

Pädagogische Hochschule Zug

Bachelorarbeit im Bereich Erziehungswissenschaft

Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten

Eine Literatarbeit zu den präventiven Massnahmen
bei Unterrichtsstörungen im Churermodell

Seraina Ammann

Zug, 5. Februar 2021

Eingereicht bei Carmen Christen-Wastl

Abstract

„Die Aufgabe, Schüler mit deutlichen Beeinträchtigungen im Erleben und Verhalten gemeinsam mit anderen Schülern zu unterrichten, gehört zu den am schwersten zu lösenden Problemen der Schulpädagogik“ (Goetze, 2007, S. 13, zitiert nach Menzel, 2009, S. 11).

Diese Literaturarbeit setzt sich genau mit dieser Schwierigkeit auseinander. Dabei werden präventive Handlungsmöglichkeiten im Bereich Classroommanagement herausgearbeitet. Im Anschluss wird geschaut, welche vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten sich im Churermodell umsetzen lassen. Diese Erkenntnisse werden in einer eigenen Tabelle übersichtlich festgehalten.

Folgende Fragestellung wird durch diese Arbeit führen und am Schluss diskutiert sowie beantwortet:

Welche gewinnbringenden präventiven Handlungsmöglichkeiten aus dem Classroommanagement kann eine Lehrperson im Churermodell umsetzen, wenn sie Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet?

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse und die Vorgehensweise kritisch reflektiert und es werden Schlussfolgerungen für die Schulpraxis abgeleitet.

Danksagung

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit haben mich diverse Menschen während der Entstehung und dem Prozess unterstützt. Diese unterschiedliche Unterstützung und Sichtweisen haben auch zu dieser Arbeit beigetragen. Deshalb dient dieser Abschnitt dazu, all diesen Menschen zu danken.

Ein grosser Dank geht an meine Betreuungsperson Frau Carmen Christen-Wastl, welche mich tatkräftig unterstützte sowie mich durch wertvolle und kritische Anregungen weiterbrachte.

Ein weiterer Dank geht an meine Familie, die mir während dem gesamten Prozess mit viel Geduld und Interesse beiseite gestanden ist.

Abschliessend möchte ich mich auch bei Herr Thomas Heer bedanken, welcher sich die Zeit genommen hat, meine Bachelorarbeit Korrektur zu lesen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Beweggründe und Relevanz der Themenwahl	6
1.2	Themeneingrenzung und Fragestellung	8
1.3	Innovationsgehalt und Zielsetzung	9
1.4	Ausblick auf das Vorgehen.....	9
2	Theoretische Durchdringung des Problemfeldes	11
2.1	Überblick über die zu behandelnden theoretischen Aspekte.....	11
2.2	Die Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Fragestellung	11
2.2.1	Auswahl und Begründung der Literaturquellen.....	12
2.2.2	Gliederung der Arbeit	12
2.3	Begriffsdefinition Classroommanagement	13
3	Theoretische Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten	14
3.1	Begriffsdefinition Verhalten.....	14
3.2	Begriffsdefinition Verhaltensauffälligkeit	14
3.2.1	Begriffsdefinitionen Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung.....	14
3.2.2	Begriffsdefinitionen Verhaltensauffälligkeit	15
3.3	Gruppierung von Verhaltensauffälligkeiten.....	16
3.3.1	Externalisierende Verhaltensweisen.....	17
3.3.2	Internalisierende Verhaltensweisen	18
3.4	Potenzielle Ursachen	19
3.4.1	Entwicklung	20
3.4.2	Risiko- und Schutzfaktoren	20
3.5	Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse	23
3.5.1	Begriffsdefinition Binnendifferenzierung.....	23
3.5.2	Haltung der Lehrperson bei Verhaltensauffälligkeiten	23
3.5.3	Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen	24
3.5.4	Präventive Handlungsmöglichkeiten	25

3.5.5	Kurzzusammenfassung des dritten Kapitels	26
4	Theoretische Auseinandersetzung mit dem Classroommanagement	27
4.1	Handlungsmöglichkeiten im Bereich Classroommanagement	27
4.1.1	Regeln und Konsequenzen	28
4.1.2	Rituale.....	28
4.1.3	Strukturierung/Rhythmisierung.....	29
4.1.4	Unterrichtsfluss	32
4.2	Beschreibung des Churermodells	33
4.2.1	Die vier Elemente des Churermodells.....	33
4.2.2	Der Raum als dritter Pädagoge	36
5	Zusammenfassung der theoretischen Kapitel	37
6	Diskussion	40
6.1	Beantwortung der Fragestellung	40
6.2	Kritische Reflexion des Vorgehens und Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf	43
6.3	Persönlicher Lerngewinn für den Lehrberuf	44
7	Literaturverzeichnis	45
8	Abbildungsverzeichnis	48
9	Tabellenverzeichnis	48
10	Anhang.....	49
10.1	Zehn Merkmale zum binnendifferenzierten Unterricht	49
10.2	Begründung und Einteilung der Handlungsmöglichkeiten im Churermodell.....	50
11	Urheberschaftsbestätigung.....	61

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit ist im Zusammenhang mit dem Studienabschluss Kindergarten / Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule Zug entstanden und lässt sich dem Studienbereich Erziehungswissenschaft¹ zuordnen. Diese Literaturarbeit soll Einblick in das Thema Verhaltensauffälligkeiten² (vgl. Kapitel 3) geben und soll aufzeigen, welche präventiven Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson im Bereich Classroommanagement (vgl. Kapitel 4) zur Verfügung stehen. Des Weiteren wird beschrieben, wie das Churermodell (vgl. Kapitel 4.2) aufgebaut ist und welche Handlungsmöglichkeiten darin umgesetzt werden können.

