

Unterrichtsstörungen aus Lehrenden- und Lernendenperspektive: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts „DU STÖRST! 2.0“

Camilla Heyer und Jutta Standop

Im Zusammenhang mit dem Konzept *Unterrichtsstörung* wurde in der Vergangenheit versucht, verschiedene Kategorisierungen und Definitionen für das soziale, interpersonale Phänomen der Unterbrechung des Unterrichtsflusses zu finden. In der Forschungspraxis erfolgte die Betrachtung von Unterrichtsstörungen meistens monoperspektivisch entweder aus Lernenden- oder aus Lehrendenperspektive. Neuere Studien richten den Fokus stärker auf die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in der Klasse als System. Besonders wichtig ist dabei die geteilte, reziproke Wahrnehmung aller Beteiligten. Die multiperspektivische Wahrnehmung von Störungssituationen im Unterricht wird im vorliegenden Beitrag sichtbar gemacht. Dies kann dabei helfen, angehende Lehrkräfte auf die Herausforderung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen in Zukunft besser vorzubereiten.

Es lässt sich hinterfragen, inwiefern die Wahrnehmung von unterrichtsbezogenen Phänomenen sich zwischen den Lehrkräften sowie ihren Lernenden unterscheidet. Nicht jeder Vorfall, den eine Lehrkraft als subjektiv störend einschätzt, muss gleichzeitig auch von der Klasse als störend bewertet werden.

Die Ergebnisse aus Studien zur Schulqualität weisen auf eine eher geringe Übereinstimmung zwischen Lehrkräfte- und Lernendeneinschätzung hin (z. B. Clausen, 2002; Wagner, Göllner, Werth, Voss, Schmitz & Trautwein, 2015). Eine schweizerische Studie, durchgeführt von Makarova, Herzog und Schönbächler (2014), beschäftigt sich explizit mit dem Thema Unterrichtsstörungen und zeigt, dass die Wahrnehmungen von Störungen klassenintern sehr ähnlich bis nahezu deckungsgleich sind. Man kann hier eine sogenannte geteilte Unterrichtswahrnehmung vermuten, die innerhalb einer Klasse mit der entsprechenden Lehrkraft zusammen konstruiert wird. Die Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Lernenden dessen, was als störend bewertet und empfunden wird, gleicht sich im Laufe der Zeit einander an.

Für die Analyse der geteilten Wahrnehmung des störungsanfälligen Unterrichtsgeschehens lässt sich eine interaktionale Betrachtungsweise als zielführend herausstellen, nach der Unterricht als Interaktionssystem definiert wird. Das Unterrichtsgeschehen wird in Abhängigkeit von einer *reziproken Wahrnehmung* der im Unterricht Beteiligten beobachtet (Herzog, 2002; Luhmann, 1976).

Forschungsarbeiten, die sich mit der Wahrnehmung von Unterrichtsgeschehen beschäftigten, wie jene von Wettstein, Ramseier, Scherzinger und Gasser (2016), fassen Unterricht als Interaktionssystem auf und betrachten das Phänomen der Unterrichtsstörung multiperspektivisch. Im Einklang mit diesem Forschungsansatz stehen die Studien von Makarova, Herzog und Schönbacher (2014), die eine schweizerische Stichprobe aus der Primarstufe untersuchten. Die Forscher und Forscherinnen fanden heraus, dass der Begriff *Unterrichtsstörung* semantisch eher instabil zu sein scheint. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen innerhalb von Schulklassen mit einem objektiv-messbaren höheren oder niedrigeren Vorkommen dieser nicht deckungsgleich zu sein scheint. In Klassen mit geringerem Störungsmaß, die die Autorinnen und Autoren als *Wenigstörerklassen* bezeichneten, wird beispielsweise bereits das Nichtzuhören als Störung wahrgenommen. In Klassen mit höherem Vorkommen von Störungen (sogenannte *Vielstörerklassen*) wird dahingegen erst das Hereinrufen von Schüler*innen als störend aufgefasst. Es kommt also auf die subjektive Bewertung der Lehrkraft und ihrer Schüler*innen innerhalb einer Klasse an, was als Unterrichtsstörung definiert wird.

