja doch irgendwie ein eindeutiges Zeichen, dass man da vielleicht vorher mal hätte versuchen müssen /.

I: Wie empfinden Sie die direkte Reaktion der Lehrkraft hier? Also, wie sie sich unmittelbar nach dem unruhigen Verhalten des Schülers gibt.

B: Ja das fand ich erst mal ganz /. Achso, vorne war ja noch das (sucht): „Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ (...) Jaaa (langgezogen), ist jetzt nicht unbedingt so wahnsinnig freundlich, aber (...) den Kindern hilft es tatsächlich manchmal, wenn man so sagt: „So, versuch dich jetzt mal zu verhalten, wie ein Kind was acht Jahre alt ist“, oder so. „Ich glaube das schaffst du!“ Und wenn man dann die Frage „Ist heute irgendetwas los?“ anschließt – finde ich schon eigentlich in Ordnung. Man muss es jetzt nicht unbedingt vor der ganzen Klasse machen. Ich versuche so etwas – da merkt man ja, wie seine Kinder drauf sind – so etwas kann man auch im Eins-zu-Eins-Gespräch (...) versuchen, zumindest.

I: O. k. (Legt B Fallbeispiel 5 vor).

B: (Irritiert) Französisch – erste Klasse?

I: Das dürfte eine Situation aus dem Saarland sein, deshalb.

B: Ach das sind echte /?

I: Ja, die Fallbeispiele sind reale Situationen; bundesweit erhoben.

B: (Liest) Joa (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Dass das Mädchen aufsteht, (...) um ihr Bild zu zeigen und das (.) in dem Moment scheinbar nicht so ganz angesagt war. Macht auch Sinn, wenn jetzt alle aufstehen und sich gegenseitig ihre Bilder zeigen – entweder man plant so einen Unterricht ein, aber das war jetzt in dem Moment scheinbar nicht so eingeplant. Weil diese Handpuppe da eben rumgehen sollte. Auf

der anderen Seite frage ich mich (lächelt), wenn jetzt alle dasitzen und die Handpuppe zu jedem Kind nacheinander kommt. Das könnte vielleicht ein bisschen langweilig sein für die Kinder. Sodass dann einfach diese /. Die wollen dann einfach die Bilder gegenseitig zeigen. Vielleicht wählt man da einfach eine andere (..) Form, eine andere Methode. Und dann wäre es vielleicht gar nicht dazu gekommen. Im Endeffekt (..) ist aber keine großartige Störung passiert, weil sich das Mädchen wieder hinsetzt und wartet. Ja, (..) ist irgendwie alles gut.

I: Und wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft?

B: Die ist eigentlich einfach neutral. Sie hat ja vermutlich das vorher angesagt, wie sie das gerne hätte. Dass alle sitzenbleiben und diese Handpuppe herumkommt. Und da erinnert sie jetzt noch einmal daran und dann macht das das Mädchen. Also das ist einfach (..) neutral, ja.

I: Eine letzte Situation habe ich noch (legt B Fallbeispiel 6 vor):

B: (Liest) Ja, also die Situation kenne ich selbst, (...) dass so etwas manchmal passieren kann. Und auch wenn das letztendlich hart ist für die Kinder, dass man dann vielleicht nicht ein Spiel spielen kann, was man gerade spielen wollte, finde ich das aber trotzdem eine angemessene Reaktion. Dass man sagt: „So, können wir jetzt nicht spielen, weil ihr habt gerade fünf Minuten verdaddelt. Und ich weiß, dass ihr es eigentlich besser könnt. Ihr habt das nämlich auch schon geschafft, in einer Minute in den Kreis zu kommen und euch einfach leise hier hinzustellen. Und jetzt können wir es halt leider nicht machen.“ – fertig. Also finde ich /. Gut, erste Klasse (4), ja gut – erste Klasse (revidierender Tonfall). Das ist vielleicht schon wieder ein bisschen etwas anderes. Ich habe jetzt eine Klasse Drei-Vier, da würde ich sagen, ist das vertretbar. In der ersten Klasse muss man so ein bisschen gucken. (...) Aber auch da sieht man auch wieder, es ist situations- und kinderabhängig, wie man mit so etwas umgeht.

I: Worin liegt hier überhaupt die Unterrichtsstörung?

B: Dass die Kinder eigentlich leise in den Kreis kommen sollen, aber halt immer total laut sind. Die Lehrerin macht es dann immer wieder und wieder und wieder. Dadurch dauert es natürlich auch entsprechend länger. Auf der anderen Seite (..) – wenn die Kinder zum Beispiel das Ziel haben in der Klasse: „Ich komme leise in den Kreis“, und sie schaffen es nicht (..) und es ist laut /. Gut, man kann dann im Kreis für Ruhe sorgen. Aber trotzdem muss das ja auch irgendwann mal trainiert werden, dass man wirklich direkt leise in den Kreis kommt und es funktioniert. (..) Ich habe das schon auch mal bewusst gemacht. Das ist einem glaube ich in dem Moment schon selbst bewusst als Lehrer, dass das dann länger dauert, wenn man die Kinder noch einmal alle zurückschickt. Aber so merken es die Kinder: „O. k., wir haben es gerade wirklich nicht auf die Kette gekriegt“, und müssen es jetzt einfach noch einmal machen.

I: Das heißt, dass in dieser Situation das Lernen durch Wiederholung rechtfertigt, dass man vielleicht etwas Unterrichtszeit verliert?

B: Ja, genau. Das finde ich schon. Also das kann man natürlich auch nicht immer machen. Aber es reicht meistens auch, wenn man es ein paar Mal macht. Weil die Kinder natürlich auch keinen Bock haben immer hin und her zu gehen. (..) Häufig prägt sich dann so etwas doch bei den Kindern ein.

I: Gut. Dann möchte ich mich ganz herzlich für das Interview bedanken. Haben Sie zu diesem zweiten Teil noch Fragen oder Anmerkungen?

B: Nein.

I: O. k.

F.6: Interview 6 – Lehrkraft 6 (Grundschule 3)

I: Zum Einstieg: Seit wann bist du als Grundschullehrerin tätig und welche Fächer unterrichtest du?

B: Mein Referendariat war von Sechsendneunzig bis Achtundneunzig. (.) Letztendlich seit Sechsendneunzig, (..) also über zwanzig Jahre. Und mein Hauptfach ist Musik – damals gab es noch das Hauptfach Musikstudium, das gibt es nicht mehr – und Mathe und Deutsch. (..) Unterrichten tue ich viel mehr – alles außer Sport.

I: O. k. Hast du dich in irgendeiner Form schon einmal theoretisch mit Unterrichtsstörungen befasst?

B: Ja. Mehrfach. Also ich hatte ein ganzes Seminar in der Uni dazu. Und im Referendariat hatten wir auch so einen Block.

I: Was war dort grob der Inhalt?

B: Naja, das es verschiedene Formen von Unterrichtsstörungen gibt, nämlich äußere und innere. Und die Inneren wurden dann noch so aufgegliedert.

I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren?

B: (4) Eine Unterrichtsstörung ist alles das, was Kinder irgendwie in ihrem Lernfluss behindert. (4) Ja.

I: Danke. Welche Arten oder Typen von Unterrichtsstörungen (..) kennst du aus deiner Praxis?

B: Also die einen sind die von außen. Wenn zum Beispiel in <Name der Stadt, in der die Schule liegt> immer am ersten Schultag nach den Sommerferien um zehn Uhr drei Rasenmäher um die Grundschule herum angehen – so etwas. Oder hier ist ein Baukran oder es fliegt der Hubschrauber vorbei. Diese Sachen (..) – da würde ich auch ans Fenster laufen als Kind, ist völlig klar. Da sind sie raus! Dann gibt es die Störungen, die ich verursache, indem ich die Kinder über- oder unterfordere oder indem ich irgendwelches Material vergessen habe. (..) Dann gibt es die, die die Kinder selbst mit sich bringen, weil sie unendlich zappelig sind oder (..) sozial-emotional (..) angespannt (...), solche Sachen. (5) Oder Lernschwächen können auch zu Störungen führen. Aber das ist letztendlich mein Fehler, weil ich das nicht gemerkt habe und falsch plane.

I: Kannst du einschätzen welcher Typ von Störungen am häufigsten vorkommt?

B: (4) Ich glaube das hält sich die Waage. (.) Die von außen sind glaube ich ein bisschen seltener. (..) Aber das, was die Kinder mitbringen (4) – das gehört ja zusammen, was die Kinder mitbringen und was ich plane – dass das nicht immer zusammenpasst. Und je kleiner die Kinder sind und je weniger man sie kennt, umso weniger passt es oft zusammen. Je länger man sie kennt, umso ausgerichteter ist das und dann nehmen die Störungen auch ab. (..) Dann ist man eher so ein TEAM.

I: Verstehe ich es richtig, dass Lehrkräfte zu gleichen Teilen wie Schüler oder Schülerinnen für Unterrichtsstörungen verantwortlich sein können?

B: Ja. Ja, ja. Da bin ich mir ziemlich sicher.

I: Welche Störungstypen sind für dich am stärksten störend?

B: (Überlegt) (5) Wenn die Kinder sozial-emotional sehr angespannt sind und einfach nichts dafürkönnen. (...) Nicht aus ihrer Rolle herauskönnen und nicht aus ihrer Haut herauskönnen und selbst darüber frustriert sind, dann ist das ANSTRENGEND.

I: Du hast es eben schon kurz angesprochen: Was sind wesentliche Gründe für Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht?

B: Das können auch Eltern sein. Also Kinder, Lehrkräfte – können auch Eltern sein, die wahn-sinnigen Druck auf ihre Kinder ausüben und die sitzen entsprechend angespannt in der Schule. Oder die auch Druck auf mich ausüben, (.) da gibt es durchaus auch Eltern. Und das führt dann auch manchmal zu einem Verhalten, das eigentlich nicht meinem Lehrerverhalten entspricht, weil (4) man am Anfang denkt, man muss das bedienen. Bis man mal richtig reflektiert hat, (...) dass man auch nicht der Dienstleister für die Bedürfnisse der Eltern ist. Also das stört schon auch.

I: Würdest du sagen, dass man in der Persönlichkeit eines Kindes bestimmte Merkmale fest-machen kann, die der Hauptgrund dafür sind, dass es besonders häufig stört?

B: (6) Das finde ich schwierig. Also ich habe jetzt einen Jungen im ersten Schuljahr, der ist sozial-emotional erst zweieinhalb (.), ist aber im Kern ein ganz guter Mensch. Da ist die Frage: „Was ist seine Persönlichkeit?“ Die Klasse hat das jetzt auch schon verstanden, dass er das gar nicht so meint. Deshalb (fragend, an sich): „Was ist Persönlichkeit und was ist Auswirkung von Erziehung oder Sozialisation oder von irgendwelchen (..) Unterversorgungen an Termi-nen oder weiß der Geier, was das ist?“ Ich weiß es nicht genau, die finde ich schwierig, die Frage.

I: Das ist o. k. Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?

B: (...) Belastet fühle ich mich am meisten davon, wenn die von außen kommen (...).

I: Was du eingangs gesagt hattest?

B: Ja. Das STÖRT mich einfach total. Wenn es eine Stadt einfach nicht geregelt kriegt, das (Rasenmähen) in den Sommerferien zu machen oder Arbeitsverträge für den Nachmittag abzuschließen. Und nicht (imitiert Aussage der Verantwortlichen): „Die Arbeiten von morgens sechs bis mittags um zwei, weil das schon immer so war.“ So etwas STÖRT mich.

I: Solche Störungen von außen mehr, auch wenn sie seltener als andere sind? Zum Beispiel als Reinrufen in der Klasse?

B: Sagen wir mal so, ich arbeite ganz viel mit positiven Verstärkern und mit Belohnung von sehr gutem Verhalten, dass sich da dieses (..) permanente Reinreden und so etwas nicht wirk-lich so stellt. Von so etwas fühle ich mich nicht so belastet!

I: Heißt das, dass du solche Störungen dann eher zulässt oder gar nicht beachtest?

B: Ich belohne dann das, was besser läuft und irgendwann hat sich das dann.

I: O. k. (...) Was denkst du ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?

B: Dass die Kinder sich wohlfühlen, dass ich sie weder unter- noch überfordere. Dass ich eine ganz gute Wahrnehmung habe, (...) zum Beispiel auch wie lange die arbeiten können. Dass ich dann zwischendrin in der Arbeitsphase eine Bewegung einbaue oder mal ein Lied singe, damit die danach wieder arbeitsfähig sind. Also, dass ich so recht sensibel auf das reagiere, was die auch an Bedürfnissen haben. In manchen Fällen ist es tatsächlich auch so, dass es gut ist, wenn die Eltern gut kooperieren und wenn zum Beispiel auch der Kinderarzt gut kooperiert. Wenn man dann feststellt, das Kind hat eine Sprachstörung oder ein Wahrnehmungsproblem oder ein Konzentrationsproblem und dass dann (..) die Kinderärzte mitmachen und mal Ergotherapie oder Logopädie verschreiben. Und die Eltern dann auch annehmen, dass man so (...) als noch einmal von außen schauender Profi (.) eine Idee hat, dass die vielleicht stimmen könnte und dass die da kooperieren. Das hilft schon sehr! Und dann hat man auch weniger Störungen, dann hat man weniger frustrierte Kinder. Was bei uns dazukommt, das habe ich vorhin vergessen, sind die ganzen traumatisierten Kinder. Das ist schon schwierig. Das haben vielleicht die anderen (Interviewpartnerinnen) auch schon erwähnt. (.) Das ist schon noch einmal eine neue Herausforderung.

I: Könntest du mir eine konkrete Störungssituation beschreiben, in der du dich auch an deine Reaktion auf die Störung erinnerst?

B: Also mit dem sozial-emotional noch zweieinhalb Jahre alten Schüler – der kriegt immer (...) die OBERKRISE, wenn Situationen sich verändern und er aber in der alten Situation bleiben möchte. Er ist sehr schlau, ist verbissen in seine Mathesachen. Und Mathe-Zeit ist einfach irgendwann mal vorbei. Allen rauchen die Köpfe, es ist mal Schluss, die müssen mal etwas essen. Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energisches Stimme des Jungen): „Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!“ Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall. Und (..) im Moment machen wir das so: Wir trennen ihn aus der Gruppe, wir nehmen ihn mit raus (.) und suchen das ruhige Gespräch mit ihm. Das geht in der Regel auch. Und er kommt wieder rein, wenn er denkt es geht wieder. Das ist mit ihm jetzt eine gute Lösung. Wir haben so einen Klassenrat (..), da wird wöchentlich besprochen, was den Kindern Sorgen bereitet in der Klasse oder wo sie sich geärgert haben. Und in den ersten Wochen haben sie dann gesagt: „Der schreit immer so laut!“ Dann haben wir ab der dritten Woche beschlossen: „Wir erwähnen das nicht mehr, wir ignorieren es alle (.), dass er so laut schreit.“ Und jetzt kriegt er ganz viele positive Rückmeldungen und seitdem ist er auch entspannter und es wird besser.

I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder sofort oder auch im Nachgang?

B: (6) Ja, es gibt Tage, an denen ist man selbst nicht so gut drauf. Und da kann es schon mal sein, dass man dann (.) auch mal (.) etwas lauter wird. Was zwar selten passiert, aber wofür ich mich jedes Mal entschuldige. Weil ich finde, das ist auch eine Form von Gewalt, (..) was uns nicht zusteht.

I: Zu lautes Sprechen, was in Richtung Schreien oder Brüllen geht?

B: Genau, richtig. Oder sehr deutlich sagen (energische, laute Stimmlage): „Du bleibst jetzt mal da sitzen!“ Das ist in dem Moment aber auch ein Zeichen dafür, dass ich dann in dem Moment überfordert bin, weil ich mich verplant habe. Oder wenn ich Kopfschmerzen habe. Ich entschuldige mich bei den Kindern jedes Mal hinterher dafür und erkläre ihnen auch WARUM.

I: Gibt es noch andere Formen, außer diesem Lauterwerden, wo du mit deinem eigenen Handeln im Nachhinein nicht zufrieden bist? (...) Immer im Zusammenhang mit einer Unterrichtsstörung.

B: Mhm (überlegt) (5). Ne, ich glaube das beschränkt sich darauf.

I: Wird an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen?

B: Absolut! Das ist hier ganz offen. Und hier würde auch NIE einer denken: „Der hat's nicht drauf! Was ist das denn für eine Lusche?“ Hier in dem Einzugsbereich haben alle (..) herausfordernde Schüler. Und jeder kann immer sagen (genervter Tonfall): „Boah, mein Gott!“ Und es gibt auch eine gute Infrastruktur für so etwas; für Streitereien. Wir haben da einen Trainingsraum, wo man die hinschicken kann – das weißt du wahrscheinlich alles schon (mit Bezug auf die vorherigen Interviews).

I: Ich höre es aber gern von dir, auch wenn sich etwas überschneiden sollte.

B: Das ist einfach auch so eine entlastende Infrastruktur. Wenn die sich wirklich nach der großen Pause in etwas verbissen haben, dann schickt man die in den Trainingsraum; das wird in Ruhe geklärt. Es reißt die ganze Klasse nicht so mit sich, denn oft bilden sich dann auch so Parteien und Lager und das schwelt dann so unterschwellig. Da kommen die zufrieden wieder, mit einem Zettel, mit einer Vereinbarung. Und das entlastet total!

I: Kommt es auch vor, dass man sich zu einer konkreten Unterrichtsstörung unter Kollegen/Kolleginnen austauscht?

B: Ja.

I: Wie sieht das dann aus?

B: Die Schule ist organisiert – es ist ja eine sehr große Schule – in fünf <zu schulspezifisch>, mit fünf <Art der Klasseneinteilung>. Und jedes <Art der Klasseneinteilung> hat vier Klassen. Da bildet man immer so eine Mini-Grundschule quasi. (..) Man hat auch viele Sitzungen zusammen; die Anzahl der Gesamtkonferenzen ist auch gering. Und wir sind auch angehalten, diese Sitzungen für kollegiale Fallberatungen zu nutzen, wo so etwas dann auch besprochen werden kann (...) und wird.

I: Gut. Dann wäre ich mit dem ersten Teil des Interviews durch. Hast du zu irgendeiner der Fragen noch eine Anmerkung oder selbst eine Frage?

B: Das fällt mir bestimmt heute Abend alles ein (lacht).

I: (Lacht) Wenn es dir im späteren Verlauf einfällt, kannst du es gerne jederzeit anmerken. (..) Im zweiten Teil lege ich dir die angesprochenen realen Situationen vor (nimmt laminierte Fallbeispiele aus der Folie).

B: (Schaut auf die Zuschnitte; gespielt begeistert) Laminiert! Gutes Grundschultraining (lacht)!

I: Ja, natürlich (lacht)! (.) Ich lege dir die Situationen vor und stelle dann zu jeder davon wiederkehrend Fragen (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Was würdest du sagen, inwiefern in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?

B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.

I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft in dieser Situation?

B: Ich finde die wertschätzend für seine Leseleistung (.) und mit einem Wunsch in die Zukunft. Ich finde die Reaktion gut!

I: Würdest du vielleicht ähnlich machen?

B: Ja (..), ja.

I: Dies ist die nächste Situation (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest) Also da ist die Erzieherin übergriffig! (..) Und aus meiner Sicht absolut unpädagogisch, indem sie (...) das Kind ein bisschen an den Pranger stellt; damit, was in der Brotdose drin ist. Ohne vielleicht zu wissen, dass es eine Familie ohne Geld ist, die einfach nichts anderes kaufen kann. Sehr missachtend! (..) Und auch gegenüber der Lehrerin nicht in Ordnung. Also die müssen glaube ich über ihr Teamteaching sprechen.

I: Wie hättest du auf dieses Spielen mit der Brotbox reagiert?

B: (4) Es ist die Frage: Sollten die die Brotbox auf dem Tisch haben, damit man sich das anguckt? Wahrscheinlich schon, ne?

I: Das geht aus der Situation nicht direkt hervor. Ich denke, dass es um die Brotboxen ging, sich aber noch nicht damit beschäftigt werden sollte.

B: Gut, alles klar. Ich hätte gesagt: „Für mich ist es im Moment zu laut. Wir setzen uns mal alle SO hin (verschränkt die Arme), (..) mit verschränkten Armen. Dann kann ja keiner mehr daran spielen.“

I: Das wäre also eine deiner Methoden?

B: Ja. Ja, genau. (...) Das würde dann auch keinen einzelnen irgendwie an den Pranger stellen. Würde dann für alle gelten und alle hätten die Finger da raus.

I: Lässt die Situation, wie sie hier beschrieben ist, Rückschlüsse auf die Qualität der Beziehung der Lehrkraft – und in dem Fall auch der Erzieherin – zu den Schülern zu?

B: Ja! Auf jeden Fall. Die Erzieherin fühlt sich als etwas Besseres. (..) Mit ihrer Ernährung. Und schaut auf das Kind von oben herab. Bei der Lehrerin weiß man es noch nicht genau. Vielleicht ist auch vorher schon eine ganze Menge abgelaufen und die ist einfach schon ein bisschen genervt. Oder es ist ein Kind, was sowieso schon Probleme damit hat, dass es sehr ablenkbar ist und immer etwas in den Fingern hat.

I: Findest du eine Reaktion wie die der Lehrkraft in diesem Fall bei dir wieder?

B: Bei einzelnen Kindern gibt es das durchaus. Gerade bei Kindern, die häufig etwas in den Händen haben und dann nicht mehr aufmerksam sind. Da kann es schon sein, dass ich dann sage: „Komm, zu deinem Schutz, leg es mal hier hin (klopft auf den Tisch), dann kannst du besser aufpassen.“

I: Und würdest du ähnlich wie die Erzieherin handeln?

B: Furchtbar! Im Leben nicht! Nein.

I: Da distanzierst du dich also deutlich von?

B: Komplett!

I: (Legt B Fallbeispiel 3 vor). André hat an dem Tag Geburtstag (ergänzend).

B: (Liest) Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Worin besteht hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?

B: (..) Die Störung produziert die Lehrkraft selbst, (..) aus meiner Sicht. Es ist auch wieder eine Bloßstellung. Und es ist auch nicht die Chance enthalten, das (die Hausaufgaben) bis zum nächsten oder übernächsten Tag noch zu machen. (.) Die fehlt. (..) Die Lehrerin fühlt sich gestört dadurch, dass sie den Punkt nicht abhaken kann (..): „Ich habe alle Hausaufgaben gesehen!“ Aber es kann ja auch einen Grund geben! Nach dem fragt sie gar nicht. Vielleicht ist der Kater am Tag vorher gestorben und es ging nicht – weiß man ja nicht.

I: Wie (..) empfindest du das Verhalten der Lehrkraft – bei einem Spektrum von ‚anerken- nend‘ bis ‚missachtend‘?

B: Wäre ‚anerkennd‘ Nummer zehn?

I: Ja, zum Beispiel.

B: Hm (.), bei drei (lacht).

I: Du würdest es also schon als missachtend einstufen?

B: Ja. Auf jeden Fall.

I: Wie würdest du mit so etwas umgehen, wenn Hausaufgaben nicht gemacht wurden?

B: (4) Ich gebe immer noch einmal eine Chance bis zum nächsten Tag oder bis zum über- nächsten Tag. Und wenn das häufiger ist, würde ich die Eltern mit ins Boot holen (4) und fragen woran das liegt und ob es Zuhause keinen Raum gibt dafür. Oder wie ich sie unter- stützen kann.

I: (Legt Fallbeispiel 4 vor).

B: Oh, Musikunterricht (freudig). (Liest) (schaut nach Beenden des Durchlesens auf).

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja.

B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch. (..) Und sie gibt gleich eine Wertung ab; dass er sich verhält wie ein Vorschulkind. Aber sie fragt zumindest, ob etwas los ist. Das ist schon einmal besser als das, was wir vorher hatten (Fallbeispiel 3) (lacht). (Liest noch einmal nach, zitiert) „Ist irgendetwas los?“ Und sie bemüht sich auch ihn zu motivieren. (6) Er hat ein schlechtes Gewissen (liest noch) – so klingt das so ein bisschen (...). Aber am Ende geht ihr die Geduld so ein bisschen flöten, indem sie ihn einfach zwingen will, sie anzugucken.

I: Wie bewertest du diesen Vergleich zu Beginn: „Du verhältst dich wie ein Vorschulkind.“ (..) Kommt es vor, dass du ähnliche Vergleiche benutzt?

B: (..) Also nicht vor der ganzen Klasse (..) und nicht so. Aber bei unserem Spezialfall (zielt auf Jungen mit emotional-sozialem Förderbedarf ab), mit dem war ich gerade heute einmal draußen. Da habe ich gesagt: „Weißt du <Name des Jungen>, dass es nicht geht, dass du hier so laut rumschreist? Guck mal, wir sind jetzt in der Schule, wir sind nicht im Kindergarten. Alle wollen arbeiten und das STÖRT unglaublich.“ In so einem Fall, sage ich das da. Und dann guckt er mich an und sagt: „Ich weiß das ja.“

I: Das war dann außerhalb der Klasse?

B: Draußen, im Einzelgespräch. Vor der Klasse finde ich das nicht in Ordnung.

I: (Legt B Fallbeispiel 5 vor).

B: (Irritiert) Französisch, erste Klasse?

I: Gibt es auch.

B: Ja, im Saarland (lacht) (liest). Ja, das könnte durchaus bei mir auch mal sein. (..) Gut, erste Klasse, die Kinder sind ja /. Also sie fühlt sich dadurch gestört, dass das Kind aufsteht, anstatt sich an die Regel zu halten, die gerade wohl vereinbart ist, sitzen zu bleiben. Und da geht es ja auch so ein bisschen darum in Klasse eins, dass sie einfach im Laufe der Zeit lernen, sich an solche Reglements zu halten. Dass nicht so ein Tumult und so eine Unruhe entsteht. (.) Das ist aber eine ganz freundliche Aufforderung: „Wir bleiben sitzen und die Handpuppe kommt herum“. Das könnte durchaus bei mir auch so sein.

I: Diese Reaktion empfindest du also als anerkennend?

B: Ja, genau. (..) Und Kinder sind ja in dem Alter auch impulsiv. Die merken gar nicht, dass sie aufstehen. (..) Das ist genauso wie: Du fährst mit denen Bus und die sollen einfach da nicht trinken, weil der Busfahrer das nicht möchte, und einer macht die Flasche auf. Der hat einfach Durst und der ist sechs Jahre alt. (..) Da erinnert man ihn halt noch einmal dran.

I: O. k. Eine letzte Situation aus dem Sachunterricht hätte ich noch (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: (Liest) Hm, ja (.). Die fühlt sich durch das Alter ihrer Schüler gestört (scherzhaft, lacht). Also, (..) das dauert bei einer ersten Klasse einfach ein bisschen. Da kann man nicht erwarten, dass die das schon sofort so können. Man kann sie loben, wenn es schneller geht, aber die haben ja so viele Eindrücke und so viele Sachen am Tag, die auf sie einprasseln, dass man ihnen eher dann noch einmal helfen muss. Sagen: „DER Tisch setzt sich jetzt und jetzt setzt sich DER Tisch“, oder so etwas. Dass man sie irgendwie unterstützt. Und sie dann noch zu bestrafen für etwas, was sie einfach noch nicht richtig KÖNNEN, (...) ist gemein.

I: Wie bewertest du dieses Wiederhinsetzen oder noch einmal neu in den Kreis kommen als Methode mit dieser Störung umzugehen?

B: Also, wenn sie dann keine zusätzliche Anleitung macht, um es zu üben, (...) finde ich es nicht sinnvoll. Wenn sie die da irgendwie in Gruppen hinschicken würde und auch noch einmal einen Tipp dazu geben würde, ist es etwas anderes. Aber einfach das Gleiche noch einmal wiederholen, von dem sie eben schon gesehen hat: „Das geht heute nicht“, finde ich sinnlos!

I: Lässt diese Situation Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität von Lehrkraft und Schülern zu?

B: Das ist schon eine dominante Person, die eine klare Vorstellung hat, wie ihr Unterricht laufen muss. Und die Schüler müssen sich da einfügen. Das ist nicht so eine Kooperation – so wirkt es zumindest.

I: Ist es für die Schüler schon verletzend oder noch eine neutrale Form mit einer Unterrichtsstörung umzugehen?

B: Ich finde, immer wenn man angebrüllt wird, ist es verletzend! (..) Das steht keinem zu!

I: Gut. Hast du zu diesem Teil oder allgemein noch Fragen oder möchtest du etwas anmerken?

B: Nö. (..) War ja sehr klar.

I: Gut, dann bedanke ich mich ganz herzlich bei dir.

F.7: Interview 7 – Lehrkraft 7 (Grundschule 2)

I: Sag mir doch bitte zur Einleitung noch einmal, seit wann du als Grundschullehrerin tätig bist und welche Fächer du unterrichtest.

B: Ich arbeite seit (.) 2000 (..). Gut, ich war ja erst an einer deutschen Schule im Ausland und DANN habe ich erst das Referendariat gemacht. Also ich konnte quasi zuerst schon arbeiten und habe dann Referendariat gemacht; da wurde mir auch ein Teil angerechnet. Und hier an dieser Schule bin ich seit (..) 2004 (.) – war ich hier. Und dann war ich länger woanders und in Elternzeit und bin jetzt wieder seit 2009 an der Schule. Und was haben wir jetzt? 2018 – also auch schon fast neun Jahre (erstaunt), ne? Oh Gott. Und welche Fächer: Deutsch, Sachunterricht, Sport und Mathe. Und Mathe unterrichte ich aber hier nicht so viel, weil so ein Mathe/ – machen sie alle so gerne. Und Englisch habe ich eigentlich auch, mache ich aber gerade auch nicht.

I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?

B: Im täglichen Unterricht (lacht) auf jeden Fall (lacht noch)! (...) So als Thema jetzt – gut, doch, man hatte das auch schon mal bei Fortbildungen (..). Und auch im Kollegium hatten wir da auch schon einzelne /, also bei Konferenzen oder so, dass wir da immer mal wieder Unterrichtsstörungen auch besprochen haben. Aber, (.) jetzt so als Thema immer mal wieder.

I: Kannst du ausführen worum es ging, wenn Unterrichtsstörungen aus einer theoretischen Sicht behandelt wurden?

B: Also Theorie ehrlich gesagt gar nicht SO, sondern es ging dann immer sehr viel um praktische Beispiele. Und meistens war dann noch ein spezieller Anlass und daraufhin haben wir gesagt: „Oh, wir müssen uns damit noch einmal genauer beschäftigen.“ Und Theorie, wenn ich ganz ehrlich bin, gab es da nicht so viel zu.

I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? (..) Wenn du es in einen Satz packen müsstest: „Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?“

B: ... Wenn der Unterricht (..) – ja, wenn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.

I: Sind mit Personen Schüler/Schülerinnen gemeint?

B: (..) Meistens ja. Aber es gibt auch manchmal /. Also, ja, in dem Sinne verstehe ich das schon als „Schülerinnen oder Schüler“. Aber es gibt natürlich auch immer mal Dinge wo / – was weiß ich – da platzt ein Kollege rein oder (..) wir haben ja viele Praktikanten auch oder andere Leute, die noch an der Schule sind oder Förderschullehrer. Und manchmal fühlt man sich auch dadurch gestört, ja. (..) Aber so wie ich es jetzt verstehe, eher durch Schüler.

I: Wenn du daran denkst, welche Unterrichtsstörungen vorkommen können, lassen sich dort Erscheinungsformen grob unterscheiden?

B: (4) Also das, was ich am schwierigsten finde, (...) damit umzugehen, das sind meistens Schüler die (.) – oder Schülerinnen – die (sucht) (...), ja (4), die den Unterricht stören – manchmal bewusst, manchmal auch unbewusst, wo dahinter aber noch so viel anderes steht, wo

man ja erst einmal verstehen muss, warum es zu diesen ständigen Störungen oder so kommt. Und da fühlt man sich – oder ich mich – häufig auch hilflos, weil (..), wenn man sich das mal genauer anguckt, steht da ganz viel immer dahinter. Und das dann erst mal überhaupt alles zu wissen – oft weiß man gar nicht so viel. Wenn man das dann weiß, dann (...) muss man irgendwie damit umgehen. Und ich finde da sind wir häufig /, oder fehlt uns vor allem die Zeit für. Und wir sind da auch nicht gut ausgebildet. Das ist so das, was ich am schwierigsten finde. Und am meisten? (...) Ja, ob das am meisten passiert (fragend, an sich selbst)? Aber das ist das, was einem so echt auch an die Nieren geht. Und andere Störungen; dann gibt es immer mal so (..) „Klassenkasper“ oder jeden, der da auch so ein bisschen seine Rolle in der Klasse hat. Ich finde, da lernt man auch mit der Zeit und mit mehr Erfahrung damit umzugehen, wie man die so packt. Und auch wenn man die Kinder besser kennt. Und dann (...), aber das würde ich auch nicht als Unterrichtsstörung bezeichnen, vielleicht noch Kinder, die jetzt Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Die dadurch (..) einfach Probleme haben, dem Unterricht zu folgen und dann vielleicht auch Quatsch machen. Das ist jetzt etwas, was auch immer mehr in die Schule kommt. Und das ist, finde ich, noch einmal ein anderes Gebiet. (...) Vielleicht so die drei Gruppen. Und das andere mit /. Also ich würde jetzt Erwachsene, die mich schon mal im Unterricht stören, erst einmal außen vor lassen.

I: Jetzt hast du auch schon ein bisschen zu möglichen Ursachen von Unterrichtsstörungen gesprochen. Du hast gesagt, dass es teilweise gar nicht zu überblicken ist, was hinter der Störung eines Kindes steckt?

B: Mhm (zustimmend).

I: Woran liegt es, dass Unterrichtsstörungen auftreten? Was sind da deiner Meinung nach die Gründe?

B: Also einmal glaube ich, dass es viele Kinder gibt, die erst einmal, wenn sie in die Schule kommen – wobei sie das im Kindergarten natürlich auch schon lernen – aber dieses Sich-Sozialisieren. Innerhalb einer Gruppe, dass es da Regeln gibt, die auch zum Einhalten da sind und nicht „jeder macht seins“. (..) Dass das viele Kinder so auch nicht kennen, habe ich den Eindruck. Und das ist dann erst einmal schwierig ihnen das zu vermitteln. Gerade jetzt im Flex, in der Eins-Zwei, wenn die ganz neu kommen und hier bestehen viele Regeln und so – sie da erst einmal hinzubringen. Das ist ja jetzt dann für alle neu, aber man merkt ganz klar, wer von Zuhause kennt, dass auch mal „nein“ gilt und das auch akzeptieren kann und wer das noch nie gehört hat. Also wer einfach ständig macht, was er meint und es ist ganz egal, was der Erwachsene da vorne sagt. (...) Ja, das war eine Sache. Was war /? Jetzt habe ich den Faden verloren (lacht). (.) Was es noch für Ursachen gibt (erinnert sich). Ja, dann gibt es natürlich auch Kinder, die wirklich echte, gravierende Probleme Zuhause haben. Und wenn man von diesen Problemen weiß, wie zum Beispiel einem Vater, der gerade gestorben ist – das hatten wir jetzt schon mehrfach /. Oder ein Teil der Familie ist vielleicht noch irgendwo im Ausland und kann nicht nach Deutschland zurück; die Familie ist getrennt. Oder eine schwere Krankheit in der Familie. Also solche Dinge, die haben natürlich auch gravierende Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder in der Schule. Und wenn man davon nicht weiß oder nur so ansatzweise immer weiß, ist es schwierig. Also ich finde, man hat sehr viel mehr Verständnis, wenn man die ganze Hintergrundgeschichte dann auch kennt. Aber das ergibt sich oft so peu à peu. (..) Joa, was gibt es sonst noch (an sich selbst)? (4) Das sind so die für mich wichtigen Dinge.

I: Würdest du zustimmen, wenn ich sage: „Es lassen sich bestimmte Merkmale in der Persönlichkeit eines Schülers feststellen, die der HAUPTGRUND dafür sind, dass dieser Schüler besonders häufig stört.“

B: Merkmale in der Persönlichkeit (nachdenklich) – zum Beispiel (lacht)?

I: Gemeint sind tatsächlich irgendwelche Persönlichkeitsmerkmale. Braucht ein Schüler zum Beispiel viel Aufmerksamkeit, würdest du sagen, dass das der Hauptgrund dafür sein kann, dass dieser Schüler häufig stört? Oder ein anderes Merkmal wäre, dass ein Kind sich gerne viel bewegt.

B: Ja, das sind natürlich erst einmal so offensichtliche Dinge. Aber ich finde, nicht jedes Kind, was sich viel bewegen muss, stört sofort. Ich finde das kann man jetzt nicht sofort rückschließen. Aber es ist – ich sage mal so – man hat schon häufiger die Kinder, die dann einen großen Bewegungsdrang haben und immer mal hin und her hibbeln, die fallen einem im Unterricht erst einmal mehr auf. Aber ich kann jetzt nicht sagen, dass das immer unbedingt die Störenfriede sind. Also zumindest bei der Sache nicht. Es äußert sich ja immer sehr unterschiedlich, wie dann auch ein Kind stört. Es kann ja auch störend sein, wenn jemand permanent unter dem Tisch sitzt und gar nichts macht und sagt und tut. Weil alle Kinder nämlich dann nach unten gucken und schauen, was der da immer macht oder ob er immer noch gar nichts macht. Das kann auch den Unterricht stören, ist aber anders, als wenn jemand da immer Radau macht, die Türen donnert und auf den Tischen tanzt. Ich finde, das sind (5) unterschiedliche Unterrichtsstörungen, die werden natürlich von einem als Lehrer auch /. Klar, angenehmer ist es, da sitzt einer ruhig und leise auf dem Boden und macht gar nichts und ist einfach leise. Aber irgendwie ist es dennoch eine Störung.

I: Würdest du sagen, dass Lehrkräfte auch selbst ihren Unterricht stören können?

B: (Trinkt einen Schluck) Ja, auf jeden Fall.

I: Was wären solche Situationen?

B: Ich glaube, dass ganz viel (..) so wie man selbst im Unterricht auftritt; also ob man (...) / – ja, welche Ruhe man selbst ausstrahlt. Das macht auch schon einmal etwas aus. Damit meine ich jetzt nicht /; es ist klar, jeder hat eine andere Persönlichkeit und der eine braucht mehr Bewegung und der andere weniger. Aber, dass man selbst in dem, wie man ist /; auch wie es einem an dem Tag gerade geht, das macht auch viel aus. Das spüren die Kinder auch, ob du genervt und gestresst in die Schule kommst. Dann läuft es meistens nicht so rund, weil sich das überträgt. Oder ob du einen guten Tag hast und entspannt bist; dann läuft es runder. Also ich glaube schon, dass man selbst da auch sehr viel zu beiträgt. Auch wie viel deine Nerven heute so aushalten oder nicht und ob man sofort hochgeht bei einem kleinen Piepser oder nicht.

I: Was findest du am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen?

B: Eine gute Organisation des Unterrichts. Eine feste Struktur auf jeden Fall; dass die Kinder auch wissen: „Was steht heute an? Was wollen wir machen?“, manchmal auch: „Was ist das Ziel der Stunde? Wo wollen wir hin?“. Also das finde ich ganz wichtig. Dann, dass man möglichst /, also, dass die Kinder auch immer eingebunden sind in den Unterricht mit /. Man kann nicht nur Themen machen, die sie interessieren. Aber man kann schon immer mal auswählen und auch die Kinder fragen: „Was interessiert euch dabei?“ oder „Wie sollen wir weitermachen?“, sie so einbeziehen. (..) Und dann eben auch eine gute Differenzierung. Wenn du Kinder permanent überforderst oder unterforderst, dann fangen sie auch an zu stören. Also sie bei ihrem / (...) – „Da abholen, wo sie stehen“ (leicht ironischer Tonfall), wie man immer so schön sagt. Und ich finde, dass SEHR viel auch ausmacht, was leider an den Schulen auch nicht immer gegeben ist, aber wie so die räumliche Ausstattung ist. Damit meine ich jetzt

nicht, dass alles supermodern und toll sein soll. Aber du brauchst ausreichend Platz, gerade in der Grundschule, dass du dich auch mal bewegen kannst zwischendrin. Du musst dich da frei bewegen können, nicht dass du dem anderen dann auf dem Schoß hängst. Und manches ist so eng, wenn du ständig so eng aufeinanderhockst, dann (..) gibt das auch Reibung. Also so etwas ist auch ganz wichtig, finde ich.

I: Also ich höre da heraus, dass es hauptsächlich Unterrichtsplanung und -gestaltung sind, wodurch man auch lenken kann, ob Störungen vermehrt auftreten oder weniger?

B: (...) Kann man im Optimalfall. Aber ich glaube, man kann nicht jede Störung dadurch /. Also es gibt auch Störungen, die / – ja, wenn jemand jetzt wie gesagt / – Zuhause alles (..) wirklich auch (..) dramatisch ist oder vielleicht auch in der Schule irgendetwas passiert ist (..) unter den Kindern oder (..) irgendein Konflikt ist, dann hat das manchmal solche Auswirkungen eben auch auf den Unterricht. Da kannst du noch so toll vorbereitet sein. Da hat das jetzt keine Priorität.

I: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen persönlich belastet?

B: (...) Ja, das macht schon viel aus. (..) Also ich merke jetzt (4): Es ist jedes Jahr eigentlich wieder neu, welche Kinder in deiner Klasse sind und wie so die Zusammensetzung ist. Und (...) das macht total (..) (lacht kurz) – es macht eigentlich (..) total viel aus, wie man so seinen Unterricht auch gestalten kann. (..) Das ändert sich ja von Jahr zu Jahr. Also zumindest bei uns hier durch den Flex. Dass du immer neue Klassenzusammensetzungen hast (..) und es ist sehr unterschiedlich; auch wie man in den einzelnen Klassen arbeitet. Wenn man öfter mal wechselt, merkt man das. Es gibt halt einige Kinder, die häufig immer wieder auffallen (..) und ihre (.) Ablenkungen, Störungen fabrizieren. Und es gibt andere Klassen, wo das eigentlich weniger der Fall ist. Und das ist sehr viel stressfreier, muss man sagen.

I: Ist das etwas, was dich nur in der Schule beschäftigt oder (.) nimmst du das auch mit nach Hause?

B: Ne, das nimmt man schon auch mit nach Hause. Wobei ich auch da sagen muss (..), wenn man Zuhause auch gut beschäftigt ist (lacht), dann (..) /. Ich sage mal so: Ohne Kinder hat mich das sehr beschäftigt. Da ging es eigentlich rund um die Uhr um Schule, Schule und so. (..) Jetzt, wo man selbst auch Familie hat und eigene Kinder, die dann auch wieder Sachen nach Hause bringen, kann ICH eigentlich ganz gut dann auch mal abschalten. (...) Aber, klar, wenn das jetzt gravierende Sachen sind, beschäftigen die dich schon – auf jeden Fall! (Mit Bezug auf die Sonne, die ins Fenster scheint) Es wird hier so heiß, ich muss mal rumrutschen (lacht, rutscht samt Stuhl in den Schatten).

I: Klar. (...) Vielleicht kannst du mir ein Beispiel einer Unterrichtsstörungen nennen, an die du dich erinnerst?

B: Also ich weiß, ich hatte am Anfang hier im Flex ein Kind, das saß ständig unter dem Tisch und konnte überhaupt jegliche (...) /. Sobald du irgendetwas kritisch nur gesagt oder geguckt hast, sofort immer /. Es konnte überhaupt nicht mit irgendeiner Art – also „Kritik“ ist jetzt schon übertrieben – aber auch mit REGELN nicht umgehen. Wenn du gesagt hast: „Setz dich bitte jetzt da hin.“ (Imitiert Stimme des Kindes) „Nein, will ich aber nicht!“ Also immer ein „Nein“ und „Ne“. Und das saß dann auf dem Tisch, unter dem Tisch; ist auch einfach immer mal in den Nachbarraum gegangen und hat einmal dann aber auch die Klasse ganz verlassen und auch vom Schulhof herunter. Wo man dann auch schon (.) jemanden einschalten muss oder hinterherrennen muss. (..) Und so Sachen kommen schon immer mal wieder auch vor.

I: Wie hast du konkret auf so etwas reagiert? Wenn dieses Kind sich beispielsweise unter den Tisch gesetzt hat.

B: Mmh (überlegt), das Beste, was funktioniert hat, war eigentlich ignorieren erst einmal. Weil wenn du irgendwie darauf eingegangen bist, dann wurde es eigentlich nur noch schlimmer in dem Moment. Sondern einfach erst einmal lassen – zehn Minuten abwarten oder so und dann noch einmal hingehen und gucken. Das „erst einmal ignorieren und so tun, als ob nichts ist“ war häufig.

I: Hast du auch noch andere Strategien (..) entwickelt? Wenn wir bei dem Beispiel mal bleiben.

B: Ja gut, wenn die dann abhauen oder irgendetwas ist, dann bleibt dir jetzt nicht mehr so viel, als natürlich hinterherrennen. Was du auf jeden Fall auch immer machen musst, ist im Gespräch bleiben. Und dann nicht nur in der Situation, sondern auch, wenn die Situation gerade mal nicht ist. Dass man mal sprechen kann: „Warum, wieso, weshalb?“ Weil meistens können die Kinder sehr GUT sagen, was eigentlich ihr Problem da ist oder was sie da so gestört hat. Das finde ich dann oft erstaunlich, wie gut jemand – auch kleine Kinder, junge Kinder – sagen können (.), wo eigentlich ihr Problem ist. Und dass sie das häufig auch merken, aber nicht anders / – also nicht aus ihrer Haut können. Nur wenn du einmal so in so einer Situation drin bist, dann ist es schwer. In dem Moment geht das dann gar nicht, da wieder rauszukommen. (..) Und was ich auch hilfreich finde ist, (..) wenn dann jemand mit in der Klasse ist und (..) manchmal ist es ja wirklich so, dass man auch auf manche Kinder dann schon so eingeschossen ist oder auch immer nach so einem Muster reagiert. Was die Kinder dann auch wissen (imitiert Kind): „Oh, jetzt gleich macht sie wieder so, macht sie wieder so (Aufzählung andeutend).“ Und ich finde es dann auch hilfreich, wenn man zu zweit ist und noch einmal von der anderen Person, die das auch aus einer ganz anderen Sicht sieht oder bewertet (.) / oder auch noch einmal in einem ganz anderen Ton spricht und so; das ist schon auch hilfreich. (4) Und natürlich Gespräche dann mit den Eltern.

I: Reflektierst du selbst, wie du in Störungssituationen mit den Kindern umgegangen bist? (..) Beschäftigt dich das im Nachhinein manchmal auch noch?

B: Joa. Manchmal denke ich im Nachhinein: (Enttäuscht) „Oah (lacht), das war ja jetzt blöd!“

I: Deine eigene Reaktion meinst du?

B: Ja, ja. Klar. Oder dass man dann denkt: „Oah ne, wärest du mal cool geblieben, wäre das alles nicht passiert.“ Aber man ist ja auch nur ein Mensch. Und manchmal merkt man, (..) REICHTS einfach. Und da ist dann bei einem selbst auch die Grenze erreicht. (5) Doch, das passiert schon (.) öfter mal.

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut oder dir das leid getan hat?

B: (.) Also ich habe mich auch schon bei Kindern entschuldigt und habe dann gesagt: „Hier, das war jetzt ein bisschen übertrieben (..) – Entschuldigung, das war blöd!“ Also das habe ich schon auch gemacht. Aber das waren dann (..), würde ich jetzt aus meiner Sicht sagen, so Kleinigkeiten. Also die Unterrichtsstörungen, von denen ich jetzt so spreche (7) /. Ich hatte jetzt auch kurz vor den Ferien noch eine (Störung) in Sport. Da ist ein Junge, der aber auch eine Vorgeschichte hat – ich glaube du kennst ihn, aber das ist ja egal – der ist da in Sport von jetzt auf gleich, weil er mit einem Mädchen zusammengeraten ist (...) ging der Zeiger um

oder, ich weiß nicht, hat es einmal klick gemacht und er ist völlig ausgerastet. Dann ist er abgehauen und ich habe nur gesagt, er soll bitte in der Turnhalle bleiben, ich muss ihn sehen und so. Das hat er dann irgendwann auch gemacht. Dann saß er auf der Bank aber ist ständig so ausgerastet, dass er mich auch total beschimpft hat. (..) Mit den (..) schlimmsten Wörtern. Und ich habe erst gedacht: „Ignorier es einfach – alles gut.“ Aber irgendwann habe ich dann auch gedacht: „Ne, jetzt reicht’s!“ Und ich möchte das auch nicht, dass er vor den anderen Kindern (..) mich so nennt oder so runtermacht. (..) Und dann habe ich die Klassenlehrerin auch geholt und er musste dann den Sportunterricht verlassen, auch für die nächste Stunde. Das hat mir dann in dem Moment / Ich WEIß, dass (...) er da nicht aus seiner Haut kann und dass es ihm irgendwo / Man hat gemerkt, er wollte eigentlich auch aufhören, aber es ging dann nicht mehr. Der war da so drin! Ich habe nur gedacht: „Ne, das kann ich jetzt auch nicht mehr ignorieren. Jetzt ist gut!“ Dann saß er halt vor der Tür; die nächste Stunde auch noch. (..) Dann hat er sich aber auch / – ich habe auch gesagt: „Wenn du dich entschuldigst hast, dann können wir bei der nächsten Sportstunde gucken, wie es weitergeht.“ Und das hat er auch am nächsten Tag. Und die Mutter auch noch einmal und hin und her.

I: Du hattest es am Anfang schon kurz angeschnitten: Wird hier an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen im Kollegium?

B: Doch, schon. Wir haben – leider ist es dann auch wieder eingeschlafen – aber wir hatten auch immer mal so kollegiale Fallberatungen. Da ging es ja meistens um Unterrichtsstörungen oder eben besonders schwierige Schüler. (..) Ich sage mal so, das ist häufig dann auch ein Zeit-Thema, dass man irgendwann dann auch mal nach Hause möchte. Meistens <Wochentag>, wenn wir Dienstversammlung oder Konferenz haben (..), dann gibt es das immer wieder, dass wir uns auch austauschen. Aber häufig ist auch zu wenig Zeit dafür, muss man sagen. Manchmal tauschen wir uns dann mit den Fachlehrern aus, die noch mit in der Klasse sind. Dass man sagt: „Hier, ist das bei dir auch so, dass der oder die immer austickt?“ Häufig ist das schon lehrerübergreifend. Nicht, dass das bei einem speziellen Lehrer nur ist, sondern, ich sage mal, meistens ein allgemeineres Problem.

I: O. k. Aber da kann Austausch stattfinden? Und man muss sich nicht scheuen, so etwas anzusprechen, weil man eventuell das Gefühl hätte ...?

B: (Führt fort) ... man VERSAGT als Lehrer! Ne, finde ich jetzt nicht. Das Gefühl habe ich nicht.

I: Gut. Dann wären wir mit dem ersten Teil des Interviews durch. Es sei denn, du möchtest noch etwas betonen oder hast noch eine Frage?

B: (4) Gerade nicht (lacht).

I: Das ist o. k. (...) Im zweiten Teil lege ich dir immer eine dieser Situationen vor (nimmt die laminierten Fallbeispiele zur Hand). Diese kannst du immer erst in Ruhe lesen und danach stelle ich Fragen dazu (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest) Gut, das ist ja so eine ALLGEMEINE Situation. Soll ich es erst vorlesen? Ne, oder was?

I: Ich würde dazu jetzt immer Fragen stellen. Und zwar zunächst, inwiefern du denkst, dass in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?

B: (...) Also ich sage mal, ich finde in der ERSTEN Klasse ist das ja etwas, was die Kinder gerade lernen. Sie lernen, dass man sich meldet, wenn man etwas sagen will. (..) Und das dauert

meistens auch schon ein bisschen länger, bis das alle verstanden haben. Von daher wäre das / . Das ist schon nervig, wenn das häufig passiert. Vor allen Dingen ist es nervig, wenn es immer das gleiche Kind ist, dem das passiert. (.) Dem würde ich das schon auch noch einmal sehr deutlich sagen. Oder ich würde eh immer sagen: „Wir melden uns, wenn wir etwas sagen wollen.“ Aber ich würde das nicht als eine gravierende Unterrichtsstörung bezeichnen.

I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?

B: Völlig in Ordnung.

I: Das ist bei dir also schon vorgekommen oder du würdest es ähnlich machen?

B: Würde ich ähnlich machen (bestätigend).

I: Findest du, die Art der Reaktion sagt etwas über die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler aus?

B: Also, dass sie ruhig bleibt (..) – oder er (...) – finde ich schon einmal gut; nicht sofort ausrastet. Auch, dass sie erst noch einmal sagt: „Sehr schön gelesen“ – gelobt und anerkannt, was er da gesagt hat – (liest ab) „aber noch schöner wäre es, wenn du dich melden könntest!“ Ich finde, das (..) zeigt mir, (.) die sind auf einer ganz guten Beziehungsebene.

I: Danke. Ich würde dir gerne noch weitere Beispiele vorlegen (Legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Feststellend zur Situation) Sachunterricht. (Liest) Joa, das finde ich jetzt auch nicht so / (..), also das finde ich nicht so toll – sagen wir mal so (lacht kurz). Von der Erzieherin, wie sie hier (...) sagt (zitiert sinngemäß): „Die können wir am Wochenende verkaufen“, und dann noch: „Eh, ist ja nur Weißbrot drin!“ Das ist natürlich schwierig als Lehrer (..). Ich finde sie macht den Jungen da vor versammelter Mannschaft so ein bisschen nieder.

I: Die Erzieherin?

B: (Bestätigend) Die Erzieherin. Und die Lehrerin hält sich da jetzt komplett raus, also sagt nichts. Man ist da natürlich auch manchmal so ein bisschen in der Zwickmühle, weil man dem Erwachsenen gegenüber, der mit einem im Raum ist, da nicht (..) in den Rücken fallen möchte. Aber (...) ich würde ihr zumindest dann vielleicht ohne Kinder noch einmal sagen, dass ich das so nicht in Ordnung finde. Also, dass ich das Verhalten nicht gut finde.

I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung des Kindes?

B: (Irritiert) Vom Kind?

I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?

B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: „Du räumst sie jetzt bitte weg“, und hätte gewartet, bis sie weg ist – fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze Andere ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.

I: Dadurch wird also auch der Unterricht gestört?

B: Durch die Erzieherin, ja.

I: Du hast ja schon gesagt, du würdest es nicht so machen.

B: Ja. (...) Also ich sage mal so – das ist jetzt natürlich immer einfach zu sagen, wenn man das liest, wie man sich in der Situation verhalten würde. In der Situation (..) tickt man vielleicht auch manchmal anders, aber (..) ich glaube ich hätte es SO NICHT gemacht, nein.

I: Würdest du in der Situation schon von einer Form der Missachtung oder Verletzung des Schülers durch die Erzieherin sprechen oder wäre das zu extrem ausgedrückt, weil so etwas halt vorkommt?

B: (..) Also ich glaube, so etwas kommt immer mal wieder vor, aber es ist eigentlich nicht in Ordnung. Also ich finde es eigentlich nicht gut, weil erstens kann er ja nichts dafür, was da jetzt wahrscheinlich für ein Brot drin ist. Und es geht auch keinen etwas an – gesundes Frühstück hin oder her – das haben die Kinder häufig nicht selbst in der Hand. Jemanden da so vorführen, finde ich auch nicht in Ordnung. Ich finde, dann kann man ALLGEMEIN noch einmal sagen, was ein gesundes Frühstück ist und wie man sich das vorstellt. Aber nicht an so einem Negativbeispiel.

I: O. k., danke. Dann wäre dies die nächste Situation (legt B Fallbeispiel 3 vor)

B: (Liest) Hat er heute Geburtstag?

I: Genau, an dem Tag kommt es zu dieser Situation.

B: Ja, gut, das ist auch nicht so ganz fair von der Lehrerin, finde ich.

I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung?

B: Ja also nicht bei dem Kind, denn /. Also das Kind hat die Hausaufgaben nicht gemacht, o. k., ist nicht in Ordnung – finde ich auch nicht schön. Aber das muss man dann irgendwie anders regeln. Und (4) ich gebe zu, dass einem manchmal sicherlich so etwas rausrutscht, so (im schärferen Ton): „So, guck mal, alle haben die Hausaufgaben gemacht und DU hast es vergessen. Doof!“ (..) Ich glaube, dass man so etwas schon einmal sagt, was aber eigentlich auch nicht so wirklich in Ordnung ist. Die Kinder sollen lernen. Ich finde Hausaufgaben auch wichtig und finde, die darf man regelmäßig machen. Wenn jetzt jemand Geburtstag hat oder irgendetwas Besonderes ist, dann wäre das für mich immer eine Entschuldigung, dass du heute keine Hausaufgaben hast und dass das auch in Ordnung ist. (5) Und natürlich werden alle anderen Kinder ruhig. Die finden das dann ja auch (..) /, wenn da einer so blamiert wird, dann ist erst einmal die Aufmerksamkeit auch da.

I: Wie würdest du anhand der Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern bewerten?

B: Also ich finde, ihr fehlt da so ein bisschen das Einfühlungsvermögen. Das finde ich nicht so in Ordnung.

I: Danke (legt B Fallbeispiel 4 vor).

B: Bitte (lacht kurz). (Überrascht) Das sind alles so (..) Kleinigkeiten, ne? Diese Unterrichtsstörungen sind jetzt nicht so (..) /.

I: Die Situationen, die wir bisher hatten?

B: Ja. (Liest) Soll ich einfach irgendetwas erzählen (lacht)?

I: Worin liegt in der Situation die Unterrichtsstörung?

B: Die Lehrerin – Lehrerin, Lehrer – fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (.) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer. Ich finde ganz gut, dass sie Aufgaben macht, die er besonders mag und dass sie Blickkontakt aufnimmt und so. Finde ich eigentlich gut. Wenn ich dann aber merke, dass jemand das in dem Moment auch gar nicht (..) verträgt, auch diesen Blickkontakt und so (5) /. Ich glaube auch das passiert einem schon einmal. Ich sage auch, ich kann das auch nicht haben, wenn mich jemand nicht anguckt beim Sprechen. Ich sage auch immer: „Schau mich an, wenn ich mit dir rede“ und „Hier spielt die Musik“ und „Guck bitte nach vorne“ und so. Wahrscheinlich würde ich ähnlich reagieren (.). Wenn ich dann aber merken würde, er fängt fast an zu weinen und verlässt danach den Raum, dann (...) – je nachdem, was es für ein Kind ist; das kann ich ja vorher auch schon besser einschätzen, wie nah am Wasser er gebaut ist – würde ich auf jeden Fall noch einmal mit dem Kind sprechen und vielleicht dann auch erst mal versuchen ihn in Ruhe zu lassen oder so. Weil heute irgendetwas nicht in Ordnung ist – das gibt es ja schon einmal. Das ist ja auch manchmal (...) je nachdem, wie du geschlafen hast oder was gerade Zuhause war – Streit oder wie auch immer – kann ich auch verstehen, wenn man dann einfach mal (..) NICHT angesprochen werden will.

I: Was denkst du zu der unmittelbaren, ersten Reaktion der Lehrkraft (zeigt auf den Satz: „Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“)

B: (Liest) Hmm (überlegt), also schon auch nachvollziehbar, dass man das sagt. Weil es in dem Moment ja so ist, dass es sie total nervt. Und ich finde auch, dass man als Lehrer jetzt nicht immer (...) /. Also ich finde, die Kinder müssen auch lernen, dass sie auch Rücksicht nehmen müssen. Dass der Lehrer oder die Lehrerin nicht ALLES ertragen muss, was da vonstattengeht. Und ich finde, man darf auch den Kindern schon einmal sagen / (..). Also ich sage auch den Kindern manchmal: „Wisst ihr was, ich habe heute Nacht total schlecht geschlafen. Meine Kinder haben die ganze Zeit gebrochen oder irgendetwas. HEUTE machen wir deshalb auch mal ganz ruhig und wenn ich ein bisschen muffelig bin, dann wisst ihr, es liegt daran.“ Ich finde, dass darf man den Kindern ruhig sagen. Und da haben die ALLE, also meistens, totales Verständnis für. Dafür sage ich dann auch an einem anderen Tag: „Ach, heute scheint so schön die Sonne und wir haben alle super Laune, jetzt singen wir erst einmal ein Liedchen“ – oder irgendwie so etwas. Und ich finde es wichtig, dass die Kinder das dann auch wissen. Und ich finde, dann darf man auch mal sagen: „ICH bin heute genervt“ oder „MICH nervt es, wenn du hier immer so hin und her wackelst“.

I: Wie ist es mit dem zweiten Teil ihrer Aussage: „... dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind“? Kommt es bei dir vor, dass du ähnliches sagst?

B: „Wie ein Vorschulkind“? (nachdenklich). Ich sage dann eher: „... wie ein Kindergartenkind“ (lacht laut). (..) Doch, ich GLAUBE, das ist auch schon einmal vorgekommen; ganz ehrlich.

I: O. k. Diese Situation (legt Fallbeispiel 5 vor) stammt wohl aus dem Saarland. Deshalb ist es in der ersten Klasse schon Französisch.

B: Achso. (Liest) Ja, das ist auch so eine ganz normale Reaktion, finde ich. Erst einmal dieses ewige Auf-dem-Platz-Sitzen, das musst du ja auch erst einmal lernen. Und das ist auch nicht schön. Und wenn man etwas gemacht hat, dann möchte man auch erst einmal das sofort zeigen und möchte, dass es sofort kommentiert wird.

I: Die Unterrichtsstörung wäre in diesem Fall, dass das Mädchen aufgestanden ist? Verstehe ich das richtig?

B: Ja (liest noch einmal das Fallbeispiel). Und dass die Lehrerin dann sagt, wir warten bis sie (die Handpuppe) zu dir kommt (..), das ist halt etwas, was man in der Schule lernen muss und was auch echt schon einmal nervig ist. Es sind dann leider so viele Kinder und ich muss dann manchmal ganz schön lange warten. Ich würde das dann vielleicht auch anders machen und sagen: „Dann zeigst du es erst einmal deinem Nachbarn“ oder „Ihr zeigt es euch untereinander“ oder so. Also es ist ja auch schon durch die Unterrichtssituation /. Wenn sie dann erst einmal rumgeht und zwanzig Kindern sagt: „Oh, hast du toll gemacht, hast du toll gemacht“, da ist logisch, dass sich neunzehn Kinder ständig langweilen.

I: Die Unterrichtsplanung kann also auch dazu beitragen, dass es zu dieser Störung kommt?

B: Ja, definitiv. Ja. Auch so etwas passiert immer, aber da merke ich meistens dann im Unterricht: „Oh, ne, das kannst du jetzt nicht machen, weil die anderen langweilen sich zu Tode. Kein Wunder, wenn die über Tische und Bänke gehen.“ Entweder man hat dann spontan eine gute andere Idee, dass alle beschäftigt sind und wenn nicht, dann merkt man es meistens recht schnell, dass das doof war (..) in der Planung.

I: Was würdest du allgemein zum Tonfall der Lehrkraft sagen? Ist der noch anerkennend? Würdest du es anders sagen?

B: (Wiederholt) „Wir bleiben sitzen und Froufrou kommt herum.“ (8) Finde ich jetzt nicht dramatisch, finde ich aber nicht so doll. (6) Das weiß ich jetzt nicht, kann ich /. Gut, die Handpuppe kommt ja nicht herum, sie kommt ja herum. Aber es soll ja wahrscheinlich total motivieren, wenn diese Puppe einem da sagt (imitiert Bewegung mit der Handpuppe) /. Ist auch meistens motivierend (6). Ich finde die Situation allgemein nicht so glücklich. Aber ich weiß, dass es oft so läuft.

I: Ist die Reaktion der Lehrkraft auf die Störung dem Kind gegenüber verletzend?

B: Nein. „Verletzend“ finde ich nicht. Ich finde, das ist schon etwas, was sie ja so in der Schule auch lernen müssen; dass man mal ein bisschen abwartet. Es ist nicht schön, aber es ist jetzt auch nicht verletzend, finde ich.

I: O. k. Eine letzte Situation hätte ich noch (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: Das ist aber alles hier so erste, zweite Klasse, ne?

I: Ja.

B: Ich finde, das sind alles so harmlose Dinge (lacht). Ich habe mir jetzt viel dramatischere Dinge vorgestellt. Also, was heißt harmlos (rhetorisch)? Alltäglich – sagen wir so: Alltägliche Unterrichtsstörungen. (Liest Fallbeispiel 6) (lacht) Ja, eh, das ist so etwas Typisches, finde ich. Das habe ich bestimmt auch schon einmal so gemacht, würde ich sagen.

I: Du meinst, dass man eine Handlung wiederholen lässt?

B: Ja, weil man selbst so genervt ist und denkt: „Boah, wir haben das jetzt besprochen, wie wir in den Kreis gehen“; auch immer (imitiert nervigen Tonfall): „Müssen wir nach Sitzordnung sitzen?“ Man hat es einhundertmal besprochen und sich überlegt, wer neben wem sitzt und jedes Mal kommt wieder die Frage (wieder nervender Tonfall): „Müssen wir so sitzen?“ – „JA, du musst so sitzen!“ Und (...) ich kann verstehen, dass einen das manchmal (.) echt nervt. Weil für einen als Lehrer, ist das ja einfach nur ein Methodenwechsel und du möchtest jetzt im Kreis etwas besprechen. Für die Kinder ist es aber häufig doch dann mehr, neben wem ich sitze, wo ich sitze, dass ich da jetzt noch einmal durch den Raum laufen muss. Gerade in der ersten Klasse kommen dann Dinge, die man sich so gar nicht alle überlegt hat, was da für Probleme auftreten können von „dem Platz bis zu dem Platz“. Und (...) ich kann irgendwie /. Sagen wir mal so: Je nachdem, wie man selbst gerade drauf ist oder wie entspannt oder nicht entspannt man ist, kann ich das nachvollziehen. Ich habe mich vielleicht auch schon einmal so verhalten. Wenn ich einen entspannten Tag habe, dann sage ich: „Mensch Leute, jetzt SETZT euch, weil wir hatten doch eigentlich das und das vor und können wir jetzt mal dazu kommen?“ Und dann geht das ja auch meistens. Wenn man aber irgendwie so denkt: „Oah, kann doch nicht wahr sein, das machen wir jetzt noch mal“ – also das habe ich auch schon gemacht, ja.

I: Wie bewertest du die konkrete Reaktion der Lehrkraft nachdem die Kinder nicht schnell genug in den Kreis kommen?

B: Dass sie rumbrüllt, sauer ist und dann sagt: „Wir setzen uns noch einmal hin?“

I: Genau. Ist das von der Art her etwas, was du ähnlich machen würdest.

B: Ich sage mal so, dieses Sauerwerden ist theoretisch auch total albern, weil man / – das ist ja immer so: Eine Unterrichtsstörung wird dann zum Problem, wenn man sie so persönlich nimmt. Wenn man es als Angriff gegen einen selbst oder irgendwie persönlich nimmt. Und das ist es ja eigentlich selten bis nie. Und wenn man das dann mit so ein bisschen Abstand betrachtet oder versucht, sich da mal ein bisschen außen vor zu nehmen, dann sind es ja oft auch Kleinigkeiten oder Dinge, wo man sagt: „Meine Güte, es IST gar nicht so wild.“ Dann kann man auch anders reagieren. Aber manchmal (4) fühlt man sich dann irgendwie doch persönlich / – ist jetzt in DEM Fall übertrieben. Aber man denkt: „Wir haben es doch hundertmal geübt, kann doch nicht wahr sein, dass ihr das jetzt immer noch nicht könnt. Stellt euch nicht so an, jetzt setzt euch bitte hin.“ (5) Klar, ich werde dann auch schon einmal sauer. Also brüllen (skeptisch)? Aber ich kann das auch schon laut und deutlich sagen, ja. (...) Ich finde, das dürfen die Kinder aber auch merken. Man ist selbst auch nur ein Mensch. Was heißt nur ein Mensch (rhetorisch)? Aber man hat auch Gefühle und das müssen sie ja auch lernen. Man muss da auch Rücksicht nehmen. Und dann darf man auch mal ein bisschen sauer sein und dann muss es aber auch wieder gut sein. Es kann jetzt nicht sein, dass man dann ständig wie so eine beleidigte Leberwurst (imitiert Kind): „Eh, ich habe das aber nicht gemacht!“ Das geht gar nicht. (5) Gut und dann immer noch einmal besprechen, wie man das macht und so. (7) Und das mit dem Spiel (4) kann ich auch nachvollziehen. Habe ich auch schon einmal gemacht. Weil wenn man dann so denkt: „Das und das und das wollte ich alles noch machen und das haben wir jetzt aber leider nicht geschafft, weil wir ja so ewig gebraucht haben, bis wir hier sitzen, dann fällt jetzt leider das Schöne mal weg.“ Das habe ich auch schon einmal gemacht, aber eigentlich finde ich es auch nicht in Ordnung. Wenn ich mir das jetzt so durchlese, denke ich immer „Hm (skeptisch)“, kann man auch anders reagieren. Manchmal sage ich dann auch: „Das Spiel machen wir dafür dann morgen, direkt zum Anfang oder so, weil dann sind wir vielleicht alle ein bisschen entspannter und haben da Zeit für.“ Es

kommt ja auch immer darauf an, was man noch besprechen will oder was man da auch machen möchte. Manchmal ist das ja auch einfach dringender dann.

I: Wenn man das Spiel zum Beispiel aus Zeitnot nicht mehr schafft /

B: Dann würde ich es schon verschieben. Dann würde ich auch sagen: „Hier, das wollte ich gerne mit euch noch machen und ich weiß, ihr macht das auch gerne. Dann können wir sagen, wir machen das morgen. Vielleicht klappt das dann gut und dann spielen wir das morgen.“

I: Angenommen, das Spiel war gar nicht geplant und die Lehrkraft gibt das nur vor. Wie würdest du das Auslassen des Spiels dann bewerten?

B: ACHSO.

I: Ich weiß nicht, ob es so ist.

B: Ja, ja. Könnte ja auch so sein. Ja (5), fände ich jetzt ein bisschen blöd eigentlich.

I: Sowas würdest du nicht tun? Kommt das bei dir nicht vor?

B: Das kommt bei mir nicht vor (lacht laut).

I: Oder sagen wir mal, du möchtest selbst nicht, dass du solche Vorwände gibst?

B: Ne, das finde ich, muss man nicht machen. Weil man kann dann sagen: „Hier Leute, das war jetzt echt blöd. Warum dauert das hier alles so ewig?“ Das kann man auch ohne „Ich wollte noch ein Spiel mit euch machen“. Ich glaube, das verstehen sie auch ohne /, dass man das persönlich doof findet. Und ich finde, das dürfen Kinder ruhig wissen. Ich sage auch: „Das hat heute super geklappt!“ und „Das war toll!“ Und wenn es nicht gut geklappt hat, dann sage ich das auch schon einmal.

I: Gut, danke. Dann wären wir mit den Situationen durch. Eine letzte Frage hätte ich aber noch. Du sagtest, dass die vorgelegten Situationen eher alltäglich oder harmlos sind. Sind sie dadurch für dich weniger belastend oder machen solche Situationen (..), von diesem Schweregrad, in der Summe dann doch auch Belastung aus.

B: Nein, natürlich machen die auch Belastung aus. Aber (5) ich muss ganz ehrlich sagen, da haben wir hier bei uns an der Schule schon noch andere Unterrichtsstörungen auch mit anderen /. Ich kenne ja jetzt diese Kinder nicht, aber andere Beispiele, die ich sehr viel belastender dann auch finde. Also dieses: „Jemand meldet sich nicht und ruft in die Klasse“ oder „spielt mit der Brotbox rum“, das sind alltägliche Dinge. Ja, die stören schon einmal. Aber ich finde auch, je älter man wird, vielleicht auch je mehr Erfahrung man hat – ich warte einfach viel mehr auch ab jetzt und habe auch die Ruhe zu sagen: „Ihr räumt es bitte alle erst weg und dann geht es weiter.“ Und früher oder ich sage mal, als Berufsanfänger, da hast du immer so sehr genau deine Stunde /. Also da hatte ich mir aufgeschrieben: „Einstieg und dann das und dann das.“ Und dann weiß ich auch: „Oh, meine 40 oder 45 Minuten. Ich muss jetzt hier mal durchziehen, sonst SCHAFF ich das alles gar nicht.“ Und jetzt kann man das schon ein bisschen lockerer /. Also, dass du nicht mehr so genau an dieser Struktur hängst und dadurch oder auch weil du mehr Erfahrung hast, wie du dann reagierst oder dass du einfach lockerer bleibst, dass dich dann eine Situation auch nicht sofort auf die Palme bringt. Und dadurch auch nicht so ausufert zu irgendetwas. Ich glaube, dass Erfahrung und so da schon auch eine Rolle spielt (...), bei diesen Kleinigkeiten.

I: Hast du noch eine Frage oder möchtest du noch irgendetwas anmerken, was vielleicht nicht angesprochen wurde oder noch wichtig ist?

B: (4) Wie bist du auf das Thema gekommen? Aber das müssen wir jetzt nicht mehr /.

I: Das sage ich dir gern, aber das Interview und die Aufnahme würden wir dann vorher beenden.

B: Genau.

F.8: Interview 8 – Lehrkraft 8 (Grundschule 3)

I: Zum Einstieg: Seit wann bist du als Grundschullehrerin tätig?

B: Ich habe hier an der Schule mein Referendariat gemacht und bin seitdem hiergeblieben. Das Referendariat hat 2008 begonnen. Also ich arbeite seit zehn Jahren an der Schule. Davon war ich aber zwei Jahre in Elternzeit.

I: Und welche Fächer unterrichtest du aktuell?

B: Also studiert habe ich Deutsch, Mathe, Sport und Englisch. Und aktuell unterrichte ich in der Klasse Vier-Eins und ich bin verantwortlich für Deutsch und Mathe für die Erstklässler und mache Sachunterricht, Kunst und Sport mit der kompletten Klasse.

I: Inwiefern bist du bisher mit Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?

B: Also das ist unser tägliches Geschäft, würde ich sagen. Das ist ein Dauerbrenner. Gerade für unsere Kinder hier an der Schule ist es unglaublich wichtig einen ritualisierten, sicheren (..) Umgang zu haben – mit Störungen, aber auch wie der Tag einfach so strukturiert ist. Und dass auch ganz klar ist: „Jetzt ist eine absolute Leisezeit und jetzt darf ich auch nicht einmal flüstern“, oder „Jetzt ist Flüsterzeit und dann ist aber auch wirklich nur der Flüsterton angesagt.“ Aber du hast halt besonders an unserer Schule, mit unseren Kindern, ständig Unterrichtsstörungen (...) im weiteren Sinne.

I: Kam es auch vor, dass du schon theoretisch etwas zu Unterrichtsstörungen erfahren hast?

B: Also Unterrichtsstörungen habe ich auch im Referendariat noch einmal in einem Seminar schwerpunktmäßig gehabt und hatte das dann glaube ich sogar (nachdenklich) auch in der (..) Prüfung als Thema. Könnte sein, dass ich es als Prüfungsthema hatte; weiß ich nicht. Aber sowohl theoretisch als auch natürlich jetzt im Austausch mit Kollegen sind wir da (..) generell ganz gut vernetzt und arbeiten ja auch immer im Team in den Klassen. Da tauschen wir uns schon aus und überlegen auch vorher: „O. k., ist das jetzt der richtige Weg damit umzugehen?“ Wir haben jetzt in diesem Schuljahr so eine Ampel neu installiert, wo dann wirklich Klammern gesteckt werden von den Kindern. Damit haben wir jetzt ganz gute Erfahrungen gemacht.

I: Kannst du dich grob erinnern, worum es zum Beispiel in dem Seminar ging?

B: Bergsson/Luckfiel (fragend; vgl. BERGSSON & LUCKFIEL 1998)?

I: Als Autoren?

B: Ja, genau, als Autoren. Naja, letztlich, dass Störungen nicht immer Vorrang haben müssen. Das finde ich, ist so etwas, was mir auch immer im Kopf ist. (..) Das ist auch, glaube ich, einfach so meine Art damit umzugehen, dass ich nicht jeder Störung Aufmerksamkeit entgegenbringe, denn sonst verstärkt es sich. Ich meine, das wurde ja da schon auch immer empfohlen. Jetzt hier konkret haben wir den Trainingsraum ja zum Beispiel auch installiert. In den Pausen bringen die Kinder sehr viel Konfliktpotenzial mit. Dass man dann auch eben den Kindern, die NICHT in diese Konflikte verwickelt sind, (..) die Möglichkeit bietet, lernen zu können und die (in Konflikte verwickelte) werden eben extern versorgt. Also das ist so etwas, was mir auf jeden Fall so in Erinnerung geblieben ist. Positives Verhalten verstärken natürlich.

I: Jetzt hast du den Trainingsraum gerade angesprochen. Die Methode ist mir bekannt, aber wie wird er hier in der Schule umgesetzt?

B: Wir haben den immer in der ersten großen Pause besetzt. Da ist immer eine Förderschullehrerin (..) – (leiser) genau, sind ja aktuell nur Frauen – und immer in der dritten Stunde. Und wenn ich jetzt in der Pause zum Beispiel einen Konflikt habe, ganz oft ja auch Kinder aus meiner Klasse mit einem anderen Kind, dann haben wir solche Laufzettel und schildern ganz kurz das Problem und schicken dann die Kinder in den Trainingsraum, um das Problem noch einmal mit einer neutralen Person zu besprechen. (..) Dann werden Lösungen gemeinsam erarbeitet und dann gibt es meist solche Verhaltenspläne zurück, wo man dann – je nachdem, was da trainiert werden soll – Dinge zum Ausmalen oder Smiley-Pläne bekommt. (Für das betroffene Kind gesprochen) „O. k., die nächsten vier Tage trainiere ich jetzt eben DAS und muss mir das auch immer von dem Klassenlehrer oder von der Aufsicht (..) unterschreiben lassen (..), wie das funktioniert hat.“

I: Ist die Idee dahinter, dass man Unterrichtsstörungen aus der Unterrichtszeit auslagert? Verstehe ich das richtig?

B: Genau. Also für Dinge / – naja, es gibt natürlich Dinge, die KANN man nicht auslagern und die haben auch so eine Dringlichkeit, die muss ich besprechen. Und das ist ein Instrument, besonders wenn Kinder aus unterschiedlichen Klassen involviert sind, das auszulagern. Eine weitere Sache ist auch der Klassenrat, der sagt dir sicherlich auch etwas. Den haben wir annähernd in allen Klassen als Instrumentarium, um den Kindern von Anfang an mitzugeben: „O. k., muss das Problem JETZT, direkt in DIESER Sekunde geklärt werden oder hast du damit Zeit bis Freitag und wir können es zusammen in der Runde besprechen?“ Das ist eigentlich so ein Lernziel, was wir sehr stark verfolgen, wohin es auch / , (...) also wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.

I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren?

B: Erst einmal finde ich, plakativ denkt man so, das sind die, die immer reinrufen (..) oder die vom Stuhl fallen und ständig irgendwie den Clown machen. Nicht Unterrichtsstörungen direkt, aber ich finde es sind auch diese besonders stillen Kinder, die man irgendwie ja auch im Blick haben muss, die eben auch nicht aktiv teilnehmen. Das ist jetzt keine Unterrichtsstörung in DEM Sinne. Aber ich finde, da muss man so in diesem Gesamtblick so ein Auge darauf haben, dass diese Kinder eben auch mitaktiviert werden.

I: Wenn man es auf den Punkt bringen müsste: Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn...?

B: ... Wenn der geplante Ablauf gestört wird (leicht fragend). (...) „Gestört“ mit gestört erklärt, o. k. (lacht).

I: Das ist o. k. Welche Arten oder Typen von Unterrichtsstörungen gibt es?

B: Einmal eben dieses Reinrufen. Das hatten wir im letzten Jahr, das Mädchen hat die Klasse gewechselt. Das war UNERTRÄGLICH. Also bei jeder Äußerung, die sie hatte, musste sie durch die komplette Klasse schreien. Also entweder den Namen des Lehrers, der jetzt gerade da war oder „Eh, ich habe Hunger“ oder „Ich muss auf Toilette!“ Super nervig und auch für alle Kinder total anstrengend. Das ist so das, was mir AKTIV im Gedächtnis ist. Dann diese Kippler und Vom-Stuhl-Faller, auf jeden Fall. Die hat man ja auch ganz häufig. (..) Dann diese gruppendynamischen Prozesse, finde ich schwierig. Also Kinder, die sich einfach nicht auf andere Partner einstellen können und man dann erst einmal eine halbe Stunde mit ihnen diskutieren

muss über die Gruppenkonstellationen, bevor es überhaupt inhaltlich werden kann. Das ist für mich eine Unterrichtsstörung. Dann natürlich diese ganzen Streitigkeiten (...). Die entstehen hier aber wirklich meist in der Pause; das wird dann weitergetragen. Beschimpfungen oder so etwas haben wir jetzt in der Klasse gar nicht – im letzten Jahr überhaupt nicht. Die verstehen sich sehr gut alle. (...) Und eben so diese inaktiven Schlaf- (sucht), Schlappi-Nasen (lacht), die einfach zwar körperlich anwesend sind, aber sonst keine Rolle spielen. Das empfinde ich persönlich auch als Unterrichtsstörung, weil die sind zwar ruhig, aber allein durch ihre Körperhaltung, dass sie da immer auf den Tischen liegen und sich auf den Bänken rumlummeln – also die anderen einfach ablenken von (...) Geschehnissen.

I: Was kommt davon am häufigsten vor?

B: Ich finde halt, diese Lauten hört man natürlich auch erst einmal zuerst; also so dieses Reinrufen. Ich habe jetzt aktuell ein Kind, das trainieren wir aber ganz gut. Das hat sich jetzt gerade so nach den Herbstferien ganz gut eingependelt. Was bei den Erstklässlern tatsächlich ist, das sind diese „Ohne Muskeltonus, ich schlafe im Kreis“-Kinder. Davon haben wir drei. Das ist tatsächlich das, was (...) akut ist bei den Erstklässlern. Und bei den Viertklässlern haben wir gerade so zwei Jungs, die sehr aufmüpfig und provokativ sind.

I: Was empfindest du davon oder allgemein als am stärksten störend?

B: (...) Schon dieses laute Provozieren, das ist schon / – weil es irgendwie offensichtlicher ist. Also ich glaube, das stört mich persönlich jetzt primär und die anderen (SchülerInnen) auch. Also das andere beeinträchtigt sie jetzt ja nicht so; ob jetzt da ein Kind auf der Bank liegt oder nicht.

I: Ist es bei akustischen Störungen – so nenne ich sie mal – eher die Summe der Vorfälle, die problematisch oder belastend ist oder sind es bestimmte Einzelfälle?

B: Es sind zwar Einzelfälle, aber die in der Summe. Also ich finde, es gibt halt einfach Kinder, die können sich nicht zurücknehmen, die können sich nicht an Melderegeln halten. Und dann ist es halt echt sehr anstrengend, weil das kommt ja jede Stunde irgendwie dreißigmal vor. Und davon sind dann irgendwann wirklich alle sehr genervt.

I: Was wären aus deiner Sicht Ursachen für Unterrichtsstörungen? Da auch ganz grobe Bereiche zunächst?

B: Naja, es kann natürlich Desinteresse sein, (...) Überforderung, Unterforderung (5) – so als große Bereiche.

I: Kannst du dir vorstellen, wo so etwas herkommt? Worin ist zum Beispiel Desinteresse begründet?

B: Naja, wahrscheinlich durch Über- oder Unterforderung. Da kann ich mir schon vorstellen, dass das eine aus dem anderen resultiert – garantiert. (...) Wobei ich da manchmal denke, dass wir – gerade durch dieses jahrgangsübergreifende System – ja schon versuchen, wirklich alle sehr gut dort abzuholen, wo sie stehen. (...) Wo uns das in vielen Bereichen gelingt, aber natürlich auch nicht immer. Also heterogen (...) ist es immer. Ich habe jetzt gerade heute / – mit einem Erstklässler sind wir bei der Zahlzerlegung. (...) Und der hat mir jetzt heute (...) die Zahlzerlegung bis zehn mit Augenbinde automatisiert aufgesagt. Da habe ich gesagt: „Ja, gut (...), super! Du kannst diese nächsten fünf Wochen andere Dinge erledigen.“ Den habe ich

jetzt nicht im Gleichschritt mitgenommen am Anfang; der hat jetzt immer schon mal so herausfordernde Aufgaben. Aber da habe ich jetzt heute gedacht: „Gut, im Zahlenraum bis zehn ist der (..) versorgt.“ Da werde ich jetzt mit den anderen wahrscheinlich lange auch im Jahr 2019 zu tun haben (lacht). Aber das war jetzt heute wichtig, weil sonst /. Das ist nämlich so ein Stuhlkippler zum Beispiel. (..) Dem ist es langweilig, das kann ich mir vorstellen.

I: Kann eine Lehrkraft ihren Unterricht selbst stören?

B: Ja, auf jeden Fall! Also – nicht gut vorbereitet oder wenn ich meine Materialien da die ganze Zeit suche und Pausen entstehen lasse; meinen Blick nicht den Kindern zugerichtet habe; den Kindern nicht klar ist, was als Nächstes kommt. Ich glaube STRUKTUR – auch wieder besonders für unseren Standort – ist für die Kinder enorm wichtig. Und da bin ich natürlich auch Vorbildfunktion. Das sehe ich schon so.

I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Kindes Merkmale festmachen lassen, die der Hauptgrund dafür sind, dass genau dieses Kind besonders häufig stört?

B: Ja. Jetzt auf dieses Kind (bezogen), was die Klasse gewechselt hat im letzten Jahr (siehe oben) würde ich das definitiv so sagen. Das ist SEHR egozentrisch ausgerichtet gewesen, auch noch als Drittklässlerin. Ein Umgangston, der absolut unangemessen ist. Das Problem war auch Zuhause so und dann sagte die Mutter (verharmlosender Ton): „Ja, das war schon immer so. Naja, sie ist ja noch klein und sie wird das noch lernen.“ Also die war so sehr: „Ich bin hier die Einzige und bin wichtig und die anderen eben nicht.“, das hat sie immer so widergespiegelt. Ich glaube so ein grundlegender Charakterzug (..) ist da schon auch – also spielt mit rein.

I: Ist das auf diesen Einzelfall begrenzt oder könnte man allgemein sagen, dass es hauptsächlich Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sind?

B: Ja, also, ich glaube da ist auf jeden Fall etwas dran. Das spielt auf jeden Fall mit rein. (Rhetorisch fragend) Ob das jetzt hauptsächlich so ist? (...) Weiß ich nicht. Das Arrangement von Unterricht hängt ja – also glaube ich zumindest – genauso viel mit drin.

I: Wie kann man Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht am besten vermeiden?

B: Prävention betreiben, indem ICH, also ICH als Lehrer versuche, möglichst wenig Unterrichtsstörungen zu ermöglichen, indem ich gut vorbereitet bin – die Kinder im Blick habe. Aber die Kinder sich eben auch auf die Regeln (..) verlassen können. Und auch (darauf), dass diese Regeln für alle gelten, nicht nur für Einzelne. Das reflektieren sie auch immer wieder, dass Konsequenzen abgeleitet werden.

I: Gibt es sonst noch Strategien oder spezielle Methoden, derer man sich bedienen kann?

B: Die Stopp-Regel und die 1-2-3-Methode und so etwas.

I: Rituale könnte man dazu sagen?

B: Genau. Das muss zum Tragen kommen. Und das ist aber auch in unserer Schule so geregelt, dass das einfach für alle gilt. (..) Dass ich, wenn ich jetzt in unserer Klasse bin, mich genauso gut darauf verlassen kann, dass es im Fachunterricht der Parallelklasse eben auch so ist. Das ist, glaube ich, für die Kinder wichtig; bietet ihnen Sicherheit (4) und Struktur (..), die sie eben brauchen.

I: Wir haben es eben schon kurz angesprochen: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?

B: (...) Ja, ich glaube da macht es auch einfach die Summe. Wenn das wirklich dauerhaft so ist, dann ist es auf jeden Fall eine Belastung, weil man sich (...) dann irgendwann auch fragt: „Soll ich dem Ganzen jetzt Aufmerksamkeit schenken oder nicht?“ Zeitweise gelingt es dann auch mal ganz gut, dass man es einfach überhört. Grundlegend kann man es eigentlich ganz gut ausblenden, beziehungsweise damit umgehen, finde ich. Aber wenn das so im Einzelfall sehr verstärkt da ist, dann ist es natürlich sehr präsent und dann ist es natürlich irgendwann auch (...) nervig.

I: Ist das etwas, was einem persönlich nahe geht oder kannst du das vom Beruflichen trennen?

B: Das ist schwierig! Also generell, würde ich sagen, lässt man es bei diesem Professionellen, aber (...) wir sind hier generell ja sehr belastet schon mit den individuellen Kinderschicksalen. Da sind diese Unterrichtsstörungen PRÄSENT und die sind (...) auch problematisch und da wird viel diskutiert im Team. Aber was man hier mit nach Hause nimmt, sind eigentlich eher so diese Kinderschicksale, diese psychologischen Probleme, die sie einfach haben. Dieses Abgrenzen muss man hier echt lernen, ansonsten kann man dem Beruf an diesem Standort nicht lange standhalten. Aber da sind Unterrichtsstörungen jetzt eher untergeordnet.

I: Kannst du mir ein Beispiel für eine Unterrichtsstörung aus deinem Unterricht geben, wo du dich auch noch an deine Reaktion erinnerst?

B: Naja, dieses Reinrufen!

I: Hast du da eine konkrete Situation abrufbar?

B: Also wie das vonstattengeht?

I: Genau, eine konkrete Situationsbeschreibung.

B: Da ist eine Arbeitszeit, alle Kinder sitzen an ihrem Platz und jeder hat etwas zu tun und jeder arbeitet da an seinen Plänen. Und es ist die klare Vereinbarung: „Wenn ich eine Frage habe, melde ich mich leise am Platz und dann kommt ein Lehrer, eine Lehrerin vorbei.“ Und dieses Kind RUFT (.) bei jeder neuen Aufgabe (laut, schnell und schrill): „Ich bin fertig! Kannst du mir mal helfen? Was muss man hier machen?“ – bei JEDER Aufgabe. Und DAS ist anstrengend. Dann gehe ich die ersten drei Male hin und lege ihm die Hand auf die Schulter und sage (sehr ruhiger Ton): „Ich helfe dir, aber du kennst ja unsere Regel.“ Dann gehe ich wieder weg und keine drei Minuten später – dasselbe wieder.

I: Was denkst du dir in genau so einem Moment? Wie planst du dann deine weiteren Reaktionen, wenn du merkst, dass das Handauflegen und gut zureden nicht reicht?

B: Da haben wir oft solche Schilder, die am Tisch daran erinnern sollen. Dann haben wir so ein Patensystem, dass Viertis und Erstis an einem Tisch sitzen, dass die auch den Kindern noch einmal diese Regel näherbringen und darauf achten. „Melde dich doch!“, und „sag doch mal Bescheid!“, oder: „Frag doch erst mal deinen Nachbarn, bevor du die Frau <Nachname B> wieder rufst, wenn sie da hinten ist.“ Das ist so ein nächster Schritt. Aber ich glaube, das wird bei ihm auch nicht helfen. Das müssen wir tatsächlich einfach trainieren, auch in Kleingruppen trainieren. (...) EPO-Unterricht haben wir noch.

I: Wofür steht das?