Dieses Kapitel beginnt damit, die Relevanz der Themenwahl zu begründen. Danach wird die Themeneingrenzung, die Fragestellung sowie die Zielsetzung und den Bezug zum Berufsfeld erläutert. Abschliessend wird der Ausblick auf das Vorgehen beschrieben.

In dieser Arbeit wurden Fussnoten gesetzt, um auf bestimmte Aspekte näher einzugehen, diese exakter zu beschreiben oder auf weitere Literatur zu verweisen.

1.1 Beweggründe und Relevanz der Themenwahl

In diesem Unterkapitel wird begründet, welche persönliche Motivation zu dieser Thematik führte und inwiefern das Thema relevant ist.

Für mich stand bereits früh fest, dass ich die Bachelorarbeit im Bereich Erziehungswissenschaft schreiben möchte. Die vertiefte Auseinandersetzung mit Kindern bietet mir die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler (SuS) besser zu verstehen. Durch die verschiedenen Praktika, welche ich während dem Studium absolvieren durfte, konnte ich beobachten, dass es in jeder Schulklasse³ SuS mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kapitel 3.2) gab. Hierbei haben viele Lehrpersonen das Gefühl, dass ihr Beruf durch einzelne SuS mit auffälligem Verhalten anstrengender geworden ist und fühlen sich deshalb verzweifelt (vgl. Meyer, 2020, S. 10). Die Frage nach dem „Wie gehe ich damit um?“ wird immer grösser (vgl. Baumann, Bolz & Albers, 2020, S. 7). In den Praktika beobachtete ich weiter, dass es verschiedenste Unterrichtsstörungen gab und Lehrpersonen unterschiedlichste präventive Massnahmen umsetzten. Im Lehrerzimmer kamen immer wieder Gespräche auf, in denen diskutiert wurde, was gegen Unterrichtsstörungen unternommen werden kann. Dabei fielen vermehrt die

¹ Erziehungswissenschaft befasst sich mit begrifflichen, historischen und wissenschaftstheoretischen Aspekten, stellt durch Erkenntnisse der Philosophie, Anthropologie, Soziologie, Ethnologie und Psychologie Bezüge her und bezieht sie auf die pädagogische Praxis und auf Erziehung und Bildung (vgl. Wirtz, 2021, o.S.).

² Um Wiederholungen des Wortes Verhaltensauffälligkeiten zu vermeiden, benutzt diese Arbeit im Text ebenfalls die Schreibweise auffälliges Verhalten für die Bezeichnung von Verhaltensauffälligkeiten.

³ Um Wiederholungen des Wortes Schulklasse zu vermeiden, benutzt diese Arbeit im Text ebenfalls die Schreibweise Klasse für die Bezeichnung der Schulklasse.

Begriffe Schulzimmereinrichtung, insbesondere Sitzordnung oder Pulteinrichtung. Dies weckte mein Interesse am Classroommanagement (vgl. Kapitel 2.3). Insbesondere inspirierte mich der Unterricht mit dem Churermodell (vgl. Kapitel 4.3). Ich fragte mich, welche Möglichkeiten es gibt, um präventiv auf Unterrichtsstörungen im Bereich Classroommanagement (CRM) zu reagieren und welche davon im Churermodell umgesetzt werden können. Denn bei dieser Unterrichtsform entscheiden die SuS beispielsweise selbst, wo sie sich hinsetzen oder mit wem sie die Gruppenarbeit machen wollen (vgl. Kapitel 4.2).

Diese Thematik erscheint mir als zukünftige Lehrperson als immer wichtiger, da viele Schulen den Unterricht auf das Churermodell umstellen (vgl. Thöny, 2017c, o.S). In Anbetracht dieser Tatsachen scheint es mir zudem wichtig, zu wissen, welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um Unterrichtsstörungen bereits im Vorhinein zu minimieren. Deshalb soll diese Arbeit aufzeigen, welche präventive Handlungsmöglichkeiten eine Lehrperson im Churermodell anwenden kann, um den SuS mit Verhaltensauffälligkeiten eine bestmögliche Lehr- und Lernatmosphäre zu ermöglichen.

1.2 Themeneingrenzung und Fragestellung

In dieser Arbeit wird das Thema Verhalten im Bereich der Sozialpsychologie⁴ und Themen des Classroommanagements zusammengetragen. Da beide Bereiche weitumfassend sind, mussten bereits zu Beginn Eingrenzungen bezüglich der Inhalte getroffen werden. Folglich wird erläutert, wie die Themen eingegrenzt wurden und welche Fragestellung durch diese Arbeit führt.

Im Bereich der Sozialpsychologie gibt es etliche auffallende Verhaltensweisen⁵. Da nicht alle Verhaltensweisen analysiert und recherchiert werden können, werden in dieser Arbeit zwei abweichende Verhaltensweisen thematisiert, welche im Unterricht auftreten (vgl. Kapitel 3.3). Zudem wird aufgezeigt, welche Ursachen zu einem auffälligem Verhalten führen können und es wird herausgearbeitet, wie Lehrpersonen präventiv im Bereich CRM auf Unterrichtsstörungen reagieren können. Ausserdem wird beschrieben, wie das Churermodell aufgebaut ist. Mit dem Durchdringen dieser Theorien soll nachvollzogen werden, welche Handlungsmöglichkeiten im Churermodell umgesetzt werden können. Die Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und weitere Fördermassnahmen durch Medikamente bzw. Fachpersonen werden in dieser Arbeit aus Platzgründen bewusst weggelassen.

Infolgedessen wird sich diese Literaturarbeit mit der folgenden Fragestellung befassen:

Welche gewinnbringenden präventiven Handlungsmöglichkeiten aus dem Classroommanagement kann eine Lehrperson im Churermodell umsetzen, wenn sie Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet?