Hier setzt das Forschungsprojekt DU STÖRST! 2.0 an. Das Forschungsprojekt definiert Unterrichtsstörungen aus einer ko-konstruktivistischen Sichtweise wie folgt: *Eine Unterrichtsstörung ist immer dann gegeben, wenn Situationen im schulischen Kontext innerhalb einer Klasse von einer Lehrkraft und/oder ihren Lernenden als subjektiv störend bewertet werden. Einer der Interaktionspartner oder gar beide fühlen sich in der Verhaltensintention zu lehren bzw. zu lernen beeinträchtigt. Als Folge könnte der Unterrichtsprozess unterbrochen werden.*

Im Forschungsprojekt soll es weniger um das objektiv messbare Ausmaß an Störungen des Unterrichts durch Videoanalysen gehen. Stattdessen steht die Erhebung der subjektiven Bewertung dessen, was überhaupt als störend wahrgenommen wird, im Vordergrund. Lehrkräfte und ihre Schüler*innen werden danach befragt, wie sie die klasseninternen Situationen wahrnehmen und bewerten. Dadurch soll das komplexe

Geschehen in Unterrichtssituationen, die zu einer Unterbrechung des Unterrichtsflusses führen, aus mehreren Perspektiven begreiflich gemacht werden.

Um dieses Ziel zu verfolgen wurden Bestandteile aus Fragebögen für Lernende und Lehrkräfte, die von Schönbächler, Herzog und Makarova (2011) einer Primarschulstichprobe vorgelegt wurden, ausgewählt. Die Skalen lauten *Unterrichtsüberwachung*, *Zeitnutzung*, *Regelklarheit* und *Störungen*. Die ausgewählten Bestandteile der Skalen der schweizerischen Studie wurden in einer empirischen Studie im Herbst 2019 in Deutschland überprüft. Die Einschätzung des Störungsausmaßes erfolgt durch die Befragung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden aus insgesamt 12 Klassen.

Das Projekt DU STÖRST! 2.0 weicht insofern von der schweizerischen Studie ab und erweitert somit die vorliegenden Erkenntnisse, als das vorliegende Forschungsprojekt anhand einer Schüler*innenstichprobe des achten und neunten Jahrgangs an Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt wurde. Es ist anzumerken, dass für die Sekundarstufe I diesbezüglich derzeit noch kaum empirische Befunde vorliegen. Die mit dem Forschungsprojekt DU STÖRST! 2.0 gewonnenen Ergebnisse helfen somit eine Forschungslücke für die Sekundarstufe I zu schließen. Die Jahrgänge acht und neun werden durch Lehrende häufig als besonders herausfordernd empfunden. Ziel des Projekts ist unter anderem, für die Lehrkräfte Hilfestellungen und Praxisratschläge im Umgang mit Schüler*innen dieser Altersstufe zu entwickeln. Im Projekt liegt der Schwerpunkt auf naturwissenschaftlichen Fächern, sodass nur Fachlehrer*innen der Fächer Mathematik und Chemie befragt wurden. Eine fortlaufende Erweiterung durch andere Schulfächer ist geplant, wenn sich die Annahme bestätigt, dass auch innerhalb Deutschlands ein Zusammenhang zwischen der Lehrenden- und Lernendenwahrnehmung von Störungsgeschehen existiert.

Fragestellung und Hypothesen

Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden feststellen? Nehmen die Lehrenden und die Lernenden das Störungsgeschehen im Unterricht einheitlich wahr?

Um die geteilte Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens aus Lehrenden- und Lernendenperspektive näher zu ergründen, wurden ausgewählte Bestandteile der Schüler*innenfragebögen und der Fragebögen für die Lehrkräfte aus der schweizerischen Studie von Makarova, Herzog und Schönbächler (2014) einer größeren Stichprobe von

Schüler*innen der achten und neunten Jahrgangsstufe sowie ihren jeweiligen Fachlehrer*innen vorgelegt.

Die Forschungshypothese zur *geteilten Wahrnehmung* lautet: Die Wahrnehmungen der Schüler*innen und ihrer Fachlehrer*innen hängen signifikant miteinander zusammen. Die Schüler*innen und ihre Fachlehrer*innen verfügen über eine geteilte, reziproke Wahrnehmung des Störungsgeschehens im Unterricht.