B: (...) Über das ETEP-Konzept abgeleitet: Entwicklungstherapie, Entwicklungspädagogik. Vom Ansatz her, dass die Kinder eben nicht das biologische Alter, sondern ein Entwicklungsalter in Stufenform durchlaufen. Dass jetzt ein Achtjähriger nicht unbedingt auf der Stufe eines Achtjährigen ist, sondern sozial-emotional auch noch einmal (.) drei oder vier sein kann. Und da haben wir auch wieder Förderschullehrer schwerpunktmäßig und Sozialpädagogen. Die führen in der Woche in Kleingruppen so ein Training durch. Da haben dann die Kinder ein bis zwei konkrete Ziele (...); zum Beispiel: „Ich mache mit.“ oder „Ich höre auf Stopp!“ oder „Ich spreche freundlich.“ Und dann wird der Unterricht in dieser Kleingruppe so arrangiert, dass man dieses Ziel wirklich gut trainieren kann. Sodass man immer wieder eine Verstärkung der Situation hat. Und am Ende gibt es immer eine Reflektion: „Wie hat das heute bei mir funktioniert? Was bräuchte ich, damit es noch besser funktioniert?“ Diese Ziele werden dann auch in den Klassenunterricht übertragen; die hat man meist auch wieder als Ziel auf dem Tisch kleben, sodass man das da trainieren kann. Bei dem entsprechenden Kind ist das jetzt auch so.

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung im Nachhinein bereut hast?

B: Ja, schon. Dass ich dann irgendwie selbst laut werde und denke / (...). Passiert mir nicht oft, aber (...) beim siebzehnten Mal, wenn man es echt schon siebzehnmals gesagt hat und es kommt wieder vor – dann denke ich auch: „Das kann doch nicht wahr sein!“ Dass man schon mal so reagiert, wie man es eigentlich nicht möchte – ja, das ist mir schon passiert. Nicht oft, aber passiert.

I: Darf ich dazu noch genauer fragen?

B: Ja (lacht)

I: ... Welchen Ton du dann wählst oder was es genau ist, was dich da an dir selbst stört?

B: Es ist die Lautstärke. Ansonsten würde ich sagen, dass ich ziemlich viel so mimisch-gestisch regeln kann. Da reicht ganz oft auch nur ein Blick oder so. Ich würde sagen die Lautstärke. Jetzt nicht, dass ich dem Kind sage: „Bist du bescheuert?“ oder „Ist ja voll daneben!“ Das jetzt nicht, sondern eher – glaube ich wirklich – die Lautstärke.

I: Mehr die Lautstärke als der Inhalt oder die Wortwahl meinst du?

B: Ja, ja genau.

I: Wird an der Schule hier offen über das Thema Unterrichtsstörungen gesprochen?

B: Ja, wird es. Wir haben es jetzt länger nicht als konkretes Konferenzthema gehabt in der Gesamtkonferenz. Aber auch wieder durch diese Teamstruktur bedingt, also IN der Klasse, IM <schulspezifisch> (Untergruppe aller Klassen) – wo wir uns ja sehr regelmäßig treffen – sind wir da wirklich gut im Austausch.

I: Angenommen, man hat ein Problem mit einer Störung oder einem häufig störenden Schüler, einer Schülerin; welchen Weg kann man dann gehen, welche Anlaufstellen gibt es?

B: Anlaufstellen?

I: Ja, in der Schule.

B: Also in jeder Klasse ist ein Förderschullehrer schon einmal mit drin. Das ist ja immer schon mal so die erste Anlaufstelle. Dann haben wir das Beratungs- und Förderzentrum, das BFZ ist bei uns hier an der Schule angegliedert. Da haben wir immer die Möglichkeit Kinder zu melden. Dann kommen die zum Hospitieren und gucken sich das an und leiten dann Dinge ab. Wir haben eine Schulsozialarbeiterin, (..) die für solche Dinge ansprechbar ist. Und wir haben jetzt auch seit diesem Schuljahr eine UBUS-Kraft – ich kann dir jetzt nicht sagen, wofür die Abkürzung steht, das vergesse ich immer wieder (lacht). Die macht auch so Einzelfallberatung und so etwas zum Beispiel. Ich glaube, so vom Netzwerk her – Erziehungsberatung sind wir auch überall angegliedert – vom Netzwerk her sind wir ganz gut aufgestellt.

I: O. k. Hast du das auch schon gemacht, dass du dich in einem konkreten Fall gestörten Unterrichts an jemanden gewendet hast?

B: Ja.

I: Würdest du mir beschreiben, was dort dein Anliegen war oder was da besprochen wird?

B: Also kollegiale Fallberatung machen wir auch noch; so im <zu schulspezifisch> (Untergruppe aller Klassen) in unregelmäßigen Abständen. (..) Also da war / – (nachdenklich) gut, was ist eine Unterrichtsstörung, ist die Frage. Zwillinge, die sehr unregelmäßig zur Schule kamen, kein Frühstück, schmutzige Klamotten, schwierige familiäre Verhältnisse und dann das ZUSPÄTKOMMEN. Das Garnichtkommen oder Zuspätkommen war so der Aufhänger. Da einfach in den Austausch zu treten: „Wie würdest du damit jetzt umgehen? Was würdest du da jetzt machen?“ Dann dieser Perspektivwechsel, wo man selbst das Kind oder selbst die Mutter ist. Wo man dann einfach noch einmal gucken kann: „Was ist da jetzt eigentlich das Problem, wie kann man reagieren (...) auf eine Unterrichtsstörung?“ Also bei diesem Kind, was STÄNDIG meinen Namen ruft und keine Aufgabe allein bewältigen kann, da haben wir jetzt schon darüber gesprochen, wie wir jetzt weiter damit umgehen. (...) Da haben wir aber im Moment keine konkrete Idee.

I: Vielen Dank. Das wäre der erste Teil des Interviews von meiner Seite aus. Hast du noch eine Frage oder möchtest du noch etwas hervorheben?

B: (..) Nö.

I: Im zweiten Teil lege ich dir reale Fallbeispiele vor. Diese würde ich dir gern vorlegen, sodass du sie in Ruhe lesen kannst. Dazu stelle ich dann immer ähnliche Fragen.

B: O. k.

I: Das hier wäre die erste Situation (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest) Ja, kenne ich!

I: Inwiefern liegt deiner Meinung nach eine Unterrichtsstörung in dieser Situation vor?

B: Also letztlich ist ja das Ziel, was ich verfolgt habe, erreicht worden. Denn das Wort konnte ja an die Tafel geschrieben werden. Den Umgang damit (..) kenne ich. Dass eben schön wäre, man würde sich melden; dass man das eben positiv formuliert für dieses Kind – es individuell,

für diesen Jungen, der jetzt reinggerufen hat, positiv formuliert. Für die restlichen Erstklässler ist es natürlich blöd, weil die, die sich gemeldet haben, kommen jetzt natürlich nicht dran.

I: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder?

B: Ja.

I: Positiv zu verstärken und gleichzeitig das Problem zu benennen?

B: Ja. Das hätte ich genau so sagen können.

I: Was denkst du, sagt das über die Beziehungsqualität zwischen dem betroffenen Schüler und der Lehrerin aus?

B: Also ich finde, das spricht für eine enge Bindung, ein Vertrauensverhältnis – (..) also positiv auf jeden Fall; dass man auch äußern kann: „Das ist nicht in Ordnung!“, dem Kind aber schon sagt: „Du hast es letztlich gut gemacht.“ (..) Also das ist so TYPISCH für eine erste Klasse. Man beginnt diese Regeln zu erarbeiten und muss einzelne Kinder einfach daran erinnern, dass es schön wäre, man würde sich melden.

I: Heißt das, dass man in den niedrigeren Klassenstufen noch etwas nachsichtiger ist, was Unterrichtsstörungen angeht?

B: Ja, auf jeden Fall.

I: Hat man da auch einen freundlicheren Ton (..) oder versucht man den unabhängig davon zu wahren?

B: Naja, man spricht schon anders mit den Kindern. Das finde ich schon. Man ist auch geduldiger; das glaube ich auch. (..) Gerade wenn es eben um die Regeleinführungen geht. Wenn das jetzt ein Viertklässler macht – ich habe ja gerade dieses Kontrastprogramm mit Vier-Eins – dann würde ich jetzt nicht sagen: „Sehr schön gelesen <Name des Schülers>, es wäre aber noch schöner, du würdest dich melden.“ Also den würde ich schon direkter auf die Melderegeln verweisen, (...) weil er eben schon Schulerfahrung hat über mehrere Jahre.

I: O. k., danke. Es geht weiter (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest) Hm (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Naja, es liegt eine Unterrichtsstörung vor, weil der Junge mit der Weißbrot-Brotbox sich sicherlich (4) jetzt nicht gut fühlt und dem Unterricht in den nächsten Minuten wahrscheinlich nicht wirklich folgen wird.

I: Also eine Störung mit Blick in die Zukunft oder auch schon in der Situation selbst?

B: Naja, sowohl als auch. In der Situation fühlt er sich bestimmt ziemlich mies (...) und bloßgestellt. Auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung, würde ich sagen.

I: Und dass er ursprünglich mit der Brotbox spielt? Was würdest du machen, wenn das in deinem Unterricht vorkäme?

B: Da würde ich sagen, wenn das jetzt gerade keine Frühstückszeit ist: „Pack deine Brotbox bitte in deinen Schulranzen“, ja.

I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft und auch der Erzieherin?

B: Ich muss noch einmal kurz (wendet Blick auf Fallbeispiel).

I: Kein Problem. Du kannst es gerne öfters nachlesen.

B: (Liest) Die Erzieherin sagt: „Die können wir auf dem Flohmarkt verkaufen“?

I: Genau.

B: Ah, ok. Und sie sagt: „Es geht nicht, weil da ist ja nur Weißbrot drin.“ (4) Das ist beides nicht in Ordnung.

I: Woran machst du das fest? Was gibt dir da das Gefühl, dass es nicht in Ordnung ist?

B: Übergriffig – indem man sagt: „Die Brotdose kann man auf dem Flohmarkt verkaufen.“ Das ist das Eigentum des Kindes, das geht halt nicht! Und Weißbrot, natürlich gerade im Zusammenhang mit gesundem Frühstück, ist nicht das, was wir in den Brotboxen sehen wollen. Aber ist im Grunde auch Elternernst. Das Kind kann natürlich versuchen Zuhause zu sagen: „Ich hätte gern ein gesundes Frühstück“, aber dafür ist das Kind einfach nicht verantwortlich – es ist nicht der Ansprechpartner. Sowohl für die Brotbox nicht als auch nicht für den Inhalt – beides nicht in Ordnung.

I: Was würdest du konkret tun?

B: Also wir appellieren halt an die Eltern. Oder meinst du in der Situation?

I: Genau, in der Situation selbst.

B: Naja, ich hätte vorher gesagt: „Pack bitte deine Brotbox weg, es ist keine Frühstückszeit.“ Und über den Inhalt der Brotbox sprechen wir auch. Ja, da hatte ich neulich einen Fall, da hat mich eine Mutter angerufen, (ironischer Ton) „weil ich ihrem Kind untersagt hatte in der Pause zu frühstücken.“ Da haben wir generell die Regeln: „Wir frühstücken in der Klasse und nicht auf dem Hof.“ Und er hat das Zuhause so ausgelegt, als dürfte er sein Frühstück nicht essen, weil es in Alufolie verpackt war. Ich habe irgendwann mal gesagt: „Ich möchte, dass die Alufolie aus der Brotbox verschwindet, weil das macht keinen Sinn!“ Und das hat er dann so ausgelegt. Dann hat sie mir erklärt, das arabische Brot könne nur in der Alufolie eingepackt sein und ich hätte ihm jetzt verboten zu frühstücken. Und ich dann so: „Ne, definitiv nicht!“ (lacht). Also zurück: Beides nicht in Ordnung, sowohl von der Erzieherin als auch von der Lehrerin nicht.

I: Was sagt das dann in diesem Fall über die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft, beziehungsweise Erzieherin und Schüler?

B: Naja, negativer als eben das Beispiel mit dem Reinrufen. Also nicht wertschätzend!

I: Dies ist die dritte Situation aus dem Mathematikunterricht (legt B Fallbeispiel 3 vor). (Ergänzend zum Fallbeispiel) André hat an diesem Tag Geburtstag.

B: (Liest) Hm (ratlos).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ähnlich wie bei dem Beispiel eben. Für André ist das absolut keine schöne Situation. Er wird im Grunde auch wieder vorgeführt; vor allen anderen in die Schranken gewiesen. Wobei man das / – also das ist glaube ich einfach so, dass das manchmal passiert.

I: Könnte das dir auch passieren?

B: Naja, dass man ihm vor allen anderen etwas sagt, wo man denkt: „Naja, das hätte ich ihm auch in einer Eins-zu-eins-Situation sagen können“, das schon. Jetzt aber nicht, dass das so vorführend wäre wie das eben. Ich hätte jetzt auch zu ihm hingehen können und hätte sagen können: „Du, XY, es wäre schön, wenn / (bewusste Auslassung)“, und nicht vor der ganzen Klasse. Ja, sein Geburtstag ist natürlich ein ganz besonderer Tag, den er gerne feiern möchte. Und wenn er jetzt keine Hausaufgaben hat, sollte er die nachholen. (...) Aber ob dafür sein Geburtstag ausfallen muss (kritisch), (...) steht im Raum.

I: Würdest du sagen, dass es schon eine Unterrichtsstörung darstellt, dass er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat?

B: Wir haben hier Hausaufgaben abgeschafft (in Bezug auf die Schule, lächelt). (...) Naja, was heißt eine Unterrichtsstörung? Je nachdem, wie man das auch handhabt. (5) Gut, die Lehrerin/der Lehrer hätte jetzt lieber auf der Liste gehabt: „Alle haben die Hausaufgaben – ich kann fortfahren.“ Das würde ich jetzt nicht (...) so schwerwiegend sehen, wie Beispiel eins oder zwei.

I: Danke. (Legt B Fallbeispiel 4 vor)

B: (Liest) (Schaut auf).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ja. Auch wieder für dieses betroffene Kind und natürlich auch, weil dieses Gespräch stattfindet für alle anderen. Das ist halt so eine Mischform finde ich. Also (zitiert) „Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind“, ist natürlich (...) NICHT in Ordnung. Und dann stelle ich mir vor, dass die Lehrkraft ihre Aussage reflektiert und es dann wieder freundlich versucht: „Ist irgendetwas mit dir? Geht es dir nicht gut?“ Dass man dann den Blick auf eine Aufgabe lenkt, die er sehr mag, ist ja eigentlich eine gute (...) Strategie, um ihn vielleicht noch einmal so ein bisschen zu motivieren. Blickkontakt finde ich total wichtig. (...) Aber ihn dann mehrfach anzusprechen, wahrscheinlich auch mit einem Ton, der dann irgendwann noch strenger wird – „Guck mich an! Guck mich an!“ – bis er den Raum verlässt. Ja, das ist auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung. (...) Und das ist auch für das Kind wieder unschön, obwohl es ja eigentlich nur müde ist.

I: Wenn du diese Situation mit ähnlichen Situationen in deinem Unterricht vergleichst: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder oder distanzierst du dich davon?

B: Also „Ist heute irgendetwas mit dir los?“, (.) ja. Frage ich mehrfach. Also habe ich eben zum Beispiel auch zweimal, weil ein Mädchen saß im Sitzkreis, die eigentlich sehr aktiv ist und schaute so traurig. Dann habe ich: „Ist heute irgendetwas mit dir?“, in der kleineren Gruppe zwar gefragt, da hat sie mir aber keine Antwort gegeben. Dann bin ich nachher aber

noch einmal zu ihr hingegangen: „Ist irgendetwas mit dir? Du bist so traurig und hast nicht mitgemacht.“ Und sie hatte einen Streit in der Pause. Da finde ich mich auf jeden Fall wieder. Das ist täglich, dass man das so fragt, ob irgendetwas los ist. Das spricht, finde ich, für eine enge Bindung, für ein gutes Beziehungsverhältnis (..) und auch ein echtes Interesse: „Wie geht’s dir?“ Und ich glaube, das spüren die Kinder aber auch und geben es einem zurück. Besonders hier (an der Schule) ist die Beziehungsebene (...) wichtig. Die haben ganz, ganz häufig Zuhause schwierige Verhältnisse. Und dass wir so ein verlässlicher LERNPARTNER einfach von ihnen sind und eben nicht so diese autoritäre Lehrkraft, das ist glaube ich beinahe durchweg an dieser Schule so. In diesem „Ist heute etwas mit dir?“, da sehe ich mich auf jeden Fall wieder. „Guck mich an“, sage ich schon auch manchmal. Und wenn man nicht darauf reagiert, sage ich es auch ein zweites Mal. (..) Aber dass es dann so schlimm ist, dass ein Kind rausgeht und weinen muss, das ist glücklicherweise noch nicht passiert.

I: Wie ist es mit dieser allerersten Reaktion in diesem Fall: „Weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“?

B: Also „Weißt du was mich nervt?“, das habe ich auch schon gesagt. Ist vielleicht (..) / – sollte man nicht tun. Man sollte sich vornehmen, das anders zu formulieren, aber das habe ich auch schon gesagt.

I: Und die zweite Äußerung: „Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ Wie bewertest du diesen Vergleich?

B: Das degradiert das Kind natürlich als nicht schulfähig und drei Jahre unterentwickelt. Nein, das ist nicht in Ordnung.

I: Passiert es einem vielleicht trotzdem?

B: Ja. Das ist glaube ich menschlich. Aber wenn man dann anschließend darüber nachdenkt und dann auch wieder /. Also ich weiß gar nicht mehr was das war, aber das hatte ich mal irgendwann – da bin ich danach noch mal zu dem Kind gegangen und habe mich noch einmal entschuldigt dafür. Das ist – weiß ich gar nicht – so rausgekommen und zwar (überlegt) – weiß ich nicht, ich kann mich nicht an die Situation erinnern. Ich weiß nur, dass ich darüber nachgedacht habe, ein paar Minuten, und dann bin ich hingegangen und habe gesagt: „Das war eben überhaupt nicht so gemeint!“ Da hatten nämlich die anderen Kinder gelacht; das war eher so ein / – (ärgerlich) ich weiß nicht mehr wie es war! (..) Ein Viertklässler; ich hatte ein besonderes Verhältnis zu ihm von Anfang an. Wir haben ganz oft so Späßchen gemacht. Und dann habe ich ihn irgendwann mal ziemlich auf die Schippe genommen (..) – im Unterricht, also vor allen. Und dann haben sich alle kaputtgelacht und haben gesagt: „Frau <Nachname B>, du hast den gerade voll gedisst!“ (Erinnert sich) Genau, SO war das. Und das war natürlich überhaupt nicht meine Absicht. Das war eher so diese Scherzebene, die wir hatten. Und dann bin ich nachher hingegangen und habe mich bei ihm entschuldigt: „Oh Gott, das wollte ich überhaupt nicht. Das war gar nicht mein /“, und dann war das auch o. k. Aber die konkrete Situation kann ich nicht mehr sagen.

I: Das macht nichts.

B: Also es passiert, es ist menschlich. Aber man sollte natürlich professionell damit umgehen und auch versuchen das (...) freundlich und positiv zu tätigen.

I: O. k. Diese Situation stammt wohl aus dem Saarland (legt B Fallbeispiel 5 vor), deshalb gibt es dort schon in der ersten Klasse Französischunterricht.

B: O. k. (Liest) Ja (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es da eine Unterrichtsstörung?

B: Naja, dass das Mädchen aufsteht und die Handpuppe noch einmal sagen muss: „Setz dich bitte hin, ich komme rum.“ Aber das passiert auch ständig und das geht mir auch so. Das ist wie eben in diesem Beispiel, was wir ja auch schon hatten, dass ich sage: „Setz dich bitte hin, melde dich (..) wenn ich kommen soll, dann komme ich zu dir.“

I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?

B: Finde ich gut! Es ist ganz klar; für das Kind klar: „Ich bleibe sitzen, sie kommt rum.“ Das Kind wird gesehen – es möchte etwas zeigen. Finde ich (..) in Ordnung.

I: Jetzt erst mal nur anhand der Situation: Sagt das etwas über die Atmosphäre in so einer Klasse und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern/Schülerinnen aus?

B: Klingt halt erst mal schon so ein bisschen autoritär: „Du bist der Schüler und du musst sitzen, ich bin die Lehrerin, ich laufe rum. Und du hast nur zu laufen, wenn ich es dir sage.“ Aber so ein Stück weit ist halt auch Unterricht und Schule so aufgebaut, dass es / – einerseits sollte der Lehrer Lernpartner sein, aber andererseits muss auch jemand dafür sorgen, dass Unterricht möglich ist. Von daher finde ich das absolut angemessen.

I: Das ist die letzte Situation aus dem Sachunterricht (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: (Liest) Ja, das ist auch eine (...) Situation aus dem täglichen Leben (lächelt). Gerade auch wieder in der ersten Klasse dauert es halt sehr lange, bis solche Dinge eingeübt und ritualisiert sind. Dafür muss man Zeit einplanen (...). Ich lasse das manchmal auch wiederholen, dass wir es noch mal machen. Manchmal auch noch ein drittes Mal. (...) Manchmal durch ein Lied unterstützt oder (dadurch,) dass eine Uhr herunterläuft. Und da sind die Kinder ja immer total motiviert: „Ja, heute schaffen wir es in 30 Sekunden!“, dann sitzen wir auch alle im Kreis. Einerseits muss man da auf jeden Fall Geduld und Verständnis mitbringen. Irgendwann reicht es natürlich auch und dann finde ich, kann man schon an den Klassenrat erinnern – das finde ich in Ordnung. Aber dass man dann sagt, dass man das Spiel streicht, dass man sich eigentlich überlegt hat, finde ich nicht o. k. Damit bestraft man auch die Kinder, die vielleicht schon früh im Sitzkreis saßen. Und hat ja auch überhaupt keinen Bezug zum Sitzkreis. Das ist keine angemessene „BESTRAFUNG“ – in Anführungsstrichen.

I: Was hältst du von der ART, wie die Lehrkraft damit umgeht? Ich lese vielleicht noch mal die entsprechende Passage: „Als es wieder nicht klappt, wird die Lehrkraft sauer und brüllt laut durch den Raum.“

B: Ja, das ist natürlich nicht angemessen. Also ich finde, man kann schon klar äußern, dass es nicht in Ordnung ist oder dass es einem zu lange dauert. Man kann die Kinder andererseits natürlich auch motivieren (ermutigender Ton): „Wir probieren es noch einmal, dann schaffen wir es bestimmt schneller!“ So, finde ich, (..) kriegt man sie auch einfach eher, sodass die Kinder auch motiviert mitmachen. Also einmal ist das Brüllen eine Unterrichtsstörung und eben (...) dieses Verbot des Spiels auch. Da sind die Kinder garantiert nicht mit einverstanden, finden das total bescheuert. Und dann kann sie mit ihrer Sache auch nicht weitermachen. (...) Da hat sie nichts gewonnen, glaube ich.

I: Mal beispielhaft an dieser letzten Situation: Würdest du sagen, es gibt zwar unterschiedliche Wege auf eine Unterrichtsstörung zu reagieren, aber auch der Ton oder die Art, in der man es tut, macht einen Unterschied?

B: Ja. Der Ton macht die Musik (lacht) – sagt man immer so schön. Ja, das glaube ich ganz deutlich! Der Ton und die Wortwahl natürlich auch.

I: Hatte ich es richtig verstanden: Du findest das Brüllen ist nicht in Ordnung?

B: Ja.

I: Dass man aber Dinge zum Lernen wiederholen lässt, auch wenn man eigentlich etwas anderes vorhatte / ...

B: (Fällt ein) Ja, gut. Aber das hat dann Vorrang. Wenn ich das jetzt noch zweimal mache, vielleicht habe ich dann in der nächsten Woche eine halbe Minute gespart.

I: Es ist also trotzdem sinnvoll investierte Zeit?

B: Genau. Das glaube ich auf jeden Fall.

I: Vielen Dank. Das Interview wäre an dieser Stelle von meiner Seite aus zu Ende. Es sei denn, du hast zum zweiten Teil noch Fragen oder möchtest noch irgendetwas loswerden?

B: Nö. Gute Beispiele, finde ich. (.) Aus vielen Bereichen und (...) das kennt man einfach. Gut gewählt!

I: Danke.

F.9: Interview 9 – Lehrkraft 9 (Grundschule 3)

I: Zum Einstieg würde ich dich gerne fragen, seit wann du als Grundschullehrerin tätig bist und welche Fächer du unterrichtest?

B: Zählt das Referendariat dazu?

I: Das kannst du dir aussuchen.

B: Dann drei Jahre erst. (..) Ich habe vorher als Erzieherin gearbeitet und spät das Studium gemacht.

I: O. k. Und welche Fächer unterrichtest du?

B: Deutsch, Mathe, (..) Sachunterricht und Kunst unterrichte ich gerade. (.) Und Soziales Lernen.

I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?

B: Naja, eigentlich haben wir jeden Tag Unterrichtsstörungen – ja.

I: Auch aus einer theoretischen Perspektive? Waren Unterrichtsstörungen zum Beispiel in der Ausbildung an irgendeiner Stelle ein Thema?

B: Ja, genau. Das war im Referendariat Thema. Das konnte man auch als Prüfungsfach wählen.

I: Weißt du noch grob worum es dort ging; was da inhaltlich behandelt wurde?

B: Ähm (überlegt), ja, welche Ursachen es für Unterrichtsstörungen gibt. Das hat ja verschiedene Ursachen. Es sind ja nicht immer nur die Schüler (..) – wo man zuerst eigentlich den Fokus drauflegt. (4) Ich glaube auch, wie man damit umgehen kann (.) oder wie man sie vermeiden kann. Das fällt mir jetzt so spontan dazu ein.

I: Darauf kommen wir gleich auf jeden Fall auch noch zu sprechen. Zunächst interessiert mich: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren?

B: Mhm (..), ich würde jetzt sagen, wenn (.) der Unterricht oder der Unterrichtsstoff, den man sich vorgenommen hat, einfach unterbrochen wird und man nicht weitermachen kann (..) durch irgendeine Störung – wenn man vom Thema abkommt.

I: Wenn du auf mögliche Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen schaust, welche Arten von Unterrichtsstörungen fallen dir da ein?

B: Gut, es sind zum Teil nicht gewollte. Wenn ein Kind niest oder irgendetwas. So etwas meinst du, ne?

I: Ja.

B: Wenn die Kinder miteinander quatschen, wenn (..) / – wir sind ja oft doppelt besetzt; ich finde die Kollegen machen auch manchmal Unterrichtsstörungen.

I: Was wären das für Fälle? Hast du da Beispiele für mich?

B: (...) Also bei mir ist es aktuell so, wir haben so ein Zeichen. Wenn ich das mache, so ein Klingelzeichen, dann sollen die Kinder leise sein. Und ich habe eine Kollegin, (.) die nimmt das nicht so wahr und redet einfach laut weiter. Das ist für mich schon eine Störung! Die Kinder reagieren eigentlich gut darauf, sie werden leise, aber sie spricht so laut weiter. Das ist jetzt für mich eine Unterrichtsstörung, weil ich nicht weitermachen kann (tippt mit den Fingern auf den Tisch). Ich muss dann immer warten, bis es leise ist.

I: Wie gehst du mit so etwas um? Suchst du da das Gespräch mit der Kollegin oder nimmst du es hin?

B: Es kommt darauf an. Also ich habe es ihr auch schon gesagt, (.) dass sie ein bisschen darauf achten müsste. (.) Aber vielleicht mache ich das dann auch, also (...) /.

I: (Überlegt) (..) Also ich habe da als mögliche Typen miteinander quatschen oder Störungen durch Kollegen, Kolleginnen herausgehört. Gibt es noch andere Störungsarten, die dir einfallen?

B: (Aufzählend) Es klopft an der Tür, (.) es kommt jemand rein; (..) draußen fliegt ein Vogel vorbei, eine Biene kommt ins Klassenzimmer; (.) der Overheadprojektor funktioniert nicht; (4) keine Kreide da.

I: Heißt das, dass Unterrichtsstörungen nicht zwingend durch Schüler verursacht werden müssen?

B: Nein. Nein.

I: Würdest du sagen, dass auch LehrerInnen selbst ihren Unterricht stören können?

B: Ja.

I: Woran macht sich so etwas fest?

B: Wenn der Unterricht nicht gut vorbereitet ist. Ich finde, wenn man den Unterricht geplant hat, muss man auch gucken, dass das, was man benutzen will, vorrätig ist oder da ist oder dass es gut strukturiert ist – dass dadurch nicht die (.) Unruhe bei den Kindern entsteht, quasi. Gute Struktur, würde ich jetzt sagen, ist auch /.

I: Wenn du noch einmal an die unterschiedlichen Typen von Unterrichtsstörungen denkst, die du bereits genannt hast: Welche sind davon am häufigsten?

B: (5) Mhm (..). Also ich glaube / – ich kann ja immer nur von meiner Klasse sprechen. (Da) sind es dann doch die Kinder, die am meisten die Störungen machen.

I: O. k. Und welche Formen von Störungen sind da häufig?

B: Mhm (..). Dieses Niesen, mal husten oder dann auch quatschen, oder es kippt einer mit dem Stuhl und fällt um – das ist ja der Klassiker. Oder (einer) ruft rein – so etwas, würde ich sagen.

I: Gibt es unter diesen Typen welche, die besonders störend sind? (..) Mehr als andere?

B: Also ich finde immer das Reinrufen doof, weil es auch den anderen Kindern noch etwas wegnimmt. Wenn sie sich melden, die anderen, und der eine ruft es rein (...), dann stöhnen die anderen und es ist erst einmal eine Störung da. Aber bei uns ist auch noch eine Störung, dass Kollegen – ich habe so eine Durchgangsklasse – durchlaufen. Das ist auch noch mal eine Unterrichtsstörung.

I: Das Reinrufen ist also stärker störend als die anderen Störungen, die du erwähnt hast?

B: Ja. Ja.

I: Jetzt hast du schon angesprochen, dass Unterrichtsstörungen und auch deren Ursachen in der Ausbildung ein Thema waren. Was sind denn aus DEINER Sicht Ursachen für Unterrichtsstörungen?

B: (4) Wie gesagt, einmal, wenn der Unterricht nicht gut vorbereitet ist, finde ich. Da kann es zu einer Störung kommen. (...) Dann (..) – was hatten wir denn noch? Gerade im Teamteaching müssen die Absprachen auch stimmen. Da muss man sich schon in der Stunde aufeinander verlassen und absprechen, sonst kommt es auch zu Störungen. (4) Was war die Frage? Kannst du es noch einmal sagen?

I: Ja, klar. Es ging darum, welche Ursachenbereiche du für Unterrichtsstörungen ausmachen kannst.

B: Die von den Kindern aus dann wieder. Dass die (..) die Ursache sind, quasi. Material nicht vorhanden – könnte noch so eine Ursache sein. Aber das würde ich so zum Unterricht /. Ich würde eigentlich drei Bereiche sehen: Einmal Unterricht, einmal der Lehrer und einmal die Schüler. (4) (Lauter) Meinst du das oder rede ich an /?

I: Ja, genau darum geht es mir. Darf ich fragen, wie du die Ursachen in Bezug auf Unterricht von denen durch Lehrkräfte unterscheidest? Also was ist eine Störung, wo der Unterricht die Ursache ist und was ist eine, wo die Lehrkraft die Ursache darstellt?

B: O. k. Unterricht ist, wenn er – hatte ich schon gesagt – nicht so gut vorbereitet ist. Dass ich mich nicht darum gekümmert habe, dass die Materialien da sind oder so etwas. Ich will etwas an die Tafel schreiben und (bewusste Pause) (...) – Kreide weg! Unterrichtsstörung! Ich sehe es halt immer, weil wir dieses Teamteaching haben, dass wir uns da /.

I: Das andere Lehrkräfte stören?

B: Ja. Ich merke ja auch immer: Dann gucken wir uns an und halten mal ein kurzes Gespräch – das ist ja auch schon eine Unterrichtsstörung im Grunde.

I: O. k. Würdest du sagen, dass es Merkmale in der Persönlichkeit von Schülern oder Schülerinnen gibt, die dann der Grund dafür sind, dass diese besonders häufig stören?

B: (4) Da kann ich ja nur an meine Klasse denken. Also einmal ist die Sprache eine Ursache. Ich habe einen Schüler, der versteht die deutsche Sprache nicht gut. Und der kann dementsprechend dann auch nicht so gut mitarbeiten und macht dann Quatsch. Oder auch (..), ähm (..), wenn es zu schwer ist, vielleicht. (Lauter) Kannst du noch einmal die Frage /? Ich bin so zerstreut gerade.

I: Das macht nichts. Mich interessiert, ob du Folgendem zustimmen würdest: „Wenn ein Kind häufig stört, dann ist das hauptsächlich auf ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal dieses Kindes zurückzuführen.“

B: Willst du auf ADHS oder so etwas hinaus?

I: Ich möchte auf gar nichts Bestimmtes hinaus (lacht).

B: Ja (lacht), das habe ich nicht in der Klasse. Aber das wäre bestimmt so ein Merkmal. Aber ich denke auch, wenn die Kinder überfordert sind, wenn sie nicht mitkommen, dass die dann anfangen zu stören. Dann hören sie nicht mehr zu und dann machen sie Quatsch. Oder wenn es zu langweilig ist, der Unterricht.

I: Was würdest du sagen, ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?

B: (...) Dass der Unterricht gut strukturiert ist. Dass die Kinder wissen, wo die Materialien liegen. Dass (..) es verschiedene Phasen gibt, dass die Kinder verschiedene Arbeitsphasen haben. Dann ist wieder der Fokus auf etwas Neues gerichtet, finde ich – dann wird es nicht langweilig. Mhm (überlegt) (5) – das würde mir jetzt spontan einfallen.

I: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?

B: Also ich bin da eigentlich sehr (lacht) entspannt, muss ich sagen.

I: Das ist also nichts, was dich Zuhause noch umtreibt, wenn am Vormittag Unterrichtsstörungen aufgekommen sind?

B: Ne. Und manchmal ist es ja /. Also ich habe für mich gelernt, dass manchmal ein Blick reicht, zu dem Kind, was die Unterrichtsstörung macht. Weil wenn ich darauf eingehe, ist die Unterrichtsstörung am Ende noch viel größer als das, was gerade vielleicht mal in dem Moment passiert ist. Also ich bin da (...) ganz entspannt.

I: O. k. Und könntest du mir ein Beispiel nennen, wo dein Unterricht gestört wurde und wo du dich auch noch an deine Reaktion darauf erinnern kannst?

B: (..) Ich habe einen Jungen – wir saßen im Sitzkreis – und der hat manchmal so einen Anfall, dann klatscht der einfach in die Hände (imitiert das In-die-Hände-klatschen). Das ist schon wieder ein bisschen besser geworden. Erst dachte ich, es wäre wie so ein Tick. Also er klatscht dann ganz laut in die Hände und das tut wirklich in den Ohren weh. Das ist für mich dann schon wieder eine Störung. Und dann reicht es aber meistens, wenn ich den Namen sage oder wenn ich Blickkontakt aufnehme. Dann ist es auch gut – also meistens, nicht immer. Manchmal muss er auch vor die Tür (lacht kurz).

I: In dem Moment, wo eine Störung auftritt, wie überlegst du dir da, wie du auf die Störung reagierst? Und hängt das auch davon ab, wie oft die Störung schon aufgetreten ist?

B: Das ist meistens aus dem Bauch heraus, muss ich ehrlich sagen. Ich reagiere nicht bei jedem Kind gleich, weil die ja alle unterschiedlich sind. Gerade dieser Junge, da muss man (..) ganz vorsichtig sein, weil sonst macht der dicht und haut ab oder sonst etwas. Es kommt darauf an – wie du sagst – wenn es jetzt schon zehnmal war, dann würde ich sagen: „Jetzt gehst du mal kurz raus!“ Und wenn es jetzt das erste Mal war, dann reicht auch manchmal der Blick oder so.

I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung im Nachhinein oder sofort in dem Moment bereut hast?

B: Mh-mh (verneinend).

I: Es ist also noch nie vorgekommen, dass du bei einer Reaktion auf eine Störung gerne etwas ungeschehen gemacht hättest?

B: Nein, das war noch nicht.

I: Wird hier an der Schule offen über das Thema Unterrichtsstörungen geredet? Kann man sich also in Fällen, in denen der Unterricht gestört ist, an jemanden wenden?

B: Also wir haben immer so <zu schulspezifisch>-sitzungen (Klassen sind in Gruppen zusammengefasst). Ich weiß nicht, ob du das – das weißt du wahrscheinlich. Wir haben ja verschiedene <zu schulspezifisch> (Art der Aufteilung der einzelnen Klassen) hier – (aufzählend) <Gruppe 1>, <Gruppe 2> – also ich bin in <Gruppe 3>. Doch, das machen wir. Wenn wir irgendein Kind haben, wo wir sagen: „Oh, der stört nur!“, dann holen wir uns Hilfe; reden mit den Kolleginnen und reden über diesen Fall.

I: Heißt das im Umkehrschluss, dass sich keiner scheut über so etwas zu reden?

B: Mh-mh (Bestätigung durch verneinen).

I: Wenn du wegen einer Unterrichtsstörung Hilfe suchst oder diese besprechen möchtest, wird das also nicht als (..) mangelnde Kompetenz wahrgenommen?

B: Nein. Nein!

I: Ist es bei dir denn schon vorgekommen, dass du mit einem Kollegen oder einer Kollegin über eine Unterrichtsstörung gesprochen hast?

B: Mhm (zustimmend).

I: In welchem Fall war das?

B: Ich hatte im letzten Schuljahr noch eine Schülerin, die wurde vier Wochen suspendiert, weil die nicht mehr tragbar war in der Klasse. Und da waren ständig Unterrichtsstörungen und die war halt Thema (...) ohne Ende.

I: Woran haben sich ihre Unterrichtsstörungen dann festgemacht?

B: Ja, reinrufen, kippen, rumlaufen, rausgehen, zu spät kommen und dann den Unterricht stören – also solche Sachen. Und auch an Kindern vorbeigehen und „zack“ (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.

I: War es in diesem Fall eher die Summe der Störungen, die zur Suspension führte oder waren es wenige, gravierende Einzelfälle?

B: Es war beides. Und die war dann einfach nicht mehr tragbar. Das ging nicht mehr!

I: O. k., danke. Mit dem ersten Teil des Interviews wären wir durch, es sei denn, du hast noch irgendwelche Fragen oder möchtest noch etwas anmerken?

B: Ne. Ich hoffe, ich habe es dir ganz gut beantwortet (lacht).

I: Wie eingangs gesagt: Es gibt kein Richtig und kein Falsch!

B: Ja. Ich habe so viel im Kopf (entschuldigend).

I: Im zweiten Teil lege ich dir die angesprochenen Fallbeispiele vor und stelle dann Fragen dazu. Du kannst diese zuerst ganz in Ruhe durchlesen. Ich gebe dir schon einmal die erste Situation (legt B Fallbeispiel 1 vor).

B: (Liest).

I: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Störung vor?

B: Der Junge hat einfach reingerufen (.) und hätte sich erst melden müssen; hätte warten müssen, bis er dran ist. Und hätte dann sein (..) Wort nennen können.

I: Wie bewertest du hier die Reaktion der Lehrkraft?

B: Also sie hätte es einfach andersherum sagen sollen. Sie hätte sagen sollen: „Bitte melden, das ist aber jetzt richtig gelesen.“ – hätte ich gesagt. Oder: „Richtig genannt, hast du gut gelesen, aber bitte melde dich das nächste Mal.“ Wenn das jetzt zum ersten Mal vorgekommen ist, würde ich es noch nicht so (..) tragisch sehen. Und erste Klasse ist ja sowieso noch / – da sind ja die Melderegeln noch nicht ganz drin.

I: So eine Mischung von Lob und Kritik wie in diesem Fall, ist das etwas, was du auch machst?

B: Ja. (5) Man soll ja eh immer positiv /. Also so spiegeln und so etwas. Wenn die Kinder leise sein sollen und es funktioniert nicht, sollst du ja immer, wenn das erste Kind leise ist, sagen: „Ja, die <Name des Kindes> ist schon leise.“ Und dann reagieren ja alle auf die <Name des Kindes>: „Oh, die ist leise – mhm (imitiert nachdenken lautmalerisch) – dann bin ich auch leise.“ Dieses Positive – so viel Kritik soll man ja gar nicht machen.

I: Funktioniert das bei dir in der Klasse?

B: Also das Spiegeln schon.

I: Und diese positive Verstärkung?

B: Ja.

I: Also die, die dann vielleicht gerade noch unruhig sind, folgen dann dem positiven Beispiel?

B: Genau.

I: O. k. Das ist die zweite Situation (legt B Fallbeispiel 2 vor).

B: (Liest) Also der Junge wird ja hier etwas bloßgestellt, würde ich jetzt mal – (rhetorisch) oder? Habe ich es richtig verstanden? (Liest noch einmal). Ja!

I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?

B: Naja, gut. Gesundes Frühstück – die Brotbox ist auf dem Tisch (..); der Junge spielt mit der Brotbox. Also das soll die Unterrichtsstörung dann sein. Und letztendlich, finde ich, ist auch noch einmal eine Unterrichtsstörung durch die Aussage, weil die Kinder dann lachen und auch noch einmal stören.

I: In der Situation sind ja die Lehrkraft UND die Erzieherin im Raum. Wie bewertest du deren Reaktionen jeweils auf das Spielen mit der Brotbox?

B: (..) Also ich finde, es ist so abwertend. Gut, es geht ums gesunde Frühstück (liest nach). Also ich finde, das ist so ein bisschen abwertend dem Kind gegenüber. Man muss gucken – gesundes Frühstück hin und her – aber ich bin immer froh, wenn die Kinder überhaupt ein Frühstück dabei haben (6). Und sie stellt ja den Jungen eigentlich vor der Klasse bloß.

I: Meinst du die Erzieherin oder die Lehrkraft?

B: Die Erzieherin hält (..). Ach ne.

I: Die Erzieherin ist die, die sagt: „Gib sie mir, die können wir am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen.“, und dann später noch: „Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot drin.“

B: Ja, die Erzieherin, finde ich, macht in dem Moment nicht / – stellt ihn bloß!

I: Was sagt das in diesem Fall über die Beziehung zwischen der Erzieherin und dem Schüler aus?

B: Also (...), ich finde das ist nicht so eine gute Beziehung!

I: Wenn so etwas häufiger in dieser Form stattfinden würde, wie stellst du dir dann die Atmosphäre in der Klasse vor?

B: Nicht gut, weil der Junge wird ja immer wieder bloßgestellt. Man muss ja gucken, dass man ein gutes Verhältnis hat.

I: Wie würdest du es machen, wenn du unterrichtest und jemand spielt mit der Brotbox?

B: Ich würde erst einmal ermahnen: „Leg sie zur Seite.“ Und eigentlich sollte es schon reichen, wenn das Kind einfach die Brotbox zur Seite legt. Gut, wenn es das dann noch einmal macht – vielleicht würde ich sie ihm dann auch abnehmen und nach vorne legen. Aber ich würde nicht so einen Spruch bringen, bei dem es dem Kind schlecht geht.

I: Findest du, es steht der Erzieherin in diesem Fall trotzdem zu? Liegt es in ihrem Ermessen, was sie sagt?

B: Vielleicht sollte es auch ein Witz sein von der Erzieherin. Weil es um das gesunde Frühstück geht. Und da ist das Weißbrot drin; das ist nicht gesund. (In vermeintlich witzigem Ton) „Ah, das werden wir ja nicht los – da ist ja nichts Gesundes drin!“ Aber das Kind versteht das gar nicht, wenn sie es noch lustig gemeint hat. Ich würde ihr schon noch einmal sagen, dass man das vielleicht noch mal ein bisschen anders mit dem Kind thematisieren sollte.

I: Also auch – mal angenommen – wenn es wirklich nur ein Witz war?

B: Ja. Also ich finde, da müssen die Lehrerin und die Erzieherin /. Oder ich als Lehrerin muss da mit ihr reden noch einmal. (..) Das kommt auch immer auf das Kind dann wieder an. Manche Kinder raffen das auch oder stehen darüber. Also das ist / (sprunghaft; bezogen auf obige Missinterpretation dazu, ob die Lehrerin oder Erzieherin spricht) Ich kann noch nicht einmal einen Text lesen! Ich bin ausgepowert!

I: Alles gut! (Legt B Fallbeispiel 3 vor). André hat an dem Tag Geburtstag in dieser Situation.

B: (Liest, schaut auf).

I: Gibt es in diesem Fall eine Unterrichtsstörung?

B: Ja, gut. Der Unterricht wird unterbrochen, weil die Lehrkraft dem Kind etwas sagt. Aber ich weiß jetzt / (4). Und sie stellt ihn auch wieder bloß. (Liest noch einmal) „Warum hast du deine Hausaufgaben nicht gemacht ...“ (liest den Text murmelnd weiter). Und sie macht ihm auch ein bisschen Angst mit der Geburtstagsfeier. Aber eine Unterrichtsstörung (kritischer Tonfall)? (6) Ich weiß nicht, ob das auch schon eine Unterrichtsstörung ist.

I: Wie ist dein Gefühl denn?

B: Also, wenn man bei der Hausaufgabenkontrolle ist und man geht so rum, dann ist das ja der Unterrichtsfluss so gerade. Wenn man bei einem Kind stehen bleibt, es hat die Hausaufgabe nicht und man redet mit dem (..) /. Die Unterrichtsstörung könnte höchstens sein, weil die anderen Kinder nicht weiterarbeiten, weil die ruhig werden, ja. Genau!

I: Wenn die Situation anders wäre und der GRUND dafür, dass der Junge nicht mitarbeiten kann ist, dass er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Wäre das dann eine Unterrichtsstörung?

B: Also, wenn die Hausaufgabe wichtig ist für den Unterricht, dann ist es schon eine Unterrichtsstörung, weil er nicht mitarbeiten kann.

I: Wie bewertest du hier das Handeln der Lehrkraft?

B: Das ist wieder so etwas (...) – das ist so eine kleine Androhung, finde ich (drohender Ton): „Das wird wohl heute nichts mehr mit dem Geburtstag; das musst du nacharbeiten!“ Und daraufhin (holt tief Luft) (..) halten ja die Kinder so die Luft an und denken: „Oh, schade. Mensch, der Arme.“ Würde ich jetzt so reininterpretieren. (5) Ich weiß nicht. Ich würde das gar nicht so machen. Ich würde dem Kind sagen /. Es kommt auch wieder darauf an: „Hat es öfter die Hausaufgaben vergessen oder nicht?“ Ich würde sagen: „Mensch, heute hast du Geburtstag, dann hast du sie bis übermorgen“, oder so. Wenn es das erste Mal vorkommt. Wenn es jetzt natürlich schon mehrmals vorgekommen ist (...) /. Das ist immer so schwer, finde ich. Das ist immer so je nach Kind.

I: Du sagtest, in diesem Fall schwingt etwas Drohendes mit, richtig?

B: Ja, das: „Heute Geburtstag kannst du vergessen!“ Das finde ich schon.

I: Wenn du an deinen eigenen Unterricht denkst: Passiert dir so etwas oder so etwas Ähnliches auch manchmal?

B: Ich finde es ist noch einmal verschärft, weil es wieder vor allen ist. Weil die anderen Kinder das ja auch alle mitkriegen. Und er wird wieder so bloßgestellt, sage ich mal. Aber ich finde es eigentlich nicht legitim! Ich würde es nicht machen.

I: Danke. (Legt B Fallbeispiel 4 vor).

B: (Liest) O. k. (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (...) Also er ist unruhig. Wahrscheinlich wackelt er hin und her; das stört ja auch schon den Unterricht. Dann die Aussage noch einmal: „Verhältst dich wie ein Vorschulkind“, wahrscheinlich weil er unruhig ist. Es ist die Unruhe, die Unterrichtsstörung für die Lehrkraft. ABER, ich finde gut, dass die wenigstens fragt: „Ist heute irgendetwas? Warum bist du so?“ Das finde ich ganz gut. Und dann sagt er: „Ich bin müde.“ Also ich finde, die Lehrkraft gibt sich am Anfang viel Mühe und motiviert ihn zum Arbeiten – das finde ich gut. Aber es ist auch wieder der Fokus nur auf einem Kind. Was machen in der anderen Zeit die anderen Kinder? Also er zieht dann schon viel Aufmerksamkeit auf sich.

I: Wie bewertest du die allererste Reaktion, wo sie sagt: „Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“?

B: Das ist ja auch wieder beleidigend eigentlich.

I: Findest du das noch in Ordnung?

B: Es kommt darauf an, wie man es sagt. Ich sage auch manchmal: „Mensch, heute seid ihr wie im Kindergarten!“ Aber die wissen genau, dass ich das nicht böse meine. Es kommt immer auf die Betonung an. Aber freundlich ist sie ja! Ich unterstelle ihr jetzt mal, dass sie es nicht so böse meint.

I: Und Ich-Botschaften wie: „Weißt du was mich nervt?“

B: Finde ich auch gut.

I: Machst du so etwas auch?

B: Ja, das finde ich gut. Also ich finde gut, dass sie sich wirklich interessiert. Sie hätte ja jetzt auch einfach sagen können: „Mensch, du nervst jetzt. Sei mal ruhig!“ oder „Geh mal vor die Tür!“. Also sie macht sich ja schon Gedanken um ihn (...). Warum er so ist.

I: Angenommen, die Situation würde genauso stattfinden, aber nach den ersten zwei Sätzen fragt sie nicht weiter nach. Ist die Atmosphäre in der Klasse oder die Beziehung zu dem Jungen dann anders?

B: Meinst du bis hierhin (zeigt auf die Textstelle)? Bis zum „Vorschulkind“?

I: Genau.

B: Ja, das kommt wieder auf den Ton an. Aber man könnte es dann auch negativ auslegen, finde ich schon. (...) Ein Zweitklässler will ja nicht hören, dass er ein Vorschulkind ist.

I: Danke. (Legt B Fallbeispiel 5 vor) Hierzu muss man sagen, dass die Situation vermutlich im Saarland beobachtet wurde. Deshalb gibt es schon in der ersten Klassen Französischunterricht.

B: Oh, echt? (Liest)

I: Gibt es in der Situation eine Unterrichtsstörung?

B: Also ich finde /. Ja, gut, das Mädchen steht auf, aber (4) ob das jetzt so die riesige Unterrichtsstörung ist? Ich finde, die Lehrkraft macht mir ihrer Aussage viel mehr eine Unterrichtsstörung als das Kind. Wenn sie einfach das Bild angeguckt hätte; also das Kind wäre zu ihr gekommen, sie hätte sich das Bild angeguckt und wieder hingesetzt, dann wäre es gut gewesen. Aber jetzt macht sie ja dann mit der Handpuppe /.

I: Also dieser Kommentar wäre aus deiner Sicht gar nicht nötig gewesen?

B: Nein.

I: O. k. Wie bewertest du die Aussage, die sie hier macht?

B: Gut, wenn die Regel so ist, dann ist es auch o. k. Wenn sie sagt: „Es ist die Regel, dass die Handpuppe rumkommt.“, dann ist es o. k. – würde ich sagen. (4) Aber wie gesagt, ich glaube, dass die Unterrichtsstörung mehr von der Lehrkraft ausgeht.

I: Du würdest so etwas also vielleicht einfach übergehen?

B: Die Kinder sind doch so stolz und wollen zeigen, was sie gemacht haben.

I: Danke. Eine letzte Situation habe ich noch (legt B Fallbeispiel 6 vor).

B: (Liest) O. k. (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es in dieser Situation eine Unterrichtsstörung?

B: (...) Ich finde, man muss beachten, dass es eine erste Klasse wieder ist; dass das alles noch nicht so automatisiert ist. Auch mit dem Kreisbilden und so. Ich finde, dass hier die Lehrkraft wieder mehr die Unterrichtsstörung macht als die Kinder. Dieser Klassiker: „Ihr setzt euch alle wieder hin, wir machen es noch mal.“ (lacht).

I: Meinst du, weil dadurch Zeit verloren geht?

B: Genau. Und am Ende werden die Kinder dann bestraft, weil das Spiel wegfällt. Also man muss /. Wenn es jetzt eine vierte Klasse wäre, würde ich sagen, da muss das Sich-in-den-Kreis-stellen schon mal funktionieren und auch ein bisschen schnell gehen. Aber erste Klasse? Mein Gott.

I: Lässt du auch Sachen in der Form wiederholen, damit die Kinder lernen, wie man sich richtig verhält?

B: Das stimmt, ich habe das auch schon einmal gemacht. Ich sage immer: „Wir gehen GLEICH in den Kreis“, und dann springen natürlich die ersten immer auf – wir haben so einen Sitzkreis. Und dann sage ich auch noch einmal: „Stopp, zurück! Ich war noch nicht fertig.“ Aber

dass ich jetzt komplett die ganze Handlung noch einmal gemacht habe (überlegt)? Weiß ich jetzt gar nicht.

I: Hast du bei so etwas die Unterrichtszeit im Blick? (...) Also fändest du zum Beispiel Wiederholungen von zehn Minuten Dauer bedenklich, weil Unterrichtszeit dabei verloren geht oder ist das gut investierte Zeit, weil dann geübt wird, wie man in den Kreis geht?

B: Also, wenn ich jetzt sage: „Stopp, zurück!“, das ist eine MINUTE dann. Dass sie sich noch einmal hinsetzen, ich sage meinen Satz zu Ende und dann gehen sie in den Sitzkreis. Also, wenn das noch einmal zehn Minuten dauern würde, würde ich es nicht machen. Ich glaube, dass dann viel mehr Streit und Unruhe aufkommt.

I: In dem Fall wäre der Unterricht dann also mehr gestört?

B: Ja.

I: Wie ist in dieser letzten Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern? Vielleicht auch im Hinblick auf das Auslassen des Spiels, was geplant war.

B: Also die Lehrkraft schimpft ja quasi die Kinder am Schluss und gibt ihnen die Schuld, dass sie das Spiel nicht machen können. Im Grunde hat sie es aber auch gesteuert, weil sie es ja immer üben wollte. Ich glaube nicht, dass jetzt hier die Beziehung SO schlecht ist. Es ist einfach / – die Lehrerin möchte, dass das mit dem Kreis funktioniert. (10) Also sie hat schon einen strengen Ton, aber anhand des Textes würde ich jetzt nicht sagen, dass es eine schlechte Beziehung ist.

I: Vielleicht auch noch mal anhand des letzten Satzes: Kommt es bei dir vor, dass du etwas Schönes – was du wirklich geplant hattest oder auch nur in Aussicht stellst – wieder (.) wegnimmst?

B: Also ich muss gerade noch einmal ergänzen: Sie macht denen schon ein bisschen einen Vorwurf. „Ich habe mir für EUCH etwas überlegt und das können WIR jetzt nicht machen.“ Das ist schon so ein bisschen: „Mensch, jetzt habe ich mir die Arbeit gemacht und jetzt können wir es nicht machen.“ Das sehe ich hier gerade noch einmal. Aber ich muss ganz oft umstellen. Aber das ist nicht schlimm. (.) Ich finde, das muss man als Lehrer. Man muss flexibel sein.

I: Aber würdest du es dann so explizit ansprechen wie in diesem Beispiel?

B: Nein, das würde ich nicht machen. Manchmal dauert eine Sequenz einfach etwas länger, wo sie mehr Zeit brauchen. Wo ich gedacht hätte: „Oh, das geht vielleicht schneller.“ Aber das ist gar nicht schlimm.

I: O. k. Herzlichen Dank!

B: Ja. Ich hoffe, ich konnte dir helfen.

I: Ja, auf jeden Fall. Dass du dir die Zeit genommen hast, war ja schon Hilfe genug. Danke.

G: Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse

Codesystem		1.305
A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	9	
B_Vorwissen zu U-st.	10	
C_Allg. Konzept: U-st.	56	
CA_übergr. Definitionsversuch	9	
CB_funktionale Sicht	37	
CC_normative Sicht	13	
CD_personale Interpretation	6	
CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	5	
CF_Sonstiges	1	
D_identifizierte Störungstypen	54	
DA_akustische	26	
DB_motorisch-visuelle	21	
DC_Verweigerung/Versäumnis	8	
DD_Aggression	12	
DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	7	
DF_Sonstiges	7	
E_Allg. Häufigkeit von U-st.	32	
F_Störungsintensität	9	
G_Ursachen von U-st.	114	
GA_einzelne SuS	42	
GB_mehrere SuS	7	
GC_aktive päd. Fachkraft	56	
GD_passive päd. Fachkraft	6	
GE_familiäre Situation (Kind)	18	
GF_System/Institution Schule	7	
GG_von extern	11	
GH_Sonstiges	12	

▼	<input checked="" type="radio"/> H_Prävention von U-st.	31
	<input checked="" type="radio"/> HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	24
	<input checked="" type="radio"/> HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	7
	<input checked="" type="radio"/> HC_d. ausreichend Platz im Raum	3
	<input checked="" type="radio"/> HD_d. schulexterne Personen	2
▼	<input checked="" type="radio"/> I_Akutreaktionen auf U-st.	70
▼	<input checked="" type="radio"/> IA_Typ	39
	<input checked="" type="radio"/> IAA_Minimalreaktion	18
	<input checked="" type="radio"/> IAB_Erziehungsmaßnahme	12
	<input checked="" type="radio"/> IAC_Ritual/Methode	14
	<input checked="" type="radio"/> IAD_Ignorieren	9
	<input checked="" type="radio"/> IAE_Sonstiges	13
▼	<input checked="" type="radio"/> IB_Eigene Reaktion je bereit?	7
	<input checked="" type="radio"/> IBA_Ja	8
	<input checked="" type="radio"/> IBB_Nein	1
	<input checked="" type="radio"/> IC_ist belastungsabh.	11
	<input checked="" type="radio"/> ID_ist vom indiv. Kind abh.	10
	<input checked="" type="radio"/> IE_Sonstiges	6
▼	<input checked="" type="radio"/> J_Austausch zu U-st. an Schule	16
	<input checked="" type="radio"/> JA_wird als hilfreich erlebt	10
	<input checked="" type="radio"/> JB_selbst schon ausgetauscht	4
	<input checked="" type="radio"/> JC_findet nicht/kaum statt	4
	<input checked="" type="radio"/> JD_Sonstiges	2
▼	<input checked="" type="radio"/> K_Belastung in Störungssit.	21
	<input checked="" type="radio"/> KA_von Störungsqualität abh.	11
	<input checked="" type="radio"/> KB_von Störungshäufigkeit abh.	3
	<input checked="" type="radio"/> KC_von eigener Verfassung abh.	4
	<input checked="" type="radio"/> KD_insg. geringere Belastung	4
	<input checked="" type="radio"/> KE_insg. stärkere Belastung	2
	<input checked="" type="radio"/> KF_Sonstiges	3

▼	☉	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6	0
▼	☉	LA_Bewertung Fall 1	8
	☉	LAA_Übereinstimmung	10
	☉	LAB_Abweichung	2
▼	☉	LB_Bewertung Fall 2	9
	☉	LBA_Übereinstimmung	9
	☉	LBB_Abweichung	0
▼	☉	LC_Bewertung Fall 3	8
	☉	LCA_Übereinstimmung	8
	☉	LCB_Abweichung	5
▼	☉	LD_Bewertung Fall 4	8
	☉	LDA_Übereinstimmung	9
	☉	LDB_Abweichung	6
▼	☉	LE_Bewertung Fall 5	7
	☉	LEA_Übereinstimmung	7
	☉	LEB_Abweichung	4
▼	☉	LF_Bewertung Fall 6	7
	☉	LFA_Übereinstimmung	9
	☉	LFB_Abweichung	2
▼	☉	M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.	71
	☉	MA_ethisch begründet	52
	☉	MB_neutral	3
	☉	MC_ambivalent	7
	☉	MD_ethisch unzulässig	13
	☉	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	12
	☉	Pot. Zitate	65

H: Kategoriendefinitionen der qualitativen Inhaltsanalyse

Hinweis: Selbsterklärende Kategorien werden nicht definiert und entsprechend gekennzeichnet (/).

Kategorie Subkategorie	Definition
Rahmeninformationen zur Lehrkraft	Allgemeine Kontextinformationen zur Person der Lehrkraft (z. B. Dienstalter und studierte bzw. aktuelle Unterrichtsfächer).
Vorwissen zu Unterrichtsstörungen	Allgemeine theoretische bzw. abstrahierende Kenntnisse der Lehrkraft über Unterrichtsstörungen <i>vor</i> Interviewbeginn.
Allgemeine Konzeption von Unterrichtsstörungen	Merkmale der individuellen Konzeption von Unterrichtsstörungen, die aufgrund ihrer geringen Spezifität <i>nicht</i> durch andere Kategorien (z. B. Störungstypen, Ursachen, Präventionsmaßnahmen) erfasst werden.
Übergreifender Definitionsversuch	Prägnanter, umfassender Definitionsversuch der Lehrkraft zum Begriff „Unterrichtsstörung“.
Funktionale Sichtweise	Aussagen, die eine funktionale Sichtweise auf Unterrichtsstörungen bei der Lehrkraft erkennen lassen.
Normative Sichtweise	Aussagen, die eine normative Sichtweise auf Unterrichtsstörungen bei der Lehrkraft erkennen lassen.
Personale Interpretation	Aussagen, die eine Sicht auf Unterrichtsstörungen erkennen lassen, bei der diese erst durch die Interpretation der Lehrkraft als solche gelten.
Spektrum: Aktiv vs. passiv	Aussagen, die ein (implizites) Verständnis für die Unterscheidung von aktiven und passiven Unterrichtsstörungen erkennen lassen.
Sonstiges	Aussagen zur allgemeinen Störungskonzeption, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Identifizierte Störungstypen	Von den Lehrkräften erfahrene bzw. beobachtete oder für sie theoretisch mögliche Erscheinungsformen von Störungen. (Bis auf ‚externe Störungen‘ betrifft dies nur Störungstypen, die von SchülerInnen ausgehen.)
Akustische Störung	Störungen, die sinnlich als akustische Störung wahrgenommen werden können.
Motorisch-visuelle Störung	Störungen, die sinnlich als visuelle Störung wahrgenommen werden können und/oder sich in Bewegung äußern.
Verweigerung/ Versäumnis	Störungen, die sich als (mehr oder weniger) aktive Verweigerung oder durch ein (mehr oder weniger) aktives Versäumnis äußern.
Aggression	Störungen, die sich in aggressivem (verbalem oder non-verbalem) Verhalten äußern.
Geistige Abwesenheit/ Desinteresse/ Unaufmerksamkeit	Störungen, die sich in einem mangelnden Fokus auf das Unterrichtsgeschehen oder geringen Interesse dafür äußern (nicht intendierte Passivität).

Sonstiges	Aussagen zu Erscheinungsformen von Störungen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Häufigkeit von Unterrichtsstörungen	Angaben zur Häufigkeit des Auftretens von Unterrichtsstörungen nach individueller Konzeption der Lehrkraft.
Störungsintensität	Aussagen zur Intensität von Unterrichtsstörungen nach individueller Konzeption der Lehrkraft. (Verstanden als Grad der Behinderung des Unterrichts, der Lehrkraft oder des Verstoßens gegen Regeln.)
Ursachen von Unterrichtsstörungen	Konzeption der Verursachung von Unterrichtsstörungen.
Durch einzelne SchülerInnen	Verursachung einer Unterrichtsstörung (hauptsächlich) durch einen Schüler oder eine Schülerin.
Durch mehrere SchülerInnen	Verursachung einer Unterrichtsstörung durch mehrere SchülerInnen einschließlich Konflikten zwischen SchülerInnen und gruppendynamischer Faktoren.
Durch die aktiv unterrichtende pädagogische Fachkraft	Verursachung einer Unterrichtsstörung durch die gerade aktiv unterrichtende (oder aktiv am Unterricht beteiligte) pädagogische Fachkraft.
Durch andere pädagogische Fachkräfte (mit passiver Rolle)	Verursachung einer Unterrichtsstörung durch eine nicht oder aktuell nur passiv am Unterricht teilnehmenden pädagogischen Fachkraft.
Familiäre Situation des jeweiligen Kindes	Ursachen mit Bezug auf die familiäre Situation des Kindes einschließlich konkreter Einflüsse durch das Handeln der Erziehungsberechtigten.
Durch das System bzw. die Institution Schule	Ursachen mit Bezug zu institutionellen Gegebenheiten oder systemimmanenten Faktoren von „Schule“. (Allgemeinere oder durch die konkrete Schule beeinflusste Aspekte.)
Extern bedingt	Störungsursachen, die räumlich oder sinngemäß von außen auf den Unterricht einwirken. (Einschließlich solcher, die sich durch SchülerInnen äußern, aber sehr explizit als krankheitsbedingt, akuten und extremen Lebenssituationen geschuldet oder sonstig nicht durch die Betroffenen verschuldet dargestellt werden.)
Sonstiges	Aussagen zu Störungsursachen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Möglichkeiten zur Prävention von Unterrichtsstörungen	Konzeption der Möglichkeiten zur Prävention von Unterrichtsstörungen.
Durch Maßnahmen der Lehrkraft	Präventionsmöglichkeiten, die durch die Lehrkraft selbst ergriffen oder ausgestaltet werden können.
Durch klassenübergreifende Maßnahmen	Präventionsmöglichkeiten, die durch klassenübergreifende (schulweite) Maßnahmen, Vereinbarungen o. ä. verwirklicht werden können.
Durch ausreichend Platz im (Klassen)raum	Von der Lehrkraft <i>nicht beeinflussbare</i> Präventionsmöglichkeiten durch einen Klassen- bzw. Unterrichtsraum mit ausreichendem Platzangebot.

Durch schulexterne Personen	Präventionsmöglichkeiten durch schulexterne Personen (z. B. Eltern, Ärzte).
Akutreaktionen auf Unterrichtsstörungen	Aussagen zu selbst praktizierten und theoretischen Typen der Akutreaktion auf Unterrichtsstörungen, ob diese vom Kind oder belastungsabhängig sind und ob die Lehrkraft schon eine Akutreaktion bereut hat.
Typ	Typ der Akutreaktion.
-> Minimalreaktion	Zeitlich begrenzte Reaktion auf die Störung, die den Unterrichtsfluss nicht wesentlich beeinträchtigt.
-> Erziehungsmaßnahme	Reaktion, die das Verhalten der Betroffenen thematisiert, den Unterricht stärker unterbricht und/oder eine konkretere Erziehungsabsicht verfolgt.
-> Anwendung eines Rituals oder einer Methode	In Reaktion auf die Störung wird von einer den Kindern bekannten (ritualisierten) Methode Gebrauch gemacht.
-> Ignorieren	Die Störung wird (vorerst) ignoriert.
-> Sonstiges	Aussagen zu Akutreaktionen auf Unterrichtsstörungen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Bereits eigene Störungsreaktion bereut?	/
-> Ja	/
-> Nein	/
Akutreaktion ist belastungsabhängig	Die akute Störungsreaktion steht im Zusammenhang mit der durch sie empfundenen Belastung.
Akutreaktion ist vom Kind individuell abhängig	Die akute Störungsreaktion wird von den Eigenschaften des oder der Störenden sowie vom Vorwissen über sie oder ihn abhängig gemacht.
Sonstiges	Aussagen zu Akutreaktionen auf Unterrichtsstörungen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Schulinterner Austausch zu Unterrichtsstörungen	Aussagen zum kollegialen bzw. schulinternen Austausch über erfahrene Störungssituationen und den Umgang damit.
... wird als hilfreich erlebt	/
... hat bei der Lehrkraft selbst schon stattgefunden	/
... findet nicht oder kaum statt	/
Sonstiges	Aussagen zum schulinternen Austausch über Unterrichtsstörungen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Belastung in Störungssituationen	Aussagen zur empfundenen Belastung in Störungssituationen sowie deren Bedingungsfaktoren.
Von der Störungsqualität abhängig	Aussagen, die die Störungsqualität für den Grad der durch sie erfahrenen Belastung verantwortlich machen.

Von der Störungshäufigkeit abhängig	Aussagen, die die Störungshäufigkeit für den Grad der durch sie erfahrenen Belastung verantwortlich machen.
Von der eigenen Verfassung abhängig	Aussagen, die die eigene Verfassung (bzw. Tagesform) für den Grad der durch sie erfahrenen Belastung verantwortlich machen.
Belastung wird als insgesamt gering empfunden	/
Belastung wird als insgesamt stark empfunden	/
Sonstiges	Aussagen zur Belastung durch Unterrichtsstörungen, die durch keine der anderen Unterkategorien erfasst werden.
Individuelle Bewertung der Fallbeispiele 1–6	Allgemeine Bewertung der Fallbeispiele in Bezug auf das Vorliegen einer Unterrichtsstörung, das Handeln der Lehrkraft und die Beziehungsqualität. (<i>Hilfskategorie für die Bewertung des LehrerInnenhandelns in Störungssituationen; s. u.</i>)
Für jedes der sechs Fallbeispiel wird unterschieden:	
-> Übereinstimmung	Sequenzen, die mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Analyse des jeweiligen Fallbeispiels übereinstimmen.
-> Abweichung	Sequenzen, die nicht mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Analyse des jeweiligen Fallbeispiels übereinstimmen.
Argumentation in der Bewertung von LehrerInnenhandeln	Alle Sequenzen, die eine Argumentation der Lehrkraft zu eigenem, beobachtetem, theoretischem oder anhand der Fallbeispiele geschildertem LehrerInnenverhalten in Störungssituationen enthalten. (Wichtig: Die <i>Argumentation</i> der Befragten wird codiert, nicht das konkrete LehrerInnenhandeln in der Beispielsituation. Wird eigenes Fehlverhalten als ethisch unbegründet erkannt, ist die Argumentation damit beispielsweise ethisch begründet.)
Ethisch begründet	Die Argumentation orientiert sich an ethischen Normen der pädagogischen Beziehungsgestaltung.
Neutral	Die Argumentation ist weder ethisch begründet, noch verletzt sie Normen der pädagogischen Beziehungsgestaltung.
Ambivalent	Die Argumentation beinhaltet sowohl Orientierung an als auch Verletzung von ethischen Normen der pädagogischen Beziehungsgestaltung.
Ethisch unzulässig	Die Argumentation verletzt ethische Normen der pädagogischen Beziehungsgestaltung.
Störungsbeispiele aus eigener Praxis	Alle Schilderungen von Unterrichtsstörungen aus der eigenen Unterrichtspraxis. (<i>Diese Kategorie hat nur eine das Gesamtmaterial strukturierende und keine analytische Funktion.</i>)

I: Liste der Codings

Hinweise: Die Tiefe der Gliederungsebene wird durch ein alphabetisch durchlaufendes Kürzel vor jedem Code repräsentiert (vgl. Anhang G). Es wird jeweils nur die tiefste Gliederungsebene gelistet. In Spalte „LK“ steht die Nummer der befragten Lehrkraft und die Nummer der Schule dahinter. Der Farbpunkt repräsentiert die jeweilige Hauptkategorie.

LK	Code	Segment
● 1-GS_1	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	<p>I: Vielleicht erst einmal zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin?</p> <p>B: Seit 2011 bin ich Grundschullehrerin.</p> <p>I: Und welche Fächer unterrichtest du?</p> <p>B: Ich habe einen Abschluss als Grundschullehrerin mit den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch; aber habe dann einen zusätzlichen Abschluss gemacht als Haupt- und Realschullehrerin für die Fächer Englisch und Deutsch. (.) Also dann bis zur zehnten Klasse.</p> <p>I: Und was unterrichtest du aktuell?</p> <p>B: In der Grundschule hier unterrichte ich Englisch, Religion, Musik, Mathe und auch noch eine individuelle Lernzeit.</p>
● 2-GS_2	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	<p>I: Zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin und welche Fächer unterrichtest du aktuell?</p> <p>B: Seit Siebenundneunzig (.) naja, Achtundneunzig - Siebenundneunzig habe ich Examen gemacht. (..) Deutsch, Mathe, Sachunterricht. Und Religion habe ich noch studiert, mache ich aber nicht.</p>
● 3-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	<p>I: Zum Einstieg: Seit wann bist du Grundschullehrerin und welche Fächer unterrichtest du?</p> <p>B: Ich bin seit neun Jahren Grundschullehrerin und unterrichte (.) zur Zeit vor allen Dingen DAZ, Deutsch als Zweitsprache, (..) Mathe, (.) Sachunterricht - in der Intensivklasse, (..) das heißt eine Deutsch-Intensivklasse - Flüchtlingskinder.</p>
● 4-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	<p>I: Seit wann sind Sie Grundschullehrerin?</p> <p>B: Ich bin seit 1992 in der Schule, seit Vierundneunzig fertige Lehrerin. Also jetzt so mein fünfundzwanzigstes Jahr als fertige Lehrerin, genau. Das ist seit wann; was war das noch (lacht)?</p> <p>I: Haben Sie überwiegend hier an der Schule unterrichtet?</p> <p>B: Hier an der Schule bin ich erst das fünfte Jahr. Ich war zwanzig Jahre an einer anderen Schule im (..) LÄNDLICHEREN Bereich, also Vorortcharakter auch im Raum <Name der Stadt>.</p>

● 5-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	Seit wann sind Sie als Grundschullehrerin tätig und welche Fächer unterrichten Sie?
		B: Ich bin jetzt seit (...) vier Jahren inklusive Referendariat hier. (.) Also ich habe 2014 mit dem Referendariat hier an der Schule angefangen, (.) im November. Also es sind jetzt knappe vier Jahre (...). Und (...) ich hatte dann nach dem Referendariat - also da war ich dann 2016 (...) damit fertig - ein Jahr lang danach hier auch an der Schule einen TV-H-Vertrag gehabt und habe dann hauptsächlich Mathe, Musik und Sport unterrichtet. (...) Hatte aber noch keine Klassenleitung oder so; war einfach in verschiedenen Klassen. Seit einem Jahr jetzt habe ich eine Klassenleitung und da mache ich eigentlich alle Fächer (...) außer Sport. Sport mache ich nicht, das macht meine Referendarin. Und die ist auch hauptsächlich für Deutsch zuständig (.), aber da bin ich trotzdem mit drin. Also letztendlich mache ich alle Fächer (lacht).
● 6-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	B: Mein Referendariat war von Sechsendneunzig bis Achtundneunzig. (.) Letztendlich seit Sechsendneunzig, (...) also über zwanzig Jahre. Und mein Hauptfach ist Musik - damals gab es noch das Hauptfach Musikstudium, das gibt es nicht mehr - und Mathe und Deutsch. (...) Unterrichten tue ich viel mehr - alles außer Sport.
● 7-GS_2	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	B: Ich arbeite seit (.) 2000 (...). Gut, ich war ja erst an einer deutschen Schule im Ausland und DANN habe ich erst das Referendariat gemacht. Also ich konnte quasi zuerst schon arbeiten und habe dann Referendariat gemacht; da wurde mir auch ein Teil angerechnet. Und hier an dieser Schule bin ich seit (...) 2004 (.) - war ich hier. Und dann war ich länger woanders und in Elternzeit und bin jetzt wieder seit 2009 an der Schule. Und was haben wir jetzt? 2018 - also auch schon fast neun Jahre (erstaunt), ne? Oh Gott. Und welche Fächer: Deutsch, Sachunterricht, Sport und Mathe. Und Mathe unterrichte ich aber hier nicht so viel, weil so ein Mathe/ - machen sie alle so gerne. Und Englisch habe ich eigentlich auch, mache ich aber gerade auch nicht.
● 8-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	I: Zum Einstieg: Seit wann bist du als Grundschullehrerin tätig?
		B: Ich habe hier an der Schule mein Referendariat gemacht und bin seitdem hiergeblieben. Das Referendariat hat 2008 begonnen. Also ich arbeite seit zehn Jahren an der Schule. Davon war ich aber zwei Jahre in Elternzeit.
		I: Und welche Fächer unterrichtest du aktuell?
		B: Also studiert habe ich Deutsch, Mathe, Sport und Englisch. Und aktuell unterrichte ich in der Klasse Vier-Eins und ich bin verantwortlich für Deutsch und Mathe für die Erstklässler und mache Sachunterricht, Kunst und Sport mit der kompletten Klasse.

● 9-GS_3	A_Rahmeninfos zur Lehrkraft	<p>I: Zum Einstieg würde ich dich gerne fragen, seit wann du als Grundschullehrerin tätig bist und welche Fächer du unterrichtest?</p> <p>B: Zählt das Referendariat dazu?</p> <p>I: Das kannst du dir aussuchen.</p> <p>B: Dann drei Jahre erst. (..) Ich habe vorher als Erzieherin gearbeitet und spät das Studium gemacht.</p> <p>I: O. k. Und welche Fächer unterrichtest du?</p> <p>B: Deutsch, Mathe, (..) Sachunterricht und Kunst unterrichte ich gerade. (.) Und Soziales Lernen.</p>
● 1-GS_1	B_Vorwissen zu U-st.	<p>I: O. k. Bist du schon einmal in irgendeiner Form mit dem Thema "Unterrichtsstörungen" in Berührung gekommen?</p> <p>B: Ja, täglich ist das. Auf jeden Fall EIN Thema.</p> <p>I: Und auch aus einer theoretischen Sicht? Ist das zum Beispiel in deiner Ausbildung mal / ?</p> <p>B: Ja, es gab ein Seminar in der Lehrerausbildung am Studien-seminar. Da war das ein Bestandteil des Themas, mit dem wir uns ein bisschen intensiver beschäftigt haben, weil das ja doch auch EINES der Themen ist, mit denen sich jeder beschäftigt.</p> <p>I: Weißt du noch grob, worum es in dem Seminar ging?</p> <p>B: Einmal eine Definition, was genau Unterrichtsstörungen sind. Und, dass das nicht immer nur an (..) Schülern hängt, sondern sicherlich auch einmal personell bedingte Unterrichtsstörungen sein können. Aber auch strukturelle, zum Beispiel durch großen Baulärm. Oder auch vielleicht die Lehrerpersönlichkeit selbst, die Unterrichtsstörungen herbeiführen kann.</p>
● 2-GS_2	B_Vorwissen zu U-st.	<p>I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen theoretisch in Berührung gekommen?</p> <p>B: So vor fünf Minuten, ja (lacht herzlich). Jeden Tag gibt es ja Unterrichtsstörungen.</p> <p>I: Aber in der Ausbildung, in Fortbildungen oder Ähnlichem?</p> <p>B: Ach in der Ausbildung. Achso, ich habe jetzt aus der Praxis /. In der (.) puh (überlegt) (4). Doch, es gab bestimmt auch mal ein Seminar, aber (...) ist jetzt nicht so prägend, dass es mir noch im Kopf ist. Wobei mich das jetzt auch nicht so wundert, weil man sich das ja als Student gar nicht vorstellen kann, was alles so passieren kann. (..) Weiß ich aber nicht mehr, aber ist auch zu lange her (lacht kurz).</p>

- 3-GS_3 B_Vorwissen zu U-
st. I: Hast du dich schon in irgendeiner Form mit Unterrichtsstö-
rungen beschäftigt? (..) Zum Beispiel aus einer theoretischen
Perspektive?

B: Ja. Ja.

I: Worum ging es da? Kannst du dich daran erinnern?

B: Wie meinst du die Frage jetzt genau? Also, quasi, wie man
intervenieren kann? Was man für Hintergründe interpretieren
oder (..) als Hypothesen aufstellen kann?

I: Genau. An welchen Stellen du dir schon einmal theoretisch
Gedanken über Unterrichtsstörungen gemacht hast.

B: Also ganz konkret mache ich das eigentlich jeden Tag für
mich selbst (lacht). Es gibt sehr viele Unterrichtsstörungen
(scherzhaft)! Nein, aber natürlich in der Ausbildung, im Refe-
rendariat, (..) auf Fortbildungen und so weiter ist das immer
wieder Thema. Mhm (zustimmend).
- 4-GS_3 B_Vorwissen zu U-
st. I: Sind Sie schon einmal in irgendeiner Form aus einer theore-
tischen Perspektive mit dem Thema Unterrichtsstörungen in
Berührung gekommen?

B: Ja, aus einer theoretischen Perspektive eher so im Rahmen
von Fortbildungen - das ist aber auch schon länger her.

I: Erinnern Sie sich noch daran, was dort der grobe Inhalt war?

B: Ja, es gab vor allen Dingen auch Fallbeispiele. Dann, was ei-
nem eher klar ist als Lehrerin, so Motivationen, Gründe aus
Sicht der Kinder - warum stören Kinder auf verschiedene Art
den Unterricht? Und dann gab es so ein paar eher wieder
praktische Beispiele, wie man vielleicht reagieren kann, ohne
dass der Unterricht dann gestört wird, indem man auch Ver-
einbarungen trifft und stumme Zeichen erfindet mit Kindern.
Vereinbarungen: Gegenstände auf den Tisch legen, wenn ir-
gendwie eine dreimalige Erinnerung vereinbart war oder so.
Dass Kinder dann so bunte Steine haben, die man herauslegt
oder verschiedene Sachen, wo Leute aus der Praxis sich dann
Gedanken gemacht haben: "Wie kann man dem Bedürfnis,
was hinter der Störung der Kinder steht, gerecht werden?" In-
dem man sagt: "Ich nehme dich wahr!", was ja häufig ein
Grund ist - solche Sachen halt.

● 5-GS_3	B_Vorwissen zu U-st.	I: Haben Sie sich aus theoretischer Sicht schon einmal mit Unterrichtsstörungen befasst?
		<p>B: Ja (...). Also auf jeden / - ich meine im Studium (...), doch, hat man das auf jeden Fall auch gemacht. Doch, ich erinnere mich da auch an so Rollenspielchen oder so, die man mal irgendwie durchprobiert hat - in der Praktikumsvorbereitung vor allem (...). So gezielt jetzt in Studienfächern nicht so wirklich. Aber in diesen Praktikumsvorbereitungen und im Studienseminar, also dann während des Referendariats, haben wir das auch gemacht. (...) Ich habe auch ein Buch (...), dieses (sucht), dieses Standardbuch (5) (sucht noch) - ne, ich komme gerade nicht auf den Titel. Irgendwie "... bei schwierigen Kindern" - Verhalten (an sich selbst; vgl. Bergsson & Luckfiel 1998)? Also das wurde uns zumindest in der Praktikumsvorbereitung immer so angepriesen. Kann ich auch noch einmal nachgucken Zuhause.</p> <p>I: Gern. Worum ging es in diesen Vorbereitungsseminaren beim Thema Unterrichtsstörungen? Haben Sie davon noch genauere Eindrücke?</p> <p>B: (...) Also ich erinnere mich spontan jetzt an irgendwelche Rollenspiele. Die Studenten oder die Referendare hatten verschiedene Rollen, wer wie stört. (...) Und dann ging es halt darum, wie man entsprechend intervenieren kann. Und wir haben auch so ein bisschen Literatur an die Hand gekriegt, was es so für Methoden gibt: (...) 1-2-3-Methode, Ampel-Methode, Verstärkerpläne und so weiter.</p>
● 5-GS_3	B_Vorwissen zu U-st.	I: Wie sieht ein solcher Austausch dann aus? Worüber genau wird sich ausgetauscht?
		<p>B: Eigentlich darüber, was im Prinzip so gerade /. Also, wenn irgendetwas Auffälliges passiert ist, dann tauscht man sich mal im Lehrerzimmer in der Pause darüber aus. Wir hatten aber auch schon /. In Konferenzen gibt es teilweise auch mal Raum oder auf pädagogischen Tagen oder so. Wo man auch solche Sachen mal thematisieren kann. Das kommt jetzt nicht regelmäßig und auch nicht so häufig vor, aber (...) da gibt es schon auch Raum für.</p>
● 6-GS_3	B_Vorwissen zu U-st.	Hast du dich in irgendeiner Form schon einmal theoretisch mit Unterrichtsstörungen befasst?
		<p>B: Ja. Mehrfach. Also ich hatte ein ganzes Seminar in der Uni dazu. Und im Referendariat hatten wir auch so einen Block.</p> <p>I: Was war dort grob der Inhalt?</p> <p>B: Naja, das es verschiedene Formen von Unterrichtsstörungen gibt, nämlich äußere und innere. Und die Inneren wurden dann noch so aufgliedert.</p>

- 7-GS_2 B_Vorwissen zu U-st. I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?

B: Im täglichen Unterricht (lacht) auf jeden Fall (lacht noch)! (...) So als Thema jetzt - gut, doch, man hatte das auch schon mal bei Fortbildungen (...). Und auch im Kollegium hatten wir da auch schon einzelne /, also bei Konferenzen oder so, dass wir da immer mal wieder Unterrichtsstörungen auch besprochen haben. Aber, (.) jetzt so als Thema immer mal wieder.

I: Kannst du ausführen worum es ging, wenn Unterrichtsstörungen aus einer theoretischen Sicht behandelt wurden?

B: Also Theorie ehrlich gesagt gar nicht SO, sondern es ging dann immer sehr viel um praktische Beispiele. Und meistens war dann noch ein spezieller Anlass und daraufhin haben wir gesagt: "Oh, wir müssen uns damit noch einmal genauer beschäftigen." Und Theorie, wenn ich ganz ehrlich bin, gab es da nicht so viel zu.
- 8-GS_3 B_Vorwissen zu U-st. I: Kam es auch vor, dass du schon theoretisch etwas zu Unterrichtsstörungen erfahren hast?

B: Also Unterrichtsstörungen habe ich auch im Referendariat noch einmal in einem Seminar schwerpunktmäßig gehabt und hatte das dann glaube ich sogar (nachdenklich) auch in der (..) Prüfung als Thema. Könnte sein, dass ich es als Prüfungsthema hatte; weiß ich nicht. Aber sowohl theoretisch als auch natürlich jetzt im Austausch mit Kollegen sind wir da (.) generell ganz gut vernetzt und arbeiten ja auch immer im Team in den Klassen. Da tauschen wir uns schon aus und überlegen auch vorher: "O. k., ist das jetzt der richtige Weg damit umzugehen?" Wir haben jetzt in diesem Schuljahr so eine Ampel neu installiert, wo dann wirklich Klammern gesteckt werden von den Kindern. Damit haben wir jetzt ganz gute Erfahrungen gemacht.

I: Kannst du dich grob erinnern, worum es zum Beispiel in dem Seminar ging?

B: Bergsson/Luckfiel (fragend; vgl. Bergsson & Luckfiel 1998)?

I: Als Autoren?

B: Ja, genau, als Autoren. Naja, letztlich, dass Störungen nicht immer Vorrang haben müssen. Das finde ich, ist so etwas, was mir auch immer im Kopf ist. (...) Das ist auch, glaube ich, einfach so meine Art damit umzugehen, dass ich nicht jeder Störung Aufmerksamkeit entgegenbringe, denn sonst verstärkt es sich. Ich meine, das wurde ja da schon auch immer empfohlen. Jetzt hier konkret haben wir den Trainingsraum ja zum Beispiel auch installiert. In den Pausen bringen die Kinder sehr viel Konfliktpotenzial mit. Dass man dann auch eben den Kindern, die NICHT in diese Konflikte verwickelt sind, (...) die Möglichkeit bietet, lernen zu können und die (in Konflikte verwickelte) werden eben extern versorgt. Also das ist so etwas, was mir auf jeden Fall so in Erinnerung geblieben ist. Positives Verhalten verstärken natürlich.

● 9-GS_3	B_Vorwissen zu U-st.	<p>I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?</p> <p>B: Naja, eigentlich haben wir jeden Tag Unterrichtsstörungen - ja.</p> <p>I: Auch aus einer theoretischen Perspektive? Waren Unterrichtsstörungen zum Beispiel in der Ausbildung an irgendeiner Stelle ein Thema?</p> <p>B: Ja, genau. Das war im Referendariat Thema. Das konnte man auch als Prüfungsfach wählen.</p> <p>I: Weißt du noch grob worum es dort ging; was da inhaltlich behandelt wurde?</p> <p>B: Ähm (überlegt), ja, welche Ursachen es für Unterrichtsstörungen gibt. Das hat ja verschiedene Ursachen. Es sind ja nicht immer nur die Schüler (..) - wo man zuerst eigentlich den Fokus drauflegt. (4) Ich glaube auch, wie man damit umgehen kann (.) oder wie man sie vermeiden kann. Das fällt mir jetzt so spontan dazu ein.</p>
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	B: Dass ein Lerngegenstand gar nicht mehr möglich ist (...) weiterzuführen. Eine Unterrichtssituation ist ja meist eine Kommunikationssituation. Und da würde ich beschreiben, dass eine Unterrichtsstörung dann vorliegt, wenn das, was ich vor habe, also der Inhalt (..) gar nicht mehr transparent wird und auch nicht weitergeführt werden kann.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	<p>I: Könntest du es in einen Satz packen? Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?</p> <p>B: ...man den Unterricht nicht wie geplant machen kann.</p>
● 3-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn - ganz grob gesagt - der geplante Ablauf, beziehungsweise ein Unterrichtsgespräch in irgendeiner Form gestört wird; also unterbrochen wird oder (...) ja, durch ein Kind was vielleicht (..) laut mit einem Nachbarn spricht oder was aufsteht, wegrennt. Vielleicht aber auch wenn es an der Tür klopft und (.) ein Kollege reinkommt. Oder wenn Eltern plötzlich im Klassenraum stehen und überhaupt gar keine Idee davon haben oder kein Gespür dafür, dass sie jetzt nicht gerade mit einem ganz individuellen Thema, das nur ihr Kind betrifft, mich belangen können, weil wir gerade mitten in einer Unterrichtsphase sind.
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	B: (4) Ja, eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen - wie auch immer - Unterrichtsbeiträge. Also jeder Mensch, der im Unterricht etwas sagt, wenn der nicht (..) etwas zu Ende sprechen kann, ohne dass er unterbrochen wird. Und wenn Kinder daran gehindert werden zuzuhören, sich zu konzentrieren, mitzuarbeiten. Mhm (zustimmend).

● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	I: Ja, genau. Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...? B: Ähm (überlegt) (...). Liegt vor, wenn (...) naja, wenn der Unterricht durch irgendeine Art von Verhalten gestört wird (...), unterbrochen wird (...) und ein Schüler irgendetwas macht, was eigentlich in dem Moment nicht von ihm verlangt wird.
● 6-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	B: (4) Eine Unterrichtsstörung ist alles das, was Kinder irgendwie in ihrem Lernfluss behindert.
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	Wenn du es in einen Satz packen müsstest: "Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?" B: ... Wenn der Unterricht (...) - ja, wenn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	I: Wenn man es auf den Punkt bringen müsste: Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn...? B: ... Wenn der geplante Ablauf gestört wird (leicht fragend). (...) "Gestört" mit gestört erklärt, o. k. (lacht).
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CA_übergr. Definitionsversuch	B: Mhm (...), ich würde jetzt sagen, wenn (...) der Unterricht oder der Unterrichtsstoff, den man sich vorgenommen hat, einfach unterbrochen wird und man nicht weitermachen kann (...) durch irgendeine Störung - wenn man vom Thema abkommt.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Die Ursachen, die sind ja immer vielfältig auch zu sehen. Aber, (...) dass bestimmte Unterrichtsregeln, die gemeinsam erarbeitet wurden, nicht mehr eingehalten werden. Und der Lerngegenstand dann überhaupt nicht mehr gelernt werden kann.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Unterschiedliche Sozialformen gibt es sicherlich, auch (...) ein offeneres Unterrichtsgespräch. Vielleicht auch, was dann (8) auf jeden Fall auch unruhiger ist, aber trotzdem bedeutet es ja nicht, wenn es unruhig ist, weil viele Kinder gerne etwas sagen wollen, dass da aber trotzdem Lernen möglich ist.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor? B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht, indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Also, (...) das kommt darauf an, wie wichtig mir das ist. Es kann ja auch sein, dass der Junge damit spielt, aber trotzdem aufmerksam zuhört. Also, das hätte ich vielleicht sogar einfach durchgehen lassen.

● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>I: Was würdest du sagen, ist eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Mhm (nachdenkend) (..), naja, alles was so die Planung durchkreuzt, die man sich jetzt so auf dem Papier gemacht hat. Da gibt es natürlich eine ziemliche Bandbreite. Könnte jetzt natürlich sein, dass jemand (...) einfach nur aufsteht und zum Papierkorb geht, während man jetzt einen Satz sagt; könnte jetzt jemand sein, der dazwischenredet; könnte natürlich auch ein Unglück sein - keine Ahnung - ein Kind muss brechen, also unverschuldet. Und steigert sich natürlich auch in Kinder, die jetzt wirklich (..) so stören, dass man jetzt tatsächlich eingreifen muss, weil sie sich irgendwie schlagen, treten, beißen, beschimpfen, irgendwie sowas.</p> <p>I: Könntest du es in einen Satz packen? Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?</p> <p>B: ...man den Unterricht nicht wie geplant machen kann.</p>
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung. Und es gibt natürlich Störungen - massive Störungen, was ich eben schon gesagt habe - wo man jetzt tatsächlich sagen muss: "Ne, das können wir jetzt so nicht weitermachen. Wir müssen uns jetzt erst um das Kind oder um die Störung, um den Vorfall oder so kümmern", wo der Unterricht dann abgebrochen werden muss. Das passiert jetzt zum Glück nicht ganz so oft (kurzes Lachen).</p>
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>B: Also, puh (überlegt) (..), ich sage mal so durch diesen Kleinkram - da bin ich relativ entspannt eigentlich. Ich glaube, ich drücke so manche Sachen weg. Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: "Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!" Wenn die das schon als Unterrichtsstörung empfinden. Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so.</p>
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>(...) Also den Unterricht stören Kinder schon immer durch Reinrufen. Das ist schon so. Und da gibt es auch tatsächlich viele. Und die stören den Ablauf insofern, dass man da manchmal bestimmte Sachen jetzt extra nicht gesagt hat und gemeinsam herausarbeiten will. Und wenn du dann einen guten Schüler hast, der dann immer schon die Pointe rauslässt. Ich meine die Schwachen, oder die, die gerade geträumt haben, hören das dann manchmal nicht - aber das ist schon so, dass man dann in so einer Gesprächsphase leicht rausgebracht wird von dem Thema oder dann selbst mehr erklärt und die Kinder gar nicht an einem Thema rumknobeln. Wenn dann einer schon sagt: "He, das ist doch soundso!" (imitiert Stimme eines Kindes). Dass dann so eine schöne Gesprächsphase gestört ist, das hat man relativ häufig und ist oftmals schade, weil dann nicht alle Kinder mitdenken können. Dann ist das schon gesagt worden und dann haben ein paar schon ganz abgeschaltet oder müssen sich gar nicht bemühen. Und da finde ich, werden schwächere oder normale Kinder manchmal von vorlauten, guten Kindern auch in ihrem Lernen gestört. Weil die hören das dann und denken gar nicht mehr selbst nach.</p>

● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Die Kinder mit der Impulsproblematik. Ist halt dann schade, weil die anderen jetzt nicht mehr /. Es ist schon eine Störung, weil die anderen sich jetzt nicht mehr mühen müssen das Wort zu lesen.
● 3-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn - ganz grob gesagt - der geplante Ablauf, beziehungsweise ein Unterrichtsgespräch in irgendeiner Form gestört wird; also unterbrochen wird oder (...) ja, durch ein Kind was vielleicht (..) laut mit einem Nachbarn spricht oder was aufsteht, wegrennt. Vielleicht aber auch wenn es an der Tür klopft und (.) ein Kollege reinkommt. Oder wenn Eltern plötzlich im Klassenraum stehen und überhaupt gar keine Idee davon haben oder kein Gespür dafür, dass sie jetzt nicht gerade mit einem ganz individuellen Thema, das nur ihr Kind betrifft, mich belangen können, weil wir gerade mitten in einer Unterrichtsphase sind.
● 3-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Also (4), (zitiert) "Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne", damit gebe ich der Unterrichtsstörung viel zu viel Raum. Ich wäre im Zweifel vielleicht hingegangen und hätte sie einfach leise an mich genommen. Oder hätte vielleicht ein Zeichen gegeben, nonverbal: "Pack sie noch mal weg!" oder so. Wenn das nicht funktioniert hätte, wäre ich dann hingegangen und hätte sie vielleicht selbst genommen. Das hätte dann das Gespräch wesentlich weniger gestört.
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Und dann gab es so ein paar eher wieder praktische Beispiele, wie man vielleicht reagieren kann, ohne dass der Unterricht dann gestört wird, indem man auch Vereinbarungen trifft und stumme Zeichen erfindet mit Kindern. Vereinbarungen: Gegenstände auf den Tisch legen, wenn irgendwie eine dreimalige Erinnerung vereinbart war oder so. Dass Kinder dann so bunte Steine haben, die man herauslegt oder verschiedene Sachen, wo Leute aus der Praxis sich dann Gedanken gemacht haben: "Wie kann man dem Bedürfnis, was hinter der Störung der Kinder steht, gerecht werden?"
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: (4) Ja, eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen - wie auch immer - Unterrichtsbeiträge. Also jeder Mensch, der im Unterricht etwas sagt, wenn der nicht (..) etwas zu Ende sprechen kann, ohne dass er unterbrochen wird. Und wenn Kinder daran gehindert werden zuzuhören, sich zu konzentrieren, mitzuarbeiten. Mhm (zustimmend).
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Bestimmt. Das ist eine interessante Frage, aber konsequenterweise eigentlich ja. Ich denke auch, wenn ich ein Kind in der Arbeit unterbreche, klar, dann störe ich es in dem Moment auch. Das ist natürlich eine ganz gute Frage, wenn ich interveniere, wenn ich sehe, Kinder arbeiten falsch, unterbreche sie - da müsste man wahrscheinlich noch einfügen: In der richtigen Weise zu arbeiten als Lehrerin, unterbricht man bewusst wahrscheinlich eher nicht Kinder, die gerade gut im Fluss sind. Kann aber auch vorkommen. Wird von Kindern sicherlich als Unterrichtsstörung wahrgenommen, ja.

● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Es gibt Unterrichtsstörungen, da kann man eigentlich nicht mehr weiter unterrichten. Man versucht es ja noch oft zu ignorieren, wenn man sagt, da ist kein Leidensdruck, ich muss das Kind nicht erlösen. Aber das war dann ganz schwierig bis hin zu: Da sind so Störungen, wo ich das Kind kenne (..), eine Beziehung aufgebaut habe, das Kind nervt durch irgendwelche Geräusche, das ist halt zappelig, wo ich aber weiß, im Rahmen seiner Möglichkeiten oder ihrer Möglichkeiten gibt sie oder er sich total Mühe.
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Ich glaube diese vermeintliche Intervention auf die doch wahrscheinlich nicht so massive Störung hat natürlich den Unterricht wesentlich mehr gestört als der Junge da mit seiner Brotbox, schätze ich mal.
● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Aber sobald die Kinder eben nicht damit aufhören und immer weiter (.) die Aufmerksamkeit fordern wollen von dem Lehrer, dann wird es wirklich anstrengend. Also, wenn das so ein Kampf zwischen Schüler und Lehrer wird (...). Ja (..), wenn nicht so ein richtiges (.) Ende in Sicht ist. Dass der Unterricht wirklich so komplett unterbrochen ist.
● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Und wo man auch immer so ein bisschen aufpassen muss: Ob man jetzt eine Unterrichtsstörung thematisiert und dadurch vielleicht seinen eigenen Unterricht mehr stört, als es eigentlich /. Da muss man immer so ein bisschen gucken: "Thematisiere ich jetzt diese Unterrichtsstörung großartig oder lasse ich es vielleicht einfach und werfe nur einen kurzen Blick hin oder ignoriere es vielleicht einfach?" Und dann ist die Unterrichtsstörung im Endeffekt vielleicht kleiner, als wenn ich da jetzt so ein riesen Fass irgendwie aufmache. Das ist gerade am Anfang, wenn man so frisch in der Lehrerkarriere ist, passiert das natürlich auch häufiger mal. Wo man dann einfach im Nachhinein überlegen muss: "War das jetzt wirklich so sinnvoll, wie du jetzt damit umgegangen bist?" oder hättest du das einfach ein bisschen schneller abhandeln können.
● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Bei dem zum Beispiel setze ich häufiger mal auf dieses Ignorieren, (..) weil ich natürlich weiß, der will die ganze Zeit Aufmerksamkeit kriegen. Und wenn ich jede seiner Störungen kommentiere und thematisiere, dann ist das ja auch genau das, was dieses Kind irgendwie haben möchte. Und das (.) macht dann im Endeffekt die Störungen wahrscheinlich größer, als wenn man es einfach mal ignoriert. Und dann denkt sich das Kind irgendwann: "O. k., heute funktioniert es scheinbar nicht", oder so.
● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? B: (...) Naja, da ist mehr Unterrichtsstörung durch die Erzieherin (..) entstanden, im Prinzip.
● 5-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Aber (4) im Endeffekt dieses: "Guck mich an! Guck mich an!", in einem strengen Ton. Das bringt ja in dem Moment keinen weiter. Da kann sie sich eigentlich denken, dass das zu einer ungünstigen Situation führt und sie da eigentlich selbst eine Unterrichtsstörung vorantreibt. Weil das Kind ja scheinbar an dem Tag nicht so ganz (..) gut drauf ist. Und dann muss man es vielleicht auch einfach mal so stehen lassen und irgendwie (...) ignorieren.

● 6-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>B: Naja, das es verschiedene Formen von Unterrichtsstörungen gibt, nämlich äußere und innere. Und die Inneren wurden dann noch so aufgliedert.</p> <p>I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren?</p> <p>B: (4) Eine Unterrichtsstörung ist alles das, was Kinder irgendwie in ihrem Lernfluss behindert. (4) Ja.</p>
● 6-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>I: Was würdest du sagen, inwiefern in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?</p> <p>B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.</p>
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>B: Ja, das sind natürlich erst einmal so offensichtliche Dinge. Aber ich finde, nicht jedes Kind, was sich viel bewegen muss, stört sofort. Ich finde das kann man jetzt nicht sofort rückschließen.</p>
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>Es äußert sich ja immer sehr unterschiedlich, wie dann auch ein Kind stört. Es kann ja auch störend sein, wenn jemand permanent unter dem Tisch sitzt und gar nichts macht und sagt und tut. Weil alle Kinder nämlich dann nach unten gucken und schauen, was der da immer macht oder ob er immer noch gar nichts macht. Das kann auch den Unterricht stören, ist aber anders, als wenn jemand da immer Radau macht, die Türen donnert und auf den Tischen tanzt. Ich finde, das sind (5) unterschiedliche Unterrichtsstörungen, die werden natürlich von einem als Lehrer auch /. Klar, angenehmer ist es, da sitzt einer ruhig und leise auf dem Boden und macht gar nichts und ist einfach leise. Aber irgendwie ist es dennoch eine Störung.</p>
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>I: Würdest du sagen, dass Lehrkräfte auch selbst ihren Unterricht stören können?</p> <p>B: (Trinkt einen Schluck) Ja, auf jeden Fall.</p> <p>I: Was wären solche Situationen?</p> <p>B: Ich glaube, dass ganz viel (..) so wie man selbst im Unterricht auftritt; also ob man (...) / - ja, welche Ruhe man selbst ausstrahlt. Das macht auch schon einmal etwas aus. Damit meine ich jetzt nicht /; es ist klar, jeder hat eine andere Persönlichkeit und der eine braucht mehr Bewegung und der andere weniger. Aber, dass man selbst in dem, wie man ist /; auch wie es einem an dem Tag gerade geht, das macht auch viel aus. Das spüren die Kinder auch, ob du genervt und gestresst in die Schule kommst. Dann läuft es meistens nicht so rund, weil sich das überträgt. Oder ob du einen guten Tag hast und entspannt bist; dann läuft es runder. Also ich glaube schon, dass man selbst da auch sehr viel zu beiträgt. Auch wie viel deine Nerven heute so aushalten oder nicht und ob man sofort hochgeht bei einem kleinen Piepser oder nicht.</p>

● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Wie hast du konkret auf so etwas reagiert? Wenn dieses Kind sich beispielsweise unter den Tisch gesetzt hat. B: Mmh (überlegt), das Beste, was funktioniert hat, war eigentlich ignorieren erst einmal. Weil wenn du irgendwie darauf eingegangen bist, dann wurde es eigentlich nur noch schlimmer in dem Moment. Sondern einfach erst einmal lassen - zehn Minuten abwarten oder so und dann noch einmal hingehen und gucken. Das "erst einmal ignorieren und so tun, als ob nichts ist" war häufig.
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze andere, ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>Und dass die Lehrerin dann sagt, wir warten bis sie (die Handpuppe) zu dir kommt (..), das ist halt etwas, was man in der Schule lernen muss und was auch echt schon einmal nervig ist. Es sind dann leider so viele Kinder und ich muss dann manchmal ganz schön lange warten. Ich würde das dann vielleicht auch anders machen und sagen: "Dann zeigst du es erst einmal deinem Nachbarn" oder "Ihr zeigt es euch untereinander" oder so. Also es ist ja auch schon durch die Unterrichtssituation /. Wenn sie dann erst einmal rumgeht und zwanzig Kindern sagt: "Oh, hast du toll gemacht, hast du toll gemacht", da ist logisch, dass sich neunzehn Kinder ständig langweilen.</p> <p>I: Die Unterrichtsplanung kann also auch dazu beitragen, dass es zu dieser Störung kommt?</p> <p>B: Ja, definitiv. Ja. Auch so etwas passiert immer, aber da merke ich meistens dann im Unterricht: "Oh, ne, das kannst du jetzt nicht machen, weil die anderen langweilen sich zu Tode. Kein Wunder, wenn die über Tische und Bänke gehen." Entweder man hat dann spontan eine gute andere Idee, dass alle beschäftigt sind und wenn nicht, dann merkt man es meistens recht schnell, dass das doof war (..) in der Planung.</p>
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>I: Kannst du dich grob erinnern, worum es zum Beispiel in dem Seminar ging?</p> <p>B: Bergsson/Luckfiel (fragend; vgl. Bergsson & Luckfiel 1998)?</p> <p>I: Als Autoren?</p> <p>B: Ja, genau, als Autoren. Naja, letztlich, dass Störungen nicht immer Vorrang haben müssen. Das finde ich, ist so etwas, was mir auch immer im Kopf ist. (..) Das ist auch, glaube ich, einfach so meine Art damit umzugehen, dass ich nicht jeder Störung Aufmerksamkeit entgegenbringe, denn sonst verstärkt es sich. Ich meine, das wurde ja da schon auch immer empfohlen.</p>
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	<p>I: Wenn man es auf den Punkt bringen müsste: Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn...?</p> <p>B: ... Wenn der geplante Ablauf gestört wird (leicht fragend). (...) "Gestört" mit gestört erklärt, o. k. (lacht).</p>

● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Also letztlich ist ja das Ziel, was ich verfolgt habe, erreicht worden. Denn das Wort konnte ja an die Tafel geschrieben werden. Den Umgang damit (..) kenne ich.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor? B: Ja. Auch wieder für dieses betroffene Kind und natürlich auch, weil dieses Gespräch stattfindet für alle anderen. Das ist halt so eine Mischform finde ich.
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Darauf kommen wir gleich auf jeden Fall auch noch zu sprechen. Zunächst interessiert mich: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? B: Mhm (..), ich würde jetzt sagen, wenn (..) der Unterricht oder der Unterrichtsstoff, den man sich vorgenommen hat, einfach unterbrochen wird und man nicht weitermachen kann (..) durch irgendeine Störung - wenn man vom Thema abkommt.
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	Also ich habe für mich gelernt, dass manchmal ein Blick reicht, zu dem Kind, was die Unterrichtsstörung macht. Weil wenn ich darauf eingehe, ist die Unterrichtsstörung am Ende noch viel größer als das, was gerade vielleicht mal in dem Moment passiert ist. Also ich bin da (...) ganz entspannt.
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	I: Gibt es in diesem Fall eine Unterrichtsstörung? B: Ja, gut. Der Unterricht wird unterbrochen, weil die Lehrkraft dem Kind etwas sagt.
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CB_funktionale Sicht	B: Also, wenn man bei der Hausaufgabenkontrolle ist und man geht so rum, dann ist das ja der Unterrichtsfluss so gerade. Wenn man bei einem Kind stehen bleibt, es hat die Hausaufgabe nicht und man redet mit dem (..) / Die Unterrichtsstörung könnte höchstens sein, weil die anderen Kinder nicht weiterarbeiten, weil die ruhig werden, ja. Genau! I: Wenn die Situation anders wäre und der GRUND dafür, dass der Junge nicht mitarbeiten kann ist, dass er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Wäre das dann eine Unterrichtsstörung? B: Also, wenn die Hausaufgabe wichtig ist für den Unterricht, dann ist es schon eine Unterrichtsstörung, weil er nicht mitarbeiten kann.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Die Ursachen, die sind ja immer vielfältig auch zu sehen. Aber, (..) dass bestimmte Unterrichtsregeln, die gemeinsam erarbeitet wurden, nicht mehr eingehalten werden. Und der Lerngegenstand dann überhaupt nicht mehr gelernt werden kann.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Hast du ein Gefühl dafür, welche Unterrichtsstörungen in deinem Unterricht am häufigsten vorkommen? B: (...) Geräusche (lächelnd), störende Geräusche. Das ist aber auch etwas, was wir im Lehrerkollegium vor zwei Wochen besprochen hatten. Das war auffällig in zwei unterschiedlichen Klassen, bei entsprechend dann eher als störend empfundenen Schülerinnen oder Schülern - was einige Kolleginnen ganz anders eingeschätzt hatten. Das ist glaube ich sehr abhängig davon, was man empfindet, welche Regeln allen klar sind, die miteinander lernen wollen.

● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Dass Gesprächsregeln bekannt sind und dass die eingehalten werden, ist auf jeden Fall eine der Voraussetzungen dafür, dass das Lernen gut möglich ist.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	B: Akustisches und ich sage mal, so kleinere - ich sage mal - Regel-Nicht-Einhaltungen: Reinreden, etwas vorsagen oder auch mal jemanden auslachen, der etwas gesagt hat. Das sind so die häufigsten, so kleinere Regelverstöße, vor allen Dingen gegen die Gesprächsregeln. Das ist das, was am häufigsten ist.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	B: (4) Tja, mhm (...). Schon viele Kinder, die Schwierigkeiten haben, Regeln einzuhalten; zum Beispiel Gesprächsregeln.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Und dann gibt es welche die (.), ja, die eine oder andere Problematik haben. Kann an der Motorik, kann an der Konzentrationschwäche liegen - wo auch immer die herkommt, kann (..) ja, auch so ein bisschen Erziehungsversäumnis sein. Dass sie einfach nicht gewohnt sind Regeln einzuhalten, sondern es gewohnt sind, dass sie im Mittelpunkt stehen und immer jedes Bedürfnis von ihnen sofort aufgegriffen und befriedigt wird.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Oder ein Wandertag - da stört kein Mensch! Gut, da kann jetzt auch kein Stift runterfallen, aber da ist das mit den Regeln einfacher.
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Also Schimpfwörter gegen Erwachsene ist schon (...) macht ein normales Kind eigentlich nicht.
● 3-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Da sollte man sich noch etwas anderes ausdenken. Ich finde schon (...), das kann man machen, (..) um das noch einmal vor Augen zu führen: "Übrigens, so ist die Regel: Das geht schnell. Wir zählen - was weiß ich - bis zehn und dann schafft ihr das!"
● 6-GS_3	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	Also sie fühlt sich dadurch gestört, dass das Kind aufsteht, anstatt sich an die Regel zu halten, die gerade wohl vereinbart ist, sitzen zu bleiben.
● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U-st.\CC_normative Sicht	I: Woran liegt es, dass Unterrichtsstörungen auftreten? Was sind da deiner Meinung nach die Gründe? B: Also einmal glaube ich, dass es viele Kinder gibt, die erst einmal, wenn sie in die Schule kommen - wobei sie das im Kindergarten natürlich auch schon lernen - aber dieses Sich-Sozialisieren. Innerhalb einer Gruppe, dass es da Regeln gibt, die auch zum Einhalten da sind und nicht "jeder macht seins". (..) Dass das viele Kinder so auch nicht kennen, habe ich den Eindruck. Und das ist dann erst einmal schwierig ihnen das zu vermitteln. Gerade jetzt im Flex, in der Eins-Zwei, wenn die ganz neu kommen und hier bestehen viele Regeln und so - sie da erst einmal hinzubringen. Das ist ja jetzt dann für alle neu, aber man merkt ganz klar, wer von Zuhause kennt, dass auch mal "nein" gilt und das auch akzeptieren kann und wer das noch nie gehört hat. Also wer einfach ständig macht, was er meint und es ist ganz egal, was der Erwachsene da vorne sagt.

● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: Ust.\CC_normative Sicht	B: Also ich weiß, ich hatte am Anfang hier im Flex ein Kind, das saß ständig unter dem Tisch und konnte überhaupt jegliche (...) /. Sobald du irgendetwas kritisch nur gesagt oder geguckt hast, sofort immer /. Es konnte überhaupt nicht mit irgendeiner Art - also "Kritik" ist jetzt schon übertrieben - aber auch mit REGELN nicht umgehen. Wenn du gesagt hast: "Setz dich bitte jetzt da hin." (Imitiert Stimme des Kindes) "Nein, will ich aber nicht!" Also immer ein "Nein" und "Ne". Und das saß dann auf dem Tisch, unter dem Tisch; ist auch einfach immer mal in den Nachbarraum gegangen und hat einmal dann aber auch die Klasse ganz verlassen und auch vom Schulhof herunter. Wo man dann auch schon (.) jemanden einschalten muss oder hinterherrennen muss. (...) Und so Sachen kommen schon immer mal wieder auch vor.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: Ust.\CC_normative Sicht	Also ich finde, es gibt halt einfach Kinder, die können sich nicht zurücknehmen, die können sich nicht an Melderegeln halten. Und dann ist es halt echt sehr anstrengend, weil das kommt ja jede Stunde irgendwie dreißigmal vor. Und davon sind dann irgendwann wirklich alle sehr genervt.
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: Ust.\CD_personale Interpretation	Hast du ein Gefühl dafür, welche Unterrichtsstörungen in deinem Unterricht am häufigsten vorkommen? B: (...) Geräusche (lächelnd), störende Geräusche. Das ist aber auch etwas, was wir im Lehrerkollegium vor zwei Wochen besprochen hatten. Das war auffällig in zwei unterschiedlichen Klassen, bei entsprechend dann eher als störend empfundenen Schülerinnen oder Schülern
● 1-GS_1	C_Allg. Konzept: Ust.\CD_personale Interpretation	Das Kind muss auch wissen, was genau es gemacht hat und was genau ich als Störung empfinde, dann funktioniert es besser. (...) Ich-Botschaften, das funktioniert auch immer ganz gut. Zu sagen (...): "Ich möchte gerne etwas erzählen, dafür ist es ganz notwendig, dass alle leise sind. Du hast gerade gesprochen, bitte höre jetzt zu!"
● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: Ust.\CD_personale Interpretation	I: Was würdest du sagen, ist eine Unterrichtsstörung? B: Mhm (nachdenkend) (..), naja, alles was so die Planung durchkreuzt, die man sich jetzt so auf dem Papier gemacht hat. Da gibt es natürlich eine ziemliche Bandbreite.

● 2-GS_2	C_Allg. Konzept: U- st.\CD_personale Interpretation	Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet? Das kannst du auch nach persönlichem Empfinden und der professionellen Sicht trennen, wenn du magst.
		B: Also, puh (überlegt) (..), ich sage mal so durch diesen Kleinkram - da bin ich relativ entspannt eigentlich. Ich glaube, ich drücke so manche Sachen weg. Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: "Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!" Wenn die das schon als Unterrichtsstörung empfinden. Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: "Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung? Was bringt mich aus dem Konzept? Und bei was mache ich einfach weiter und reagiere vielleicht gar nicht darauf, entweder weil ich es nicht sehe oder in der Hoffnung darauf: O. k., der geht jetzt halt mal raus oder der hat jetzt mal dazwischengesprochen - ich nehme mir den später noch einmal und mache aber trotzdem meinen Unterricht weiter." (4) Schwierig zu sagen!
● 6-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CD_personale Interpretation	B: (Liest) Hm, ja (.). Die fühlt sich durch das Alter ihrer Schüler gestört (scherzhaft, lacht).
● 9-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CD_personale Interpretation	B: (...) Also er ist unruhig. Wahrscheinlich wackelt er hin und her; das stört ja auch schon den Unterricht. Dann die Aussage noch einmal: "Verhältst dich wie ein Vorschulkind", wahrscheinlich weil er unruhig ist. Es ist die Unruhe, die Unterrichtsstörung für die Lehrkraft.
● 3-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	B: Ja (...), ähm (..), also da finde ich schon, es gibt ja so verschiedene Persönlichkeitstypen. Es gibt ja mehr so die Extrovertierten, mehr so die Introvertierten und es gibt dann auch Kinder, die neigen dazu, wenn sie jetzt zum Beispiel angetriggert werden, dass eher aggressiv / (..) dass sie aggressiv werden und laut werden, das nach außen raustragen, wie es ihnen geht. Es gibt solche, die frieren eher ein. Ähm (.), die sind natürlich vordergründig einfacher. (Leicht ironischer Tonfall) Die sind ja dann leise und still. Das ist natürlich ein Phänomen, da muss man genau hingucken. Mit den lauten Kindern muss man sich erst einmal AUF JEDEN FALL beschäftigen. Die anderen, die muss man unbedingt genauso im Blick haben. Aber das kommt immer so darauf an: Wie viele sind jetzt auf einmal gerade in einem schlechten Gemütszustand, wie viele sind vielleicht eher extrovertierter? Dann hat man natürlich eher damit zu tun.

● 7-GS_2	C_Allg. Konzept: U- st.\CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	Aber es ist - ich sage mal so - man hat schon häufiger die Kinder, die dann einen großen Bewegungsdrang haben und immer mal hin und her hibbeln, die fallen einem im Unterricht erst einmal mehr auf. Aber ich kann jetzt nicht sagen, dass das immer unbedingt die Störenfriede sind. Also zumindest bei der Sache nicht. Es äußert sich ja immer sehr unterschiedlich, wie dann auch ein Kind stört. Es kann ja auch störend sein, wenn jemand permanent unter dem Tisch sitzt und gar nichts macht und sagt und tut. Weil alle Kinder nämlich dann nach unten gucken und schauen, was der da immer macht oder ob er immer noch gar nichts macht. Das kann auch den Unterricht stören, ist aber anders, als wenn jemand da immer Radau macht, die Türen donnert und auf den Tischen tanzt. Ich finde, das sind (5) unterschiedliche Unterrichtsstörungen, die werden natürlich von einem als Lehrer auch /. Klar, angenehmer ist es, da sitzt einer ruhig und leise auf dem Boden und macht gar nichts und ist einfach leise. Aber irgendwie ist es dennoch eine Störung.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? B: Erst einmal finde ich, plakativ denkt man so, das sind die, die immer reinrufen (..) oder die vom Stuhl fallen und ständig irgendwie den Clown machen. Nicht Unterrichtsstörungen direkt, aber ich finde es sind auch diese besonders stillen Kinder, die man irgendwie ja auch im Blick haben muss, die eben auch nicht aktiv teilnehmen. Das ist jetzt keine Unterrichtsstörung in DEM Sinne. Aber ich finde, da muss man so in diesem Gesamtblick so ein Auge darauf haben, dass diese Kinder eben auch mitaktiviert werden.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	Und eben so diese inaktiven Schlaf- (sucht), Schlappi-Nasen (lacht), die einfach zwar körperlich anwesend sind, aber sonst keine Rolle spielen. Das empfinde ich persönlich auch als Unterrichtsstörung, weil die sind zwar ruhig, aber allein durch ihre Körperhaltung, dass sie da immer auf den Tischen liegen und sich auf den Bänken rumlummeln - also die anderen einfach ablenken von (..) Geschehnissen.
● 8-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CE_Spektrum: Aktiv vs. passiv	I: Was empfindest du davon oder allgemein als am stärksten störend? B: (..) Schon dieses laute Provozieren, das ist schon / - weil es irgendwie offensichtlicher ist. Also ich glaube, das stört mich persönlich jetzt primär und die anderen (SchülerInnen) auch. Also das andere beeinträchtigt sie jetzt ja nicht so; ob jetzt da ein Kind auf der Bank liegt oder nicht.
● 4-GS_3	C_Allg. Konzept: U- st.\CF_Sonstiges	"Stören", ist so die Frage. Stören (...) ist natürlich auch, wenn Kinder nicht bewusst stören. Ich denke der Junge hat sich gar nicht bewusst vorgenommen zu stören. Er hat ja auch mitgearbeitet.
● 1-GS_1	D_identifizierte Störungsty- pen\DA_akusti- sche	Aber sicherlich auch Geräusche, die zum Beispiel von den Schülern verursacht werden - (..) Unterhalten oder Kommentare, die ohne dann die Gesprächsregeln einzuhalten, abgegeben werden.
● 1-GS_1	D_identifizierte Störungsty- pen\DA_akusti- sche	Verbale Äußerungen, also Beschimpfungen zum Beispiel, sowohl untereinander bei Schülern als auch Schüleräußerungen dann gegen Lehrkräfte.

● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Könnte jetzt natürlich sein, dass jemand (...) einfach nur aufsteht und zum Papierkorb geht, während man jetzt einen Satz sagt; könnte jetzt jemand sein, der dazwischenredet; könnte natürlich auch ein Unglück sein - keine Ahnung - ein Kind muss brechen, also unverschuldet.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Akustisches und ich sage mal, so kleinere - ich sage mal - Regel-Nicht-Einhaltungen: Reinreden, etwas vorsagen oder auch mal jemanden auslachen, der etwas gesagt hat.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Ja, wer stört denn den Unterricht (leiser, zu sich selbst)? (...) Also den Unterricht stören Kinder schon immer durch Reinrufen. Das ist schon so. Und da gibt es auch tatsächlich viele.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Wenn Kinder reinquatschen, weiß ich nicht unbedingt, ob es eine Konzentrationsstörung in dem Sinne ist oder ob es ist, weil sie total motiviert jetzt einfach etwas sagen wollen zu dem Thema und nicht wissen / - oder die Melderegeln einfach noch nicht so beherrschen, sich nicht zurückhalten können.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Wenn du diese Erscheinungsformen noch einmal vergleichst, welche sind da am häufigsten? B: Mhm (überlegt) (6). Es ist, na klar, das Reden. Es ist aber auch das auf dem Platz bleiben, das müssen einige üben. (...) Ruhig auf dem Platz bleiben, nicht doch irgendwie die Hände in den Haaren vom Nachbarn haben und die kraulen, wenn wir im Kreis sitzen oder aufspringen oder (...) die Hausschuhe rumkicken, die an den Füßen bleiben sollen. (...) Vieles ist so dieses mit dem Nachbarn reden oder reinquatschen oder (...) /
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Unterrichtsstörungen auch indem (...) dann vielleicht ein Kind da sitzt, heute Morgen im Kreis, wir waren kurz davor zu einer Wanderung loszugehen; haben uns noch kurz in den Kreis gesetzt. Einige hatten ihre Jacken angelassen, es war ja wie gesagt etwas chaotisch. Ich konnte nicht sagen: "Zieht euch noch einmal aus." Dann ruscheln welche mit den Jacken und mit den Rucksäcken, die sie noch kurz an hatten - es war ja nur ein ganz kurzes Zusammenkommen - das ist dann ganz furchtbar laut. Das sind jetzt nur so kleine, alltägliche Dinge, die jeden Tag hundertmal passieren. Wo man immer wieder darum bitten muss, dass sie leise sind.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Also ich denke, da gibt es so verbale Geschichten von Kindern, die direkt aber auch (...) - sage ich mal - an die Lehrkraft gerichtet sind. Dann gibt es sicherlich Störungen, dass Kinder sich an andere Kinder wenden (.); sie jetzt in irgendeiner Weise unterbrechen. Das kann dann qualitativ natürlich sehr unterschiedlich sein, von Beschimpfungen bis zu: "Ich rede dir rein und will dir sagen, was du machen sollst!"

● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Dann gibt es noch so die nonverbalen Anteile; so Kinder, die bewusst oder unbewusst, dann auch intendiert oder nicht, Geräusche machen, auf sich aufmerksam machen wollen, vom Stuhl fallen - so Geschichten.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Also ich denke so körperliche Interventionen, verbale oder über akustisches Stören irgendwie.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	I: Welche davon kommen Ihrer Einschätzung nach am häufigsten vor? B: Ja, spontan würde ich sagen sooo (langgezogen) verbale Anteile. Dass man häufig dann sagt: "Zuhören, melden, nicht reinrufen!"
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Dann natürlich Kinder mit einer geringen Konzentrationsspanne, die dann häufig einfach auffallen (.), durch Unruhe, durch reinquasseln. Wo man merkt, die sind jetzt überfordert.
● 5-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Also zum einen (.) Reinrufen; also irgendwie Antworten reinrufen oder (.) irgendetwas reinrufen, was nichts mit dem Thema zu tun hat, was einem gerade so in den Kopf kommt. Dann auch einfach so körperliche Sachen. Also irgendwie rumhampeln, ein anderes Kind in irgendeiner Form anfassen, ärgern, wie auch immer, zu dem irgendetwas sagen. Auch mal flüstern und mit dem Nachbarn tuscheln, das kann auch schnell stören und andere Kinder ablenken. Das kriegt man selbst als Lehrer ja gar nicht unbedingt immer mit. Aber ist trotzdem eine Art Unterrichtsstörung finde ich, weil (.) das Kind lenkt irgendwen anderes ab, selbst wenn es jetzt nicht die ganze Klasse betrifft.
● 5-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Naja gut, man sitzt im (..) Sitzkreis zusammen und führt in ein Thema ein. Weiß ich nicht - Sachunterricht, Thema Steinzeit; hatten wir jetzt zum Beispiel gerade. Und ein Kind ruft seine Antwort (..) oder irgendetwas, was ihm gerade in den Kopf kommt, ruft immer wieder - ständig - immer wieder rein!
● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energische Stimme des Jungen): "Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!" Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall.
● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	I: Was würdest du sagen, inwiefern in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt? B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.
● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja. B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch.

● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Einmal eben dieses Reinrufen. Das hatten wir im letzten Jahr, das Mädchen hat die Klasse gewechselt. Das war UNERTRÄGLICH. Also bei jeder Äußerung, die sie hatte, musste sie durch die komplette Klasse schreien. Also entweder den Namen des Lehrers, der jetzt gerade da war oder "Eh, ich habe Hunger" oder "Ich muss auf Toilette!" Super nervig und auch für alle Kinder total anstrengend. Das ist so das, was mir AKTIV im Gedächtnis ist.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	I: Kannst du mir ein Beispiel für eine Unterrichtsstörung aus deinem Unterricht geben, wo du dich auch noch an deine Reaktion erinnerst? B: Naja, dieses Reinrufen! I: Hast du da eine konkrete Situation abrufbar? B: Also wie das vonstattengeht? I: Genau, eine konkrete Situationsbeschreibung. B: Da ist eine Arbeitszeit, alle Kinder sitzen an ihrem Platz und jeder hat etwas zu tun und jeder arbeitet da an seinen Plänen. Und es ist die klare Vereinbarung: "Wenn ich eine Frage habe, melde ich mich leise am Platz und dann kommt ein Lehrer, eine Lehrerin vorbei." Und dieses Kind RUFT (.) bei jeder neuen Aufgabe (laut, schnell und schrill): "Ich bin fertig! Kannst du mir mal helfen? Was muss man hier machen?" - bei JEDER Aufgabe. Und DAS ist anstrengend. Dann gehe ich die ersten drei Male hin und lege ihm die Hand auf die Schulter und sage (sehr ruhiger Ton): "Ich helfe dir, aber du kennst ja unsere Regel." Dann gehe ich wieder weg und keine drei Minuten später - dasselbe wieder.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Wenn die Kinder miteinander quatschen, wenn (..) / - wir sind ja oft doppelt besetzt; ich finde die Kollegen machen auch manchmal Unterrichtsstörungen.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	Dieses Niesen, mal husten oder dann auch quatschen, oder es kippt einer mit dem Stuhl und fällt um - das ist ja der Klassiker.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: (..) Ich habe einen Jungen - wir saßen im Sitzkreis - und der hat manchmal so einen Anfall, dann klatscht der einfach in die Hände (imitiert das In-die-Hände-klatschen). Das ist schon wieder ein bisschen besser geworden. Erst dachte ich, es wäre wie so ein Tick. Also er klatscht dann ganz laut in die Hände und das tut wirklich in den Ohren weh. Das ist für mich dann schon wieder eine Störung. Und dann reicht es aber meistens, wenn ich den Namen sage oder wenn ich Blickkontakt aufnehme. Dann ist es auch gut - also meistens, nicht immer. Manchmal muss er auch vor die Tür (lacht kurz).
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DA_akustische	B: Ja, reinrufen, kippen, rumlaufen, rausgehen, zu spät kommen und dann den Unterricht stören - also solche Sachen. Und auch an Kindern vorbeigehen und "zack" (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.

● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Könnte jetzt natürlich sein, dass jemand (...) einfach nur aufsteht und zum Papierkorb geht, während man jetzt einen Satz sagt; könnte jetzt jemand sein, der dazwischenredet; könnte natürlich auch ein Unglück sein - keine Ahnung - ein Kind muss brechen, also unverschuldet.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	(4) Oder auch so motorische Sachen würde ich sagen, das ist noch so die zweithäufigste Störung. Kinder, denen halt immer irgendwie etwas herunterfällt oder dann haben sie etwas vergessen, oder dann müssen sie zum Mülleimer oder, keine Ahnung.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Die keine motorische Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten oder so etwas haben.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Störend sind schon auch die Kinder mit einer motorischen Unruhe, die hält ständig irgendwo herumlaufen. Das gibt es ja auch. Im Kreis jetzt vielleicht nicht so sehr, aber wenn Arbeitszeit ist - die jetzt wirklich ungelogen zehn-, zwanzigmal in der Stunde aufstehen. Mal müssen sie spitzen; mal müssen sie aufs Klo; mal kommen sie nach vorne und wollen etwas fragen; dann fehlt ihnen das Rot, dann gehen sie da zum Nächsten hin. Da gibt es schon auch viele Kinder, <Name Schüler 6> zum Beispiel, kennst du ja glaube ich noch. (...) Ich habe zum Beispiel Stehtische, weil ich habe tatsächlich so ein paar Kinder, die auch nicht sitzen können.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Das kann ja aus verschiedenen Gründen so sein. (...) Störungen, weil sie lieber miteinander Quatsch machen oder irgendwelche Spielsachen in der Hand haben oder (...) schlicht und ergreifend, weil sie nicht mehr können und sich deshalb mit anderen Sachen beschäftigen.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Wenn du diese Erscheinungsformen noch einmal vergleichst, welche sind da am häufigsten? B: Mhm (überlegt) (6). Es ist, na klar, das Reden. Es ist aber auch das auf dem Platz bleiben, das müssen einige üben. (...) Ruhig auf dem Platz bleiben, nicht doch irgendwie die Hände in den Haaren vom Nachbarn haben und die kraulen, wenn wir im Kreis sitzen oder aufspringen oder (...) die Hausschuhe rumkicken, die an den Füßen bleiben sollen. (...) Vieles ist so dieses mit dem Nachbarn reden oder reinquatschen oder (...)/

● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Dann sind da welche, die gar nicht zuhören, weil sie lieber dem Nachbarn in den Haaren rumwurschteln. Dann sagt man: "O. k., gleich geht's los.", dann springen schon die ersten beiden auf, rennen zur Tür, machen die Tür schon auf und man muss sie zurückrufen. Man muss wieder sagen: "Nein, wir gehen zusammen los."
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Dann gibt es noch so die nonverbalen Anteile; so Kinder, die bewusst oder unbewusst, dann auch intendiert oder nicht, Geräusche machen, auf sich aufmerksam machen wollen, vom Stuhl fallen - so Geschichten.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Also ich denke so körperliche Interventionen, verbale oder über akustisches Stören irgendwie.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	So Geschichten sind am häufigsten, aber dicht dahinter würde ich auch sagen so in irgendeiner Weise kleine körperliche Aktionen. Dass die Kinder sich oft gegenseitig anfassen, ohne dass das andere Kind das will, da Nähe suchen. So körperliche Geschichten.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Nervt natürlich auch die Kinder daneben, so eine motorische Unruhe. (.) Ist natürlich sicherlich auch ein hibbeliges Bürschleim. Es gibt ja diese Kinder, die immer etwas in der Hand brauchen oder so.
● 5-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Dann auch einfach so körperliche Sachen. Also irgendwie rumhampeln, ein anderes Kind in irgendeiner Form anfassen, ärgern, wie auch immer, zu dem irgendetwas sagen.
● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja. B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Dann diese Kippler und Vom-Stuhl-Faller, auf jeden Fall. Die hat man ja auch ganz häufig.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	Dieses Niesen, mal husten oder dann auch quatschen, oder es kippt einer mit dem Stuhl und fällt um - das ist ja der Klassiker.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	B: Ja, reinrufen, kipplern, rumlaufen, rausgehen, zu spät kommen und dann den Unterricht stören - also solche Sachen. Und auch an Kindern vorbeigehen und "zack" (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	B: Naja, gut. Gesundes Frühstück - die Brotbox ist auf dem Tisch (..); der Junge spielt mit der Brotbox.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DB_motorisch-visuelle	I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor? B: (...) Also er ist unruhig. Wahrscheinlich wackelt er hin und her; das stört ja auch schon den Unterricht.

● 1-GS_1	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	Und es gibt eine Situation, die ich in der letzten Woche erlebt habe, dass ein Schüler sich auch komplett verweigert hat.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	Wenn ich dann jeden Tag fünf Kinder habe, die die Hausaufgaben nicht haben und ich muss das dann erst irgendwie eintragen in das Hausaufgabenheft oder so. So können nicht gemachte Hausaufgaben schon auch eine Unterrichtsstörung sein.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? B: Das dauert einfach lange bis die in den Kreis kommen.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	Und der (..) wollte dann permanent wieder /. Und: "Komm, wir machen jetzt das und dies und jenes" (imitiert euphorische Stimme des Jungen). Natürlich nicht mitgesungen und natürlich dies und jenes.
● 7-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	Es konnte überhaupt nicht mit irgendeiner Art - also "Kritik" ist jetzt schon übertrieben - aber auch mit REGELN nicht umgehen. Wenn du gesagt hast: "Setz dich bitte jetzt da hin." (Imitiert Stimme des Kindes) "Nein, will ich aber nicht!" Also immer ein "Nein" und "Ne". Und das saß dann auf dem Tisch, unter dem Tisch; ist auch einfach immer mal in den Nachbarraum gegangen und hat einmal dann aber auch die Klasse ganz verlassen und auch vom Schulhof herunter.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	Dann diese gruppendynamischen Prozesse, finde ich schwierig. Also Kinder, die sich einfach nicht auf andere Partner einstellen können und man dann erst einmal eine halbe Stunde mit ihnen diskutieren muss über die Gruppenkonstellationen, bevor es überhaupt inhaltlich werden kann. Das ist für mich eine Unterrichtsstörung.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	B: Also kollegiale Fallberatung machen wir auch noch; so im <zu schulspezifisch> (Untergruppe aller Klassen) in unregelmäßigen Abständen. (..) Also da war / - (nachdenklich) gut, was ist eine Unterrichtsstörung, ist die Frage. Zwillinge, die sehr unregelmäßig zur Schule kamen, kein Frühstück, schmutzige Klamotten, schwierige familiäre Verhältnisse und dann das ZUSPÄTKOMMEN. Das Garnichtkommen oder Zuspätkommen war so der Aufhänger.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DC_Verweigerung/Versäumnis	B: Ja, reinrufen, kippeln, rumlaufen, rausgehen, zu spät kommen und dann den Unterricht stören - also solche Sachen. Und auch an Kindern vorbeigehen und "zack" (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.
● 1-GS_1	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Verbale Äußerungen, also Beschimpfungen zum Beispiel, sowohl untereinander bei Schülern als auch Schüleräußerungen dann gegen Lehrkräfte.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Und steigert sich natürlich auch in Kinder, die jetzt wirklich (..) so stören, dass man jetzt tatsächlich eingreifen muss, weil sie sich irgendwie schlagen, treten, beißen, beschimpfen, irgendwie sowas.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Dann aber ganz viel (..) wirklich auch emotionale (..) Schwankungen, durch traumatisch belastende Situationen. (..) Dass sie wegen irgendetwas getriggert werden und die Emotionen überschießen.

● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Dann gibt es sicherlich Störungen, dass Kinder sich an andere Kinder wenden (.); sie jetzt in irgendeiner Weise unterbrechen. Das kann dann qualitativ natürlich sehr unterschiedlich sein, von Beschimpfungen bis zu: "Ich rede dir rein und will dir sagen, was du machen sollst!"
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Oder halt auch Sachen, die stumm verlaufen: Ein Kind steht auf und nimmt etwas weg oder fegt etwas runter oder haut einem eine rein.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	B: Ja gut, am aller heftigsten können natürlich erst einmal Kinder sein, die dann so aufspringen und anfangen wirklich zu prügeln, zu hauen, Sachen runterzufegen; die so explodieren dann, so unerwartet.
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Die haben dann auch die anderen Kinder bewusst so gestört, dass ich intervenieren musste. Bis hin zu mir dann so einen Disput gesucht, dem man dann ganz schwer aus dem Weg gehen konnte, weil sie dann einfach auch andere körperlich angegangen sind, auch agiert haben.
● 5-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Dann gibt es aber teilweise auch wirklich einfach aggressives Verhalten und aggressive Unterrichtsstörungen. Wenn die Kinder sich untereinander angehen, provozieren, schlagen - was auch immer. Das kommt ja durchaus auch mal vor.
● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energische Stimme des Jungen): "Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!" Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall.
● 7-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Ich hatte jetzt auch kurz vor den Ferien noch eine (Störung) in Sport. Da ist ein Junge, der aber auch eine Vorgeschichte hat - ich glaube du kennst ihn, aber das ist ja egal - der ist da in Sport von jetzt auf gleich, weil er mit einem Mädchen zusammengeraten ist (...) ging der Zeiger um oder, ich weiß nicht, hat es einmal klick gemacht und er ist völlig ausgerastet. Dann ist er abgehauen und ich habe nur gesagt, er soll bitte in der Turnhalle bleiben, ich muss ihn sehen und so. Das hat er dann irgendwann auch gemacht. Dann saß er auf der Bank aber ist ständig so ausgerastet, dass er mich auch total beschimpft hat. (..) Mit den (.) schlimmsten Wörtern. Und ich habe erst gedacht: "Ignorier' es einfach - alles gut." Aber irgendwann habe ich dann auch gedacht: "Ne, jetzt reicht's!" Und ich möchte das auch nicht, dass er vor den anderen Kindern (.) mich so nennt oder so runtermacht. (.) Und dann habe ich die Klassenlehrerin auch geholt und er musste dann den Sportunterricht verlassen, auch für die nächste Stunde. Das hat mir dann in dem Moment /. Ich WEIß, dass (...) er da nicht aus seiner Haut kann und dass es ihm irgendwo /. Man hat gemerkt, er wollte eigentlich auch aufhören, aber es ging dann nicht mehr. Der war da so drin! Ich habe nur gedacht: "Ne, das kann ich jetzt auch nicht mehr ignorieren. Jetzt ist gut!" Dann saß er halt vor der Tür; die nächste Stunde auch noch. (.) Dann hat er sich aber auch / - ich habe auch gesagt: "Wenn du dich entschuldigst hast, dann können wir bei der nächsten Sportstunde gucken, wie es weitergeht." Und das hat er auch am nächsten Tag. Und die Mutter auch noch einmal und hin und her.

● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Und bei den Viertklässlern haben wir gerade so zwei Jungs, die sehr aufmüpfig und provokativ sind.
● 9-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DD_Aggression	Und auch an Kindern vorbeigehen und "zack" (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.
● 1-GS_1	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	(...) Ja, aber auch (...) diese strukturellen zum Beispiel, dass das vielleicht auch an der Methodik liegt, dass die Aufmerksamkeit (..) verloren geht. Und vielleicht das Thema auch nicht so aktiv (..) dargebracht wurde, dass die Schüler sich richtig beteiligen können.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	Die keine motorische Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten oder so etwas haben.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	Das kann ja aus verschiedenen Gründen so sein. (...) Störungen, weil sie lieber miteinander Quatsch machen oder irgendwelche Spielsachen in der Hand haben oder (..) schlicht und ergreifend, weil sie nicht mehr können und sich deshalb mit anderen Sachen beschäftigen.
● 3-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	B: Mhm (überlegt) (.). Bei mir in der Klasse sind das tatsächlich (...) Unterrichtsstörungen, weil Kinder sich (..) durch Konzentrationsdefizite /, die können sich nicht so lange konzentrieren.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	Und eben so diese inaktiven Schlaf- (sucht), Schlappi-Nasen (lacht), die einfach zwar körperlich anwesend sind, aber sonst keine Rolle spielen. Das empfinde ich persönlich auch als Unterrichtsstörung, weil die sind zwar ruhig, aber allein durch ihre Körperhaltung, dass sie da immer auf den Tischen liegen und sich auf den Bänken rumlummeln - also die anderen einfach ablenken von (..) Geschehnissen.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DE_geistige Abw./Desint./Unaufm.	Was bei den Erstklässlern tatsächlich ist, das sind diese "Ohne Muskeltonus, ich schlafe im Kreis"-Kinder. Davon haben wir drei. Das ist tatsächlich das, was (..) akut ist bei den Erstklässlern.
● 1-GS_1	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	B: (...) Ich glaube, da gibt es unterschiedliche. Mhm (überlegt), das eine ist bewusst herbeigeführtes (..) Stören.
● 2-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: "Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!"
● 4-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	Und der (..) wollte dann permanent wieder /. Und: "Komm, wir machen jetzt das und dies und jenes" (imitiert euphorische Stimme des Jungen). Natürlich nicht mitgesungen und natürlich dies und jenes.

● 6-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	B: Naja, das es verschiedene Formen von Unterrichtsstörungen gibt, nämlich äußere und innere. Und die Inneren wurden dann noch so aufgegliedert.
● 7-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	Und andere Störungen; dann gibt es immer mal so (..) "Klassenkasper" oder jeden, der da auch so ein bisschen seine Rolle in der Klasse hat. Ich finde, da lernt man auch mit der Zeit und mit mehr Erfahrung damit umzugehen, wie man die so packt. Und auch wenn man die Kinder besser kennt.
● 7-GS_2	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann.
● 8-GS_3	D_identifizierte Störungstypen\DF_Sonstiges	Dann natürlich diese ganzen Streitigkeiten (..). Die entstehen hier aber wirklich meist in der Pause; das wird dann weitergetragen.
● 1-GS_1	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Bist du schon einmal in irgendeiner Form mit dem Thema "Unterrichtsstörungen" in Berührung gekommen? B: Ja, täglich ist das. Auf jeden Fall EIN Thema. I: Und auch aus einer theoretischen Sicht? Ist das zum Beispiel in deiner Ausbildung mal / ? B: Ja, es gab ein Seminar in der Lehrerausbildung am Studienseminar. Da war das ein Bestandteil des Themas, mit dem wir uns ein bisschen intensiver beschäftigt haben, weil das ja doch auch EINES der Themen ist, mit denen sich jeder beschäftigt.
● 1-GS_1	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Danke. Hast du ein Gefühl dafür, welche Unterrichtsstörungen in deinem Unterricht am häufigsten vorkommen? B: (...) Geräusche (lächelnd), störende Geräusche. Das ist aber auch etwas, was wir im Lehrerkollegium vor zwei Wochen besprochen hatten. Das war auffällig in zwei unterschiedlichen Klassen, bei entsprechend dann eher als störend empfundenen Schülerinnen oder Schülern - was einige Kolleginnen ganz anders eingeschätzt hatten. Das ist glaube ich sehr abhängig davon, was man empfindet, welche Regeln allen klar sind, die miteinander lernen wollen.
● 1-GS_1	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	(...) Unterrichtsstörungen passieren täglich, das kann sehr anstrengend sein, wenn es nicht gelingt (..) weiterarbeiten zu können, an dem, was ich vorhatte. (..) Das habe ich hier an der Schule aber in sehr geringem Umfang - zum Glück - erlebt.
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen theoretisch in Berührung gekommen? B: So vor fünf Minuten, ja (lacht herzlich). Jeden Tag gibt es ja Unterrichtsstörungen.

● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Was würdest du sagen, kommt als Störungsart am allerhäufigsten vor?
		B: Naja, so dieses kleine Gemauschel, wo der Unterricht schon weitergehen kann, wo vielleicht auch mal ein Kind irgendwie rausgesetzt wird, aber wo die anderen Kinder an dem geplanten Thema weiterarbeiten können. Das kommt am häufigsten vor. So die massiven Störungen, von jemandem, der jetzt wirklich stören will oder die jetzt unverhofft kommen, wie: "Ein Kind muss brechen", ist natürlich jetzt nicht tagtäglich der Fall.
		I: Und Gemauschel meint akustische Störungen, die am häufigsten vorkommen? Oder kommt da noch etwas anderes dazu?
		B: Akustisches und ich sage mal, so kleinere - ich sage mal - Regel-Nicht-Einhaltungen: Reinreden, etwas vorsagen oder auch mal jemanden auslachen, der etwas gesagt hat. Das sind so die häufigsten, so kleinere Regelverstöße, vor allen Dingen gegen die Gesprächsregeln. Das ist das, was am häufigsten ist.
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	(4) Oder auch so motorische Sachen würde ich sagen, das ist noch so die zweithäufigste Störung. Kinder, denen halt immer irgendwie etwas herunterfällt oder dann haben sie etwas vergessen, oder dann müssen sie zum Mülleimer oder, keine Ahnung. So, was ich unter kleines Gemauschel /. Woran das jetzt liegt (4)? Unkonzentriert, suchen nach Ablenkung. Es ist schon so, wenn ein Thema sehr spannend ist, gibt es auch weniger Störungen. Das muss man schon auch sagen. Also bei Themen, die langweilig sind: "Wir üben jetzt Lernwörter!" - da habe ich mehr Störungen, als wenn ich jetzt im Sachunterricht einen spannenden Versuch mache. Dann sind die dabei! Das ist schon auch irgendwie ein Grund, dass der Unterricht in manchen Phasen jetzt nicht ganz so ansprechend ist. Und dann kommt es eher häufiger zu Störungen, würde ich sagen.
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Würdest du dennoch sagen, dass es Merkmale in der Persönlichkeit bestimmter SchülerInnen gibt, die Hauptgründe dafür sind, dass diese häufig stören?
		B: (Atmet tief ein) (...) Ja. Würde ich schon sagen. Also es gibt auch eine Reihe von Kindern, die nie stören. Keine Ahnung - so schüchterne Kinder oder Kinder, die es einfach gewohnt sind auch in der Familie nur zu reden, wenn sie dran sind oder die einfach gut gefördert sind. Die keine motorische Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten oder so etwas haben. Die so in sich selbst ruhen oder auch flexibel sind, leicht zu begeistern oder so. Da gibt es ja Kinder, die kommen her und freuen sich, dass sie in der Schule sind und die stören eigentlich nie.

● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Und die stören den Ablauf insofern, dass man da manchmal bestimmte Sachen jetzt extra nicht gesagt hat und gemeinsam herausarbeiten will. Und wenn du dann einen guten Schüler hast, der dann immer schon die Pointe rauslässt. Ich meine die Schwachen, oder die, die gerade geträumt haben, hören das dann manchmal nicht - aber das ist schon so, dass man dann in so einer Gesprächsphase leicht rausgebracht wird von dem Thema oder dann selbst mehr erklärt und die Kinder gar nicht an einem Thema rumknobeln. Wenn dann einer schon sagt: "He, das ist doch soundso!" (imitiert Stimme eines Kindes). Dass dann so eine schöne Gesprächsphase gestört ist, das hat man relativ häufig und ist oftmals schade, weil dann nicht alle Kinder mitdenken können.
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Und die meisten Störungen sind im Fachunterricht.
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>Und jeder hat im Fachunterricht mehr Probleme als in der eigenen Klasse. Die meisten Probleme hat auch glaube ich der (...) VSS (Lehrkräfte im Vertretungsunterricht im Rahmen des Konzepts "Verlässliche Schule" in Hessen), die jüngeren Kollegen kamen als Referendarinnen /. Das ist schon so, dass da mehr Störungen einfach sind. (...) Kinder reagieren eher (..) bei der Klassenleitung und tatsächlich auch eher auf ältere Lehrerinnen. Also vielleicht haben auch Männer weniger Störungen, das weiß ich nicht. Es gibt schon viele Kinder, die halt bei <Name Kollege 1> keine Störungen machen und wenn die <Name Kollegin 3> (junge Lehrkraft) dann kommt, mag es ein ganz anderes Störungslevel sein.</p> <p>I: Da stellst du also auch fest, dass das Störungsverhalten sehr unterschiedlich sein kann von Lehrkraft zu Lehrkraft?</p> <p>B: Ja. Ja. Je nachdem, wie gut ich mit der Klasse kann.</p>
● 2-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Achso, vielleicht sage ich noch einmal eine Sache. Wir haben ein Kind in der Klasse, was eigentlich am meisten stört, da ist der Vater gestorben im <Monat>, jetzt im dritten Schuljahr und vorher war der Vater sein Leben lang <Name der Krankheit>. Und er hat da sozusagen zugeguckt, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen.
● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Genau. An welchen Stellen du dir schon einmal theoretisch Gedanken über Unterrichtsstörungen gemacht hast.</p> <p>B: Also ganz konkret mache ich das eigentlich jeden Tag für mich selbst (lacht). Es gibt sehr viele Unterrichtsstörungen (scherzhaft)!</p>

● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Was würdest du sagen kommt an Störungen am häufigsten vor?
		B: Mhm (überlegt) (.). Bei mir in der Klasse sind das tatsächlich (...) Unterrichtsstörungen, weil Kinder sich (..) durch Konzentrationsdefizite /, die können sich nicht so lange konzentrieren. Dann aber ganz viel (..) wirklich auch emotionale (..) Schwankungen, durch traumatisch belastende Situationen. (..) Dass sie wegen irgendetwas getriggert werden und die Emotionen überschießen. Sie sich nicht mehr kontrollieren können, sie entweder aggressiv werden oder völlig versteinern (..), einfrieren.
● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Wenn du diese Erscheinungsformen noch einmal vergleichst, welche sind da am häufigsten?
		B: Mhm (überlegt) (6). Es ist, na klar, das Reden. Es ist aber auch das auf dem Platz bleiben, das müssen einige üben. (..) Ruhig auf dem Platz bleiben, nicht doch irgendwie die Hände in den Haaren vom Nachbarn haben und die kraulen, wenn wir im Kreis sitzen oder aufspringen oder (..) die Hausschuhe rumkicken, die an den Füßen bleiben sollen. (..) Vieles ist so dieses mit dem Nachbarn reden oder reinquatschen oder (...)/. Aber ganz viel sind es auch tatsächlich Kinder / - vordergründig meint man es ist dann AGGRESSIV, aber es ist eher ein /; es äußert sich als aggressives Verhalten, aber es ist (..) meines Erachtens wirklich so ein Verhalten, dass durch angetriggerte, traumatische Erlebnisse kommt. Dass die Kinder dann überschießen, das haben wir ganz viel, ja.
● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Ich glaube man muss ganz realistisch sehen, dass die sogenannten Unterrichtsstörungen (..) /. Also ich glaube, das ist unser allerwichtigster Job. Gefühlt sind es 95 %, die man eigentlich daran arbeitet den ganzen Tag, um dann noch dahin zu kommen (...) Unterrichtsstoff zu vermitteln (kurzes Lachen). Und ich glaube, das muss man einfach auch so sehen. Deshalb ist deine Arbeit auch so wichtig. (..) Wenn jemand mit der falschen Idee sozusagen herankommt: "Da sitzen die Kinder schön brav und ich muss gucken, dass ich nur den Stoff aufbereite und gucke, wie ich ihn gut an die Kinder bringe", da hat man vergessen, dass der allergrößte Teil unserer Arbeit eigentlich darin besteht, jeden Tag zu spüren: "Wie ist die Situation? An welcher Stelle muss ich wie die Kinder darin unterstützen, an welcher Stelle leise zu sein, es zu schaffen ihre persönlichen, kleinen Mini-Ziele zu erreichen, aufmerksam zu sein, mitzumachen." Ja, ich denke, das ist der größte Teil unserer Arbeit.
● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	B: Also was mir in den Sinn kommt ist zum Beispiel heute Morgen - kann ich dir von jedem Morgen berichten - ich komme in die Klasse und ich muss erst einmal gucken: "Wie ist denn eigentlich die Stimmung?" Da ist dann schon ein Kind am Weinen, weil der Bruder ihn gebracht hatte und ihn ganz böse getreten hat. So, dann ist natürlich Unterricht in dem Sinne, dass man sich gemeinsam hinsetzt und den Tag begrüßt, wie normal, erst einmal nicht mehr möglich. Weil das Kind gerade am Weinen ist, sich erst einmal beruhigen muss (..).

● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Unterrichtsstörungen auch indem (...) dann vielleicht ein Kind da sitzt, heute Morgen im Kreis, wir waren kurz davor zu einer Wanderung loszugehen; haben uns noch kurz in den Kreis gesetzt. Einige hatten ihre Jacken angelassen, es war ja wie gesagt etwas chaotisch. Ich konnte nicht sagen: "Zieht euch noch einmal aus." Dann ruscheln welche mit den Jacken und mit den Rucksäcken, die sie noch kurz an hatten - es war ja nur ein ganz kurzes Zusammenkommen - das ist dann ganz furchtbar laut. Das sind jetzt nur so kleine, alltägliche Dinge, die jeden Tag hundertmal passieren. Wo man immer wieder darum bitten muss, dass sie leise sind.
● 3-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Komm doch mal einen Vormittag und guck es dir an. I: Ja, da komme ich gerne darauf zurück. B: (Lacht) Guck es dir an. Du hast in zehn Minuten ungefähr 30 Unterrichtsstörungen, in dem Sinne (lacht).
● 4-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Welche davon kommen Ihrer Einschätzung nach am häufigsten vor? B: Ja, spontan würde ich sagen sooo (langgezogen) verbale Anteile. Dass man häufig dann sagt: "Zuhören, melden, nicht reinrufen!" So Geschichten sind am häufigsten, aber dicht dahinter würde ich auch sagen so in irgendeiner Weise kleine körperliche Aktionen. Dass die Kinder sich oft gegenseitig anfassen, ohne dass das andere Kind das will, da Nähe suchen. So körperliche Geschichten.
● 4-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Ich habe lange Jahre sehr, sehr viel Fachunterricht gehabt. Als Musikkollegin auch, wo man dann natürlich mit Instrumenten dasitzt; mit Lerngruppen, die nicht so beziehungsicher sind zur Fachlehrerin wie zur Klassenlehrerin in der Grundschule. Und da fand ich das einfach / - auch wenn es mich jetzt nicht so belastet hat, dass ich gesagt habe: "Der Beruf macht mir keinen Spaß mehr!" oder ich da an mir gezweifelt habe - aber es war unglaublich ANSTRENGEND
● 4-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Jetzt erlebe ich mich hier hauptsächlich als Klassenlehrerin. Da hat man weniger Probleme mit Unterrichtsstörungen. Da würde ich sagen, im Moment zum Beispiel, fühle ich mich gar nicht so belastet.
● 5-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	Also Reinrufen in den Unterricht, ohne dass man sich vorher gemeldet hat, das kommt am häufigsten vor.
● 5-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	I: Könnten Sie mir ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis schildern, wo Ihr Unterricht gestört wurde und Sie sich erinnern können, wie Sie darauf reagiert haben? B: Ja, gut. Das passiert ja wirklich (akzentuiert) TAG-TÄGLICH.

● 6-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Kannst du einschätzen welcher Typ von Störungen am häufigsten vorkommt?</p> <p>B: (4) Ich glaube das hält sich die Waage. (.) Die von außen sind glaube ich ein bisschen seltener. (..) Aber das, was die Kinder mitbringen (4) - das gehört ja zusammen, was die Kinder mitbringen und was ich plane - dass das nicht immer zusammenpasst. Und je kleiner die Kinder sind und je weniger man sie kennt, umso weniger passt es oft zusammen. Je länger man sie kennt, umso ausgerichteter ist das und dann nehmen die Störungen auch ab. (..) Dann ist man eher so ein TEAM.</p>
● 6-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>Wenn man dann feststellt, das Kind hat eine Sprachstörung oder ein Wahrnehmungsproblem oder ein Konzentrationsproblem und dass dann (..) die Kinderärzte mitmachen und mal Ergotherapie oder Logopädie verschreiben. Und die Eltern dann auch annehmen, dass man so (...) als noch einmal von außen schauender Profi (.) eine Idee hat, dass die vielleicht stimmen könnte und dass die da kooperieren. Das hilft schon sehr! Und dann hat man auch weniger Störungen, dann hat man weniger frustrierte Kinder.</p>
● 7-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Bist du in irgendeiner Form schon einmal mit dem Thema Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?</p> <p>B: Im täglichen Unterricht (lacht) auf jeden Fall (lacht noch)!</p>
● 7-GS_2	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>Es gibt halt einige Kinder, die häufig immer wieder auffallen (..) und ihre (.) Ablenkungen, Störungen fabrizieren. Und es gibt andere Klassen, wo das eigentlich weniger der Fall ist. Und das ist sehr viel stressfreier, muss man sagen.</p>
● 8-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Inwiefern bist du bisher mit Unterrichtsstörungen in Berührung gekommen?</p> <p>B: Also das ist unser tägliches Geschäft, würde ich sagen. Das ist ein Dauerbrenner.</p>
● 8-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>Aber du hast halt besonders an unserer Schule, mit unseren Kindern, ständig Unterrichtsstörungen (...) im weiteren Sinne.</p>
● 8-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Was kommt davon am häufigsten vor?</p> <p>B: Ich finde halt, diese Lauten hört man natürlich auch erst einmal zuerst; also so dieses Reinrufen.</p>
● 9-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>B: Naja, eigentlich haben wir jeden Tag Unterrichtsstörungen - ja.</p>
● 9-GS_3	E_Allg. Häufigkeit von U-st.	<p>I: Wenn du noch einmal an die unterschiedlichen Typen von Unterrichtsstörungen denkst, die du bereits genannt hast: Welche sind davon am häufigsten?</p> <p>B: (5) Mhm (..). Also ich glaube / - ich kann ja immer nur von meiner Klasse sprechen. (Da) sind es dann doch die Kinder, die am meisten die Störungen machen.</p> <p>I: O. k. Und welche Formen von Störungen sind da häufig?</p> <p>B: Mhm (..). Dieses Niesen, mal husten oder dann auch quatschen, oder es kippelt einer mit dem Stuhl und fällt um - das ist ja der Klassiker. Oder (einer) ruft rein - so etwas, würde ich sagen.</p>

● 2-GS_2	F_Störungsintensität	B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung. Und es gibt natürlich Störungen - massive Störungen, was ich eben schon gesagt habe - wo man jetzt tatsächlich sagen muss: "Ne, das können wir jetzt so nicht weitermachen. Wir müssen uns jetzt erst um das Kind oder um die Störung, um den Vorfall oder so kümmern", wo der Unterricht dann abgebrochen werden muss. Das passiert jetzt zum Glück nicht ganz so oft (kurzes Lachen).
● 2-GS_2	F_Störungsintensität	I: Was würdest du sagen, kommt als Störungsart am häufigsten vor? B: Naja, so dieses kleine Gemuschel, wo der Unterricht schon weitergehen kann, wo vielleicht auch mal ein Kind irgendwie rausgesetzt wird, aber wo die anderen Kinder an dem geplanten Thema weiterarbeiten können. Das kommt am häufigsten vor. So die massiven Störungen, von jemandem, der jetzt wirklich stören will oder die jetzt unverhofft kommen, wie: "Ein Kind muss brechen", ist natürlich jetzt nicht tagtäglich der Fall.
● 4-GS_3	F_Störungsintensität	I: Und welche Störungsformen sind, wenn Sie an Ihre eigene Praxis denken, am gravierendsten? B: Ja gut, am aller heftigsten können natürlich erst einmal Kinder sein, die dann so aufspringen und anfangen wirklich zu prügeln, zu hauen, Sachen runterzufegen; die so explodieren dann, so unerwartet.
● 4-GS_3	F_Störungsintensität	Das zeigt motorische Unruhe. (..) Das stört erst mal wahrscheinlich oder das ist für ihn (lacht) irgendwie so eine Motivation; wahrscheinlich ist ja auch etwas mit ihm, merkt man ja auch. Die anderen kann das natürlich nerven, so einen kleinen Hippelkopp neben sich zu haben. Aber ich erlebe oft, dass die Kinder da gar nicht so schnell genervt von sind wie man selbst
● 7-GS_2	F_Störungsintensität	I: Danke (legt B Fallbeispiel 4 vor). B: Bitte (lacht kurz). (Überrascht) Das sind alles so (..) Kleinigkeiten, ne? Diese Unterrichtsstörungen sind jetzt nicht so (..) /. I: Die Situationen, die wir bisher hatten? B: Ja.
● 7-GS_2	F_Störungsintensität	B: Das ist aber alles hier so erste, zweite Klasse, ne? I: Ja. B: Ich finde, das sind alles so harmlose Dinge (lacht). Ich habe mir jetzt viel dramatischere Dinge vorgestellt. Also, was heißt harmlos (rhetorisch)? Alltäglich - sagen wir so: Alltägliche Unterrichtsstörungen.

● 7-GS_2	F_Störungsintensität	<p>Du sagtest, dass die vorgelegten Situationen eher alltäglich oder harmlos sind. Sind sie dadurch für dich weniger belastend oder machen solche Situationen (..), von diesem Schweregrad, in der Summe dann doch auch Belastung aus.</p>
		<p>B: Nein, natürlich machen die auch Belastung aus. Aber (5) ich muss ganz ehrlich sagen, da haben wir hier bei uns an der Schule schon noch andere Unterrichtsstörungen auch mit anderen /. Ich kenne ja jetzt diese Kinder nicht, aber andere Beispiele, die ich sehr viel belastender dann auch finde. Also dieses: "Jemand meldet sich nicht und ruft in die Klasse" oder "spielt mit der Brotbox rum", das sind alltägliche Dinge. Ja, die stören schon einmal. Aber ich finde auch, je älter man wird, vielleicht auch je mehr Erfahrung man hat - ich warte einfach viel mehr auch ab jetzt und habe auch die Ruhe zu sagen: "Ihr räumt es bitte alle erst weg und dann geht es weiter." Und früher oder ich sage mal, als Berufsanfänger, da hast du immer so sehr genau deine Stunde /. Also da hatte ich mir aufgeschrieben: "Einstieg und dann das und dann das." Und dann weiß ich auch: "Oh, meine 40 oder 45 Minuten. Ich muss jetzt hier mal durchziehen, sonst SCHAFF ich das alles gar nicht." Und jetzt kann man das schon ein bisschen lockerer /. Also, dass du nicht mehr so genau an dieser Struktur hängst und dadurch oder auch weil du mehr Erfahrung hast, wie du dann reagierst oder dass du einfach lockerer bleibst, dass dich dann eine Situation auch nicht sofort auf die Palme bringt. Und dadurch auch nicht so ausufert zu irgendetwas. Ich glaube, dass Erfahrung und so da schon auch eine Rolle spielt (...), bei diesen Kleinigkeiten.</p>
● 8-GS_3	F_Störungsintensität	<p>I: Was empfindest du davon oder allgemein als am stärksten störend?</p> <p>B: (..) Schon dieses laute Provozieren, das ist schon / - weil es irgendwie offensichtlicher ist. Also ich glaube, das stört mich persönlich jetzt primär und die anderen (SchülerInnen) auch. Also das andere beeinträchtigt sie jetzt ja nicht so; ob jetzt da ein Kind auf der Bank liegt oder nicht.</p>
● 9-GS_3	F_Störungsintensität	<p>I: Gibt es unter diesen Typen welche, die besonders störend sind? (..) Mehr als andere?</p> <p>B: Also ich finde immer das Reinrufen doof, weil es auch den anderen Kindern noch etwas wegnimmt. Wenn sie sich melden, die anderen, und der eine ruft es rein (...), dann stöhnen die anderen und es ist erst einmal eine Störung da. Aber bei uns ist auch noch eine Störung, dass Kollegen - ich habe so eine Durchgangsklasse - durchlaufen. Das ist auch noch mal eine Unterrichtsstörung.</p> <p>I: Das Reinrufen ist also stärker störend als die anderen Störungen, die du erwähnt hast?</p> <p>B: Ja. Ja.</p>

● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>I: Was würdest du sagen, sind wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen? Du hast das zu Beginn schon kurz angesprochen. Was sind so die möglichen Felder, die du dir da vorstellen kannst?</p> <p>B: (...) Einmal natürlich die Kinder individuell. Dass jeder mit unterschiedlichen Voraussetzungen jeden Morgen neu beginnt.</p>
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>I: Also ich habe herausgehört, dass eine Ursache die Persönlichkeit des Schülers selbst sein kann - es kann aber auch an der Lehrkraft liegen. Habe ich das richtig verstanden?</p> <p>B: Genau, ja.</p>
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht, indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.</p>
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>I: Was siehst du als Ursachen oder Ursachenfelder für Unterrichtsstörungen?</p> <p>B: (4) Tja, mhm (...). Schon viele Kinder, die Schwierigkeiten haben, Regeln einzuhalten; zum Beispiel Gesprächsregeln. Am häufigsten sind Kinder, die jetzt nicht abwarten können. Die immer raus mit dem müssen /. Die - keine Ahnung was sie haben - keine Geduld haben oder sich zu wichtig nehmen, sich nicht zurückhalten können oder das nie gelernt haben, abzuwarten bis man dran ist - die da ungeduldig sind.</p>
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>I: Kannst du ein Beispiel aus deiner Unterrichtspraxis nennen, wo eine Unterrichtsstörung vorlag? Kommt dir da etwas in den Sinn?</p> <p>B: Mhm (überlegt) (...) Praktisches Beispiel?</p> <p>I: Ja. Das Unterrichtsfach ist egal. Vielleicht eine Situation, wo du dich auch noch an deine eigene Reaktion erinnerst.</p> <p>B: (Atmet tief ein) (4). Ja, wer stört denn den Unterricht (leiser, zu sich selbst)? (...) Also den Unterricht stören Kinder schon immer durch Reinrufen. Das ist schon so. Und da gibt es auch tatsächlich viele.</p>
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	<p>Dass dann so eine schöne Gesprächsphase gestört ist, das hat man relativ häufig und ist oftmals schade, weil dann nicht alle Kinder mitdenken können. Dann ist das schon gesagt worden und dann haben ein paar schon ganz abgeschaltet oder müssen sich gar nicht bemühen. Und da finde ich, werden schwächere oder normale Kinder manchmal von vorlauten, guten Kindern auch in ihrem Lernen gestört. Weil die hören das dann und denken gar nicht mehr selbst nach. Und wenn man die nicht dabei hätte, dann hätte man noch ganz lange interessante Gedankengänge weiter verfolgen können in einem guten Unterrichtsgespräch, was dann nicht geht.</p>

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	I: Inwiefern liegt in dieser Situation deiner Meinung nach eine Unterrichtsstörung vor? B: (Atmet laut aus) Ja, das ist das, was ich auch schon gesagt habe. Die Kinder mit der Impulsproblematik. Ist halt dann schade, weil die anderen jetzt nicht mehr /. Es ist schon eine Störung, weil die anderen sich jetzt nicht mehr mühen müssen das Wort zu lesen. Wenn das immer so gemacht werden würde, würden ja Kinder nie irgendetwas an der Tafel lesen. Wenn man das immer macht und jemand ruft es immer rein, dann nimmt man den anderen Kindern schon auch Lernzeit weg. Von daher muss man sagen, ist es jetzt eine Unterrichtsstörung.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	Es gibt einmal (5), na (..), verschiedene (.) Gründe. Wenn Kinder reinquatschen, weiß ich nicht unbedingt, ob es eine Konzentrationsstörung in dem Sinne ist oder ob es ist, weil sie total motiviert jetzt einfach etwas sagen wollen zu dem Thema und nicht wissen / - oder die Melderegul einfach noch nicht so beherrschen, sich nicht zurückhalten können.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	B: Ja (...), ähm (..), also da finde ich schon, es gibt ja so verschiedene Persönlichkeitstypen. Es gibt ja mehr so die Extrovertierten, mehr so die Introvertierten und es gibt dann auch Kinder, die neigen dazu, wenn sie jetzt zum Beispiel angetriggert werden, dass eher aggressiv / (..) dass sie aggressiv werden und laut werden, das nach außen raustragen, wie es ihnen geht. Es gibt solche, die frieren eher ein. Ähm (.), die sind natürlich vordergründig einfacher. (Leicht ironischer Tonfall) Die sind ja dann leise und still. Das ist natürlich ein Phänomen, da muss man genau hingucken. Mit den lauten Kindern muss man sich erst einmal AUF JEDEN FALL beschäftigen. Die anderen, die muss man unbedingt genauso im Blick haben. Aber das kommt immer so darauf an: Wie viele sind jetzt auf einmal gerade in einem schlechten Gemütszustand, wie viele sind vielleicht eher extrovertierter? Dann hat man natürlich eher damit zu tun.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	Vereinbarungen: Gegenstände auf den Tisch legen, wenn irgendwie eine dreimalige Erinnerung vereinbart war oder so. Dass Kinder dann so bunte Steine haben, die man herauslegt oder verschiedene Sachen, wo Leute aus der Praxis sich dann Gedanken gemacht haben: "Wie kann man dem Bedürfnis, was hinter der Störung der Kinder steht, gerecht werden?" In dem man sagt: "Ich nehme dich wahr!", was ja häufig ein Grund ist - solche Sachen halt.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	B: (4) Ja, eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen - wie auch immer - Unterrichtsbeiträge.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzeln SuS	Dann gibt es - denke ich - so das Feld, dass die Kinder unzufrieden, überfordert, emotional unausgeglichen sind. Also aus so einer emotionalen Geschichte heraus irgendwie etwas ausagieren wollen (..), so auch ihre Würde wahren wollen, wenn sie etwas nicht können. Dann machen sie halt irgendeinen Blödsinn, um es zu überspielen oder so.

● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Manchmal halt auch Konflikte untereinander, die dann dazu führen. (.) Aber ich denke so dieses: "Ich möchte wahrgenommen werden!" oder so dieses als Übersprunghandlung; "Ich agiere etwas aus - aus irgendwelchen Gründen - weil es mir nicht gut geht."
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Dann natürlich Kinder mit einer geringen Konzentrationsspanne, die dann häufig einfach auffallen (.), durch Unruhe, durch reinquasseln. Wo man merkt, die sind jetzt überfordert.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Es gibt Unterrichtsstörungen, da kann man eigentlich nicht mehr weiter unterrichten. Man versucht es ja noch oft zu ignorieren, wenn man sagt, da ist kein Leidensdruck, ich muss das Kind nicht erlösen. Aber das war dann ganz schwierig bis hin zu: Da sind so Störungen, wo ich das Kind kenne (.), eine Beziehung aufgebaut habe, das Kind nervt durch irgendwelche Geräusche, das ist halt zappelig, wo ich aber weiß, im Rahmen seiner Möglichkeiten oder ihrer Möglichkeiten gibt sie oder er sich total Mühe. Und die Klasse und ich, wir haben gelernt damit zu leben. Und zu sagen: "Ja, es gibt auch etwas, das muss man auch einfach ertragen. Da kann man jetzt nicht die Ursachen sofort abstellen. Da kann man auch graduell nicht mehr verlangen jetzt von dem Kind." Das Kind gibt sein Bestes und da lebt man halt so mit und das schafft man auch ganz gut, solange das Nervenkostüm noch so ganz gut funktioniert, denke ich.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Was sind aus Ihrer Sicht wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen? B: Also häufig, hier bei uns, auf jeden Fall einfach Aufmerksamkeit auf sich ziehen (...). Viele Kinder bekommen von Zuhause auch teilweise nicht so die Aufmerksamkeit, die sie bräuchten. Wenn man natürlich reinruft, kriegt man schnell (..) Aufmerksamkeit.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Wenn man es zusammenfasst, sind das Gründe, die mit dem Kind oder dessen Persönlichkeit zu tun haben, richtig? B: Mhm (zustimmend).
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Würden Sie sagen, es lassen sich bestimmte Merkmale in der Persönlichkeit einzelner Kinder feststellen, die der Grund dafür sind, dass diese besonders häufig stören? B: Ähm (überlegt). Inwiefern jetzt Merkmale? I: Es gibt ein spezielles Kind, das Persönlichkeitsmerkmale aufweist / B: Ist zum Beispiel (...) hyperaktiv? I: Genau. Und kann man darin den Hauptgrund dafür sehen, dass dieses Kind besonders häufig stört? B: Joa, doch (...). Würde ich schon sagen.

● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Dann gibt es die Störungen, die ich verursache, indem ich die Kinder über- oder unterfordere oder indem ich irgendwelches Material vergessen habe. (..) Dann gibt es die, die die Kinder selbst mit sich bringen, weil sie unendlich zappelig sind oder (.) sozial-emotional (..) angespannt (...), solche Sachen. (5) Oder Lernschwächen können auch zu Störungen führen. Aber das ist letztendlich mein Fehler, weil ich das nicht gemerkt habe und falsch plane.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Aber das, was die Kinder mitbringen (4) - das gehört ja zusammen, was die Kinder mitbringen und was ich plane - dass das nicht immer zusammenpasst. Und je kleiner die Kinder sind und je weniger man sie kennt, umso weniger passt es oft zusammen. Je länger man sie kennt, umso ausgerichteteter ist das und dann nehmen die Störungen auch ab. (..) Dann ist man eher so ein TEAM. I: Verstehe ich es richtig, dass Lehrkräfte zu gleichen Teilen wie Schüler oder Schülerinnen für Unterrichtsstörungen verantwortlich sein können? B: Ja. Ja, ja. Da bin ich mir ziemlich sicher.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	B: (Überlegt) (5) Wenn die Kinder sozial-emotional sehr angespannt sind und einfach nichts dafür können. (..) Nicht aus ihrer Rolle herauskönnen und nicht aus ihrer Haut herauskönnen und selbst darüber frustriert sind, dann ist das ANSTRENGEND.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Was sind wesentliche Gründe für Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht? B: Das können auch Eltern sein. Also Kinder, Lehrkräfte - können auch Eltern sein, die wahnsinnigen Druck auf ihre Kinder ausüben und die sitzen entsprechend angespannt in der Schule.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja. B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Das ist aber eine ganz freundliche Aufforderung: "Wir bleiben sitzen und die Handpuppe kommt herum". Das könnte durchaus bei mir auch so sein. I: Diese Reaktion empfindest du also als anerkennend? B: Ja, genau. (..) Und Kinder sind ja in dem Alter auch impulsiv. Die merken gar nicht, dass sie aufstehen. (..) Das ist genauso wie: Du fährst mit dem Bus und die sollen einfach da nicht trinken, weil der Busfahrer das nicht möchte, und einer macht die Flasche auf. Der hat einfach Durst und der ist sechs Jahre alt. (..) Da erinnert man ihn halt noch einmal dran.

● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? (..) Wenn du es in einen Satz packen müsstest: "Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?"
		B: ... Wenn der Unterricht (..) - ja, wenn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.
		I: Sind mit Personen Schüler/Schülerinnen gemeint?
		B: (..) Meistens ja. Aber es gibt auch manchmal /. Also, ja, in dem Sinne verstehe ich das schon als "Schülerinnen oder Schüler". Aber es gibt natürlich auch immer mal Dinge wo / - was weiß ich - da platzt ein Kollege rein oder (..) wir haben ja viele Praktikanten auch oder andere Leute, die noch an der Schule sind oder Förderschullehrer. Und manchmal fühlt man sich auch dadurch gestört, ja. (..) Aber so wie ich es jetzt verstehe, eher durch Schüler.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	(..) Also ich merke jetzt (4): Es ist jedes Jahr eigentlich wieder neu, welche Kinder in deiner Klasse sind und wie so die Zusammensetzung ist. Und (...) das macht total (..) (lacht kurz) - es macht eigentlich (..) total viel aus, wie man so seinen Unterricht auch gestalten kann. (..) Das ändert sich ja von Jahr zu Jahr. Also zumindest bei uns hier durch den Flex. Dass du immer neue Klassenzusammensetzungen hast (..) und es ist sehr unterschiedlich; auch wie man in den einzelnen Klassen arbeitet. Wenn man öfter mal wechselt, merkt man das. Es gibt halt einige Kinder, die häufig immer wieder auffallen (..) und ihre (..) Ablenkungen, Störungen fabrizieren. Und es gibt andere Klassen, wo das eigentlich weniger der Fall ist. Und das ist sehr viel stressfreier, muss man sagen.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung des Kindes?
		B: (Irritiert) Vom Kind?
		I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?
		B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Worin liegt in der Situation die Unterrichtsstörung?
		B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (..) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Die Unterrichtsstörung wäre in diesem Fall, dass das Mädchen aufgestanden ist? Verstehe ich das richtig?
		B: Ja (liest noch einmal das Fallbeispiel).

● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Also ich finde, es gibt halt einfach Kinder, die können sich nicht zurücknehmen, die können sich nicht an Melderegeln halten. Und dann ist es halt echt sehr anstrengend, weil das kommt ja jede Stunde irgendwie dreißigmal vor. Und davon sind dann irgendwann wirklich alle sehr genervt.
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	<p>I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Kindes Merkmale festmachen lassen, die der Hauptgrund dafür sind, dass genau dieses Kind besonders häufig stört?</p> <p>B: Ja. Jetzt auf dieses Kind (bezogen), was die Klasse gewechselt hat im letzten Jahr (siehe oben) würde ich das definitiv so sagen. Das ist SEHR egozentrisch ausgerichtet gewesen, auch noch als Drittklässlerin. Ein Umgangston, der absolut unangemessen ist. Das Problem war auch Zuhause so und dann sagte die Mutter (verharmlosender Ton): "Ja, das war schon immer so. Naja, sie ist ja noch klein und sie wird das noch lernen." Also die war so sehr: "Ich bin hier die Einzige und bin wichtig und die anderen eben nicht.", das hat sie immer so widergespiegelt. Ich glaube so ein grundlegender Charakterzug (..) ist da schon auch - also spielt mit rein.</p> <p>I: Ist das auf diesen Einzelfall begrenzt oder könnte man allgemein sagen, dass es hauptsächlich Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sind?</p> <p>B: Ja, also, ich glaube da ist auf jeden Fall etwas dran. Das spielt auf jeden Fall mit rein. (Rhetorisch fragend) Ob das jetzt hauptsächlich so ist? (...) Weiß ich nicht.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	<p>I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Ja. Auch wieder für dieses betroffene Kind und natürlich auch, weil dieses Gespräch stattfindet für alle anderen. Das ist halt so eine Mischform finde ich</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	<p>I: Gibt es da eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Naja, dass das Mädchen aufsteht und die Handpuppe noch einmal sagen muss: "Setz dich bitte hin, ich komme rum." Aber das passiert auch ständig und das geht mir auch so.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	B: Ähm (überlegt), ja, welche Ursachen es für Unterrichtsstörungen gibt. Das hat ja verschiedene Ursachen. Es sind ja nicht immer nur die Schüler (..) - wo man zuerst eigentlich den Fokus drauflegt. (4) Ich glaube auch, wie man damit umgehen kann (..) oder wie man sie vermeiden kann.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	B: Wenn die Kinder miteinander quatschen, wenn (..) / - wir sind ja oft doppelt besetzt; ich finde die Kollegen machen auch manchmal Unterrichtsstörungen.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	<p>I: Wenn du noch einmal an die unterschiedlichen Typen von Unterrichtsstörungen denkst, die du bereits genannt hast: Welche sind davon am häufigsten?</p> <p>B: (5) Mhm (..). Also ich glaube / - ich kann ja immer nur von meiner Klasse sprechen. (Da) sind es dann doch die Kinder, die am meisten die Störungen machen.</p>

● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	Es ging darum, welche Ursachenbereiche du für Unterrichtsstörungen ausmachen kannst. B: Die von den Kindern aus dann wieder. Dass die (..) die Ursache sind, quasi. Material nicht vorhanden - könnte noch so eine Ursache sein. Aber das würde ich so zum Unterricht /. Ich würde eigentlich drei Bereiche sehen: Einmal Unterricht, einmal der Lehrer und einmal die Schüler.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Das macht nichts. Mich interessiert, ob du Folgendem zustimmen würdest: "Wenn ein Kind häufig stört, dann ist das hauptsächlich auf ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal dieses Kindes zurückzuführen." B: Willst du auf ADHS oder so etwas hinaus? I: Ich möchte auf gar nichts Bestimmtes hinaus (lacht). B: Ja (lacht), das habe ich nicht in der Klasse. Aber das wäre bestimmt so ein Merkmal. Aber ich denke auch, wenn die Kinder überfordert sind, wenn sie nicht mitkommen, dass die dann anfangen zu stören. Dann hören sie nicht mehr zu und dann machen sie Quatsch. Oder wenn es zu langweilig ist, der Unterricht.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Störung vor? B: Der Junge hat einfach reinggerufen (..) und hätte sich erst melden müssen; hätte warten müssen, bis er dran ist. Und hätte dann sein (..) Wort nennen können.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor? B: Naja, gut. Gesundes Frühstück - die Brotbox ist auf dem Tisch (..); der Junge spielt mit der Brotbox. Also das soll die Unterrichtsstörung dann sein. Und letztendlich, finde ich, ist auch noch einmal eine Unterrichtsstörung durch die Aussage, weil die Kinder dann lachen und auch noch einmal stören.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GA_einzelne SuS	I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor? B: (...) Also er ist unruhig. Wahrscheinlich wackelt er hin und her; das stört ja auch schon den Unterricht.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Schülers oder einer Schülerin bestimmte Merkmale festmachen lassen, die der Hauptgrund dafür sind, dass dieser Schüler, diese Schülerin häufig stört? B: (...) Ich glaube das würde ich so pauschal nicht sagen. Denn (8) im schulischen Kontext ist ja immer auch die Gruppe sehr (..) zentral im Auge zu behalten. Natürlich muss jedes individuelle Kind auch entsprechend gefördert werden und beachtet werden, aber dass das Lernen als Gruppe möglich ist, das setzt voraus, dass die Kinder auch wissen, dass sie ein Teil der Gruppe sind und entsprechend auch das so achten. Dass sie nicht alleine da sind und Rücksicht auf die anderen nehmen. (..) Und ich glaube, wenn man das früh genug mit den Kindern bespricht und sie daran erinnert, dass es dann für alle angenehmeres Lernen ist, dann funktioniert das auch gut. Aber voraussetzen kann man es LEIDER meist nicht.

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	Permanent verändert man natürlich auch die Sitzordnung, bei so Störungen, die jetzt eher im partnerschaftlichen Bereich sind. Wenn Kinder nebeneinandersitzen, die viel reden oder oft Streit haben oder - keine Ahnung - sich räumlich so ausbreiten, dass man die schon immer mal von A nach B setzt, die Tischanordnung vielleicht ändert oder (..) den Sitzplatz halt näher zur Lehrerin.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	B: Mhm (zustimmend). Ja ich denke häufig, dass Kinder es schwer ertragen können, in der Gruppe zu sein, ohne spezielle Zuwendung zu kriegen. Dass sie wahrgenommen werden wollen.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	Das führt ja auch oft zu Unterrichtsstörungen. Wenn es in der Pause Konflikte gab, dann schleppen die die ja mit in den Unterricht.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	I: Worin liegt hier überhaupt die Unterrichtsstörung? B: Dass die Kinder eigentlich leise in den Kreis kommen sollen, aber halt immer total laut sind. Die Lehrerin macht es dann immer wieder und wieder und wieder. Dadurch dauert es natürlich auch entsprechend länger. Auf der anderen Seite (..) - wenn die Kinder zum Beispiel das Ziel haben in der Klasse: "Ich komme leise in den Kreis", und sie schaffen es nicht (..) und es ist laut /. Gut, man kann dann im Kreis für Ruhe sorgen.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	I: Also ich höre da heraus, dass es hauptsächlich Unterrichtsplanung und -gestaltung sind, wodurch man auch lenken kann, ob Störungen vermehrt auftreten oder weniger? B: (...) Kann man im Optimalfall. Aber ich glaube, man kann nicht jede Störung dadurch /. Also es gibt auch Störungen, die / - ja, wenn jemand jetzt wie gesagt / - Zuhause alles (..) wirklich auch (..) dramatisch ist oder vielleicht auch in der Schule irgendetwas passiert ist (..) unter den Kindern oder (..) irgendein Konflikt ist, dann hat das manchmal solche Auswirkungen eben auch auf den Unterricht. Da kannst du noch so toll vorbereitet sein. Da hat das jetzt keine Priorität.
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GB_mehrere SuS	(..) Dann diese gruppenspezifischen Prozesse, finde ich schwierig. Also Kinder, die sich einfach nicht auf andere Partner einstellen können und man dann erst einmal eine halbe Stunde mit ihnen diskutieren muss über die Gruppenkonstellationen, bevor es überhaupt inhaltlich werden kann. Das ist für mich eine Unterrichtsstörung.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	B: Einmal eine Definition, was genau Unterrichtsstörungen sind. Und, dass das nicht immer nur an (..) Schülern hängt, sondern sicherlich auch einmal personell bedingte Unterrichtsstörungen sein können. Aber auch strukturelle, zum Beispiel durch großen Baulärm. Oder auch vielleicht die Lehrerpersönlichkeit selbst, die Unterrichtsstörungen herbeiführen kann.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	(..) Ja, aber auch (...) diese strukturellen zum Beispiel, dass das vielleicht auch an der Methodik liegt, dass die Aufmerksamkeit (..) verloren geht. Und vielleicht das Thema auch nicht so aktiv (..) dargebracht wurde, dass die Schüler sich richtig beteiligen können.

● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	(4) Dass ich aber als Lehrerin unbedingt auch darauf achten muss, dass der Lerngegenstand auch interessant ist und dass ich einen Methodenwechsel habe, dass (...) es unterschiedliche (6) Anforderungsbereiche gibt, die den unterschiedlichen Kindern gerecht werden. Das sind Dinge, die ich auf jeden Fall beachten muss, um dafür zu sorgen, dass Lernen für alle Kinder ganz gut möglich ist. Das kann natürlich sein, dass ein bestimmtes Thema unbedingt behandelt werden muss, dass das aber vielleicht nicht alle Kinder interessiert. Da kann aber dann eine bestimmte Methodik immer noch dazu führen, dass die Aufmerksamkeit weiterhin da ist, auch wenn das Thema ein bestimmtes Kind vielleicht nicht so interessiert.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Also ich habe herausgehört, dass eine Ursache die Persönlichkeit des Schülers selbst sein kann - es kann aber auch an der Lehrkraft liegen. Habe ich das richtig verstanden? B: Genau, ja.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor? B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht, indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Ich höre da heraus, dass Unterrichtsstörungen nicht nur in der Persönlichkeit der Kinder oder eines Kindes begründet sein müssen / B: Gibt es, aber (..) muss jetzt auch nicht. I: Kann - das war jetzt dein Beispiel - auch in der Methodik oder der eigenen Unterrichtsdurchführung begründet sein? B: Genau! Würde ich so sagen, ja.

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Da kann man jetzt methodisch so ein bisschen darauf reagieren. Wenn wir in der Schule an einem Thema arbeiten, was das Kind berührt, was es interessiert, wo es daran mitarbeiten kann, ist es auch konzentrierter und muss weniger stören. Heißt natürlich /. Als Konsequenz daraus zieht man, dass man individuell arbeitet. Dass da niemand vor irgendetwas sitzen muss, was er definitiv nicht kann, was zu schwierig ist. Langweilig ist es natürlich manchmal, dem kann man jetzt nicht entgehen. Aber man kann halt versuchen, die Themen und die Aufgaben kindgemäß zu gestalten. Und methodisch abwechslungsreich zu sein und (.) individuell zu arbeiten. Hat natürlich alles seine Grenzen. Also trotzdem haben wir ja 20 Kinder. Und jetzt für jeden immer gerade das zu machen, wo er gerade Lust zu hat, das will man natürlich auch nicht. Das ist so ein bisschen (atmet tief ein) (..) ja, auch eine Gratwanderung. Wenn wir in der Schule weitermachen und jedem immer nur das geben, wo er gerade Lust zu hat, kommen die da nicht raus. So würde es jetzt auch nicht weitergehen. Es muss halt immer herausfordernd sein und immer so ein bisschen das Arrangement sein, dass man das Kind schon auch fordert und nicht nur bei seiner Lust /. Aber es kann auch nicht an den Kindern vorbei sein, weil dann kommt es zu Störungen. Aber das ist so die Gratwanderung, die man so jeden Tag machen kann. Oder auch das pädagogische oder didaktische (.) Geschick: Es so zu machen, dass sie aufmerksam sein können, dass sie es wollen, dass sie lernen wollen, aber auch jetzt nicht nur nach dem Lustprinzip agieren. Wie auch immer man das macht. Wenn man dann noch mal in Aussicht stellt: "Jetzt arbeiten wir erst ganz leise und am Ende machen wir noch etwas Spannendes." Dass man so ein bisschen die Kinder auch herausfordert, schon mal etwas zu leisten, schon mal etwas Langweiliges zu machen, schon mal was zu machen, was sie noch nicht können, was ihnen schwerfällt. Aber, ja (.), nicht den ganzen Tag. Da das Kindgemäße zu finden (...), das würde sicher Unterrichtsstörungen verhindern.</p>
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Klar wäre es einfach, man kommt in die Klasse und hatte sich für jede Stunde etwas vorgenommen und du könntest jetzt reingehen und könntest das einfach so machen, wie man es geplant hat. Das wäre natürlich entspannter. So kommt es aber eigentlich NIE. Und dann muss man halt irgendwie überlegen: "Inwieweit habe ich da jetzt Schuld?", in dem Sinne, dass ich das Thema jetzt nicht gut gewählt habe oder: "Inwieweit schwenke ich da jetzt noch in meiner Methode um und mache etwas anderes?", sodass der Tag dann trotzdem irgendwie läuft.</p>

- 2-GS_2 G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft

Das ist manchmal ganz hilfreich, dass die anderen dann auch ihre Ideen schildern: "Ich mach mit dem das und das" oder "Bei mir wirkt das und das ganz gut mit dem Schüler", da tauschen wir uns schon stark aus, würde ich sagen, hier in dem kleinen Kollegium. Das kann in anderen Kollegien schon ganz anders sein und vielleicht will auch nicht jeder über seine Störungen offen reden, weil (..) man ja vielleicht /, ja, weil es manchen Kollegen vielleicht auch unangenehm ist. Weil wenn du hörst, eine Klasse läuft eigentlich top, keiner beschwert sich und du hast immer nur High Life in der Klasse, dann muss man sich schon vielleicht fragen: "Liegt das jetzt vielleicht doch so ein bisschen an mir?" Da mag es auch so eine gewisse SCHEU, denke ich mal, geben, dass jetzt offen zu sagen. Von daher kann es auch sein, dass das jetzt nicht jeder offen sagt. Aber ich glaube, wir sind da relativ offen. Und jeder hat im Fachunterricht mehr Probleme als in der eigenen Klasse. Die meisten Probleme hat auch glaube ich der (..) VSS (Lehrkräfte im Vertretungsunterricht im Rahmen des Konzepts "Verlässliche Schule" in Hessen), die jüngeren Kollegen kamen als Referendarinnen /. Das ist schon so, dass da mehr Störungen einfach sind. (...) Kinder reagieren eher (..) bei der Klassenleitung und tatsächlich auch eher auf ältere Lehrerinnen. Also vielleicht haben auch Männer weniger Störungen, das weiß ich nicht. Es gibt schon viele Kinder, die halt bei <Name Kollege 1> keine Störungen machen und wenn die <Name Kollegin 3> (junge Lehrkraft) dann kommt, mag es ein ganz anderes Störungslevel sein.

I: Da stellst du also auch fest, dass das Störungsverhalten sehr unterschiedlich sein kann von Lehrkraft zu Lehrkraft?

B: Ja. Ja. Je nachdem, wie gut ich mit der Klasse kann. Von daher glaube ich, dass man schon auch so einen TEIL bei sich suchen muss. Dass der Unterricht nicht passt oder dass ich die Kinder einfach irgendwie falsch (..) anpacke.
- 2-GS_2 G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft

I: Inwiefern würdest du sagen liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ja, von der Erzieherin (lacht herzlich).

I: Das ist legitim.

B: Also wie ich es jetzt verstanden habe (5) - ich muss noch einmal lesen.

I: Kein Problem.

B: Geht nicht! Die Erzieherin hat sich schlecht benommen. Da würde ich sagen, sie stellt ihn bloß, sie redet dazwischen - er soll es (die Brotbox) ja nach vorne bringen. Vielleicht wollte sie einen Witz machen. 2. Klasse - mhm (skeptisch). Die Kinder lachen dann. (..) Das ist nicht schön.

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Das hättest du nicht so gemacht? (..) Jetzt aus Sicht der Erzieherin, weil du sagtest, dass die hier auch stört.
		B: Ja gut, die hat da jetzt damit ja gar nichts zu tun gehabt. Und er hatte ja eine Anweisung. Er sollte die nach vorne bringen. Keine Ahnung, wenn der Weg nach vorne jetzt lang ist und sie ist da gerade, dann hätte sie die ihm jetzt abnehmen können, damit er nicht so weit gehen muss und dann schnell wieder in die Situation reinfinden kann. Aber so hat die Erzieherin die Situation gestört. (..) Das würde ich jetzt der Erzieherin nicht so durchgehen lassen. Also in der Situation (selbst) würde ich jetzt nicht mit der Erzieherin schimpfen, aber das müsste glaube ich schon mal geklärt werden, wer da was zu sagen hat.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Wenn die Lehrerin jetzt deswegen vom Thema abgekommen ist, dann ist das ja ihr Problem. Dass sie das jetzt laut sagt, wer jetzt keine Hausaufgaben macht und da jetzt ein SPÄRCHEN macht auf Andrés Kosten. Wenn, dann hat sie selbst gestört, beziehungsweise (.) keine Hausaufgaben machen (nachdenklich) (...).
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Wenn ich dann jeden Tag fünf Kinder habe, die die Hausaufgaben nicht haben und ich muss das dann erst irgendwie eintragen in das Hausaufgabenheft oder so. So können nicht gemachte Hausaufgaben schon auch eine Unterrichtsstörung sein. Weil irgendwie muss man darauf reagieren; das hält einen manchmal vom flüssigen Weiterarbeiten ab. Hier würde ich aber jetzt sagen, wenn, hat sie ihren eigenen Unterricht gestört.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Würdest du sagen, dass Gründe für Unterrichtsstörungen auch in der Lehrkraft zu sehen sind?
		B: Mhm (zustimmend). Ja, auf jeden Fall. Also ich finde, das ist immer eine ganz, ganz große Frage, die sich jeder unbedingt immer wieder stellen muss. Und dass, wenn man an einen Punkt kommt, wo man merkt: "Ich bin hier total unzufrieden! Das läuft nicht! Die Kinder benehmen sich total daneben", platt gesagt, dass man dann auf jeden Fall gucken muss: "Kann ich irgendetwas verändern?" Also man muss im höchsten Maße selbstkritisch sein und (..) es ist mir oft passiert, dass ich an vielen Punkten (..) etwas verändern konnte. Man muss aber aufpassen, dass man nicht dazu übergeht zu, zu selbstkritisch zu werden und die kompletten Ursachen bei sich selbst zu suchen. Denn - wie gesagt - die tragen ja wirklich so viel mit, so viele Päckchen. Und es ist dann eben auch wieder gesund zu sagen: "Ok, an der und der Stelle ist das Verhalten wirklich schwierig. Ich versuche das und das, das ist jetzt nicht gut gelungen, dann versuche ich etwas anderes. Aber mhm (resigniert), okay, das Kind bringt eben auch eine ganz schön knackige Geschichte mit." Ich finde das ist eine gute Frage und ich finde, genau da ist der Knackpunkt. Gerade (..), dass man da eine gute Einschätzung für sich selbst findet. Weil ich finde, es ist eine ganz große Gefahr zu sagen: "Die Kinder bringen so viel mit und haben so eine katastrophale Geschichte, also sind die sozusagen Störenfriede und wir können da überhaupt nichts dran verändern." Das ist natürlich nicht richtig.

● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	B: Also (4), (zitiert) "Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne", damit gebe ich der Unterrichtsstörung viel zu viel Raum. Ich wäre im Zweifel vielleicht hingegangen und hätte sie einfach leise an mich genommen. Oder hätte vielleicht ein Zeichen gegeben, nonverbal: "Pack sie noch mal weg!" oder so. Wenn das nicht funktioniert hätte, wäre ich dann hingegangen und hätte sie vielleicht selbst genommen. Das hätte dann das Gespräch wesentlich weniger gestört.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	B: (4) Ja, eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen - wie auch immer - Unterrichtsbeiträge.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Heißt das, es gilt nicht nur für Schüler die Lehrkräfte unterbrechen, sondern auch in die andere Richtung? Würde das Ihrer Definition entsprechen?
		B: Bestimmt. Das ist eine interessante Frage, aber konsequenterweise eigentlich ja. Ich denke auch, wenn ich ein Kind in der Arbeit unterbreche, klar, dann störe ich es in dem Moment auch. Das ist natürlich eine ganz gute Frage, wenn ich interveniere, wenn ich sehe, Kinder arbeiten falsch, unterbreche sie - da müsste man wahrscheinlich noch einfügen: In der richtigen Weise zu arbeiten als Lehrerin, unterbricht man bewusst wahrscheinlich eher nicht Kinder, die gerade gut im Fluss sind. Kann aber auch vorkommen. Wird von Kindern sicherlich als Unterrichtsstörung wahrgenommen, ja.

● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Wenn ich versuche das zusammenzufassen, liegt es hauptsächlich in der Person der Schüler oder Schülerinnen begründet. Gibt es noch ANDERE Felder, die Sie sich als Ursachen für Unterrichtsstörungen vorstellen können, die aber außerhalb der Person der Schüler liegen?
		B: Ja klar, selbst merkt man natürlich - das ist auch ein Indikator - wenn man die Schüler stresst, weil man viel zu lange versucht etwas erfolglos zu erklären oder sich verschätzt hat oft, im Timing mit der Anlage des Unterrichts. Dass das Handeln zu kurz kommt, solche Geschichten. Dann muss man damit leben, dass die Kinder dann unruhig werden, weil man dann deren Konzentrationsspanne und Fähigkeit zuzuhören, aufzunehmen überfordert hat. Oder Überforderung, denke ich häufig; was zeitliche Taktung angeht; Überforderung inhaltlich, dass man Sachen nicht als so komplex eingeschätzt hat, die für die Kinder aber schwierig sind. Oder natürlich kann es auch einmal sein - was bei uns jetzt hier seltener vorkommt - UNTERFORDERUNG, dass Kindern das total öde ist, was da zum siebzehnten Mal erklärt wird. Dass sie mehr ins Handeln und selbst tun kommen wollen. Klar, das ist ganz klar, das merkt man dann. Das kriegt man dann zurückgespiegelt von den Kindern; so eine Fehlplanung der Lehrerpersönlichkeit.
		I: Könnte man Ihrer Meinung nach also sagen, dass auch ein gewisser Teil von Unterrichtsstörungen im Handeln der Lehrkräfte begründet sein kann?
		B: Ja, mit Sicherheit! Ja.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Ich glaube diese vermeintliche Intervention auf die doch wahrscheinlich nicht so massive Störung hat natürlich den Unterricht wesentlich mehr gestört als der Junge da mit seiner Brotbox, schätze ich mal.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	(..) Störung? Ich finde, der stört sich selbst vielleicht; andererseits können manche Kinder auch super zuhören, wenn sie mit irgendetwas rumfuddeln (...). Die Störung ist wenig massiv und die Reaktion darauf stört ziemlich und ist natürlich dann, in dem Moment auch / - ja, ich kann mir gut erklären, wie es zu solchen Reaktionen kommt im Alltag, klar. Aber wenn man es durchdenkt, muss man sagen ist es wenig gelungen.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Ist es aus Ihrer Sicht möglich, dass die Lehrkraft den Unterricht stört?
		B: Joa. Mit Sicherheit auch.
		I: Wie würde das aussehen?
		B: Ja klar, wenn der Unterricht entweder nicht ansprechend gestaltet ist und die Kinder sich langweilen. Dann kommt es natürlich logischerweise zu Unterrichtsstörungen. Oder generell, wenn irgendetwas nicht gut vorbereitet ist, Abläufe nicht klar strukturiert sind und die Kinder einfach nicht wissen (...): "Was soll ich gerade tun?", unsicher werden - dann redet man halt mal eben mit dem Nachbarn oder macht irgendetwas anderes. Einfach, weil man gerade keine Ahnung hat, was man tun soll. (..) Ja, auf jeden Fall! Das kommt auch vor (lacht).

● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? B: (...) Naja, da ist mehr Unterrichtsstörung durch die Erzieherin (..) entstanden, im Prinzip.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Da kann sie sich eigentlich denken, dass das zu einer ungünstigen Situation führt und sie da eigentlich selbst eine Unterrichtsstörung vorantreibt. Weil das Kind ja scheinbar an dem Tag nicht so ganz (..) gut drauf ist. Und dann muss man es vielleicht auch einfach mal so stehen lassen und irgendwie (...) ignorieren. Im Endeffekt (zitiert den Jungen): "Ich guck dich doch an!", und dann fängt das Kind an zu weinen und geht aus dem Raum - das ist ja doch irgendwie ein eindeutiges Zeichen, dass man da vielleicht vorher mal hätte versuchen müssen /.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor? B: Dass das Mädchen aufsteht, (...) um ihr Bild zu zeigen und das (..) in dem Moment scheinbar nicht so ganz angesagt war. Macht auch Sinn, wenn jetzt alle aufstehen und sich gegenseitig ihre Bilder zeigen - entweder man plant so einen Unterricht ein, aber das war jetzt in dem Moment scheinbar nicht so eingeplant. Weil diese Handpuppe da eben rumgehen sollte. Auf der anderen Seite frage ich mich (lächelt), wenn jetzt alle dazusitzen und die Handpuppe zu jedem Kind nacheinander kommt. Das könnte vielleicht ein bisschen langweilig sein für die Kinder. Sodass dann einfach diese /. Die wollen dann einfach die Bilder gegenseitig zeigen. Vielleicht wählt man da einfach eine andere (..) Form, eine andere Methode. Und dann wäre es vielleicht gar nicht dazu gekommen. Im Endeffekt (..) ist aber keine großartige Störung passiert, weil sich das Mädchen wieder hinsetzt und wartet. Ja, (..) ist irgendwie alles gut.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Worin liegt hier überhaupt die Unterrichtsstörung? B: Dass die Kinder eigentlich leise in den Kreis kommen sollen, aber halt immer total laut sind. Die Lehrerin macht es dann immer wieder und wieder und wieder. Dadurch dauert es natürlich auch entsprechend länger. Auf der anderen Seite (..) - wenn die Kinder zum Beispiel das Ziel haben in der Klasse: "Ich komme leise in den Kreis", und sie schaffen es nicht (..) und es ist laut /. Gut, man kann dann im Kreis für Ruhe sorgen.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Dann gibt es die Störungen, die ich verursache, indem ich die Kinder über- oder unterfordere oder indem ich irgendwelches Material vergessen habe. (..) Dann gibt es die, die die Kinder selbst mit sich bringen, weil sie unendlich zappelig sind oder (..) sozial-emotional (..) angespannt (...), solche Sachen. (5) Oder Lernschwächen können auch zu Störungen führen. Aber das ist letztendlich mein Fehler, weil ich das nicht gemerkt habe und falsch plane.

● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Aber das, was die Kinder mitbringen (4) - das gehört ja zusammen, was die Kinder mitbringen und was ich plane - dass das nicht immer zusammenpasst. Und je kleiner die Kinder sind und je weniger man sie kennt, umso weniger passt es oft zusammen. Je länger man sie kennt, umso ausgerichteteter ist das und dann nehmen die Störungen auch ab. (..) Dann ist man eher so ein TEAM.
		I: Verstehe ich es richtig, dass Lehrkräfte zu gleichen Teilen wie Schüler oder Schülerinnen für Unterrichtsstörungen verantwortlich sein können?
		B: Ja. Ja, ja. Da bin ich mir ziemlich sicher.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Was sind wesentliche Gründe für Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht?
		B: Das können auch Eltern sein. Also Kinder, Lehrkräfte - können auch Eltern sein, die wahnsinnigen Druck auf ihre Kinder ausüben und die sitzen entsprechend angespannt in der Schule.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	B: Dass die Kinder sich wohlfühlen, dass ich sie weder unter noch überfordere. Dass ich eine ganz gute Wahrnehmung habe, (...) zum Beispiel auch wie lange die arbeiten können. Dass ich dann zwischendrin in der Arbeitsphase eine Bewegung einbaue oder mal ein Lied singe, damit die danach wieder arbeitsfähig sind. Also, dass ich so recht sensibel auf das reagiere, was die auch an Bedürfnissen haben.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Worin besteht hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?
		B: (..) Die Störung produziert die Lehrkraft selbst, (..) aus meiner Sicht. Es ist auch wieder eine Bloßstellung. Und es ist auch nicht die Chance enthalten, das (die Hausaufgaben) bis zum nächsten oder übernächsten Tag noch zu machen. (..) Die fehlt. (..) Die Lehrerin fühlt sich gestört dadurch, dass sie den Punkt nicht abhaken kann (..): "Ich habe alle Hausaufgaben gesehen!" Aber es kann ja auch einen Grund geben! Nach dem fragt sie gar nicht. Vielleicht ist der Kater am Tag vorher gestorben und es ging nicht - weiß man ja nicht.

● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Würdest du sagen, dass Lehrkräfte auch selbst ihren Unterricht stören können?
		B: (Trinkt einen Schluck) Ja, auf jeden Fall.
		I: Was wären solche Situationen?
		B: Ich glaube, dass ganz viel (..) so wie man selbst im Unterricht auftritt; also ob man (...) / - ja, welche Ruhe man selbst ausstrahlt. Das macht auch schon einmal etwas aus. Damit meine ich jetzt nicht /; es ist klar, jeder hat eine andere Persönlichkeit und der eine braucht mehr Bewegung und der andere weniger. Aber, dass man selbst in dem, wie man ist /; auch wie es einem an dem Tag gerade geht, das macht auch viel aus. Das spüren die Kinder auch, ob du genervt und gestresst in die Schule kommst. Dann läuft es meistens nicht so rund, weil sich das überträgt. Oder ob du einen guten Tag hast und entspannt bist; dann läuft es runder. Also ich glaube schon, dass man selbst da auch sehr viel zu beiträgt. Auch wie viel deine Nerven heute so aushalten oder nicht und ob man sofort hochgeht bei einem kleinen Piepser oder nicht.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Wie hast du konkret auf so etwas reagiert? Wenn dieses Kind sich beispielsweise unter den Tisch gesetzt hat.
		B: Mmh (überlegt), das Beste, was funktioniert hat, war eigentlich ignorieren erst einmal. Weil wenn du irgendwie darauf eingegangen bist, dann wurde es eigentlich nur noch schlimmer in dem Moment. Sondern einfach erst einmal lassen - zehn Minuten abwarten oder so und dann noch einmal hingehen und gucken. Das "erst einmal ignorieren und so tun, als ob nichts ist" war häufig.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?
		B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze andere, ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	Ich finde Hausaufgaben auch wichtig und finde, die darf man regelmäßig machen. Wenn jetzt jemand Geburtstag hat oder irgendetwas Besonderes ist, dann wäre das für mich immer eine Entschuldigung, dass du heute keine Hausaufgaben hast und dass das auch in Ordnung ist. (5) Und natürlich werden alle anderen Kinder ruhig. Die finden das dann ja auch (..) /, wenn da einer so blamiert wird, dann ist erst einmal die Aufmerksamkeit auch da.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	I: Worin liegt in der Situation die Unterrichtsstörung?
		B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (..) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer.

● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Und dass die Lehrerin dann sagt, wir warten bis sie (die Handpuppe) zu dir kommt (..), das ist halt etwas, was man in der Schule lernen muss und was auch echt schon einmal nervig ist. Es sind dann leider so viele Kinder und ich muss dann manchmal ganz schön lange warten. Ich würde das dann vielleicht auch anders machen und sagen: "Dann zeigst du es erst einmal deinem Nachbarn" oder "Ihr zeigt es euch untereinander" oder so. Also es ist ja auch schon durch die Unterrichtssituation /. Wenn sie dann erst einmal rumgeht und zwanzig Kindern sagt: "Oh, hast du toll gemacht, hast du toll gemacht", da ist logisch, dass sich neunzehn Kinder ständig langweilen.</p> <p>I: Die Unterrichtsplanung kann also auch dazu beitragen, dass es zu dieser Störung kommt?</p> <p>B: Ja, definitiv. Ja. Auch so etwas passiert immer, aber da merke ich meistens dann im Unterricht: "Oh, ne, das kannst du jetzt nicht machen, weil die anderen langweilen sich zu Tode. Kein Wunder, wenn die über Tische und Bänke gehen." Entweder man hat dann spontan eine gute andere Idee, dass alle beschäftigt sind und wenn nicht, dann merkt man es meistens recht schnell, dass das doof war (..) in der Planung.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Kannst du dich grob erinnern, worum es zum Beispiel in dem Seminar ging?</p> <p>B: Bergsson/Luckfiel (fragend; vgl. Bergsson & Luckfiel 1998)?</p> <p>I: Als Autoren?</p> <p>B: Ja, genau, als Autoren. Naja, letztlich, dass Störungen nicht immer Vorrang haben müssen. Das finde ich, ist so etwas, was mir auch immer im Kopf ist. (..) Das ist auch, glaube ich, einfach so meine Art damit umzugehen, dass ich nicht jeder Störung Aufmerksamkeit entgegenbringe, denn sonst verstärkt es sich. Ich meine, das wurde ja da schon auch immer empfohlen.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>(..) Überforderung, Unterforderung (5) - so als große Bereiche.</p>

● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Worin ist zum Beispiel Desinteresse begründet?</p> <p>B: Naja, wahrscheinlich durch Über- oder Unterforderung. Da kann ich mir schon vorstellen, dass das eine aus dem anderen resultiert - garantiert. (...) Wobei ich da manchmal denke, dass wir - gerade durch dieses jahrgangsübergreifende System - ja schon versuchen, wirklich alle sehr gut dort abzuholen, wo sie stehen. (...) Wo uns das in vielen Bereichen gelingt, aber natürlich auch nicht immer. Also heterogen (...) ist es immer. Ich habe jetzt gerade heute / - mit einem Erstklässler sind wir bei der Zahlerlegung. (...) Und der hat mir jetzt heute (...) die Zahlerlegung bis zehn mit Augenbinde automatisiert aufgesagt. Da habe ich gesagt: "Ja, gut (...), super! Du kannst diese nächsten fünf Wochen andere Dinge erledigen." Den habe ich jetzt nicht im Gleichschritt mitgenommen am Anfang; der hat jetzt immer schon mal so herausfordernde Aufgaben. Aber da habe ich jetzt heute gedacht: "Gut, im Zahlenraum bis zehn ist der (...) versorgt." Da werde ich jetzt mit den anderen wahrscheinlich lange auch im Jahr 2019 zu tun haben (lacht). Aber das war jetzt heute wichtig, weil sonst /. Das ist nämlich so ein Stuhlkippler zum Beispiel. (...) Dem ist es langweilig, das kann ich mir vorstellen.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Kann eine Lehrkraft ihren Unterricht selbst stören?</p> <p>B: Ja, auf jeden Fall! Also - nicht gut vorbereitet oder wenn ich meine Materialien da die ganze Zeit suche und Pausen entstehen lasse; meinen Blick nicht den Kindern zugerichtet habe; den Kindern nicht klar ist, was als Nächstes kommt. Ich glaube STRUKTUR - auch wieder besonders für unseren Standort - ist für die Kinder enorm wichtig. Und da bin ich natürlich auch Vorbildfunktion. Das sehe ich schon so.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Würdest du sagen, dass sich in der Persönlichkeit eines Kindes Merkmale festmachen lassen, die der Hauptgrund dafür sind, dass genau dieses Kind besonders häufig stört?</p> <p>B: Ja. Jetzt auf dieses Kind (bezogen), was die Klasse gewechselt hat im letzten Jahr (siehe oben) würde ich das definitiv so sagen. Das ist SEHR egozentrisch ausgerichtet gewesen, auch noch als Drittklässlerin. Ein Umgangston, der absolut unangemessen ist. Das Problem war auch Zuhause so und dann sagte die Mutter (verharmlosender Ton): "Ja, das war schon immer so. Naja, sie ist ja noch klein und sie wird das noch lernen." Also die war so sehr: "Ich bin hier die Einzige und bin wichtig und die anderen eben nicht.", das hat sie immer so widergespiegelt. Ich glaube so ein grundlegender Charakterzug (...) ist da schon auch - also spielt mit rein.</p> <p>I: Ist das auf diesen Einzelfall begrenzt oder könnte man allgemein sagen, dass es hauptsächlich Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sind?</p> <p>B: Ja, also, ich glaube da ist auf jeden Fall etwas dran. Das spielt auf jeden Fall mit rein. (Rhetorisch fragend) Ob das jetzt hauptsächlich so ist? (...) Weiß ich nicht. Das Arrangement von Unterricht hängt ja - also glaube ich zumindest - genauso viel mit drin.</p>

● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Naja, es liegt eine Unterrichtsstörung vor, weil der Junge mit der Weißbrot-Brottdose sich sicherlich (4) jetzt nicht gut fühlt und dem Unterricht in den nächsten Minuten wahrscheinlich nicht wirklich folgen wird.</p> <p>I: Also eine Störung mit Blick in die Zukunft oder auch schon in der Situation selbst?</p> <p>B: Naja, sowohl als auch. In der Situation fühlt er sich bestimmt ziemlich mies (...) und bloßgestellt. Auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung, würde ich sagen.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Ja. Auch wieder für dieses betroffene Kind und natürlich auch, weil dieses Gespräch stattfindet für alle anderen. Das ist halt so eine Mischform finde ich. Also (zitiert) "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind", ist natürlich (..) NICHT in Ordnung. Und dann stelle ich mir vor, dass die Lehrkraft ihre Aussage reflektiert und es dann wieder freundlich versucht: "Ist irgendetwas mit dir? Geht es dir nicht gut?" Dass man dann den Blick auf eine Aufgabe lenkt, die er sehr mag, ist ja eigentlich eine gute (..) Strategie, um ihn vielleicht noch einmal so ein bisschen zu motivieren. Blickkontakt finde ich total wichtig. (...) Aber ihn dann mehrfach anzusprechen, wahrscheinlich auch mit einem Ton, der dann irgendwann noch strenger wird - "Guck mich an! Guck mich an!" - bis er den Raum verlässt. Ja, das ist auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung. (..) Und das ist auch für das Kind wieder un schön, obwohl es ja eigentlich nur müde ist.</p>
● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Also einmal ist das Brüllen eine Unterrichtsstörung und eben (...) dieses Verbot des Spiels auch. Da sind die Kinder garantiert nicht mit einverstanden, finden das total bescheuert. Und dann kann sie mit ihrer Sache auch nicht weitermachen. (...) Da hat sie nichts gewonnen, glaube ich.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>B: Ähm (überlegt), ja, welche Ursachen es für Unterrichtsstörungen gibt. Das hat ja verschiedene Ursachen. Es sind ja nicht immer nur die Schüler (..) - wo man zuerst eigentlich den Fokus drauflegt. (4) Ich glaube auch, wie man damit umgehen kann (..) oder wie man sie vermeiden kann.</p>

● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Heißt das, dass Unterrichtsstörungen nicht zwingend durch Schüler verursacht werden müssen?</p> <p>B: Nein. Nein.</p> <p>I: Würdest du sagen, dass auch LehrerInnen selbst ihren Unterricht stören können?</p> <p>B: Ja.</p> <p>I: Woran macht sich so etwas fest?</p> <p>B: Wenn der Unterricht nicht gut vorbereitet ist. Ich finde, wenn man den Unterricht geplant hat, muss man auch gucken, dass das, was man benutzen will, vorrätig ist oder da ist oder dass es gut strukturiert ist - dass dadurch nicht die (.) Unruhe bei den Kindern entsteht, quasi. Gute Struktur, würde ich jetzt sagen, ist auch /.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>B: (4) Wie gesagt, einmal, wenn der Unterricht nicht gut vorbereitet ist, finde ich. Da kann es zu einer Störung kommen. (...) Dann (..) - was hatten wir denn noch? Gerade im Teamteaching müssen die Absprachen auch stimmen. Da muss man sich schon in der Stunde aufeinander verlassen und absprechen, sonst kommt es auch zu Störungen.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Es ging darum, welche Ursachenbereiche du für Unterrichtsstörungen ausmachen kannst.</p> <p>B: Die von den Kindern aus dann wieder. Dass die (..) die Ursache sind, quasi. Material nicht vorhanden - könnte noch so eine Ursache sein. Aber das würde ich so zum Unterricht /. Ich würde eigentlich drei Bereiche sehen: Einmal Unterricht, einmal der Lehrer und einmal die Schüler.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Also was ist eine Störung, wo der Unterricht die Ursache ist und was ist eine, wo die Lehrkraft die Ursache darstellt?</p> <p>B: O. k. Unterricht ist, wenn er - hatte ich schon gesagt - nicht so gut vorbereitet ist. Dass ich mich nicht darum gekümmert habe, dass die Materialien da sind oder so etwas. Ich will etwas an die Tafel schreiben und (bewusste Pause) (...) - Kreide weg! Unterrichtsstörung! Ich sehe es halt immer, weil wir dieses Teamteaching haben, dass wir uns da /.</p> <p>I: Das andere Lehrkräfte stören?</p> <p>B: Ja. Ich merke ja auch immer: Dann gucken wir uns an und halten mal ein kurzes Gespräch - das ist ja auch schon eine Unterrichtsstörung im Grunde.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Also ich habe für mich gelernt, dass manchmal ein Blick reicht, zu dem Kind, was die Unterrichtsstörung macht. Weil wenn ich darauf eingehe, ist die Unterrichtsstörung am Ende noch viel größer als das, was gerade vielleicht mal in dem Moment passiert ist. Also ich bin da (...) ganz entspannt.</p>

● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?</p> <p>B: Naja, gut. Gesundes Frühstück - die Brotbox ist auf dem Tisch (..); der Junge spielt mit der Brotbox. Also das soll die Unterrichtsstörung dann sein. Und letztendlich, finde ich, ist auch noch einmal eine Unterrichtsstörung durch die Aussage, weil die Kinder dann lachen und auch noch einmal stören.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>B: Ja, gut. Der Unterricht wird unterbrochen, weil die Lehrkraft dem Kind etwas sagt.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>B: Also, wenn man bei der Hausaufgabenkontrolle ist und man geht so rum, dann ist das ja der Unterrichtsfluss so gerade. Wenn man bei einem Kind stehen bleibt, es hat die Hausaufgabe nicht und man redet mit dem (..) /. Die Unterrichtsstörung könnte höchstens sein, weil die anderen Kinder nicht weiterarbeiten, weil die ruhig werden, ja. Genau!</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>Ja, gut, das Mädchen steht auf, aber (4) ob das jetzt so die riesige Unterrichtsstörung ist? Ich finde, die Lehrkraft macht mir ihrer Aussage viel mehr eine Unterrichtsstörung als das Kind. Wenn sie einfach das Bild angeguckt hätte; also das Kind wäre zu ihr gekommen, sie hätte sich das Bild angeguckt und wieder hingesezt, dann wäre es gut gewesen. Aber jetzt macht sie ja dann mit der Handpuppe /.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft	<p>B: (...) Ich finde, man muss beachten, dass es eine erste Klasse wieder ist; dass das alles noch nicht so automatisiert ist. Auch mit dem Kreisbilden und so. Ich finde, dass hier die Lehrkraft wieder mehr die Unterrichtsstörung macht als die Kinder. Dieser Klassiker: "Ihr setzt euch alle wieder hin, wir machen es noch mal." (lacht).</p> <p>I: Meinst du, weil dadurch Zeit verloren geht?</p> <p>B: Genau. Und am Ende werden die Kinder dann bestraft, weil das Spiel wegfällt.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● 9-GS_3 	<p>G_Ursachen von U-st.\GC_aktive päd. Fachkraft</p>	<p>I: Lässt du auch Sachen in der Form wiederholen, damit die Kinder lernen, wie man sich richtig verhält?</p> <p>B: Das stimmt, ich habe das auch schon einmal gemacht. Ich sage immer: "Wir gehen GLEICH in den Kreis", und dann springen natürlich die ersten immer auf - wir haben so einen Sitzkreis. Und dann sage ich auch noch einmal: "Stopp, zurück! Ich war noch nicht fertig." Aber dass ich jetzt komplett die ganze Handlung noch einmal gemacht habe (überlegt)? Weiß ich jetzt gar nicht.</p> <p>I: Hast du bei so etwas die Unterrichtszeit im Blick? (...) Also fändest du zum Beispiel Wiederholungen von zehn Minuten Dauer bedenklich, weil Unterrichtszeit dabei verloren geht oder ist das gut investierte Zeit, weil dann geübt wird, wie man in den Kreis geht?</p> <p>B: Also, wenn ich jetzt sage: "Stopp, zurück!", das ist eine MINUTE dann. Dass sie sich noch einmal hinsetzen, ich sage meinen Satz zu Ende und dann gehen sie in den Sitzkreis. Also, wenn das noch einmal zehn Minuten dauern würde, würde ich es nicht machen. Ich glaube, dass dann viel mehr Streit und Unruhe aufkommt.</p> <p>I: In dem Fall wäre der Unterricht dann also mehr gestört?</p> <p>B: Ja.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 7-GS_2 	<p>G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft</p>	<p>I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? (..) Wenn du es in einen Satz packen müsstest: "Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?"</p> <p>B: ... Wenn der Unterricht (..) - ja, wenn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.</p> <p>I: Sind mit Personen Schüler/Schülerinnen gemeint?</p> <p>B: (..) Meistens ja. Aber es gibt auch manchmal /. Also, ja, in dem Sinne verstehe ich das schon als "Schülerinnen oder Schüler". Aber es gibt natürlich auch immer mal Dinge wo / - was weiß ich - da platzt ein Kollege rein oder (..) wir haben ja viele Praktikanten auch oder andere Leute, die noch an der Schule sind oder Förderschullehrer. Und manchmal fühlt man sich auch dadurch gestört, ja. (..) Aber so wie ich es jetzt verstehe, eher durch Schüler.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 9-GS_3 	<p>G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft</p>	<p>B: Wenn die Kinder miteinander quatschen, wenn (..) / - wir sind ja oft doppelt besetzt; ich finde die Kollegen machen auch manchmal Unterrichtsstörungen.</p>

● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft	<p>B: (...) Also bei mir ist es aktuell so, wir haben so ein Zeichen. Wenn ich das mache, so ein Klingelzeichen, dann sollen die Kinder leise sein. Und ich habe eine Kollegin, (.) die nimmt das nicht so wahr und redet einfach laut weiter. Das ist für mich schon eine Störung! Die Kinder reagieren eigentlich gut darauf, sie werden leise, aber sie spricht so laut weiter. Das ist jetzt für mich eine Unterrichtsstörung, weil ich nicht weitermachen kann (tippt mit den Fingern auf den Tisch). Ich muss dann immer warten, bis es leise ist.</p> <p>I: Wie gehst du mit so etwas um? Suchst du da das Gespräch mit der Kollegin oder nimmst du es hin?</p> <p>B: Es kommt darauf an. Also ich habe es ihr auch schon gesagt, (.) dass sie ein bisschen darauf achten müsste. (.) Aber vielleicht mache ich das dann auch, also (...) /.</p>
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft	Aber bei uns ist auch noch eine Störung, dass Kollegen - ich habe so eine Durchgangsklasse - durchlaufen. Das ist auch noch mal eine Unterrichtsstörung.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft	B: (4) Wie gesagt, einmal, wenn der Unterricht nicht gut vorbereitet ist, finde ich. Da kann es zu einer Störung kommen. (...) Dann (..) - was hatten wir denn noch? Gerade im Teamteaching müssen die Absprachen auch stimmen. Da muss man sich schon in der Stunde aufeinander verlassen und absprechen, sonst kommt es auch zu Störungen.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GD_passive päd. Fachkraft	<p>Also was ist eine Störung, wo der Unterricht die Ursache ist und was ist eine, wo die Lehrkraft die Ursache darstellt?</p> <p>B: O. k. Unterricht ist, wenn er - hatte ich schon gesagt - nicht so gut vorbereitet ist. Dass ich mich nicht darum gekümmert habe, dass die Materialien da sind oder so etwas. Ich will etwas an die Tafel schreiben und (bewusste Pause) (...) - Kreide weg! Unterrichtsstörung! Ich sehe es halt immer, weil wir dieses Teamteaching haben, dass wir uns da /.</p> <p>I: Das andere Lehrkräfte stören?</p> <p>B: Ja. Ich merke ja auch immer: Dann gucken wir uns an und halten mal ein kurzes Gespräch - das ist ja auch schon eine Unterrichtsstörung im Grunde.</p>
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	<p>I: Was würdest du sagen, sind wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen? Du hast das zu Beginn schon kurz angesprochen. Was sind so die möglichen Felder, die du dir da vorstellen kannst?</p> <p>B: (..) Einmal natürlich die Kinder individuell. Dass jeder mit unterschiedlichen Voraussetzungen jeden Morgen neu beginnt.</p>
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Da gibt es ja Kinder, die kommen her und freuen sich, dass sie in der Schule sind und die stören eigentlich nie. Also ich sage mal - keine Ahnung - die Hälfte der Kinder stört eigentlich nie. Und dann gibt es welche die (.), ja, die eine oder andere Problematik haben. Kann an der Motorik, kann an der Konzentrationschwäche liegen - wo auch immer die herkommt, kann (..) ja, auch so ein bisschen Erziehungsversäumnis sein.

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Da gibt es schon auch Kinder, die das tatsächlich nicht können, dieses Abwarten. Oder nicht immer im Mittelpunkt zu stehen; "Ich muss doch das jetzt wissen!" (imitiert Stimme eines Kindes). Also <Name Schüler 1> würde ich jetzt mal als Beispiel nennen oder auch <Name Schüler 2> kennst du vielleicht noch, oder? Super unkonzentriert, immer muss das sofort / (in Bezug auf Schüler 2). Der steht auf und fragt: "Was soll ich denn als Hausaufgabe machen?" "Keine Ahnung, sprechen wir jetzt nicht darüber, jetzt haben wir ein ganz anderes Thema!" Aber wenn ihm irgendetwas einfällt, MUSS das sofort aufgegriffen werden. Da (..) mag es sicher psychische Störungen oder auch in Richtung ADHS irgendwelche kognitiven Geschichten geben. KANN aber auch sicher eine Erziehungsproblematik sein.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Achso, vielleicht sage ich noch einmal eine Sache. Wir haben ein Kind in der Klasse, was eigentlich am meisten stört, da ist der Vater gestorben im <Monat>, jetzt im dritten Schuljahr und vorher war der Vater sein Leben lang <Name der Krankheit>. Und er hat da sozusagen zugeguckt, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen. Also vor allen Dingen die <Name Kollegin 3> auch, weil er mit der nicht so gut kann. Und da ist man noch einmal ganz anders gefordert. Der stört zwar wie <Name Schüler 1>, aber man kann mit dem nicht so schimpfen. Ich kann den nicht am Kragen packen wie <Name Schüler 1> oder tatsächlich auch mal laut werden. Der weint dann auch ganz schnell. Das ist schon irgendwie eine ganz schwierige Situation. Da merke ich jetzt, wie individuell man auch mit diesen Störungen umgehen kann. Ich kann den mit seinem gestorbenen Vater in einer absoluten Krisensituation nicht so behandeln wie andere Kinder, die jetzt mal stören.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Ja, genau. Oder einfach Unterrichtsstörungen in dem Sinne / - ich meine, ich habe ja Kinder, die kommen in ganz unterschiedlichen Gemütsverfassungen oder emotionalen Zuständen in die Schule. Das ist dann auch ganz platt, wenn man sagt "Unterrichtsstörungen". Aber (..) ich habe schwer traumatisierte Kinder in der Klasse. Da gibt es manchmal eine emotionale Achterbahn der Gefühle (..) und dann ist eben auch oft Unterricht in dem Sinne, wie man ihn klassisch plant, überhaupt nicht möglich. Da muss man auf etwas ganz anderes eingehen, völlig vom Konzept vielleicht abweichen, um ein Kind irgendwie aufzufangen.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	B: Ähm (überlegt) (4), Ursachen für Unterrichtsstörungen (wiederholt) (4). Also ich glaube, (..) zum einen muss man auf jeden Fall zurückgehen und im Blick haben: was bringt jedes einzelne Kind von Zuhause mit: "Wie sind die familiären Umstände, was hat das Kind Zuhause erlebt? (..) Wurde das Kind vielleicht grün und blau geschlagen am Tag davor oder vielleicht schon am Morgen?" Da gibt es immer wieder Fälle; bei mir waren jetzt ganz viele solche schrecklichen Kindeswohlgefährdungsfälle. Da bringen die natürlich ganz schön ein Päckchen mit!

● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Dann gibt es aber auch einfach, wenn man in den Familien weiterguckt, viele Familien, gerade hier oben <Name des Stadtteils, der sozialer Brennpunkt der Stadt ist>, wo die Kinder viel vor dem Fernseher sitzen, vor irgendwelchen Videospielen. Die haben überhaupt gar kein /. Also erst einmal kriegen sie viele Informationen und Wahrnehmungen, (.) Filme, die sie gucken, Videospiele, die sie spielen, die absolut NICHT altersgerecht sind. Die ganz viel Gewaltpotenzial in sich tragen.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Die gehen viel zu spät ins Bett (..). Dann sind manche hungrig, manche haben nicht gefrühstückt, manche kommen zu spät, viele schaffen es nicht zu frühstücken. Das sind alles Gründe und Ursachen dafür, dass die Kinder unausgeglichene, zappelig, (..) unkonzentriert in die Schule kommen.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	I: Ich habe herausgehört: (.) Viel hat mit den Umfeldbedingungen des Kindes zu tun? B: Mhm (zustimmend).
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Oder dass man in bestimmten Fällen auch wirklich einfach mal /, da geht es dann ja auch tiefer. Es sind ja nicht nur Störungen, die im Unterricht auftreten. Man muss sich dann das ganze Elternhaus angucken: "Was ist das für eine familiäre Situation, für eine Wohnsituation?" Das sind auch oft Situationen, die extrem belastend sind und wo man auf jeden Fall in den Austausch gehen muss mit der Kollegin, um das irgendwie wegzustecken. Das geht ja oft bis ans Jugendamt und solche Sachen. Also da ist man ganz viel im Kontakt und im Gespräch.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Hausaufgaben ist immer ein Thema /: (Rhetorisch) "Was ist in den Familien? Was ist das für eine Familie? Was ist das für eine Situation Zuhause? Warum hat er die vergessen? Vergisst er die immer? Ist das eine bildungsferne Familie oder nicht?" Im Endeffekt, wenn es so wäre, wäre es furchtbar dramatisch, wenn die Lehrerin so damit umgeht, weil dann hat er sicherlich häufiger keine (Hausaufgaben). Dann wäre es ihre Aufgabe, ihn zu unterstützen und vielleicht auch mal ein Elterngespräch zu führen. Das wäre angemessen. Und zu sagen: "Ich habe jetzt festgestellt, du hast sie häufiger nicht. Wie ist denn das? Hast du Zuhause überhaupt einen Schreibtisch? Hast du einen ruhigen Moment?" Oder sind da fünf Geschwister oder läuft der Fernseher andauernd. Und dann muss man mal die Eltern einladen. Aber das ist natürlich hier vollkommen unangemessen.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Die ganzen kleinen Jungs, die unheimlich die Show abreißen und deswegen stören, das sind ja oft Kinder, die sich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung selbst nicht sicher sind; die da viel Rückmeldung von anderen brauchen und Situationen schlecht ertragen können, in denen sie die gar nicht kriegen, weil sie einfach nur am Tisch sitzen, arbeiten. Die brauchen halt Kontakt und Rückmeldung. Ich denke mal, das verleiht ihnen Sicherheit. Ich denke mal, das ist mit Sicherheit so ein Merkmal, dass das Kinder sind, die sich ihrer selbst unsicher sind. Wo auch immer die Diagnose liegt (lacht kurz), die Ursache sage ich mal - dass sie wenig gestärkt von Zuhause kommen.

● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	B: Ja, ich hatte schon Situationen, wo die Durchführung quasi nicht mehr möglich war, weil Kinder sich (..) mit mir ganz persönlich eine Autoritätsschlacht liefern wollten. Wo ich denke, die hatten jetzt / - auf Seite der Kinder war jetzt nicht so ein großer Leidensfaktor, wo ich auch sagen würde, da waren auch Erziehungsdefizite. Erziehungsdefizite Zuhause und auch Erziehungsdefizite (...) in der Schule, durch die Klassenlehrerin, wie die die Klassen geführt haben. Wenn man das dann so als Fachlehrerin ausbaden musste, dann haben die eigentlich den Unterricht ausgehebelt.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	I: Was sind aus Ihrer Sicht wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen? B: Also häufig, hier bei uns, auf jeden Fall einfach Aufmerksamkeit auf sich ziehen (...). Viele Kinder bekommen von Zuhause auch teilweise nicht so die Aufmerksamkeit, die sie bräuchten. Wenn man natürlich reinruft, kriegt man schnell (..) Aufmerksamkeit.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	Was sind wesentliche Gründe für Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht? B: Das können auch Eltern sein. Also Kinder, Lehrkräfte - können auch Eltern sein, die wahnsinnigen Druck auf ihre Kinder ausüben und die sitzen entsprechend angespannt in der Schule. Oder die auch Druck auf mich ausüben, (.) da gibt es durchaus auch Eltern. Und das führt dann auch manchmal zu einem Verhalten, dass eigentlich nicht meinem Lehrerverhalten entspricht, weil (4) man am Anfang denkt, man muss das bedienen. Bis man mal richtig reflektiert hat, (...) dass man auch nicht der Dienstleister für die Bedürfnisse der Eltern ist. Also das stört schon auch.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	B: (4) Also das, was ich am schwierigsten finde, (...) damit umzugehen, das sind meistens Schüler die (.) - oder Schülerinnen - die (sucht) (...), ja (4), die den Unterricht stören - manchmal bewusst, manchmal auch unbewusst, wo dahinter aber noch so viel anderes steht, wo man ja erst einmal verstehen muss, warum es zu diesen ständigen Störungen oder so kommt. Und da fühlt man sich - oder ich mich - häufig auch hilflos, weil (...), wenn man sich das mal genauer anguckt, steht da ganz viel immer dahinter. Und das dann erst mal überhaupt alles zu wissen - oft weiß man gar nicht so viel. Wenn man das dann weiß, dann (...) muss man irgendwie damit umgehen. Und ich finde da sind wir häufig /, oder fehlt uns vor allem die Zeit für. Und wir sind da auch nicht gut ausgebildet. Das ist so das, was ich am schwierigsten finde. Und am meisten? (...) Ja, ob das am meisten passiert (fragend, an sich selbst)? Aber das ist das, was einem so echt auch an die Nieren geht.

● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	<p>B: Also einmal glaube ich, dass es viele Kinder gibt, die erst einmal, wenn sie in die Schule kommen - wobei sie das im Kindergarten natürlich auch schon lernen - aber dieses Sich-Sozialisieren. Innerhalb einer Gruppe, dass es da Regeln gibt, die auch zum Einhalten da sind und nicht "jeder macht seins". (..) Dass das viele Kinder so auch nicht kennen, habe ich den Eindruck. Und das ist dann erst einmal schwierig ihnen das zu vermitteln. Gerade jetzt im Flex, in der Eins-Zwei, wenn die ganz neu kommen und hier bestehen viele Regeln und so - sie da erst einmal hinzubringen. Das ist ja jetzt dann für alle neu, aber man merkt ganz klar, wer von Zuhause kennt, dass auch mal "nein" gilt und das auch akzeptieren kann und wer das noch nie gehört hat. Also wer einfach ständig macht, was er meint und es ist ganz egal, was der Erwachsene da vorne sagt. (...) Ja, das war eine Sache. Was war /? Jetzt habe ich den Faden verloren (lacht). (.) Was es noch für Ursachen gibt (erinnert sich). Ja, dann gibt es natürlich auch Kinder, die wirklich echte, gravierende Probleme Zuhause haben. Und wenn man von diesen Problemen weiß, wie zum Beispiel einem Vater, der gerade gestorben ist - das hatten wir jetzt schon mehrfach /. Oder ein Teil der Familie ist vielleicht noch irgendwo im Ausland und kann nicht nach Deutschland zurück; die Familie ist getrennt. Oder eine schwere Krankheit in der Familie. Also solche Dinge, die haben natürlich auch gravierende Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder in der Schule. Und wenn man davon nicht weiß oder nur so ansatzweise immer weiß, ist es schwierig. Also ich finde, man hat sehr viel mehr Verständnis, wenn man die ganze Hintergrundgeschichte dann auch kennt. Aber das ergibt sich oft so peu à peu. (..) Joa, was gibt es sonst noch (an sich selbst)? (4) Das sind so die für mich wichtigen Dinge.</p>
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GE_familiäre Situation (Kind)	<p>I: Also ich höre da heraus, dass es hauptsächlich Unterrichtsplanung und -gestaltung sind, wodurch man auch lenken kann, ob Störungen vermehrt auftreten oder weniger?</p> <p>B: (...) Kann man im Optimalfall. Aber ich glaube, man kann nicht jede Störung dadurch /. Also es gibt auch Störungen, die / - ja, wenn jemand jetzt wie gesagt / - Zuhause alles (.) wirklich auch (..) dramatisch ist oder vielleicht auch in der Schule irgendetwas passiert ist (..) unter den Kindern oder (..) irgendein Konflikt ist, dann hat das manchmal solche Auswirkungen eben auch auf den Unterricht. Da kannst du noch so toll vorbereitet sein. Da hat das jetzt keine Priorität.</p>
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	<p>(...) Vielleicht auch, dass in diesem leider immer noch meist vorhandenen 45-Minuten-Takt eine Sache nicht ausreichend beendet werden kann.</p>
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	<p>I: Das wären so zwei grobe Felder von Ursachen. Gibt es noch welche?</p> <p>B: Ja, sicherlich auch der Raum. Dass ein gut ausgestatteter Klassenraum mit genug Platz für die einzelnen Kinder auch dazu beiträgt, dass Lernen besser möglich ist, als wenn die Kinder sehr beengt miteinander arbeiten müssen. (..)</p>

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	Es ist schon so, wenn ein Thema sehr spannend ist, gibt es auch weniger Störungen. Das muss man schon auch sagen. Also bei Themen, die langweilig sind: "Wir üben jetzt Lernwörter!" - da habe ich mehr Störungen, als wenn ich jetzt im Sachunterricht einen spannenden Versuch mache. Dann sind die dabei! Das ist schon auch irgendwie ein Grund, dass der Unterricht in manchen Phasen jetzt nicht ganz so ansprechend ist. Und dann kommt es eher häufiger zu Störungen, würde ich sagen.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	B: (Lacht kurz) Also ein spannender Unterricht, das glaube ich tatsächlich, ist schon ein Geheimrezept. Oder ein Wandertag - da stört kein Mensch! Gut, da kann jetzt auch kein Stift runterfallen, aber da ist das mit den Regeln einfacher. Wenn es spannend ist, wenn es den Nerv der Kinder trifft, dann läuft eine Stunde gut und da können auch schwierige Kinder wie <Name Schüler 1> /. Was weiß ich - Matheprojekt - da stört er nicht. Du hast gesehen, dass er massiv stören kann. Aber er stört nicht, wenn es der passende Unterrichtsgegenstand ist. Mhm (überlegt) (..). Das ist das eine.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	Ich habe lange Jahre sehr, sehr viel Fachunterricht gehabt. Als Musikkollegin auch, wo man dann natürlich mit Instrumenten dasitzt; mit Lerngruppen, die nicht so beziehungsicher sind zur Fachlehrerin wie zur Klassenlehrerin in der Grundschule. Und da fand ich das einfach / - auch wenn es mich jetzt nicht so belastet hat, dass ich gesagt habe: "Der Beruf macht mir keinen Spaß mehr!" oder ich da an mir gezweifelt habe - aber es war unglaublich ANSTRENGEND. So viele Fachstunden und dann müssen Kinder auch mit der neuen Lehrerin immer erst die Pfründe klären; da gab es dann auch viele Kinder, die erst einmal so provoziert haben, um einen auszutesten. Wenn man dann alles halbe Jahr eine neue Lerngruppe /, da fand ich das schon sehr, sehr belastend im Sinne von anstrengend. Das geht auf die Stimme, das geht auf die Nerven, man hat dann irgendwann nicht mehr so einen langen Atem, wenn die Ferien nahe sind und der Akku so ein bisschen leergeht. Da fand ich es sehr belastend auch oft, wenngleich ich es den Kindern nicht übelgenommen habe, dass mein Verhältnis sie getrübt hat. Aber das war sehr anstrengend. Jetzt erlebe ich mich hier hauptsächlich als Klassenlehrerin. Da hat man weniger Probleme mit Unterrichtsstörungen. Da würde ich sagen, im Moment zum Beispiel, fühle ich mich gar nicht so belastet.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	B: Achso. (Liest) Ja, das ist auch so eine ganz normale Reaktion, finde ich. Erst einmal dieses ewige Auf-Dem-Platz-Sitzen, das musst du ja auch erst einmal lernen. Und das ist auch nicht schön. Und wenn man etwas gemacht hat, dann möchte man auch erst einmal das sofort zeigen und möchte, dass es sofort kommentiert wird.

● 8-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GF_System/Institution Schule	I: Kannst du dir vorstellen, wo so etwas herkommt? Worin ist zum Beispiel Desinteresse begründet?
		B: Naja, wahrscheinlich durch Über- oder Unterforderung. Da kann ich mir schon vorstellen, dass das eine aus dem anderen resultiert - garantiert. (...) Wobei ich da manchmal denke, dass wir - gerade durch dieses jahrgangsübergreifende System - ja schon versuchen, wirklich alle sehr gut dort abzuholen, wo sie stehen. (...) Wo uns das in vielen Bereichen gelingt, aber natürlich auch nicht immer. Also heterogen (..) ist es immer. Ich habe jetzt gerade heute / - mit einem Erstklässler sind wir bei der Zahlerlegung. (...) Und der hat mir jetzt heute (..) die Zahlerlegung bis zehn mit Augenbinde automatisiert aufgesagt. Da habe ich gesagt: "Ja, gut (..), super! Du kannst diese nächsten fünf Wochen andere Dinge erledigen." Den habe ich jetzt nicht im Gleichschritt mitgenommen am Anfang; der hat jetzt immer schon mal so herausfordernde Aufgaben. Aber da habe ich jetzt heute gedacht: "Gut, im Zahlenraum bis zehn ist der (..) versorgt." Da werde ich jetzt mit den anderen wahrscheinlich lange auch im Jahr 2019 zu tun haben (lacht). Aber das war jetzt heute wichtig, weil sonst /. Das ist nämlich so ein Stuhlkippler zum Beispiel. (..) Dem ist es langweilig, das kann ich mir vorstellen.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	B: Einmal eine Definition, was genau Unterrichtsstörungen sind. Und, dass das nicht immer nur an (..) Schülern hängt, sondern sicherlich auch einmal personell bedingte Unterrichtsstörungen sein können. Aber auch strukturelle, zum Beispiel durch großen Baulärm. Oder auch vielleicht die Lehrerpersönlichkeit selbst, die Unterrichtsstörungen herbeiführen kann.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	(5) Ja und äußere Faktoren, zum Beispiel eben Baulärm, sowas oder dass gerade eine Aufführung in einem anderen Klassenraum stattfindet. So etwas ist ja doch alltäglich leider immer mit zu beachten.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Könnte jetzt natürlich sein, dass jemand (...) einfach nur aufsteht und zum Papierkorb geht, während man jetzt einen Satz sagt; könnte jetzt jemand sein, der dazwischenredet; könnte natürlich auch ein Unglück sein - keine Ahnung - ein Kind muss brechen, also unverschuldet.
● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Da gibt es schon auch Kinder, die das tatsächlich nicht können, dieses Abwarten. Oder nicht immer im Mittelpunkt zu stehen; "Ich muss doch das jetzt wissen!" (imitiert Stimme eines Kindes). Also <Name Schüler 1> würde ich jetzt mal als Beispiel nennen oder auch <Name Schüler 2> kennst du vielleicht noch, oder? Super unkonzentriert, immer muss das sofort / (in Bezug auf Schüler 2). Der steht auf und fragt: "Was soll ich denn als Hausaufgabe machen?" "Keine Ahnung, sprechen wir jetzt nicht darüber, jetzt haben wir ein ganz anderes Thema!" Aber wenn ihm irgendetwas einfällt, MUSS das sofort aufgegriffen werden. Da (..) mag es sicher psychische Störungen oder auch in Richtung ADHS irgendwelche kognitiven Geschichten geben. KANN aber auch sicher eine Erziehungsproblematik sein.

● 2-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Achso, vielleicht sage ich noch einmal eine Sache. Wir haben ein Kind in der Klasse, was eigentlich am meisten stört, da ist der Vater gestorben im <Monat>, jetzt im dritten Schuljahr und vorher war der Vater sein Leben lang <Name der Krankheit>. Und er hat da sozusagen zugeguckt, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen. Also vor allen Dingen die <Name Kollegin 3> auch, weil er mit der nicht so gut kann. Und da ist man noch einmal ganz anders gefordert. Der stört zwar wie <Name Schüler 1>, aber man kann mit dem nicht so schimpfen. Ich kann den nicht am Kragen packen wie <Name Schüler 1> oder tatsächlich auch mal laut werden. Der weint dann auch ganz schnell. Das ist schon irgendwie eine ganz schwierige Situation. Da merke ich jetzt, wie individuell man auch mit diesen Störungen umgehen kann. Ich kann den mit seinem gestorbenen Vater in einer absoluten Krisensituation nicht so behandeln wie andere Kinder, die jetzt mal stören.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Irgendwelche psychischen Beeinträchtigungen - das kann natürlich auch sein.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	B: Naja, das es verschiedene Formen von Unterrichtsstörungen gibt, nämlich äußere und innere. Und die Inneren wurden dann noch so aufgliedert.
● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Welche Arten oder Typen von Unterrichtsstörungen (.) kennst du aus deiner Praxis? B: Also die einen sind die von außen. Wenn zum Beispiel in <Name der Stadt, in der die Schule liegt> immer am ersten Schultag nach den Sommerferien um zehn Uhr drei Rasenmäher um die Grundschule herum angehen - so etwas. Oder hier ist ein Baukran oder es fliegt der Hubschrauber vorbei. Diese Sachen (..) - da würde ich auch ans Fenster laufen als Kind, ist völlig klar. Da sind sie raus!
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	B: Gut, es sind zum Teil nicht gewollte. Wenn ein Kind niest oder irgendetwas.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	B: (Aufzählend) Es klopft an der Tür, (.) es kommt jemand rein; (..) draußen fliegt ein Vogel vorbei, eine Biene kommt ins Klassenzimmer; (.) der Overheadprojektor funktioniert nicht; (4) keine Kreide da.
● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GG_von extern	Dieses Niesen, mal husten oder dann auch quatschen, oder es kippelt einer mit dem Stuhl und fällt um - das ist ja der Klassiker.
● 1-GS_1	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	B: (...) Ich glaube, da gibt es unterschiedliche. Mhm (überlegt), das eine ist bewusst herbeigeführtes (.) Stören. Das heißt vielleicht durch Frustration entstanden. Die Ursachen, die sind ja immer vielfältig auch zu sehen.
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	(.) Dann die Konzentration und die (...) Frage ist aber auch immer: Viele verstehen bei mir natürlich auch nicht alles. Da ist die Frage: Haben sie es nicht verstanden? Konnten sie es gerade nicht verstehen, weil sie abgelenkt waren? Das kann man immer nicht so ganz sagen. Weil das sind ja Kinder bei mir, die jetzt noch Deutsch lernen.

● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	Und dann (.) kommt dazu, dass sie eben ganz wenig Bewegung draußen an der frischen Luft haben und eben dann drinnen hocken. Das sind natürlich alles (..) Gründe dafür, dass sie morgens in die Schule kommen - teilweise unausgeschlafen, viele unausgeschlafen, weil es vielleicht nicht den Rhythmus gibt, (.) wie er angemessen wäre für ein Schulkind im Schulalltag
● 3-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	Dann hat man teilweise ein Frühstück, was aus Schokoladenriegeln besteht. Das ist dann auch noch ein anderer Grund, den ich sehe. Die haben ja auch ernährungstechnisch dann / ja, purer Zucker fördert nicht unbedingt die ausgeglichene (..) weiß ich nicht - also die Gehirnfunktionen werden eben anders unterstützt, wenn man gesundes Frühstück dabei hat - mit Gemüse und Obst und so weiter.
● 4-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	(..) Dann denke ich tatsächlich auch manchmal - das muss nicht so sein, aber manchmal dann schwach begabte Kinder, die in dem Moment auch überfordert SIND; also deren Lernniveau man gerade nicht richtig bedienen konnte. Die suchen sich natürlich dann auch andere Sachen.
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	I: Können Sie sich noch andere Bereiche von Ursachen für Unterrichtsstörungen vorstellen? B: Naja, eine geringe Aufmerksamkeitsspanne irgendwie. Das ist ja jetzt nicht direkt ein Bedürfnis. Manchmal können die Kinder ja einfach irgendwie nicht anders. Oder was ich eben auch schon gesagt habe, dass einfach ganz viel Motivation da ist (5).
● 5-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	I: Inwiefern fühlen Sie sich durch Unterrichtsstörungen persönlich belastet? B: Also im Moment tatsächlich extrem (..). Es ist gerade besonders bei zwei Schülern in meiner Klasse die letzten zwei Wochen total (..) krass. Und das ist im Moment tatsächlich ziemlich belastend. Heute war es witzigerweise mal total gut, (..) aber / (lacht). I: Wovon können diese Unterschiede abhängen? B: Ich versuche da auch immer dahinterzukommen. Also bei einem Schüler, der auch in psychologischer Behandlung ist, wegen Aufmerksamkeitsdefiziten und so weiter, da hatte ich jetzt gerade die Vermutung, ob der jetzt vielleicht kurz vor so einem Knackpunkt steht und da in der Therapie gerade irgendetwas anschlägt. Da kann das ja häufig mal sein, dass die Kinder so kurz vorher noch einmal so richtig extrem aufblühen. Ja, die Hoffnung habe ich so ein bisschen. Ich habe bisher leider noch nicht seine Psychologin erreicht. Und ansonsten hat es aber auch häufig etwas mit der Situation, wie es Zuhause gerade ist, zu tun. Also ich bin dann auch immer viel mit Eltern in Kontakt und häufig ist es tatsächlich dann auch so, dass die Eltern dann sagen: "Ja, Zuhause ist es auch gerade /, geht es drunter und drüber, weil (..) weiß ich nicht - wir ziehen um", oder so. Oder das Geschwisterkind braucht gerade so viel Zuwendung, deswegen fühlt sich vielleicht der andere vernachlässigt. Manchmal sagen die Eltern auch: "Nö, Zuhause ist alles gut, ich weiß auch nicht, was Sie hier in der Schule so machen", aber da kann es auf jeden Fall Zusammenhänge geben.

● 6-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	I: Würdest du sagen, dass man in der Persönlichkeit eines Kindes bestimmte Merkmale festmachen kann, die der Hauptgrund dafür sind, dass es besonders häufig stört?
		B: (6) Das finde ich schwierig. Also ich habe jetzt einen Jungen im ersten Schuljahr, der ist sozial-emotional erst zweieinhalb (.), ist aber im Kern ein ganz guter Mensch. Da ist die Frage: "Was ist seine Persönlichkeit?" Die Klasse hat das jetzt auch schon verstanden, dass er das gar nicht so meint. Deshalb (fragend, an sich): "Was ist Persönlichkeit und was ist Auswirkung von Erziehung oder Sozialisation oder von irgendwelchen (..) Unterversorgungen an Terminen oder weiß der Geier, was das ist?" Ich weiß es nicht genau, die finde ich schwierig, die Frage.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	I: Wie würdest du Unterrichtsstörungen definieren? (..) Wenn du es in einen Satz packen müsstest: "Eine Unterrichtsstörung liegt vor, wenn ...?"
		B: ... Wenn der Unterricht (..) - ja, wenn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.
		I: Sind mit Personen Schüler/Schülerinnen gemeint?
		B: (..) Meistens ja. Aber es gibt auch manchmal /. Also, ja, in dem Sinne verstehe ich das schon als "Schülerinnen oder Schüler". Aber es gibt natürlich auch immer mal Dinge wo / - was weiß ich - da platzt ein Kollege rein oder (..) wir haben ja viele Praktikanten auch oder andere Leute, die noch an der Schule sind oder Förderschullehrer. Und manchmal fühlt man sich auch dadurch gestört, ja. (..) Aber so wie ich es jetzt verstehe, eher durch Schüler.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	Und dann (...), aber das würde ich auch nicht als Unterrichtsstörung bezeichnen, vielleicht noch Kinder, die jetzt Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Die dadurch (..) einfach Probleme haben, dem Unterricht zu folgen und dann vielleicht auch Quatsch machen. Das ist jetzt etwas, was auch immer mehr in die Schule kommt. Und das ist, finde ich, noch einmal ein anderes Gebiet. (...) Vielleicht so die drei Gruppen.
● 7-GS_2	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	I: Würdest du zustimmen, wenn ich sage: "Es lassen sich bestimmte Merkmale in der Persönlichkeit eines Schülers feststellen, die der HAUPTGRUND dafür sind, dass dieser Schüler besonders häufig stört."
		B: Merkmale in der Persönlichkeit (nachdenklich) - zum Beispiel (lacht)?
		I: Gemeint sind tatsächlich irgendwelche Persönlichkeitsmerkmale. Braucht ein Schüler zum Beispiel viel Aufmerksamkeit, würdest du sagen, dass das der Hauptgrund dafür sein kann, dass dieser Schüler häufig stört? Oder ein anderes Merkmal wäre, dass ein Kind sich gerne viel bewegt.

● 9-GS_3	G_Ursachen von U-st.\GH_Sonstiges	B: (4) Da kann ich ja nur an meine Klasse denken. Also einmal ist die Sprache eine Ursache. Ich habe einen Schüler, der versteht die deutsche Sprache nicht gut. Und der kann dementsprechend dann auch nicht so gut mitarbeiten und macht dann Quatsch. Oder auch (..), ähm (..), wenn es zu schwer ist, vielleicht.
● 1-GS_1	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	Und das ist so eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das überhaupt möglich ist: Bestimmte Gesprächsregeln; dass alle einander zuhören; dass man sich meldet, bevor man etwas sagt; dass abgewartet wird und wir einander zuhören - dass solche Dinge unbedingte Voraussetzungen dafür sind, dass eine gute Kommunikation möglich ist.
● 1-GS_1	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	(4) Dass ich aber als Lehrerin unbedingt auch darauf achten muss, dass der Lerngegenstand auch interessant ist und dass ich einen Methodenwechsel habe, dass (...) es unterschiedliche (6) Anforderungsbereiche gibt, die den unterschiedlichen Kindern gerecht werden. Das sind Dinge, die ich auf jeden Fall beachten muss, um dafür zu sorgen, dass Lernen für alle Kinder ganz gut möglich ist. Das kann natürlich sein, dass ein bestimmtes Thema unbedingt behandelt werden muss, dass das aber vielleicht nicht alle Kinder interessiert. Da kann aber dann eine bestimmte Methodik immer noch dazu führen, dass die Aufmerksamkeit weiterhin da ist, auch wenn das Thema ein bestimmtes Kind vielleicht nicht so interessiert.
● 1-GS_1	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Das wären so zwei grobe Felder von Ursachen. Gibt es noch welche? B: Ja, sicherlich auch der Raum. Dass ein gut ausgestatteter Klassenraum mit genug Platz für die einzelnen Kinder auch dazu beiträgt, dass Lernen besser möglich ist, als wenn die Kinder sehr beengt miteinander arbeiten müssen. (..)
● 1-GS_1	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	Was würdest du sagen ist am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen? Auch das hast du eben schon angeschnitten. B: (...) Eine gute Vorbereitung. Und auch genau zu wissen, welches Ziel ich bei meinem Unterrichtsgegenstand verfolge: "Was soll denn letztendlich gelernt werden?" Das muss /. Also, das wäre schön, wenn man sich das vorher gut überlegen würde. Und dann ist es natürlich auch wichtig mit unterschiedlichen Methoden zu arbeiten, damit (...) der Unterricht auch aktiv bleibt und interessant bleibt.
● 2-GS_2	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Was würdest du sagen, ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen? Hast du da Strategien oder Methoden, die du verfolgst? B: (Lacht kurz) Also ein spannender Unterricht, das glaube ich tatsächlich, ist schon ein Geheimrezept

- 2-GS_2 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

Da kann man jetzt methodisch so ein bisschen darauf reagieren. Wenn wir in der Schule an einem Thema arbeiten, was das Kind berührt, was es interessiert, wo es daran mitarbeiten kann, ist es auch konzentrierter und muss weniger stören. Heißt natürlich /. Als Konsequenz daraus zieht man, dass man individuell arbeitet. Dass da niemand vor irgendetwas sitzen muss, was er definitiv nicht kann, was zu schwierig ist. Langweilig ist es natürlich manchmal, dem kann man jetzt nicht entgehen. Aber man kann halt versuchen, die Themen und die Aufgaben kindgemäß zu gestalten. Und methodisch abwechslungsreich zu sein und (.) individuell zu arbeiten. Hat natürlich alles seine Grenzen. Also trotzdem haben wir ja 20 Kinder. Und jetzt für jeden immer gerade das zu machen, wo er gerade Lust zu hat, das will man natürlich auch nicht. Das ist so ein bisschen (atmet tief ein) (..) ja, auch eine Gratwanderung. Wenn wir in der Schule weitermachen und jedem immer nur das geben, wo er gerade Lust zu hat, kommen die da nicht raus. So würde es jetzt auch nicht weitergehen. Es muss halt immer herausfordernd sein und immer so ein bisschen das Arrangement sein, dass man das Kind schon auch fordert und nicht nur bei seiner Lust /. Aber es kann auch nicht an den Kindern vorbei sein, weil dann kommt es zu Störungen. Aber das ist so die Gratwanderung, die man so jeden Tag machen kann. Oder auch das pädagogische oder didaktische (.) Geschick: Es so zu machen, dass sie aufmerksam sein können, dass sie es wollen, dass sie lernen wollen, aber auch jetzt nicht nur nach dem Lustprinzip agieren. Wie auch immer man das macht. Wenn man dann noch mal in Aussicht stellt: "Jetzt arbeiten wir erst ganz leise und am Ende machen wir noch etwas Spannendes." Dass man so ein bisschen die Kinder auch herausfordert, schon mal etwas zu leisten, schon mal etwas Langweiliges zu machen, schon mal was zu machen, was sie noch nicht können, was ihnen schwerfällt. Aber, ja (.), nicht den ganzen Tag. Da das Kindgemäße zu finden (...), das würde sicher Unterrichtsstörungen verhindern. Vielleicht kann man sie aber auch verhindern, indem man ganz anders arbeitet und jetzt sehr (..) leise arbeitet - keine Ahnung - viel abschreiben lässt oder viele langweilige Sachen machen lässt und durch Strenge verbietet, das jetzt irgendetwas passiert. Das mag jetzt vielleicht auch klappen (lacht).
- 2-GS_2 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

Wenn ich dann jedes Mal nach vier Stunden nach Hause gehe und habe etwas ganz anderes gemacht, als ich mir vorgenommen habe. Das kann einen natürlich (.) fertig machen. Ich würde sagen, dass ich relativ (..) entspannt in vielen Sachen bin und ich auch ab und zu mal etwas anderes mache und manchmal durch Strenge sage: "Ne, das machen wir jetzt trotzdem!", aus irgendwelchen Gründen. Ich kann aber ganz gut darauf reagieren und sagen: "O. k., war jetzt nicht so gut. Mache ich nächstes Mal anders", und überlege mir für den nächsten Tag etwas. Ich rede jetzt aber nur so von kleineren Sachen.

- 2-GS_2 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

I: Zu dem Reinrufen: Wie reagierst du auf so etwas?

B: Also es gibt tatsächlich Kinder, die das in vier Jahren nicht lernen. Es gibt wirklich Kinder, die da ganz große Schwierigkeiten haben, das zurückzuhalten, diesen Impuls: "Ich will jetzt etwas sagen" - und das nicht zu machen. Also da gibt es das dann schon mal, dass ich sage - wenn ich das schon vorher weiß, dass ich dann vorher mit dem Kind spreche, das mache ich ja gerne. Dass ich ihm dann sage: "Ich will das jetzt besprechen. Ich weiß, du weißt das schon. Arbeite du an deinem Wochenplan! Lass uns in Ruhe darüber reden."

I: Wenn es noch gar nicht zur Störung gekommen ist?

B: Wenn es jetzt noch gar nicht dazu gekommen ist (bestätigend). Ja, gut, man kennt ja die Kinder, die immer reinrufen.
- 2-GS_2 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

(..) Ich habe zum Beispiel Stehtische, weil ich habe tatsächlich so ein paar Kinder, die auch nicht sitzen können. Da habe ich den Tisch hochgemacht, dass die dann stehen. Der <Name Schüler 7> hat einen Stehtisch, dann hatte der immer noch einen Stuhl, der saß aber sowieso nicht und konnte auch an dem Stuhl gar nicht arbeiten. Dann ist ihm immer etwas heruntergefallen oder dann hat er sein Heft genommen und ist an den Schrank gegangen, weil der Tisch zu niedrig gewesen ist. Der Schrank war ein bisschen höher, dann hat er da geschrieben. Dann habe ich ihm irgendwann mal den Tisch hochgemacht, so dass er eine Stelle hat, wo er im Stehen arbeitet. Dann hat er irgendwie seine Beine / haben die irgendwie Bewegung (imitiert Zappeln mit den Beinen) und er muss nicht mit seinen Sachen noch einmal woanders hingehen (lächelt). Das könnte man machen. Permanent verändert man natürlich auch die Sitzordnung, bei so Störungen, die jetzt eher im partnerschaftlichen Bereich sind. Wenn Kinder nebeneinandersitzen, die viel reden oder oft Streit haben oder - keine Ahnung - sich räumlich so ausbreiten, dass man die schon immer mal von A nach B setzt, die Tischanordnung vielleicht ändert oder (..) den Sitzplatz halt näher zur Lehrerin. Also der <Name Schüler 6> hat immer vorne bei mir gesessen, sodass ich dann, wenn der dann aufsteht - oder, vorne bei mir, ich laufe ja auch viel herum (revidierend) - aber, dass ich die dann gleich vorne habe und sobald er dann aufsteht (macht greifende Geste und untermalt diese mit einem Geräusch) wieder hingewetzt wird.

- 2-GS_2 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau. Da haben wir jetzt manchmal, wenn so Situationen, Gespräche langweilig sind oder das Thema irgendwie schräg ist, er hat sozusagen die Erlaubnis, er darf auch mal aufstehen, er darf sich auch mal rausziehen. Wenn er es nicht aushält im Kreis, dann darf er an seinen Platz gehen. Wenn er in Konflikte kommt mit anderen Kindern, kann er auch ohne lange Ankündigung rausgehen auf den Schulhof. Wenn er normal ist, er läuft nicht weg, der tut draußen dann auch niemandem etwas. Aber er hat so Situationen wo er /. Also ich glaube er weint dann auch ganz oft, das kommt so ganz plötzlich. Jemand muss nur - keine Ahnung - vielleicht ein Wort sagen, was ihn an seinen Vater erinnert oder so oder jemand erzählt im Kreis etwas von seinem (eigenen) Vater oder so. Und das sind so Situationen, die er dann nicht aushalten kann. Da haben wir gesagt: "Wenn du das merkst, dann steh auf, ohne etwas zu sagen. Geh raus, versuch dich zu beruhigen." Wir gehen dann erst einmal nicht hinterher; versuchen ihn dann schon reinzuholen.
- 3-GS_3 H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft

Und ansonsten (.) immer wieder ganz viel Elternarbeit, muss ich sagen. Also was jetzt bei vielen zieht ist, dass ich so ein Smiley-System habe (.), wo ich rückgemeldet habe. Das war aber auch eine Situation, wo ich gemerkt habe: "Aha, das hat nicht mehr funktioniert!" Also diese Strategien, die müssen sich auch verändern, immer wieder angepasst werden. (..) Es hat nicht mehr ausgereicht den Kindern individuell Rückmeldung zu geben. Die Eltern müssen einbezogen werden, die Eltern kriegen Rückmeldung - jeden Tag bei mir. Einen Plan, was für ein gutes Smiley, mittleres Smiley, schlechtes Smiley die Kinder haben. So ein Ampelsystem. Ihr Name steht auf einer kleinen Wäscheklammer, wo ich also weiß, wenn die Unterrichtsstörung zu stark ist, dann kann ich, ohne irgendetwas zu sagen, diese Wäscheklammer hochsetzen auf ein schlechteres Smiley und die wissen schon Bescheid. Mit manchen Eltern klappt das wunderbar. Die haben dann gesagt, es gibt eine Belohnung, wenn du es schaffst fünf gute Smileys in einer Woche nach Hause zu bringen. Das ist eine ganz hohe Motivation. Und auch da muss man aber individuell gucken. Das eine Kind KANN nicht so leise dasitzen wie das andere.

I: Machst du mit diesem Ampelsystem rundum gute Erfahrungen? Zeigt das Wirkung?

B: Sehr gute. Ja, sehr gute. Die sind ganz, ganz motiviert. Und es ist tatsächlich auch so, dass ich wirklich /. Das eine Kind hat das sehr gut annehmen können, dass ich ihm gesagt habe /. Also der war ganz traurig, als er es die ersten Tage nicht geschafft hat. Da ist natürlich auch immer die Frage - muss man gucken: "Was sind das für Eltern?" Kriegen die Kinder vielleicht Schläge Zuhause, da muss man sehr abwägen. Also bei einem Kind habe ich das nicht mehr mitgegeben, weil da gerade auch ein Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung läuft. Das ist dann nicht moralisch vertretbar. Auf der anderen Seite habe ich gute Erfahrungen gemacht, weil Kinder dann gemerkt haben: "Boah, wenn ich das doch schaffe (..), ist der Papa so /, dass er mir eine Belohnung verspricht und ich kriege ein Ge-

schenk am Ende" - dass die dann wirklich eine ganz hohe Motivation entwickelt haben. Die wissen ja auch immer: "Ah jetzt ist meine Wäscheklammer auf dem roten Smiley", sie wissen aber: "O. k., nach der Pause kann ich es auch wieder schaffen, dass das wieder auf dem Grünen ist. Die haben immer wieder Chancen und teilweise nutzen die das sehr, sehr gut

● 3-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Vielleicht noch im Zusammenhang damit: Was denkst du, ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?
		B: Das ist eigentlich (...) dreimal tief durchatmen (.), spüren, freundlich, respektvoll den Kindern gegenüberzutreten. Ähm (6) ja und immer wieder tatsächlich auch gucken /. Sich selbst immer wieder kritisch / - das eigene pädagogische Handeln immer wieder kritisch zu hinterfragen. So, wenn man merkt, da war ich jetzt nicht zufrieden: "Welchen Teil kann ich von mir verändern?" Dann habe ich am nächsten Tag schon einer Unterrichtsstörung vorgebeugt, indem ich vielleicht etwas verändert habe. Dann, (...) glaube ich, müssen die Kinder sich /. Das ist ganz viel /, also ich glaube die Atmosphäre ist entscheidend. Die Kinder, die müssen wissen, dass ihnen mit Respekt gegenübergetreten wird. Die müssen wissen, dass sie angenommen sind, dass sie sich angenommen fühlen. Sie müssen (...) auch das Gefühl bekommen: "Aha (.), die meint das nicht böse, sondern im Zweifel hilft sie mir vielleicht noch, dass ich es schaffe fünf Smileys irgendwie nach Hause zu tragen." Dass sie das Gefühl haben, man (...) unterstützt sie ja auch da. Dass sie sich auch einzeln und individuell gesehen fühlen, sodass man eine gute Beziehung zu den einzelnen Kindern aufbaut, um dann auch an den kritischen Punkten gut miteinander arbeiten zu können. Das klingt jetzt so ein bisschen hochgestochen, aber das ist glaube ich das aller Entscheidendste, meiner Meinung nach.
● 4-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Was ist aus Ihrer Sicht am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden? Dass diese gar nicht erst entstehen?
		B: Ich denke zum einen natürlich irgendwie Unterrichtsplanung. Letzten Endes ist das etwas, was in der Lehrerausbildung immer zurecht eingeklagt wird, wenngleich es auch unglaublich schwer ist in der Praxis, der Gruppe gerecht zu werden. Wenn ich weiß, ich habe da Kinder mit einer sehr geringen Spanne drin oder ich habe eine große Heterogenität, dann macht es natürlich die Planung. Wenn ich das schaffe, denen allen gerecht zu werden, habe ich da Unterrichtsstörungen schon einmal vorgebeugt. Wenn jedes Kind das Gefühl hat: "Ich kann mich einbringen, ich bin hier erwünscht, gefragt." Dann natürlich auch Methoden zu wählen, in denen jedes Kind auch die Möglichkeit hat aufzutreten, Rückmeldung zu kriegen, Bestärkung zu kriegen. Ich denke, da ist Unterrichtsplanung natürlich wichtig. Wahrscheinlich auch die Beziehung Schüler/Schülerinnen-Lehrer/Lehrerinnen ist ganz wichtig. Wenn man da ein ganz gutes Verhältnis hat, glaube ich, kann man Kindern auch helfen - in so einer Situation, dass sie so anfangen etwas anderes zu machen, nicht das, was mein Ziel ist - sie vielleicht doch auch aufgrund von Beziehungsarbeit dahin zu kriegen. Die Stärkung von Klassengemeinschaft ist auch so ein Ding. Wenn die Kinder sich wohlfühlen in der Lernumgebung. Das geht glaube ich bis hin zu (...) Möglichkeiten, die der Klassenraum bietet: "Wie habe ich den eingerichtet? Wo gibt es Rückzugsräume? Was für Regeln gibt es? Wo kann ich mir auch mal eine Auszeit nehmen, wenn ich nicht mehr kann?" Ich glaube das ist ganz viel, womit man da letzten Endes das auch arrangieren kann, um es zu minimieren.

● 5-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>I: Was ist aus Ihrer Sicht am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen?</p> <p>B: Also einmal das, worüber wir gerade schon gesprochen haben. Dass der Unterricht einfach klar strukturiert ist, die Kinder immer wissen, was sie zu tun haben und natürlich auch der Unterricht entsprechend an die Niveaus der Kinder angepasst ist. Wenn da jetzt jemand völlig unterfordert oder völlig überfordert ist - das kennen wir von uns selbst - da macht man irgendwann nicht mehr mit und macht stattdessen irgendetwas anderes. (..) Also das ist auf jeden Fall (..) das A und O.</p>
● 5-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>Und wir haben in der Klasse so ein System, dass die Kinder sich gegenseitig so ein bisschen regeln, beziehungsweise unterstützen. Und zwar gibt es da immer einen Stuhlkreispräsidenten und der hat eine gelbe und eine rote Karte. Und die Kinder /. Also jeder ruft mal irgendwie rein, (.) deswegen kriegt man auch ein paar Chancen. Die Kinder können zweimal eine gelbe Karte kriegen (..). Da sagt dann der Stuhlkreispräsident irgendwie - was weiß ich, ich denke mir einen Namen aus - <Name des ausgedachten Schülers>, gelbe Karte. Wenn der noch einmal reinruft, kriegt er noch einmal eine gelbe Karte und wenn er NOCH EINMAL reinruft, kriegt er die rote Karte und muss dann aus dem Stuhlkreis raus. Muss den Stuhlkreis verlassen und kriegt auch einen Eintrag in seinen <Akronym der Schule>-Planer, sodass die Eltern wissen (..): Läuft gerade nicht so.</p>
● 6-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>B: Dass die Kinder sich wohlfühlen, dass ich sie weder unter noch überfordere. Dass ich eine ganz gute Wahrnehmung habe, (...) zum Beispiel auch wie lange die arbeiten können. Dass ich dann zwischendrin in der Arbeitsphase eine Bewegung einbaue oder mal ein Lied singe, damit die danach wieder arbeitsfähig sind. Also, dass ich so recht sensibel auf das reagiere, was die auch an Bedürfnissen haben.</p>
● 6-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>Wir haben so einen Klassenrat (..), da wird wöchentlich besprochen, was den Kindern Sorgen bereitet in der Klasse oder wo sie sich geärgert haben. Und in den ersten Wochen haben sie dann gesagt: "Der schreit immer so laut!" Dann haben wir ab der dritten Woche beschlossen: "Wir erwähnen das nicht mehr, wir ignorieren es alle (.), dass er so laut schreit." Und jetzt kriegt er ganz viele positive Rückmeldungen und seitdem ist er auch entspannter und es wird besser.</p>
● 7-GS_2	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>I: Was findest du am wichtigsten, um Störungen vorzubeugen?</p> <p>B: Eine gute Organisation des Unterrichts. Eine feste Struktur auf jeden Fall; dass die Kinder auch wissen: "Was steht heute an? Was wollen wir machen?", manchmal auch: "Was ist das Ziel der Stunde? Wo wollen wir hin?". Also das finde ich ganz wichtig. Dann, dass man möglichst /, also, dass die Kinder auch immer eingebunden sind in den Unterricht mit /. Man kann nicht nur Themen machen, die sie interessieren. Aber man kann schon immer mal auswählen und auch die Kinder fragen: "Was interessiert euch dabei?" oder "Wie sollen wir weitermachen?", sie so einbeziehen. (..) Und dann eben auch eine gute Differenzierung. Wenn du Kinder permanent überforderst oder unterforderst, dann fangen sie auch an zu stören. Also sie bei ihrem / (...) - "Da abholen, wo sie stehen" (leicht ironischer Tonfall), wie man immer so schön sagt.</p>

● 7-GS_2	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>I: Hast du auch noch andere Strategien (..) entwickelt? Wenn wir bei dem Beispiel mal bleiben.</p> <p>B: Ja gut, wenn die dann abhauen oder irgendetwas ist, dann bleibt dir jetzt nicht mehr so viel, als natürlich hinterherrennen. Was du auf jeden Fall auch immer machen musst, ist im Gespräch bleiben. Und dann nicht nur in der Situation, sondern auch, wenn die Situation gerade mal nicht ist. Dass man mal sprechen kann: "Warum, wieso, weshalb?" Weil meistens können die Kinder sehr GUT sagen, was eigentlich ihr Problem da ist oder was sie da so gestört hat. Das finde ich dann oft erstaunlich, wie gut jemand - auch kleine Kinder, junge Kinder - sagen können (.), wo eigentlich ihr Problem ist. Und dass sie das häufig auch merken, aber nicht anders / - also nicht aus ihrer Haut können. Nur wenn du einmal so in so einer Situation drin bist, dann ist es schwer. In dem Moment geht das dann gar nicht, da wieder rauszukommen.</p>
● 7-GS_2	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>I: Die Unterrichtsstörung wäre in diesem Fall, dass das Mädchen aufgestanden ist? Verstehe ich das richtig?</p> <p>B: Ja (liest noch einmal das Fallbeispiel). Und dass die Lehrerin dann sagt, wir warten bis sie (die Handpuppe) zu dir kommt (..), das ist halt etwas, was man in der Schule lernen muss und was auch echt schon einmal nervig ist. Es sind dann leider so viele Kinder und ich muss dann manchmal ganz schön lange warten. Ich würde das dann vielleicht auch anders machen und sagen: "Dann zeigst du es erst einmal deinem Nachbarn" oder "Ihr zeigt es euch untereinander" oder so. Also es ist ja auch schon durch die Unterrichtssituation /. Wenn sie dann erst einmal rumgeht und zwanzig Kindern sagt: "Oh, hast du toll gemacht, hast du toll gemacht", da ist logisch, dass sich neunzehn Kinder ständig langweilen.</p> <p>I: Die Unterrichtsplanung kann also auch dazu beitragen, dass es zu dieser Störung kommt?</p> <p>B: Ja, definitiv. Ja. Auch so etwas passiert immer, aber da merke ich meistens dann im Unterricht: "Oh, ne, das kannst du jetzt nicht machen, weil die anderen langweilen sich zu Tode. Kein Wunder, wenn die über Tische und Bänke gehen." Entweder man hat dann spontan eine gute andere Idee, dass alle beschäftigt sind und wenn nicht, dann merkt man es meistens recht schnell, dass das doof war (..) in der Planung.</p>
● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	<p>Da tauschen wir uns schon aus und überlegen auch vorher: "O. k., ist das jetzt der richtige Weg damit umzugehen?" Wir haben jetzt in diesem Schuljahr so eine Ampel neu installiert, wo dann wirklich Klammern gesteckt werden von den Kindern. Damit haben wir jetzt ganz gute Erfahrungen gemacht.</p>

● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Wie kann man Unterrichtsstörungen aus deiner Sicht am besten vermeiden?
		B: Prävention betreiben, indem ICH, also ICH als Lehrer versuche, möglichst wenig Unterrichtsstörungen zu ermöglichen, indem ich gut vorbereitet bin - die Kinder im Blick habe. Aber die Kinder sich eben auch auf die Regeln (..) verlassen können. Und auch (darauf), dass diese Regeln für alle gelten, nicht nur für Einzelne. Das reflektieren sie auch immer wieder, dass Konsequenzen abgeleitet werden.
		I: Gibt es sonst noch Strategien oder spezielle Methoden, derer man sich bedienen kann?
		B: Die Stopp-Regel und die 1-2-3-Methode und so etwas.
		I: Rituale könnte man dazu sagen?
		B: Genau. Das muss zum Tragen kommen. Und das ist aber auch in unserer Schule so geregelt, dass das einfach für alle gilt. (.) Dass ich, wenn ich jetzt in unserer Klasse bin, mich genauso gut darauf verlassen kann, dass es im Fachunterricht der Parallelklasse eben auch so ist. Das ist, glaube ich, für die Kinder wichtig; bietet ihnen Sicherheit (4) und Struktur (..), die sie eben brauchen.
● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Was denkst du dir in genau so einem Moment? Wie planst du dann deine weiteren Reaktionen, wenn du merkst, dass das Handauflegen und gut zureden nicht reicht?
		B: Da haben wir oft solche Schilder, die am Tisch daran erinnern sollen. Dann haben wir so ein Patensystem, dass Viertis und Erstis an einem Tisch sitzen, dass die auch den Kindern noch einmal diese Regel näherbringen und darauf achten. "Melde dich doch!", und "sag doch mal Bescheid!", oder: "Frag doch erst mal deinen Nachbarn, bevor du die Frau <Nachname B> wieder rufst, wenn sie da hinten ist." Das ist so ein nächster Schritt. Aber ich glaube, das wird bei ihm auch nicht helfen. Das müssen wir tatsächlich einfach trainieren, auch in Kleingruppen trainieren.
● 9-GS_3	H_Prävention von U-st.\HA_d. Maßnahmen Lehrkraft	I: Was würdest du sagen, ist am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?
		B: (...) Dass der Unterricht gut strukturiert ist. Dass die Kinder wissen, wo die Materialien liegen. Dass (..) es verschiedene Phasen gibt, dass die Kinder verschiedene Arbeitsphasen haben. Dann ist wieder der Fokus auf etwas Neues gerichtet, finde ich - dann wird es nicht langweilig. Mhm (überlegt) (5) - das würde mir jetzt spontan einfallen.