⁴ Der Begriff Sozialpsychologie definiert Allport (1954) als einen „Versuch, zu verstehen und zu erklären, wie die Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen von Personen durch die tatsächliche, vorgestellte oder implizite Anwesenheit anderer Menschen beeinflusst werden“ (S. 5, zitiert nach Stroebe, Hewstone & Jonas, 2014, S. 6).

⁵ Vgl. hierzu die Abhandlungen von Stein, 2019; Lukesch, 2016; Meyer, Tretter, Englisch, 2020.

1.3 Innovationsgehalt und Zielsetzung

In diesem Unterkapitel werden der Innovationsgehalt, die Ziele dieser Arbeit und die Eigenleistung aufgezeigt.

Das erste Ziel dieser Arbeit besteht darin, die ausgewählten Aspekte mittels Literaturrecherche herauszuarbeiten und im Theorieteil (vgl. Kapitel 3 & 4) übersichtlich zusammenzutragen. Hierbei soll ersichtlich werden, dass während dem Studium die Kompetenzen zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, erworben wurden. Als Eigenleistung werden die verschiedenen theoretischen Aspekte systematisch niedergeschrieben und es wird eine Schlussfolgerungen abgeleitet.

Das zweite Ziel besteht darin, herauszuarbeiten, welche präventiven Handlungsmöglichkeiten aus dem Bereich CRM im Churermodell umgesetzt werden können. Dabei werden die Theorieteile analysiert und in Zusammenhang gestellt. Die neu gewonnenen Erkenntnisse werden übersichtlich in eigenen Tabellen dargestellt. Zum Schluss werden die Ergebnisse und die Vorgehensweise kritisch reflektiert.

Diese Auseinandersetzung mit den Theorien und der Fragestellung wird für die Praxis von Nutzen sein. Lehrpersonen bauen ein differenzierteres Verständnis über Verhaltensauffälligkeiten auf und sind in der Lage treffende Handlungsmöglichkeiten bei SuS mit Verhaltensauffälligkeiten im Churermodell umzusetzen.

1.4 Ausblick auf das Vorgehen

Dieses Kapitel dient dazu, den Aufbau und die Vorgehensweise der Bachelorarbeit zu erläutern und zu begründen.

Zu Beginn des zweiten Kapitels wird ein Überblick über die theoretischen Kapitel gegeben. Des Weiteren wird beschrieben, wie bei der Beantwortung der Fragestellung vorgegangen wurde. Dabei wird Auskunft über die Auswahl und Begründung der Literaturquellen gegeben und wie die Bachelorarbeit gegliedert ist.

Grundlegende Begriffe werden einerseits im zweiten Kapitel definiert, andererseits werden einige Begriffe auch erst im dritten und vierten Kapitel erläutert. Diese Begriffsdefinitionen dienen dazu, ein einheitliches Verständnis für die Leserinnen und Leser zu schaffen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Thema Verhaltensauffälligkeit, da dieses für das Verständnis der Fragestellung grundlegend ist. Dabei wird zuerst der Begriff „Verhalten“ definiert, bevor „Verhaltensauffälligkeit“ beschrieben wird. Um ein differenzierteres Verständnis aufzubauen, wird erläutert, wie Verhaltensauffälligkeiten gruppiert werden können und welche Ursachen das kindliche

Verhalten beeinflussen können. Dieses Mehrwissen dient dazu, um ein Verständnis für den weiteren Aspekt, den präventiven Handlungsmöglichkeiten, aufzubauen. Hierbei wird kurz und knapp aufgezeigt, welche Handlungsmöglichkeiten für SuS mit Verhaltensauffälligkeiten auf der Ebene des CRM's empfohlen werden.

Das vierte Kapitel umfasst die theoretischen Grundlagen der im Kapitel drei vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten. Diese werden aufgegriffen und in Bezug auf das CRM ausformuliert. Ein weiteres Unterkapitel wird dem Churermodell gewidmet, in welchem aufgelistet wird, wie dieses Modell aufgebaut ist. Zudem wird erläutert, wie Räume wirken können und welche Bedeutung sie im Churermodell haben.

Im fünften Kapitel werden die wichtigsten Aspekte der beiden theoretischen Kapitel aufgegriffen und übersichtlich zusammengefasst.

Im sechsten Kapitel „Diskussion“ wird die Fragestellung nochmals aufgegriffen und beantwortet. Dazu werden die Theorien aus den Kapitel drei und vier in eigenen Tabellen und Grafiken dargestellt. Des Weiteren wird in einer eigenen Tabelle (vgl. Anhang 10.2) begründet, welche Massnahmen im Churermodell umgesetzt werden können. Hierzu werden die Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 4.1) mit der Theorie des Churermodells (vgl. Kapitel 4.2) verglichen. Ausserdem werden die Resultate und die eigene Vorgehensweise kritisch reflektiert. Abschliessend werden mögliche Weiterführungen der Arbeit dargelegt, Schlussfolgerungen abgeleitet und der persönliche Lerngewinn für die zukünftige berufliche Tätigkeit aufgezeigt.

2 Theoretische Durchdringung des Problemfeldes

Die folgenden Unterkapitel befassen sich mit dem Überblick über die zu behandelnden theoretischen Aspekte, mit der Beschreibung und Begründung des Vorgehens bei der Beantwortung der Fragestellung, mit der Auswahl und Begründung der Literaturquellen sowie mit der Gliederung der Arbeit. Des Weiteren wird der Begriff Classroommanagement definiert, da er für die Arbeit zentral ist.

2.1 Überblick über die zu behandelnden theoretischen Aspekte

Damit die Grundlage der Theorie für die Bachelorarbeit verständlich wird, ist es wichtig, zentrale Begriffe zu definieren. Im ersten theoretischen Kapitel wird zu Beginn versucht ein einheitlicher Begriff für Verhaltensauffälligkeit zu definieren. Zudem wird erläutert, welche Verhaltensauffälligkeiten in Erscheinung treten und welche möglichen Ursachen dazu führen. Im zweiten theoretischen Kapitel werden wichtige Handlungsmöglichkeiten im Bereich CRM definiert und das Churermodell anhand zentraler Merkmale vorgestellt.