Methode und Ergebnisse

Es nahmen insgesamt 279 Schüler*innen an der Erhebung teil, die auf sieben Klassen der Jahrgänge 8 und 9 verteilt waren. Davon waren 148 Lernende weiblich (53 %) und 131 Lernende männlich (47 %). 189 Lernende besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung Klassenstufe 8 sowie 90 Lernende die Stufe 9. Da die Klassenstufen nach den Fächern Mathematik und Chemie separat befragt wurden, ergaben sich nach der Erhebung mehr Gruppen, als teilnehmende Klassen vorhanden waren. Fünf Klassen wurden demnach in Mathematik unterrichtet sowie weitere fünf Klassen in Chemie. Die Klassen wurden von insgesamt fünf Lehrer*innen unterrichtet.

Bei der deskriptiven Betrachtung der Daten fällt auf, dass die Hälfte der Lernenden (49,6 %; $M = 1,78$; $SD = 0,88$) laut eigener Einschätzung angab, selbst eher selten ($n = 138$) zu stören. Weitere 37,8 % gaben an, nie im Unterricht zu stören ($n = 105$). Lediglich 12,2 % ($n = 34$) Lernende gaben an, den Unterricht selbst häufig zu stören. Hier zeichnet sich im Vergleich zu den wahrgenommenen Störungen im Unterricht beziehungsweise wie oft Störungen im eigenen Unterricht auftreten, ein sozial erwünschtes Antwortverhalten ab. In etwa die Hälfte aller befragten Lernenden (46,8 %; $M = 2,41$; $SD = 0,78$) gab an, dass Störungen eher häufig während des Unterrichts auftreten. Dies lässt sich anhand der Ergebnisse aus der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer nachzeichnen. 50 % aller Lehrkräfte gaben an, dass es sehr häufig zu Störungen in ihrem Unterricht kommt ($M = 2,80$; $SD = 0,92$).

Auf die Frage, inwiefern sich die Schüler*innen tatsächlich durch andere gestört fühlen, findet sich ein interessantes Muster. Obwohl es laut Angaben der Lernenden sowie der Lehrenden rein quantitativ betrachtet häufig zu Störungen kam, gaben 45 % ($n = 125$) der befragten Lernenden an, sich häufig gestört zu fühlen, wohingegen 55 % ($n = 153$) angaben, dass sie sich selten bis gar nicht durch andere im Unterricht gestört fühlen würden ($M = 2,40$; $SD = 0,90$). Das Gefühl, gestört zu werden, unterscheidet sich

demnach offensichtlich von dem Ausmaß, wie häufig Störungen auftreten. Auf die Frage, wie schwierig die Klasse für die Lehrkraft zu unterrichten sei, gaben mehr als die Hälfte aller Lernenden an, dass ihre Klasse eher schwer zu unterrichten sei (53,5 %; $n = 148$; $M = 2,41$; $SD = 0,78$), was zu der Einschätzung der Lehrkräfte passt.

Die Ausprägungen auf den interessierenden Konstrukten aus der Perspektive der Lernenden sahen wie folgt aus: Skala Störungen (9 Items): $M = 2,75$; $SD = 0,68$; Skala Zeitnutzung (3 Items): $M = 3,11$; $SD = 0,54$; Skala Regelklarheit (10 Items): $M = 3,16$; $SD = 0,43$; Skala Unterrichtsüberwachung (5 Items): $M = 3,39$; $SD = 0,44$.

Die Werte derselben Konstrukte aus Perspektive der Lehrenden war folgendermaßen ausgeprägt: Skala Störungen (9 Items): $M = 2,88$; $SD = 0,46$; Skala Zeitnutzung (3 Items): $M = 3,03$; $SD = 0,51$; Skala Regelklarheit (10 Items): $M = 3,03$; $SD = 0,24$; Skala Unterrichtsüberwachung (5 Items): $M = 3,20$; $SD = 0,23$.