● 2-GS_2	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau. Da haben wir jetzt manchmal, wenn so Situationen, Gespräche langweilig sind oder das Thema irgendwie schräg ist, er hat sozusagen die Erlaubnis, er darf auch mal aufstehen, er darf sich auch mal rausziehen. Wenn er es nicht aushält im Kreis, dann darf er an seinen Platz gehen. Wenn er in Konflikte kommt mit anderen Kindern, kann er auch ohne lange Ankündigung rausgehen auf den Schulhof. Wenn er normal ist, er läuft nicht weg, der tut draußen dann auch niemandem etwas. Aber er hat so Situationen wo er /. Also ich glaube er weint dann auch ganz oft, das kommt so ganz plötzlich. Jemand muss nur - keine Ahnung - vielleicht ein Wort sagen, was ihn an seinen Vater erinnert oder so oder jemand erzählt im Kreis etwas von seinem (eigenen) Vater oder so. Und das sind so Situationen, die er dann nicht aushalten kann. Da haben wir gesagt: "Wenn du das merkst, dann steh auf, ohne etwas zu sagen. Geh raus, versuch dich zu beruhigen." Wir gehen dann erst einmal nicht hinterher; versuchen ihn dann schon reinzuholen.
● 3-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Es kommt ja auch immer so darauf an. Also ich finde, das Klassenlehrerprinzip passt übrigens auch sehr gut in präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen. Wenn man in der Klasse viel drin ist, dann sind solche Sachen wie in den Kreis kommen natürlich eigentlich schnell routiniert. Dann muss man das nicht mehr großartig üben und da sollte das auch sitzen. Das sitzt dann auch. Wenn jetzt vielleicht jemand für Sachunterricht als Fachlehrer reinkommt (.), zwei Stunden die Woche (.), KANN das sein, dass das eben nicht so läuft wie mit dem Klassenlehrer, der in den restlichen Stunden drin ist. (..) Sollte man sich dann etwas anderes überlegen als sauer zu werden und laut rumzubrüllen (lacht) im nächsten Schritt. Vor allen Dingen in einer ersten Klasse, die das ja alle noch üben müssen.
● 4-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Und wir haben ja auch vieles, was so wahrgenommen wird, weil Kinder dann hier in der Pause im Flur sitzen oder im Trainingsraum. Wir haben auch den Trainingsraum bei Störungen, wo wir Konflikte der Kinder untereinander oder auch ganz krasses Fehlverhalten, was wir jetzt vor der Klasse mit dem Kind nicht klären können /. Dann schicken wir die halt in den Trainingsraum in der dritten Stunde und dann kann da mit unseren Sozialpädagoginnen und Förderschullehrerinnen halt viel geklärt werden. Die kommen dann wiederum auf uns zu und sagen: "So, ich habe noch mal mit ihm gesprochen. Der hat das und das erzielt. Wie wäre es, wenn /?" Die haben dann auch Verabredungen: "Du kommst nächste Woche wieder", kommen mit einem Verstärkerplan da raus und sollen dann besprechen: "Wie war die Woche?" Also es gibt schon ganz gute Unterstützersysteme bei uns, finde ich.

● 6-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Und es gibt auch eine gute Infrastruktur für so etwas; für Streitereien. Wir haben da einen Trainingsraum, wo man die hinschicken kann - das weißt du wahrscheinlich alles schon (mit Bezug auf die vorherigen Interviews).
		I: Ich höre es aber gern von dir, auch wenn sich etwas überschneiden sollte.
		B: Das ist einfach auch so eine entlastende Infrastruktur. Wenn die sich wirklich nach der großen Pause in etwas verbissen haben, dann schickt man die in den Trainingsraum; das wird in Ruhe geklärt. Es reißt die ganze Klasse nicht so mit sich, denn oft bilden sich dann auch so Parteien und Lager und das schwelt dann so unterschwellig. Da kommen die zufrieden wieder, mit einem Zettel, mit einer Vereinbarung. Und das entlastet total!
● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Da tauschen wir uns schon aus und überlegen auch vorher: "O.k., ist das jetzt der richtige Weg damit umzugehen?" Wir haben jetzt in diesem Schuljahr so eine Ampel neu installiert, wo dann wirklich Klammern gesteckt werden von den Kindern. Damit haben wir jetzt ganz gute Erfahrungen gemacht.
● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	Jetzt hier konkret haben wir den Trainingsraum ja zum Beispiel auch installiert. In den Pausen bringen die Kinder sehr viel Konfliktpotenzial mit. Dass man dann auch eben den Kindern, die NICHT in diese Konflikte verwickelt sind, (..) die Möglichkeit bietet, lernen zu können und die (in Konflikte verwickelte) werden eben extern versorgt. Also das ist so etwas, was mir auf jeden Fall so in Erinnerung geblieben ist. Positives Verhalten verstärken natürlich.
		I: Jetzt hast du den Trainingsraum gerade angesprochen. Die Methode ist mir bekannt, aber wie wird er hier in der Schule umgesetzt?
		B: Wir haben den immer in der ersten großen Pause besetzt. Da ist immer eine Förderschullehrerin (..) - (leiser) genau, sind ja aktuell nur Frauen - und immer in der dritten Stunde. Und wenn ich jetzt in der Pause zum Beispiel einen Konflikt habe, ganz oft ja auch Kinder aus meiner Klasse mit einem anderen Kind, dann haben wir solche Laufzettel und schildern ganz kurz das Problem und schicken dann die Kinder in den Trainingsraum, um das Problem noch einmal mit einer neutralen Person zu besprechen. (..) Dann werden Lösungen gemeinsam erarbeitet und dann gibt es meist solche Verhaltenspläne zurück, wo man dann - je nachdem, was da trainiert werden soll - Dinge zum Ausmalen oder Smiley-Pläne bekommt. (Für das betroffene Kind gesprochen) "O.k., die nächsten vier Tage trainiere ich jetzt eben DAS und muss mir das auch immer von dem Klassenlehrer oder von der Aufsicht (.) unterschreiben lassen (..), wie das funktioniert hat."
		I: Ist die Idee dahinter, dass man Unterrichtsstörungen aus der Unterrichtszeit auslagert? Verstehe ich das richtig?
		B: Genau. Also für Dinge / - naja, es gibt natürlich Dinge, die KANN man nicht auslagern und die haben auch so eine Dringlichkeit, die muss ich besprechen. Und das ist ein Instrument,

		<p>besonders wenn Kinder aus unterschiedlichen Klassen involviert sind, das auszulagern. Eine weitere Sache ist auch der Klassenrat, der sagt dir sicherlich auch etwas. Den haben wir annähernd in allen Klassen als Instrumentarium, um den Kindern von Anfang an mitzugeben: "O. k., muss das Problem JETZT, direkt in DIESER Sekunde geklärt werden oder hast du damit Zeit bis Freitag und wir können es zusammen in der Runde besprechen?" Das ist eigentlich so ein Lernziel, was wir sehr stark verfolgen, wohin es auch /, (...) also wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.</p>
● 8-GS_3	H_Prävention von U-st.\HB_d. klassenübergr. Maßnahmen	<p>B: (...) Über das ETEP-Konzept abgeleitet: Entwicklungstherapie, Entwicklungspädagogik. Vom Ansatz her, dass die Kinder eben nicht das biologische Alter, sondern ein Entwicklungsalter in Stufenform durchlaufen. Dass jetzt ein Achtjähriger nicht unbedingt auf der Stufe eines Achtjährigen ist, sondern sozial-emotional auch noch einmal (.) drei oder vier sein kann. Und da haben wir auch wieder Förderschullehrer schwerpunktmäßig und Sozialpädagogen. Die führen in der Woche in Kleingruppen so ein Training durch. Da haben dann die Kinder ein bis zwei konkrete Ziele (..); zum Beispiel: "Ich mache mit." oder "Ich höre auf Stopp!" oder "Ich spreche freundlich." Und dann wird der Unterricht in dieser Kleingruppe so arrangiert, dass man dieses Ziel wirklich gut trainieren kann. Sodass man immer wieder eine Verstärkung der Situation hat. Und am Ende gibt es immer eine Reflektion: "Wie hat das heute bei mir funktioniert? Was bräuchte ich, damit es noch besser funktioniert?" Diese Ziele werden dann auch in den Klassenunterricht übertragen; die hat man meist auch wieder als Ziel auf dem Tisch kleben, sodass man das da trainieren kann. Bei dem entsprechenden Kind ist das jetzt auch so.</p>
● 1-GS_1	H_Prävention von U-st.\HC_d. ausreichend Platz im Raum	<p>I: Das wären so zwei grobe Felder von Ursachen. Gibt es noch welche?</p> <p>B: Ja, sicherlich auch der Raum. Dass ein gut ausgestatteter Klassenraum mit genug Platz für die einzelnen Kinder auch dazu beiträgt, dass Lernen besser möglich ist, als wenn die Kinder sehr beengt miteinander arbeiten müssen. (..)</p>
● 4-GS_3	H_Prävention von U-st.\HC_d. ausreichend Platz im Raum	<p>Das geht glaube ich bis hin zu (..) Möglichkeiten, die der Klassenraum bietet: "Wie habe ich den eingerichtet? Wo gibt es Rückzugsräume? Was für Regeln gibt es? Wo kann ich mir auch mal eine Auszeit nehmen, wenn ich nicht mehr kann?" Ich glaube das ist ganz viel, womit man da letzten Endes das auch arrangieren kann, um es zu minimieren.</p>
● 7-GS_2	H_Prävention von U-st.\HC_d. ausreichend Platz im Raum	<p>Und ich finde, dass SEHR viel auch ausmacht, was leider an den Schulen auch nicht immer gegeben ist, aber wie so die räumliche Ausstattung ist. Damit meine ich jetzt nicht, dass alles supermodern und toll sein soll. Aber du brauchst ausreichend Platz, gerade in der Grundschule, dass du dich auch mal bewegen kannst zwischendrin. Du musst dich da frei bewegen können, nicht dass du dem anderen dann auf dem Schoß hängst. Und manches ist so eng, wenn du ständig so eng aufeinanderhockst, dann (..) gibt das auch Reibung. Also so etwas ist auch ganz wichtig, finde ich.</p>

- 3-GS_3 H_Prävention von U-st.\HD_d. schul-externe Personen

Und ansonsten (.) immer wieder ganz viel Elternarbeit, muss ich sagen. Also was jetzt bei vielen zieht ist, dass ich so ein Smiley-System habe (.), wo ich rückgemeldet habe. Das war aber auch eine Situation, wo ich gemerkt habe: "Aha, das hat nicht mehr funktioniert!" Also diese Strategien, die müssen sich auch verändern, immer wieder angepasst werden. (..) Es hat nicht mehr ausgereicht den Kindern individuell Rückmeldung zu geben. Die Eltern müssen einbezogen werden, die Eltern kriegen Rückmeldung - jeden Tag bei mir. Einen Plan, was für ein gutes Smiley, mittleres Smiley, schlechtes Smiley die Kinder haben. So ein Ampelsystem. Ihr Name steht auf einer kleinen Wäscheklammer, wo ich also weiß, wenn die Unterrichtsstörung zu stark ist, dann kann ich, ohne irgendetwas zu sagen, diese Wäscheklammer hochsetzen auf ein schlechteres Smiley und die wissen schon Bescheid. Mit manchen Eltern klappt das wunderbar. Die haben dann gesagt, es gibt eine Belohnung, wenn du es schaffst fünf gute Smileys in einer Woche nach Hause zu bringen. Das ist eine ganz hohe Motivation. Und auch da muss man aber individuell gucken. Das eine Kind KANN nicht so leise dasitzen wie das andere.

I: Machst du mit diesem Ampelsystem rundum gute Erfahrungen? Zeigt das Wirkung?

B: Sehr gute. Ja, sehr gute. Die sind ganz, ganz motiviert. Und es ist tatsächlich auch so, dass ich wirklich /. Das eine Kind hat das sehr gut annehmen können, dass ich ihm gesagt habe /. Also der war ganz traurig, als er es die ersten Tage nicht geschafft hat. Da ist natürlich auch immer die Frage - muss man gucken: "Was sind das für Eltern?" Kriegen die Kinder vielleicht Schläge Zuhause, da muss man sehr abwägen. Also bei einem Kind habe ich das nicht mehr mitgegeben, weil da gerade auch ein Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung läuft. Das ist dann nicht moralisch vertretbar. Auf der anderen Seite habe ich gute Erfahrungen gemacht, weil Kinder dann gemerkt haben: "Boah, wenn ich das doch schaffe (..), ist der Papa so /, dass er mir eine Belohnung verspricht und ich kriege ein Geschenk am Ende" - dass die dann wirklich eine ganz hohe Motivation entwickelt haben. Die wissen ja auch immer: "Ah jetzt ist meine Wäscheklammer auf dem roten Smiley", sie wissen aber: "O. k., nach der Pause kann ich es auch wieder schaffen, dass das wieder auf dem Grünen ist. Die haben immer wieder Chancen und teilweise nutzen die das sehr, sehr gut
- 6-GS_3 H_Prävention von U-st.\HD_d. schul-externe Personen

In manchen Fällen ist es tatsächlich auch so, dass es gut ist, wenn die Eltern gut kooperieren und wenn zum Beispiel auch der Kinderarzt gut kooperiert. Wenn man dann feststellt, das Kind hat eine Sprachstörung oder ein Wahrnehmungsproblem oder ein Konzentrationsproblem und dass dann (..) die Kinderärzte mitmachen und mal Ergotherapie oder Logopädie verschreiben. Und die Eltern dann auch annehmen, dass man so (...) als noch einmal von außen schauender Profi (.) eine Idee hat, dass die vielleicht stimmen könnte und dass die da kooperieren.

● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>B: Ich habe dem Schüler das Verhalten gespiegelt. Das hilft - habe ich erfahren - immer ganz gut. Ihm (.) keinen Vorwurf daraus zu machen, aber ihm dann konkret zu sagen: "Du sprichst gerade mit deinem Nachbarn."</p> <p>I: Wie hat der oder die Schülerin das aufgenommen?</p> <p>B: Erst einmal das abgelehnt und abgewehrt - dass er das nicht getan habe. (7) Woraufhin ich dann an die Gesprächsregeln erinnere.</p>
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	Daran erinnern "Stopp" zu sagen und kurz abzuwarten, bis alle Kinder wieder aufmerksam sind, um dann (...) weiterzuarbeiten. Das muss nicht sein, dass das nur ein lehrergelenktes Gespräch ist, aber (.) das kann auch in einer Gruppenarbeit dann sein, dass noch einmal darauf hingewiesen wird, welche Gesprächsregeln unbedingt für alle - damit die Gruppe an sich gut arbeiten kann - eingehalten werden müssen.
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	B: Gut, es gibt natürlich viele kleinere Störungen: Stift runtergefallen, mal reingeredet, was so ein bisschen Gemuschel macht, wo man aber letztendlich eigentlich weiter unterrichten kann, man vielleicht ein bisschen mehr Zeit braucht aufgrund der Störung.
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	Da versuche ich dann immer ein Repertoire von (..) ignorieren bis auch mal einen anderen Ton anschlagen.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	B: Ja, also (...) das ist natürlich unterschiedlich, je nachdem, wie die Kinder mit der Störung und auch mit der darauffolgenden Konsequenz umgehen. Wenn man jetzt nur einmal sagen muss: "Hör bitte auf reinzurufen!" oder "Hör auf das und das zu machen!", und das funktioniert, dann ist das in Ordnung. Dann ist das ja relativ schnell vorbei. Oder manchmal reicht ja auch schon nur ein Blick.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	Und wo man auch immer so ein bisschen aufpassen muss: Ob man jetzt eine Unterrichtsstörung thematisiert und dadurch vielleicht seinen eigenen Unterricht mehr stört, als es eigentlich /. Da muss man immer so ein bisschen gucken: "Thematisiere ich jetzt diese Unterrichtsstörung großartig oder lasse ich es vielleicht einfach und werfe nur einen kurzen Blick hin oder ignoriere es vielleicht einfach?" Und dann ist die Unterrichtsstörung im Endeffekt vielleicht kleiner, als wenn ich da jetzt so ein riesen Fass irgendwie aufmache. Das ist gerade am Anfang, wenn man so frisch in der Lehrerkarriere ist, passiert das natürlich auch häufiger mal. Wo man dann einfach im Nachhinein überlegen muss: "War das jetzt wirklich so sinnvoll, wie du jetzt damit umgegangen bist?" oder hättest du das einfach ein bisschen schneller abhandeln können.
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>I: Findest du eine Reaktion wie die der Lehrkraft in diesem Fall bei dir wieder?</p> <p>B: Bei einzelnen Kindern gibt es das durchaus. Gerade bei Kindern, die häufig etwas in den Händen haben und dann nicht mehr aufmerksam sind. Da kann es schon sein, dass ich dann sage: "Komm, zu deinem Schutz, leg es mal hier hin (klopft auf den Tisch), dann kannst du besser aufpassen."</p>

● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>B: (...) Also ich sage mal, ich finde in der ERSTEN Klasse ist das ja etwas, was die Kinder gerade lernen. Sie lernen, dass man sich meldet, wenn man etwas sagen will. (..) Und das dauert meistens auch schon ein bisschen länger, bis das alle verstanden haben. Von daher wäre das /. Das ist schon nervig, wenn das häufig passiert. Vor allen Dingen ist es nervig, wenn es immer das gleiche Kind ist, dem das passiert. (.) Dem würde ich das schon auch noch einmal sehr deutlich sagen. Oder ich würde eh immer sagen: "Wir melden uns, wenn wir etwas sagen wollen." Aber ich würde das nicht als eine gravierende Unterrichtsstörung bezeichnen.</p> <p>I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?</p> <p>B: Völlig in Ordnung.</p> <p>I: Das ist bei dir also schon vorgekommen oder du würdest es ähnlich machen?</p> <p>B: Würde ich ähnlich machen (bestätigend).</p>
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?</p> <p>B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig!</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>Wenn das jetzt ein Viertklässler macht - ich habe ja gerade dieses Kontrastprogramm mit Vier-Eins - dann würde ich jetzt nicht sagen: "Sehr schön gelesen <Name des Schülers>, es wäre aber noch schöner, du würdest dich melden." Also den würde ich schon direkter auf die Melderegeln verweisen, (...) weil er eben schon Schulerfahrung hat über mehrere Jahre.</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>In der Situation fühlt er sich bestimmt ziemlich mies (...) und bloßgestellt. Auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung, würde ich sagen.</p> <p>I: Und dass er ursprünglich mit der Brotbox spielt? Was würdest du machen, wenn das in deinem Unterricht vorkäme?</p> <p>B: Da würde ich sagen, wenn das jetzt gerade keine Frühstückszeit ist: "Pack deine Brotbox bitte in deinen Schulranzen", ja.</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	<p>I: Was würdest du konkret tun?</p> <p>B: Also wir appellieren halt an die Eltern. Oder meinst du in der Situation?</p> <p>I: Genau, in der Situation selbst.</p> <p>B: Naja, ich hätte vorher gesagt: "Pack bitte deine Brotdose weg, es ist keine Frühstückszeit." Und über den Inhalt der Brotdose sprechen wir auch.</p>

● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	B: Naja, dass das Mädchen aufsteht und die Handpuppe noch einmal sagen muss: "Setz dich bitte hin, ich komme rum." Aber das passiert auch ständig und das geht mir auch so. Das ist wie eben in diesem Beispiel, was wir ja auch schon hatten, dass ich sage: "Setz dich bitte hin, melde dich (..) wenn ich kommen soll, dann komme ich zu dir."
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	Also ich habe für mich gelernt, dass manchmal ein Blick reicht, zu dem Kind, was die Unterrichtsstörung macht. Weil wenn ich darauf eingehe, ist die Unterrichtsstörung am Ende noch viel größer als das, was gerade vielleicht mal in dem Moment passiert ist. Also ich bin da (...) ganz entspannt.
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	B: (..) Ich habe einen Jungen - wir saßen im Sitzkreis - und der hat manchmal so einen Anfall, dann klatscht der einfach in die Hände (imitiert das In-die-Hände-klatschen). Das ist schon wieder ein bisschen besser geworden. Erst dachte ich, es wäre wie so ein Tick. Also er klatscht dann ganz laut in die Hände und das tut wirklich in den Ohren weh. Das ist für mich dann schon wieder eine Störung. Und dann reicht es aber meistens, wenn ich den Namen sage oder wenn ich Blickkontakt aufnehme. Dann ist es auch gut - also meistens, nicht immer. Manchmal muss er auch vor die Tür (lacht kurz).
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	B: Ja. (5) Man soll ja eh immer positiv /. Also so spiegeln und so etwas. Wenn die Kinder leise sein sollen und es funktioniert nicht, sollst du ja immer, wenn das erste Kind leise ist, sagen: "Ja, die <Name des Kindes> ist schon leise." Und dann reagieren ja alle auf die <Name des Kindes>: "Oh, die ist leise - mhm (imitiert nachdenken lautmalerisch) - dann bin ich auch leise." Dieses Positive - so viel Kritik soll man ja gar nicht machen. I: Funktioniert das bei dir in der Klasse? B: Also das Spiegeln schon. I: Und diese positive Verstärkung? B: Ja. I: Also die, die dann vielleicht gerade noch unruhig sind, folgen dann dem positiven Beispiel? B: Genau.
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	I: Wie würdest du es machen, wenn du unterrichtest und jemand spielt mit der Brotbox? B: Ich würde erst einmal ermahnen: "Leg sie zur Seite." Und eigentlich sollte es schon reichen, wenn das Kind einfach die Brotbox zur Seite legt. Gut, wenn es das dann noch einmal macht - vielleicht würde ich sie ihm dann auch abnehmen und nach vorne legen. Aber ich würde nicht so einen Spruch bringen, bei dem es dem Kind schlecht geht.
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAA_Minimalreaktion	Ich würde dem Kind sagen /. Es kommt auch wieder darauf an: "Hat es öfter die Hausaufgaben vergessen oder nicht?" Ich würde sagen: "Mensch, heute hast du Geburtstag, dann hast du sie bis übermorgen", oder so. Wenn es das erste Mal vorkommt. Wenn es jetzt natürlich schon mehrmals vorgekommen ist (...) /. Das ist immer so schwer, finde ich. Das ist immer so je nach Kind.

● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	Und es gibt eine Situation, die ich in der letzten Woche erlebt habe, dass ein Schüler sich auch komplett verweigert hat. Mit der Option dann aber umzugehen, dass er sich dafür entscheiden kann - selbstständig - ob er jetzt leise mitarbeiten möchte oder ob er sich komplett verweigert, dass er dann aber diese Zeit auf jeden Fall leise verbringt. Also da gibt es bestimmte Maßnahmen, die man dann anwenden kann. Eine wäre dann zum Beispiel eine Ordnungsmaßnahme, dass er dann in einer anderen Klasse weiterarbeitet. Aber (.) bestimmte Konsequenzen für ein Verhalten müssen den Kindern unbedingt klar sein, damit sie sich auch darauf verlassen können, dass sie einigermaßen gerecht beurteilt werden.
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	I: Gab es in der Situation dann noch Konsequenzen für den Schüler? B: Ja, dadurch, dass der Schüler das gespiegelte Verhalten selbst nicht wahrhaben konnte - in der Situation - und dann sehr ärgerlich und frustriert wurde, gab es dann nur die Möglichkeit, ihm zwei Sachen in Aussicht zu stellen: Entweder er arbeitet, wie alle, leise und konzentriert mit oder, wenn er das nicht schafft - da das ein Kind ist, dass einen emotional-sozialen Förderschwerpunkt hat - dass er sich dann für die Auszeit entscheidet. So leise, aber im Klassenraum, dann eben nur mit sich beschäftigt ist und leise zuhört.
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	Und es gibt natürlich Störungen - massive Störungen, was ich eben schon gesagt habe - wo man jetzt tatsächlich sagen muss: "Ne, das können wir jetzt so nicht weitermachen. Wir müssen uns jetzt erst um das Kind oder um die Störung, um den Vorfall oder so kümmern", wo der Unterricht dann abgebrochen werden muss. Das passiert jetzt zum Glück nicht ganz so oft (kurzes Lachen).
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat. Das ist schon, puh, also klar, irgendetwas muss man natürlich machen. Man kann den jetzt nicht die ganze Stunde in der Mitte tanzen lassen. Aber das ist schon so, dass ich mich dann hinterher ärgere und man sich dann schon überlegen muss, was man langfristig anders macht mit dem Kind, außer das Kind jetzt permanent irgendwie anzuschreien.
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	Und dann hätte man natürlich dann sagen können: "O. k., der ist dann nächste Stunde ausgeschlossen." Wir machen das dann hier so, in solchen Fällen an dieser Schule, dass wir die Kinder dann natürlich nicht nach Hause schicken, wenn sie ausgeschlossen sind, sondern sie müssen dann irgendwo in einer anderen Lerngruppe arbeiten. Das wäre dann gegangen, ihn - was weiß ich - noch in ein Büro irgendwo zu setzen, wenn die anderen alle weg sind. So etwas in der Richtung wäre dann ganz gut gewesen, denke ich, im Nachhinein.

● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäß-nahme	<p>B: Das erste war (..) ein Lob. (...) (zitiert) "Sehr schön gelesen", also sie hat dann zwar danach noch gesagt: "Es wäre schöner, wenn du dich melden könntest.", aber trotzdem war die erste Reaktion darauf, dass sie ihn gelobt hat, für sein (..) in dem Fall falsches Verhalten eigentlich. Auch wenn er das richtige Wort gesagt hat.</p> <p>I: Würden Sie es anders machen?</p> <p>B: Joa (lacht).</p> <p>I: Und wie?</p> <p>B: Also gut, das ist schon auch mal passiert. Manchmal ist man so irgendwie / - ja, passiert schon manchmal. Aber ich würde es auch wieder je nach Kind, entweder ignorieren (..) oder auf jeden Fall direkt thematisieren, dass das nicht geht und erklären warum. Nämlich, weil dieses Kind gerade allen anderen Kindern die Chance nimmt nachzudenken und sich selbst zu melden. Dass das einfach irgendwie unfair ist.</p>
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäß-nahme	<p>Allen rauchen die Köpfe, es ist mal Schluss, die müssen mal etwas essen. Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energische Stimme des Jungen): "Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!" Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall. Und (..) im Moment machen wir das so: Wir trennen ihn aus der Gruppe, wir nehmen ihn mit raus (..) und suchen das ruhige Gespräch mit ihm. Das geht in der Regel auch. Und er kommt wieder rein, wenn er denkt es geht wieder. Das ist mit ihm jetzt eine gute Lösung.</p>
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäß-nahme	<p>Kommt es vor, dass du ähnliche Vergleiche benutzt?</p> <p>B: (..) Also nicht vor der ganzen Klasse (..) und nicht so. Aber bei unserem Spezialfall (zielt auf Jungen mit emotional-sozialem Förderbedarf ab), mit dem war ich gerade heute einmal draußen. Da habe ich gesagt: "Weißt du <Name des Jungen>, dass es nicht geht, dass du hier so laut rumschreist? Guck mal, wir sind jetzt in der Schule, wir sind nicht im Kindergarten. Alle wollen arbeiten und das STÖRT unglaublich." In so einem Fall, sage ich das da. Und dann guckt er mich an und sagt: "Ich weiß das ja."</p> <p>I: Das war dann außerhalb der Klasse?</p> <p>B: Draußen, im Einzelgespräch. Vor der Klasse finde ich das nicht in Ordnung.</p>

- 7-GS_2 I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme
Ich hatte jetzt auch kurz vor den Ferien noch eine (Störung) in Sport. Da ist ein Junge, der aber auch eine Vorgeschichte hat - ich glaube du kennst ihn, aber das ist ja egal - der ist da in Sport von jetzt auf gleich, weil er mit einem Mädchen zusammengeraten ist (...) ging der Zeiger um oder, ich weiß nicht, hat es einmal klick gemacht und er ist völlig ausgerastet. Dann ist er abgehauen und ich habe nur gesagt, er soll bitte in der Turnhalle bleiben, ich muss ihn sehen und so. Das hat er dann irgendwann auch gemacht. Dann saß er auf der Bank aber ist ständig so ausgerastet, dass er mich auch total beschimpft hat. (..) Mit den (.) schlimmsten Wörtern. Und ich habe erst gedacht: "Ignorier' es einfach - alles gut." Aber irgendwann habe ich dann auch gedacht: "Ne, jetzt reicht's!" Und ich möchte das auch nicht, dass er vor den anderen Kindern (.) mich so nennt oder so runtermacht. (.) Und dann habe ich die Klassenlehrerin auch geholt und er musste dann den Sportunterricht verlassen, auch für die nächste Stunde. Das hat mir dann in dem Moment /. Ich WEIß, dass (...) er da nicht aus seiner Haut kann und dass es ihm irgendwo /. Man hat gemerkt, er wollte eigentlich auch aufhören, aber es ging dann nicht mehr. Der war da so drin! Ich habe nur gedacht: "Ne, das kann ich jetzt auch nicht mehr ignorieren. Jetzt ist gut!" Dann saß er halt vor der Tür; die nächste Stunde auch noch. (.) Dann hat er sich aber auch / - ich habe auch gesagt: "Wenn du dich entschuldigst hast, dann können wir bei der nächsten Sportstunde gucken, wie es weitergeht." Und das hat er auch am nächsten Tag. Und die Mutter auch noch einmal und hin und her.

● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	(Liest Fallbeispiel 6) (lacht) Ja, eh, das ist so etwas Typisches, finde ich. Das habe ich bestimmt auch schon einmal so gemacht, würde ich sagen.
		I: Du meinst, dass man eine Handlung wiederholen lässt?
		B: Ja, weil man selbst so genervt ist und denkt: "Boah, wir haben das jetzt besprochen, wie wir in den Kreis gehen"; auch immer (imitiert nervigen Tonfall): "Müssen wir nach Sitzordnung sitzen?" Man hat es einhundertmal besprochen und sich überlegt, wer neben wem sitzt und jedes Mal kommt wieder die Frage (wieder nervender Tonfall): "Müssen wir so sitzen?" - "JA, du musst so sitzen!" Und (...) ich kann verstehen, dass einen das manchmal (.) echt nervt. Weil für einen als Lehrer, ist das ja einfach nur ein Methodenwechsel und du möchtest jetzt im Kreis etwas besprechen. Für die Kinder ist es aber häufig doch dann mehr, neben wem ich sitze, wo ich sitze, dass ich da jetzt noch einmal durch den Raum laufen muss. Gerade in der ersten Klasse kommen dann Dinge, die man sich so gar nicht alle überlegt hat, was da für Probleme auftreten können von "dem Platz bis zu dem Platz". Und (..) ich kann irgendwie /. Sagen wir mal so: Je nachdem, wie man selbst gerade drauf ist oder wie entspannt oder nicht entspannt man ist, kann ich das nachvollziehen. Ich habe mich vielleicht auch schon einmal so verhalten. Wenn ich einen entspannten Tag habe, dann sage ich: "Mensch Leute, jetzt SETZT euch, weil wir hatten doch eigentlich das und das vor und können wir jetzt mal dazu kommen?" Und dann geht das ja auch meistens. Wenn man aber irgendwie so denkt: "Oah, kann doch nicht wahr sein, das machen wir jetzt noch mal" - also das habe ich auch schon gemacht, ja.
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	I: Ist die Idee dahinter, dass man Unterrichtsstörungen aus der Unterrichtszeit auslagert? Verstehe ich das richtig?
		B: Genau. Also für Dinge / - naja, es gibt natürlich Dinge, die KANN man nicht auslagern und die haben auch so eine Dringlichkeit, die muss ich besprechen.

● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAB_Erziehungsmäßnahme	<p>I: Lässt du auch Sachen in der Form wiederholen, damit die Kinder lernen, wie man sich richtig verhält?</p> <p>B: Das stimmt, ich habe das auch schon einmal gemacht. Ich sage immer: "Wir gehen GLEICH in den Kreis", und dann springen natürlich die ersten immer auf - wir haben so einen Sitzkreis. Und dann sage ich auch noch einmal: "Stopp, zurück! Ich war noch nicht fertig." Aber dass ich jetzt komplett die ganze Handlung noch einmal gemacht habe (überlegt)? Weiß ich jetzt gar nicht.</p> <p>I: Hast du bei so etwas die Unterrichtszeit im Blick? (...) Also fändest du zum Beispiel Wiederholungen von zehn Minuten Dauer bedenklich, weil Unterrichtszeit dabei verloren geht oder ist das gut investierte Zeit, weil dann geübt wird, wie man in den Kreis geht?</p> <p>B: Also, wenn ich jetzt sage: "Stopp, zurück!", das ist eine MINUTE dann. Dass sie sich noch einmal hinsetzen, ich sage meinen Satz zu Ende und dann gehen sie in den Sitzkreis. Also, wenn das noch einmal zehn Minuten dauern würde, würde ich es nicht machen. Ich glaube, dass dann viel mehr Streit und Unruhe aufkommt.</p> <p>I: In dem Fall wäre der Unterricht dann also mehr gestört?</p> <p>B: Ja.</p>
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	Da gibt es natürlich auch eine Schülerakte, die man sich immer durchlesen kann, aber natürlich auch, um bestimmte Rituale auch kennenzulernen, die die Kinder gewohnt sind, mit denen man gut umgehen kann und die sich bewährt haben.
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>Ist es überwiegend das Spiegeln oder gibt es bei dir andere Strategien, mit einer Störung umzugehen?</p> <p>B: Ja, durchaus. Das hängt auch natürlich dann vom Unterrichtsgegenstand oder von der Gesprächssituation ab. (.) Bestimmte Ruherituale, Merkmale (...) haben (.) wir im kompletten Kollegium jetzt nicht verabredet. Aber es gibt zum Beispiel ein Handzeichen, das alle Kinder kennen. Wenn ich vorne stehe und merke es wird unruhig, dass ich dann aber möchte - wenn das mein Ziel ist - dass alle genau zuhören und ich frontal gerade ein Gespräch führe mit den Kindern und sie genau darauf achten müssen, worum es geht. Dann ist es natürlich wichtig darauf zu achten, dass das Stoppsymbol von allen auch ausgeführt wird, beziehungsweise dann darauf reagiert wird. (..) Klatschen geht gut; nachklatschen, Rhythmus nachklatschen, damit ich dann /. Ja, einen Klangstab könnte ich verwenden, den benutzen auch mehrere, wenn das notwendig ist.</p>

● 3-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>Und ansonsten (.) immer wieder ganz viel Elternarbeit, muss ich sagen. Also was jetzt bei vielen zieht ist, dass ich so ein Smiley-System habe (.), wo ich rückgemeldet habe. Das war aber auch eine Situation, wo ich gemerkt habe: "Aha, das hat nicht mehr funktioniert!" Also diese Strategien, die müssen sich auch verändern, immer wieder angepasst werden. (..) Es hat nicht mehr ausgereicht den Kindern individuell Rückmeldung zu geben. Die Eltern müssen einbezogen werden, die Eltern kriegen Rückmeldung - jeden Tag bei mir. Einen Plan, was für ein gutes Smiley, mittleres Smiley, schlechtes Smiley die Kinder haben. So ein Ampelsystem. Ihr Name steht auf einer kleinen Wäscheklammer, wo ich also weiß, wenn die Unterrichtsstörung zu stark ist, dann kann ich, ohne irgendetwas zu sagen, diese Wäscheklammer hochsetzen auf ein schlechteres Smiley und die wissen schon Bescheid. Mit manchen Eltern klappt das wunderbar. Die haben dann gesagt, es gibt eine Belohnung, wenn du es schaffst fünf gute Smileys in einer Woche nach Hause zu bringen. Das ist eine ganz hohe Motivation. Und auch da muss man aber individuell gucken. Das eine Kind KANN nicht so leise dasitzen wie das andere.</p> <p>I: Machst du mit diesem Ampelsystem rundum gute Erfahrungen? Zeigt das Wirkung?</p> <p>B: Sehr gute. Ja, sehr gute. Die sind ganz, ganz motiviert. Und es ist tatsächlich auch so, dass ich wirklich /. Das eine Kind hat das sehr gut annehmen können, dass ich ihm gesagt habe /. Also der war ganz traurig, als er es die ersten Tage nicht geschafft hat. Da ist natürlich auch immer die Frage - muss man gucken: "Was sind das für Eltern?" Kriegen die Kinder vielleicht Schläge Zuhause, da muss man sehr abwägen. Also bei einem Kind habe ich das nicht mehr mitgegeben, weil da gerade auch ein Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung läuft. Das ist dann nicht moralisch vertretbar. Auf der anderen Seite habe ich gute Erfahrungen gemacht, weil Kinder dann gemerkt haben: "Boah, wenn ich das doch schaffe (..), ist der Papa so /, dass er mir eine Belohnung verspricht und ich kriege ein Geschenk am Ende" - dass die dann wirklich eine ganz hohe Motivation entwickelt haben. Die wissen ja auch immer: "Ah jetzt ist meine Wäscheklammer auf dem roten Smiley", sie wissen aber: "O. k., nach der Pause kann ich es auch wieder schaffen, dass das wieder auf dem Grünen ist. Die haben immer wieder Chancen und teilweise nutzen die das sehr, sehr gut</p>
● 3-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>B: (Schaut nachdenklich) (7) Also im Zweifel kann man so etwas machen (..), mal - jetzt nicht dauernd. Da sollte man sich noch etwas anderes ausdenken. Ich finde schon (...), das kann man machen, (..) um das noch einmal vor Augen zu führen: "Übrigens, so ist die Regel: Das geht schnell. Wir zählen - was weiß ich - bis zehn und dann schafft ihr das!" Eigentlich reicht es ja auch wenn man nur von zehn runterzählt bis eins und dann sind sie auch da.</p>
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>(..) Dann besondere Vereinbarungen treffen von / - wenn man weiß, das Kind hat da ein Bedürfnis zu Bewegung: "Du kannst eine Sausepause nehmen!", so ganz schlichte Dinge.</p>

● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	Und wir haben ja auch vieles, was so wahrgenommen wird, weil Kinder dann hier in der Pause im Flur sitzen oder im Trainingsraum. Wir haben auch den Trainingsraum bei Störungen, wo wir Konflikte der Kinder untereinander oder auch ganz krasses Fehlverhalten, was wir jetzt vor der Klasse mit dem Kind nicht klären können /. Dann schicken wir die halt in den Trainingsraum in der dritten Stunde und dann kann da mit unseren Sozialpädagoginnen und Förderschullehrerinnen halt viel geklärt werden. Die kommen dann wiederum auf uns zu und sagen: "So, ich habe noch mal mit ihm gesprochen. Der hat das und das erzielt. Wie wäre es, wenn /?" Die haben dann auch Verabredungen: "Du kommst nächste Woche wieder", kommen mit einem Verstärkerplan da raus und sollen dann besprechen: "Wie war die Woche?" Also es gibt schon ganz gute Unterstützersysteme bei uns, finde ich.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	Die Studenten oder die Referendare hatten verschiedene Rollen, wer wie stört. (..) Und dann ging es halt darum, wie man entsprechend intervenieren kann. Und wir haben auch so ein bisschen Literatur an die Hand gekriegt, was es so für Methoden gibt: (..) 1-2-3-Methode, Ampel-Methode, Verstärkerpläne und so weiter.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	Und wir haben in der Klasse so ein System, dass die Kinder sich gegenseitig so ein bisschen regeln, beziehungsweise unterstützen. Und zwar gibt es da immer einen Stuhlkreispräsidenten und der hat eine gelbe und eine rote Karte. Und die Kinder /. Also jeder ruft mal irgendwie rein, (..) deswegen kriegt man auch ein paar Chancen. Die Kinder können zweimal eine gelbe Karte kriegen (..). Da sagt dann der Stuhlkreispräsident irgendwie - was weiß ich, ich denke mir einen Namen aus - <Name des ausgedachten Schülers>, gelbe Karte. Wenn der noch einmal reinruft, kriegt er noch einmal eine gelbe Karte und wenn er NOCH EINMAL reinruft, kriegt er die rote Karte und muss dann aus dem Stuhlkreis raus. Muss den Stuhlkreis verlassen und kriegt auch einen Eintrag in seinen <Akronym der Schule>-Planer, sodass die Eltern wissen (..): Läuft gerade nicht so.
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>B: Gut, alles klar. Ich hätte gesagt: "Für mich ist es im Moment zu laut. Wir setzen uns mal alle SO hin (verschränkt die Arme), (..) mit verschränkten Armen. Dann kann ja keiner mehr daran spielen.</p> <p>I: Das wäre also eine deiner Methoden?</p> <p>B: Ja. Ja, genau. (...) Das würde dann auch keinen einzelnen irgendwie an den Pranger stellen. Würde dann für alle gelten und alle hätten die Finger da raus.</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	Wir haben jetzt in diesem Schuljahr so eine Ampel neu installiert, wo dann wirklich Klammern gesteckt werden von den Kindern. Damit haben wir jetzt ganz gute Erfahrungen gemacht.

- 8-GS_3 I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode

Jetzt hier konkret haben wir den Trainingsraum ja zum Beispiel auch installiert. In den Pausen bringen die Kinder sehr viel Konfliktpotenzial mit. Dass man dann auch eben den Kindern, die NICHT in diese Konflikte verwickelt sind, (..) die Möglichkeit bietet, lernen zu können und die (in Konflikte verwickelte) werden eben extern versorgt. Also das ist so etwas, was mir auf jeden Fall so in Erinnerung geblieben ist. Positives Verhalten verstärken natürlich.

I: Jetzt hast du den Trainingsraum gerade angesprochen. Die Methode ist mir bekannt, aber wie wird er hier in der Schule umgesetzt?

B: Wir haben den immer in der ersten großen Pause besetzt. Da ist immer eine Förderschullehrerin (..) - (leiser) genau, sind ja aktuell nur Frauen - und immer in der dritten Stunde. Und wenn ich jetzt in der Pause zum Beispiel einen Konflikt habe, ganz oft ja auch Kinder aus meiner Klasse mit einem anderen Kind, dann haben wir solche Laufzettel und schildern ganz kurz das Problem und schicken dann die Kinder in den Trainingsraum, um das Problem noch einmal mit einer neutralen Person zu besprechen. (..) Dann werden Lösungen gemeinsam erarbeitet und dann gibt es meist solche Verhaltenspläne zurück, wo man dann - je nachdem, was da trainiert werden soll - Dinge zum Ausmalen oder Smiley-Pläne bekommt. (Für das betroffene Kind gesprochen) "O. k., die nächsten vier Tage trainiere ich jetzt eben DAS und muss mir das auch immer von dem Klassenlehrer oder von der Aufsicht (.) unterschreiben lassen (..), wie das funktioniert hat."

I: Ist die Idee dahinter, dass man Unterrichtsstörungen aus der Unterrichtszeit auslagert? Verstehe ich das richtig?

B: Genau. Also für Dinge / - naja, es gibt natürlich Dinge, die KANN man nicht auslagern und die haben auch so eine Dringlichkeit, die muss ich besprechen. Und das ist ein Instrument, besonders wenn Kinder aus unterschiedlichen Klassen involviert sind, das auszulagern. Eine weitere Sache ist auch der Klassenrat, der sagt dir sicherlich auch etwas. Den haben wir annähernd in allen Klassen als Instrumentarium, um den Kindern von Anfang an mitzugeben: "O. k., muss das Problem JETZT, direkt in DIESER Sekunde geklärt werden oder hast du damit Zeit bis Freitag und wir können es zusammen in der Runde besprechen?" Das ist eigentlich so ein Lernziel, was wir sehr stark verfolgen, wohin es auch /, (...) also wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.

● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>I: Gibt es sonst noch Strategien oder spezielle Methoden, derer man sich bedienen kann?</p> <p>B: Die Stopp-Regel und die 1-2-3-Methode und so etwas.</p> <p>I: Rituale könnte man dazu sagen?</p> <p>B: Genau. Das muss zum Tragen kommen. Und das ist aber auch in unserer Schule so geregelt, dass das einfach für alle gilt. (.) Dass ich, wenn ich jetzt in unserer Klasse bin, mich genauso gut darauf verlassen kann, dass es im Fachunterricht der Parallelklasse eben auch so ist. Das ist, glaube ich, für die Kinder wichtig; bietet ihnen Sicherheit (4) und Struktur (..), die sie eben brauchen.</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>I: Was denkst du dir in genau so einem Moment? Wie planst du dann deine weiteren Reaktionen, wenn du merkst, dass das Handauflegen und gut zureden nicht reicht?</p> <p>B: Da haben wir oft solche Schilder, die am Tisch daran erinnern sollen. Dann haben wir so ein Patensystem, dass Viertis und Erstis an einem Tisch sitzen, dass die auch den Kindern noch einmal diese Regel näherbringen und darauf achten. "Melde dich doch!", und "sag doch mal Bescheid!", oder: "Frag doch erst mal deinen Nachbarn, bevor du die Frau <Nachname B> wieder rufst, wenn sie da hinten ist." Das ist so ein nächster Schritt. Aber ich glaube, das wird bei ihm auch nicht helfen. Das müssen wir tatsächlich einfach trainieren, auch in Kleingruppen trainieren.</p>
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAC_Ritual/Methode	<p>Gerade auch wieder in der ersten Klasse dauert es halt sehr lange, bis solche Dinge eingeübt und ritualisiert sind. Dafür muss man Zeit einplanen (..). Ich lasse das manchmal auch wiederholen, dass wir es noch mal machen. Manchmal auch noch ein drittes Mal. (..) Manchmal durch ein Lied unterstützt oder (dadurch,) dass eine Uhr herunterläuft. Und da sind die Kinder ja immer total motiviert: "Ja, heute schaffen wir es in 30 Sekunden!", dann sitzen wir auch alle im Kreis.</p>
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ignorieren	<p>Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: "Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung? Was bringt mich aus dem Konzept? Und bei was mache ich einfach weiter und reagiere vielleicht gar nicht darauf, entweder weil ich es nicht sehe oder in der Hoffnung darauf: O. k., der geht jetzt halt mal raus oder der hat jetzt mal dazwischengesprochen - ich nehme mir den später noch einmal und mache aber trotzdem meinen Unterricht weiter." (4) Schwierig zu sagen!</p>
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ignorieren	<p>Da versuche ich dann immer ein Repertoire von (..) ignorieren bis auch mal einen anderen Ton anschlagen.</p>
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ignorieren	<p>Also ich würde DAS jetzt nicht mehr machen, aber es ist eigentlich die Frage: "Was macht man dann?" Eine Phase wäre gewesen: "Ich ignoriere das jetzt bis zum Ende." Dann stehen da immer ganz viele Kinder und sagen: "Ja, der hat mich wieder so gestört (wehleidig)!"</p>

● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig-norieren	Und wo man auch immer so ein bisschen aufpassen muss: Ob man jetzt eine Unterrichtsstörung thematisiert und dadurch vielleicht seinen eigenen Unterricht mehr stört, als es eigentlich /. Da muss man immer so ein bisschen gucken: "Thematisiere ich jetzt diese Unterrichtsstörung großartig oder lasse ich es vielleicht einfach und werfe nur einen kurzen Blick hin oder ignoriere es vielleicht einfach?" Und dann ist die Unterrichtsstörung im Endeffekt vielleicht kleiner, als wenn ich da jetzt so ein riesen Fass irgendwie aufmache. Das ist gerade am Anfang, wenn man so frisch in der Lehrerkarriere ist, passiert das natürlich auch häufiger mal. Wo man dann einfach im Nachhinein überlegen muss: "War das jetzt wirklich so sinnvoll, wie du jetzt damit umgegangen bist?" oder hättest du das einfach ein bisschen schneller abhandeln können.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig-norieren	Bei dem zum Beispiel setze ich häufiger mal auf dieses Ignorieren, (..) weil ich natürlich weiß, der will die ganze Zeit Aufmerksamkeit kriegen. Und wenn ich jede seiner Störungen kommentiere und thematisiere, dann ist das ja auch genau das, was dieses Kind irgendwie haben möchte. Und das (..) macht dann im Endeffekt die Störungen wahrscheinlich größer, als wenn man es einfach mal ignoriert.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig-norieren	B: Das erste war (..) ein Lob. (...) (zitiert) "Sehr schön gelesen", also sie hat dann zwar danach noch gesagt: "Es wäre schöner, wenn du dich melden könntest.", aber trotzdem war die erste Reaktion darauf, dass sie ihn gelobt hat, für sein (..) in dem Fall falsches Verhalten eigentlich. Auch wenn er das richtige Wort gesagt hat. I: Würden Sie es anders machen? B: Joa (lacht). I: Und wie? B: Also gut, das ist schon auch mal passiert. Manchmal ist man so irgendwie / - ja, passiert schon manchmal. Aber ich würde es auch wieder je nach Kind, entweder ignorieren (..) oder auf jeden Fall direkt thematisieren, dass das nicht geht und erklären warum. Nämlich, weil dieses Kind gerade allen anderen Kindern die Chance nimmt nachzudenken und sich selbst zu melden. Dass das einfach irgendwie unfair ist.
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig-norieren	I: Wie hast du konkret auf so etwas reagiert? Wenn dieses Kind sich beispielsweise unter den Tisch gesetzt hat. B: Mmh (überlegt), das Beste, was funktioniert hat, war eigentlich ignorieren erst einmal. Weil wenn du irgendwie darauf eingegangen bist, dann wurde es eigentlich nur noch schlimmer in dem Moment. Sondern einfach erst einmal lassen - zehn Minuten abwarten oder so und dann noch einmal hingehen und gucken. Das "erst einmal ignorieren und so tun, als ob nichts ist" war häufig.

● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig- noriere	<p>Ich hatte jetzt auch kurz vor den Ferien noch eine (Störung) in Sport. Da ist ein Junge, der aber auch eine Vorgeschichte hat - ich glaube du kennst ihn, aber das ist ja egal - der ist da in Sport von jetzt auf gleich, weil er mit einem Mädchen zusammengeraten ist (...) ging der Zeiger um oder, ich weiß nicht, hat es einmal klick gemacht und er ist völlig ausgerastet. Dann ist er abgehauen und ich habe nur gesagt, er soll bitte in der Turnhalle bleiben, ich muss ihn sehen und so. Das hat er dann irgendwann auch gemacht. Dann saß er auf der Bank aber ist ständig so ausgerastet, dass er mich auch total beschimpft hat. (..) Mit den (.) schlimmsten Wörtern. Und ich habe erst gedacht: "Ignorier' es einfach - alles gut." Aber irgendwann habe ich dann auch gedacht: "Ne, jetzt reicht's!" Und ich möchte das auch nicht, dass er vor den anderen Kindern (.) mich so nennt oder so runtermacht. (.) Und dann habe ich die Klassenlehrerin auch geholt und er musste dann den Sportunterricht verlassen, auch für die nächste Stunde. Das hat mir dann in dem Moment /. Ich WEIß, dass (...) er da nicht aus seiner Haut kann und dass es ihm irgendwo /. Man hat gemerkt, er wollte eigentlich auch aufhören, aber es ging dann nicht mehr. Der war da so drin! Ich habe nur gedacht: "Ne, das kann ich jetzt auch nicht mehr ignorieren. Jetzt ist gut!" Dann saß er halt vor der Tür; die nächste Stunde auch noch. (.) Dann hat er sich aber auch / - ich habe auch gesagt: "Wenn du dich entschuldigst hast, dann können wir bei der nächsten Sportstunde gucken, wie es weitergeht." Und das hat er auch am nächsten Tag. Und die Mutter auch noch einmal und hin und her.</p>
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAD_Ig- noriere	<p>I: Worin liegt in der Situation die Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (.) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer.</p>
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	<p>(..) Ich-Botschaften, das funktioniert auch immer ganz gut. Zu sagen (...): "Ich möchte gerne etwas erzählen, dafür ist es ganz notwendig, dass alle leise sind. Du hast gerade gesprochen, bitte höre jetzt zu!"</p>
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	<p>Also der <Name Schüler 6> hat immer vorne bei mir gesessen, sodass ich dann, wenn der dann aufsteht - oder, vorne bei mir, ich laufe ja auch viel herum (revidierend) - aber, dass ich die dann gleich vorne habe und sobald er dann aufsteht (macht greifende Geste und untermalt diese mit einem Geräusch) wieder hingesetzt wird.</p>

● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_Sonstiges	Also die Kinder, wo ich das jetzt festgestellt habe, die muss ich schon so in meiner unmittelbaren Nähe haben, um da jetzt schnell darauf reagieren zu können, um die gleich noch einmal an ihren Tisch / oder schon beim Aufstehen sagen: "Nein, du stehst jetzt hier nicht auf, weil es gibt jetzt nirgends hinzugehen!" Dass ich da schneller bin und dass ich jetzt nicht jedes Mal dafür durch den halben Klassenraum rufen muss, sondern die sozusagen nah bei mir habe, um auch im Zwiegespräch gleich mit denen zu agieren. Zu schimpfen, sie wieder hinzusetzen oder keine Ahnung, vielleicht auch mal denen den Platz zu sortieren. Kinder mit Unruhe haben oft auch Chaos auf dem Platz. Den <Name Schüler 8> kennst du noch, der sitzt auch vorne immer; bei <Name Kollegin 1> ist der jetzt. Der kriegt nichts hin! Und dann helfe ich dem und dann lege ich dem das dahin (imitiert Sortieren am Tisch), dass der dann mal anfangen kann zu arbeiten. Und das mache ich natürlich dann, wenn ich die gleich vorne habe. Das ist ein bisschen präventiv, ist aber auch in der Situation, dass man den <Name Schüler 6> dann gleich am Kragen und wupps, wieder hingesetzt hat (lächelt).
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_Sonstiges	Der ist schon auch richtig (..) außer sich, muss man auch tatsächlich sagen. Wenn der sich dann wieder gefangen hat: Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau. Da haben wir jetzt manchmal, wenn so Situationen, Gespräche langweilig sind oder das Thema irgendwie schräg ist, er hat sozusagen die Erlaubnis, er darf auch mal aufstehen, er darf sich auch mal rausziehen. Wenn er es nicht aushält im Kreis, dann darf er an seinen Platz gehen. Wenn er in Konflikte kommt mit anderen Kindern, kann er auch ohne lange Ankündigung rausgehen auf den Schulhof.
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_Sonstiges	Bis hin zu sagen: "Ich entzerre die Kinder jetzt mal räumlich". Oder so ein Kind ist mehr so ein Kind, was auf der Beziehungsebene ansprechbar ist; dass es wahrgenommen werden möchte. Dass man dann auch noch einmal hingeht, weiter-spricht, das Kind irgendwie berührt oder miteinbezieht, wieder zurückholt, auf so eine Art. Also ich glaube da gibt es ganz viel, was man so in der Zeit irgendwann irgendwie so lernt und probiert.
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_Sonstiges	Und so ein bisschen vielleicht - wenn man erfahrener ist und so eine gewisse Sicherheit auch selbst als Lehrerin hat - dann auch ein bisschen schneller erkennt: "Wer braucht hier was?" Und so stumme bis (..) tatsächlich auch mal so Verabredungen wie: "Du darfst dann aufstehen und DAHIN gehen oder du darfst dir das dann nehmen und dich in die Ecke setzen oder darfst dir eine kurze Auszeit nehmen." So Geschichten, bis hin, dass man manchmal auch andere Kinder einspannt und sagt: "Geh doch mal hin und erklär dem das mal".
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_Sonstiges	Achso, vorne war ja noch das (sucht): "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind." (...) Jaaa (langgezogen), ist jetzt nicht unbedingt so wahnsinnig freundlich, aber (...) den Kindern hilft es tatsächlich manchmal, wenn man so sagt: "So, versuch dich jetzt mal zu verhalten, wie ein Kind was acht Jahre alt ist", oder so. "Ich glaube das schaffst du!"

● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	B: Sagen wir mal so, ich arbeite ganz viel mit positiven Verstärkern und mit Belohnung von sehr gutem Verhalten, dass sich da dieses (..) permanente Reinreden und so etwas nicht wirklich so stellt. Von so etwas fühle ich mich nicht so belastet!
		I: Heißt das, dass du solche Störungen dann eher zulässt oder gar nicht beachtest?
		B: Ich belohne dann das, was besser läuft und irgendwann hat sich das dann.
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	I: Wie würdest du mit so etwas umgehen, wenn Hausaufgaben nicht gemacht wurden?
		B: (4) Ich gebe immer noch einmal eine Chance bis zum nächsten Tag oder bis zum übernächsten Tag. Und wenn das häufiger ist, würde ich die Eltern mit ins Boot holen (4) und fragen woran das liegt und ob es Zuhause keinen Raum gibt dafür. Oder wie ich sie unterstützen kann.
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	I: Hast du auch noch andere Strategien (..) entwickelt? Wenn wir bei dem Beispiel mal bleiben.
		B: Ja gut, wenn die dann abhauen oder irgendetwas ist, dann bleibt dir jetzt nicht mehr so viel, als natürlich hinterherrennen.
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	I: Wie ist es mit dem zweiten Teil ihrer Aussage: "... dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind"? Kommt es bei dir vor, dass du ähnliches sagst?
		B: "Wie ein Vorschulkind"? (nachdenklich). Ich sage dann eher: "... wie ein Kindergartenkind" (lacht laut). (..) Doch, ich GLAUBE, das ist auch schon einmal vorgekommen; ganz ehrlich.
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	7) Und das mit dem Spiel (4) kann ich auch nachvollziehen. Habe ich auch schon einmal gemacht. Weil wenn man dann so denkt: "Das und das und das wollte ich alles noch machen und das haben wir jetzt aber leider nicht geschafft, weil wir ja so ewig gebraucht haben, bis wir hier sitzen, dann fällt jetzt leider das Schöne mal weg." Das habe ich auch schon einmal gemacht, aber eigentlich finde ich es auch nicht in Ordnung. Wenn ich mir das jetzt so durchlese, denke ich immer "Hm (skeptisch)", kann man auch anders reagieren. Manchmal sage ich dann auch: "Das Spiel machen wir dafür dann morgen, direkt zum Anfang oder so, weil dann sind wir vielleicht alle ein bisschen entspannter und haben da Zeit für." Es kommt ja auch immer darauf an, was man noch besprechen will oder was man da auch machen möchte. Manchmal ist das ja auch einfach dringender dann.
● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IA_Typ\IAE_So nstiges	Jetzt hier konkret haben wir den Trainingsraum ja zum Beispiel auch installiert. In den Pausen bringen die Kinder sehr viel Konfliktpotenzial mit. Dass man dann auch eben den Kindern, die NICHT in diese Konflikte verwickelt sind, (..) die Möglichkeit bietet, lernen zu können und die (in Konflikte verwickelte) werden eben extern versorgt. Also das ist so etwas, was mir auf jeden Fall so in Erinnerung geblieben ist. Positives Verhalten verstärken natürlich.

- 1-GS_1 I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Eigene Reaktion je bereut?\IBA_Ja

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion bereut hast? (..) Im Nachhinein oder /?

B: Mhm (zustimmend), durchaus. Ja, wenn ich dann vielleicht selbst nicht ganz genau in der Situation einschätzen konnte, welches Kind sehr viel geredet hat (..) oder, ja, Unruhe erzeugt hat durch Geräusche, durch Eigengespräche, durch bewusstes und gezieltes Lärm machen, zum Beispiel. Dass ich dann (.), wenn ich (.) falsch reagiert habe, ein Kind vielleicht dann zu Unrecht angesprochen habe - dass ich mich dann aber auch SCHNELL dafür entschuldigt habe, vielleicht zehn Minuten später, wenn die Kinder dann selbstständig weitergearbeitet haben oder am nächsten Tag. (..) Wenn mir das aufgefallen ist.

I: Du reflektierst da also durchaus, was du in der konkreten Situation gesagt hast?

B: Ja. Mhm (zustimmend).

I: Oder ist es schon vorgekommen, dass klar war, wer den Unterricht gestört hat, aber dein eigener Tonfall hat dir im Nachhinein nicht mehr gepasst?

B: Ja! Ganz bestimmt auch, ja.

- 2-GS_2 I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Eigene Reaktion je bereut?\IBA_Ja

I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder unmittelbar danach oder im Nachhinein irgendwann?

B: (...) Ja, gut. Wenn man jetzt - was weiß ich - laut geschimpft hat mit jemandem, also jetzt bei massiver Störenden, <Name Schüler 1> oder so, das ist schon eigentlich nicht schön. Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat. Das ist schon, puh, also klar, irgendetwas muss man natürlich machen. Man kann den jetzt nicht die ganze Stunde in der Mitte tanzen lassen. Aber das ist schon so, dass ich mich dann hinterher ärgere und man sich dann schon überlegen muss, was man langfristig anders macht mit dem Kind, außer das Kind jetzt permanent irgendwie anzuschreien. Manchmal geht es jetzt nicht anders, dass man laut wird oder ihn tatsächlich auch nehmen muss und in die Nachbarklasse setzen, um wieder Ruhe reinzubekommen. Das haben wir ja bei <Name Schüler 1> oft gemacht, dass ich den genommen habe und gesagt habe: "Ich muss jetzt den erst mal raus /, wir wollen hier weiterarbeiten. Dann habe ich den - keine Ahnung - zu <Name Kollegin 2> gesetzt, da ist er so klein mit Hut (macht entsprechende Geste mit der Hand). Das muss man machen, weil die Klasse natürlich irgendwann mal wieder anfangen muss zu arbeiten, bei massiven Störungen. Aber es ist schon so, dass das natürlich nicht schön ist.

● 3-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	I: Gibt es Momente, in denen du merkst: "Ich drohe jetzt so zu handeln, wie ich es eigentlich selbst nicht möchte, weil es nicht mehr anerkennend ist"?
		B: Wie meinst du jetzt? Dass ich die Kinder irgendwie doch anblöke oder dass ich /.
		I: Genau.
		B: Ja, wenn ich mal müde bin oder sowas. Dann merke ich so: "Ach Mensch, an der Stelle hätte ich nicht schimpfen müssen", oder so. (..) Oder: "An der Stelle war ich jetzt ungeduldig", und das ist nicht besonders förderlich für einen Lernprozess oder so. Weil das Kind irgendwie (..) eine Sache, die ich / - was weiß ich - Abstand zwischen zwei Wörtern, "Denk dran!" und ich predige es seit einem halben Jahr und ich bin ein halbes Jahr lang geduldig und bin einen Tag extrem unausgeschlafen und wie auch immer, dann merke ich, da werde ich auch mal ungehalten. (Imitiert eigene saure Stimme) "Oh Mann, ich hab' dir das gesagt, jetzt musst du mal dran denken!", und merke aber so, ja, ich meine, wenn ich es ein halbes Jahr erklärt habe und das Kind eben an der Stelle wirklich ein Problem hat und ich es immer wieder predige und es das nicht gelernt hat, dann wird es das GANZ BESTIMMT NICHT besser lernen, weil es jetzt von mir dafür noch angeschimpft wurde (lacht kurz).
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	I: In dem Zusammenhang: Haben Sie auch schon einmal eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut? Entweder sofort oder im Nachhinein?
		B: Klar, die auf jeden Fall! Wobei (..), puh, ja (.), ich bis heute nicht wüsste /. Also ich würde DAS jetzt nicht mehr machen, aber es ist eigentlich die Frage: "Was macht man dann?"
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	I: Ist es auch schon vorgekommen, dass Sie eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut haben? (.) Sofort oder im Nachhinein?
		B: Also, wenn ich irgendetwas gemacht habe, dass ich das /?
		I: Genau, dass Sie Ihre eigene Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut hätten.
		B: Ja (bestimmt).
		I: Was waren das für Situationen?
		B: Also manchmal ist man sowieso schon geladen wegen irgendetwas und meckert ein Kind, das gerade vermeintlich irgendetwas gemacht hat oder so - ist einem gerade aufgefallen - meckert das irgendwie total an. Und das (Kind) ist dann so (imitiert ängstliche, entschuldigende Stimme des Kindes): "Aber ich hab' doch nur (..) das und das gemacht!" Und in dem Moment muss man sich dann selbst zurückfahren. (..) Ich entschuldige mich dann aber immer auch bei den Kindern, wenn so etwas mal passiert. Das kommt ja vor. Und dann ist es für die Kinder irgendwie auch in Ordnung. Wenn die merken, der Lehrer kann sich auch mal für etwas entschuldigen.

● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	<p>I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder sofort oder auch im Nachgang?</p> <p>B: (6) Ja, es gibt Tage, an denen ist man selbst nicht so gut drauf. Und da kann es schon mal sein, dass man dann (.) auch mal (.) etwas lauter wird. Was zwar selten passiert, aber wofür ich mich jedes Mal entschuldige. Weil ich finde, das ist auch eine Form von Gewalt, (..) was uns nicht zusteht.</p> <p>I: Zu lautes Sprechen, was in Richtung Schreien oder Brüllen geht?</p> <p>B: Genau, richtig. Oder sehr deutlich sagen (energische, laute Stimmlage): "Du bleibst jetzt mal da sitzen!" Das ist in dem Moment aber auch ein Zeichen dafür, dass ich dann in dem Moment überfordert bin, weil ich mich verplant habe. Oder wenn ich Kopfschmerzen habe. Ich entschuldige mich bei den Kindern jedes Mal hinterher dafür und erkläre ihnen auch WARUM.</p> <p>I: Gibt es noch andere Formen, außer diesem Lauterwerden, wo du mit deinem eigenen Handeln im Nachhinein nicht zufrieden bist? (...) Immer im Zusammenhang mit einer Unterrichtsstörung.</p> <p>B: Mhm (überlegt) (5). Ne, ich glaube das beschränkt sich darauf.</p>
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	<p>I: Reflektierst du selbst, wie du in Störungssituationen mit den Kindern umgegangen bist? (...) Beschäftigt dich das im Nachhinein manchmal auch noch?</p> <p>B: Joa. Manchmal denke ich im Nachhinein: (Enttäuscht) "Oaah (lacht), das war ja jetzt blöd!"</p> <p>I: Deine eigene Reaktion meinst du?</p> <p>B: Ja, ja. Klar. Oder dass man dann denkt: "Oah ne, wärst du mal cool geblieben, wäre das alles nicht passiert." Aber man ist ja auch nur ein Mensch. Und manchmal merkt man, (..) REICHTS einfach. Und da ist dann bei einem selbst auch die Grenze erreicht. (5) Doch, das passiert schon (.) öfter mal.</p> <p>I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut oder dir das leid getan hat?</p> <p>B: (.) Also ich habe mich auch schon bei Kindern entschuldigt und habe dann gesagt: "Hier, das war jetzt ein bisschen übertrieben (..) - Entschuldigung, das war blöd!" Also das habe ich schon auch gemacht. Aber das waren dann (..), würde ich jetzt aus meiner Sicht sagen, so Kleinigkeiten.</p>

● 8-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBA_Ja	<p>I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung im Nachhinein bereut hast?</p> <p>B: Ja, schon. Dass ich dann irgendwie selbst laut werde und denke / (...). Passiert mir nicht oft, aber (...) beim siebzehnten Mal, wenn man es echt schon siebzehnmals gesagt hat und es kommt wieder vor - dann denke ich auch: "Das kann doch nicht wahr sein!" Dass man schon mal so reagiert, wie man es eigentlich nicht möchte - ja, das ist mir schon passiert. Nicht oft, aber passiert.</p> <p>I: Darf ich dazu noch genauer fragen?</p> <p>B: Ja (lacht)</p> <p>I: ... Welchen Ton du dann wählst oder was es genau ist, was dich da an dir selbst stört?</p> <p>B: Es ist die Lautstärke. Ansonsten würde ich sagen, dass ich ziemlich viel so mimisch-gestisch regeln kann. Da reicht ganz oft auch nur ein Blick oder so. Ich würde sagen die Lautstärke. Jetzt nicht, dass ich dem Kind sage: "Bist du bescheuert?" oder "Ist ja voll daneben!" Das jetzt nicht, sondern eher - glaube ich wirklich - die Lautstärke.</p> <p>I: Mehr die Lautstärke als der Inhalt oder die Wortwahl meinst du?</p> <p>B: Ja, ja genau.</p>
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IB_Ei-gene Reaktion je bereut?\IBB_Nein	<p>I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Unterrichtsstörung im Nachhinein oder sofort in dem Moment bereut hast?</p> <p>B: Mh-mh (verneinend).</p> <p>I: Es ist also noch nie vorgekommen, dass du bei einer Reaktion auf eine Störung gerne etwas ungeschehen gemacht hättest?</p> <p>B: Nein, das war noch nicht.</p>
● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\IC_ist belastungsabh.	<p>Wenn eine Unterrichtsstörung aufkommt, wie fühlst du dich in dem Moment persönlich?</p> <p>B: (...) Das hängt wirklich sehr von meiner eigenen Gemütsstimmung ab und von meiner Verfassung. Wenn ich gut ausgeruht bin, dann greift mich das persönlich weniger an. Dann kann ich auch mit sehr viel mehr Geduld darauf reagieren. (..) Auch im Ton sehr viel ruhiger. Und vielleicht auch sehr viel direkter und genauer spiegeln. Wenn ich selbst sehr abgespannt bin, es vielleicht auch am Ende des Tages ist und ich familiär bedingt wenig geschlafen habe, dass ich dann (9) weniger genau spiegeln kann. Und eher dazu neige, erst einmal "Stopp" zu sagen, damit ich eine kurze Pause habe, um mich noch einmal selbst daran zu erinnern, welche Fördermaßnahmen für dieses Kind jetzt ganz genau infrage kommen.</p>

● 1-GS_1	I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.	I: Ich komme noch einmal zu der vorherigen Frage zurück. Habe ich es richtig verstanden, dass du, wenn in deinem Unterricht gestört wird, je nach deiner Gemütslage - was ja völlig legitim ist - unterschiedlich reagierst? B: Ja, mhm (zustimmend).
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.	Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: "Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung? Was bringt mich aus dem Konzept? Und bei was mache ich einfach weiter und reagiere vielleicht gar nicht darauf, entweder weil ich es nicht sehe oder in der Hoffnung darauf: O. k., der geht jetzt halt mal raus oder der hat jetzt mal dazwischengesprochen - ich nehme mir den später noch einmal und mache aber trotzdem meinen Unterricht weiter." (4) Schwierig zu sagen!
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.	I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder unmittelbar danach oder im Nachhinein irgendwann? B: (...) Ja, gut. Wenn man jetzt - was weiß ich - laut geschimpft hat mit jemandem, also jetzt bei massiver Störenden, <Name Schüler 1> oder so, das ist schon eigentlich nicht schön. Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat.
● 3-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.	Wovon hängt es vielleicht auch ab, wie du reagierst? B: Es hängt tatsächlich / (...). Es ist auch tagesformabhängig von mir. Wenn ich mal besonders angestrengt oder extrem müde bin, bin ich WESENTLICH (..) untoleranter (lacht) solchen Störungen gegenüber, als wenn ich entspannt und ausgeglichen bin.
● 3-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.	I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine konkrete Reaktion auf eine Unterrichtsstörung bereut hast? Entweder sofort oder im Nachhinein? B: (.) Mhm (zustimmend). Ja, auf jeden Fall (...). Also an den Tagen, wo ich selbst irgendwie unausgeschlafen bin besonders oder - wie auch immer - ich ungehaltener bin und dann vielleicht wirklich mal ein Kind (...) blöd angemotzt habe an der Stelle. Wo ich dann gedacht habe: "Das war unprofessionell. Das hätte ich jetzt anders lösen können. Wieso motze ich jetzt das Kind an? Es gibt anderes im Repertoire (lacht), wenn man professionell pädagogisch arbeitet." Ja, auf jeden Fall. Die gibt es immer wieder, die Situation.

<ul style="list-style-type: none"> ● 3-GS_3 	<p>I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.</p>	<p>I: Gibt es Momente, in denen du merkst: "Ich drohe jetzt so zu handeln, wie ich es eigentlich selbst nicht möchte, weil es nicht mehr anerkennend ist"?</p> <p>B: Wie meinst du jetzt? Dass ich die Kinder irgendwie doch anblöke oder dass ich /.</p> <p>I: Genau.</p> <p>B: Ja, wenn ich mal müde bin oder sowas. Dann merke ich so: "Ach Mensch, an der Stelle hätte ich nicht schimpfen müssen", oder so. (..) Oder: "An der Stelle war ich jetzt ungeduldig", und das ist nicht besonders förderlich für einen Lernprozess oder so. Weil das Kind irgendwie (..) eine Sache, die ich / - was weiß ich - Abstand zwischen zwei Wörtern, "Denk dran!" und ich predige es seit einem halben Jahr und ich bin ein halbes Jahr lang geduldig und bin einen Tag extrem unausgeschlafen und wie auch immer, dann merke ich, da werde ich auch mal ungehalten. (Imitiert eigene saure Stimme) "Oh Mann, ich hab' dir das gesagt, jetzt musst du mal dran denken!", und merke aber so, ja, ich meine, wenn ich es ein halbes Jahr erklärt habe und das Kind eben an der Stelle wirklich ein Problem hat und ich es immer wieder predige und es das nicht gelernt hat, dann wird es das GANZ BESTIMMT NICHT besser lernen, weil es jetzt von mir dafür noch angeschimpft wurde (lacht kurz).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 4-GS_3 	<p>I_Akutreaktionen auf U-st.\ C_ist belastungsabh.</p>	<p>Ja, man bereut schon immer mal. Man ist auch manchmal nervenkostümmäßig nicht mehr ganz gut aufgestellt, kurz vor den Sommerferien. Und dann raunzt man auch mal ein Kind an. (...) Ich versuche dann schon hinterher, so am nächsten Tag, zu sagen: "Boah, ich war da gestern echt ziemlich genervt und es war ja auch ein bisschen blöd, aber eigentlich war ich ein bisschen arg heftig!" Das kriege ich dann schon mal hin, dass man sich dann quasi auch entschuldigt, (.) wenn man es bereut hat.</p>

● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IC_ist belastungsabh.	I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder sofort oder auch im Nachgang?
		B: (6) Ja, es gibt Tage, an denen ist man selbst nicht so gut drauf. Und da kann es schon mal sein, dass man dann (.) auch mal (.) etwas lauter wird. Was zwar selten passiert, aber wofür ich mich jedes Mal entschuldige. Weil ich finde, das ist auch eine Form von Gewalt, (..) was uns nicht zusteht.
		I: Zu lautes Sprechen, was in Richtung Schreien oder Brüllen geht?
		B: Genau, richtig. Oder sehr deutlich sagen (energische, laute Stimmlage): "Du bleibst jetzt mal da sitzen!" Das ist in dem Moment aber auch ein Zeichen dafür, dass ich dann in dem Moment überfordert bin, weil ich mich verplant habe. Oder wenn ich Kopfschmerzen habe. Ich entschuldige mich bei den Kindern jedes Mal hinterher dafür und erkläre ihnen auch WARUM.
		I: Gibt es noch andere Formen, außer diesem Lauterwerden, wo du mit deinem eigenen Handeln im Nachhinein nicht zufrieden bist? (...) Immer im Zusammenhang mit einer Unterrichtsstörung.
		B: Mhm (überlegt) (5). Ne, ich glaube das beschränkt sich darauf.
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IC_ist belastungsabh.	Aber, dass man selbst in dem, wie man ist /; auch wie es einem an dem Tag gerade geht, das macht auch viel aus. Das spüren die Kinder auch, ob du genervt und gestresst in die Schule kommst. Dann läuft es meistens nicht so rund, weil sich das überträgt. Oder ob du einen guten Tag hast und entspannt bist; dann läuft es runder. Also ich glaube schon, dass man selbst da auch sehr viel zu beiträgt. Auch wie viel deine Nerven heute so aushalten oder nicht und ob man sofort hochgeht bei einem kleinen Piepser oder nicht
● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IC_ist belastungsabh.	Sagen wir mal so: Je nachdem, wie man selbst gerade drauf ist oder wie entspannt oder nicht entspannt man ist, kann ich das nachvollziehen. Ich habe mich vielleicht auch schon einmal so verhalten. Wenn ich einen entspannten Tag habe, dann sage ich: "Mensch Leute, jetzt SETZT euch, weil wir hatten doch eigentlich das und das vor und können wir jetzt mal dazu kommen?" Und dann geht das ja auch meistens. Wenn man aber irgendwie so denkt: "Oah, kann doch nicht wahr sein, das machen wir jetzt noch mal" - also das habe ich auch schon gemacht, ja.
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	Aber man muss schon immer sehr genau aufs einzelne Kind gucken und mit dem einzelnen Kind arbeiten. Und man kann jetzt nicht so sagen: "Immer, wenn ein Kind jemand anderen beleidigt, dann machen wir das und dann machen wir das und dann machen wir das." (Vorfall und Konsequenz sind je gemeint). Das gibt es nicht so, das Patentrezept.

- 3-GS_3 I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.

Ähm (überlegt) (..), wie ich reagiere (rhetorisch)? Das hängt auch ganz individuell vom Kind ab. Also ich glaube, ganz entscheidend ist, dass wir uns total einspüren in die Situation, in die Stimmung und (..) spüren: "Wie ist denn das Kind heute drauf, das gerade eine Störung verursacht?" Das Kind aber auch kennen und dann eben unterschiedliche Maßnahmen /. Also bei dem einen reicht es, wenn ich das neben mich setze und es weiß: "Oh, ja, stimmt. Jetzt muss ich neben die Lehrerin. Jetzt muss ich da ein bisschen leiser sein und darf nicht die ganze Zeit mit dem Nachbarn /." Bei dem nächsten ist es so, da muss ich dann aber auch ein bisschen (..) Fünfe gerade sein lassen. Der KANN vielleicht gar nicht so leise sein wie der andere. Da muss ich auch mal ein Auge zudrücken und ihm helfen, dass er es so halbwegs schafft und auch erkennen: Er ist auf einem guten Wege dahin, es zu lernen und immer besser das zu schaffen - sitzen zu bleiben. Vielleicht bin ich bei dem gleichen Kind am nächsten Tag so, dass ich ihn irgendwie dreimal freundlich anspreche und (..) dann merkt man: "Aha, heute werde ich ausgetestet." Also das ist wieder ein Einspüren in die Situation. Und dann muss man mal klarer sein, vielleicht auch mal die Stimme ein bisschen lauter werden lassen, sodass sie merken: "Jetzt ist aber wirklich hier /. Boah, die wird sauer - ups!"
- 3-GS_3 I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.

I: Wie würdest du hier das Handeln der Lehrkraft bewerten?

B: Mhm (überlegt) (..). Also ich, puh (..), finde es so ein bisschen kritisch, muss ich sagen, weil "sehr schön gelesen" ist ja noch ein Lob an einer Stelle, wo eigentlich kein Lob an seine Person gehen sollte, weil (...) vielleicht ist es jemand der das unbedingt lernen muss. Also es kommt natürlich darauf an, es kommt darauf an! Wenn das ein Junge ist, der das jetzt ganz selten macht, der einmal dazwischengeredet hat, dann kann man das schon mal so abtun: "Sehr schön, aber das nächste Mal meldest du dich wieder, ne?" Wenn das jemand ist der das UNUNTERBROCHEN macht und das wirklich ganz, ganz schwer ist für ihn, sich zu melden. Den würde ich an der Stelle auf keinen Fall loben. Also da würde ich sagen: "Hier, hör mal, ne? Und jetzt ist der Smiley auf orange und später auf rot und ich möchte, dass du dich meldest", weil er ein Feedback braucht zu diesem Verhalten und vielleicht zu dem Ziel. Wenn es sein Ziel ist: "Ich melde mich!", dann kann ich ihn an der Stelle - finde ich - nicht unbedingt noch loben.

- 4-GS_3 I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.

Gibt es ein bestimmtes Repertoire an Reaktionen und wovon hängt ab, wie Sie reagieren?

B: Ja, ich glaube wirklich, genau - das ist so (..) der Faktor: Man kennt die Kinder gut und weiß, worauf sie anspringen. Das ist, wenn man sie neu kennenlernt immer so ein Eiertanz. Da versuche ich dann immer ein Repertoire von (..) ignorieren bis auch mal einen anderen Ton anschlagen. So das, was jeder spontan oft auch erst einmal so Zuhause in der Erziehung macht mit den Kindern. (..) Dann besondere Vereinbarungen treffen von / - wenn man weiß, das Kind hat da ein Bedürfnis zu Bewegung: "Du kannst eine Sausepause nehmen!", so ganz schlichte Dinge. Bis hin zu sagen: "Ich entzerre die Kinder jetzt mal räumlich". Oder so ein Kind ist mehr so ein Kind, was auf der Beziehungsebene ansprechbar ist; dass es wahrgenommen werden möchte. Dass man dann auch noch einmal hingeht, weiterspricht, das Kind irgendwie berührt oder miteinbezieht, wieder zurückholt, auf so eine Art. Also ich glaube da gibt es ganz viel, was man so in der Zeit irgendwann irgendwie so lernt und probiert. Und so ein bisschen vielleicht - wenn man erfahrener ist und so eine gewisse Sicherheit auch selbst als Lehrerin hat - dann auch ein bisschen schneller erkennt: "Wer braucht hier was?" Und so stumme bis (..) tatsächlich auch mal so Verabredungen wie: "Du darfst dann aufstehen und DAHIN gehen oder du darfst dir das dann nehmen und dich in die Ecke setzen oder darfst dir eine kurze Auszeit nehmen." So Geschichten, bis hin, dass man manchmal auch andere Kinder einspannt und sagt: "Geh doch mal hin und erklär dem das mal". Wenn das die Ursache ist, das ist unheimlich vielfältig, was man so dann AUSPROBIERT, um es irgendwie hinzukriegen, dass alle noch gut lernen können im Raum, obwohl das Kind da gerade irgendwie etwas hat und unruhig ist oder andere stört.

I: Verstehe ich es richtig, dass die Reaktion da viel mehr (.) in der Einzigartigkeit des Kindes begründet liegt als in dem Störverhalten selbst?

B: Ja, ich glaube schon.

I: Oder anders formuliert: Ein Störverhalten kann bei unterschiedlichen Kindern eine sehr unterschiedliche Reaktion hervorrufen, je nachdem, was man über diesen Schüler weiß.

B: Ja, das glaube ich wirklich. Ich habe manchmal die Erfahrung gemacht, wenn man Kinder mal mit Autorität konfrontiert, wenn die jetzt irgendwie gerade nicht leiden, sondern mal gucken wollen. Man zeigt dann die Autorität, auch ganz ruhig (.) und sagt: "O. k., du kannst jetzt nicht mehr und du möchtest das jetzt nicht, aber ist jetzt schwierig für die anderen", und dann das Kind in einen anderen Raum setzt, was ja auch so ein KLASSIKER ist an Repertoire. Das man sagt, der ist jetzt hier gerade in der Lerngruppe schlecht tragbar für alle, dann kriegt er jetzt mal eine deutliche Harke gezeigt, aber auch mal die Möglichkeit in einer anderen Lerngruppe ohne Drama zu rekreieren. Dass man sagt: "O. k., du hast jetzt die Chance", verkauft das ziemlich ruhig aber auch mit einer gewissen Autorität und schickt das Kind raus; was die meisten

nicht gerne wollen. Da gibt es einzelne Kinder, die sagen dann: "Hey, finde ich cool!", gehen in die andere Klasse, mischen die auf. Wenn die gerade völlig schräg drauf sind, dann bringt es nichts. Oder andere wiederum, da hilft es, wenn man einfach mal sagt: "Hey, komm!", geht mal hin, klopft auf die Schulter und sagt: "Geht's wieder?" und so. Und dann lachen die und dann ist irgendwie die Luft raus. Es gibt dann Kinder, wenn man die mit so einer Autorität konfrontiert, die dann auch weiter: "Ne, ich geh nicht raus!" und warten: "Was macht die jetzt?" oder so. Und dann KNALLT es total und dann hat man zehn Minuten überhaupt nicht unterrichtet. Und da ist wirklich so ein deeskalierendes Ding besser. Man geht jetzt hin und sagt: "Hi, ich hab' dich wahrgenommen!" auf irgendeine Art. "Alles gut, komm, wir verstehen uns doch" und dann kann das Kind weitermachen. Und das hat sich vielleicht etwas rausgenommen, wo man bei einem anderen Kind ziemlich scharf reagieren würde, wenn man weiß, da geht jetzt etwas gar nicht und das zeigt jetzt auch /.

- 5-GS_3 I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.

I: Wie entscheiden Sie, ob Sie der Unterrichtsstörung mehr Raum geben und dadurch - ich sage mal - Unterrichtszeit verlieren oder ob man sehr schnell darüber hinweggeht? Kann man das an irgendetwas festmachen?

B: So richtig festmachen kann man es glaube ich nicht. (.) Das sind ja letztlich immer so Situationsentscheidungen (.) Es hat viel auch mit den Kindern, die die Unterrichtsstörungen machen, zu tun. Weil es gibt (..) /. Also man geht mit den Kindern schon auch anders um. Von dem Kind, von dem ich eben schon geredet habe, dass irgendwie PERMANENT (.) reinredet und immer, immer wieder noch einen draufsetzen muss. Also der hat schon eine andere Rolle (..), als ein Kind, was sich jetzt immer super an die Regeln hält. Und da muss man schon irgendwie anders damit umgehen. Bei dem zum Beispiel setze ich häufiger mal auf dieses Ignorieren, (..) weil ich natürlich weiß, der will die ganze Zeit Aufmerksamkeit kriegen. Und wenn ich jede seiner Störungen kommentiere und thematisiere, dann ist das ja auch genau das, was dieses Kind irgendwie haben möchte. Und das (.) macht dann im Endeffekt die Störungen wahrscheinlich größer, als wenn man es einfach mal ignoriert. Und dann denkt sich das Kind irgendwann: "O. k., heute funktioniert es scheinbar nicht", oder so. Das ist schon auch kinderabhängig. Man muss die Kinder gut kennen und wissen, bei wem gehe ich wie mit der Störung (.) um.

● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	B: Das erste war (..) ein Lob. (...) (zitiert) "Sehr schön gelesen", also sie hat dann zwar danach noch gesagt: "Es wäre schöner, wenn du dich melden könntest.", aber trotzdem war die erste Reaktion darauf, dass sie ihn gelobt hat, für sein (..) in dem Fall falsches Verhalten eigentlich. Auch wenn er das richtige Wort gesagt hat.
		I: Würden Sie es anders machen?
		B: Joa (lacht).
		I: Und wie?
		B: Also gut, das ist schon auch mal passiert. Manchmal ist man so irgendwie / - ja, passiert schon manchmal. Aber ich würde es auch wieder je nach Kind, entweder ignorieren (..) oder auf jeden Fall direkt thematisieren, dass das nicht geht und erklären warum. Nämlich, weil dieses Kind gerade allen anderen Kindern die Chance nimmt nachzudenken und sich selbst zu melden. Dass das einfach irgendwie unfair ist.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	B: (Liest) Ja, also die Situation kenne ich selbst, (...) dass so etwas manchmal passieren kann. Und auch wenn das letztendlich hart ist für die Kinder, dass man dann vielleicht nicht ein Spiel spielen kann, was man gerade spielen wollte, finde ich das aber trotzdem eine angemessene Reaktion. Dass man sagt: "So, können wir jetzt nicht spielen, weil ihr habt gerade fünf Minuten verdaddelt. Und ich weiß, dass ihr es eigentlich besser könnt. Ihr habt das nämlich auch schon geschafft, in einer Minute in den Kreis zu kommen und euch einfach leise hier hinzustellen. Und jetzt können wir es halt leider nicht machen." - fertig. Also finde ich /. Gut, erste Klasse (4), ja gut - erste Klasse (revidierender Tonfall). Das ist vielleicht schon wieder ein bisschen etwas anderes. Ich habe jetzt eine Klasse Drei-Vier, da würde ich sagen, ist das vertretbar. In der ersten Klasse muss man so ein bisschen gucken. (...) Aber auch da sieht man auch wieder, es ist situations- und kinderabhängig, wie man mit so etwas umgeht.
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	Allen rauchen die Köpfe, es ist mal Schluss, die müssen mal etwas essen. Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energische Stimme des Jungen): "Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!" Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall. Und (..) im Moment machen wir das so: Wir trennen ihn aus der Gruppe, wir nehmen ihn mit raus (..) und suchen das ruhige Gespräch mit ihm. Das geht in der Regel auch. Und er kommt wieder rein, wenn er denkt es geht wieder. Das ist mit ihm jetzt eine gute Lösung.

● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	I: In dem Moment, wo eine Störung auftritt, wie überlegst du dir da, wie du auf die Störung reagierst? Und hängt das auch davon ab, wie oft die Störung schon aufgetreten ist?
		B: Das ist meistens aus dem Bauch heraus, muss ich ehrlich sagen. Ich reagiere nicht bei jedem Kind gleich, weil die ja alle unterschiedlich sind. Gerade dieser Junge, da muss man (..) ganz vorsichtig sein, weil sonst macht der dicht und haut ab oder sonst etwas. Es kommt darauf an - wie du sagst - wenn es jetzt schon zehnmal war, dann würde ich sagen: "Jetzt gehst du mal kurz raus!" Und wenn es jetzt das erste Mal war, dann reicht auch manchmal der Blick oder so.
● 9-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\ID_ist vom indiv. Kind abh.	Aber das Kind versteht das gar nicht, wenn sie es noch lustig gemeint hat. Ich würde ihr schon noch einmal sagen, dass man das vielleicht noch mal ein bisschen anders mit dem Kind thematisieren sollte.
		I: Also auch - mal angenommen - wenn es wirklich nur ein Witz war?
		B: Ja. Also ich finde, da müssen die Lehrerin und die Erzieherin /. Oder ich als Lehrerin muss da mit ihr reden noch einmal. (..) Das kommt auch immer auf das Kind dann wieder an. Manche Kinder raffen das auch oder stehen darüber.
● 2-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	Oder vielleicht im Vergleich: Würdest du es ähnlich oder ganz anders machen?
		B: Kommt darauf an zum wievielten Mal es gewesen ist. Wenn das jetzt nicht schon zum hundertsten Mal war, dann, puh - das ist ja so ein bisschen ironisch: "Sehr schön gelesen", ob der das jetzt verstehen kann oder nicht, keine Ahnung.
● 4-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	I: Ich frage noch mal nach, ob ich es richtig verstanden habe. Das heißt, Sie haben Ihre Unterrichtsdurchführung insofern auch immer im Blick, dass Sie möglichst keine Unterrichtszeit verlieren, indem Sie sich auf ein bestimmtes Störverhalten nicht einlassen, von dem Sie schon wissen, dass es sehr lange dauern würde und andere dadurch Lernzeit verlieren?
		B: Ja. Ich denke es geht schon um Effektivität. Das eine ist wirklich Zeit, ganz klar (.), die ist immer zu wenig. Das zweite ist natürlich auch, wenn ich das hier zu sehr hochkoche, dass der jetzt seinen großen Auftritt hatte. Da gibt es auch eine Reihe Kinder, die einfach Angst haben und die das als Eintrübung der Lernatmosphäre - was es ja auch irgendwie ist - empfinden. Dass es da ständig zu Konfrontationen kommt und RICHTIG kracht und jetzt jemand richtig hochkocht. Ich denke, dass tut auch atmosphärisch natürlich NIEMANDEM gut. Man versucht natürlich das auch außerhalb des Klassenzimmers zu regeln. Das ist manchmal dann auch so, dass ich denke, ich spreche Kinder noch einmal hinterher an und sage: "Mhm, war aber jetzt nicht so gut gelaufen. Du hast ihn da ziemlich gestört", oder so. Und Kinder beschweren sich dann auch und ich sage: "Ich regle das mit dem Kind", um da natürlich auch zu zeigen: "Ich Sorge da auch für dich!" Kinder leiden ja auch untereinander, wenn einer immer stört und ein anderer nicht.

● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	I: Wird das von MitschülerInnen dann auch als ungerecht erlebt, wenn auf GLEICHE Störungen unterschiedlich reagiert wird?
		B: Ne, tatsächlich eigentlich nicht. Also (...) zumindest bei mir jetzt in der Klasse - ich kann ja nur von meiner Klasse sprechen - gehen die Kinder da wirklich erstaunlich gut mit um. Wir sprechen da auch öfters mal im Sozialen Lernen darüber, dass Kinder auch einfach unterschiedlich sind. Die einen brauchen irgendwie das und die anderen das. Und das (...) ist irgendwie in Ordnung für die Kinder. Es ist aber vielleicht auch hier an der Schule generell - wir unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen - dadurch ist sowieso schon einmal ein totaler Leistungsunterschied in den Klassen. Dadurch dass man halt Zweit- und Drittklässler nebeneinandersitzen hat. (..) Und insgesamt sind die Niveaus von den Kindern auch so VÖLLIG unterschiedlich. Man hat im Prinzip in jeder Klasse Kinder (..) von der Ersten bis zur Fünften teilweise sitzen; so vom Leistungsstand her. Und dadurch ist alles total differenziert und der Unterricht funktioniert sehr individuell. Und deswegen sind das die Kinder einfach gewohnt, dass Kinder unterschiedlich sind und auch unterschiedlich behandelt werden.
● 5-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	Auf der anderen Seite (..) - wenn die Kinder zum Beispiel das Ziel haben in der Klasse: "Ich komme leise in den Kreis", und sie schaffen es nicht (..) und es ist laut /. Gut, man kann dann im Kreis für Ruhe sorgen. Aber trotzdem muss das ja auch irgendwann mal trainiert werden, dass man wirklich direkt leise in den Kreis kommt und es funktioniert. (..) Ich habe das schon auch mal bewusst gemacht. Das ist einem glaube ich in dem Moment schon selbst bewusst als Lehrer, dass das dann länger dauert, wenn man die Kinder noch einmal alle zurückschickt. Aber so merken es die Kinder: "O. k., wir haben es gerade wirklich nicht auf die Kette gekriegt", und müssen es jetzt einfach noch einmal machen.
		I: Das heißt, dass in dieser Situation das Lernen durch Wiederholung rechtfertigt, dass man vielleicht etwas Unterrichtszeit verliert?
		B: Ja, genau. Das finde ich schon. Also das kann man natürlich auch nicht immer machen. Aber es reicht meistens auch, wenn man es ein paar Mal macht. Weil die Kinder natürlich auch keinen Bock haben immer hin und her zu gehen. (..) Häufig prägt sich dann so etwas doch bei den Kindern ein.
● 6-GS_3	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	I: Wie würdest du mit so etwas umgehen, wenn Hausaufgaben nicht gemacht wurden?
		B: (4) Ich gebe immer noch einmal eine Chance bis zum nächsten Tag oder bis zum übernächsten Tag. Und wenn das häufiger ist, würde ich die Eltern mit ins Boot holen (4) und fragen woran das liegt und ob es Zuhause keinen Raum gibt dafür. Oder wie ich sie unterstützen kann.

● 7-GS_2	I_Akutreaktionen auf U-st.\IE_Sonstiges	<p>I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung des Kindes?</p> <p>B: (Irritiert) Vom Kind?</p> <p>I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?</p> <p>B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze andere, ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.</p> <p>I: Dadurch wird also auch der Unterricht gestört?</p> <p>B: Durch die Erzieherin, ja.</p> <p>I: Du hast ja schon gesagt, du würdest es nicht so machen.</p> <p>B: Ja. (...) Also ich sage mal so - das ist jetzt natürlich immer einfach zu sagen, wenn man das liest, wie man sich in der Situation verhalten würde. In der Situation (..) tickt man vielleicht auch manchmal anders, aber (..) ich glaube ich hätte es SO NICHT gemacht, nein.</p>
● 1-GS_1	J_Austausch zu U-st. an Schule\JA_wird als hilfreich erlebt	(6) Ja, aber regelmäßige Treffen - jetzt im Vergleich zu dieser Schule - die helfen doch SEHR. Und auch mal so ein Plaudern über den Tag an sich; sowohl mit persönlichen Erlebnissen, als auch der schulische Austausch in den unterschiedlichen Klassen. Das hilft auch sehr, dass man dann vertrauensvoll über unangenehm erlebte Unterrichtsstörungen oder Situationen dann eher ins Gespräch kommt.
● 2-GS_2	J_Austausch zu U-st. an Schule\JA_wird als hilfreich erlebt	Bei so gravierenden Sachen, das machen wir tatsächlich aber nicht so oft, haben wir schon auch so eine kollegiale Fallberatung gemacht. Das sind schon auch Kinder, die den Unterricht stören. Also jetzt nicht nur mit dem Gemauschel, sondern die schlimmeren Sachen. Wo man dann schon auch mal den Fall schildert, wenn ein Unterricht jetzt mit einem Kind gar nicht funktioniert. Das ist manchmal ganz hilfreich, dass die anderen dann auch ihre Ideen schildern: "Ich mach mit dem das und das" oder "Bei mir wirkt das und das ganz gut mit dem Schüler", da tauschen wir uns schon stark aus, würde ich sagen, hier in dem kleinen Kollegium.
● 3-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JA_wird als hilfreich erlebt	Aber es ist auf jeden Fall bei uns völlig normal, in der Regel, dass man (..) weiß: O. k., manche Kinder (...), die schießen mal so über, dass man mal die Tür aufmacht, dass man mal das Kind bei der Kollegin reinsetzt, das ist vollkommen normal. Oder dass man in bestimmten Fällen auch wirklich einfach mal /, da geht es dann ja auch tiefer. Es sind ja nicht nur Störungen, die im Unterricht auftreten. Man muss sich dann das ganze Elternhaus angucken: "Was ist das für eine familiäre Situation, für eine Wohnsituation?" Das sind auch oft Situationen, die extrem belastend sind und wo man auf jeden Fall in den Austausch gehen muss mit der Kollegin, um das irgendwie wegzustecken. Das geht ja oft bis ans Jugendamt und solche Sachen. Also da ist man ganz viel im Kontakt und im Gespräch.

- 4-GS_3 J_Austausch zu U-
st. an
Schule\JA_wird als
hilfreich erlebt

Hier an der Schule, ich sage mal, wir gelten ja als Brennpunkt-
schule. Ich persönlich empfinde es in meiner Rolle als Klassen-
lehrerin natürlich gar nicht so störungsanfällig immer. Und
wenn, dann sind die Kinder so bedürftig und stören. Aber es
sind weniger Störungen, die darum gehen: "Ich zeig' der blö-
den Lehrerin jetzt mal wo es langgeht!" Unsere Kinder haben
eigentlich alle ein ganz gutes Verhältnis zu uns allen. Und die
stören unwahrscheinlich krass manchmal, aber wo wir alle
wissen: "Es hat jetzt nichts mit mir zu tun." Deswegen fällt es
vielleicht auch leichter (...) darüber zu sprechen, sich auszu-
tauschen. Weil wer hier behauptet: "Hier gibt es kein Kind was
stört!" redet ja /, das weiß ja jeder, der lügt ja. Das ist irgend-
wie Quatsch. Und eigentlich ist es hier eine ganz gute Aus-
tauschkultur und auch eine Unterstützungskultur gegenseitig.

I: Wie sieht diese Austauschkultur aus? (..) Passiert es, dass
man mit einer Situation zu Kollegen oder ins Lehrerzimmer
kommt und diese dann zur Diskussion stellt? Oder wie kann
man sich das vorstellen?

B: Ja, man kommt natürlich so zur eigenen Entlastung schon
mal ins Lehrerzimmer und tauscht sich aus und erzählt was
war (...) und lässt erst einmal Dampf ab, sage ich mal. Es gibt
aber auch in unseren <zu schulspezifisch> (Aufteilung der Klas-
sen) - wir sind ja so organisiert; an der Schule haben wir so
<Anzahl der Flure> mit getrennten Eingangstüren, die <zu
schulspezifisch> gekennzeichnet sind. Und innerhalb dieser
<zu schulspezifisch> (Aufteilung der Klassen) arbeitet meist ein
Lehrerinnen-Team. Und die Kinder sollen sich auch unterei-
nander so ein bisschen kennen. So wie Kinder von kleineren
Schulen untereinander. Also jeder <zu schulspezifisch> (Auftei-
lung der Klassen) ist so <Zahl> bis <Zahl> Kinder groß. Und die
Kinder sollen sich untereinander ein bisschen sicherer und be-
kannt fühlen. Deswegen machen wir auch zusammen Sachen.
Und die Lehrkräfte arbeiten halt auch im Team. Wenn also Fa-
chunterricht stattfindet, dann innerhalb des <zu schulspezi-
fisch> (Gruppe, innerhalb der die Klassen zusammengefasst
sind). Da treffen wir uns regelmäßig zu <schulspezifisch>-Be-
sprechungen und da gibt es auch so kollegiale Fallberatungen.
Also, wenn jemand total Stress hat mit immer dem gleichen
Kind, dann gibt es da auch Fälle, die durchgespielt werden und
dann wird auch über Entlastung nachgedacht. Das ist ein
Punkt. Und zum anderen haben wir ja in der Schule auch in-
nerhalb dieser <schulspezifisch>-gruppen organisiert für die
Kinder, diese ETEP-Gruppe (Entwicklungstherapie/Entwick-
lungspädagogik), wo wir dann, wenn wir ganz krasse Sachen
(..) haben, auch gucken: "Was ist denn das nächste Ziel für das
Kind? Wie kann man darauf hinarbeiten, dass es weniger
wird?" Man kann dann da mit den Kindern - wenn es jetzt
wirklich an den Kindern nur allein liegt irgendwie - arbeiten,
(..) dass die an ihren Zielen arbeiten. In den Klassen und in der
Gruppe noch einmal gezielt. Die Schulleitung unterstützt halt
richtig gut. Das tut sehr gut, auch im Konfliktfall mit Eltern.
Und wir haben ja auch vieles, was so wahrgenommen wird,
weil Kinder dann hier in der Pause im Flur sitzen oder im Trai-
ningsraum. Wir haben auch den Trainingsraum bei Störungen,
wo wir Konflikte der Kinder untereinander oder auch ganz
krasses Fehlverhalten, was wir jetzt vor der Klasse mit dem

Kind nicht klären können /. Dann schicken wir die halt in den Trainingsraum in der dritten Stunde und dann kann da mit unseren Sozialpädagoginnen und Förderschullehrerinnen halt viel geklärt werden. Die kommen dann wiederum auf uns zu und sagen: "So, ich habe noch mal mit ihm gesprochen. Der hat das und das erzielt. Wie wäre es, wenn /?" Die haben dann auch Verabredungen: "Du kommst nächste Woche wieder", kommen mit einem Verstärkerplan da raus und sollen dann besprechen: "Wie war die Woche?" Also es gibt schon ganz gute Unterstützersysteme bei uns, finde ich. Bis hin zur Extrapause, wo Kinder dann auch nicht so beladen aus der Pause kommen.

- 6-GS_3 J_Austausch zu U-
st. an
Schule\JA_wird als
hilfreich erlebt

I: Wird an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen?

B: Absolut! Das ist hier ganz offen. Und hier würde auch NIE einer denken: "Der hat's nicht drauf! Was ist das denn für eine Lusche?" Hier in dem Einzugsbereich haben alle (..) herausfordernde Schüler. Und jeder kann immer sagen (genervter Tonfall): "Boah, mein Gott!" Und es gibt auch eine gute Infrastruktur für so etwas; für Streitereien. Wir haben da einen Trainingsraum, wo man die hinschicken kann - das weißt du wahrscheinlich alles schon (mit Bezug auf die vorherigen Interviews).

I: Ich höre es aber gern von dir, auch wenn sich etwas überschneiden sollte.

B: Das ist einfach auch so eine entlastende Infrastruktur. Wenn die sich wirklich nach der großen Pause in etwas verbissen haben, dann schickt man die in den Trainingsraum; das wird in Ruhe geklärt. Es reißt die ganze Klasse nicht so mit sich, denn oft bilden sich dann auch so Parteien und Lager und das schwelt dann so unterschwellig. Da kommen die zufrieden wieder, mit einem Zettel, mit einer Vereinbarung. Und das entlastet total!

I: Kommt es auch vor, dass man sich zu einer konkreten Unterrichtsstörung unter Kollegen/Kolleginnen austauscht?

B: Ja.

I: Wie sieht das dann aus?

B: Die Schule ist organisiert - es ist ja eine sehr große Schule - in fünf <zu schulspezifisch>, mit fünf <Art der Klasseneinteilung>. Und jedes <Art der Klasseneinteilung> hat vier Klassen. Da bildet man immer so eine Mini-Grundschule quasi. (..) Man hat auch viele Sitzungen zusammen; die Anzahl des Gesamtkonferenzen ist auch gering. Und wir sind auch angehalten, diese Sitzungen für kollegiale Fallberatungen zu nutzen, wo so etwas dann auch besprochen werden kann (...) und wird.
- 7-GS_2 J_Austausch zu U-
st. an
Schule\JA_wird als
hilfreich erlebt

(..) Und was ich auch hilfreich finde ist, (..) wenn dann jemand mit in der Klasse ist und (..) manchmal ist es ja wirklich so, dass man auch auf manche Kinder dann schon so eingeschossen ist oder auch immer nach so einem Muster reagiert. Was die Kinder dann auch wissen (imitiert Kind): "Oh, jetzt gleich macht sie wieder so, macht sie wieder so (Aufzählung andeutend)." Und ich finde es dann auch hilfreich, wenn man zu zweit ist und noch einmal von der anderen Person, die das auch aus einer ganz anderen Sicht sieht oder bewertet (.) / oder auch noch einmal in einem ganz anderen Ton spricht und so; das ist schon auch hilfreich.

<ul style="list-style-type: none"> ● 7-GS_2 	<p>J_Austausch zu U-st. an Schule\JA_wird als hilfreich erlebt</p>	<p>Wird hier an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen im Kollegium?</p> <p>B: Doch, schon. Wir haben - leider ist es dann auch wieder eingeschlafen - aber wir hatten auch immer mal so kollegiale Fallberatungen. Da ging es ja meistens um Unterrichtsstörungen oder eben besonders schwierige Schüler. (..) Ich sage mal so, das ist häufig dann auch ein Zeit-Thema, dass man irgendwann dann auch mal nach Hause möchte. Meistens <Wochentag>, wenn wir Dienstversammlung oder Konferenz haben (.), dann gibt es das immer wieder, dass wir uns auch austauschen. Aber häufig ist auch zu wenig Zeit dafür, muss man sagen. Manchmal tauschen wir uns dann mit den Fachlehrern aus, die noch mit in der Klasse sind. Dass man sagt: "Hier, ist das bei dir auch so, dass der oder die immer austickt?" Häufig ist das schon lehrerübergreifend. Nicht, dass das bei einem speziellen Lehrer nur ist, sondern, ich sage mal, meistens ein allgemeines Problem.</p> <p>I: O. k. Aber da kann Austausch stattfinden? Und man muss sich nicht scheuen, so etwas anzusprechen, weil man eventuell das Gefühl hätte ...?</p> <p>B: (Führt fort) ... man VERSAGT als Lehrer! Ne, finde ich jetzt nicht. Das Gefühl habe ich nicht.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 8-GS_3 	<p>J_Austausch zu U-st. an Schule\JA_wird als hilfreich erlebt</p>	<p>Aber sowohl theoretisch als auch natürlich jetzt im Austausch mit Kollegen sind wir da (.) generell ganz gut vernetzt und arbeiten ja auch immer im Team in den Klassen. Da tauschen wir uns schon aus und überlegen auch vorher: "O. k., ist das jetzt der richtige Weg damit umzugehen?"</p>

- 8-GS_3 J_Austausch zu U-
st. an
Schule\JA_wird als
hilfreich erlebt

I: Wird an der Schule hier offen über das Thema Unterrichts-
störungen gesprochen?

B: Ja, wird es. Wir haben es jetzt länger nicht als konkretes
Konferenzthema gehabt in der Gesamtkonferenz. Aber auch
wieder durch diese Teamstruktur bedingt, also IN der Klasse,
IM <schulspezifisch> (Untergruppe aller Klassen) - wo wir uns
ja sehr regelmäßig treffen - sind wir da wirklich gut im Aus-
tausch.

I: Angenommen, man hat ein Problem mit einer Störung oder
einem häufig störenden Schüler, einer Schülerin; welchen Weg
kann man dann gehen, welche Anlaufstellen gibt es?

B: Anlaufstellen?

I: Ja, in der Schule.

B: Also in jeder Klasse ist ein Förderschullehrer schon einmal
mit drin. Das ist ja immer schon mal so die erste Anlaufstelle.
Dann haben wir das Beratungs- und Förderzentrum, das BFZ
ist bei uns hier an der Schule angegliedert. Da haben wir im-
mer die Möglichkeit Kinder zu melden. Dann kommen die zum
Hospitalieren und gucken sich das an und leiten dann Dinge ab.
Wir haben eine Schulsozialarbeiterin, (..) die für solche Dinge
ansprechbar ist. Und wir haben jetzt auch seit diesem Schul-
jahr eine UBUS-Kraft - ich kann dir jetzt nicht sagen, wofür die
Abkürzung steht, das vergesse ich immer wieder (lacht). Die
macht auch so Einzelfallberatung und so etwas zum Beispiel.
Ich glaube, so vom Netzwerk her - Erziehungsberatung sind
wir auch überall angegliedert - vom Netzwerk her sind wir
ganz gut aufgestellt.
- 9-GS_3 J_Austausch zu U-
st. an
Schule\JA_wird als
hilfreich erlebt

I: Wird hier an der Schule offen über das Thema Unterrichts-
störungen geredet? Kann man sich also in Fällen, in denen der
Unterricht gestört ist, an jemanden wenden?

B: Also wir haben immer so <zu schulspezifisch>-sitzungen
(Klassen sind in Gruppen zusammengefasst). Ich weiß nicht, ob
du das - das weißt du wahrscheinlich. Wir haben ja verschie-
dene <zu schulspezifisch> (Art der Aufteilung der einzelnen
Klassen) hier - (aufzählend) <Gruppe 1>, <Gruppe 2> - also ich
bin in <Gruppe 3>. Doch, das machen wir. Wenn wir irgendein
Kind haben, wo wir sagen: "Oh, der stört nur!", dann holen wir
uns Hilfe; reden mit den Kolleginnen und reden über diesen
Fall.

I: Heißt das im Umkehrschluss, dass sich keiner scheut über so
etwas zu reden?

B: Mh-mh (Bestätigung durch verneinen).

I: Wenn du wegen einer Unterrichtsstörung Hilfe suchst oder
diese besprechen möchtest, wird das also nicht als (..) man-
gelnde Kompetenz wahrgenommen?

B: Nein. Nein!

● 1-GS_1	J_Austausch zu U-st. an Schule\JB_selbst schon ausgetauscht	(6) Ja, aber regelmäßige Treffen - jetzt im Vergleich zu dieser Schule - die helfen doch SEHR. Und auch mal so ein Plaudern über den Tag an sich; sowohl mit persönlichen Erlebnissen, als auch der schulische Austausch in den unterschiedlichen Klassen. Das hilft auch sehr, dass man dann vertrauensvoll über unangenehm erlebte Unterrichtsstörungen oder Situationen dann eher ins Gespräch kommt.
● 1-GS_1	J_Austausch zu U-st. an Schule\JB_selbst schon ausgetauscht	<p>B: Also HIER habe ich das so noch nicht erlebt, zum Glück. (6) Von Lehrkräften nicht. Von Betreuungskräften - "Halt mal die Klappe" hatte ich dann gehört. Das hat mich sehr erschreckt. Da habe ich dann die eine Betreuende auch darauf angesprochen. Das war ihr nicht aufgefallen. (5) Ja, verbale Äußerungen durchaus, von Schülern untereinander, auf dem Hof. Dass sie zum Teil gewalttätig miteinander umgehen. (..) Aber das ist auch nicht die Regel hier.</p> <p>I: Hattest du eine Möglichkeit so etwas in dieser anderen Schule anzusprechen, wenn du Zeugin von missachtendem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schülern geworden bist?</p> <p>B: Doch, ich konnte das ansprechen. Bei der Schulleitung nicht, (.) das hatte ich am Anfang versucht. Aber (...) es gab einen Personalrat, da war es möglich das anzusprechen.</p>
● 8-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JB_selbst schon ausgetauscht	<p>Hast du das auch schon gemacht, dass du dich in einem konkreten Fall gestörten Unterrichts an jemanden gewendet hast?</p> <p>B: Ja.</p> <p>I: Würdest du mir beschreiben, was dort dein Anliegen war oder was da besprochen wird?</p> <p>B: Also kollegiale Fallberatung machen wir auch noch; so im <zu schulspezifisch> (Untergruppe aller Klassen) in unregelmäßigen Abständen. (..) Also da war / - (nachdenklich) gut, was ist eine Unterrichtsstörung, ist die Frage. Zwillinge, die sehr unregelmäßig zur Schule kamen, kein Frühstück, schmutzige Klamotten, schwierige familiäre Verhältnisse und dann das ZUSPÄTKOMMEN. Das Garnichtkommen oder Zuspätkommen war so der Aufhänger. Da einfach in den Austausch zu treten: "Wie würdest du damit jetzt umgehen? Was würdest du da jetzt machen?" Dann dieser Perspektivwechsel, wo man selbst das Kind oder selbst die Mutter ist. Wo man dann einfach noch einmal gucken kann: "Was ist da jetzt eigentlich das Problem, wie kann man reagieren (...) auf eine Unterrichtsstörung?" Also bei diesem Kind, was STÄNDIG meinen Namen ruft und keine Aufgabe allein bewältigen kann, da haben wir jetzt schon darüber gesprochen, wie wir jetzt weiter damit umgehen. (...) Da haben wir aber im Moment keine konkrete Idee.</p>

● 9-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JB_selbst schon ausgetauscht	<p>I: Ist es bei dir denn schon vorgekommen, dass du mit einem Kollegen oder einer Kollegin über eine Unterrichtsstörung gesprochen hast?</p> <p>B: Mhm (zustimmend).</p> <p>I: In welchem Fall war das?</p> <p>B: Ich hatte im letzten Schuljahr noch eine Schülerin, die wurde vier Wochen suspendiert, weil die nicht mehr tragbar war in der Klasse. Und da waren ständig Unterrichtsstörungen und die war halt Thema (...) ohne Ende.</p>
● 1-GS_1	J_Austausch zu U-st. an Schule\JC_findet nicht/kaum statt	<p>I: Gab es das auch anders herum? Dass Lehrkräfte in Reaktion auf das störende Verhalten der Schüler /</p> <p>B: Sehr respektlos? Ja.</p> <p>I: Oder verletzend, missachtend gegenüber Schülern waren?</p> <p>B: Sehr häufig leider auch. Was vielleicht eine Selbstschutzmaßnahme war. Aber (5) das hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass (...) /. Oder die Ursache war vielleicht eine Hilflosigkeit, aber (...) das hat auf jeden Fall auch dazu geführt, dass im Kollegium dann leider (5) so ein Verständnis füreinander auch (.) abgenommen hat. (...) Aber durch häufig wechselnde Schulleitungen fehlte dann auch vielleicht so eine gewisse Struktur.</p> <p>I: Vielleicht noch zwei letzte Fragen dazu. War an dieser Schule, die du gerade beschrieben hast, genauso Austausch über Unterrichtsstörungen möglich wie an dieser Schule hier oder gab es Unterschiede?</p> <p>B: Das hat sehr viel weniger stattgefunden. (...) Da hatte ich den Eindruck, dass jede und jeder sich selbst eher überlassen ist. Es gab wenig Teamstrukturen und gemeinsames Lernen in Parallelklassen zum Beispiel.</p>
● 2-GS_2	J_Austausch zu U-st. an Schule\JC_findet nicht/kaum statt	<p>Das ist manchmal ganz hilfreich, dass die anderen dann auch ihre Ideen schildern: "Ich mach mit dem das und das" oder "Bei mir wirkt das und das ganz gut mit dem Schüler", da tauschen wir uns schon stark aus, würde ich sagen, hier in dem kleinen Kollegium. Das kann in anderen Kollegien schon ganz anders sein und vielleicht will auch nicht jeder über seine Störungen offen reden, weil (..) man ja vielleicht /, ja, weil es manchen Kollegen vielleicht auch unangenehm ist. Weil wenn du hörst, eine Klasse läuft eigentlich top, keiner beschwert sich und du hast immer nur High Life in der Klasse, dann muss man sich schon vielleicht fragen: "Liegt das jetzt vielleicht doch so ein bisschen an mir?" Da mag es auch so eine gewisse SCHEU, denke ich mal, geben, dass jetzt offen zu sagen. Von daher kann es auch sein, dass das jetzt nicht jeder offen sagt.</p>

● 3-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JC_findet nicht/kaum statt	I: Wenn zum Beispiel mit Kollegen oder Kolleginnen darüber gesprochen wird, ist dann auch der Umgang mit solchen Unterrichtsstörungen, das respektvolle Verhalten, das wir gerade angesprochen haben, ein Thema?
		B: Mhm (überlegt) (4). Ich sage mal das ist (lächelt) (...), das muss ich mal ganz vorsichtig sagen: Könnte auch zu einem Streitthema werden. Weil ich glaube es gibt sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie ich jetzt am besten mit schwierigen Situationen umgehe.
		I: Kommt es auch vor, dass man Zeuge eines Verhaltens wird, das man nicht gutheißen kann, es ansprechen möchte, es aber dann doch unterlässt?
		B: Ja, das kommt sicherlich vor. Aber hier arbeiten ja viele in Teams, da kommt es auch immer wieder dazu, dass Teams dann auseinandergehen, weil es vielleicht zu unterschiedliche Vorstellungen gibt. Und das ist natürlich dann auch aus einem Prozess heraus passiert, der vielleicht nicht unbedingt so einfach ist.
		I: Hast du dich schon einmal konkret
● 4-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JC_findet nicht/kaum statt	Wird an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen unter Kollegen, Kolleginnen?
		B: Also an meiner alten Schule, wo ich zwanzig Jahre war, eher nicht so gerne. Da hat man eher so getan, als hätte man selbst keine Probleme - so gesichtswahrungsmäßig, weil das hatte dann so einen peinlichen Nimbus.
● 3-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JD_Sonstiges	I: Wird an der Schule offen über das Thema Unterrichtsstörungen gesprochen?
		B: Mhm (zustimmend).
		I: Ist es überhaupt ein Thema oder weniger?
		B: Ja, schon. Dadurch, dass hier so viele Kinder sind, die (.) wirklich auch echt ihr Päckchen mitbringen (..) und sich überhaupt nicht konzentrieren können und (..) viele aus dem Rahmen fallen - ja. Und auch den Unterricht im besonderen Maße stören.

● 5-GS_3	J_Austausch zu U-st. an Schule\JD_Sonstiges	Haben Sie das Gefühl, dass hier an der Schule offen über Unterrichtsstörungen gesprochen wird; unter Kollegen und Kolleginnen?
		B: Ja (.), sehr viel. Da macht eigentlich niemand ein Geheimnis daraus. Das wäre auch lächerlich, weil (..) die Schule hier im sozialen Brennpunkt - da wäre das komisch, wenn es keine Unterrichtsstörungen geben würde. Also das wird sehr offen thematisiert.
		I: Wie sieht ein solcher Austausch dann aus? Worüber genau wird sich ausgetauscht?
		B: Eigentlich darüber, was im Prinzip so gerade /. Also, wenn irgendetwas Auffälliges passiert ist, dann tauscht man sich mal im Lehrerzimmer in der Pause darüber aus. Wir hatten aber auch schon /. In Konferenzen gibt es teilweise auch mal Raum oder auf pädagogischen Tagen oder so. Wo man auch solche Sachen mal thematisieren kann. Das kommt jetzt nicht regelmäßig und auch nicht so häufig vor, aber (...) da gibt es schon auch Raum für.
● 1-GS_1	K_Belastung in Störungssit.\KA_von Störungsqualität abh.	B: Ja, also an einer Grund-, Haupt- und Realschule, an der ich aber in einem anderen Bundesland lange gearbeitet habe - das war aber auch an einem sozialen Brennpunkt gelegen, in einer Großstadt - da war der Ton, der Umgangston untereinander sehr viel rauer. Und das hat mich SEHR belastet und viel stärker auch belastet. Dann aggressives Verhalten einerseits, verbale Äußerungen, die ständig und tagtäglich passiert sind, nicht nur Schülern gegenüber, zum Teil massives Mobbing, das kaum zu unterbinden war (..) und auch kaum so ein (.) Verständnis für ein freundliches Miteinander, das kaum durchgängig (4) zu erarbeiten war. Das hat auf jeden Fall das Unterrichten sehr belastet und mich auch.
● 2-GS_2	K_Belastung in Störungssit.\KA_von Störungsqualität abh.	Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet? Das kannst du auch nach persönlichem Empfinden und der professionellen Sicht trennen, wenn du magst.
		B: Also, puh (überlegt) (..), ich sage mal so durch diesen Kleinkram - da bin ich relativ entspannt eigentlich. Ich drücke so manche Sachen weg. Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: "Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!" Wenn die das schon als Unterrichtsstörung empfinden. Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: "Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung?"

● 2-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	Ich würde sagen, dass ich relativ (..) entspannt in vielen Sachen bin und ich auch ab und zu mal etwas anderes mache und manchmal durch Strenge sage: "Ne, das machen wir jetzt trotzdem!", aus irgendwelchen Gründen. Ich kann aber ganz gut darauf reagieren und sagen: "O. k., war jetzt nicht so gut. Mache ich nächstes Mal anders", und überlege mir für den nächsten Tag etwas. Ich rede jetzt aber nur so von kleineren Sachen. Wenn du jetzt ein Kind wie <Name Schüler 1> hast, was halt auch absichtlich provoziert oder stört; die Gruppe dann auch so mitreißt, sich in die Mitte schmeißt und alle lachen oder so. Wenn es tatsächlich zur Eskalation kommt, das kann natürlich schon sehr belastend sein. Wenn so eine Stunde dann wirklich völlig aus dem Ruder läuft. Das (..) habe ich jetzt zum Glück selten. Wenn man so ein Kind hat, ist man schon auch persönlich angegriffener, als wenn man das nicht hat. Wenn man eine liebe Klasse hat, mit nur den kleinen Muckeleien, ist das sicher entspannter, schläft man bestimmt auch besser und ist persönlich weniger angegriffen als wenn man einen <Name Schüler 1>, <Name Schüler 3>, <Name Schüler 4>, wie sie alle so heißen, in der Klasse hat.
● 2-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	I: Ich muss noch einmal fragen, ob ich es richtig verstanden habe: Einzelfälle von Störungen, die gravierender sind, können für dich persönlich belastender sein als die Summe mehrerer kleinerer Störungen über den Tag hinweg? B: Ja! Würde ich sagen, ja.
● 3-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	Deshalb würde ich gar nicht unbedingt sagen, das ist extrem belastend, ähm (...), wenn man es so realistisch sieht. Es wird dann belastend /. Ich habe jetzt zum Beispiel ein Kind, das ist mit so einer komplizierten Kriegstrauma-Geschichte hergekommen; mit sechs Jahren eingeschult auf einem sozial-emotionalen Stand von einem Dreijährigen, plus (.) extrem aggressiv (...). Dann ist es wirklich so eine Belastung, nicht nur für mich, sondern auch für die Kinder, dass wir sagen mussten: "O. k., der muss jetzt in eine andere Schule, in einer Vorklasse oder einen Kindergarten zurück!" Und dann muss man das auch so formulieren; also den Punkt auch wirklich sehen (..): "Bis wohin kann ich wirklich auch etwas bewirken mit einer guten pädagogischen Arbeit, mit einem guten pädagogischen Auge? Oder ab welchem Punkt ist es auch wirklich eine zu große Belastung?" Und dann muss vielleicht auch eine ganz situative Veränderung her.
● 5-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	Aber sobald die Kinder eben nicht damit aufhören und immer weiter (.) die Aufmerksamkeit fordern wollen von dem Lehrer, dann wird es wirklich anstrengend. Also, wenn das so ein Kampf zwischen Schüler und Lehrer wird (...). Ja (...), wenn nicht so ein richtiges (.) Ende in Sicht ist. Dass der Unterricht wirklich so komplett unterbrochen ist.
● 6-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	I: Welche Störungstypen sind für dich am stärksten störend? B: (Überlegt) (5) Wenn die Kinder sozial-emotional sehr angespannt sind und einfach nichts dafürkönnen. (..) Nicht aus ihrer Rolle herauskönnen und nicht aus ihrer Haut herauskönnen und selbst darüber frustriert sind, dann ist das ANSTRENGEND.

● 6-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	<p>Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?</p> <p>B: (...) Belastet fühle ich mich am meisten davon, wenn die von außen kommen (...).</p> <p>I: Was du eingangs gesagt hattest?</p> <p>B: Ja. Das STÖRT mich einfach total. Wenn es eine Stadt einfach nicht geregelt kriegt, das (Rasenmähen) in den Sommerferien zu machen oder Arbeitsverträge für den Nachmittag abzuschließen. Und nicht (imitiert Aussage der Verantwortlichen): "Die Arbeiten von morgens sechs bis mittags um zwei, weil das schon immer so war." So etwas STÖRT mich.</p>
● 6-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	<p>Was bei uns dazukommt, das habe ich vorhin vergessen, sind die ganzen traumatisierten Kinder. Das ist schon schwierig. Das haben vielleicht die anderen (Interviewpartnerinnen) auch schon erwähnt. (.) Das ist schon noch einmal eine neue Herausforderung.</p>
● 7-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	<p>B: (4) Also das, was ich am schwierigsten finde, (...) damit umzugehen, das sind meistens Schüler die (.) - oder Schülerinnen - die (sucht) (...), ja (4), die den Unterricht stören - manchmal bewusst, manchmal auch unbewusst, wo dahinter aber noch so viel anderes steht, wo man ja erst einmal verstehen muss, warum es zu diesen ständigen Störungen oder so kommt. Und da fühlt man sich - oder ich mich - häufig auch hilflos, weil (..), wenn man sich das mal genauer anguckt, steht da ganz viel immer dahinter. Und das dann erst mal überhaupt alles zu wissen - oft weiß man gar nicht so viel. Wenn man das dann weiß, dann (...) muss man irgendwie damit umgehen. Und ich finde da sind wir häufig /, oder fehlt uns vor allem die Zeit für. Und wir sind da auch nicht gut ausgebildet. Das ist so das, was ich am schwierigsten finde. Und am meisten? (...) Ja, ob das am meisten passiert (fragend, an sich selbst)? Aber das ist das, was einem so echt auch an die Nieren geht.</p>
● 7-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KA_von Störungsqualität abh.	<p>I: Gut, danke. Dann wären wir mit den Situationen durch. Eine letzte Frage hätte ich aber noch. Du sagtest, dass die vorgelegten Situationen eher alltäglich oder harmlos sind. Sind sie dadurch für dich weniger belastend oder machen solche Situationen (..), von diesem Schweregrad, in der Summe dann doch auch Belastung aus.</p> <p>B: Nein, natürlich machen die auch Belastung aus. Aber (5) ich muss ganz ehrlich sagen, da haben wir hier bei uns an der Schule schon noch andere Unterrichtsstörungen auch mit anderen /. Ich kenne ja jetzt diese Kinder nicht, aber andere Beispiele, die ich sehr viel belastender dann auch finde. Also dieses: "Jemand meldet sich nicht und ruft in die Klasse" oder "spielt mit der Brotbox rum", das sind alltägliche Dinge. Ja, die stören schon einmal.</p>

● 4-GS_3	K_Belastung in Störungssit.\KB_von Störungshäufigkeit abh.	Ich habe lange Jahre sehr, sehr viel Fachunterricht gehabt. Als Musikkollegin auch, wo man dann natürlich mit Instrumenten dasitzt; mit Lerngruppen, die nicht so beziehungsicher sind zur Fachlehrerin wie zur Klassenlehrerin in der Grundschule. Und da fand ich das einfach / - auch wenn es mich jetzt nicht so belastet hat, dass ich gesagt habe: "Der Beruf macht mir keinen Spaß mehr!" oder ich da an mir gezweifelt habe - aber es war unglaublich ANSTRENGEND. So viele Fachstunden und dann müssen Kinder auch mit der neuen Lehrerin immer erst die Pfründe klären; da gab es dann auch viele Kinder, die erst einmal so provoziert haben, um einen auszutesten. Wenn man dann alles halbe Jahr eine neue Lerngruppe /, da fand ich das schon sehr, sehr belastend im Sinne von anstrengend.
● 8-GS_3	K_Belastung in Störungssit.\KB_von Störungshäufigkeit abh.	I: Ist es bei akustischen Störungen - so nenne ich sie mal - eher die Summe der Vorfälle, die problematisch oder belastend ist oder sind es bestimmte Einzelfälle? B: Es sind zwar Einzelfälle, aber die in der Summe. Also ich finde, es gibt halt einfach Kinder, die können sich nicht zurücknehmen, die können sich nicht an Melderegeln halten. Und dann ist es halt echt sehr anstrengend, weil das kommt ja jede Stunde irgendwie dreißigmal vor. Und davon sind dann irgendwann wirklich alle sehr genervt.
● 8-GS_3	K_Belastung in Störungssit.\KB_von Störungshäufigkeit abh.	I: Wir haben es eben schon kurz angesprochen: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet? B: (..) Ja, ich glaube da macht es auch einfach die Summe. Wenn das wirklich dauerhaft so ist, dann ist es auf jeden Fall eine Belastung, weil man sich (...) dann irgendwann auch fragt: "Soll ich dem Ganzen jetzt Aufmerksamkeit schenken oder nicht?" Zeitweise gelingt es dann auch mal ganz gut, dass man es einfach überhört. Grundlegend kann man es eigentlich ganz gut ausblenden, beziehungsweise damit umgehen, finde ich. Aber wenn das so im Einzelfall sehr verstärkt da ist, dann ist es natürlich sehr präsent und dann ist es natürlich irgendwann auch (..) nervig.
● 1-GS_1	K_Belastung in Störungssit.\KC_von eigener Verfassung abh.	Wenn eine Unterrichtstörung aufkommt, wie fühlst du dich in dem Moment persönlich? B: (...) Das hängt wirklich sehr von meiner eigenen Gemütsstimmung ab und von meiner Verfassung. Wenn ich gut ausgeruht bin, dann greift mich das persönlich weniger an. Dann kann ich auch mit sehr viel mehr Geduld darauf reagieren. (..) Auch im Ton sehr viel ruhiger. Und vielleicht auch sehr viel direkter und genauer spiegeln. Wenn ich selbst sehr abgespannt bin, es vielleicht auch am Ende des Tages ist und ich familiär bedingt wenig geschlafen habe, dass ich dann (9) weniger genau spiegeln kann. Und eher dazu neige, erst einmal "Stopp" zu sagen, damit ich eine kurze Pause habe, um mich noch einmal selbst daran zu erinnern, welche Fördermaßnahmen für dieses Kind jetzt ganz genau infrage kommen.

● 2-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KC_von eigener Verfassung abh.	<p>Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet? Das kannst du auch nach persönlichem Empfinden und der professionellen Sicht trennen, wenn du magst.</p> <p>B: Also, puh (überlegt) (..), ich sage mal so durch diesen Kleinkram - da bin ich relativ entspannt eigentlich. Ich glaube, ich drücke so manche Sachen weg. Manche Kollegen ärgern sich dann auch darüber, wenn jemand eine Kappe aufhat. Wo ich dann immer sage: "Eh, dass sehe ich überhaupt nicht. Hat der eine Kappe auf (rhetorisch)? Keine Ahnung!" Wenn die das schon als Unterrichtsstörung empfinden. Ich sage mal, wenn die leise reden, das stört mich jetzt auch nicht so. Da hat halt jede Lehrerin ein unterschiedliches Level, glaube ich auch: "Was empfindet man jetzt als Unterrichtsstörung?"</p>
● 2-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KC_von eigener Verfassung abh.	<p>Klar wäre es einfach, man kommt in die Klasse und hatte sich für jede Stunde etwas vorgenommen und du könntest jetzt reingehen und könntest das einfach so machen, wie man es geplant hat. Das wäre natürlich entspannter. So kommt es aber eigentlich NIE. Und dann muss man halt irgendwie überlegen: "Inwieweit habe ich da jetzt Schuld?", in dem Sinne, dass ich das Thema jetzt nicht gut gewählt habe oder: "Inwieweit schwenke ich da jetzt noch in meiner Methode um und mache etwas anderes?", sodass der Tag dann trotzdem irgendwie läuft. Wenn ich das aber jetzt nicht gut kann, wenn ich da nicht flexibel darauf reagieren kann, dann kann das schon sehr belastend sein. Wenn ich dann jedes Mal nach vier Stunden nach Hause gehe und habe etwas ganz anderes gemacht, als ich mir vorgenommen habe. Das kann einen natürlich (.) fertig machen.</p>
● 4-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KC_von eigener Verfassung abh.	<p>Ja, man bereut schon immer mal. Man ist auch manchmal nervenkostümmäßig nicht mehr ganz gut aufgestellt, kurz vor den Sommerferien. Und dann raunzt man auch mal ein Kind an. (...) Ich versuche dann schon hinterher, so am nächsten Tag, zu sagen: "Boah, ich war da gestern echt ziemlich genervt und es war ja auch ein bisschen blöd, aber eigentlich war ich ein bisschen arg heftig!" Das kriege ich dann schon mal hin, dass man sich dann quasi auch entschuldigt, (.) wenn man es bereut hat.</p>
● 1-GS_1	K_Belastung in Störungs-sit.\KD_insg. geringere Belastung	<p>B: (8) An dieser Schule habe ich Unterrichtsstörungen bisher als wenig belastend empfunden, da die Kinder und die Gruppen, mit denen ich arbeite, sehr ansprechbar sind. Und auch (..) in Kooperation mit Förderplänen, die für bestimmte Kinder - in Absprache mit den Kindern - bisher ausgearbeitet wurden und auch von mir weiterhin ausgearbeitet werden, ist das immer gut (..) - meist jedenfalls - unterbunden worden.</p>
● 4-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KD_insg. geringere Belastung	<p>Jetzt erlebe ich mich hier hauptsächlich als Klassenlehrerin. Da hat man weniger Probleme mit Unterrichtsstörungen. Da würde ich sagen, im Moment zum Beispiel, fühle ich mich gar nicht so belastet. Die Klasse ist auch /, stört nicht so in dem Sinne, dass ich mich da ständig mit auseinandersetzen muss. Und wenn, dann ist es für mich eher ein Indikator (lächelt): "Oh, das reicht denen jetzt gerade mal." Dann ist es normal denke ich, wenn der Störquotient zunimmt.</p>

● 6-GS_3	K_Belastung in Störungs- sit.\KD_insg. gerin- gere Belastung	<p>I: Solche Störungen von außen mehr, auch wenn sie seltener als andere sind? Zum Beispiel als Reinrufen in der Klasse?</p> <p>B: Sagen wir mal so, ich arbeite ganz viel mit positiven Verstärkern und mit Belohnung von sehr gutem Verhalten, dass sich da dieses (..) permanente Reinreden und so etwas nicht wirklich so stellt. Von so etwas fühle ich mich nicht so belastet!</p> <p>I: Heißt das, dass du solche Störungen dann eher zulässt oder gar nicht beachtest?</p> <p>B: Ich belohne dann das, was besser läuft und irgendwann hat sich das dann.</p>
● 9-GS_3	K_Belastung in Störungs- sit.\KD_insg. gerin- gere Belastung	<p>I: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen belastet?</p> <p>B: Also ich bin da eigentlich sehr (lacht) entspannt, muss ich sagen.</p> <p>I: Das ist also nichts, was dich Zuhause noch umtreibt, wenn am Vormittag Unterrichtsstörungen aufgekommen sind?</p> <p>B: Ne. Und manchmal ist es ja /. Also ich habe für mich gelernt, dass manchmal ein Blick reicht, zu dem Kind, was die Unterrichtsstörung macht. Weil wenn ich darauf eingehe, ist die Unterrichtsstörung am Ende noch viel größer als das, was gerade vielleicht mal in dem Moment passiert ist. Also ich bin da (...) ganz entspannt.</p>
● 5-GS_3	K_Belastung in Störungs- sit.\KE_insg. stär- kere Belastung	<p>I: Inwiefern fühlen Sie sich durch Unterrichtsstörungen persönlich belastet?</p> <p>B: Also im Moment tatsächlich extrem (..). Es ist gerade besonders bei zwei Schülern in meiner Klasse die letzten zwei Wochen total (..) krass. Und das ist im Moment tatsächlich ziemlich belastend. Heute war es witzigerweise mal total gut, (..) aber / (lacht).</p>

● 7-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KE_insg. stärkere Belastung	<p>I: Inwiefern fühlst du dich durch Unterrichtsstörungen persönlich belastet?</p> <p>B: (..) Ja, das macht schon viel aus. (..) Also ich merke jetzt (4): Es ist jedes Jahr eigentlich wieder neu, welche Kinder in deiner Klasse sind und wie so die Zusammensetzung ist. Und (...) das macht total (..) (lacht kurz) - es macht eigentlich (..) total viel aus, wie man so seinen Unterricht auch gestalten kann. (..) Das ändert sich ja von Jahr zu Jahr. Also zumindest bei uns hier durch den Flex. Dass du immer neue Klassenzusammensetzungen hast (..) und es ist sehr unterschiedlich; auch wie man in den einzelnen Klassen arbeitet. Wenn man öfter mal wechselt, merkt man das. Es gibt halt einige Kinder, die häufig immer wieder auffallen (..) und ihre (.) Ablenkungen, Störungen fabrizieren. Und es gibt andere Klassen, wo das eigentlich weniger der Fall ist. Und das ist sehr viel stressfreier, muss man sagen.</p> <p>I: Ist das etwas, was dich nur in der Schule beschäftigt oder (..) nimmst du das auch mit nach Hause?</p> <p>B: Ne, das nimmt man schon auch mit nach Hause. Wobei ich auch da sagen muss (..), wenn man Zuhause auch gut beschäftigt ist (lacht), dann (..) /. Ich sage mal so: Ohne Kinder hat mich das sehr beschäftigt. Da ging es eigentlich rund um die Uhr um Schule, Schule und so. (..) Jetzt, wo man selbst auch Familie hat und eigene Kinder, die dann auch wieder Sachen nach Hause bringen, kann ICH eigentlich ganz gut dann auch mal abschalten. (...) Aber, klar, wenn das jetzt gravierende Sachen sind, beschäftigen die dich schon - auf jeden Fall!</p>
● 1-GS_1	K_Belastung in Störungs-sit.\KF_Sonstiges	<p>(...) Unterrichtsstörungen passieren täglich, das kann sehr anstrengend sein, wenn es nicht gelingt (..) weiterarbeiten zu können, an dem, was ich vorhatte. (..) Das habe ich hier an der Schule aber in sehr geringem Umfang - zum Glück - erlebt.</p>
● 7-GS_2	K_Belastung in Störungs-sit.\KF_Sonstiges	<p>Aber ich finde auch, je älter man wird, vielleicht auch je mehr Erfahrung man hat - ich warte einfach viel mehr auch ab jetzt und habe auch die Ruhe zu sagen: "Ihr räumt es bitte alle erst weg und dann geht es weiter." Und früher oder ich sage mal, als Berufsanfänger, da hast du immer so sehr genau deine Stunde /. Also da hatte ich mir aufgeschrieben: "Einstieg und dann das und dann das." Und dann weiß ich auch: "Oh, meine 40 oder 45 Minuten. Ich muss jetzt hier mal durchziehen, sonst SCHAFF ich das alles gar nicht." Und jetzt kann man das schon ein bisschen lockerer /. Also, dass du nicht mehr so genau an dieser Struktur hängst und dadurch oder auch weil du mehr Erfahrung hast, wie du dann reagierst oder dass du einfach lockerer bleibst, dass dich dann eine Situation auch nicht sofort auf die Palme bringt. Und dadurch auch nicht so ausufert zu irgendetwas. Ich glaube, dass Erfahrung und so da schon auch eine Rolle spielt (...), bei diesen Kleinigkeiten.</p>

● 8-GS_3	K_Belastung in Störungs-sit.\KF_Sonstiges	<p>I: Ist das etwas, was einem persönlich nahe geht oder kannst du das vom Beruflichen trennen?</p> <p>B: Das ist schwierig! Also generell, würde ich sagen, lässt man es bei diesem Professionellen, aber (..) wir sind hier generell ja sehr belastet schon mit den individuellen Kinderschicksalen. Da sind diese Unterrichtsstörungen PRÄSENT und die sind (..) auch problematisch und da wird viel diskutiert im Team. Aber was man hier mit nach Hause nimmt, sind eigentlich eher so diese Kinderschicksale, diese psychologischen Probleme, die sie einfach haben. Dieses Abgrenzen muss man hier echt lernen, ansonsten kann man dem Beruf an diesem Standort nicht lange standhalten. Aber da sind Unterrichtsstörungen jetzt eher untergeordnet.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung	<p>I: Inwiefern liegt in dieser Situation deiner Meinung nach eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: (Atmet laut aus) Ja, das ist das, was ich auch schon gesagt habe. Die Kinder mit der Impulsproblematik. Ist halt dann schade, weil die anderen jetzt nicht mehr /. Es ist schon eine Störung, weil die anderen sich jetzt nicht mehr mühen müssen das Wort zu lesen. Wenn das immer so gemacht werden würde, würden ja Kinder nie irgendetwas an der Tafel lesen. Wenn man das immer macht und jemand ruft es immer rein, dann nimmt man den anderen Kindern schon auch Lernzeit weg. Von daher muss man sagen, ist es jetzt eine Unterrichtsstörung. Würde ich jetzt aber noch unter "kleines Gemau-schel" /. Ist jetzt nicht schön, aber kann man mal darüber reden und daran arbeiten, dass das weniger wird.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung	<p>Aber ich finde es eigentlich ganz gut dann zu sagen: "Wenn es richtig war, ist es auch gut." Sie hat das Kind dann positiv verstärkt: "Hast du schön gemacht, aber eine Stufe geht noch besser, nämlich mit melden." Finde ich jetzt sehr gut.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung	<p>I: Die letzte Frage zu jeder Situation ist immer noch: Wie würdest du sagen ist die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler?</p> <p>B: (..) Die scheint jetzt recht positiv zu sein.</p>

- 3-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung
- B: Naja, wenn die Regel klar etabliert ist, dass man sich meldet und dann etwas sagt, dann ist es in dem Sinne eine Unterrichtsstörung, als dass der Junge einfach das Wort reinruft und sich nicht meldet.
- I: Wie würdest du hier das Handeln der Lehrkraft bewerten?
- B: Mhm (überlegt) (...). Also ich, puh (...), finde es so ein bisschen kritisch, muss ich sagen, weil "sehr schön gelesen" ist ja noch ein Lob an einer Stelle, wo eigentlich kein Lob an seine Person gehen sollte, weil (...) vielleicht ist es jemand der das unbedingt lernen muss. Also es kommt natürlich darauf an, es kommt darauf an! Wenn das ein Junge ist, der das jetzt ganz selten macht, der einmal dazwischengeredet hat, dann kann man das schon mal so abtun: "Sehr schön, aber das nächste Mal meldest du dich wieder, ne?" Wenn das jemand ist der das UNUNTERBROCHEN macht und das wirklich ganz, ganz schwer ist für ihn, sich zu melden. Den würde ich an der Stelle auf keinen Fall loben. Also da würde ich sagen: "Hier, hör mal, ne? Und jetzt ist der Smiley auf orange und später auf rot und ich möchte, dass du dich meldest", weil er ein Feedback braucht zu diesem Verhalten und vielleicht zu dem Ziel. Wenn es sein Ziel ist: "Ich melde mich!", dann kann ich ihn an der Stelle - finde ich - nicht unbedingt noch loben.
- I: Wie denkst du ist die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler in der Situation hier allgemein? Ist das noch anerkennend deiner Meinung nach?
- B: Ja, also ich denke schon. Die geht sehr wertschätzend mit den Kindern um und versucht es noch über Bestärkung und über (4) einen positiven Ausblick. (...) Davon halte ich auch im Grunde genommen viel, aber ich halte eben genau so viel von sehr klaren Ansagen in angepassten Fällen.

● 4-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Über-einstimmung	I: Würden Sie sagen, dass in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?
		B: (8) Puh (..), ja, eigentlich bis auf den einen Satz als Rückmeldung, der aber auch nur zwei Sekunden länger in Anspruch nimmt, finde ich das jetzt /. Ist eigentlich eher so eine Erziehungsarbeit. "Stören", ist so die Frage. Stören (...) ist natürlich auch, wenn Kinder nicht bewusst stören. Ich denke der Junge hat sich gar nicht bewusst vorgenommen zu stören. Er hat ja auch mitgearbeitet. Ich denke mal, die anderen (..) - ja, vielleicht stört es ein Kind, was sich auch gemeldet hat und nicht drangekommen ist. Aber trotzdem würde ich sagen: Naja (...), es hat jetzt glaube ich niemanden so massiv daran gehindert mitzuarbeiten. Es ist eher so unter dem Ding (...), es ist glaube ich eher ein Regellernen, eine Rückmeldung zum Regellernen, würde ich sagen.
		I: Wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft hier?
		B: Finde ich jetzt spontan erst einmal ziemlich gelungen. Sie hat ihn wahrgenommen, auch verstärkt; hat dann eben aber auch gesagt, was er besser machen kann. Mitarbeiten wollte er ja offensichtlich und hat das auch gelesen. Er hat halt, denke ich, so im Sozialverhalten / - das war einfach /, Gruppenverhalten muss er noch lernen. Das stört natürlich auch andere in der Gruppe, wenn alle reinschreien, klar. Wenn man da den kategorischen Imperativ /. Aber ich würde mal sagen, eigentlich eine Alltagssituation und die hat ganz gut reagiert und ist auch konstruktiv gewesen.
● 5-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Über-einstimmung	Inwiefern liegt in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vor?
		B: Naja, die Kinder sollten sich ja scheinbar (..) eigentlich melden, um dann das Wort zu sagen. Und hier hat ein Kind einfach reingegrufen.
● 6-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Über-einstimmung	I: Was würdest du sagen, inwiefern in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?
		B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.
		I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft in dieser Situation?
		B: Ich finde die wertschätzend für seine Leseleistung (.) und mit einem Wunsch in die Zukunft. Ich finde die Reaktion gut!
		I: Würdest du vielleicht ähnlich machen?
		B: Ja (..), ja.

- 7-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung
 - B: (Liest) Gut, das ist ja so eine ALLGEMEINE Situation. Soll ich es erst vorlesen? Ne, oder was?
 - I: Ich würde dazu jetzt immer Fragen stellen. Und zwar zunächst, inwiefern du denkst, dass in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vorliegt?
 - B: (...) Also ich sage mal, ich finde in der ERSTEN Klasse ist das ja etwas, was die Kinder gerade lernen. Sie lernen, dass man sich meldet, wenn man etwas sagen will. (..) Und das dauert meistens auch schon ein bisschen länger, bis das alle verstanden haben. Von daher wäre das /. Das ist schon nervig, wenn das häufig passiert. Vor allen Dingen ist es nervig, wenn es immer das gleiche Kind ist, dem das passiert. (.) Dem würde ich das schon auch noch einmal sehr deutlich sagen. Oder ich würde eh immer sagen: "Wir melden uns, wenn wir etwas sagen wollen." Aber ich würde das nicht als eine gravierende Unterrichtsstörung bezeichnen.
 - I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?
 - B: Völlig in Ordnung.
 - I: Das ist bei dir also schon vorgekommen oder du würdest es ähnlich machen?
 - B: Würde ich ähnlich machen (bestätigend).
 - I: Findest du, die Art der Reaktion sagt etwas über die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler aus?
 - B: Also, dass sie ruhig bleibt (..) - oder er (...) - finde ich schon einmal gut; nicht sofort ausrastet. Auch, dass sie erst noch einmal sagt: "Sehr schön gelesen" - gelobt und anerkannt, was er da gesagt hat - (liest ab) "aber noch schöner wäre es, wenn du dich melden könntest!" Ich finde, das (..) zeigt mir, (..) die sind auf einer ganz guten Beziehungsebene.

- 8-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung
- B: (Liest) Ja, kenne ich!
- I: Inwiefern liegt deiner Meinung nach eine Unterrichtsstörung in dieser Situation vor?
- B: Also letztlich ist ja das Ziel, was ich verfolgt habe, erreicht worden. Denn das Wort konnte ja an die Tafel geschrieben werden. Den Umgang damit (..) kenne ich. Dass eben schön wäre, man würde sich melden; dass man das eben positiv formuliert für dieses Kind - es individuell, für diesen Jungen, der jetzt reingerufen hat, positiv formuliert. Für die restlichen Erstklässler ist es natürlich blöd, weil die, die sich gemeldet haben, kommen jetzt natürlich nicht dran.
- I: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder?
- B: Ja.
- I: Positiv zu verstärken und gleichzeitig das Problem zu benennen?
- B: Ja. Das hätte ich genau so sagen können.
- I: Was denkst du, sagt das über die Beziehungsqualität zwischen dem betroffenen Schüler und der Lehrerin aus?
- B: Also ich finde, das spricht für eine enge Bindung, ein Vertrauensverhältnis - (..) also positiv auf jeden Fall; dass man auch äußern kann: "Das ist nicht in Ordnung!", dem Kind aber schon sagt: "Du hast es letztlich gut gemacht." (..) Also das ist so TYPISCH für eine erste Klasse. Man beginnt diese Regeln zu erarbeiten und muss einzelne Kinder einfach daran erinnern, dass es schön wäre, man würde sich melden.

● 9-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAA_Übereinstimmung	<p>I: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Störung vor?</p> <p>B: Der Junge hat einfach reingegrufen (.) und hätte sich erst melden müssen; hätte warten müssen, bis er dran ist. Und hätte dann sein (..) Wort nennen können.</p> <p>I: Wie bewertest du hier die Reaktion der Lehrkraft?</p> <p>B: Also sie hätte es einfach andersherum sagen sollen. Sie hätte sagen sollen: "Bitte melden, das ist aber jetzt richtig gelesen." - hätte ich gesagt. Oder: "Richtig genannt, hast du gut gelesen, aber bitte melde dich das nächste Mal." Wenn das jetzt zum ersten Mal vorgekommen ist, würde ich es noch nicht so (..) tragisch sehen. Und erste Klasse ist ja sowieso noch / - da sind ja die Melderegeln noch nicht ganz drin.</p> <p>I: So eine Mischung von Lob und Kritik wie in diesem Fall, ist das etwas, was du auch machst?</p> <p>B: Ja. (5) Man soll ja eh immer positiv /. Also so spiegeln und so etwas. Wenn die Kinder leise sein sollen und es funktioniert nicht, sollst du ja immer, wenn das erste Kind leise ist, sagen: "Ja, die <Name des Kindes> ist schon leise." Und dann reagieren ja alle auf die <Name des Kindes>: "Oh, die ist leise - mhm (imitiert nachdenken lautmalerisch) - dann bin ich auch leise." Dieses Positive - so viel Kritik soll man ja gar nicht machen.</p> <p>I: Funktioniert das bei dir in der Klasse?</p> <p>B: Also das Spiegeln schon.</p> <p>I: Und diese positive Verstärkung?</p> <p>B: Ja.</p> <p>I: Also die, die dann vielleicht gerade noch unruhig sind, folgen dann dem positiven Beispiel?</p> <p>B: Genau.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAB_Abweichung	<p>Wenn das jetzt nicht schon zum hundertsten Mal war, dann, puh - das ist ja so ein bisschen ironisch: "Sehr schön gelesen", ob der das jetzt verstehen kann oder nicht, keine Ahnung.</p>
● 5-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LA_Bewertung Fall 1\LAB_Abweichung	<p>B: Das erste war (..) ein Lob. (...) (zitiert) "Sehr schön gelesen", also sie hat dann zwar danach noch gesagt: "Es wäre schöner, wenn du dich melden könntest.", aber trotzdem war die erste Reaktion darauf, dass sie ihn gelobt hat, für sein (..) in dem Fall falsches Verhalten eigentlich. Auch wenn er das richtige Wort gesagt hat.</p>

- 1-GS_1 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung

I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor?

B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht, indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.

I: Wie bewertest du das Handeln der Lehrkraft oder der Erzieherin in dieser Situation?

B: Sie spiegelt sein Verhalten nicht. (..) Das ist ein Bloßstellen des Jungen, das in der Situation ÜBERHAUPT NICHT notwendig ist. (14) Dass sich auch noch die Erzieherin einschaltet und sich über das Essen des Jungen lustig macht, das stellt meines Erachtens nach Respektlosigkeit dem Kind gegenüber dar. (4) Das wäre sicherlich auch eine Situation, die so (.) übergangen werden könnte.

I: Wie hättest du es gemacht?

B: Also, (.) das kommt darauf an, wie wichtig mir das ist. Es kann ja auch sein, dass der Junge damit spielt, aber trotzdem aufmerksam zuhört. Also, das hätte ich vielleicht sogar einfach durchgehen lassen. Je nachdem, (..) wenn es jetzt so gewesen ist, dass der Junge die ganze Zeit damit spielt und nicht mehr mitarbeiten kann, dann hätte ich (.) ihm gespiegelt, (..) was er macht und freundlich gebeten: "Bitte leg deine Brotdose weg." Aber, ja / (4) (liest noch einmal die Passage). Und das Lachen der Kinder, das hat die Lehrerin hervorgerufen und den Jungen, der ja schon damit bloßgestellt wurde, dass er jetzt seine Brotdose auspackt und nach vorne bringt und auch noch vorzeigt (5) /. Und das aber auch ZULÄSST, dass das Kind von anderen auch noch ausgelacht wird. Das ist ein Verhalten, das ich jetzt so nicht gutheißen werde.

- 2-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung
 - I: Inwiefern würdest du sagen liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?
 - B: Ja, von der Erzieherin (lacht herzlich).
 - I: Das ist legitim.
 - B: Also wie ich es jetzt verstanden habe (5) - ich muss noch einmal lesen.
 - I: Kein Problem.
 - B: Geht nicht! Die Erzieherin hat sich schlecht benommen. Da würde ich sagen, sie stellt ihn bloß, sie redet dazwischen - er soll es (die Brotbox) ja nach vorne bringen. Vielleicht wollte sie einen Witz machen. 2. Klasse - mhm (skeptisch). Die Kinder lachen dann. (..) Das ist nicht schön.
 - I: Das hättest du nicht so gemacht? (..) Jetzt aus Sicht der Erzieherin, weil du sagtest, dass die hier auch stört.
 - B: Ja gut, die hat da jetzt damit ja gar nichts zu tun gehabt. Und er hatte ja eine Anweisung. Er sollte die nach vorne bringen. Keine Ahnung, wenn der Weg nach vorne jetzt lang ist und sie ist da gerade, dann hätte sie die ihm jetzt abnehmen können, damit er nicht so weit gehen muss und dann schnell wieder in die Situation reinfinden kann. Aber so hat die Erzieherin die Situation gestört. (..) Das würde ich jetzt der Erzieherin nicht so durchgehen lassen. Also in der Situation (selbst) würde ich jetzt nicht mit der Erzieherin schimpfen, aber das müsste glaube ich schon mal geklärt werden, wer da was zu sagen hat.
 - I: Wie empfindest du hier die Beziehung zwischen einerseits der Lehrkraft und andererseits der Erzieherin und dem Schüler?
 - B: Ja, bei der Lehrkraft kann ich jetzt nichts so richtig sagen. (Zitiert) "Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut" - ich sage mal, spielt mit der Brotbox; die liegt glaube ich auf dem Tisch und er hat damit gespielt. Weiß ich nicht, wenn ich jetzt gleich wütend und laut werde - das weiß ich jetzt nicht so genau - entweder ist die Beziehung jetzt nicht so super oder es ist schon oft gewesen. Wie es jetzt bei <Name Schüler 6> zum Beispiel ist. Wenn das jetzt jemand wiederkehrend macht und es immer wieder sagt, dann ist man natürlich schon mal wütend. Dann muss die Beziehung jetzt nicht schwierig sein, sondern eher vielleicht ein bisschen angespannt, weil keine Besserung eintritt.

- 3-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung
 - I: Wo würdest du sagen, liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt hier überhaupt eine vor?
 - B: (Atmet tief ein) Ja, indem er mit der Brotbox spielt - soll er bestimmt nicht. Er soll jetzt bestimmt dem Unterrichtsgespräch folgen. Das ist natürlich eine Störung. Wahrscheinlich klappert er damit laut herum und das kann ich mir schon als störend vorstellen.
 - I: Wie würdest du die Reaktion der Lehrkraft hier bewerten? Wie hättest du es gemacht?
 - B: Also (4), (zitiert) "Du bringst deine Brotbox jetzt mal nach vorne", damit gebe ich der Unterrichtsstörung viel zu viel Raum. Ich wäre im Zweifel vielleicht hingegangen und hätte sie einfach leise an mich genommen. Oder hätte vielleicht ein Zeichen gegeben, nonverbal: "Pack sie noch mal weg!" oder so. Wenn das nicht funktioniert hätte, wäre ich dann hingegangen und hätte sie vielleicht selbst genommen. Das hätte dann das Gespräch wesentlich weniger gestört.
 - I: Wie bewertest du, was die Erzieherin anschließend tut?
 - B: Also das ist absolut grenzüberschreitend. Das geht gar nicht! (..) Ich finde auch die Bewertung (kritischer Tonfall) /. Natürlich geht es um gesundes Frühstück, aber das Kind hat sein Frühstück sicherlich nicht selbst gemacht. Das ist ein Grundschulkind nehme ich an, zweite Klasse. Das haben die Eltern gemacht. Dafür können wir das Kind nicht beschimpfen - fast (lacht kurz). (...) Man kann natürlich mit den Kindern darüber sprechen: "Guckt mal, das Brot ist gesünder als dieses.", aber finde das ist auch gerade ein ganz heikles Thema. Man muss da ganz vorsichtig sein. Bei manchen Kindern ist es überhaupt schon toll, dass sie überhaupt ein Brot mithaben. Und wenn es Weißbrot ist, dann ist es eben Weißbrot. So (..), dass wir die am Wochenende am Flohmarkt verkaufen ist absolute Grenzüberschreitung. Geht gar nicht (mit Nachdruck)! Abgesehen davon, dass sie es eh nicht dürfte. Aber es ist natürlich auch /, vor den anderen fühlt das Kind sich sicherlich total schlecht. So geht man nicht mit Kindern um. Dass die Kinder dann lachen über die Bemerkung, damit wird es sich sicherlich extrem schlecht fühlen. Das hat diese Erzieherin / - schlimm! (...) Dass die Lehrkraft da nichts sagt (leicht entrüstet). Gut, wer weiß, wie die in Beziehung stehen (lacht kurz).

- 4-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung

Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor und wie bewerten Sie die Reaktionen der Lehrkraft und Erzieherin?

B: (...) Gut, er spielt mit der Brotbox. Vermutet man mal, er hat ein bisschen Geräusche gemacht. Nervt natürlich auch die Kinder daneben, so eine motorische Unruhe. (.) Ist natürlich sicherlich auch ein hibbeliges Bürschlein. Es gibt ja diese Kinder, die immer etwas in der Hand brauchen oder so. Ich glaube diese vermeintliche Intervention auf die doch wahrscheinlich nicht so massive Störung hat natürlich den Unterricht wesentlich mehr gestört als der Junge da mit seiner Brotbox, schätze ich mal. (..) Ich kann das total gut nachvollziehen, so etwas. Da ist man manchmal so, reagiert da manchmal so. Die spielen immer mit irgendetwas oder es gibt Kinder, die müssen immer mit ihren Hausschuhen (beginnt mit den Füßen auf dem Boden zu scharren) /, ohne dass die das eigentlich selbst merken und wollen. Das nervt natürlich. Klingt halt hier so nach einer sehr misslungenen Intervention. (..) Störung? Ich finde, der stört sich selbst vielleicht; andererseits können manche Kinder auch super zuhören, wenn sie mit irgendetwas rumfuddeln (...). Die Störung ist wenig massiv und die Reaktion darauf stört ziemlich und ist natürlich dann, in dem Moment auch / - ja, ich kann mir gut erklären, wie es zu solchen Reaktionen kommt im Alltag, klar. Aber wenn man es durchdenkt, muss man sagen ist es wenig gelungen. (..) Da sind ja viele Aspekte drin. Die sind sich ja offensichtlich in ihrer Reaktion uneinig. Die Lehrerin sagt nur: "Komm, leg die mal da hin, das nervt jetzt. Bring die mal nach vorne", vielleicht um sie aus seinem (.) Zugriffsfeld zu entziehen. Das kann ich noch nachvollziehen eigentlich. Dann die Intervention, die dann in Richtung "Er soll es nie wieder machen", Beschämung geht, ist natürlich blöd. Dieses Vorführen vor der Klasse führt mit Sicherheit nicht dazu, dass er ruhiger wird. Letzten Endes müsste man dem wahrscheinlich irgendetwas in die Hand geben oder den auf einen Wackelstuhl setzen oder was weiß ich; (...) irgendwie langfristig mal gucken.

I: Wie bewerten Sie das, was die Erzieherin in dieser Situation macht, konkret?

B: Also das ist im Prinzip nicht vertretbar. Ich denke mal, er wird da ja wirklich vorgeführt, er wird ausgelacht. (Zitiert Satz- teile) "Auf dem Flohmarkt verkauft", "werden wir los", "nur Weißbrot drin", das ist schon übergriffig auch persönlich für den Schüler. Also letzten Endes ist der Tonfall, die Haltung ihm gegenüber nicht wirklich vertretbar! Finde ich jetzt, ohne jedes Wort auf die Goldwaage legen zu wollen. Das ist nicht konstruktiv, so eine Situation, und greift schon (.) übergriffig in seine Persönlichkeit ein. Ihn da irgendwie rund zu machen. Finde ich, ist auch nicht verhältnismäßig. Hat ja auch nichts unbedingt genuin mit seiner Störung zu tun. Ufert dann so aus. Offensichtlich ist das ein Kind, von dem man schnell sehr genervt ist. Das ist dann so eine Retourkutsche, die nicht wirklich pädagogisch vertretbar ist, auch wenn ich das nicht verurteilen würde. So etwas kommt sicherlich vor im Alltag, so ohne dass man es reflektiert.

<ul style="list-style-type: none"> ● 5-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: (...) Naja, da ist mehr Unterrichtsstörung durch die Erzieherin (..) entstanden, im Prinzip. Ähm (6), gut, ein Junge hat irgendwie mit seiner Brotbox gespielt. Das ist vielleicht eine minimale Störung, aber (...) ansonsten handelt die Erzieherin irgendwie sehr interessant; stellt das Kind total bloß vor allen Mitschülern. Und im Endeffekt lachen dann die Kinder über (..) den Schüler und über die Bemerkung und (...) ja, die Lehrerin sagt dazu aber irgendwie auch nichts. Gut, vielleicht hat das jetzt nicht riesig gestört in dem Sinne, aber ich finde es völlig unnötig und total fies einfach!</p> <p>I: Ist die Reaktion der Erzieherin und/oder der Lehrkraft hier nicht angemessen?</p> <p>B: Ne, finde ich überhaupt nicht angemessen.</p> <p>I: Würden Sie es schon missachtendes Verhalten nennen?</p> <p>B: Ja, das würde ich dazu sagen! Also man kann so etwas (..) mit einem Kind ja im Eins-zu-Eins-Gespräch besprechen oder mit allen: "Was gehört zu einem gesunden Frühstück?" Aber deswegen muss man jetzt nicht ein Kind in dem Sinne bloßstellen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 6-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung</p>	<p>B: (Liest) Also da ist die Erzieherin übergriffig! (..) Und aus meiner Sicht absolut unpädagogisch, indem sie (...) das Kind ein bisschen an den Pranger stellt; damit, was in der Brotdose drin ist. Ohne vielleicht zu wissen, dass es eine Familie ohne Geld ist, die einfach nichts anderes kaufen kann. Sehr missachtend! (..) Und auch gegenüber der Lehrerin nicht in Ordnung. Also die müssen glaube ich über ihr Teamteaching sprechen.</p>

- 7-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Über-einstimmung

B: (Feststellend zur Situation) Sachunterricht. (Liest) Joa, das finde ich jetzt auch nicht so / (..), also das finde ich nicht so toll - sagen wir mal so (lacht kurz). Von der Erzieherin, wie sie hier (...) sagt (zitiert sinngemäß): "Die können wir am Wochenende verkaufen", und dann noch: "Eh, ist ja nur Weißbrot drin!" Das ist natürlich schwierig als Lehrerin (...). Ich finde sie macht den Jungen da vor versammelter Mannschaft so ein bisschen nieder.

I: Die Erzieherin?

B: (Bestätigend) Die Erzieherin. Und die Lehrerin hält sich da jetzt komplett raus, also sagt nichts. Man ist da natürlich auch manchmal so ein bisschen in der Zwickmühle, weil man dem Erwachsenen gegenüber, der mit einem im Raum ist, da nicht (..) in den Rücken fallen möchte. Aber (...) ich würde ihr zumindest dann vielleicht ohne Kinder noch einmal sagen, dass ich das so nicht in Ordnung finde. Also, dass ich das Verhalten nicht gut finde.

I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung des Kindes?

B: (Irritiert) Vom Kind?

I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?

B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze andere, ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.

I: Dadurch wird also auch der Unterricht gestört?

B: Durch die Erzieherin, ja.

I: Du hast ja schon gesagt, du würdest es nicht so machen.

B: Ja. (...) Also ich sage mal so - das ist jetzt natürlich immer einfach zu sagen, wenn man das liest, wie man sich in der Situation verhalten würde. In der Situation (..) tickt man vielleicht auch manchmal anders, aber (..) ich glaube ich hätte es SO NICHT gemacht, nein.

I: Würdest du in der Situation schon von einer Form der Missachtung oder Verletzung des Schülers durch die Erzieherin sprechen oder wäre das zu extrem ausgedrückt, weil so etwas halt vorkommt?

B: (..) Also ich glaube, so etwas kommt immer mal wieder vor, aber es ist eigentlich nicht in Ordnung. Also ich finde es eigentlich nicht gut, weil erstens kann er ja nichts dafür, was da jetzt wahrscheinlich für ein Brot drin ist. Und es geht auch keinen etwas an - gesundes Frühstück hin oder her - das haben die Kinder häufig nicht selbst in der Hand. Jemanden da so vorführen, finde ich auch nicht in Ordnung. Ich finde, dann kann man ALLGEMEIN noch einmal sagen, was ein gesundes Frühstück

ist und wie man sich das vorstellt. Aber nicht an so einem Negativbeispiel.

- 8-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Naja, es liegt eine Unterrichtsstörung vor, weil der Junge mit der Weißbrot-Brotbox sich sicherlich (4) jetzt nicht gut fühlt und dem Unterricht in den nächsten Minuten wahrscheinlich nicht wirklich folgen wird.

I: Also eine Störung mit Blick in die Zukunft oder auch schon in der Situation selbst?

B: Naja, sowohl als auch. In der Situation fühlt er sich bestimmt ziemlich mies (...) und bloßgestellt. Auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung, würde ich sagen.

I: Und dass er ursprünglich mit der Brotbox spielt? Was würdest du machen, wenn das in deinem Unterricht vorkäme?

B: Da würde ich sagen, wenn das jetzt gerade keine Frühstückszeit ist: "Pack deine Brotbox bitte in deinen Schulranzen", ja.

I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft und auch der Erzieherin?

B: Ich muss noch einmal kurz (wendet Blick auf Fallbeispiel).

I: Kein Problem. Du kannst es gerne öfters nachlesen.

B: (Liest) Die Erzieherin sagt: "Die können wir auf dem Flohmarkt verkaufen"?

I: Genau.

B: Ah, ok. Und sie sagt: "Es geht nicht, weil da ist ja nur Weißbrot drin." (4) Das ist beides nicht in Ordnung.

I: Woran machst du das fest? Was gibt dir da das Gefühl, dass es nicht in Ordnung ist?

B: Übergriffig - indem man sagt: "Die Brotbox kann man auf dem Flohmarkt verkaufen." Das ist das Eigentum des Kindes, das geht halt nicht! Und Weißbrot, natürlich gerade im Zusammenhang mit gesundem Frühstück, ist nicht das, was wir in den Brotboxen sehen wollen. Aber ist im Grunde auch Elternziehung. Das Kind kann natürlich versuchen Zuhause zu sagen: "Ich hätte gern ein gesundes Frühstück", aber dafür ist das Kind einfach nicht verantwortlich - es ist nicht der Ansprechpartner. Sowohl für die Brotbox nicht als auch nicht für den Inhalt - beides nicht in Ordnung.

I: Was würdest du konkret tun?

B: Also wir appellieren halt an die Eltern. Oder meinst du in der Situation?

I: Genau, in der Situation selbst.

B: Naja, ich hätte vorher gesagt: "Pack bitte deine Brotbox

weg, es ist keine Frühstückszeit." Und über den Inhalt der Brotdose sprechen wir auch. Ja, da hatte ich neulich einen Fall, da hat mich eine Mutter angerufen, (ironischer Ton) "weil ich ihrem Kind untersagt hatte in der Pause zu frühstücken." Da haben wir generell die Regeln: "Wir frühstücken in der Klasse und nicht auf dem Hof." Und er hat das Zuhause so ausgelegt, als dürfte er sein Frühstück nicht essen, weil es in Alufolie verpackt war. Ich habe irgendwann mal gesagt: "Ich möchte, dass die Alufolie aus der Brotbox verschwindet, weil das macht keinen Sinn!" Und das hat er dann so ausgelegt. Dann hat sie mir erklärt, das arabische Brot könne nur in der Alufolie eingepackt sein und ich hätte ihm jetzt verboten zu frühstücken. Und ich dann so: "Ne, definitiv nicht!" (lacht). Also zurück: Beides nicht in Ordnung, sowohl von der Erzieherin als auch von der Lehrerin nicht.

I: Was sagt das dann in diesem Fall über die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft, beziehungsweise Erzieherin und Schüler?

B: Naja, negativer als eben das Beispiel mit dem Reinrufen. Also nicht wertschätzend!

- 9-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LB_Bewertung Fall 2\LBA_Übereinstimmung

B: (Liest) Also der Junge wird ja hier etwas bloßgestellt, würde ich jetzt mal - (rhetorisch) oder? Habe ich es richtig verstanden? (Liest noch einmal). Ja!

I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?

B: Naja, gut. Gesundes Frühstück - die Brotbox ist auf dem Tisch (...); der Junge spielt mit der Brotbox. Also das soll die Unterrichtsstörung dann sein. Und letztendlich, finde ich, ist auch noch einmal eine Unterrichtsstörung durch die Aussage, weil die Kinder dann lachen und auch noch einmal stören.

I: In der Situation sind ja die Lehrkraft UND die Erzieherin im Raum. Wie bewertest du deren Reaktionen jeweils auf das Spielen mit der Brotbox?

B: (...) Also ich finde, es ist so abwertend. Gut, es geht ums gesunde Frühstück (liest nach). Also ich finde, das ist so ein bisschen abwertend dem Kind gegenüber. Man muss gucken - gesundes Frühstück hin und her - aber ich bin immer froh, wenn die Kinder überhaupt ein Frühstück dabei haben (6). Und sie stellt ja den Jungen eigentlich vor der Klasse bloß.

I: Meinst du die Erzieherin oder die Lehrkraft?

B: Die Erzieherin hält (...). Ach ne.

I: Die Erzieherin ist die, die sagt: "Gib sie mir, die können wir am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen.", und dann später noch: "Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot drin."

B: Ja, die Erzieherin, finde ich, macht in dem Moment nicht / - stellt ihn bloß!

I: Was sagt das in diesem Fall über die Beziehung zwischen der Erzieherin und dem Schüler aus?

B: Also (...), ich finde das ist nicht so eine gute Beziehung!

I: Wenn so etwas häufiger in dieser Form stattfinden würde, wie stellst du dir dann die Atmosphäre in der Klasse vor?

B: Nicht gut, weil der Junge wird ja immer wieder bloßgestellt. Man muss ja gucken, dass man ein gutes Verhältnis hat.

I: Wie würdest du es machen, wenn du unterrichtest und jemand spielt mit der Brotbox?

B: Ich würde erst einmal ermahnen: "Leg sie zur Seite." Und eigentlich sollte es schon reichen, wenn das Kind einfach die Brotbox zur Seite legt. Gut, wenn es das dann noch einmal macht - vielleicht würde ich sie ihm dann auch abnehmen und nach vorne legen. Aber ich würde nicht so einen Spruch bringen, bei dem es dem Kind schlecht geht.

I: Findest du, es steht der Erzieherin in diesem Fall trotzdem

zu? Liegt es in ihrem Ermessen, was sie sagt?

B: Vielleicht sollte es auch ein Witz sein von der Erzieherin. Weil es um das gesunde Frühstück geht. Und da ist das Weißbrot drin; das ist nicht gesund. (In vermeintlich witzigem Ton) "Ah, das werden wir ja nicht los - da ist ja nichts Gesundes drin!" Aber das Kind versteht das gar nicht, wenn sie es noch lustig gemeint hat. Ich würde ihr schon noch einmal sagen, dass man das vielleicht noch mal ein bisschen anders mit dem Kind thematisieren sollte.

I: Also auch - mal angenommen - wenn es wirklich nur ein Witz war?

B: Ja. Also ich finde, da müssen die Lehrerin und die Erzieherin /. Oder ich als Lehrerin muss da mit ihr reden noch einmal. (..) Das kommt auch immer auf das Kind dann wieder an. Manche Kinder raffen das auch oder stehen darüber. Also das ist / (sprunghaft; bezogen auf obige Missinterpretation dazu, ob die Lehrerin oder Erzieherin spricht) Ich kann noch nicht einmal einen Text lesen! Ich bin ausgepowert!

- 2-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung

I: Danke (legt B Fallbeispiel 3 vor).

B: Mhm (signalisiert Beenden des Durchlesens)

I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Oder anders: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (Lacht) (7) Och, naja, eine Unterrichtsstörung würde ich jetzt nicht unbedingt dazu sagen. Wenn die Lehrerin jetzt deswegen vom Thema abgekommen ist, dann ist das ja ihr Problem. Dass sie das jetzt laut sagt, wer jetzt keine Hausaufgaben macht und da jetzt ein SPÄßCHEN macht auf Andrés Kosten. Wenn, dann hat sie selbst gestört, beziehungsweise (.) keine Hausaufgaben machen (nachdenklich) (...). Könnte man jetzt auch als Unterrichtsstörung bezeichnen (..) insofern, als dass schon manchmal - wenn ich die jetzt jeden Tag im klassischen Unterricht klassische Hausaufgaben /: Einen Tag aufgegeben, den nächsten Tag kontrolliert. Wenn ich dann jeden Tag fünf Kinder habe, die die Hausaufgaben nicht haben und ich muss das dann erst irgendwie eintragen in das Hausaufgabenheft oder so. So können nicht gemachte Hausaufgaben schon auch eine Unterrichtsstörung sein. Weil irgendwie muss man darauf reagieren; das hält einen manchmal vom flüssigen Weiterarbeiten ab. Hier würde ich aber jetzt sagen, wenn, hat sie ihren eigenen Unterricht gestört. Es ist halt nicht ganz so schön, deren Verhältnis.

I: Findest du die Reaktion angemessen?

B: Ne, ich würde das nicht sagen. Wenn der der Einzige ist und der dann auch noch Geburtstag hat, würde ich jetzt keine Späße auf Kosten des Geburtstagskindes machen. Der ist eigentlich ziemlich bloßgestellt. (.) Würde ich auch sagen, wenn es so passiert ist: Die anderen Kinder werden ruhig, dann fanden die das auch nicht witzig. Dann haben die schon auch gemerkt, dass das keine schöne Situation war (lacht kurz) (..) für André.

- 3-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung

B: Naja, das ist ja vollkommen /. Das hat überhaupt nicht Hand und Fuß. Erstens kann die Lehrkraft, wenn sie nicht Mutter ist, überhaupt nicht sagen, ob eine Geburtstagsfeier stattfindet oder nicht, es sei denn sie hat irgendeine besondere Verbindung zu den Eltern, von der wir jetzt hier nichts wissen. (...) Das Kind wird im Prinzip bloßgestellt, völlig ohne Hand und Fuß. Und dass er keine Hausaufgaben gemacht hat (..), ja, ich meine natürlich kann man da nachfragen, aber das fragt man dann nicht vor allen anderen und auch nicht: "Du bist der Einzige" - das Kind fühlt sich natürlich dann super schlecht; wird rot, schämt sich dann also. (..) Dass die anderen ruhig werden, zeigt vielleicht, dass sie auch merken: "Uh, das ist (.) nicht gut. Was passiert denn hier eigentlich?" Vielleicht schafft sie es auch irgendwie ganz gut so eine Art Angst-Atmosphäre zu schaffen, wenn sie Einzelne rauspickt und so vorführt. Hausaufgaben ist immer ein Thema /: (Rhetorisch) "Was ist in den Familien? Was ist das für eine Familie? Was ist das für eine Situation Zuhause? Warum hat er die vergessen? Vergisst er die immer? Ist das eine bildungsferne Familie oder nicht?" Im Endeffekt, wenn es so wäre, wäre es furchtbar dramatisch, wenn die Lehrerin so damit umgeht, weil dann hat er sicherlich häufiger keine (Hausaufgaben). Dann wäre es ihre Aufgabe, ihn zu unterstützen und vielleicht auch mal ein Elterngespräch zu führen. Das wäre angemessen. Und zu sagen: "Ich habe jetzt festgestellt, du hast sie häufiger nicht. Wie ist denn das? Hast du Zuhause überhaupt einen Schreibtisch? Hast du einen ruhigen Moment?" Oder sind da fünf Geschwister oder läuft der Fernseher andauernd. Und dann muss man mal die Eltern einladen. Aber das ist natürlich hier vollkommen unangemessen.
- 5-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung

Aber ist natürlich auch wieder nicht so sehr (lacht) nett von der Lehrerin, dass sie irgendwie /. Sie fragt ihn: "Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht?" Aber wartet auch gar nicht seine Antwort ab; beziehungsweise hätte sich ja auch denken können, dadurch, dass er Geburtstag hat (...) - weiß ich nicht - Hausaufgabengutschein oder er hatte halt keine Zeit oder so (..). Aber eigentlich verhält sich die Lehrerin da auch nur gemein. Vor allem, wenn dieses Kind an dem Tag Geburtstag hat, dann sollte es eigentlich (...) einen schönen Tag haben und jetzt nicht so von der Lehrerin da angemotzt werden.

I: Lässt das auch Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und den Kindern in so einer Klasse zu?

B: Ich vermute schon, ja. Dort steht ja auch: "André wird rot." (..) Ich glaube, bei so etwas kann schon ein ziemlicher Bruch zwischen Lehrer und Schüler entstehen, wenn sich der Schüler total bloßgestellt fühlt (..) von der Lehrerin. Und das auch noch an seinem Geburtstag.

● 6-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung	I: Worin besteht hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt eine vor?
		B: (..) Die Störung produziert die Lehrkraft selbst, (..) aus meiner Sicht. Es ist auch wieder eine Bloßstellung. Und es ist auch nicht die Chance enthalten, das (die Hausaufgaben) bis zum nächsten oder übernächsten Tag noch zu machen. (..) Die fehlt. (..) Die Lehrerin fühlt sich gestört dadurch, dass sie den Punkt nicht abhaken kann (..): "Ich habe alle Hausaufgaben gesehen!" Aber es kann ja auch einen Grund geben! Nach dem fragt sie gar nicht. Vielleicht ist der Kater am Tag vorher gestorben und es ging nicht - weiß man ja nicht.
		I: Wie (..) empfindest du das Verhalten der Lehrkraft - bei einem Spektrum von 'aner kennend' bis 'missachtend'?
		B: Wäre 'aner kennend' Nummer zehn?
		I: Ja, zum Beispiel.
		B: Hm (.), bei drei (lacht).
		I: Du würdest es also schon als missachtend einstufen?
		B: Ja. Auf jeden Fall.
● 7-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung	B: (Liest) Hat er heute Geburtstag?
		I: Genau, an dem Tag kommt es zu dieser Situation.
		B: Ja, gut, das ist auch nicht so ganz fair von der Lehrerin, finde ich.
● 7-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung	Also das Kind hat die Hausaufgaben nicht gemacht, o. k., ist nicht in Ordnung - finde ich auch nicht schön. Aber das muss man dann irgendwie anders regeln. Und (4) ich gebe zu, dass einem manchmal sicherlich so etwas rausrutscht, so (im schärferen Ton): "So, guck mal, alle haben die Hausaufgaben gemacht und DU hast es vergessen. Doof!" (..) Ich glaube, dass man so etwas schon einmal sagt, was aber eigentlich auch nicht so wirklich in Ordnung ist. Die Kinder sollen lernen. Ich finde Hausaufgaben auch wichtig und finde, die darf man regelmäßig machen. Wenn jetzt jemand Geburtstag hat oder irgendetwas Besonderes ist, dann wäre das für mich immer eine Entschuldigung, dass du heute keine Hausaufgaben hast und dass das auch in Ordnung ist. (5) Und natürlich werden alle anderen Kinder ruhig. Die finden das dann ja auch (..) /, wenn da einer so blamiert wird, dann ist erst einmal die Aufmerksamkeit auch da.
		I: Wie würdest du anhand der Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern bewerten?
		B: Also ich finde, ihr fehlt da so ein bisschen das Einfühlungsvermögen. Das finde ich nicht so in Ordnung.