2.2 Die Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Fragestellung

In einem ersten Schritt wurde der aktuelle Forschungsstand geprüft. Dazu wurde verschiedene, aktuelle und wissenschaftliche Literatur zum Thema Verhalten, bzw. Verhaltensauffälligkeit und dem CRM studiert. Es wurde ersichtlich, dass sich das Thema Verhalten im Bereich der Sozialpsychologie einordnen lässt. Das Thema CRM ist ein eigener Bereich. Durch Internetrecherchen, insbesondere auf der Webseite⁶ des Churermodells, wurde herausgefunden, dass bislang kaum jemand das Thema präventive Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf das Churermodell erforscht hat. Deshalb und weil in der Fachliteratur wiederholt ähnliche Themenfelder vorkamen, wird das Kapitel drei in fünf zentrale Bereiche⁷ und das Kapitel 4.1 in vier Bereiche⁸ gegliedert.

In einem weiteren Schritt wurden die theoretischen Kapitel miteinander verknüpft und systematisch zusammengetragen. Zudem wurde die Fragestellung nochmals aufgegriffen sowie diskutiert und die neu gewonnenen Erkenntnisse übersichtlich in einer eigenen Tabelle und Grafik dargestellt. Abschliessend wurden die Resultate dieser Arbeit sowie die Vorgehensweise kritisch reflektiert.

⁶ Hierzu wurde die Webseite www.churermodell.ch herbeigezogen.

⁷ Die fünf Bereiche umfassen die im Kapitel 3 beschriebenen theoretischen Grundlagen (vgl. hierzu auch das Inhaltsverzeichnis dieser Arbeit).

⁸ Die vier Bereiche umfassen die im Kapitel 4.1 beschriebenen theoretischen Grundlagen.

2.2.1 Auswahl und Begründung der Literaturquellen

Bei der Erarbeitung dieser Literaturarbeit wurde vor allem das Werk des Autors Stein herbeigezogen, welcher sich mit dem Grundwissen von Verhaltensauffälligkeit befasste. Die Werke von Lohaus & Vierhaus sowie Schneider & Popp und jenes von Lukesch ergänzen die Aspekte von Verhaltensauffälligkeiten. Zur Auseinandersetzung mit den präventiven Handlungsmöglichkeiten wurden die Abhandlungen von Baumann, Bolz & Albers sowie von Eichhorn und jenes von Nolting herbeigezogen. Um das Churermodell zu beschreiben diente hauptsächlich die Webseite⁹ des Modells sowie die Zeitschrift „SCHULEkonkret“.

Roland Stein hat Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen studiert. Daher ist sein Werk „Grundwissen Verhaltensstörungen“ (2019) in den Theorieteilen für Verhaltensauffälligkeiten zentral. Arnold Lohaus & Marc Vierhaus setzten sich in ihrem Werk „Entwicklungspsychologie des Kindes“ (2019) vorwiegend mit der Entwicklung des Kindes auseinander. Teil dieses Aspekts ist in dieser Arbeit das abweichende Verhalten, welches in der Definition sowie bei den Ursachen leitend ist. Die Werke von Silvia Schneider & Lukka Popp (2020) sowie von Helmut Lukesch (2016) befassen sich ebenfalls mit diversen Aspekten von Verhaltensauffälligkeiten. Auf Grund dessen werden die Erkenntnisse jener Werke zusammenfassend in den Theorieteilen dargestellt. Menno Baumann, Tijs Bolz und Viviane Albers haben sich in ihrem Werk „Systemsprenger Schule“ (2020) darauf fokussiert, wie in der Schule auf Verhaltensauffälligkeiten reagiert werden kann, weshalb diese Quelle vor allem bei den präventiven Handlungsmöglichkeiten genutzt wurde. Christoph Eichhorn hat sich in seiner Abhandlung „Classroommanagement“ (2017) damit auseinandergesetzt, wie Lehrpersonen guten Unterricht gestalten. Dieser Aspekt wird im Theoriebereich Classroommanagement genutzt. Die Webseite (2017) sowie die Zeitschrift „SCHULEkonkret“ (2017) wurde von Reto Thöny, dem Begründer des Churermodells, verfasst.

2.2.2 Gliederung der Arbeit

Um einen verständlichen Überblick zu gewährleisten, wurde in dieser Arbeit mit der deduktiven Methode vorgegangen. Dabei wurde vom allgemeinen Verhalten immer spezifischer zu den Verhaltensauffälligkeiten und deren Erscheinungsformen gegangen. Zudem wurden allgemeine Handlungsmöglichkeiten erläutert, bevor diese spezifisch im Bereich CRM ausformuliert werden. Das Churermodell wird zu Beginn allgemein erklärt, bis hin zu den spezifischen Merkmalen.

⁹ Folgende Webseite www.churermodell.ch diente in dieser Arbeit als Literatur.

2.3 Begriffsdefinition Classroommanagement

Kiel (2007) fasst CRM als die „Gestaltung, der auf Lernarbeit zielenden Interaktion zw. [zwischen] Schüler und Lehrer in dem institutionalisierten sozialen Rahmen der Schulklasse“ (S. 337, zitiert nach Gärtner, 2021, o.S.) zusammen. Classroommanagement¹⁰ bezieht sich demnach nicht nur auf die Reaktion der Lehrperson bei Unterrichtsstörungen, sondern vielmehr wie Lehrpersonen eine angenehme Lernatmosphäre schaffen (vgl. Gärtner, 2021, o.S.).

Blumenthal et al. (2020) betonen dennoch, dass CRM den Lernprozess, das Klassenklima und Störungsanfälligkeiten beeinflussen kann. Präventives CRM kann Störungen im Unterricht minimieren und die positive Entwicklung des Kindes unterstützen (vgl. S. 48).