Das Ausmaß der Störungen wurde demnach ähnlich hoch wahrgenommen. Die Unterrichtszeit wurde sowohl durch die Lehrkräfte, als auch durch die Lernenden im Durchschnitt als ausreichend gut genutzt bewertet. Es existierten laut Angaben der Lehrenden und ihrer Lernenden transparente Regeln, die bei Verstößen thematisiert wurden und meistens eingehalten wurden. Zudem wurde das Unterrichtsgeschehen aus beiden Perspektiven betrachtet in regelmäßigen Abständen effektiv durch die Lehrkraft überwacht. Es lässt sich deskriptiv insgesamt ein vorhandener positiver Zusammenhang erkennen, der für die postulierte geteilte Wahrnehmung spricht.

Um die geteilte Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden auf den interessierenden Konstrukten Zeitnutzung, Regelklarheit, Unterrichtsüberwachung und Störungen zu erfassen, wurden t-Tests für abhängige Stichproben berechnet, wobei die Lehrkräfte-Einschätzung jeweils mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen wird. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzung der Störungen durch die Schüler*innen nicht signifikant höher oder niedriger ausfällt als die Einschätzung dieses Phänomens durch ihre Lehrpersonen ($p = .62$), was durch die deskriptive Statistik gestützt werden kann. Auch bei den Konstrukten Zeitnutzung ($p = .57$), Regelklarheit ($p = .12$) sowie Unterrichtsüberwachung ($p = .66$) zeigten sich keine signifikant voneinander abweichenden Werte, sodass dies für die Annahme einer geteilten Wahrnehmung auf diesen Konstrukten spricht.

Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf Grundlage der ersten Ergebnisse des Projekts DU STÖRST! 2.0 von einer klassenintern geteilten Wahrnehmung gesprochen werden kann.

Eingangs wurde die Hypothese aufgestellt, dass eine geteilte, reziproke Wahrnehmung aller Beteiligten im Unterrichtsgeschehen existiert. Dies konnte an einer multiperspektivischen Wahrnehmung von Störungssituationen im Unterricht im vorliegenden Beitrag sichtbar gemacht werden.

Die vorliegende Studie konnte die Ergebnisse der schweizerischen Studie von Makarova, Herzog und Schönbacher (2014), in der sich ebenfalls Hinweise für eine klassenintern geteilte Wahrnehmung des Störungsgeschehens finden ließen, replizieren. Dies weist darauf hin, dass die Ergebnisse aus der schweizerischen Vorgängerstudie durchaus auf den deutschen Schulkontext übertragbar sein könnten.

Die vorliegende Studie erweitert die bereits gefundenen Ergebnisse, indem sie die Mittelstufe, die Jahrgänge 8 und 9, als Stichprobe wählt. Gezeigt werden konnte, dass die Annahmen, die für die Primarstufe beziehungsweise die Unterstufe getroffen wurden, aller Wahrscheinlichkeit nach auch auf die Mittelstufe übertragen werden können, was jedoch in weiteren Untersuchungen bestätigt werden muss.

In der vorliegenden Studie wurden explizit nur die Mathematik- und Chemielehrkräfte und die dazugehörigen Klassen befragt, um für den naturwissenschaftlichen Bereich erste Ergebnisse zu erheben. Zur Diskussion gestellt werden muss, inwiefern sich ähnliche Antwortmuster auch in sprachlichen Fächern wie Deutsch und Englisch oder in Nebenfächern wie Erdkunde, Geschichte und Sport aufzeigen lassen können. Dies ließe sich durch eine weitere Untersuchung, in Erweiterung des Studiendesigns, erforschen. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich auch in den anderen Fächer vergleichbare Muster zeigen werden.