<ul style="list-style-type: none"> ● 8-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Ähnlich wie bei dem Beispiel eben. Für André ist das absolut keine schöne Situation. Er wird im Grunde auch wieder vorgeführt; vor allen anderen in die Schranken gewiesen. Wobei man das / - also das ist glaube ich einfach so, dass das manchmal passiert.</p> <p>I: Könnte das dir auch passieren?</p> <p>B: Naja, dass man ihm vor allen anderen etwas sagt, wo man denkt: "Naja, das hätte ich ihm auch in einer Eins-zu-eins-Situation sagen können", das schon. Jetzt aber nicht, dass das so vorführend wäre wie das eben. Ich hätte jetzt auch zu ihm hingehen können und hätte sagen können: "Du, XY, es wäre schön, wenn / (bewusste Auslassung)", und nicht vor der ganzen Klasse. Ja, sein Geburtstag ist natürlich ein ganz besonderer Tag, den er gerne feiern möchte. Und wenn er jetzt keine Hausaufgaben hat, sollte er die nachholen. (...) Aber ob dafür sein Geburtstag ausfallen muss (kritisch), (...) steht im Raum.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 9-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCA_Übereinstimmung</p>	<p>Wie ist dein Gefühl denn?</p> <p>B: Also, wenn man bei der Hausaufgabenkontrolle ist und man geht so rum, dann ist das ja der Unterrichtsfluss so gerade. Wenn man bei einem Kind stehen bleibt, es hat die Hausaufgabe nicht und man redet mit dem (..) /. Die Unterrichtsstörung könnte höchstens sein, weil die anderen Kinder nicht weiterarbeiten, weil die ruhig werden, ja. Genau!</p> <p>I: Wenn die Situation anders wäre und der GRUND dafür, dass der Junge nicht mitarbeiten kann ist, dass er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Wäre das dann eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Also, wenn die Hausaufgabe wichtig ist für den Unterricht, dann ist es schon eine Unterrichtsstörung, weil er nicht mitarbeiten kann.</p> <p>I: Wie bewertest du hier das Handeln der Lehrkraft?</p> <p>B: Das ist wieder so etwas (...) - das ist so eine kleine Androhung, finde ich (drohender Ton): "Das wird wohl heute nichts mehr mit dem Geburtstag; das musst du nacharbeiten!" Und daraufhin (holt tief Luft) (..) halten ja die Kinder so die Luft an und denken: "Oh, schade. Mensch, der Arme." Würde ich jetzt so reininterpretieren. (5) Ich weiß nicht. Ich würde das gar nicht so machen. Ich würde dem Kind sagen /. Es kommt auch wieder darauf an: "Hat es öfter die Hausaufgaben vergessen oder nicht?" Ich würde sagen: "Mensch, heute hast du Geburtstag, dann hast du sie bis übermorgen", oder so. Wenn es das erste Mal vorkommt. Wenn es jetzt natürlich schon mehrmals vorgekommen ist (...) /. Das ist immer so schwer, finde ich. Das ist immer so je nach Kind.</p> <p>I: Du sagtest, in diesem Fall schwingt etwas Drohendes mit, richtig?</p> <p>B: Ja, das: "Heute Geburtstag kannst du vergessen!" Das finde</p>

		<p>ich schon.</p> <p>I: Wenn du an deinen eigenen Unterricht denkst: Passiert dir so etwas oder so etwas Ähnliches auch manchmal?</p> <p>B: Ich finde es ist noch einmal verschärft, weil es wieder vor allen ist. Weil die anderen Kinder das ja auch alle mitkriegen. Und er wird wieder so bloßgestellt, sage ich mal. Aber ich finde es eigentlich nicht legitim! Ich würde es nicht machen.</p>
● 3-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCB_Abweichung	<p>B: (6) Puh, da müsste man jetzt ein bisschen weiter interpretieren. Vielleicht eine Unterrichtsstörung, wenn die Hausaufgaben unterrichtsvorbereitend gewesen wären. Wobei Hausaufgaben in der Regel unterrichtsvertiefend sein sollen und nicht, um irgendwie etwas vorzuarbeiten. In dem Sinne ist es eigentlich keine klassische Unterrichtsstörung. Er hat eben keine Hausaufgaben gemacht (...).</p>
● 5-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCB_Abweichung	<p>I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: (6) Ähm, (5) (liest noch). Ach, ich hätte das da oben auch mal lesen sollen: "André hat Geburtstag". (Liest etwas nochmals) Naja, eine Störung ist hier im Prinzip nicht passiert.</p>
● 7-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCB_Abweichung	<p>I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Ja also nicht bei dem Kind, denn /.</p>
● 8-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCB_Abweichung	<p>I: Würdest du sagen, dass es schon eine Unterrichtsstörung darstellt, dass er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat?</p> <p>B: Wir haben hier Hausaufgaben abgeschafft (in Bezug auf die Schule, lächelt). (...) Naja, was heißt eine Unterrichtsstörung? Je nachdem, wie man das auch handhabt. (5) Gut, die Lehrerin/der Lehrer hätte jetzt lieber auf der Liste gehabt: "Alle haben die Hausaufgaben - ich kann fortfahren." Das würde ich jetzt nicht (...) so schwerwiegend sehen, wie Beispiel eins oder zwei.</p>
● 9-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LC_Bewertung Fall 3\LCB_Abweichung	<p>I: Gibt es in diesem Fall eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Ja, gut. Der Unterricht wird unterbrochen, weil die Lehrkraft dem Kind etwas sagt. Aber ich weiß jetzt / (4). Und sie stellt ihn auch wieder bloß. (Liest noch einmal) "Warum hast du deine Hausaufgaben nicht gemacht ..." (liest den Text murmelnd weiter). Und sie macht ihm auch ein bisschen Angst mit der Geburtstagsfeier. Aber eine Unterrichtsstörung (kritischer Tonfall)? (6) Ich weiß nicht, ob das auch schon eine Unterrichtsstörung ist.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Übereinstimmung	<p>Dann fragt sie ihn: "Ist irgendetwas?" Das ist ja jetzt eher kindzugewandt. Nun ist er müde, dann geht sie auf ihn ein - aber warum er sie jetzt angucken soll, weiß ich nicht und sie DANN streng wird.</p>

● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Übereinstimmung	<p>Und dann fragt sie ihn, was er hat. "Ich bin müde!", und dann soll er sie angucken. Also ich weiß nicht so genau, (..) ich kann es mir jetzt schlecht vorstellen, (.) warum er sie jetzt angucken muss unbedingt. Weil eigentlich war er ja nur unruhig. Da soll er sie angucken (fragend)? Das ist jetzt eine Situation, die mir jetzt so nicht passieren würde. Also bis zur Hälfte finde ich es gut. Er sagt dann, er ist müde. Jetzt könnte man sich überlegen zu sagen: "Jo (..), bist jetzt aber Zweitklässler - vielleicht gehst du morgen mal ein bisschen früher ins Bett, aber versuch mal jetzt das Möglichste." Sie motiviert ihn auch die Aufgaben zu machen, die er besonders mag. Also das finde ich schon auch in Ordnung. Ihm geht es nicht so gut; da jetzt so ein bisschen darauf einzugehen. Aber warum es dann streng wird und er sie angucken muss, verstehe ich jetzt nicht so genau. (..) Aber wenn er dann anfängt zu weinen, dann (.) hat er es auch nicht verstanden. Also irgendetwas ist da / muss da schräg gewesen sein. Entweder hat er auch den Bruch von dem freundlichen: "Was ist denn heute?" zu "plötzlich streng" und "jetzt musst du mich angucken!" nicht verstanden /. Und dann war er ja auch noch müde und das wusste sie ja schon. Also da würde ich jetzt sagen, ist etwas im Argen.</p>
● 3-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Übereinstimmung	<p>I: Was ist hier die Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Dass er sich unruhig verhält auf seinem Platz. Das raschelt sicherlich und sorgt irgendwie für Unruhe.</p> <p>I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft?</p> <p>B: Puh (..), also sicher hat sie keinen entspannten Tag. Sie macht sehr klar, dass es sie nervt (...). Das ist schon (..) /, da schießt sie schon sehr rein, irgendwie. Also das ist nicht angemessen. Sie könnte sagen: "Hey Leon, setz dich mal ruhig hin. Du kennst die Regel, das schaffst du jetzt noch." Oder ihn mal (Wort unverständlich). "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind" (zitiert), damit wird er gleich in so eine Schublade gesteckt. Es ist auch (...) /. Wenn man dann hinterherschleibt: "Ist heute irgendetwas?", (..) indem sie ihn da vorher schon so angefahren hat - ich glaube nicht, dass man dann besonders offen ist als Kind, sich noch zu öffnen: "Ja, mit mir ist vielleicht heute etwas, mir geht es wirklich nicht gut." Das sollte man vielleicht vorwegsagen; man sollte das mal zu sich holen und sagen: "Was ist denn los?", wenn man den sonst nicht so erlebt.</p>

- 4-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Über-einstimmung

Man ertappt sich schon, dass man manchmal so Sachen sagt - ich habe ja auch gerade Erstis bei mir, ich habe ja eine Vier-Eins (jahrgangsübergreifender Unterricht der Klassenstufen vier und eins) - dass man manchmal so Sachen sagt: "Ey Leute, kommt, dass ist jetzt nicht mehr Kindergarten!" Also dieses (zitiert): "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind", eigentlich finde ich es nicht so richtig toll. Weil man sagt ihm dann ja: "Hey, du Baby!" und das beschämt ihn ja auch. Ich ertappe mich da aber auch bei, dass ich das Register ziehe. Auch wenn ich es so, wenn man es jetzt hier liest und reflektiert, eigentlich nicht mag; nicht zu hundert Prozent o. k. findet. Weil offensichtlich beschämt es ihn ja. Und das ist eigentlich immer eine ganz blöde Art. Wer beschämt ist, von dem kann ich nichts Positives erwarten. Der geht entweder in Anti-Haltung oder wie er, der weint dann. Man führt den ja irgendwie vor der Gruppe vor. Und das ist eigentlich nie besonders schlau. (.) Ich meine, das ist so ein bisschen schwierig mit ihr.
- 4-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Über-einstimmung

(Zitiert) "Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind", ist nicht so toll. Andererseits versucht sie ihm zu zeigen: "Hier, ich will doch. Ich will dich verstehen! Ist etwas?" Aber nachdem ich beschämt wurde, habe ich wahrscheinlich kein Ventil mehr (..) dann etwas zu sagen. Das ist so eine Mischung. Aber er teilt sich ja mit, er sagt halt /. Kinder können das ja oft nicht so benennen, was mit ihnen los ist. Wenn ich es verbal von ihnen will, dann kann ich oft nicht viel kriegen. Aber er sagt immerhin etwas. Er ist nicht frech, er sagt nicht: "Blöde Kuh!" oder fällt vom Stuhl. Er sagt: "Ich bin müde.", das finde ich, weist darauf hin, dass die Lehrkraft nicht so ein ganz schlechtes Verhältnis zu ihm hat. Sie versucht ja dann auch so die Kurve zu kriegen. Sie hat ihm erst schon eine reingewürgt, versucht dann die Kurve zu kriegen; ihn zu motivieren etwas zu tun, was er kann, um das, was sie klein gemacht hat, vielleicht wiederaufzubauen. (...) Klappt nicht so richtig. Und dann scheint sie so ein bisschen am Ende mit ihrem Latein zu sein und wird dann streng. Sagt (energisch): "Schau mich an!" Und selbst dann geht er noch nicht klar in Opposition. Also er ist scheinbar ein Kind, was nicht den Kampf mit ihr aufnimmt, (.) sondern geliebt werden will und Probleme mit sich und der Welt hat an dem Tag. Und sagt: "Ich guck dich doch an!" Und dann ist es ihm aber irgendwie einfach zu viel. Von daher, obwohl sie es dann versucht, auf der Beziehungsebene einfach nicht gelungen. Da hat sie irgendwie danebengegriffen. (.) Also es ist so eine Mischsituation. Sie macht, denke ich, nicht alles falsch, aber ich denke, sie sendet so Botschaften, die er nicht richtig kapieren kann. Weil beides drin ist: So etwas Ablehnendes und etwas Annehmendes. (..) Das ist schwierig.

- 5-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Übereinstimmung
I: Inwiefern liegt in dieser Situation eine Unterrichtsstörung vor?
B: Ich habe so ein bisschen das Gefühl / (4). Also erst dachte ich: "Gut, die Lehrerin versucht das Kind (..) zu verstehen, fragt freundlich ob irgendetwas ist", das ist ja erst einmal nett. Und das Kind antwortet (zitiert): "Ich bin müde." Und dann macht sie ja auch gute Sachen; dass sie ihn motiviert Aufgaben zu machen, die er mag. Ja (..), aber dann (.) dieses plötzliche: "Guck mich an! Guck mich an!" im strengen /. Also ich verstehe es nicht so ganz (..), warum sie das jetzt (..) macht. Sie weiß ja, dass das Kind müde ist. Das hat das Kind ja eindeutig gesagt, dass es ihm nicht so gut geht. Da hat sie eigentlich erst einmal gut darauf reagiert, dass sie gesagt hat: "Dann mach die Aufgaben, die dir gefallen." Aber (4) im Endeffekt dieses: "Guck mich an! Guck mich an!", in einem strengen Ton. Das bringt ja in dem Moment keinen weiter. Da kann sie sich eigentlich denken, dass das zu einer ungünstigen Situation führt und sie da eigentlich selbst eine Unterrichtsstörung vorantreibt. Weil das Kind ja scheinbar an dem Tag nicht so ganz (..) gut drauf ist. Und dann muss man es vielleicht auch einfach mal so stehen lassen und irgendwie (...) ignorieren. Im Endeffekt (zitiert den Jungen): "Ich guck dich doch an!", und dann fängt das Kind an zu weinen und geht aus dem Raum - das ist ja doch irgendwie ein eindeutiges Zeichen, dass man da vielleicht vorher mal hätte versuchen müssen /.

- 6-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Übereinstimmung

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja.

B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch. (..) Und sie gibt gleich eine Wertung ab; dass er sich verhält wie ein Vorschulkind. Aber sie fragt zumindest, ob etwas los ist. Das ist schon einmal besser als das, was wir vorher hatten (Fallbeispiel 3) (lacht). (Liest noch einmal nach, zitiert) "Ist irgendetwas los?" Und sie bemüht sich auch ihn zu motivieren. (6) Er hat ein schlechtes Gewissen (liest noch) - so klingt das so ein bisschen (...). Aber am Ende geht ihr die Geduld so ein bisschen flöten, indem sie ihn einfach zwingen will, sie anzugucken.

I: Wie bewertest du diesen Vergleich zu Beginn: "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind." (..) Kommt es vor, dass du ähnliche Vergleiche benutzt?

B: (..) Also nicht vor der ganzen Klasse (..) und nicht so. Aber bei unserem Spezialfall (zielt auf Jungen mit emotional-sozialem Förderbedarf ab), mit dem war ich gerade heute einmal draußen. Da habe ich gesagt: "Weißt du <Name des Jungen>, dass es nicht geht, dass du hier so laut rumschreist? Guck mal, wir sind jetzt in der Schule, wir sind nicht im Kindergarten. Alle wollen arbeiten und das STÖRT unglaublich." In so einem Fall, sage ich das da. Und dann guckt er mich an und sagt: "Ich weiß das ja."

I: Das war dann außerhalb der Klasse?

B: Draußen, im Einzelgespräch. Vor der Klasse finde ich das nicht in Ordnung.

- 8-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Über-einstimmung

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: Ja. Auch wieder für dieses betroffene Kind und natürlich auch, weil dieses Gespräch stattfindet für alle anderen. Das ist halt so eine Mischform finde ich. Also (zitiert) "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind", ist natürlich (..) NICHT in Ordnung. Und dann stelle ich mir vor, dass die Lehrkraft ihre Aussage reflektiert und es dann wieder freundlich versucht: "Ist irgendetwas mit dir? Geht es dir nicht gut?" Dass man dann den Blick auf eine Aufgabe lenkt, die er sehr mag, ist ja eigentlich eine gute (..) Strategie, um ihn vielleicht noch einmal so ein bisschen zu motivieren. Blickkontakt finde ich total wichtig. (...) Aber ihn dann mehrfach anzusprechen, wahrscheinlich auch mit einem Ton, der dann irgendwann noch strenger wird - "Guck mich an! Guck mich an!" - bis er den Raum verlässt. Ja, das ist auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung. (...) Und das ist auch für das Kind wieder un- schön, obwohl es ja eigentlich nur müde ist.

I: Wenn du diese Situation mit ähnlichen Situationen in deinem Unterricht vergleichst: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder oder distanzierst du dich davon?

B: Also "Ist heute irgendetwas mit dir los?", (.) ja. Frage ich mehrfach. Also habe ich eben zum Beispiel auch zweimal, weil ein Mädchen saß im Sitzkreis, die eigentlich sehr aktiv ist und schaute so traurig. Dann habe ich: "Ist heute irgendetwas mit dir?", in der kleineren Gruppe zwar gefragt, da hat sie mir aber keine Antwort gegeben. Dann bin ich nachher aber noch einmal zu ihr hingegangen: "Ist irgendetwas mit dir? Du bist so traurig und hast nicht mitgemacht." Und sie hatte einen Streit in der Pause. Da finde ich mich auf jeden Fall wieder. Das ist täglich, dass man das so fragt, ob irgendetwas los ist. Das spricht, finde ich, für eine enge Bindung, für ein gutes Beziehungsverhältnis (..) und auch ein echtes Interesse: "Wie geht's dir?" Und ich glaube, das spüren die Kinder aber auch und geben es einem zurück. Besonders hier (an der Schule) ist die Beziehungsebene (...) wichtig. Die haben ganz, ganz häufig Zuhause schwierige Verhältnisse. Und dass wir so ein verlässlicher LERNPARTNER einfach von ihnen sind und eben nicht so diese autoritäre Lehrkraft, das ist glaube ich beinahe durchweg an dieser Schule so. In diesem "Ist heute etwas mit dir?", da sehe ich mich auf jeden Fall wieder. "Guck mich an", sage ich schon auch manchmal. Und wenn man nicht darauf reagiert, sage ich es auch ein zweites Mal. (...) Aber dass es dann so schlimm ist, dass ein Kind rausgeht und weinen muss, das ist glücklicherweise noch nicht passiert.

I: Wie ist es mit dieser allerersten Reaktion in diesem Fall: "Weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind."?

B: Also "Weißt du was mich nervt?", das habe ich auch schon gesagt. Ist vielleicht (...) / - sollte man nicht tun. Man sollte sich vornehmen, das anders zu formulieren, aber das habe ich auch schon gesagt.

I: Und die zweite Äußerung: "Dass du dich verhältst wie ein

Vorschulkind." Wie bewertest du diesen Vergleich?

B: Das degradiert das Kind natürlich als nicht schulfähig und drei Jahre unterentwickelt. Nein, das ist nicht in Ordnung.

I: Passiert es einem vielleicht trotzdem?

B: Ja. Das ist glaube ich menschlich. Aber wenn man dann anschließend darüber nachdenkt und dann auch wieder /. Also ich weiß gar nicht mehr was das war, aber das hatte ich mal irgendwann - da bin ich danach noch mal zu dem Kind gegangen und habe mich noch einmal entschuldigt dafür. Das ist - weiß ich gar nicht - so rausgekommen und zwar (überlegt) - weiß ich nicht, ich kann mich nicht an die Situation erinnern. Ich weiß nur, dass ich darüber nachgedacht habe, ein paar Minuten, und dann bin ich hingegangen und habe gesagt: "Das war eben überhaupt nicht so gemeint!" Da hatten nämlich die anderen Kinder gelacht; das war eher so ein / - (ärgerlich) ich weiß nicht mehr wie es war! (..) Ein Viertklässler; ich hatte ein besonderes Verhältnis zu ihm von Anfang an. Wir haben ganz oft so Späßchen gemacht. Und dann habe ich ihn irgendwann mal ziemlich auf die Schippe genommen (..) - im Unterricht, also vor allen. Und dann haben sich alle kaputtgelacht und haben gesagt: "Frau <Nachname B>, du hast den gerade voll gedisst!" (Erinnert sich) Genau, SO war das. Und das war natürlich überhaupt nicht meine Absicht. Das war eher so diese Scherzebene, die wir hatten. Und dann bin ich nachher hingegangen und habe mich bei ihm entschuldigt: "Oh Gott, das wollte ich überhaupt nicht. Das war gar nicht mein /", und dann war das auch o. k. Aber die konkrete Situation kann ich nicht mehr sagen.

I: Das macht nichts.

B: Also es passiert, es ist menschlich. Aber man sollte natürlich professionell damit umgehen und auch versuchen das (...) freundlich und positiv zu tätigen.

- 9-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDA_Über-einstimmung

I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?

B: (...) Also er ist unruhig. Wahrscheinlich wackelt er hin und her; das stört ja auch schon den Unterricht. Dann die Aussage noch einmal: "Verhältst dich wie ein Vorschulkind", wahrscheinlich weil er unruhig ist. Es ist die Unruhe, die Unterrichtsstörung für die Lehrkraft. ABER, ich finde gut, dass die wenigstens fragt: "Ist heute irgendetwas? Warum bist du so?" Das finde ich ganz gut. Und dann sagt er: "Ich bin müde." Also ich finde, die Lehrkraft gibt sich am Anfang viel Mühe und motiviert ihn zum Arbeiten - das finde ich gut. Aber es ist auch wieder der Fokus nur auf einem Kind. Was machen in der anderen Zeit die anderen Kinder? Also er zieht dann schon viel Aufmerksamkeit auf sich.

- 2-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung

B: Puh (..), also der ist unruhig (mehr fragend). (...) Dann schimpft sie mit ihm oder sagt das, das finde ich jetzt noch ganz gut. (Zitiert) "verhältst dich wie ein Vorschulkind", ja, das ist jetzt auch nicht SO schlimm. "Weißt du was mich nervt?", das finde ich kann man schon auch irgendwie mal erfragen. Vielleicht weiß er das jetzt aber nicht.

● 4-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung	B: Also ich finde die Herangehensweise, dass sie sagt /, eine Ich-Botschaft sendet; dass sie einfach sagt: "Sorry, ich bin da gerade total genervt von!" - die finde ich ja nicht völlig verkehrt.
● 4-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung	Sie sendet eine Ich-Botschaft, sie scheint schon ein Beziehungsmensch zu sein. Sie ist gar nicht sooo (langgezogen) /; sie sagt ihm: "Ey, das nervt mich!", was ich erst einmal nicht verkehrt finde.
● 5-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung	<p>I: Wie empfinden Sie die direkte Reaktion der Lehrkraft hier? Also, wie sie sich unmittelbar nach dem unruhigen Verhalten des Schülers gibt.</p> <p>B: Ja das fand ich erst mal ganz /. Achso, vorne war ja noch das (sucht): "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind." (...) Jaaa (langgezogen), ist jetzt nicht unbedingt so wahnsinnig freundlich, aber (...) den Kindern hilft es tatsächlich manchmal, wenn man so sagt: "So, versuch dich jetzt mal zu verhalten, wie ein Kind was acht Jahre alt ist", oder so. "Ich glaube das schaffst du!" Und wenn man dann die Frage "Ist heute irgendetwas los?" anschließt - finde ich schon eigentlich in Ordnung. Man muss es jetzt nicht unbedingt vor der ganzen Klasse machen. Ich versuche so etwas - da merkt man ja, wie seine Kinder drauf sind - so etwas kann man auch im Eins-zu-Eins-Gespräch (...) versuchen, zumindest.</p>

- 7-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung

I: Was denkst du zu der unmittelbaren, ersten Reaktion der Lehrkraft (zeigt auf den Satz: "Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.")

B: (Liest) Hmm (überlegt), also schon auch nachvollziehbar, dass man das sagt. Weil es in dem Moment ja so ist, dass es sie total nervt. Und ich finde auch, dass man als Lehrer jetzt nicht immer (...) /. Also ich finde, die Kinder müssen auch lernen, dass sie auch Rücksicht nehmen müssen. Dass der Lehrer oder die Lehrerin nicht ALLES ertragen muss, was da vonstattegeht. Und ich finde, man darf auch den Kindern schon einmal sagen / (..). Also ich sage auch den Kindern manchmal: "Wisst ihr was, ich habe heute Nacht total schlecht geschlafen. Meine Kinder haben die ganze Zeit gebrochen oder irgendetwas. HEUTE machen wir deshalb auch mal ganz ruhig und wenn ich ein bisschen muffelig bin, dann wisst ihr, es liegt daran." Ich finde, dass darf man den Kindern ruhig sagen. Und da haben die ALLE, also meistens, totales Verständnis für. Dafür sage ich dann auch an einem anderen Tag: "Ach, heute scheint so schön die Sonne und wir haben alle super Laune, jetzt singen wir erst einmal ein Liedchen" - oder irgendwie so etwas. Und ich finde es wichtig, dass die Kinder das dann auch wissen. Und ich finde, dann darf man auch mal sagen: "ICH bin heute genervt" oder "MICH nervt es, wenn du hier immer so hin und her wackelst".

I: Wie ist es mit dem zweiten Teil ihrer Aussage: "... dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind"? Kommt es bei dir vor, dass du ähnliches sagst?

B: "Wie ein Vorschulkind"? (nachdenklich). Ich sage dann eher: "... wie ein Kindergartenkind" (lacht laut). (..) Doch, ich GLAUBE, das ist auch schon einmal vorgekommen; ganz ehrlich.

<ul style="list-style-type: none"> ● 9-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LD_Bewertung Fall 4\LDB_Abweichung</p>	<p>I: Wie bewertest du die allererste Reaktion, wo sie sagt: "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind."?</p> <p>B: Das ist ja auch wieder beleidigend eigentlich.</p> <p>I: Findest du das noch in Ordnung?</p> <p>B: Es kommt darauf an, wie man es sagt. Ich sage auch manchmal: "Mensch, heute seid ihr wie im Kindergarten!" Aber die wissen genau, dass ich das nicht böse meine. Es kommt immer auf die Betonung an. Aber freundlich ist sie ja! Ich unterstelle ihr jetzt mal, dass sie es nicht so böse meint.</p> <p>I: Und Ich-Botschaften wie: "Weißt du was mich nervt?"</p> <p>B: Finde ich auch gut.</p> <p>I: Machst du so etwas auch?</p> <p>B: Ja, das finde ich gut. Also ich finde gut, dass sie sich wirklich interessiert. Sie hätte ja jetzt auch einfach sagen können: "Mensch, du nervst jetzt. Sei mal ruhig!" oder "Geh mal vor die Tür!". Also sie macht sich ja schon Gedanken um ihn (..). Warum er so ist.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 3-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Auch hier wieder: Liegt eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Ja, indem das Mädchen aufsteht. Scheinbar ist die Regel, dass sie malen und sitzen bleiben.</p> <p>I: Und hier die Reaktion der Lehrkraft?</p> <p>B: Ja (atmet tief aus), ich finde die sehr angemessen. Sie sagt einfach noch mal wie die Regel ist. Und das Mädchen kann das ja gut annehmen und wartet dann scheinbar und freut sich immer noch wahrscheinlich auf die Handpuppe. Da wird niemand irgendwie böse angefahren oder muss sich schlecht fühlen. Das ist eine sehr neutrale Aussage.</p> <p>I: Würdest du es auch so machen in einer ähnlichen Situation?</p> <p>B: Ja, genau.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● 5-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Liegt hier eine Unterrichtsstörung vor?</p> <p>B: Dass das Mädchen aufsteht, (...) um ihr Bild zu zeigen und das (.) in dem Moment scheinbar nicht so ganz angesagt war. Macht auch Sinn, wenn jetzt alle aufstehen und sich gegenseitig ihre Bilder zeigen - entweder man plant so einen Unterricht ein, aber das war jetzt in dem Moment scheinbar nicht so eingeplant. Weil diese Handpuppe da eben rumgehen sollte. Auf der anderen Seite frage ich mich (lächelt), wenn jetzt alle dazusitzen und die Handpuppe zu jedem Kind nacheinander kommt. Das könnte vielleicht ein bisschen langweilig sein für die Kinder. Sodass dann einfach diese /. Die wollen dann einfach die Bilder gegenseitig zeigen. Vielleicht wählt man da einfach eine andere (..) Form, eine andere Methode. Und dann wäre es vielleicht gar nicht dazu gekommen. Im Endeffekt (..) ist aber keine großartige Störung passiert, weil sich das Mädchen wieder hinsetzt und wartet. Ja, (.) ist irgendwie alles gut.</p> <p>I: Und wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft?</p> <p>B: Die ist eigentlich einfach neutral. Sie hat ja vermutlich das vorher angesagt, wie sie das gerne hätte. Dass alle sitzenbleiben und diese Handpuppe herumkommt. Und da erinnert sie jetzt noch einmal daran und dann macht das das Mädchen. Also das ist einfach (..) neutral, ja.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 7-GS_2 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung</p>	<p>B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (.) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer. Ich finde ganz gut, dass sie Aufgaben macht, die er besonders mag und dass sie Blickkontakt aufnimmt und so. Finde ich eigentlich gut. Wenn ich dann aber merke, dass jemand das in dem Moment auch gar nicht (..) verträgt, auch diesen Blickkontakt und so (5) /. Ich glaube auch das passiert einem schon einmal. Ich sage auch, ich kann das auch nicht haben, wenn mich jemand nicht anguckt beim Sprechen. Ich sage auch immer: "Schau mich an, wenn ich mit dir rede" und "Hier spielt die Musik" und "Guck bitte nach vorne" und so. Wahrscheinlich würde ich ähnlich reagieren (.). Wenn ich dann aber merken würde, er fängt fast an zu weinen und verlässt danach den Raum, dann (...) - je nachdem, was es für ein Kind ist; das kann ich ja vorher auch schon besser einschätzen, wie nah am Wasser er gebaut ist - würde ich auf jeden Fall noch einmal mit dem Kind sprechen und vielleicht dann auch erst mal versuchen ihn in Ruhe zu lassen oder so. Weil heute irgendetwas nicht in Ordnung ist - das gibt es ja schon einmal. Das ist ja auch manchmal (...) je nachdem, wie du geschlafen hast oder was gerade Zuhause war - Streit oder wie auch immer - kann ich auch verstehen, wenn man dann einfach mal (..) NICHT angesprochen werden will.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● 7-GS_2 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung</p>	<p>B: Achso. (Liest) Ja, das ist auch so eine ganz normale Reaktion, finde ich. Erst einmal dieses ewige Auf-Dem-Platz-Sitzen, das musst du ja auch erst einmal lernen. Und das ist auch nicht schön. Und wenn man etwas gemacht hat, dann möchte man auch erst einmal das sofort zeigen und möchte, dass es sofort kommentiert wird.</p> <p>I: Die Unterrichtsstörung wäre in diesem Fall, dass das Mädchen aufgestanden ist? Verstehe ich das richtig?</p> <p>B: Ja (liest noch einmal das Fallbeispiel). Und dass die Lehrerin dann sagt, wir warten bis sie (die Handpuppe) zu dir kommt (...), das ist halt etwas, was man in der Schule lernen muss und was auch echt schon einmal nervig ist. Es sind dann leider so viele Kinder und ich muss dann manchmal ganz schön lange warten. Ich würde das dann vielleicht auch anders machen und sagen: "Dann zeigst du es erst einmal deinem Nachbarn" oder "Ihr zeigt es euch untereinander" oder so. Also es ist ja auch schon durch die Unterrichtssituation /. Wenn sie dann erst einmal rumgeht und zwanzig Kindern sagt: "Oh, hast du toll gemacht, hast du toll gemacht", da ist logisch, dass sich neunzehn Kinder ständig langweilen.</p> <p>I: Die Unterrichtsplanung kann also auch dazu beitragen, dass es zu dieser Störung kommt?</p> <p>B: Ja, definitiv. Ja. Auch so etwas passiert immer, aber da merke ich meistens dann im Unterricht: "Oh, ne, das kannst du jetzt nicht machen, weil die anderen langweilen sich zu Tode. Kein Wunder, wenn die über Tische und Bänke gehen." Entweder man hat dann spontan eine gute andere Idee, dass alle beschäftigt sind und wenn nicht, dann merkt man es meistens recht schnell, dass das doof war (...) in der Planung.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 7-GS_2 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Ist die Reaktion der Lehrkraft auf die Störung dem Kind gegenüber verletzend?</p> <p>B: Nein. "Verletzend" finde ich nicht. Ich finde, das ist schon etwas, was sie ja so in der Schule auch lernen müssen; dass man mal ein bisschen abwartet.</p>

● 8-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung	<p>I: Gibt es da eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Naja, dass das Mädchen aufsteht und die Handpuppe noch einmal sagen muss: "Setz dich bitte hin, ich komme rum." Aber das passiert auch ständig und das geht mir auch so. Das ist wie eben in diesem Beispiel, was wir ja auch schon hatten, dass ich sage: "Setz dich bitte hin, melde dich (..) wenn ich kommen soll, dann komme ich zu dir."</p> <p>I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?</p> <p>B: Finde ich gut! Es ist ganz klar; für das Kind klar: "Ich bleibe sitzen, sie kommt rum." Das Kind wird gesehen - es möchte etwas zeigen. Finde ich (..) in Ordnung.</p> <p>I: Jetzt erst mal nur anhand der Situation: Sagt das etwas über die Atmosphäre in so einer Klasse und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern/Schülerinnen aus?</p> <p>B: Klingt halt erst mal schon so ein bisschen autoritär: "Du bist der Schüler und du musst sitzen, ich bin die Lehrerin, ich laufe rum. Und du hast nur zu laufen, wenn ich es dir sage." Aber so ein Stück weit ist halt auch Unterricht und Schule so aufgebaut, dass es / - einerseits sollte der Lehrer Lernpartner sein, aber andererseits muss auch jemand dafür sorgen, dass Unterricht möglich ist. Von daher finde ich das absolut angemessen.</p>
● 9-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEA_Übereinstimmung	<p>I: O. k. Wie bewertest du die Aussage, die sie hier macht?</p> <p>B: Gut, wenn die Regel so ist, dann ist es auch o. k. Wenn sie sagt: "Es ist die Regel, dass die Handpuppe rumkommt.", dann ist es o. k. - würde ich sagen. (4) Aber wie gesagt, ich glaube, dass die Unterrichtsstörung mehr von der Lehrkraft ausgeht.</p> <p>I: Du würdest so etwas also vielleicht einfach übergehen?</p> <p>B: Die Kinder sind doch so stolz und wollen zeigen, was sie gemacht haben.</p>
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEB_Abweichung	<p>I: Siehst du hier eine Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Gar keine. Also, erste Klasse; da steht jemand auf und will ihr Bild zeigen. Das ist jetzt ganz normal, dass ein Erstklässler, stolz auf sein Bild, dann aufsteht. Das muss man schon auch erst noch ein paar Mal sagen, dass das /. Und dann sagt sie das und es ist eigentlich auch ganz süß, dass die Puppe (..) herkommt.</p> <p>I: Die Reaktion auf das Aufstehen der Schülerin in diesem Fall findest du also in Ordnung?</p> <p>B: Ich finde die in Ordnung. Klar, man hätte sie jetzt auch anschreien können: "Wir sitzen jetzt hier!" Aber das würde ich jetzt in der ersten Klasse /. Wenn das jetzt hier wieder der <Name Schüler 6> ist, der schon in seinem Leben fünfhundertmal aufgestanden ist, dann hätte ich das natürlich auch nicht mehr gesagt. Aber in der ersten Klasse (..) und dann (..) ja. Da würde ich sagen, ist jetzt keine Störung (..) in Sicht.</p>

● 7-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEB_Abweichung	I: Was würdest du allgemein zum Tonfall der Lehrkraft sagen? Ist der noch anerkennend? Würdest du es anders sagen? B: (Wiederholt) "Wir bleiben sitzen und Froufrou kommt herum." (8) Finde ich jetzt nicht dramatisch, finde ich aber nicht so dolle. (6) Das weiß ich jetzt nicht, kann ich /. Gut, die Handpuppe kommt ja nicht herum, sie kommt ja herum. Aber es soll ja wahrscheinlich total motivieren, wenn diese Puppe einem da sagt (imitiert Bewegung mit der Handpuppe) /. Ist auch meistens motivierend (6). Ich finde die Situation allgemein nicht so glücklich. Aber ich weiß, dass es oft so läuft.
● 7-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEB_Abweichung	Es ist nicht schön, aber es ist jetzt auch nicht verletzend, finde ich.
● 9-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LE_Bewertung Fall 5\LEB_Abweichung	I: Gibt es in der Situation eine Unterrichtsstörung? B: Also ich finde /. Ja, gut, das Mädchen steht auf, aber (4) ob das jetzt so die riesige Unterrichtsstörung ist? Ich finde, die Lehrkraft macht mir ihrer Aussage viel mehr eine Unterrichtsstörung als das Kind. Wenn sie einfach das Bild angeguckt hätte; also das Kind wäre zu ihr gekommen, sie hätte sich das Bild angeguckt und wieder hingesezt, dann wäre es gut gewesen. Aber jetzt macht sie ja dann mit der Handpuppe /. I: Also dieser Kommentar wäre aus deiner Sicht gar nicht nötig gewesen? B: Nein.
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung	Inwiefern liegt eine Unterrichtsstörung vor? B: (..) Joa (.), das ist schon (..) eine Störung (4), wenn es lange dauert, dass die sich im Kreis treffen. Also, wenn man sich regelmäßig im Kreis trifft, sollte das jetzt auch nicht ewig dauern, bis alle da sind. Und wenn das jetzt nicht klappt (...), joa, habe ich auch schon gemacht. Das muss man natürlich auch so ein bisschen üben.
● 2-GS_2	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung	Und dass dann noch einmal üben, finde ich eigentlich, dass es eine Störung ist, weil eigentlich sollten die nur in den Kreis und dann wollten sie anfangen. Das hat jetzt länger gedauert. Auf der anderen Seite ist es jetzt auch eine erste Klasse und man muss halt Sachen /. Also ich meine, die werden ja nicht geboren und können sich gleich leise in den Kreis setzen.
● 3-GS_3	L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung	B: Das dauert einfach lange bis die in den Kreis kommen. Na klar, vielleicht haben die das geübt und können es eigentlich schneller. Ich nehme an, es ist laut, es ist unsortiert. Wahrscheinlich rennen einige wieder los oder wie auch immer, wenn das ewig dauert in den Kreis zu kommen, dann ist das ja meistens so.

<ul style="list-style-type: none"> ● 3-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung</p>	<p>I: In dem Fall wäre also die Zeit, die man dafür investiert, gut investiert und nicht unbedingt Unterrichtszeit, die man verliert?</p> <p>B: Kommt darauf an. Wenn man das zum ersten Mal (schaut auf die Textpassage) - ja, erste Klasse ist das ja jetzt auch. Dann muss man so etwas natürlich auch noch einmal einüben. Da kann man dann natürlich so ein bisschen ein Spielchen daraus machen. Das wäre natürlich auch schöner. Wenn ich jetzt höre, sie brüllt dann durch den Raum, puh (.), dann hat sie ein bisschen vergessen, dass sie vielleicht eine erste Klasse hat und dass sie es noch üben müssen. Wer weiß wie viele Stunden die in der Klasse /. Es kommt ja auch immer so darauf an. Also ich finde, das Klassenlehrerprinzip passt übrigens auch sehr gut in präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen. Wenn man in der Klasse viel drin ist, dann sind solche Sachen wie in den Kreis kommen natürlich eigentlich schnell routiniert. Dann muss man das nicht mehr großartig üben und da sollte das auch sitzen. Das sitzt dann auch. Wenn jetzt vielleicht jemand für Sachunterricht als Fachlehrer reinkommt (.), zwei Stunden die Woche (.), KANN das sein, dass das eben nicht so läuft wie mit dem Klassenlehrer, der in den restlichen Stunden drin ist. (..) Sollte man sich dann etwas anderes überlegen als sauer zu werden und laut rumzubrüllen (lacht) im nächsten Schritt. Vor allen Dingen in einer ersten Klasse, die das ja alle noch üben müssen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 5-GS_3 	<p>L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung</p>	<p>I: Worin liegt hier überhaupt die Unterrichtsstörung?</p> <p>B: Dass die Kinder eigentlich leise in den Kreis kommen sollen, aber halt immer total laut sind. Die Lehrerin macht es dann immer wieder und wieder und wieder. Dadurch dauert es natürlich auch entsprechend länger.</p>

- 6-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung

B: (Liest) Hm, ja (.). Die fühlt sich durch das Alter ihrer Schüler gestört (scherzhaft, lacht). Also, (..) das dauert bei einer ersten Klasse einfach ein bisschen. Da kann man nicht erwarten, dass die das schon sofort so können. Man kann sie loben, wenn es schneller geht, aber die haben ja so viele Eindrücke und so viele Sachen am Tag, die auf sie einprasseln, dass man ihnen eher dann noch einmal helfen muss. Sagen: "DER Tisch setzt sich jetzt und jetzt setzt sich DER Tisch", oder so etwas. Dass man sie irgendwie unterstützt. Und sie dann noch zu bestrafen für etwas, was sie einfach noch nicht richtig KÖNNEN, (...) ist gemein.

I: Wie bewertest du dieses Wiederhinsetzen oder noch einmal neu in den Kreis kommen als Methode mit dieser Störung umzugehen?

B: Also, wenn sie dann keine zusätzliche Anleitung macht, um es zu üben, (...) finde ich es nicht sinnvoll. Wenn sie die da irgendwie in Gruppen hinschicken würde und auch noch einmal einen Tipp dazu geben würde, ist es etwas anderes. Aber einfach das Gleiche noch einmal wiederholen, von dem sie eben schon gesehen hat: "Das geht heute nicht", finde ich sinnlos!

I: Lässt diese Situation Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität von Lehrkraft und Schülern zu?

B: Das ist schon eine dominante Person, die eine klare Vorstellung hat, wie ihr Unterricht laufen muss. Und die Schüler müssen sich da einfügen. Das ist nicht so eine Kooperation - so wirkt es zumindest.

I: Ist es für die Schüler schon verletzend oder noch eine neutrale Form mit einer Unterrichtsstörung umzugehen?

B: Ich finde, immer wenn man angebrüllt wird, ist es verletzend! (..) Das steht keinem zu!

- 7-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung

(Liest Fallbeispiel 6) (lacht) Ja, eh, das ist so etwas Typisches, finde ich. Das habe ich bestimmt auch schon einmal so gemacht, würde ich sagen.

I: Du meinst, dass man eine Handlung wiederholen lässt?

B: Ja, weil man selbst so genervt ist und denkt: "Boah, wir haben das jetzt besprochen, wie wir in den Kreis gehen"; auch immer (imitiert nervigen Tonfall): "Müssen wir nach Sitzordnung sitzen?" Man hat es einhundertmal besprochen und sich überlegt, wer neben wem sitzt und jedes Mal kommt wieder die Frage (wieder nervender Tonfall): "Müssen wir so sitzen?" - "JA, du musst so sitzen!" Und (...) ich kann verstehen, dass einen das manchmal (.) echt nervt. Weil für einen als Lehrer, ist das ja einfach nur ein Methodenwechsel und du möchtest jetzt im Kreis etwas besprechen. Für die Kinder ist es aber häufig doch dann mehr, neben wem ich sitze, wo ich sitze, dass ich da jetzt noch einmal durch den Raum laufen muss. Gerade in der ersten Klasse kommen dann Dinge, die man sich so gar nicht alle überlegt hat, was da für Probleme auftreten können von "dem Platz bis zu dem Platz". Und (...) ich kann irgendwie /. Sagen wir mal so: Je nachdem, wie man selbst gerade drauf ist oder wie entspannt oder nicht entspannt man ist, kann ich das nachvollziehen. Ich habe mich vielleicht auch schon einmal so verhalten. Wenn ich einen entspannten Tag habe, dann sage ich: "Mensch Leute, jetzt SETZT euch, weil wir hatten doch eigentlich das und das vor und können wir jetzt mal dazu kommen?" Und dann geht das ja auch meistens. Wenn man aber irgendwie so denkt: "Oah, kann doch nicht wahr sein, das machen wir jetzt noch mal" - also das habe ich auch schon gemacht, ja.

I: Wie bewertest du die konkrete Reaktion der Lehrkraft nachdem die Kinder nicht schnell genug in den Kreis kommen?

B: Dass sie rumbrüllt, sauer ist und dann sagt: "Wir setzen uns noch einmal hin?"

I: Genau. Ist das von der Art her etwas, was du ähnlich machen würdest.

B: Ich sage mal so, dieses Sauerwerden ist theoretisch auch total albern, weil man / - das ist ja immer so: Eine Unterrichtsstörung wird dann zum Problem, wenn man sie so persönlich nimmt. Wenn man es als Angriff gegen einen selbst oder irgendwie persönlich nimmt. Und das ist es ja eigentlich selten bis nie. Und wenn man das dann mit so ein bisschen Abstand betrachtet oder versucht, sich da mal ein bisschen außen vor zu nehmen, dann sind es ja oft auch Kleinigkeiten oder Dinge, wo man sagt: "Meine Güte, es IST gar nicht so wild." Dann kann man auch anders reagieren. Aber manchmal (4) fühlt man sich dann irgendwie doch persönlich / - ist jetzt in DEM Fall übertrieben. Aber man denkt: "Wir haben es doch hundertmal geübt, kann doch nicht wahr sein, dass ihr das jetzt immer noch nicht könnt. Stellt euch nicht so an, jetzt setzt euch bitte hin." (5) Klar, ich werde dann auch schon einmal sauer. Also brüllen (skeptisch)? Aber ich kann das auch schon laut und deutlich sagen, ja. (...) Ich finde, das dürfen die Kinder

aber auch merken. Man ist selbst auch nur ein Mensch. Was heißt nur ein Mensch (rhetorisch)? Aber man hat auch Gefühle und das müssen sie ja auch lernen. Man muss da auch Rücksicht nehmen. Und dann darf man auch mal ein bisschen sauer sein und dann muss es aber auch wieder gut sein. Es kann jetzt nicht sein, dass man dann ständig wie so eine beleidigte Leberwurst (imitiert Kind): "Eh, ich habe das aber nicht gemacht!" Das geht gar nicht. (5) Gut und dann immer noch einmal besprechen, wie man das macht und so. (7) Und das mit dem Spiel (4) kann ich auch nachvollziehen. Habe ich auch schon einmal gemacht. Weil wenn man dann so denkt: "Das und das und das wollte ich alles noch machen und das haben wir jetzt aber leider nicht geschafft, weil wir ja so ewig gebraucht haben, bis wir hier sitzen, dann fällt jetzt leider das Schöne mal weg." Das habe ich auch schon einmal gemacht, aber eigentlich finde ich es auch nicht in Ordnung. Wenn ich mir das jetzt so durchlese, denke ich immer "Hm (skeptisch)", kann man auch anders reagieren. Manchmal sage ich dann auch: "Das Spiel machen wir dafür dann morgen, direkt zum Anfang oder so, weil dann sind wir vielleicht alle ein bisschen entspannter und haben da Zeit für." Es kommt ja auch immer darauf an, was man noch besprechen will oder was man da auch machen möchte. Manchmal ist das ja auch einfach dringender dann.

I: Wenn man das Spiel zum Beispiel aus Zeitnot nicht mehr schafft /

B: Dann würde ich es schon verschieben. Dann würde ich auch sagen: "Hier, das wollte ich gerne mit euch noch machen und ich weiß, ihr macht das auch gerne. Dann können wir sagen, wir machen das morgen. Vielleicht klappt das dann gut und dann spielen wir das morgen."

I: Angenommen, das Spiel war gar nicht geplant und die Lehrkraft gibt das nur vor. Wie würdest du das Auslassen des Spiels dann bewerten?

B: ACHSO.

I: Ich weiß nicht, ob es so ist.

B: Ja, ja. Könnte ja auch so sein. Ja (5), fände ich jetzt ein bisschen blöd eigentlich.

I: Sowas würdest du nicht tun? Kommt das bei dir nicht vor?

B: Das kommt bei mir nicht vor (lacht laut).

I: Oder sagen wir mal, du möchtest selbst nicht, dass du solche Vorwände gibst?

B: Ne, das finde ich, muss man nicht machen. Weil man kann dann sagen: "Hier Leute, das war jetzt echt blöd. Warum dauert das hier alles so ewig?" Das kann man auch ohne "Ich wollte noch ein Spiel mit euch machen". Ich glaube, das verstehen sie auch ohne /, dass man das persönlich doof findet. Und ich finde, das dürfen Kinder ruhig wissen. Ich sage auch:

"Das hat heute super geklappt!" und "Das war toll!" Und wenn es nicht gut geklappt hat, dann sage ich das auch schon einmal.

- 8-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Über-einstimmung

B: (Liest) Ja, das ist auch eine (...) Situation aus dem täglichen Leben (lächelt). Gerade auch wieder in der ersten Klasse dauert es halt sehr lange, bis solche Dinge eingeübt und ritualisiert sind. Dafür muss man Zeit einplanen (...). Ich lasse das manchmal auch wiederholen, dass wir es noch mal machen. Manchmal auch noch ein drittes Mal. (...) Manchmal durch ein Lied unterstützt oder (dadurch,) dass eine Uhr herunterläuft. Und da sind die Kinder ja immer total motiviert: "Ja, heute schaffen wir es in 30 Sekunden!", dann sitzen wir auch alle im Kreis. Einerseits muss man da auf jeden Fall Geduld und Verständnis mitbringen. Irgendwann reicht es natürlich auch und dann finde ich, kann man schon an den Klassenrat erinnern - das finde ich in Ordnung. Aber dass man dann sagt, dass man das Spiel streicht, dass man sich eigentlich überlegt hat, finde ich nicht o. k. Damit bestraft man auch die Kinder, die vielleicht schon früh im Sitzkreis saßen. Und hat ja auch überhaupt keinen Bezug zum Sitzkreis. Das ist keine angemessene "BESTRAFUNG" - in Anführungsstrichen.

I: Was hältst du von der ART, wie die Lehrkraft damit umgeht? Ich lese vielleicht noch mal die entsprechende Passage: "Als es wieder nicht klappt, wird die Lehrkraft sauer und brüllt laut durch den Raum."

B: Ja, das ist natürlich nicht angemessen. Also ich finde, man kann schon klar äußern, dass es nicht in Ordnung ist oder dass es einem zu lange dauert. Man kann die Kinder andererseits natürlich auch motivieren (ermutigender Ton): "Wir probieren es noch einmal, dann schaffen wir es bestimmt schneller!" So, finde ich, (...) kriegt man sie auch einfach eher, sodass die Kinder auch motiviert mitmachen. Also einmal ist das Brüllen eine Unterrichtsstörung und eben (...) dieses Verbot des Spiels auch. Da sind die Kinder garantiert nicht mit einverstanden, finden das total bescheuert. Und dann kann sie mit ihrer Sache auch nicht weitermachen. (...) Da hat sie nichts gewonnen, glaube ich.

I: Mal beispielhaft an dieser letzten Situation: Würdest du sagen, es gibt zwar unterschiedliche Wege auf eine Unterrichtsstörung zu reagieren, aber auch der Ton oder die Art, in der man es tut, macht einen Unterschied?

B: Ja. Der Ton macht die Musik (lacht) - sagt man immer so schön. Ja, das glaube ich ganz deutlich! Der Ton und die Wortwahl natürlich auch.

I: Hatte ich es richtig verstanden: Du findest das Brüllen ist nicht in Ordnung?

B: Ja.

- 9-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFA_Übereinstimmung

B: (Liest) O. k. (signalisiert Beenden des Durchlesens).

I: Gibt es in dieser Situation eine Unterrichtsstörung?

B: (...) Ich finde, man muss beachten, dass es eine erste Klasse wieder ist; dass das alles noch nicht so automatisiert ist. Auch mit dem Kreisbilden und so. Ich finde, dass hier die Lehrkraft wieder mehr die Unterrichtsstörung macht als die Kinder. Dieser Klassiker: "Ihr setzt euch alle wieder hin, wir machen es noch mal." (lacht).

I: Meinst du, weil dadurch Zeit verloren geht?

B: Genau. Und am Ende werden die Kinder dann bestraft, weil das Spiel wegfällt. Also man muss /. Wenn es jetzt eine vierte Klasse wäre, würde ich sagen, da muss das Sich-in-den-Kreisstellen schon mal funktionieren und auch ein bisschen schnell gehen. Aber erste Klasse? Mein Gott.

I: Lässt du auch Sachen in der Form wiederholen, damit die Kinder lernen, wie man sich richtig verhält?

B: Das stimmt, ich habe das auch schon einmal gemacht. Ich sage immer: "Wir gehen GLEICH in den Kreis", und dann springen natürlich die ersten immer auf - wir haben so einen Sitzkreis. Und dann sage ich auch noch einmal: "Stopp, zurück! Ich war noch nicht fertig." Aber dass ich jetzt komplett die ganze Handlung noch einmal gemacht habe (überlegt)? Weiß ich jetzt gar nicht.

I: Hast du bei so etwas die Unterrichtszeit im Blick? (...) Also fändest du zum Beispiel Wiederholungen von zehn Minuten Dauer bedenklich, weil Unterrichtszeit dabei verloren geht oder ist das gut investierte Zeit, weil dann geübt wird, wie man in den Kreis geht?

B: Also, wenn ich jetzt sage: "Stopp, zurück!", das ist eine MINUTE dann. Dass sie sich noch einmal hinsetzen, ich sage meinen Satz zu Ende und dann gehen sie in den Sitzkreis. Also, wenn das noch einmal zehn Minuten dauern würde, würde ich es nicht machen. Ich glaube, dass dann viel mehr Streit und Unruhe aufkommt.

I: In dem Fall wäre der Unterricht dann also mehr gestört?

B: Ja.

I: Wie ist in dieser letzten Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern? Vielleicht auch im Hinblick auf das Auslassen des Spiels, was geplant war.

B: Also die Lehrkraft schimpft ja quasi die Kinder am Schluss und gibt ihnen die Schuld, dass sie das Spiel nicht machen können. Im Grunde hat sie es aber auch gesteuert, weil sie es ja immer üben wollte. Ich glaube nicht, dass jetzt hier die Beziehung SO schlecht ist. Es ist einfach / - die Lehrerin möchte, dass das mit dem Kreis funktioniert. (10) Also sie hat schon einen strengen Ton, aber anhand des Textes würde ich jetzt

nicht sagen, dass es eine schlechte Beziehung ist.

I: Vielleicht auch noch mal anhand des letzten Satzes: Kommt es bei dir vor, dass du etwas Schönes - was du wirklich geplant hattest oder auch nur in Aussicht stellst - wieder (.) wegnimmst?

B: Also ich muss gerade noch einmal ergänzen: Sie macht denen schon ein bisschen einen Vorwurf. "Ich habe mir für EUCH etwas überlegt und das können WIR jetzt nicht machen." Das ist schon so ein bisschen: "Mensch, jetzt habe ich mir die Arbeit gemacht und jetzt können wir es nicht machen." Das sehe ich hier gerade noch einmal. Aber ich muss ganz oft umstellen. Aber das ist nicht schlimm. (.) Ich finde, das muss man als Lehrer. Man muss flexibel sein.

I: Aber würdest du es dann so explizit ansprechen wie in diesem Beispiel?

B: Nein, das würde ich nicht machen. Manchmal dauert eine Sequenz einfach etwas länger, wo sie mehr Zeit brauchen. Wo ich gedacht hätte: "Oh, das geht vielleicht schneller." Aber das ist gar nicht schlimm.

- 2-GS_2 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFB_Abweichung

Man muss ja Sachen auch einüben. Und dann habe ich das schon auch manchmal gemacht. Oder - was weiß ich - üben sich an der Tür aufzustellen oder solche Sachen, was man halt öfter mal machen muss. "Ne, so habe ich mir das jetzt nicht vorgestellt. Jetzt versuchen wir das noch mal." Dann bespricht man so ein paar Regeln, auf was man achten kann, und dann versucht man es noch einmal. Und vielleicht versucht man es auch irgendwie noch mal; also wieder zurückspulen, hinsetzen und: "Jetzt machen wir das noch mal. Und das können wir dann morgen vielleicht auch mal in der Art und Weise /." Aber dass man das in der ersten Klasse öfter mal machen muss und auch in Drei, Vier immer noch einmal solche Regeln besprechen /. "Wie geht das denn eigentlich schneller oder leiser?" oder so. Das würde ich jetzt als normale Schulstörung bezeichnen. (Liest zweite Texthälfte noch einmal) Warte, die Lehrerin dann noch einmal (8). Joa, also den Schluss - ich meine das ist jetzt ein bisschen /, ist jetzt eine Strafe für alle. Wenn das jetzt lange gedauert hat, diese Störung, dann kann es schon einmal sein, dass etwas Schönes dann ausfallen muss. Das mache ich schon auch manchmal. (..) Also sicher nicht beim ersten Mal, wenn wir das üben und das lange dauert. Das nicht! Aber wenn wir das dann zwei-, dreimal geübt haben und ich weiß, eigentlich wissen alle wie man es leise hinkommt - es gibt ein Signal und dann gehen alle in den Kreis oder irgendwas. Und wenn das dann ungewöhnlich lange dauert, obwohl das eigentlich klar ist, dann mache ich das auch ganz gerne mal: "So, ne, da haben wir jetzt keine Zeit!" Das ist eigentlich eine Strafe, die auch logisch ist. Die müssen jetzt nicht irgendetwas abschreiben, sondern das hat jetzt einfach Zeit gekostet, alle waren daran beteiligt und alle leiden dann darunter, dass das Spiel nicht ist. Und beim nächsten Mal kann man es sich überlegen, ob man das jetzt vielleicht ein bisschen schneller macht. Finde ich eigentlich, hat ganz gut reagiert.

I: Die Reaktion der Lehrkraft ist hier vertretbar?

B: Joa. Und ist auch für die Kinder - wie gesagt - nachvollziehbar. Also da ist jetzt eine Strafe, aber so ganz ohne Konsequenzen (...) geht es auch nicht immer. Und es ist aber eine, die jetzt logisch nachvollziehbar (.) ist.
- 5-GS_3 L_Individ. Bewertung: Fälle 1-6\LF_Bewertung Fall 6\LFB_Abweichung

B: (Liest) Ja, also die Situation kenne ich selbst, (...) dass so etwas manchmal passieren kann. Und auch wenn das letztendlich hart ist für die Kinder, dass man dann vielleicht nicht ein Spiel spielen kann, was man gerade spielen wollte, finde ich das aber trotzdem eine angemessene Reaktion. Dass man sagt: "So, können wir jetzt nicht spielen, weil ihr habt gerade fünf Minuten verdaddelt. Und ich weiß, dass ihr es eigentlich besser könnt. Ihr habt das nämlich auch schon geschafft, in einer Minute in den Kreis zu kommen und euch einfach leise hier hinzustellen. Und jetzt können wir es halt leider nicht machen." - fertig. Also finde ich /. Gut, erste Klasse (4), ja gut - erste Klasse (revidierender Tonfall). Das ist vielleicht schon wieder ein bisschen etwas anderes. Ich habe jetzt eine Klasse Drei-Vier, da würde ich sagen, ist das vertretbar. In der ersten Klasse muss man so ein bisschen gucken. (...) Aber auch da sieht man auch wieder, es ist situations- und kinderabhängig, wie man mit so etwas umgeht.

● 1-GS_1	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion be- reut hast? (..) Im Nachhinein oder /? B: Mhm (zustimmend), durchaus. Ja, wenn ich dann vielleicht selbst nicht ganz genau in der Situation einschätzen konnte, welches Kind sehr viel geredet hat (..) oder, ja, Unruhe erzeugt hat durch Geräusche, durch Eigengespräche, durch bewusstes und gezieltes Lärm machen, zum Beispiel. Dass ich dann (.), wenn ich (.) falsch reagiert habe, ein Kind vielleicht dann zu Unrecht angesprochen habe - dass ich mich dann aber auch SCHNELL dafür entschuldigt habe, vielleicht zehn Minuten spä- ter, wenn die Kinder dann selbstständig weitergearbeitet ha- ben oder am nächsten Tag. (..) Wenn mir das aufgefallen ist.
● 1-GS_1	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	Meintest du Schüler, die anderen Schülern oder Lehrkräften gegenüber dieses Verhalten gezeigt haben? B: Ja, durchaus SEHR respektlos entgegengetreten sind. Und auch Gespräche mit der Polizei als auch mit den Erziehungsbe- rechtigten waren zum Teil einfach (...) / führten zu nichts. I: Gab es das auch anders herum? Dass Lehrkräfte in Reaktion auf das störende Verhalten der Schüler / B: Sehr respektlos? Ja. I: Oder verletzend, missachtend gegenüber Schülern waren? B: Sehr häufig leider auch. Was vielleicht eine Selbstschutz- maßnahme war. Aber (5) das hat sicherlich auch dazu beige- tragen, dass (...) /. Oder die Ursache war vielleicht eine Hilflos- igkeit, aber (..) das hat auf jeden Fall auch dazu geführt, dass im Kollegium dann leider (5) so ein Verständnis füreinander auch (.) abgenommen hat. (...) Aber durch häufig wechselnde Schulleitungen fehlte dann auch vielleicht so eine gewisse Struktur.
● 1-GS_1	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	Von Betreuungskräften - "Halt mal die Klappe" hatte ich dann gehört. Das hat mich sehr erschreckt. Da habe ich dann die eine Betreuende auch darauf angesprochen. Das war ihr nicht aufgefallen.

● 1-GS_1	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Wie bewertest du das Handeln der Lehrkraft oder der Erzieherin in dieser Situation? B: Sie spiegelt sein Verhalten nicht. (..) Das ist ein Bloßstellen des Jungen, das in der Situation ÜBERHAUPT NICHT notwendig ist. (14) Dass sich auch noch die Erzieherin einschaltet und sich über das Essen des Jungen lustig macht, das stellt meines Erachtens nach Respektlosigkeit dem Kind gegenüber dar. (4) Das wäre sicherlich auch eine Situation, die so (.) übergangen werden könnte.
		I: Wie hättest du es gemacht?
		B: Also, (.) das kommt darauf an, wie wichtig mir das ist. Es kann ja auch sein, dass der Junge damit spielt, aber trotzdem aufmerksam zuhört. Also, das hätte ich vielleicht sogar einfach durchgehen lassen. Je nachdem, (..) wenn es jetzt so gewesen ist, dass der Junge die ganze Zeit damit spielt und nicht mehr mitarbeiten kann, dann hätte ich (.) ihm gespiegelt, (..) was er macht und freundlich gebeten: "Bitte leg deine Brotdose weg." Aber, ja / (4) (liest noch einmal die Passage). Und das Lachen der Kinder, das hat die Lehrerin hervorgerufen und den Jungen, der ja schon damit bloßgestellt wurde, dass er jetzt seine Brotdose auspackt und nach vorne bringt und auch noch vorzeigt (5) /. Und das aber auch ZULÄSST, dass das Kind von anderen auch noch ausgelacht wird. Das ist ein Verhalten, das ich jetzt so nicht gutheißen werde.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	Aber ich finde es eigentlich ganz gut dann zu sagen: "Wenn es richtig war, ist es auch gut." Sie hat das Kind dann positiv verstärkt: "Hast du schön gemacht, aber eine Stufe geht noch besser, nämlich mit melden." Finde ich jetzt sehr gut.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	B: Geht nicht! Die Erzieherin hat sich schlecht benommen. Da würde ich sagen, sie stellt ihn bloß, sie redet dazwischen - er soll es (die Brotbox) ja nach vorne bringen. Vielleicht wollte sie einen Witz machen. 2. Klasse - mhm (skeptisch). Die Kinder lachen dann. (..) Das ist nicht schön.
		I: Das hättest du nicht so gemacht? (..) Jetzt aus Sicht der Erzieherin, weil du sagtest, dass die hier auch stört.
		B: Ja gut, die hat da jetzt damit ja gar nichts zu tun gehabt. Und er hatte ja eine Anweisung. Er sollte die nach vorne bringen. Keine Ahnung, wenn der Weg nach vorne jetzt lang ist und sie ist da gerade, dann hätte sie die ihm jetzt abnehmen können, damit er nicht so weit gehen muss und dann schnell wieder in die Situation reinfinden kann. Aber so hat die Erzieherin die Situation gestört. (..) Das würde ich jetzt der Erzieherin nicht so durchgehen lassen. Also in der Situation (selbst) würde ich jetzt nicht mit der Erzieherin schimpfen, aber das müsste glaube ich schon mal geklärt werden, wer da was zu sagen hat.

● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Findest du die Reaktion angemessen? B: Ne, ich würde das nicht sagen. Wenn der der Einzige ist und der dann auch noch Geburtstag hat, würde ich jetzt keine Späße auf Kosten des Geburtstagskindes machen. Der ist eigentlich ziemlich bloßgestellt. (.) Würde ich auch sagen, wenn es so passiert ist: Die anderen Kinder werden ruhig, dann fanden die das auch nicht witzig. Dann haben die schon auch gemerkt, dass das keine schöne Situation war (lacht kurz) (..) für André.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	Aber warum es dann streng wird und er sie angucken muss, verstehe ich jetzt nicht so genau. (..) Aber wenn er dann anfängt zu weinen, dann (.) hat er es auch nicht verstanden. Also irgendetwas ist da / muss da schräg gewesen sein. Entweder hat er auch den Bruch von dem freundlichen: "Was ist denn heute?" zu "plötzlich streng" und "jetzt musst du mich angucken!" nicht verstanden /. Und dann war er ja auch noch müde und das wusste sie ja schon. Also da würde ich jetzt sagen, ist etwas im Argen.
● 3-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Machst du mit diesem Ampelsystem rundum gute Erfahrungen? Zeigt das Wirkung? B: Sehr gute. Ja, sehr gute. Die sind ganz, ganz motiviert. Und es ist tatsächlich auch so, dass ich wirklich /. Das eine Kind hat das sehr gut annehmen können, dass ich ihm gesagt habe /. Also der war ganz traurig, als er es die ersten Tage nicht geschafft hat. Da ist natürlich auch immer die Frage - muss man gucken: "Was sind das für Eltern?" Kriegen die Kinder vielleicht Schläge Zuhause, da muss man sehr abwägen. Also bei einem Kind habe ich das nicht mehr mitgegeben, weil da gerade auch ein Verfahren wegen Kindeswohlgefährdung läuft. Das ist dann nicht moralisch vertretbar.
● 3-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Ist noch etwas anderes in Reaktion auf eine Störung passiert, womit du unzufrieden warst? B: (4) Ne. Also es ist tatsächlich so: Wenn ich merke, ich bin irgendwie mal so drei Tage echt am Meckern, am Kinder viel anmeckern. Und drei Tage, wo es mir häufiger passiert ist, dass ich die auch mal ein bisschen angeblafft habe und lauter geworden bin. Dann bin ich so unzufrieden mit mir selbst (lacht kurz), dass ich dann (..) gucke (.). Dann ist zum Beispiel die Ampel entstanden oder so etwas. Ja (..), ich denke die Atmosphäre ist ganz entscheidend für ein gutes Lernen und eigentlich auch dafür, dass weniger Unterrichtsstörungen insgesamt passieren. Das Ganze ist ja so ein (...) wackeliger Eiertanz eigentlich. Und wenn ich dann aber atmosphärisch da die Stimmung vermiese, indem ich (..) rumblaffe, schimpfe und das zu viel mache, dann wird es eher mehr. Dann kann das nicht BESSER werden.

- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Vielleicht noch im Zusammenhang damit: Was denkst du, ist Handeln LK bei U- am wichtigsten, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen?
st.\MA_ethisch be-
gründet

B: Das ist eigentlich (..) dreimal tief durchatmen (.), spüren, freundlich, respektvoll den Kindern gegenüberzutreten. Ähm (6) ja und immer wieder tatsächlich auch gucken /. Sich selbst immer wieder kritisch / - das eigene pädagogische Handeln immer wieder kritisch zu hinterfragen. So, wenn man merkt, da war ich jetzt nicht zufrieden: "Welchen Teil kann ich von mir verändern?" Dann habe ich am nächsten Tag schon einer Unterrichtsstörung vorgebeugt, indem ich vielleicht etwas verändert habe. Dann, (..) glaube ich, müssen die Kinder sich /. Das ist ganz viel /, also ich glaube die Atmosphäre ist entscheidend. Die Kinder, die müssen wissen, dass ihnen mit Respekt gegenübergetreten wird. Die müssen wissen, dass sie angenommen sind, dass sie sich angenommen fühlen. Sie müssen (..) auch das Gefühl bekommen: "Aha (.), die meint das nicht böse, sondern im Zweifel hilft sie mir vielleicht noch, dass ich es schaffe fünf Smileys irgendwie nach Hause zu tragen." Dass sie das Gefühl haben, man (..) unterstützt sie ja auch da. Dass sie sich auch einzeln und individuell gesehen fühlen, sodass man eine gute Beziehung zu den einzelnen Kindern aufbaut, um dann auch an den kritischen Punkten gut miteinander arbeiten zu können. Das klingt jetzt so ein bisschen hochgestochen, aber das ist glaube ich das aller Entscheidendste, meiner Meinung nach.
- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Würdest du mir dazu - ohne Namen von Kindern oder der Handeln LK bei U- Schule - Beispiele nennen, worin sich nicht respektvolles Verhalten geäußert hat?
st.\MA_ethisch be-
gründet

B: (..) Im Ton den Kindern gegenüber. Einem dauernden (..) Ton in vorführen, abwerten vor der ganzen Gruppe; abwerten, weil Kinder Fehler gemacht haben, weil sie nicht zugehört haben; bloßstellen; anschimpfen dafür, dass sie vielleicht zu spät gekommen sind - (...) wie auch immer. (.) Vielleicht auch verantwortlich gemacht werden für Dinge, die eigentlich in der Hand der Eltern liegen (..). Und das sind alles so Sachen / (...), ja ich denke, so ein Kind muss in aller erster Linie gerne auch in die Schule kommen und (..) bereit sein auch an diesen ganz schwierigen Punkten zu arbeiten. Also ich meine, sein Verhalten zu verändern, dafür braucht man ja /, das ist anstrengend für die Kinder. Also gerade, wenn sie Probleme haben. Und das (.) funktioniert nicht, wenn man sie nur niedermacht, (.) das kann nicht funktionieren.

- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Gibt es Momente, in denen du merkst: "Ich drohe jetzt so zu Handeln LK bei U- handeln, wie ich es eigentlich selbst nicht möchte, weil es st.\MA_ethisch be- nicht mehr anerkennend ist"?

gründet

B: Wie meinst du jetzt? Dass ich die Kinder irgendwie doch anblöke oder dass ich /.

I: Genau.

B: Ja, wenn ich mal müde bin oder sowas. Dann merke ich so: "Ach Mensch, an der Stelle hätte ich nicht schimpfen müssen", oder so. (..) Oder: "An der Stelle war ich jetzt ungeduldig", und das ist nicht besonders förderlich für einen Lernprozess oder so. Weil das Kind irgendwie (..) eine Sache, die ich / - was weiß ich - Abstand zwischen zwei Wörtern, "Denk dran!" und ich predige es seit einem halben Jahr und ich bin ein halbes Jahr lang geduldig und bin einen Tag extrem unausgeschlafen und wie auch immer, dann merke ich, da werde ich auch mal ungehalten. (Imitiert eigene saure Stimme) "Oh Mann, ich hab' dir das gesagt, jetzt musst du mal dran denken!", und merke aber so, ja, ich meine, wenn ich es ein halbes Jahr erklärt habe und das Kind eben an der Stelle wirklich ein Problem hat und ich es immer wieder predige und es das nicht gelernt hat, dann wird es das GANZ BESTIMMT NICHT besser lernen, weil es jetzt von mir dafür noch angeschimpft wurde (lacht kurz).
- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Wie bewertest du, was die Erzieherin anschließend tut?

Handeln LK bei U- B: Also das ist absolut grenzüberschreitend. Das geht gar nicht! (..) Ich finde auch die Bewertung (kritischer Tonfall) /.

st.\MA_ethisch be- Natürlich geht es um gesundes Frühstück, aber das Kind hat sein Frühstück sicherlich nicht selbst gemacht. Das ist ein Grundschulkind nehme ich an, zweite Klasse. Das haben die Eltern gemacht. Dafür können wir das Kind nicht beschimpfen - fast (lacht kurz). (...) Man kann natürlich mit den Kindern darüber sprechen: "Guckt mal, das Brot ist gesünder als dieses.", aber finde das ist auch gerade ein ganz heikles Thema. Man muss da ganz vorsichtig sein. Bei manchen Kindern ist es überhaupt schon toll, dass sie überhaupt ein Brot mithaben. Und wenn es Weißbrot ist, dann ist es eben Weißbrot. So (..), dass wir die am Wochenende am Flohmarkt verkaufen ist absolute Grenzüberschreitung. Geht gar nicht (mit Nachdruck)! Abgesehen davon, dass sie es eh nicht dürfte. Aber es ist natürlich auch /, vor den anderen fühlt das Kind sich sicherlich total schlecht. So geht man nicht mit Kindern um. Dass die Kinder dann lachen über die Bemerkung, damit wird es sich sicherlich extrem schlecht fühlen. Das hat diese Erzieherin / - schlimm! (...). Dass die Lehrkraft da nichts sagt (leicht entrüstet). Gut, wer weiß, wie die in Beziehung stehen (lacht kurz).

gründet

- 3-GS_3 M_Argumentation: B: Naja, das ist ja vollkommen /. Das hat überhaupt nicht Hand und Fuß. Erstens kann die Lehrkraft, wenn sie nicht Mutter ist, überhaupt nicht sagen, ob eine Geburtstagsfete stattfindet oder nicht, es sei denn sie hat irgendeine besondere Verbindung zu den Eltern, von der wir jetzt hier nichts wissen. (...) Das Kind wird im Prinzip bloßgestellt, völlig ohne Hand und Fuß. Und dass er keine Hausaufgaben gemacht hat (..), ja, ich meine natürlich kann man da nachfragen, aber das fragt man dann nicht vor allen anderen und auch nicht: "Du bist der Einzige" - das Kind fühlt sich natürlich dann super schlecht; wird rot, schämt sich dann also. (..) Dass die anderen ruhig werden, zeigt vielleicht, dass sie auch merken: "Uh, das ist (.) nicht gut. Was passiert denn hier eigentlich?" Vielleicht schafft sie es auch irgendwie ganz gut so eine Art Angst-Atmosphäre zu schaffen, wenn sie Einzelne rauspickt und so vorführt. Hausaufgaben ist immer ein Thema /: (Rhetorisch) "Was ist in den Familien? Was ist das für eine Familie? Was ist das für eine Situation Zuhause? Warum hat er die vergessen? Vergisst er die immer? Ist das eine bildungsferne Familie oder nicht?" Im Endeffekt, wenn es so wäre, wäre es furchtbar dramatisch, wenn die Lehrerin so damit umgeht, weil dann hat er sicherlich häufiger keine (Hausaufgaben). Dann wäre es ihre Aufgabe, ihn zu unterstützen und vielleicht auch mal ein Elterngespräch zu führen. Das wäre angemessen. Und zu sagen: "Ich habe jetzt festgestellt, du hast sie häufiger nicht. Wie ist denn das? Hast du Zuhause überhaupt einen Schreibtisch? Hast du einen ruhigen Moment?" Oder sind da fünf Geschwister oder läuft der Fernseher andauernd. Und dann muss man mal die Eltern einladen. Aber das ist natürlich hier vollkommen unangemessen.
- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft?
 Handeln LK bei U-
 st.\MA_ethisch be-
 gründet

B: Puh (..), also sicher hat sie keinen entspannten Tag. Sie macht sehr klar, dass es sie nervt (...). Das ist schon (..) /, da schießt sie schon sehr rein, irgendwie. Also das ist nicht angemessen. Sie könnte sagen: "Hey Leon, setz dich mal ruhig hin. Du kennst die Regel, das schaffst du jetzt noch." Oder ihn mal (Wort unverständlich). "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind" (zitiert), damit wird er gleich in so eine Schublade gesteckt. Es ist auch (...) /. Wenn man dann hinterherschleibt: "Ist heute irgendetwas?", (..) indem sie ihn da vorher schon so angefahren hat - ich glaube nicht, dass man dann besonders offen ist als Kind, sich noch zu öffnen: "Ja, mit mir ist vielleicht heute etwas, mir geht es wirklich nicht gut." Das sollte man vielleicht vorweg sagen; man sollte das mal zu sich holen und sagen: "Was ist denn los?", wenn man den sonst nicht so erlebt.

- 3-GS_3 M_Argumentation: I: Auch hier wieder: Liegt eine Unterrichtsstörung vor?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be- B: Ja, indem das Mädchen aufsteht. Scheinbar ist die Regel,
gründet dass sie malen und sitzen bleiben.

I: Und hier die Reaktion der Lehrkraft?

B: Ja (atmet tief aus), ich finde die sehr angemessen. Sie sagt einfach noch mal wie die Regel ist. Und das Mädchen kann das ja gut annehmen und wartet dann scheinbar und freut sich immer noch wahrscheinlich auf die Handpuppe. Da wird niemand irgendwie böse angefahren oder muss sich schlecht fühlen. Das ist eine sehr neutrale Aussage.

I: Würdest du es auch so machen in einer ähnlichen Situation?

B: Ja, genau.
- 3-GS_3 M_Argumentation: I: In dem Fall wäre also die Zeit, die man dafür investiert, gut
Handeln LK bei U- investiert und nicht unbedingt Unterrichtszeit, die man ver-
st.\MA_ethisch be- liert?
gründet

B: Kommt darauf an. Wenn man das zum ersten Mal (schaut auf die Textpassage) - ja, erste Klasse ist das ja jetzt auch. Dann muss man so etwas natürlich auch noch einmal einüben. Da kann man dann natürlich so ein bisschen ein Spielchen daraus machen. Das wäre natürlich auch schöner. Wenn ich jetzt höre, sie brüllt dann durch den Raum, puh (.), dann hat sie ein bisschen vergessen, dass sie vielleicht eine erste Klasse hat und dass sie es noch üben müssen. Wer weiß wie viele Stunden die in der Klasse /. Es kommt ja auch immer so darauf an. Also ich finde, das Klassenlehrerprinzip passt übrigens auch sehr gut in präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen. Wenn man in der Klasse viel drin ist, dann sind solche Sachen wie in den Kreis kommen natürlich eigentlich schnell routiniert. Dann muss man das nicht mehr großartig üben und da sollte das auch sitzen. Das sitzt dann auch. Wenn jetzt vielleicht jemand für Sachunterricht als Fachlehrer reinkommt (.), zwei Stunden die Woche (..), KANN das sein, dass das eben nicht so läuft wie mit dem Klassenlehrer, der in den restlichen Stunden drin ist. (..) Sollte man sich dann etwas anderes überlegen als sauer zu werden und laut rumzubrüllen (lacht) im nächsten Schritt. Vor allen Dingen in einer ersten Klasse, die das ja alle noch üben müssen.

● 4-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	B: Ja. Ich denke es geht schon um Effektivität. Das eine ist wirklich Zeit, ganz klar (.), die ist immer zu wenig. Das zweite ist natürlich auch, wenn ich das hier zu sehr hochkoche, dass der jetzt seinen großen Auftritt hatte. Da gibt es auch eine Reihe Kinder, die einfach Angst haben und die das als Eintrübung der Lernatmosphäre - was es ja auch irgendwie ist - empfinden. Dass es da ständig zu Konfrontationen kommt und RICHTIG kracht und jetzt jemand richtig hochkocht. Ich denke, dass tut auch atmosphärisch natürlich NIEMANDEM gut. Man versucht natürlich das auch außerhalb des Klassenzimmers zu regeln. Das ist manchmal dann auch so, dass ich denke, ich spreche Kinder noch einmal hinterher an und sage: "Mhm, war aber jetzt nicht so gut gelaufen. Du hast ihn da ziemlich gestört", oder so. Und Kinder beschwerten sich dann auch und ich sage: "Ich regle das mit dem Kind", um da natürlich auch zu zeigen: "Ich Sorge da auch für dich!" Kinder leiden ja auch untereinander, wenn einer immer stört und ein anderer nicht.
● 4-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft hier? B: Finde ich jetzt spontan erst einmal ziemlich gelungen. Sie hat ihn wahrgenommen, auch verstärkt; hat dann eben aber auch gesagt, was er besser machen kann. Mitarbeiten wollte er ja offensichtlich und hat das auch gelesen. Er hat halt, denke ich, so im Sozialverhalten / - das war einfach /, Gruppenverhalten muss er noch lernen. Das stört natürlich auch andere in der Gruppe, wenn alle reinschreien, klar. Wenn man da den kategorischen Imperativ /. Aber ich würde mal sagen, eigentlich eine Alltagssituation und die hat ganz gut reagiert und ist auch konstruktiv gewesen.

- 4-GS_3 M_Argumentation: Klingt halt hier so nach einer sehr misslungenen Intervention. Handeln LK bei U- (...) Störung? Ich finde, der stört sich selbst vielleicht; andererseits.\MA_ethisch be- seits können manche Kinder auch super zuhören, wenn sie mit gründet irgendetwas rumfuddeln (...). Die Störung ist wenig massiv und die Reaktion darauf stört ziemlich und ist natürlich dann, in dem Moment auch / - ja, ich kann mir gut erklären, wie es zu solchen Reaktionen kommt im Alltag, klar. Aber wenn man es durchdenkt, muss man sagen ist es wenig gelungen. (..) Da sind ja viele Aspekte drin. Die sind sich ja offensichtlich in ihrer Reaktion uneinig. Die Lehrerin sagt nur: "Komm, leg die mal da hin, das nervt jetzt. Bring die mal nach vorne", vielleicht um sie aus seinem (.) Zugriffsfeld zu entziehen. Das kann ich noch nachvollziehen eigentlich. Dann die Intervention, die dann in Richtung "Er soll es nie wieder machen", Beschämung geht, ist natürlich blöd. Dieses Vorführen vor der Klasse führt mit Sicherheit nicht dazu, dass er ruhiger wird. Letzten Endes müsste man dem wahrscheinlich irgendetwas in die Hand geben oder den auf einen Wackelstuhl setzen oder was weiß ich; (...) irgendwie langfristig mal gucken.

I: Wie bewerten Sie das, was die Erzieherin in dieser Situation macht, konkret?

B: Also das ist im Prinzip nicht vertretbar. Ich denke mal, er wird da ja wirklich vorgeführt, er wird ausgelacht. (Zitiert Satz- teile) "Auf dem Flohmarkt verkauft", "werden wir los", "nur Weißbrot drin", das ist schon übergriffig auch persönlich für den Schüler. Also letzten Endes ist der Tonfall, die Haltung ihm gegenüber nicht wirklich vertretbar! Finde ich jetzt, ohne jedes Wort auf die Goldwaage legen zu wollen. Das ist nicht konstruktiv, so eine Situation, und greift schon (.) übergriffig in seine Persönlichkeit ein. Ihn da irgendwie rund zu machen. Finde ich, ist auch nicht verhältnismäßig. Hat ja auch nichts unbedingt genuin mit seiner Störung zu tun. Ufert dann so aus. Offensichtlich ist das ein Kind, von dem man schnell sehr genervt ist. Das ist dann so eine Retourkutsche, die nicht wirklich pädagogisch vertretbar ist, auch wenn ich das nicht verurteilen würde. So etwas kommt sicherlich vor im Alltag, so ohne dass man es reflektiert.

- 4-GS_3 M_Argumentation: I: Die Art der Reaktion, einschließlich der Wortwahl, ist die aus Handeln LK bei U- Ihrer Sicht vertretbar?
st.\MA_ethisch be-
gründet

B: Also ich finde die Herangehensweise, dass sie sagt /, eine Ich-Botschaft sendet; dass sie einfach sagt: "Sorry, ich bin da gerade total genervt von!" - die finde ich ja nicht völlig verkehrt. Man ertappt sich schon, dass man manchmal so Sachen sagt - ich habe ja auch gerade Erstis bei mir, ich habe ja eine Vier-Eins (jahrgangsübergreifender Unterricht der Klassenstufen vier und eins) - dass man manchmal so Sachen sagt: "Ey Leute, kommt, das ist jetzt nicht mehr Kindergarten!" Also dieses (zitiert): "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind", eigentlich finde ich es nicht so richtig toll. Weil man sagt ihm dann ja: "Hey, du Baby!" und das beschämt ihn ja auch. Ich ertappe mich da aber auch bei, dass ich das Register ziehe. Auch wenn ich es so, wenn man es jetzt hier liest und reflektiert, eigentlich nicht mag; nicht zu hundert Prozent o. k. findet. Weil offensichtlich beschämt es ihn ja. Und das ist eigentlich immer eine ganz blöde Art. Wer beschämt ist, von dem kann ich nichts Positives erwarten. Der geht entweder in Anti-Haltung oder wie er, der weint dann. Man führt den ja irgendwie vor der Gruppe vor. Und das ist eigentlich nie besonders schlau. (.) Ich meine, das ist so ein bisschen schwierig mit ihr. Sie sendet eine Ich-Botschaft, sie scheint schon ein Beziehungsmensch zu sein. Sie ist gar nicht sooo (langgezogen) /; sie sagt ihm: "Ey, das nervt mich!", was ich erst einmal nicht verkehrt finde. (Zitiert) "Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind", ist nicht so toll. Andererseits versucht sie ihm zu zeigen: "Hier, ich will doch. Ich will dich verstehen! Ist etwas?" Aber nachdem ich beschämt wurde, habe ich wahrscheinlich kein Ventil mehr (..) dann etwas zu sagen. Das ist so eine Mischung. Aber er teilt sich ja mit, er sagt halt /. Kinder können das ja oft nicht so benennen, was mit ihnen los ist. Wenn ich es verbal von ihnen will, dann kann ich oft nicht viel kriegen. Aber er sagt immerhin etwas. Er ist nicht frech, er sagt nicht: "Blöde Kuh!" oder fällt vom Stuhl. Er sagt: "Ich bin müde.", das finde ich, weist darauf hin, dass die Lehrkraft nicht so ein ganz schlechtes Verhältnis zu ihm hat. Sie versucht ja dann auch so die Kurve zu kriegen. Sie hat ihm erst schon eine reingewürgt, versucht dann die Kurve zu kriegen; ihn zu motivieren etwas zu tun, was er kann, um das, was sie klein gemacht hat, vielleicht wieder aufzubauen. (...) Klappt nicht so richtig. Und dann scheint sie so ein bisschen am Ende mit ihrem Latein zu sein und wird dann streng. Sagt (energisch): "Schau mich an!" Und selbst dann geht er noch nicht klar in Opposition. Also er ist scheinbar ein Kind, was nicht den Kampf mit ihr aufnimmt, (.) sondern geliebt werden will und Probleme mit sich und der Welt hat an dem Tag. Und sagt: "Ich guck dich doch an!" Und dann ist es ihm aber irgendwie einfach zu viel. Von daher, obwohl sie es dann versucht, auf der Beziehungsebene einfach nicht gelungen. Da hat sie irgendwie danebengegriffen. (.) Also es ist so eine Mischsituation. Sie macht, denke ich, nicht alles falsch, aber ich denke, sie sendet so Botschaften, die er nicht richtig kapieren kann. Weil beides drin ist: So etwas Ablehnendes und etwas Annehmendes. (..) Das ist schwierig.

- 5-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be-
gründet

B: (...) Naja, da ist mehr Unterrichtsstörung durch die Erzieherin (..) entstanden, im Prinzip. Ähm (6), gut, ein Junge hat irgendwie mit seiner Brotbox gespielt. Das ist vielleicht eine minimale Störung, aber (...) ansonsten handelt die Erzieherin irgendwie sehr interessant; stellt das Kind total bloß vor allen Mitschülern. Und im Endeffekt lachen dann die Kinder über (.) den Schüler und über die Bemerkung und (...) ja, die Lehrerin sagt dazu aber irgendwie auch nichts. Gut, vielleicht hat das jetzt nicht riesig gestört in dem Sinne, aber ich finde es völlig unnötig und total fies einfach!

I: Ist die Reaktion der Erzieherin und/oder der Lehrkraft hier nicht angemessen?

B: Ne, finde ich überhaupt nicht angemessen.

I: Würden Sie es schon missachtendes Verhalten nennen?

B: Ja, das würde ich dazu sagen! Also man kann so etwas (..) mit einem Kind ja im Eins-zu-Eins-Gespräch besprechen oder mit allen: "Was gehört zu einem gesunden Frühstück?" Aber deswegen muss man jetzt nicht ein Kind in dem Sinne bloßstellen.
- 5-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be-
gründet

Aber ist natürlich auch wieder nicht so sehr (lacht) nett von der Lehrerin, dass sie irgendwie /. Sie fragt ihn: "Warum hast du heute keine Hausaufgaben gemacht?" Aber wartet auch gar nicht seine Antwort ab; beziehungsweise hätte sich ja auch denken können, dadurch, dass er Geburtstag hat (...) - weiß ich nicht - Hausaufgabengutschein oder er hatte halt keine Zeit oder so (..). Aber eigentlich verhält sich die Lehrerin da auch nur gemein. Vor allem, wenn dieses Kind an dem Tag Geburtstag hat, dann sollte es eigentlich (...) einen schönen Tag haben und jetzt nicht so von der Lehrerin da angemotzt werden.

I: Lässt das auch Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und den Kindern in so einer Klasse zu?

B: Ich vermute schon, ja. Dort steht ja auch: "André wird rot." (..) Ich glaube, bei so etwas kann schon ein ziemlicher Bruch zwischen Lehrer und Schüler entstehen, wenn sich der Schüler total bloßgestellt fühlt (..) von der Lehrerin. Und das auch noch an seinem Geburtstag.

● 6-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	<p>I: Ist es schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung bereut hast? Entweder sofort oder auch im Nachgang?</p> <p>B: (6) Ja, es gibt Tage, an denen ist man selbst nicht so gut drauf. Und da kann es schon mal sein, dass man dann (.) auch mal (.) etwas lauter wird. Was zwar selten passiert, aber wofür ich mich jedes Mal entschuldige. Weil ich finde, das ist auch eine Form von Gewalt, (..) was uns nicht zusteht.</p> <p>I: Zu lautes Sprechen, was in Richtung Schreien oder Brüllen geht?</p> <p>B: Genau, richtig. Oder sehr deutlich sagen (energische, laute Stimmlage): "Du bleibst jetzt mal da sitzen!" Das ist in dem Moment aber auch ein Zeichen dafür, dass ich dann in dem Moment überfordert bin, weil ich mich verplant habe. Oder wenn ich Kopfschmerzen habe. Ich entschuldige mich bei den Kindern jedes Mal hinterher dafür und erkläre ihnen auch WARUM.</p> <p>I: Gibt es noch andere Formen, außer diesem Lauterwerden, wo du mit deinem eigenen Handeln im Nachhinein nicht zufrieden bist? (...) Immer im Zusammenhang mit einer Unterrichtsstörung.</p> <p>B: Mhm (überlegt) (5). Ne, ich glaube das beschränkt sich darauf.</p>
● 6-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	<p>B: (5) Naja, der Junge schreit rein, ohne sich zu melden. Das stört sicherlich vor allem die anderen Kinder, die sich brav gemeldet haben.</p> <p>I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft in dieser Situation?</p> <p>B: Ich finde die wertschätzend für seine Leseleistung (.) und mit einem Wunsch in die Zukunft. Ich finde die Reaktion gut!</p> <p>I: Würdest du vielleicht ähnlich machen?</p> <p>B: Ja (..), ja.</p>
● 6-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	<p>B: (Liest) Also da ist die Erzieherin übergriffig! (..) Und aus meiner Sicht absolut unpädagogisch, indem sie (...) das Kind ein bisschen an den Pranger stellt; damit, was in der Brotdose drin ist. Ohne vielleicht zu wissen, dass es eine Familie ohne Geld ist, die einfach nichts anderes kaufen kann. Sehr missachtend! (..) Und auch gegenüber der Lehrerin nicht in Ordnung. Also die müssen glaube ich über ihr Teamteaching sprechen.</p>

- 6-GS_3 M_Argumentation: I: Lässt die Situation, wie sie hier beschrieben ist, Rückschlüsse auf die Qualität der Beziehung der Lehrkraft - und in dem Fall auch der Erzieherin - zu den Schülern zu?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be-
gründet

B: Ja! Auf jeden Fall. Die Erzieherin fühlt sich als etwas Besseres. (..) Mit ihrer Ernährung. Und schaut auf das Kind von oben herab. Bei der Lehrerin weiß man es noch nicht genau. Vielleicht ist auch vorher schon eine ganze Menge abgelaufen und die ist einfach schon ein bisschen genervt. Oder es ist ein Kind, was sowieso schon Probleme damit hat, dass es sehr ablenkbar ist und immer etwas in den Fingern hat.