¹⁰ In Deutsch auch Klassenmanagement genannt (vgl. Gärtner, 2021, o.S.).

3 Theoretische Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten

In den folgenden Textabschnitten wird zuerst der Begriff „Verhalten“ und „Verhaltensauffälligkeit“ definiert. Anschliessend wird erläutert, wie Verhaltensauffälligkeiten gruppiert werden und aus welchen Gründen sich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln können. Danach wird beschrieben, wie SuS mit Verhaltensauffälligkeiten bestmöglich in der Klasse integriert werden und welche präventiven Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson zur Verfügung stehen.

3.1 Begriffsdefinition Verhalten

Damit der Begriff Verhaltensauffälligkeit definiert werden kann, muss erstmals geklärt werden, was Verhalten überhaupt ist und was sich aus wissenschaftlicher Sicht als Normverhalten bezeichnen lässt (vgl. Menzel, 2009, S. 13).

Gemäss einer Definition von Eibl-Eibesfeldt (1984) lässt sich Verhalten als „komplexe Bewegungsfolgen und Handlungen von Personen, ferner Interaktionen von Personen und von Personengruppen“ bezeichnen (S. 19, zitiert nach Menzel, 2009, S. 13). Verhalten bildet sich demnach vor allem im sozialen Bereich, wenn Bewegungen oder Signale kontrolliert oder ausgeführt werden. Zudem passt sich das Verhalten an die jeweilige Umwelt an (vgl. Menzel, 2009, S. 13).

3.2 Begriffsdefinition Verhaltensauffälligkeit

In der heutigen Gesellschaft werden zum Beschreiben von Verhaltensauffälligkeit viele Begriffe verwendet. Die Begriffe sollten jedoch kritisch betrachtet werden, da sie allesamt eine eigene Deutung des Denkens und Verstehens ausdrücken (vgl. Stein, 2019, S. 9).

Damit in dieser Arbeit einen einheitlichen Begriff verwendet wird, wird der Unterschied zwischen „Verhaltensauffälligkeit“ und „Verhaltensstörung“ definiert.

3.2.1 Begriffsdefinitionen Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung

Stein (2019) greift bei der Definition von Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörungen die Gedanken von Bach (1989), Seitz (1991) und Myschker (2009) auf und fasst diese wie folgt zusammen:

Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äussern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/ oder ihr Umfeld nach sich ziehen. (Stein, 2019, S. 12)

In dieser Definition wird nicht das Kind als auffällig betrachtet, sondern es geht um das nicht normgerechte Zusammenspiel von der Person und seiner Umwelt. Die Verhaltensauffälligkeit kann also

als Signal für die dahinterliegende Störung sein. Verhaltensauffälligkeiten werden gemäss Seitz (1991) als normabweichende Verhaltensweisen bezeichnet, welche eine negative Qualität aufweisen (vgl. o.S. zitiert nach Stein, 2019, S. 11).

Da es in dieser Arbeit um das gezeigte Verhalten von SuS im schulischen Kontext geht, wird vorwiegend der Begriff Verhaltensauffälligkeit verwendet. Bei den Ursachen wird der Begriff Verhaltensstörung verwendet, da die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in den innerlichen Störungen liegen (vgl. Kapitel 3.4).

3.2.2 Begriffsdefinitionen Verhaltensauffälligkeit

Um den Begriff Verhaltensauffälligkeit differenzierter betrachten zu können, werden im Folgenden die Definitionen von Stein, de Vries & Petermann sowie von Lohaus & Vierhaus aufgegriffen.

3.2.2.1 Definition nach Stein

Um ein Verhalten als auffällig einzustufen, braucht es eine oder mehrere Personen, welche diese Annahme treffen. Dabei orientiert sich diese Person an Bezugsnormen, um ein Verhalten als auffällig oder „normal“ zu bewerten. Speck (1979) betont, dass sich Kinder im pädagogischen Umfeld an pädagogische Normen halten müssen oder eben von diesen abweichen. Solche Normen sind jedoch von Situation zu Situation und von Lehrperson zu Lehrperson verschieden. Dies bedeutet, dass sich Kinder immer wieder neu anpassen müssen (vgl. S. 6, zitiert nach Stein, 2019, S. 24).

3.2.2.2 Definition nach de Vries & Petermann

Das Dorsch Lexikon der Psychologie geht beim Begriff Verhaltensauffälligkeit von „abweichendem Verhalten“ aus. Dieser wird folgendermassen definiert:

Als abweichendes Verhalten werden [...] Verhaltens- und Erlebensweisen bez. [bezeichnet], die in ihrer Intensität, Qualität, Häufigkeit und spezif. [spezifischen] Kontexten von dem abweichen, was erwartbar ist und der Norm entspricht. Ein abweichendes Verhalten bemisst sich anhand von kult. [kulturellen], gesellschaftlichen, traditionellen, inter- und intraindiv. [intraindividuellen], subj. [subjektiven], funktionalen und empirischen Normen und Befunden. (de Vries & Petermann, 2020, o. S)

Auch in dieser Definition wird ersichtlich, dass Verhalten von etlichen Normen abhängt. Abweichendes Verhalten wird durch ungünstige Risikofaktoren (vgl. Kapitel 3.4.2.1) beeinflusst und führt schlussendlich zu einer psychischen Störung. Voraussetzung dafür ist, wenn die üblichen sozialen Aktivitäten oder Beziehungen beeinträchtigt werden, es Leiden verursacht, die Lebensführung einschränkt sowie die eigene Person oder andere schädigt (vgl. ebd, o. S).