Besonders interessant ist das Ergebnis, dass sich die subjektive Betroffenheit, gestört zu werden, von dem Ausmaß, wie häufig Störungen auftreten, unterscheidet. Das Ausmaß der auftretenden Störungen ist somit nicht identisch mit der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten. Als Interpretation dieses Ergebnisses kann hergeleitet werden, dass hier vielmehr eine Verknüpfung aus Bewertung und Gefühl zu existieren scheint. Dies unterstützt die in dem Projekt DU STÖRST! 2.0 abgeleitete ko-konstruktivistische Definition des Konstruktes einer Unterrichtsstörung. Im Rahmen des Projekts

wurde definiert, dass eine Unterrichtsstörung stets dann gegeben sei, wenn Lehrende und Lernende ein Vorkommnis als subjektiv störend bewerten und sich gestört fühlen, was zu einer Unterbrechung führen können. Erst der Prozess aus Bewertung und Gefühl scheint demnach maßgeblich für die Unterbrechung des Unterrichts zu sein, denn das Gefühl, gestört zu werden, unterscheidet sich von dem angegebenen Ausmaß auftretender Störungen. Ob jedoch das Gefühl im Prozess des Störungsgeschehens vorgelagert ist oder die subjektive Bewertung der Situation als störend, muss in der Diskussion offenbleiben. Betrachtet aus einer verhaltenstherapeutischen Perspektive (z.B. Ellis & Grieger, 1986) und in den Termini der transaktionalen Theorie nach Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) ließe sich hierfür annehmen, dass die Bewertung dem Gefühl vorausgeht, sodass in der Kognition ein Modifikationspunkt für den Störungsprozess gefunden werden könnte, ehe es zu einer Unterrichtsunterbrechung kommen muss. Die Betrachtung und nähere Erforschung dieser Prozesskette erscheint lohnenswert, vor allem, um Handlungsmaßnahmen für Trainingsbausteine entwickeln zu können. Lohnenswert erscheint zudem eine differenzierte Untersuchung anhand des Dienstalters der Lehrpersonen, da davon auszugehen ist, dass Lehrende, die mehr Erfahrung mit störungsanfälligen Schüler*innen sammeln konnten, auch eine unterschiedliche Bewertungsweise entwickeln, die sich auf ihren Umgang mit Störungen auswirken kann.

Limitationen und Ausblick

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist in der möglichen sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens auf Lernendenseite zu finden. Ein Trend hierfür konnte im Rahmen der deskriptiven Datenauswertung gefunden werden. Dies ließe sich eventuell durch eine Erhebung verringern, bei der die Fachlehrkraft nicht im Raum anwesend ist.

Eine weitere Limitation liegt in der Stichprobengröße, die mit zwölf Klassen als eine überschaubare Pilotstudie zu betrachten ist. Eine größer angelegte Analyse im Anschluss an die erste Projekterhebung erscheint sinnvoll, um belastbare Ergebnisse für den im Diskussionsteil angesprochenen Fächervergleich in den Naturwissenschaften sowie zwischen den Naturwissenschaften und den Sprachen zu erhalten. Die Stichprobe ist grundsätzlich zu klein, um einen solchen Vergleich anstellen zu können, weshalb hier eine wiederholte Durchführung anzustreben ist. Die Stichprobe der vorliegenden Erhebung diene zunächst einer Einordnung sowie einer Replikation der Ergebnisse der

schweizerischen Studie von Makarova, Herzog und Schönbächler (2014) für den deutschen schulischen Kontext.

In vertiefenden Analysen der bereits erhobenen Daten aus der Studie, die im Herbst 2019 in Deutschland durchgeführt wurde, sollen weitere Zusammenhänge des Störungsgeschehens mit Konstrukten wie der Klassenführung oder der Unterrichtsgestaltung nachgezeichnet werden, da auch diese Konstrukte bei den Fragebögen bedacht, im vorliegenden Beitrag hierzu aber keine Annahmen aufgestellt wurden. Hierbei werden Schwerpunkte gelegt auf die Heterogenität der Klassenzusammensetzung bezüglich der Herkunft, der Leistung sowie der vorhandenen Förderbedarfe und Sprachbarrieren.

Literatur

- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Ellis, A., & Grieger, R. M. (Eds.). (1986). *Handbook of rational-emotive therapy*, vol. 2. New York, NY, US: Springer Publishing Co..
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Lazarus R. S. & Folkman S (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Luhmann, N. (1976). Zur systemtheoretischen Konstruktion von Evolution. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags* (S. 49-52). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 127-140.
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B. & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108 (5), 705-721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>
- Wettstein, A.; Ramseier, E.; Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (4), 171-183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>