I: Findest du eine Reaktion wie die der Lehrkraft in diesem Fall bei dir wieder?

B: Bei einzelnen Kindern gibt es das durchaus. Gerade bei Kindern, die häufig etwas in den Händen haben und dann nicht mehr aufmerksam sind. Da kann es schon sein, dass ich dann sage: "Komm, zu deinem Schutz, leg es mal hier hin (klopft auf den Tisch), dann kannst du besser aufpassen."

I: Und würdest du ähnlich wie die Erzieherin handeln?

B: Furchtbar! Im Leben nicht! Nein.

I: Da distanzierst du dich also deutlich von?

B: Komplet!

- 6-GS_3 M_Argumentation: I: Worin besteht hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt
Handeln LK bei U- eine vor?
st.\MA_ethisch be- B: (...) Die Störung produziert die Lehrkraft selbst, (...) aus mei-
gründet neter Sicht. Es ist auch wieder eine Bloßstellung. Und es ist auch
nicht die Chance enthalten, das (die Hausaufgaben) bis zum
nächsten oder übernächsten Tag noch zu machen. (...) Die fehlt.
(...) Die Lehrerin fühlt sich gestört dadurch, dass sie den Punkt
nicht abhaken kann (...): "Ich habe alle Hausaufgaben gese-
hen!" Aber es kann ja auch einen Grund geben! Nach dem
fragt sie gar nicht. Vielleicht ist der Kater am Tag vorher ge-
storben und es ging nicht - weiß man ja nicht.

I: Wie (...) empfindest du das Verhalten der Lehrkraft - bei ei-
nem Spektrum von 'aner kennend' bis 'missachtend'?

B: Wäre 'aner kennend' Nummer zehn?

I: Ja, zum Beispiel.

B: Hm (...), bei drei (lacht).

I: Du würdest es also schon als missachtend einstufen?

B: Ja. Auf jeden Fall.

I: Wie würdest du mit so etwas umgehen, wenn Hausaufgaben
nicht gemacht wurden?

B: (4) Ich gebe immer noch einmal eine Chance bis zum nächs-
ten Tag oder bis zum übernächsten Tag. Und wenn das häufi-
ger ist, würde ich die Eltern mit ins Boot holen (4) und fragen
woran das liegt und ob es Zuhause keinen Raum gibt dafür. O-
der wie ich sie unterstützen kann.
- 6-GS_3 M_Argumentation: Ja, das könnte durchaus bei mir auch mal sein. (...) Gut, erste
Handeln LK bei U- Klasse, die Kinder sind ja /. Also sie fühlt sich dadurch gestört,
st.\MA_ethisch be- dass das Kind aufsteht, anstatt sich an die Regel zu halten, die
gründet gerade wohl vereinbart ist, sitzen zu bleiben. Und da geht es ja
auch so ein bisschen darum in Klasse eins, dass sie einfach im
Laufe der Zeit lernen, sich an solche Reglements zu halten.
Dass nicht so ein Tumult und so eine Unruhe entsteht. (...) Das
ist aber eine ganz freundliche Aufforderung: "Wir bleiben sit-
zen und die Handpuppe kommt herum". Das könnte durchaus
bei mir auch so sein.

I: Diese Reaktion empfindest du also als aner kennend?

B: Ja, genau. (...) Und Kinder sind ja in dem Alter auch impulsiv.
Die merken gar nicht, dass sie aufstehen. (...) Das ist genauso
wie: Du fährst mit denen Bus und die sollen einfach da nicht
trinken, weil der Busfahrer das nicht möchte, und einer macht
die Flasche auf. Der hat einfach Durst und der ist sechs Jahre
alt. (...) Da erinnert man ihn halt noch einmal dran.

- 6-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be-
gründet B: (Liest) Hm, ja (.). Die fühlt sich durch das Alter ihrer Schüler gestört (scherzhaft, lacht). Also, (..) das dauert bei einer ersten Klasse einfach ein bisschen. Da kann man nicht erwarten, dass die das schon sofort so können. Man kann sie loben, wenn es schneller geht, aber die haben ja so viele Eindrücke und so viele Sachen am Tag, die auf sie einprasseln, dass man ihnen eher dann noch einmal helfen muss. Sagen: "DER Tisch setzt sich jetzt und jetzt setzt sich DER Tisch", oder so etwas. Dass man sie irgendwie unterstützt. Und sie dann noch zu bestrafen für etwas, was sie einfach noch nicht richtig KÖNNEN, (...) ist gemein.

I: Wie bewertest du dieses Wiederhinsetzen oder noch einmal neu in den Kreis kommen als Methode mit dieser Störung umzugehen?

B: Also, wenn sie dann keine zusätzliche Anleitung macht, um es zu üben, (...) finde ich es nicht sinnvoll. Wenn sie die da irgendwie in Gruppen hinschicken würde und auch noch einmal einen Tipp dazu geben würde, ist es etwas anderes. Aber einfach das Gleiche noch einmal wiederholen, von dem sie eben schon gesehen hat: "Das geht heute nicht", finde ich sinnlos!

I: Lässt diese Situation Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität von Lehrkraft und Schülern zu?

B: Das ist schon eine dominante Person, die eine klare Vorstellung hat, wie ihr Unterricht laufen muss. Und die Schüler müssen sich da einfügen. Das ist nicht so eine Kooperation - so wirkt es zumindest.

I: Ist es für die Schüler schon verletzend oder noch eine neutrale Form mit einer Unterrichtsstörung umzugehen?

B: Ich finde, immer wenn man angebrüllt wird, ist es verletzend! (..) Das steht keinem zu!

- 7-GS_2 M_Argumentation: B: (...) Also ich sage mal, ich finde in der ERSTEN Klasse ist das Handeln LK bei U- ja etwas, was die Kinder gerade lernen. Sie lernen, dass man st.\MA_ethisch be- sich meldet, wenn man etwas sagen will. (..) Und das dauert gründet meistens auch schon ein bisschen länger, bis das alle verstan- den haben. Von daher wäre das /. Das ist schon nervig, wenn das häufig passiert. Vor allen Dingen ist es nervig, wenn es immer das gleiche Kind ist, dem das passiert. (.) Dem würde ich das schon auch noch einmal sehr deutlich sagen. Oder ich würde eh immer sagen: "Wir melden uns, wenn wir etwas sa- gen wollen." Aber ich würde das nicht als eine gravierende Un- terrichtsstörung bezeichnen.

I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?

B: Völlig in Ordnung.

I: Das ist bei dir also schon vorgekommen oder du würdest es ähnlich machen?

B: Würde ich ähnlich machen (bestätigend).

I: Findest du, die Art der Reaktion sagt etwas über die Bezie- hung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler aus?

B: Also, dass sie ruhig bleibt (..) - oder er (...) - finde ich schon einmal gut; nicht sofort ausrastet. Auch, dass sie erst noch ein- mal sagt: "Sehr schön gelesen" - gelobt und anerkannt, was er da gesagt hat - (liest ab) "aber noch schöner wäre es, wenn du dich melden könntest!" Ich finde, das (..) zeigt mir, (.) die sind auf einer ganz guten Beziehungsebene.

- 7-GS_2 M_Argumentation: B: (Feststellend zur Situation) Sachunterricht. (Liest) Joa, das Handeln LK bei U- finde ich jetzt auch nicht so / (..), also das finde ich nicht so toll st.\MA_ethisch be- - sagen wir mal so (lacht kurz). Von der Erzieherin, wie sie hier gründet (...) sagt (zitiert sinngemäß): "Die können wir am Wochenende verkaufen", und dann noch: "Eh, ist ja nur Weißbrot drin!" Das ist natürlich schwierig als Lehrerin (...). Ich finde sie macht den Jungen da vor versammelter Mannschaft so ein bisschen nieder.

I: Die Erzieherin?

B: (Bestätigend) Die Erzieherin. Und die Lehrerin hält sich da jetzt komplett raus, also sagt nichts. Man ist da natürlich auch manchmal so ein bisschen in der Zwickmühle, weil man dem Erwachsenen gegenüber, der mit einem im Raum ist, da nicht (..) in den Rücken fallen möchte. Aber (...) ich würde ihr zumindest dann vielleicht ohne Kinder noch einmal sagen, dass ich das so nicht in Ordnung finde. Also, dass ich das Verhalten nicht gut finde.

I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung des Kindes?

B: (Irritiert) Vom Kind?

I: Besteht sie in der Handlung des Kindes oder wer stört in der Situation den Unterricht?

B: Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: "Du räumst sie jetzt bitte weg", und hätte gewartet, bis sie weg ist - fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze andere, ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.

I: Dadurch wird also auch der Unterricht gestört?

B: Durch die Erzieherin, ja.

I: Du hast ja schon gesagt, du würdest es nicht so machen.

B: Ja. (...) Also ich sage mal so - das ist jetzt natürlich immer einfach zu sagen, wenn man das liest, wie man sich in der Situation verhalten würde. In der Situation (..) tickt man vielleicht auch manchmal anders, aber (..) ich glaube ich hätte es SO NICHT gemacht, nein.

I: Würdest du in der Situation schon von einer Form der Missachtung oder Verletzung des Schülers durch die Erzieherin sprechen oder wäre das zu extrem ausgedrückt, weil so etwas halt vorkommt?

B: (..) Also ich glaube, so etwas kommt immer mal wieder vor, aber es ist eigentlich nicht in Ordnung. Also ich finde es eigentlich nicht gut, weil erstens kann er ja nichts dafür, was da jetzt wahrscheinlich für ein Brot drin ist. Und es geht auch keinen etwas an - gesundes Frühstück hin oder her - das haben die Kinder häufig nicht selbst in der Hand. Jemanden da so vorführen, finde ich auch nicht in Ordnung. Ich finde, dann kann man ALLGEMEIN noch einmal sagen, was ein gesundes Frühstück

ist und wie man sich das vorstellt. Aber nicht an so einem Negativbeispiel.

- 7-GS_2 M_Argumentation: B: (Liest) Hat er heute Geburtstag?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be- I: Genau, an dem Tag kommt es zu dieser Situation.
gründet

B: Ja, gut, das ist auch nicht so ganz fair von der Lehrerin, finde ich.

I: Besteht hier eine Unterrichtsstörung?

B: Ja also nicht bei dem Kind, denn /. Also das Kind hat die Hausaufgaben nicht gemacht, o. k., ist nicht in Ordnung - finde ich auch nicht schön. Aber das muss man dann irgendwie anders regeln. Und (4) ich gebe zu, dass einem manchmal sicherlich so etwas rausrutscht, so (im schärferen Ton): "So, guck mal, alle haben die Hausaufgaben gemacht und DU hast es vergessen. Doof!" (..) Ich glaube, dass man so etwas schon einmal sagt, was aber eigentlich auch nicht so wirklich in Ordnung ist. Die Kinder sollen lernen. Ich finde Hausaufgaben auch wichtig und finde, die darf man regelmäßig machen. Wenn jetzt jemand Geburtstag hat oder irgendetwas Besonderes ist, dann wäre das für mich immer eine Entschuldigung, dass du heute keine Hausaufgaben hast und dass das auch in Ordnung ist. (5) Und natürlich werden alle anderen Kinder ruhig. Die finden das dann ja auch (..) /, wenn da einer so blamiert wird, dann ist erst einmal die Aufmerksamkeit auch da.

I: Wie würdest du anhand der Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern bewerten?

B: Also ich finde, ihr fehlt da so ein bisschen das Einfühlungsvermögen. Das finde ich nicht so in Ordnung.

- 7-GS_2 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet

B: Die Lehrerin - Lehrerin, Lehrer - fühlt sich gestört, weil der Schüler offensichtlich gerade irgendein Problem hat, weshalb er auch nicht mitmachen kann. Er ist müde (.) und ist ja nachher auch so (..) fertig, dass er weinend den Raum verlässt. Mir würde das schon sagen (...), wahrscheinlich müsste ich den heute einfach mal in Ruhe lassen, weil ihm (..) eine Laus über die Leber gelaufen ist (lacht kurz) oder wie auch immer. Ich finde ganz gut, dass sie Aufgaben macht, die er besonders mag und dass sie Blickkontakt aufnimmt und so. Finde ich eigentlich gut. Wenn ich dann aber merke, dass jemand das in dem Moment auch gar nicht (..) verträgt, auch diesen Blickkontakt und so (5) /. Ich glaube auch das passiert einem schon einmal. Ich sage auch, ich kann das auch nicht haben, wenn mich jemand nicht anguckt beim Sprechen. Ich sage auch immer: "Schau mich an, wenn ich mit dir rede" und "Hier spielt die Musik" und "Guck bitte nach vorne" und so. Wahrscheinlich würde ich ähnlich reagieren (.). Wenn ich dann aber merken würde, er fängt fast an zu weinen und verlässt danach den Raum, dann (...) - je nachdem, was es für ein Kind ist; das kann ich ja vorher auch schon besser einschätzen, wie nah am Wasser er gebaut ist - würde ich auf jeden Fall noch einmal mit dem Kind sprechen und vielleicht dann auch erst mal versuchen ihn in Ruhe zu lassen oder so. Weil heute irgendetwas nicht in Ordnung ist - das gibt es ja schon einmal. Das ist ja auch manchmal (...) je nachdem, wie du geschlafen hast oder was gerade Zuhause war - Streit oder wie auch immer - kann ich auch verstehen, wenn man dann einfach mal (..) NICHT angesprochen werden will.
- 7-GS_2 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet

I: Was würdest du allgemein zum Tonfall der Lehrkraft sagen? Ist der noch anerkennend? Würdest du es anders sagen?

B: (Wiederholt) "Wir bleiben sitzen und Froufrou kommt herum." (8) Finde ich jetzt nicht dramatisch, finde ich aber nicht so dolle. (6) Das weiß ich jetzt nicht, kann ich /. Gut, die Handpuppe kommt ja nicht herum, sie kommt ja herum. Aber es soll ja wahrscheinlich total motivieren, wenn diese Puppe einem da sagt (imitiert Bewegung mit der Handpuppe) /. Ist auch meistens motivierend (6). Ich finde die Situation allgemein nicht so glücklich. Aber ich weiß, dass es oft so läuft.

I: Ist die Reaktion der Lehrkraft auf die Störung dem Kind gegenüber verletzend?

B: Nein. "Verletzend" finde ich nicht. Ich finde, das ist schon etwas, was sie ja so in der Schule auch lernen müssen; dass man mal ein bisschen abwartet. Es ist nicht schön, aber es ist jetzt auch nicht verletzend, finde ich.

- 7-GS_2 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet

I: Wie bewertest du die konkrete Reaktion der Lehrkraft nachdem die Kinder nicht schnell genug in den Kreis kommen?

B: Dass sie rumbrüllt, sauer ist und dann sagt: "Wir setzen uns noch einmal hin?"

I: Genau. Ist das von der Art her etwas, was du ähnlich machen würdest.

B: Ich sage mal so, dieses Sauerwerden ist theoretisch auch total albern, weil man / - das ist ja immer so: Eine Unterrichtsstörung wird dann zum Problem, wenn man sie so persönlich nimmt. Wenn man es als Angriff gegen einen selbst oder irgendwie persönlich nimmt. Und das ist es ja eigentlich selten bis nie. Und wenn man das dann mit so ein bisschen Abstand betrachtet oder versucht, sich da mal ein bisschen außen vor zu nehmen, dann sind es ja oft auch Kleinigkeiten oder Dinge, wo man sagt: "Meine Güte, es IST gar nicht so wild." Dann kann man auch anders reagieren. Aber manchmal (4) fühlt man sich dann irgendwie doch persönlich / - ist jetzt in DEM Fall übertrieben. Aber man denkt: "Wir haben es doch hundertmal geübt, kann doch nicht wahr sein, dass ihr das jetzt immer noch nicht könnt. Stellt euch nicht so an, jetzt setzt euch bitte hin." (5) Klar, ich werde dann auch schon einmal sauer. Also brüllen (skeptisch)? Aber ich kann das auch schon laut und deutlich sagen, ja. (...) Ich finde, das dürfen die Kinder aber auch merken.
- 7-GS_2 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet

I: Angenommen, das Spiel war gar nicht geplant und die Lehrkraft gibt das nur vor. Wie würdest du das Auslassen des Spiels dann bewerten?

B: ACHSO.

I: Ich weiß nicht, ob es so ist.

B: Ja, ja. Könnte ja auch so sein. Ja (5), fände ich jetzt ein bisschen blöd eigentlich.

I: Sowas würdest du nicht tun? Kommt das bei dir nicht vor?

B: Das kommt bei mir nicht vor (lacht laut).

I: Oder sagen wir mal, du möchtest selbst nicht, dass du solche Vorwände gibst?

B: Ne, das finde ich, muss man nicht machen. Weil man kann dann sagen: "Hier Leute, das war jetzt echt blöd. Warum dauert das hier alles so ewig?" Das kann man auch ohne "Ich wollte noch ein Spiel mit euch machen". Ich glaube, das verstehen sie auch ohne /, dass man das persönlich doof findet. Und ich finde, das dürfen Kinder ruhig wissen. Ich sage auch: "Das hat heute super geklappt!" und "Das war toll!" Und wenn es nicht gut geklappt hat, dann sage ich das auch schon einmal.

- 8-GS_3 M_Argumentation: I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be-
gründet
B: Ja, schon. Dass ich dann irgendwie selbst laut werde und denke / (...). Passiert mir nicht oft, aber (...) beim siebzehnten Mal, wenn man es echt schon siebzehnmals gesagt hat und es kommt wieder vor - dann denke ich auch: "Das kann doch nicht wahr sein!" Dass man schon mal so reagiert, wie man es eigentlich nicht möchte - ja, das ist mir schon passiert. Nicht oft, aber passiert.

I: Darf ich dazu noch genauer fragen?

B: Ja (lacht)

I: ... Welchen Ton du dann wählst oder was es genau ist, was dich da an dir selbst stört?

B: Es ist die Lautstärke. Ansonsten würde ich sagen, dass ich ziemlich viel so mimisch-gestisch regeln kann. Da reicht ganz oft auch nur ein Blick oder so. Ich würde sagen die Lautstärke. Jetzt nicht, dass ich dem Kind sage: "Bist du bescheuert?" oder "Ist ja voll daneben!" Das jetzt nicht, sondern eher - glaube ich wirklich - die Lautstärke.

I: Mehr die Lautstärke als der Inhalt oder die Wortwahl meinst du?

B: Ja, ja genau.

- 8-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet

B: Also letztlich ist ja das Ziel, was ich verfolgt habe, erreicht worden. Denn das Wort konnte ja an die Tafel geschrieben werden. Den Umgang damit (..) kenne ich. Dass eben schön wäre, man würde sich melden; dass man das eben positiv formuliert für dieses Kind - es individuell, für diesen Jungen, der jetzt reingerufen hat, positiv formuliert. Für die restlichen Erstklässler ist es natürlich blöd, weil die, die sich gemeldet haben, kommen jetzt natürlich nicht dran.

I: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder?

B: Ja.

I: Positiv zu verstärken und gleichzeitig das Problem zu benennen?

B: Ja. Das hätte ich genau so sagen können.

I: Was denkst du, sagt das über die Beziehungsqualität zwischen dem betroffenen Schüler und der Lehrerin aus?

B: Also ich finde, das spricht für eine enge Bindung, ein Vertrauensverhältnis - (..) also positiv auf jeden Fall; dass man auch äußern kann: "Das ist nicht in Ordnung!", dem Kind aber schon sagt: "Du hast es letztlich gut gemacht." (..) Also das ist so TYPISCH für eine erste Klasse. Man beginnt diese Regeln zu erarbeiten und muss einzelne Kinder einfach daran erinnern, dass es schön wäre, man würde sich melden.

● 8-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	<p>I: Wie bewertest du die Reaktion der Lehrkraft und auch der Erzieherin?</p> <p>B: Ich muss noch einmal kurz (wendet Blick auf Fallbeispiel).</p> <p>I: Kein Problem. Du kannst es gerne öfters nachlesen.</p> <p>B: (Liest) Die Erzieherin sagt: "Die können wir auf dem Flohmarkt verkaufen"?</p> <p>I: Genau.</p> <p>B: Ah, ok. Und sie sagt: "Es geht nicht, weil da ist ja nur Weißbrot drin." (4) Das ist beides nicht in Ordnung.</p> <p>I: Woran machst du das fest? Was gibt dir da das Gefühl, dass es nicht in Ordnung ist?</p> <p>B: Übergriffig - indem man sagt: "Die Brotdose kann man auf dem Flohmarkt verkaufen." Das ist das Eigentum des Kindes, das geht halt nicht! Und Weißbrot, natürlich gerade im Zusammenhang mit gesundem Frühstück, ist nicht das, was wir in den Brotdosen sehen wollen. Aber ist im Grunde auch Elternziehung. Das Kind kann natürlich versuchen Zuhause zu sagen: "Ich hätte gern ein gesundes Frühstück", aber dafür ist das Kind einfach nicht verantwortlich - es ist nicht der Ansprechpartner. Sowohl für die Brotdose nicht als auch nicht für den Inhalt - beides nicht in Ordnung.</p> <p>I: Was würdest du konkret tun?</p> <p>B: Also wir appellieren halt an die Eltern. Oder meinst du in der Situation?</p> <p>I: Genau, in der Situation selbst.</p> <p>B: Naja, ich hätte vorher gesagt: "Pack bitte deine Brotdose weg, es ist keine Frühstückszeit." Und über den Inhalt der Brotdose sprechen wir auch.</p>
● 8-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	<p>Also zurück: Beides nicht in Ordnung, sowohl von der Erzieherin als auch von der Lehrerin nicht.</p> <p>I: Was sagt das dann in diesem Fall über die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft, beziehungsweise Erzieherin und Schüler?</p> <p>B: Naja, negativer als eben das Beispiel mit dem Reinrufen. Also nicht wertschätzend!</p>

- 8-GS_3 M_Argumentation: Für André ist das absolut keine schöne Situation. Er wird im Handeln LK bei U- Grunde auch wieder vorgeführt; vor allen anderen in die st.\MA_ethisch be- Schranken gewiesen. Wobei man das / - also das ist glaube ich gründet einfach so, dass das manchmal passiert.

I: Könnte das dir auch passieren?

B: Naja, dass man ihm vor allen anderen etwas sagt, wo man denkt: "Naja, das hätte ich ihm auch in einer Eins-zu-eins-Situation sagen können", das schon. Jetzt aber nicht, dass das so vorführend wäre wie das eben. Ich hätte jetzt auch zu ihm hingehen können und hätte sagen können: "Du, XY, es wäre schön, wenn / (bewusste Auslassung)", und nicht vor der ganzen Klasse. Ja, sein Geburtstag ist natürlich ein ganz besonderer Tag, den er gerne feiern möchte. Und wenn er jetzt keine Hausaufgaben hat, sollte er die nachholen. (...) Aber ob dafür sein Geburtstag ausfallen muss (kritisch), (...) steht im Raum.

- 8-GS_3 M_Argumentation: Also (zitiert) "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind", ist natürlich (..) NICHT in Ordnung. Und dann stelle ich mir vor, dass die Lehrkraft ihre Aussage reflektiert und es dann wieder freundlich versucht: "Ist irgendetwas mit dir? Geht es dir nicht gut?" Dass man dann den Blick auf eine Aufgabe lenkt, die er sehr mag, ist ja eigentlich eine gute (..) Strategie, um ihn vielleicht noch einmal so ein bisschen zu motivieren. Blickkontakt finde ich total wichtig. (...) Aber ihn dann mehrfach anzusprechen, wahrscheinlich auch mit einem Ton, der dann irgendwann noch strenger wird - "Guck mich an! Guck mich an!" - bis er den Raum verlässt. Ja, das ist auf jeden Fall eine Unterrichtsstörung. (..) Und das ist auch für das Kind wieder unschön, obwohl es ja eigentlich nur müde ist.

I: Wenn du diese Situation mit ähnlichen Situationen in deinem Unterricht vergleichst: Findest du dich in der Reaktion der Lehrkraft wieder oder distanzierst du dich davon?

B: Also "Ist heute irgendetwas mit dir los?", (..) ja. Frage ich mehrfach. Also habe ich eben zum Beispiel auch zweimal, weil ein Mädchen saß im Sitzkreis, die eigentlich sehr aktiv ist und schaute so traurig. Dann habe ich: "Ist heute irgendetwas mit dir?", in der kleineren Gruppe zwar gefragt, da hat sie mir aber keine Antwort gegeben. Dann bin ich nachher aber noch einmal zu ihr hingegangen: "Ist irgendetwas mit dir? Du bist so traurig und hast nicht mitgemacht." Und sie hatte einen Streit in der Pause. Da finde ich mich auf jeden Fall wieder. Das ist täglich, dass man das so fragt, ob irgendetwas los ist. Das spricht, finde ich, für eine enge Bindung, für ein gutes Beziehungsverhältnis (..) und auch ein echtes Interesse: "Wie geht's dir?" Und ich glaube, das spüren die Kinder aber auch und geben es einem zurück. Besonders hier (an der Schule) ist die Beziehungsebene (...) wichtig. Die haben ganz, ganz häufig Zuhause schwierige Verhältnisse. Und dass wir so ein verlässlicher LERNPARTNER einfach von ihnen sind und eben nicht so diese autoritäre Lehrkraft, das ist glaube ich beinahe durchweg an dieser Schule so. In diesem "Ist heute etwas mit dir?", da sehe ich mich auf jeden Fall wieder. "Guck mich an", sage ich schon auch manchmal. Und wenn man nicht darauf reagiert, sage ich es auch ein zweites Mal. (..) Aber dass es dann

so schlimm ist, dass ein Kind rausgeht und weinen muss, das ist glücklicherweise noch nicht passiert.

I: Wie ist es mit dieser allerersten Reaktion in diesem Fall: "Weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind."?

B: Also "Weißt du was mich nervt?", das habe ich auch schon gesagt. Ist vielleicht (...) / - sollte man nicht tun. Man sollte sich vornehmen, das anders zu formulieren, aber das habe ich auch schon gesagt.

I: Und die zweite Äußerung: "Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind." Wie bewertest du diesen Vergleich?

B: Das degradiert das Kind natürlich als nicht schulfähig und drei Jahre unterentwickelt. Nein, das ist nicht in Ordnung.

I: Passiert es einem vielleicht trotzdem?

B: Ja. Das ist glaube ich menschlich. Aber wenn man dann anschließend darüber nachdenkt und dann auch wieder /. Also ich weiß gar nicht mehr was das war, aber das hatte ich mal irgendwann - da bin ich danach noch mal zu dem Kind gegangen und habe mich noch einmal entschuldigt dafür. Das ist - weiß ich gar nicht - so rausgekommen und zwar (überlegt) - weiß ich nicht, ich kann mich nicht an die Situation erinnern. Ich weiß nur, dass ich darüber nachgedacht habe, ein paar Minuten, und dann bin ich hingegangen und habe gesagt: "Das war eben überhaupt nicht so gemeint!" Da hatten nämlich die anderen Kinder gelacht; das war eher so ein / - (ärgerlich) ich weiß nicht mehr wie es war! (..) Ein Viertklässler; ich hatte ein besonderes Verhältnis zu ihm von Anfang an. Wir haben ganz oft so Späßchen gemacht. Und dann habe ich ihn irgendwann mal ziemlich auf die Schippe genommen (..) - im Unterricht, also vor allen. Und dann haben sich alle kaputtgelacht und haben gesagt: "Frau <Nachname B>, du hast den gerade voll gedisst!" (Erinnert sich) Genau, SO war das. Und das war natürlich überhaupt nicht meine Absicht. Das war eher so diese Scherzebene, die wir hatten. Und dann bin ich nachher hingegangen und habe mich bei ihm entschuldigt: "Oh Gott, das wollte ich überhaupt nicht. Das war gar nicht mein /", und dann war das auch o. k. Aber die konkrete Situation kann ich nicht mehr sagen.

I: Das macht nichts.

B: Also es passiert, es ist menschlich. Aber man sollte natürlich professionell damit umgehen und auch versuchen das (...) freundlich und positiv zu tätigen.

- 8-GS_3 M_Argumentation: I: Wie würdest du hier die Reaktion der Lehrkraft bewerten?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be- B: Finde ich gut! Es ist ganz klar; für das Kind klar: "Ich bleibe
gründet sitzen, sie kommt rum." Das Kind wird gesehen - es möchte et-
was zeigen. Finde ich (..) in Ordnung.

I: Jetzt erst mal nur anhand der Situation: Sagt das etwas über die Atmosphäre in so einer Klasse und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern/Schülerinnen aus?

B: Klingt halt erst mal schon so ein bisschen autoritär: "Du bist der Schüler und du musst sitzen, ich bin die Lehrerin, ich laufe rum. Und du hast nur zu laufen, wenn ich es dir sage." Aber so ein Stück weit ist halt auch Unterricht und Schule so aufgebaut, dass es / - einerseits sollte der Lehrer Lernpartner sein, aber andererseits muss auch jemand dafür sorgen, dass Unterricht möglich ist. Von daher finde ich das absolut angemessen.
- 8-GS_3 M_Argumentation: I: Was hältst du von der ART, wie die Lehrkraft damit umgeht?
Handeln LK bei U- Ich lese vielleicht noch mal die entsprechende Passage: "Als es
st.\MA_ethisch be- wieder nicht klappt, wird die Lehrkraft sauer und brüllt laut
gründet durch den Raum."

B: Ja, das ist natürlich nicht angemessen. Also ich finde, man kann schon klar äußern, dass es nicht in Ordnung ist oder dass es einem zu lange dauert. Man kann die Kinder andererseits natürlich auch motivieren (ermutigender Ton): "Wir probieren es noch einmal, dann schaffen wir es bestimmt schneller!" So, finde ich, (..) kriegt man sie auch einfach eher, sodass die Kinder auch motiviert mitmachen. Also einmal ist das Brüllen eine Unterrichtsstörung und eben (...) dieses Verbot des Spiels auch. Da sind die Kinder garantiert nicht mit einverstanden, finden das total bescheuert. Und dann kann sie mit ihrer Sache auch nicht weitermachen. (...) Da hat sie nichts gewonnen, glaube ich.

I: Mal beispielhaft an dieser letzten Situation: Würdest du sagen, es gibt zwar unterschiedliche Wege auf eine Unterrichtsstörung zu reagieren, aber auch der Ton oder die Art, in der man es tut, macht einen Unterschied?

B: Ja. Der Ton macht die Musik (lacht) - sagt man immer so schön. Ja, das glaube ich ganz deutlich! Der Ton und die Wortwahl natürlich auch.

I: Hatte ich es richtig verstanden: Du findest das Brüllen ist nicht in Ordnung?

B: Ja.

- 9-GS_3 M_Argumentation: I: Wie bewertest du hier die Reaktion der Lehrkraft?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be- B: Also sie hätte es einfach andersherum sagen sollen. Sie
gründet hätte sagen sollen: "Bitte melden, das ist aber jetzt richtig ge-
lesen." - hätte ich gesagt. Oder: "Richtig genannt, hast du gut
gelesen, aber bitte melde dich das nächste Mal." Wenn das
jetzt zum ersten Mal vorgekommen ist, würde ich es noch
nicht so (..) tragisch sehen. Und erste Klasse ist ja sowieso
noch / - da sind ja die Melderegeln noch nicht ganz drin.

I: So eine Mischung von Lob und Kritik wie in diesem Fall, ist
das etwas, was du auch machst?

B: Ja. (5) Man soll ja eh immer positiv /. Also so spiegeln und
so etwas. Wenn die Kinder leise sein sollen und es funktioniert
nicht, sollst du ja immer, wenn das erste Kind leise ist, sagen:
"Ja, die <Name des Kindes> ist schon leise." Und dann reagie-
ren ja alle auf die <Name des Kindes>: "Oh, die ist leise - mhm
(imitiert nachdenken lautmalerisch) - dann bin ich auch leise."
Dieses Positive - so viel Kritik soll man ja gar nicht machen.
- 9-GS_3 M_Argumentation: B: (Liest) Also der Junge wird ja hier etwas bloßgestellt, würde
Handeln LK bei U- ich jetzt mal - (rhetorisch) oder? Habe ich es richtig verstan-
st.\MA_ethisch be- den? (Liest noch einmal). Ja!
gründet

I: Worin liegt hier die Unterrichtsstörung? Liegt überhaupt
eine vor?

B: Naja, gut. Gesundes Frühstück - die Brotbox ist auf dem
Tisch (..); der Junge spielt mit der Brotbox. Also das soll die
Unterrichtsstörung dann sein. Und letztendlich, finde ich, ist
auch noch einmal eine Unterrichtsstörung durch die Aussage,
weil die Kinder dann lachen und auch noch einmal stören.

I: In der Situation sind ja die Lehrkraft UND die Erzieherin im
Raum. Wie bewertest du deren Reaktionen jeweils auf das
Spielen mit der Brotbox?

B: (..) Also ich finde, es ist so abwertend. Gut, es geht ums ge-
sunde Frühstück (liest nach). Also ich finde, das ist so ein biss-
chen abwertend dem Kind gegenüber. Man muss gucken - ge-
sundes Frühstück hin und her - aber ich bin immer froh, wenn
die Kinder überhaupt ein Frühstück dabei haben (6). Und sie
stellt ja den Jungen eigentlich vor der Klasse bloß.

I: Meinst du die Erzieherin oder die Lehrkraft?

B: Die Erzieherin hält (..). Ach ne.

I: Die Erzieherin ist die, die sagt: "Gib sie mir, die können wir
am Wochenende auf dem Flohmarkt verkaufen.", und dann
später noch: "Die werden wir nicht los, da ist ja nur Weißbrot
drin."

B: Ja, die Erzieherin, finde ich, macht in dem Moment nicht / -
stellt ihn bloß!

I: Was sagt das in diesem Fall über die Beziehung zwischen der
Erzieherin und dem Schüler aus?

B: Also (...), ich finde das ist nicht so eine gute Beziehung!

I: Wenn so etwas häufiger in dieser Form stattfinden würde, wie stellst du dir dann die Atmosphäre in der Klasse vor?

B: Nicht gut, weil der Junge wird ja immer wieder bloßgestellt. Man muss ja gucken, dass man ein gutes Verhältnis hat.

I: Wie würdest du es machen, wenn du unterrichtest und jemand spielt mit der Brotbox?

B: Ich würde erst einmal ermahnen: "Leg sie zur Seite." Und eigentlich sollte es schon reichen, wenn das Kind einfach die Brotbox zur Seite legt. Gut, wenn es das dann noch einmal macht - vielleicht würde ich sie ihm dann auch abnehmen und nach vorne legen. Aber ich würde nicht so einen Spruch bringen, bei dem es dem Kind schlecht geht.

I: Findest du, es steht der Erzieherin in diesem Fall trotzdem zu? Liegt es in ihrem Ermessen, was sie sagt?

B: Vielleicht sollte es auch ein Witz sein von der Erzieherin. Weil es um das gesunde Frühstück geht. Und da ist das Weißbrot drin; das ist nicht gesund. (In vermeintlich witzigem Ton) "Ah, das werden wir ja nicht los - da ist ja nichts Gesundes drin!" Aber das Kind versteht das gar nicht, wenn sie es noch lustig gemeint hat. Ich würde ihr schon noch einmal sagen, dass man das vielleicht noch mal ein bisschen anders mit dem Kind thematisieren sollte.

I: Also auch - mal angenommen - wenn es wirklich nur ein Witz war?

B: Ja. Also ich finde, da müssen die Lehrerin und die Erzieherin /. Oder ich als Lehrerin muss da mit ihr reden noch einmal. (..) Das kommt auch immer auf das Kind dann wieder an. Manche Kinder raffen das auch oder stehen darüber. Also das ist / (sprunghaft; bezogen auf obige Missinterpretation dazu, ob die Lehrerin oder Erzieherin spricht) Ich kann noch nicht einmal einen Text lesen! Ich bin ausgepowert!

- 9-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MA_ethisch begründet B: Ja, gut. Der Unterricht wird unterbrochen, weil die Lehrkraft dem Kind etwas sagt. Aber ich weiß jetzt / (4). Und sie stellt ihn auch wieder bloß. (Liest noch einmal) "Warum hast du deine Hausaufgaben nicht gemacht ..." (liest den Text murmelnd weiter). Und sie macht ihm auch ein bisschen Angst mit der Geburtstagsfeier.

- 9-GS_3 M_Argumentation: I: Wie bewertest du hier das Handeln der Lehrkraft?
Handeln LK bei U-
st.\MA_ethisch be- B: Das ist wieder so etwas (...) - das ist so eine kleine Andro-
gründet hnung, finde ich (drohender Ton): "Das wird wohl heute nichts
mehr mit dem Geburtstag; das musst du nacharbeiten!" Und
daraufhin (holt tief Luft) (..) halten ja die Kinder so die Luft an
und denken: "Oh, schade. Mensch, der Arme." Würde ich jetzt
so reininterpretieren. (5) Ich weiß nicht. Ich würde das gar
nicht so machen. Ich würde dem Kind sagen /. Es kommt auch
wieder darauf an: "Hat es öfter die Hausaufgaben vergessen o-
der nicht?" Ich würde sagen: "Mensch, heute hast du Geburts-
tag, dann hast du sie bis übermorgen", oder so. Wenn es das
erste Mal vorkommt. Wenn es jetzt natürlich schon mehrmals
vorgekommen ist (...) /. Das ist immer so schwer, finde ich.
Das ist immer so je nach Kind.

I: Du sagtest, in diesem Fall schwingt etwas Drohendes mit,
richtig?

B: Ja, das: "Heute Geburtstag kannst du vergessen!" Das finde
ich schon.

I: Wenn du an deinen eigenen Unterricht denkst: Passiert dir
so etwas oder so etwas Ähnliches auch manchmal?

B: Ich finde es ist noch einmal verschärft, weil es wieder vor al-
len ist. Weil die anderen Kinder das ja auch alle mitkriegen.
Und er wird wieder so bloßgestellt, sage ich mal. Aber ich
finde es eigentlich nicht legitim! Ich würde es nicht machen.
- 9-GS_3 M_Argumentation: I: Angenommen, die Situation würde genauso stattfinden,
Handeln LK bei U- aber nach den ersten zwei Sätzen fragt sie nicht weiter nach.
st.\MA_ethisch be- Ist die Atmosphäre in der Klasse oder die Beziehung zu dem
gründet Jungen dann anders?

B: Meinst du bis hierhin (zeigt auf die Textstelle)? Bis zum
"Vorschulkind"?

I: Genau.

B: Ja, das kommt wieder auf den Ton an. Aber man könnte es
dann auch negativ auslegen, finde ich schon. (...) Ein Zweit-
klässler will ja nicht hören, dass er ein Vorschulkind ist.

● 9-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MA_ethisch be- gründet	I: Wie ist in dieser letzten Situation die Beziehungsqualität zwischen der Lehrkraft und den Schülern? Vielleicht auch im Hinblick auf das Auslassen des Spiels, was geplant war.
		B: Also die Lehrkraft schimpft ja quasi die Kinder am Schluss und gibt ihnen die Schuld, dass sie das Spiel nicht machen können. Im Grunde hat sie es aber auch gesteuert, weil sie es ja immer üben wollte. Ich glaube nicht, dass jetzt hier die Beziehung SO schlecht ist. Es ist einfach / - die Lehrerin möchte, dass das mit dem Kreis funktioniert. (10) Also sie hat schon einen strengen Ton, aber anhand des Textes würde ich jetzt nicht sagen, dass es eine schlechte Beziehung ist.
		I: Vielleicht auch noch mal anhand des letzten Satzes: Kommt es bei dir vor, dass du etwas Schönes - was du wirklich geplant hattest oder auch nur in Aussicht stellst - wieder (.) wegnimmst?
		B: Also ich muss gerade noch einmal ergänzen: Sie macht denen schon ein bisschen einen Vorwurf. "Ich habe mir für EUCH etwas überlegt und das können WIR jetzt nicht machen." Das ist schon so ein bisschen: "Mensch, jetzt habe ich mir die Arbeit gemacht und jetzt können wir es nicht machen." Das sehe ich hier gerade noch einmal. Aber ich muss ganz oft umstellen. Aber das ist nicht schlimm. (.) Ich finde, das muss man als Lehrer. Man muss flexibel sein.
● 5-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MB_neutral	I: Und wie bewerten Sie die Reaktion der Lehrkraft?
		B: Die ist eigentlich einfach neutral. Sie hat ja vermutlich das vorher angesagt, wie sie das gerne hätte. Dass alle sitzenbleiben und diese Handpuppe herumkommt. Und da erinnert sie jetzt noch einmal daran und dann macht das das Mädchen. Also das ist einfach (..) neutral, ja.
● 8-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MB_neutral	I: Heißt das, dass man in den niedrigeren Klassenstufen noch etwas nachsichtiger ist, was Unterrichtsstörungen anbelangt?
		B: Ja, auf jeden Fall.
		I: Hat man da auch einen freundlicheren Ton (..) oder versucht man den unabhängig davon zu wahren?
		B: Naja, man spricht schon anders mit den Kindern. Das finde ich schon. Man ist auch geduldiger; das glaube ich auch. (..) Gerade wenn es eben um die Regeleinführungen geht. Wenn das jetzt ein Viertklässler macht - ich habe ja gerade dieses Kontrastprogramm mit Vier-Eins - dann würde ich jetzt nicht sagen: "Sehr schön gelesen <Name des Schülers>, es wäre aber noch schöner, du würdest dich melden." Also den würde ich schon direkter auf die Melderegeln verweisen, (...) weil er eben schon Schulerfahrung hat über mehrere Jahre.

● 9-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MB_neutral	<p>Wie bewertest du die Aussage, die sie hier macht?</p> <p>B: Gut, wenn die Regel so ist, dann ist es auch o. k. Wenn sie sagt: "Es ist die Regel, dass die Handpuppe rumkommt.", dann ist es o. k. - würde ich sagen. (4) Aber wie gesagt, ich glaube, dass die Unterrichtsstörung mehr von der Lehrkraft ausgeht.</p> <p>I: Du würdest so etwas also vielleicht einfach übergehen?</p> <p>B: Die Kinder sind doch so stolz und wollen zeigen, was sie gemacht haben.</p>
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MC_ambiva- lent	<p>I: Wie empfindest du hier die Beziehung zwischen einerseits der Lehrkraft und andererseits der Erzieherin und dem Schüler?</p> <p>B: Ja, bei der Lehrkraft kann ich jetzt nichts so richtig sagen. (Zitiert) "Sie schaut wütend in seine Richtung und sagt laut" - ich sage mal, spielt mit der Brotbox; die liegt glaube ich auf dem Tisch und er hat damit gespielt. Weiß ich nicht, wenn ich jetzt gleich wütend und laut werde - das weiß ich jetzt nicht so genau - entweder ist die Beziehung jetzt nicht so super oder es ist schon oft gewesen. Wie es jetzt bei <Name Schüler 6> zum Beispiel ist. Wenn das jetzt jemand wiederkehrend macht und es immer wieder sagt, dann ist man natürlich schon mal wütend. Dann muss die Beziehung jetzt nicht schwierig sein, sondern eher vielleicht ein bisschen angespannt, weil keine Besserung eintritt.</p>
● 4-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MC_ambiva- lent	<p>I: Oder anders formuliert: Ein Störverhalten kann bei unterschiedlichen Kindern eine sehr unterschiedliche Reaktion hervorrufen, je nachdem, was man über diesen Schüler weiß.</p> <p>B: Ja, das glaube ich wirklich. Ich habe manchmal die Erfahrung gemacht, wenn man Kinder mal mit Autorität konfrontiert, wenn die jetzt irgendwie gerade nicht leiden, sondern mal gucken wollen. Man zeigt dann die Autorität, auch ganz ruhig (.) und sagt: "O. k., du kannst jetzt nicht mehr und du möchtest das jetzt nicht, aber ist jetzt schwierig für die anderen", und dann das Kind in einen anderen Raum setzt, was ja auch so ein KLASSIKER ist an Repertoire. Das man sagt, der ist jetzt hier gerade in der Lerngruppe schlecht tragbar für alle, dann kriegt er jetzt mal eine deutliche Harke gezeigt, aber auch mal die Möglichkeit in einer anderen Lerngruppe ohne Drama zu rekreieren. Dass man sagt: "O. k., du hast jetzt die Chance", verkauft das ziemlich ruhig aber auch mit einer gewissen Autorität und schickt das Kind raus; was die meisten nicht gerne wollen.</p>

- 4-GS_3 M_Argumentation: Da sage ich: "<Name Schüler 1>, was ist denn die ganze Zeit?" und "Höö, höö, höö" (imitiert lautmalerisch Antwort des Jungen), es war undurchsichtig, er wollte irgendwie einen Auftritt. Und dann habe ich so spontan reagiert und habe gesagt: "O.k., du hast jetzt gleich deinen Auftritt. Wir singen das fertig und dann schenke ich dir zwei Minuten und dann kannst du hier irgendwie etwas machen, was jetzt alle sehen sollen!" Da fing ich so an, mich auch ein bisschen hilflos zu fühlen: "Was mache ich denn jetzt noch?" Ich hatte davor schon viele Sachen mit dem /. Immer mal rausgeschickt, aber das war so (.), das war Ende der Stunde - AG - da standen die Ranzen draußen im Flur, weil es drinnen für so viele zu eng war. Das heißt, wenn ich gesagt hätte, das Übliche: "Du gehst jetzt mal raus!"; eine Parallelkollegin gab es nicht mehr, AGs hängen hinten dran. In eine andere Lerngruppe - irgendwen da zur Hilfe, ging auch nicht mehr. Und da dachte ich: "Ne, ich schicke den jetzt nicht raus, weil draußen steht sein Ranzen. Dann geht er heim und prahlt dann damit: 'Eh, ich durfte früher heimgehen!'" (imitiert prahlenden Ton des Jungen). Da habe ich gedacht, das ist es jetzt auch nicht; also war ich so /, fühlte ich mich so ein bisschen hilflos und habe gesagt: "Komm (..), jetzt hast du deinen Auftritt!" Ich holte ihn mir auch so vor (.) und natürlich ist es eine Beschämung gewesen, wenn ich dann jemanden, der natürlich nichts wollte und konnte, spontan vor so eine Gruppe stelle (..), das würde ja manche Kinder ziemlich beschämen. Bei ihm habe ich es spontan gemacht, weil er halt so ein Zampano war, wo ich dachte: "Der zerbricht daran jetzt nicht!" Aber kann man natürlich sehr fies finden. Und er hat dann da vorne auch (.) - der war nicht blöd - gesagt: "Oah, ist ja jetzt nicht hier meine Aufgabe den Unterricht zu machen" (lacht), da hat er ja im Prinzip recht gehabt (lacht noch). Aber ich habe dann so /: "Komm, du hast die ganze Zeit /, jetzt hast du hier deine Bühne!" Und es endete dann hintendran damit, dass er sich natürlich ein bisschen blöd fühlte da vorne, (..) dann nicht mehr gestört hat, aber die Eltern mich anriefen, ich hätte ihren Sohn geschlagen. Weil ich ihn tatsächlich angefasst habe, ich habe ihn so nach vorne geholt, gesagt: "Komm", so an den Schultern so rumgedreht zur Gruppe: "Was ist denn nun?" Es endete damit, dass ich ziemlich Ärger am Hals hatte, weil dann kann man beweisen, so (.), wer hat jetzt wen hier und irgendwie /. Also das ist, sage ich mal, da bin ich total gescheitert mit. Das funktionierte jetzt überhaupt nicht. So andere / - das ist ja so ein klassisches Lehrerding, was man eigentlich nicht machen sollte: Kinder vorführen, Kinder beschämen. Aber es kommt GARANTIERT auch irgendwie immer mal vor, wenn man dann relativ hilflos ist (.) und funktioniert natürlich bei vielen im Sinne der Einschüchterung, dass sie sich erst einmal übel fühlen und aufhören. Ohne es bewerten zu wollen, wie es eigentlich jetzt ist, funktioniert es manchmal. Aber hat DA auch zum Beispiel überhaupt nicht funktioniert. Er wollte mir am Ende doch noch zeigen, wer der Stärkere ist (..) - so eine Machtprobe.

- 5-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MC_ambivalent

I: Wie empfinden Sie die direkte Reaktion der Lehrkraft hier? Also, wie sie sich unmittelbar nach dem unruhigen Verhalten des Schülers gibt.

B: Ja das fand ich erst mal ganz /. Achso, vorne war ja noch das (sucht): "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind." (...) Jaaa (langgezogen), ist jetzt nicht unbedingt so wahnsinnig freundlich, aber (...) den Kindern hilft es tatsächlich manchmal, wenn man so sagt: "So, versuch dich jetzt mal zu verhalten, wie ein Kind was acht Jahre alt ist", oder so. "Ich glaube das schaffst du!" Und wenn man dann die Frage "Ist heute irgendetwas los?" anschließt - finde ich schon eigentlich in Ordnung. Man muss es jetzt nicht unbedingt vor der ganzen Klasse machen. Ich versuche so etwas - da merkt man ja, wie seine Kinder drauf sind - so etwas kann man auch im Eins-zu-Eins-Gespräch (...) versuchen, zumindest.
- 6-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MC_ambivalent

I: Gibt es hier eine Unterrichtsstörung? Und woran macht sie sich fest, falls ja.

B: Die macht sich daran fest, dass er sehr unruhig ist und sich dadurch die Lehrkraft sehr gestört fühlt und vielleicht die anderen Kinder auch. (..) Und sie gibt gleich eine Wertung ab; dass er sich verhält wie ein Vorschulkind. Aber sie fragt zumindest, ob etwas los ist. Das ist schon einmal besser als das, was wir vorher hatten (Fallbeispiel 3) (lacht). (Liest noch einmal nach, zitiert) "Ist irgendetwas los?" Und sie bemüht sich auch ihn zu motivieren. (6) Er hat ein schlechtes Gewissen (liest noch) - so klingt das so ein bisschen (...). Aber am Ende geht ihr die Geduld so ein bisschen flöten, indem sie ihn einfach zwingen will, sie anzugucken.

I: Wie bewertest du diesen Vergleich zu Beginn: "Du verhältst dich wie ein Vorschulkind." (..) Kommt es vor, dass du ähnliche Vergleiche benutzt?

B: (..) Also nicht vor der ganzen Klasse (..) und nicht so. Aber bei unserem Spezialfall (zielt auf Jungen mit emotional-sozialem Förderbedarf ab), mit dem war ich gerade heute einmal draußen. Da habe ich gesagt: "Weißt du <Name des Jungen>, dass es nicht geht, dass du hier so laut rumschreist? Guck mal, wir sind jetzt in der Schule, wir sind nicht im Kindergarten. Alle wollen arbeiten und das STÖRT unglaublich." In so einem Fall, sage ich das da. Und dann guckt er mich an und sagt: "Ich weiß das ja."

I: Das war dann außerhalb der Klasse?

B: Draußen, im Einzelgespräch. Vor der Klasse finde ich das nicht in Ordnung.

- 7-GS_2 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MC_ambivalent

I: Was denkst du zu der unmittelbaren, ersten Reaktion der Lehrkraft (zeigt auf den Satz: "Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.")

B: (Liest) Hmm (überlegt), also schon auch nachvollziehbar, dass man das sagt. Weil es in dem Moment ja so ist, dass es sie total nervt. Und ich finde auch, dass man als Lehrer jetzt nicht immer (...) /. Also ich finde, die Kinder müssen auch lernen, dass sie auch Rücksicht nehmen müssen. Dass der Lehrer oder die Lehrerin nicht ALLES ertragen muss, was da vonstattegeht. Und ich finde, man darf auch den Kindern schon einmal sagen / (..). Also ich sage auch den Kindern manchmal: "Wisst ihr was, ich habe heute Nacht total schlecht geschlafen. Meine Kinder haben die ganze Zeit gebrochen oder irgendetwas. HEUTE machen wir deshalb auch mal ganz ruhig und wenn ich ein bisschen muffelig bin, dann wisst ihr, es liegt daran." Ich finde, dass darf man den Kindern ruhig sagen. Und da haben die ALLE, also meistens, totales Verständnis für. Dafür sage ich dann auch an einem anderen Tag: "Ach, heute scheint so schön die Sonne und wir haben alle super Laune, jetzt singen wir erst einmal ein Liedchen" - oder irgendwie so etwas. Und ich finde es wichtig, dass die Kinder das dann auch wissen. Und ich finde, dann darf man auch mal sagen: "ICH bin heute genervt" oder "MICH nervt es, wenn du hier immer so hin und her wackelst".

- 9-GS_3 M_Argumentation: Handeln LK bei U-st.\MC_ambivalent

I: Wie bewertest du die allererste Reaktion, wo sie sagt: "Leon, weißt du was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind."?

B: Das ist ja auch wieder beleidigend eigentlich.

I: Findest du das noch in Ordnung?

B: Es kommt darauf an, wie man es sagt. Ich sage auch manchmal: "Mensch, heute seid ihr wie im Kindergarten!" Aber die wissen genau, dass ich das nicht böse meine. Es kommt immer auf die Betonung an. Aber freundlich ist sie ja! Ich unterstelle ihr jetzt mal, dass sie es nicht so böse meint.

I: Und Ich-Botschaften wie: "Weißt du was mich nervt?"

B: Finde ich auch gut.

I: Machst du so etwas auch?

B: Ja, das finde ich gut. Also ich finde gut, dass sie sich wirklich interessiert. Sie hätte ja jetzt auch einfach sagen können: "Mensch, du nervst jetzt. Sei mal ruhig!" oder "Geh mal vor die Tür!". Also sie macht sich ja schon Gedanken um ihn (..). Warum er so ist.

- 2-GS_2 M_Argumentation: Ja, gut, man kennt ja die Kinder, die immer reinrufen. Oder ich Handeln LK bei U- sage gezielt /. Ich habe jetzt einen, den <Name Schüler 5>, st.\MD_ethisch kennst du den noch? unzulässig

I: Ja.

B: Der ist auch super schlau. Der meint es nicht böse, aber der ruft immer rein! Und das ist schon irgendwie /. Den nehme ich dann schon auch manchmal und dann steht er vielleicht auch mal draußen. Wenn er dann zweimal reingefahren hat, dann sage ich: "Ne, jetzt will ich aber hier /. Die anderen sollen noch einmal denken. Jetzt musst du tatsächlich aus der Situation raus." Oder es kann auch mal einen Denkart geben, dass er das Zuhause noch einmal aufschreiben muss und mit Mama noch einmal darüber reden darf. Also da gibt es schon auch so kleinere Strafen. Also jetzt keine Ordnungsmaßnahmen. Er muss jetzt nicht den nächsten Tag zu Hause bleiben, weil er reinruft (scherzhafter Tonfall). Aber da gibt es schon so kleinere Auszeiten oder Bestrafungen; das jetzt schreiben, ja.
- 2-GS_2 M_Argumentation: Also die Kinder, wo ich das jetzt festgestellt habe, die muss ich Handeln LK bei U- schon so in meiner unmittelbaren Nähe haben, um da jetzt st.\MD_ethisch schnell darauf reagieren zu können, um die gleich noch einmal unzulässig an ihren Tisch / oder schon beim Aufstehen sagen: "Nein, du stehst jetzt hier nicht auf, weil es gibt jetzt nirgends hinzugehen!" Dass ich da schneller bin und dass ich jetzt nicht jedes Mal dafür durch den halben Klassenraum rufen muss, sondern die sozusagen nah bei mir habe, um auch im Zwiesgespräch gleich mit denen zu agieren. Zu schimpfen, sie wieder hinzusetzen oder keine Ahnung, vielleicht auch mal denen den Platz zu sortieren. Kinder mit Unruhe haben oft auch Chaos auf dem Platz. Den <Name Schüler 8> kennst du noch, der sitzt auch vorne immer; bei <Name Kollegin 1> ist der jetzt. Der kriegt nichts hin! Und dann helfe ich dem und dann lege ich dem das dahin (imitiert Sortieren am Tisch), dass der dann mal anfangen kann zu arbeiten. Und das mache ich natürlich dann, wenn ich die gleich vorne habe. Das ist ein bisschen präventiv, ist aber auch in der Situation, dass man den <Name Schüler 6> dann gleich am Kragen und wupps, wieder hingeworfen hat (lächelt).

● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	Wenn man jetzt - was weiß ich - laut geschimpft hat mit jemandem, also jetzt bei massiver Störenden, <Name Schüler 1> oder so, das ist schon eigentlich nicht schön. Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat. Das ist schon, puh, also klar, irgendetwas muss man natürlich machen. Man kann den jetzt nicht die ganze Stunde in der Mitte tanzen lassen. Aber das ist schon so, dass ich mich dann hinterher ärgere und man sich dann schon überlegen muss, was man langfristig anders macht mit dem Kind, außer das Kind jetzt permanent irgendwie anzuschreien. Manchmal geht es jetzt nicht anders, dass man laut wird oder ihn tatsächlich auch nehmen muss und in die Nachbarklasse setzen, um wieder Ruhe reinzubekommen. Das haben wir ja bei <Name Schüler 1> oft gemacht, dass ich den genommen habe und gesagt habe: "Ich muss jetzt den erst mal raus /, wir wollen hier weiterarbeiten. Dann habe ich den - keine Ahnung - zu <Name Kollegin 2> gesetzt, da ist er so klein mit Hut (macht entsprechende Geste mit der Hand). Das muss man machen, weil die Klasse natürlich irgendwann mal wieder anfangen muss zu arbeiten, bei massiven Störungen. Aber es ist schon so, dass das natürlich nicht schön ist. Da muss man sich jetzt schon überlegen; kann man jetzt nicht jeden Tag machen. Ich kann auch nicht jeden Tag ein Kind hier anschreien. Da muss man sich dann schon andere Möglichkeiten in Richtung mit den Eltern zusammensitzen oder - was weiß ich - Ziele vereinbaren, sonst irgendetwas am Sozialverhalten versuchen zu drehen.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	Und er hat da sozusagen zugesehen, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen. Also vor allen Dingen die <Name Kollegin 3> auch, weil er mit der nicht so gut kann. Und da ist man noch einmal ganz anders gefordert. Der stört zwar wie <Name Schüler 1>, aber man kann mit dem nicht so schimpfen. Ich kann den nicht am Kragen packen wie <Name Schüler 1> oder tatsächlich auch mal laut werden.

● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	I: Oder vielleicht im Vergleich: Würdest du es ähnlich oder ganz anders machen? B: Kommt darauf an zum wievielten Mal es gewesen ist. Wenn das jetzt nicht schon zum hundertsten Mal war, dann, puh - das ist ja so ein bisschen ironisch: "Sehr schön gelesen", ob der das jetzt verstehen kann oder nicht, keine Ahnung. Aber ich finde es eigentlich ganz gut dann zu sagen: "Wenn es richtig war, ist es auch gut." Sie hat das Kind dann positiv verstärkt: "Hast du schön gemacht, aber eine Stufe geht noch besser, nämlich mit melden." Finde ich jetzt sehr gut. Klar, hätte man ihn auch anschreien können und "Ruhe" rufen können, aber so hat man es jetzt noch einmal versucht positiv zu machen, in der Hoffnung, dass er auch weiterhin positiv verstärkt werden will (lacht), kann man das ein paar Mal machen. Irgendwann, nach dem zigsten Mal, wird man wahrscheinlich anders reagieren.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	B: Puh (..), also der ist unruhig (mehr fragend). (...) Dann schimpft sie mit ihm oder sagt das, das finde ich jetzt noch ganz gut. (Zitiert) "verhältst dich wie ein Vorschulkind", ja, das ist jetzt auch nicht SO schlimm. "Weißt du was mich nervt?", das finde ich kann man schon auch irgendwie mal erfragen. Vielleicht weiß er das jetzt aber nicht.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	B: Man weiß ja hier nicht so genau, was er gemacht hat. Er war jetzt irgendwie ein bisschen unruhig auf seinem Platz. Er hat rumgezappelt, ihm ist vielleicht etwas runtergefallen, dann ist sie mit ihm ins Gespräch gekommen und hat ihn dann schon eigentlich / schon geschimpft. Das finde ich jetzt nicht so schlimm mit dem "Vorschulkind".
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	I: Die Reaktion auf das Aufstehen der Schülerin in diesem Fall findest du also in Ordnung? B: Ich finde die in Ordnung. Klar, man hätte sie jetzt auch anschreien können: "Wir sitzen jetzt hier!" Aber das würde ich jetzt in der ersten Klasse /. Wenn das jetzt hier wieder der <Name Schüler 6> ist, der schon in seinem Leben fünfhundertmal aufgestanden ist, dann hätte ich das natürlich auch nicht mehr gesagt.
● 2-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	Ob man jetzt rumbrüllen muss, joa, gut. Aber vielleicht ist es auch laut gewesen; steht ja jetzt hier nicht was die gemacht haben, aber wahrscheinlich hat einer noch etwas getrunken und einer noch etwas gegessen und die anderen haben geschwätzt und haben es nicht gehört. Da kann man schon auch mal irgendwie laut sein.
● 4-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	Und es endete dann hintendran damit, dass er sich natürlich ein bisschen blöd fühlte da vorne, (..) dann nicht mehr gestört hat, aber die Eltern mich anriefen, ich hätte ihren Sohn geschlagen. Weil ich ihn tatsächlich angefasst habe, ich habe ihn so nach vorne geholt, gesagt: "Komm", so an den Schultern so rumgedreht zur Gruppe: "Was ist denn nun?" Es endete damit, dass ich ziemlich Ärger am Hals hatte, weil dann kann man beweisen, so (.), wer hat jetzt wen hier und irgendwie /.

● 4-GS_3	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	Und dann hätte man natürlich dann sagen können: "O. k., der ist dann nächste Stunde ausgeschlossen." Wir machen das dann hier so, in solchen Fällen an dieser Schule, dass wir die Kinder dann natürlich nicht nach Hause schicken, wenn sie ausgeschlossen sind, sondern sie müssen dann irgendwo in einer anderen Lerngruppe arbeiten. Das wäre dann gegangen, ihn - was weiß ich - noch in ein Büro irgendwo zu setzen, wenn die anderen alle weg sind. So etwas in der Richtung wäre dann ganz gut gewesen, denke ich, im Nachhinein.
● 7-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	I: Was denkst du zu der unmittelbaren, ersten Reaktion der Lehrkraft (zeigt auf den Satz: "Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.") B: (Liest) Hmm (überlegt), also schon auch nachvollziehbar, dass man das sagt. Weil es in dem Moment ja so ist, dass es sie total nervt.
● 7-GS_2	M_Argumentation: Handeln LK bei U- st.\MD_ethisch unzulässig	I: Wie ist es mit dem zweiten Teil ihrer Aussage: "... dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind"? Kommt es bei dir vor, dass du ähnliches sagst? B: "Wie ein Vorschulkind"? (nachdenklich). Ich sage dann eher: "... wie ein Kindergartenkind" (lacht laut). (..) Doch, ich GLAUBE, das ist auch schon einmal vorgekommen; ganz ehrlich.
● 1-GS_1	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	Und es gibt eine Situation, die ich in der letzten Woche erlebt habe, dass ein Schüler sich auch komplett verweigert hat. Mit der Option dann aber umzugehen, dass er sich dafür entscheiden kann - selbstständig - ob er jetzt leise mitarbeiten möchte oder ob er sich komplett verweigert, dass er dann aber diese Zeit auf jeden Fall leise verbringt. Also da gibt es bestimmte Maßnahmen, die man dann anwenden kann. Eine wäre dann zum Beispiel eine Ordnungsmaßnahme, dass er dann in einer anderen Klasse weiterarbeitet. Aber (.) bestimmte Konsequenzen für ein Verhalten müssen den Kindern unbedingt klar sein, damit sie sich auch darauf verlassen können, dass sie einigermaßen gerecht beurteilt werden. I: Erinnerst du dich noch daran, wie genau du in der konkreten Situation reagiert hast? Was du zum Beispiel gesagt hast? B: Ich habe dem Schüler das Verhalten gespiegelt. Das hilft - habe ich erfahren - immer ganz gut. Ihm (.) keinen Vorwurf daraus zu machen, aber ihm dann konkret zu sagen: "Du sprichst gerade mit deinem Nachbarn." I: Wie hat der oder die Schülerin das aufgenommen? B: Erst einmal das abgelehnt und abgewehrt - dass er das nicht getan habe. (7) Worauffhin ich dann an die Gesprächsregeln erinnere habe. I: Gab es in der Situation dann noch Konsequenzen für den Schüler? B: Ja, dadurch, dass der Schüler das gespiegelte Verhalten selbst nicht wahrhaben konnte - in der Situation - und dann

sehr ärgerlich und frustriert wurde, gab es dann nur die Möglichkeit, ihm zwei Sachen in Aussicht zu stellen: Entweder er arbeitet, wie alle, leise und konzentriert mit oder, wenn er das nicht schafft - da das ein Kind ist, das einen emotional-sozialen Förderschwerpunkt hat - dass er sich dann für die Auszeit entscheidet. So leise, aber im Klassenraum, dann eben nur mit sich beschäftigt ist und leise zuhört.

- 2-GS_2 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

Achso, vielleicht sage ich noch einmal eine Sache. Wir haben ein Kind in der Klasse, was eigentlich am meisten stört, da ist der Vater gestorben im <Monat>, jetzt im dritten Schuljahr und vorher war der Vater sein Leben lang <Name der Krankheit>. Und er hat da sozusagen zugeguckt, wie der jetzt gestorben ist. Das ist schon krass! Das sind schon Unterrichtsstörungen der heftigeren Art. Da sind wir gerade irgendwie am knapsen. Also vor allen Dingen die <Name Kollegin 3> auch, weil er mit der nicht so gut kann. Und da ist man noch einmal ganz anders gefordert. Der stört zwar wie <Name Schüler 1>, aber man kann mit dem nicht so schimpfen. Ich kann den nicht am Kragen packen wie <Name Schüler 1> oder tatsächlich auch mal laut werden. Der weint dann auch ganz schnell. Das ist schon irgendwie eine ganz schwierige Situation. Da merke ich jetzt, wie individuell man auch mit diesen Störungen umgehen kann. Ich kann den mit seinem gestorbenen Vater in einer absoluten Krisensituation nicht so behandeln wie andere Kinder, die jetzt mal stören. Da muss man schon sehr /. Also so schlimm hat man es jetzt meistens nicht, solche schlimmen Vorfälle. Aber man muss schon immer sehr genau aufs einzelne Kind gucken und mit dem einzelnen Kind arbeiten. Und man kann jetzt nicht so sagen: "Immer, wenn ein Kind jemand anderen beleidigt, dann machen wir das und dann machen wir das und dann machen wir das." (Vorfall und Konsequenz sind je gemeint). Das gibt es nicht so, das Patentrezept. Das fällt uns jetzt auch gerade stark auf, wie schwierig das auch mitunter ist, das auch so einzuschätzen; das richtig zu machen.

I: (..) Vielleicht noch zum Abschluss: Was sind das so konkret für Störungen in diesem Fall? (...) Die sind gravierender sagtest du?

B: Ja, er hat schon auch zu <Name Kollegin 2> neulich "Alte Schlampe" und "Arschloch" gesagt, da ist er in Sport ausgeflippt. Da war eine Situation unter Kindern, wo sie dazwischengehen musste. Und dann ist er tatsächlich / - der rastet richtig aus, ist nicht bei Sinnen. Der <Name der BFZ-Kraft> hatte das auch neulich. Also Schimpfwörter gegen Erwachsene ist schon (...) macht ein normales Kind eigentlich nicht. Der ist schon auch richtig (..) außer sich, muss man auch tatsächlich sagen. Wenn der sich dann wieder gefangen hat: Der ist motorisch unruhig, der kann tatsächlich auch kaum sitzen, kann sich natürlich super schlecht konzentrieren; arbeitet wenig - ist zum Glück sehr schlau. Da haben wir jetzt manchmal, wenn so Situationen, Gespräche langweilig sind oder das Thema irgendwie schräg ist, er hat sozusagen die Erlaubnis, er darf auch mal aufstehen, er darf sich auch mal rausziehen. Wenn er es nicht aushält im Kreis, dann darf er an seinen Platz gehen. Wenn er in Konflikte kommt mit anderen Kindern, kann er auch ohne lange Ankündigung rausgehen auf den Schulhof. Wenn er normal ist, er läuft nicht weg, der tut draußen dann auch niemandem etwas. Aber er hat so Situationen wo er /. Also ich glaube er weint dann auch ganz oft, das kommt so ganz plötzlich. Jemand muss nur - keine Ahnung - vielleicht ein Wort sagen, was ihn an seinen Vater erinnert oder so oder jemand erzählt im Kreis etwas von seinem (eigenen) Vater oder so. Und das sind so Situationen, die er dann nicht aushalten kann. Da haben wir gesagt: "Wenn du das merkst, dann steh auf, ohne etwas zu

sagen. Geh raus, versuch dich zu beruhigen." Wir gehen dann erst einmal nicht hinterher; versuchen ihn dann schon reinzuholen. Da haben wir aber jetzt diese UBUS-Kräfte (unterrichtsbegleitende Unterstützung), hast du schon gehört aus der Presse?

I: (Schüttelt den Kopf)

B: Das Land Hessen hat doch Sozialpädagogen an allen Schulen eingestellt. Die <Name der UBUS-Kraft>, die heute mit euch gewandert ist, ist ein UBUS (lacht). Du denkst sie ist eine normale Frau, sie ist aber ein UBUS (lacht herzlich). Sie ist unterrichtsbegleitende sozialpädagogische Blablabla-Fachkraft. Da haben alle Schulen eine halbe Stelle, haben die meisten Grundschulen. Und an den weiterführenden Schulen wird es jetzt auch so nach und nach /. Da sind hunderte von Sozialpädagoginnen-Stellen neu geschaffen worden an den Grundschulen. Und für das Kind mit dem toten Vater, da haben wir sie tatsächlich noch einmal mit reingezogen, weil der tatsächlich nicht den ganzen Vormittag den Unterricht aushält, ohne jetzt dann /. Der hat dann auch schon mal einen Stuhl geworfen oder diese Sitzkästen geworfen. Er macht auch <Name der Kampfsportart>, das hat er schon einmal angewandt. Der flippt schon richtig aus, wo man dann eigentlich keinen Unterricht mehr machen kann. Das heißt, der muss tatsächlich rausgezogen werden. Da sind wir gerade sehr dankbar, dass wir die <Name der UBUS-Kraft> haben. Und die hat sich auch mit ihm ganz gut "angefreundet" - in Anführungsstrichen - und zu der kann er dann immer gehen. Er weiß, immer wenn etwas ist, manchmal kommt er und fragt: "Kann ich jetzt mal zur Frau <Name der UBUS-Kraft>?" Und in der dritten Stunde ist sie immer da, sodass er da (..) noch einen Ansprechpartner hat, wenn er selbst merkt, dass es nicht mehr geht. Also manchmal merkt er es vor der Unterrichtsstörung, dass es nicht mehr geht und dann darf er sie aufsuchen. Und wir können sie auch mit in den Unterricht /; vorhin war sie noch einmal bei dir mit. Sie guckt halt immer mal so rein und man kann sie (es klopft an der Tür) in Notsituationen auch mit in den Unterricht holen und mit einzelnen Kindern arbeiten lassen.

- 4-GS_3 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

I: Könnten Sie mir vielleicht eine Situation beschreiben, in der eine Unterrichtsstörung vorlag und wie ihre Reaktion darauf aussah?

B: (...) Also eine, wo ich echt sehr mit gescheitert bin, fällt mir ein. So eine ganz krasse Situation (.), so eine Chorprobe-AG (..) - viele Kinder aus verschiedenen Klassen. Was natürlich sozial auch immer schwierig ist. (...) So eine kleine Gruppe von Jungs um einen Wortführer, der eigentlich immer zeigen wollte, wo der Hammer hängt. Und andere, die wirklich gern dahin gekommen sind, auch immer genervt hat und so. Und der (..) wollte dann permanent wieder /. Und: "Komm, wir machen jetzt das und dies und jenes" (imitiert euphorische Stimme des Jungen). Natürlich nicht mitgesungen und natürlich dies und jenes. In der AG natürlich noch einmal die Situation: O. k., es ist AG, es ist nicht Unterricht; aber wir wollen da etwas Produktives machen. Wir üben für einen Auftritt, vielen macht es auch Spaß. Naja, (.) und ich habe dann halt so das Register gezogen (...) / - <Name Schüler 1> hieß der Junge. Da sage ich: "<Name Schüler 1>, was ist denn die ganze Zeit?" und "Höö, höö, höö" (imitiert lautmalerisch Antwort des Jungen), es war undurchsichtig, er wollte irgendwie einen Auftritt. Und dann habe ich so spontan reagiert und habe gesagt: "O. k., du hast jetzt gleich deinen Auftritt. Wir singen das fertig und dann schenke ich dir zwei Minuten und dann kannst du hier irgendwie etwas machen, was jetzt alle sehen sollen!" Da fing ich so an, mich auch ein bisschen hilflos zu fühlen: "Was mache ich denn jetzt noch?" Ich hatte davor schon viele Sachen mit dem /. Immer mal rausgeschickt, aber das war so (.), das war Ende der Stunde - AG - da standen die Ranzen draußen im Flur, weil es drinnen für so viele zu eng war. Das heißt, wenn ich gesagt hätte, das Übliche: "Du gehst jetzt mal raus!"; eine Parallelkollegin gab es nicht mehr, AGs hängen hinten dran. In eine andere Lerngruppe - irgendwen da zur Hilfe, ging auch nicht mehr. Und da dachte ich: "Ne, ich schicke den jetzt nicht raus, weil draußen steht sein Ranzen. Dann geht er heim und prahlt dann damit: 'Eh, ich durfte früher heimgehen!'" (imitiert prahlenden Ton des Jungen). Da habe ich gedacht, das ist es jetzt auch nicht; also war ich so /, fühlte ich mich so ein bisschen hilflos und habe gesagt: "Komm (..), jetzt hast du deinen Auftritt!" Ich holte ihn mir auch so vor (.) und natürlich ist es eine Beschämung gewesen, wenn ich dann jemanden, der natürlich nichts wollte und konnte, spontan vor so eine Gruppe stelle (..), das würde ja manche Kinder ziemlich beschämen. Bei ihm habe ich es spontan gemacht, weil er halt so ein Zampano war, wo ich dachte: "Der zerbricht daran jetzt nicht!" Aber kann man natürlich sehr fies finden. Und er hat dann da vorne auch (.) - der war nicht blöd - gesagt: "Oah, ist ja jetzt nicht hier meine Aufgabe den Unterricht zu machen" (lacht), da hat er ja im Prinzip recht gehabt (lacht noch). Aber ich habe dann so /: "Komm, du hast die ganze Zeit /, jetzt hast du hier deine Bühne!" Und es endete dann hintendran damit, dass er sich natürlich ein bisschen blöd fühlte da vorne, (..) dann nicht mehr gestört hat, aber die Eltern mich anriefen, ich hätte ihren Sohn geschlagen. Weil ich ihn tatsächlich angefasst habe, ich habe ihn so nach vorne geholt, gesagt: "Komm", so an den Schultern so rumgedreht zur Gruppe: "Was ist denn nun?" Es endete damit, dass ich ziemlich Ärger am Hals hatte, weil dann

kann man beweisen, so (.), wer hat jetzt wen hier und irgendwie /. Also das ist, sage ich mal, da bin ich total gescheitert mit. Das funktionierte jetzt überhaupt nicht. So andere / - das ist ja so ein klassisches Lehrerding, was man eigentlich nicht machen sollte: Kinder vorführen, Kinder beschämen. Aber es kommt GARANTIERT auch irgendwie immer mal vor, wenn man dann relativ hilflos ist (.) und funktioniert natürlich bei vielen im Sinne der Einschüchterung, dass sie sich erst einmal übel fühlen und aufhören. Ohne es bewerten zu wollen, wie es eigentlich jetzt ist, funktioniert es manchmal. Aber hat DA auch zum Beispiel überhaupt nicht funktioniert. Er wollte mir am Ende doch noch zeigen, wer der Stärkere ist (..) - so eine Machtprobe.

● 6-GS_3	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	<p>I: Könntest du mir eine konkrete Störungssituation beschreiben, in der du dich auch an deine Reaktion auf die Störung erinnerst?</p> <p>B: Also mit dem sozial-emotional noch zweieinhalb Jahre alten Schüler - der kriegt immer (...) die OBERKRISE, wenn Situationen sich verändern und er aber in der alten Situation bleiben möchte. Er ist sehr schlau, ist verbissen in seine Mathesachen. Und Mathe-Zeit ist einfach irgendwann mal vorbei. Allen rauchen die Köpfe, es ist mal Schluss, die müssen mal etwas essen. Und dann fängt er wirklich an und schlägt auf den Tisch (imitiert die wütend-energische Stimme des Jungen): "Nein ich WILL das nicht, ich ARBEITE weiter!" Der kriegt einen richtigen Schrei- und Brüllanfall. Und (...) im Moment machen wir das so: Wir trennen ihn aus der Gruppe, wir nehmen ihn mit raus (...) und suchen das ruhige Gespräch mit ihm. Das geht in der Regel auch. Und er kommt wieder rein, wenn er denkt es geht wieder. Das ist mit ihm jetzt eine gute Lösung. Wir haben so einen Klassenrat (...), da wird wöchentlich besprochen, was den Kindern Sorgen bereitet in der Klasse oder wo sie sich geärgert haben. Und in den ersten Wochen haben sie dann gesagt: "Der schreit immer so laut!" Dann haben wir ab der dritten Woche beschlossen: "Wir erwähnen das nicht mehr, wir ignorieren es alle (...), dass er so laut schreit." Und jetzt kriegt er ganz viele positive Rückmeldungen und seitdem ist er auch entspannter und es wird besser.</p>
● 7-GS_2	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	<p>I: Klar. (...) Vielleicht kannst du mir ein Beispiel einer Unterrichtsstörungen nennen, an die du dich erinnerst?</p> <p>B: Also ich weiß, ich hatte am Anfang hier im Flex ein Kind, das saß ständig unter dem Tisch und konnte überhaupt jegliche (...) /. Sobald du irgendetwas kritisch nur gesagt oder geguckt hast, sofort immer /. Es konnte überhaupt nicht mit irgendeiner Art - also "Kritik" ist jetzt schon übertrieben - aber auch mit REGELN nicht umgehen. Wenn du gesagt hast: "Setz dich bitte jetzt da hin." (Imitiert Stimme des Kindes) "Nein, will ich aber nicht!" Also immer ein "Nein" und "Ne". Und das saß dann auf dem Tisch, unter dem Tisch; ist auch einfach immer mal in den Nachbarraum gegangen und hat einmal dann aber auch die Klasse ganz verlassen und auch vom Schulhof herunter. Wo man dann auch schon (...) jemanden einschalten muss oder hinterherrennen muss. (...) Und so Sachen kommen schon immer mal wieder auch vor.</p> <p>I: Wie hast du konkret auf so etwas reagiert? Wenn dieses Kind sich beispielsweise unter den Tisch gesetzt hat.</p> <p>B: Mmh (überlegt), das Beste, was funktioniert hat, war eigentlich ignorieren erst einmal. Weil wenn du irgendwie darauf eingegangen bist, dann wurde es eigentlich nur noch schlimmer in dem Moment. Sondern einfach erst einmal lassen - zehn Minuten abwarten oder so und dann noch einmal hingehen und gucken. Das "erst einmal ignorieren und so tun, als ob nichts ist" war häufig.</p>

● 7-GS_2	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	<p>Also die Unterrichtsstörungen, von denen ich jetzt so spreche (7) /. Ich hatte jetzt auch kurz vor den Ferien noch eine (Störung) in Sport. Da ist ein Junge, der aber auch eine Vorgeschichte hat - ich glaube du kennst ihn, aber das ist ja egal - der ist da in Sport von jetzt auf gleich, weil er mit einem Mädchen zusammengeraten ist (...) ging der Zeiger um oder, ich weiß nicht, hat es einmal klick gemacht und er ist völlig ausgerastet. Dann ist er abgehauen und ich habe nur gesagt, er soll bitte in der Turnhalle bleiben, ich muss ihn sehen und so. Das hat er dann irgendwann auch gemacht. Dann saß er auf der Bank aber ist ständig so ausgerastet, dass er mich auch total beschimpft hat. (..) Mit den (..) schlimmsten Wörtern. Und ich habe erst gedacht: "Ignorier' es einfach - alles gut." Aber irgendwann habe ich dann auch gedacht: "Ne, jetzt reicht's!" Und ich möchte das auch nicht, dass er vor den anderen Kindern (..) mich so nennt oder so runtermacht. (..) Und dann habe ich die Klassenlehrerin auch geholt und er musste dann den Sportunterricht verlassen, auch für die nächste Stunde. Das hat mir dann in dem Moment /. Ich WEIß, dass (...) er da nicht aus seiner Haut kann und dass es ihm irgendwo /. Man hat gemerkt, er wollte eigentlich auch aufhören, aber es ging dann nicht mehr. Der war da so drin! Ich habe nur gedacht: "Ne, das kann ich jetzt auch nicht mehr ignorieren. Jetzt ist gut!" Dann saß er halt vor der Tür; die nächste Stunde auch noch. (..) Dann hat er sich aber auch / - ich habe auch gesagt: "Wenn du dich entschuldigst hast, dann können wir bei der nächsten Sportstunde gucken, wie es weitergeht." Und das hat er auch am nächsten Tag. Und die Mutter auch noch einmal und hin und her.</p>
● 8-GS_3	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	<p>B: Einmal eben dieses Reinrufen. Das hatten wir im letzten Jahr, das Mädchen hat die Klasse gewechselt. Das war UNERTRÄGLICH. Also bei jeder Äußerung, die sie hatte, musste sie durch die komplette Klasse schreien. Also entweder den Namen des Lehrers, der jetzt gerade da war oder "Eh, ich habe Hunger" oder "Ich muss auf Toilette!" Super nervig und auch für alle Kinder total anstrengend. Das ist so das, was mir AKTIV im Gedächtnis ist.</p>
● 8-GS_3	N_Störungsbeispiele (aus Praxis)	<p>I: Was kommt davon am häufigsten vor?</p> <p>B: Ich finde halt, diese Lauten hört man natürlich auch erst einmal zuerst; also so dieses Reinrufen. Ich habe jetzt aktuell ein Kind, das trainieren wir aber ganz gut. Das hat sich jetzt gerade so nach den Herbstferien ganz gut eingependelt. Was bei den Erstklässlern tatsächlich ist, das sind diese "Ohne Muskeltonus, ich schlafe im Kreis"-Kinder. Davon haben wir drei. Das ist tatsächlich das, was (..) akut ist bei den Erstklässlern. Und bei den Viertklässlern haben wir gerade so zwei Jungs, die sehr aufmüpfig und provokativ sind.</p>

- 8-GS_3 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

I: Kannst du mir ein Beispiel für eine Unterrichtsstörung aus deinem Unterricht geben, wo du dich auch noch an deine Reaktion erinnerst?

B: Naja, dieses Reinrufen!

I: Hast du da eine konkrete Situation abrufbar?

B: Also wie das vonstattengeht?

I: Genau, eine konkrete Situationsbeschreibung.

B: Da ist eine Arbeitszeit, alle Kinder sitzen an ihrem Platz und jeder hat etwas zu tun und jeder arbeitet da an seinen Plänen. Und es ist die klare Vereinbarung: "Wenn ich eine Frage habe, melde ich mich leise am Platz und dann kommt ein Lehrer, eine Lehrerin vorbei." Und dieses Kind RUFT (.) bei jeder neuen Aufgabe (laut, schnell und schrill): "Ich bin fertig! Kannst du mir mal helfen? Was muss man hier machen?" - bei JEDER Aufgabe. Und DAS ist anstrengend. Dann gehe ich die ersten drei Male hin und lege ihm die Hand auf die Schulter und sage (sehr ruhiger Ton): "Ich helfe dir, aber du kennst ja unsere Regel." Dann gehe ich wieder weg und keine drei Minuten später - dasselbe wieder.

I: Was denkst du dir in genau so einem Moment? Wie planst du dann deine weiteren Reaktionen, wenn du merkst, dass das Handauflegen und gut zureden nicht reicht?

B: Da haben wir oft solche Schilder, die am Tisch daran erinnern sollen. Dann haben wir so ein Patensystem, dass Viertis und Erstis an einem Tisch sitzen, dass die auch den Kindern noch einmal diese Regel näherbringen und darauf achten. "Melde dich doch!", und "sag doch mal Bescheid!", oder: "Frag doch erst mal deinen Nachbarn, bevor du die Frau <Nachname B> wieder rufst, wenn sie da hinten ist." Das ist so ein nächster Schritt. Aber ich glaube, das wird bei ihm auch nicht helfen. Das müssen wir tatsächlich einfach trainieren, auch in Kleingruppen trainieren. (..) EPO-Unterricht haben wir noch.

I: Wofür steht das?

B: (..) Über das ETEP-Konzept abgeleitet: Entwicklungstherapie, Entwicklungspädagogik. Vom Ansatz her, dass die Kinder eben nicht das biologische Alter, sondern ein Entwicklungsalter in Stufenform durchlaufen. Dass jetzt ein Achtjähriger nicht unbedingt auf der Stufe eines Achtjährigen ist, sondern sozial-emotional auch noch einmal (.) drei oder vier sein kann. Und da haben wir auch wieder Förderschullehrer schwerpunktmäßig und Sozialpädagogen. Die führen in der Woche in Kleingruppen so ein Training durch. Da haben dann die Kinder ein bis zwei konkrete Ziele (..); zum Beispiel: "Ich mache mit." oder "Ich höre auf Stopp!" oder "Ich spreche freundlich." Und dann wird der Unterricht in dieser Kleingruppe so arrangiert, dass man dieses Ziel wirklich gut trainieren kann. Sodass man immer wieder eine Verstärkung der Situation hat. Und am Ende gibt es immer eine Reflektion: "Wie hat das heute bei mir funktioniert? Was bräuchte ich, damit es noch besser

funktioniert?" Diese Ziele werden dann auch in den Klassenunterricht übertragen; die hat man meist auch wieder als Ziel auf dem Tisch kleben, sodass man das da trainieren kann. Bei dem entsprechenden Kind ist das jetzt auch so.

I: Ist es auch schon vorgekommen, dass du eine Reaktion auf eine Störung im Nachhinein bereut hast?

B: Ja, schon. Dass ich dann irgendwie selbst laut werde und denke / (...). Passiert mir nicht oft, aber (...) beim siebzehnten Mal, wenn man es echt schon siebzehnmals gesagt hat und es kommt wieder vor - dann denke ich auch: "Das kann doch nicht wahr sein!" Dass man schon mal so reagiert, wie man es eigentlich nicht möchte - ja, das ist mir schon passiert. Nicht oft, aber passiert.

I: Darf ich dazu noch genauer fragen?

B: Ja (lacht)

I: ... Welchen Ton du dann wählst oder was es genau ist, was dich da an dir selbst stört?

B: Es ist die Lautstärke. Ansonsten würde ich sagen, dass ich ziemlich viel so mimisch-gestisch regeln kann. Da reicht ganz oft auch nur ein Blick oder so. Ich würde sagen die Lautstärke. Jetzt nicht, dass ich dem Kind sage: "Bist du bescheuert?" oder "Ist ja voll daneben!" Das jetzt nicht, sondern eher - glaube ich wirklich - die Lautstärke.

I: Mehr die Lautstärke als der Inhalt oder die Wortwahl meinst du?

B: Ja, ja genau.

● 9-GS_3 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

B: (...) Also bei mir ist es aktuell so, wir haben so ein Zeichen. Wenn ich das mache, so ein Klingelzeichen, dann sollen die Kinder leise sein. Und ich habe eine Kollegin, (.) die nimmt das nicht so wahr und redet einfach laut weiter. Das ist für mich schon eine Störung! Die Kinder reagieren eigentlich gut darauf, sie werden leise, aber sie spricht so laut weiter. Das ist jetzt für mich eine Unterrichtsstörung, weil ich nicht weitermachen kann (tippt mit den Fingern auf den Tisch). Ich muss dann immer warten, bis es leise ist.

I: Wie gehst du mit so etwas um? Suchst du da das Gespräch mit der Kollegin oder nimmst du es hin?

B: Es kommt darauf an. Also ich habe es ihr auch schon gesagt, (.) dass sie ein bisschen darauf achten müsste. (.) Aber vielleicht mache ich das dann auch, also (...) /.

- 9-GS_3 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

B: (..) Ich habe einen Jungen - wir saßen im Sitzkreis - und der hat manchmal so einen Anfall, dann klatscht der einfach in die Hände (imitiert das In-die-Hände-klatschen). Das ist schon wieder ein bisschen besser geworden. Erst dachte ich, es wäre wie so ein Tick. Also er klatscht dann ganz laut in die Hände und das tut wirklich in den Ohren weh. Das ist für mich dann schon wieder eine Störung. Und dann reicht es aber meistens, wenn ich den Namen sage oder wenn ich Blickkontakt aufnehme. Dann ist es auch gut - also meistens, nicht immer. Manchmal muss er auch vor die Tür (lacht kurz).

- 9-GS_3 N_Störungsbeispiele (aus Praxis)

I: Ist es bei dir denn schon vorgekommen, dass du mit einem Kollegen oder einer Kollegin über eine Unterrichtsstörung gesprochen hast?

B: Mhm (zustimmend).

I: In welchem Fall war das?

B: Ich hatte im letzten Schuljahr noch eine Schülerin, die wurde vier Wochen suspendiert, weil die nicht mehr tragbar war in der Klasse. Und da waren ständig Unterrichtsstörungen und die war halt Thema (...) ohne Ende.

I: Woran haben sich ihre Unterrichtsstörungen dann festgemacht?

B: Ja, reinrufen, kippen, rumlaufen, rausgehen, zu spät kommen und dann den Unterricht stören - also solche Sachen. Und auch an Kindern vorbeigehen und "zack" (lautmalerisch) mal Eine mitgeben.

I: War es in diesem Fall eher die Summe der Störungen, die zur Suspension führte oder waren es wenige, gravierende Einzelfälle?

B: Es war beides. Und die war dann einfach nicht mehr tragbar. Das ging nicht mehr!

Verzeichnis der im Anhang verwendeten Literatur

- BERGSSON, M. & LUCKFIEL, H. (1998): *Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte (Lehrer-Bücherei: Grundschule)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DRESING, T. & PEHL, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg (Eigenverlag). Verfügbar unter <<https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>> (Zugriff: 18.11.18).
- FARTACEK, W., EDER, F. & MAYR, J. (1987): Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. *Erziehung und Unterricht*, 137(1), 12–24.
- KELLER, G. (2014): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- LOHMANN, G. (2015): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten (Scriptor Praxis: Sekundarstufe I + II)* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- NOLTING, H.-P. (2017): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (14. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.
- ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK (o. J.): *INTAKT – Informationen. INTAKT im Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. Verfügbar unter <<https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projekt-daten-intakt/intakt-informationen/>> (Zugriff: 20.09.18).
- SEITZ, O. (1991): *Problemsituationen im Unterricht*. Regensburg: Wolf Verlag.
- WINKEL, R. (2011): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (10. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die anderen Druckwerken oder digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe. Die Versicherung gilt auch für verwendete Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele sowie bildliche und sonstige Darstellungen.

Marburg, 06.12.2018