3.2.2.3 Definition nach Lohaus & Vierhaus

Lohaus & Vierhaus (2019) definieren Verhaltensauffälligkeiten ebenfalls in Bezug zu einer Norm. Sie gehen dabei von der Altersnorm, bzw. der kindlichen Entwicklung aus:

Auch wenn die Entwicklung von Kindern interindividuell sehr unterschiedlich verläuft, gibt es doch bestimmte Entwicklungsschritte und damit einhergehende Verhaltensweisen, die man als „normal“ oder „altersangemessen“ bezeichnen kann. Bei Kindern, die nicht diesen zu erwartenden Entwicklungsverlauf nehmen und damit Verhaltensweisen zeigen, die typischerweise nicht bei Kindern ihrer Altersgruppe auftreten, spricht man von einer Entwicklungsabweichung. (S. 300f)

Diese Entwicklungsabweichungen können, so Lohaus & Vierhaus, entweder positive (z.B. Hochbegabung) oder negative Abweichungen sein. „Normales“ und abweichendes Verhalten sind nicht einfach voneinander zu unterscheiden, da die Übergänge fließend sind. Sobald das abweichende Verhalten permanent besteht und das betroffene Kind, bzw. das Umfeld leidet, wird von einer psychischen Störung im Kindesalter gesprochen (vgl. 2019, S. 300f). Diese psychischen Störungen treten, wie bereits im Kapitel 3.2.1 beschrieben, als Verhaltensauffälligkeiten auf.

Beim Bestimmen des Begriffs „Verhaltensauffälligkeit“ gehen Stein sowie de Vries & Petermann davon aus, dass Verhalten in Bezug zu etlichen Normen gesetzt werden muss, um von auffälligem Verhalten zu sprechen. Dabei betonen sie jedoch, dass Normen subjektive Bedeutungen haben, was dazu führt, dass sich Kinder immer wieder neu anpassen müssen. Auch die Sichtweise von Lohaus & Vierhaus scheint für diese Arbeit wertvoll zu sein, da davon ausgegangen wird, dass eine Entwicklungsabweichung vorhanden ist. Diese wird ebenfalls mit einer Norm – der Altersnorm – definiert.

3.3 Gruppierung von Verhaltensauffälligkeiten

Schneider & Popp (2020) schlagen im schulischen Kontext vor, Verhaltensauffälligkeiten internalisierend und externalisierend zu gruppieren (vgl. S. 15). Stein (2019) behauptet jedoch, dass im Bereich der Sozialwissenschaft eindeutige Zuteilungen unmöglich sind, weshalb Verhaltensauffälligkeiten eher idealtypisch gruppiert werden (vgl. Stein, 2019, S. 38).

In den nachfolgenden Kapiteln werden beide Erscheinungsweisen ausformuliert.

3.3.1 Externalisierende Verhaltensweisen

In diesem Unterkapitel werden zwei Variationen von externalisierenden Verhaltensweisen erläutert: Hyperkinetische Störungen und Störungen im Sozialverhalten/oppositionelles Verhalten.

3.3.1.1 Hyperkinetische Störungen

Hyperkinetische Störungen lassen sich in Hyperaktivität, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörung unterteilen. Beim hyperaktiven Verhalten¹¹ kommt das Kind in Situationen, in welchen eigentlich Ruhe gefordert wird, kaum zur Ruhe. Lohaus und Vierhaus nennen Beispiele, die in der Schule anzutreffen sind: Auf dem Stuhl herumzappeln, herumlaufen, aufstehen, lärmern, redselig. Beim impulsiven Verhalten lassen diese Kinder das Gegenüber kaum aussprechen und fallen wiederholt ins Wort. Bei der Aufmerksamkeitsstörung kann sich das betroffene Kind kaum auf eine Aufgabe konzentrieren, es lässt sich rasch durch äussere Reize ablenken oder es geschehen häufig Flüchtigkeitsfehler (vgl. 2019, S. 322).

3.3.1.2 Störungen im Sozialverhalten und oppositionelles Verhalten

Merkmale dieser beiden Verhaltensweisen sind laut Schneider und Popp, verhältnismässig häufige und heftige Streitigkeiten unter Gleichaltrigen oder Erwachsenen, dass sich Kinder Regeln widersetzen, Grenzen nicht einhalten oder absichtlich Mitmenschen ärgern. Beim antisozialen Verhalten wird aggressives¹² Verhalten gegenüber Menschen oder Tieren geäussert. SuS mit aggressivem/oppositionellem Verhalten schreiben des Öfteren schlechtere Noten, müssen Klassen wiederholen oder haben eine schlechtere Beziehung zu der Lehrperson (vgl. 2020, S. 17f).

Auch Lohaus & Vierhaus (2019) beschreiben die Störung im Sozialverhalten mit den oben genannten Beispielen. Zudem erwähnen sie, dass die SuS dabei die sozialen Normen¹³ sowie Grenzen verletzen und Grundrechte der Mitmenschen missachten. Oppositionelles Verhalten wird als Vorläufer der Störung des Sozialverhaltens betrachtet. Es sind ähnliche Verhaltensweisen zu beobachten, jedoch verletzen die SuS dabei nicht die Grundrechte anderer (vgl. S. 323).

¹¹ Um einen besseren Überblick zu verschaffen, werden in diesem Kapitel die unterschiedlichen Formen der hyperkinetischen Störungen unterstrichen und kursiv dargestellt.

¹² Vgl. Baron & Richardson, 1994, o.S., zitiert nach Krahé, 2021, o.S.: Aggression wird definiert, wenn absichtlich Personen geschadet werden will.

¹³ Im Dorsch Lexikon der Psychologie definiert Six (2021) soziale Normen als „Regeln, die sich auf Verhalten, aber auch auf Emotionen und Kognitionen beziehen und in Gruppen und/oder Gesellschaften einen gewissen Verbindlichkeitsgrad haben.“ (o.S.)

3.3.2 Internalisierende Verhaltensweisen

Zu den internalisierenden Verhaltensweisen gehören emotionale Störungen, die sich in verschiedene Angststörungen und affektive Störungen unterteilen lassen (vgl. Schneider und Popp, 2020, S. 19ff.). Diese Angststörungen und affektiven Störungen werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

3.3.2.1 Angststörungen

Bei einer emotionalen Störung mit Trennungsangst¹⁴ haben SuS Angst davor, allein zu sein. Die Angst äussert sich indem die SuS gereizt, aggressiv oder apathisch wirken. Dabei können sie weinen, schreien, um sich schlagen oder klammern, um die Trennung von der Bezugsperson zu verhindern. Kopf- oder Bauchschmerzen, sowie Übelkeit können Begleiter der emotionalen Störung sein. Viele SuS wollen nicht zur Schule kommen, da sie Angst haben, sich von der Bezugsperson trennen zu müssen (vgl. ebd, S. 19f).

Bei phobischen Störungen zeigen SuS eine dauerhafte Angst vor bestimmten Objekten, Situationen oder Tieren, wobei niemals echte Gefahr besteht. Diese Angst führt dazu, dass die SuS die gefürchtete Situation meiden oder daraus flüchten. Laut Schneider & Popp können im schulischen Kontext folgende Situationen auftreten: Angst vor Fremden, der Dunkelheit, lauten Geräuschen, Phantasiegestalten und Tieren, Unwetter (vgl. ebd, S. 20).

Handelt es sich um eine Störung mit sozialer Ängstlichkeit, so befürchten die Betroffenen, dass sie sich blamieren, vor anderen „dumm“ dastehen oder dass andere schlecht über sie denken. Die betroffenen SuS haben nicht viele Freunde und vermeiden soziale Konstellationen. Sie ziehen sich in der Freizeit oft zurück und können sogar die Schule verweigern (vgl. ebd, S. 21.).

Die generalisierte Angst bezieht sich darauf, dass sich die Betroffenen übermässig grosse Sorgen über Alltägliches machen. Sie sorgen sich dabei über Kleinigkeiten wie beispielsweise sich richtig zu verhalten oder genügend Freunde zu haben. Die Angst äussert sich oft körperlich, indem die SuS Konzentrationsschwierigkeiten, Muskelverspannungen, Müdigkeit oder Reizbarkeit aufweisen (vgl. ebd, S. 22).

¹⁴ Um einen besseren Überblick zu verschaffen, werden in diesem Kapitel die unterschiedlichen Formen der Angststörungen und affektiven Störungen unterstrichen und kursiv dargestellt.

3.3.2.2 Affektive Störungen

Affektive Störungen werden durch die Veränderung der Stimmung und des Aktivitätsniveaus ausgelöst. Die Stimmung ist entweder gehoben oder negativ (depressiv/gereizt). Das Aktivitätsniveau kann entweder eingeschränkt (Rückzug, Interessensverlust) oder gesteigert (wenig Schlafbedarf/Tatendrang) sein (vgl. Schneider & Popp. 2020, S. 25).

Abschliessend lässt sich sagen, so Lohaus & Vierhaus (2019), dass Mädchen eher zu internalisierenden Verhaltensweisen tendieren und Jungen eher zu externalisierenden (vgl. S. 303). Zudem behauptet Stein (2019), dass den Lehrpersonen eher die externalisierenden Verhaltensweisen auffallen, da dieses Verhalten nach aussen gerichtet ist (vgl. S. 38).

3.4 Potenzielle Ursachen

Bei der Frage, weshalb Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, werden mögliche Ursachen bei den innerlichen Störungen gesucht. Doch diese sind, so Stein (2019), komplex und können nicht mit einer Theorie erklärt werden (vgl. S. 125). Auf Grund dieser Komplexität und aus Platzgründen kann in dieser Arbeit nicht vertieft auf die Ursachen eingegangen werden.

Grob können die Ursachen psychologisch, soziologisch oder biologisch-medizinisch erklärt werden, wobei diese Ansätze sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Stein, 2019, S. 125). Beim psychologischen Ansatz geht es grundsätzlich um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Kindesalter. Der soziologische Ansatz geht von abweichendem Verhalten aus, wobei das Problem darin liegt, dass sich häufig Straffälligkeiten entwickeln. Im biologisch-medizinischen Ansatz wird zwischen biologischem und medizinischem Ansatz unterschieden. Im biologischen Ansatz werden Zusammenhänge zwischen biologischen und organischen¹⁵ Faktoren betrachtet. Im medizinischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass das Nervensystem durch Schädigungen, Erkrankungen, Funktions- oder Entwicklungsstörungen beeinträchtigt wird (vgl. Stein, 2019, S. 75 – 121).

Mögliche Ursachen können auch mit Risiko- und Schutzfaktoren begründet werden. Lohaus & Vierhaus (2019) gehen davon aus, dass sich Risikofaktoren negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken. Dies führt zu negativen Verhaltensweisen, welche nicht typisch für dieses Alter sind (vgl. S. 300f). Damit ein differenzierteres Verständnis für diese Entwicklungsabweichung aufgebaut werden kann, wird im Folgenden kurz die Entwicklung erläutert.

¹⁵ Stein, 2019, S. 120: Darunter werden beispielsweise genetische, biochemische, biophysische und neuropsychologische Faktoren zusammengefasst.

3.4.1 Entwicklung

Trautner (1992) definiert „Entwicklung“ wie folgt: „Entwicklung bezieht sich auf relativ überdauernde und aufeinander bezogene interindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“ (o.S., zitiert nach Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 4).

Ein Individuum durchläuft demnach über eine Zeit hinweg innerliche Veränderungen, wobei die Entwicklungsschritte aufeinander bezogen sein sollten. Die Entwicklung beschäftigt sich aber nicht nur mit den intellektuellen Fähigkeiten des Einzelnen, sondern auch mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Individuen. Diese Veränderungen müssen immer in Bezug zur sozialen und materiellen Umwelt gesetzt werden, da sich auch diese mit der Zeit verändert (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 4f).

Mit der Entwicklungsdiagnostik kann hinsichtlich einer Bezugsgruppe bestimmt werden, in welchem Entwicklungsstand sich ein Kind befindet und ob mögliche Defizite oder Vorsprünge vorhanden sind. Um den Entwicklungsstand zu generieren, wird oft das Alter als Bezugsgrösse gewählt. Da die Entwicklung gesamthaft betrachtet werden kann, wird oft von einer einheitlichen Gesamtentwicklung ausgegangen (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 6ff.).

3.4.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Verhaltensauffälligkeiten können entstehen, wenn mehrere Risikofaktoren (vgl. Tab. 1) in Wechselwirkung zueinanderstehen. Schutzfaktoren (vgl. Tab. 2) können den Risikofaktoren entgegenwirken und die schädliche Wirkung mildern. Ob schlussendlich eine Verhaltensauffälligkeit entsteht, hängt davon ab, wie intensiv und wie lange Risiko- und Schutzfaktoren wirken (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 303).

In mehreren Untersuchungen wurden Risiko- und Schutzfaktoren herausgearbeitet. Als Grundlage dazu dienten die Kauai-Studie von Wender und Smith (1992) und die Isle-of-Weight-Studie von Michael Rutter¹⁶ (1989). In den Tabellen 1 und 2 sind diese Risiko- und Schutzfaktoren aufgelistet, wobei sie durch weitere Studien ergänzt wurden (vgl. Lukesch, Zügner & Beblo, 2016, S. 20).

Im Folgenden werden die Risiko- und Schutzfaktoren separat erläutert.

¹⁶ Die Studien basieren drauf, dass mehrere Jahre ganze Geburtenjahrgänge von über hundert Kindern in einer Region begleitet und untersucht wurden (vgl. Lukesch, Zügner & Beblo, 2016, S. 20).

3.4.2.1 Risikofaktoren

Risikofaktoren (vgl. Tab. 1) werden durch Merkmale des Kindes und durch Bedingungen der Umwelt beeinflusst (vgl. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, o.S., zitiert nach Lukesch et al., 2016, S. 20). Dies bedeutet aber nicht, dass, sobald Kinder während der Entwicklung mit einem Risikofaktor in Verbindung kommen, sich gleich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln. Rutter (1987) konnte dennoch herausfinden, dass Risikofaktoren multiplikativ wirken. Dies bedeutet, dass je mehr und ausgeprägtere Risikofaktoren und je weniger Schutzfaktoren vorliegen, desto gefährdeter das Kind für Verhaltensauffälligkeiten ist (vgl. Lukesch et al., 2016, S. 20).

Damit Risikofaktoren überhaupt wirken können, muss eine gewisse Verletzlichkeit (Vulnerabilität) vorhanden sein. Es wird davon ausgegangen, dass Verletzlichkeiten, welche biologisch und/oder in der Umgebung erworben wurden, die Wahrscheinlichkeit erhöhen eine Verhaltensauffälligkeit zu entwickeln. Abschliessend kann dies aber nicht belegt werden (vgl. Petermann, Döpfner, Lehmkuhl & Scheithauer, 2000, o.S., zitiert nach Lukesch et al., 2016, S. 20).

Tabelle 1: Risikofaktoren (Lukesch et al., 2016, S. 20)

Risikofaktoren	
<ul style="list-style-type: none"> - Psychische Störung der Eltern - Erkrankungen der Eltern - Schlechte Erziehung und Ausbildung der Eltern - Scheidung, Trennung, Tod der Eltern - Chronische Konflikte innerhalb der Familie - Abwesenheit des Vaters - Arbeitslosigkeit des Vaters - Wechsel des Wohnorts - Chronische Armut - Geburtskomplikationen - Längere Trennung von der primären Pflegeperson - Ernsthafte und wiederholte Kinderkrankheiten rasch folgende Geburten jüngerer Geschwister - Entwicklungsprobleme der Geschwister - Häufig wechselnde frühe Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kriminalität oder Dissozialität eines Elternteils - Grosse Familien - Wenig Wohnraum - Alleinerziehende Mutter - Mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr - Autoritäres väterliches Verhalten - Schlecht ausgeprägte Kontakte zu Gleichaltrigen - Unerwünschtheit der Schwangerschaft - Uneheliche Geburt - Junge Mutter bei Geburt des ersten Kindes - Sexuelles und/oder aggressiver Missbrauch - Kontakte mit Einrichtungen „sozialer Kontrolle“ - Stärkere frühkindliche psychosoziale Belastung

3.4.2.2 Schutzfaktoren

Schutzfaktoren (vgl. Tab. 2) werden nicht als Gegenteil der Risikofaktoren betrachtet. Es bedeutet vielmehr, dass, wenn für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten ein erhöhtes Risiko besteht, dennoch eine positive Entwicklung stattfindet. Im Gegensatz zur Verletzlichkeit wirken bei den Schutzfaktoren Widerstandskräfte (Resilienz). Solche Schutzfaktoren, bzw. Widerstandskräfte müssen bereits vor den eintretenden Risikofaktoren vorhanden sein, um reduzierend darauf wirken zu können. Sind keine Schutzfaktoren vorhanden, treten Risikofaktoren ungehindert beim Kind ein. Diese Resilienz kann sich aber im Verlauf der Entwicklung verändern und in verschiedenen Bereichen unterschiedlich ausgeprägt vorhanden sein (vgl. Lukesch et al., 2016, S. 20ff.).

Tabelle 2: Schutzfaktoren (Lukesch et al., 2016, S.22)

Schutzfaktoren	
- Weibliches Geschlecht	- Hilfe und Rat bei Bedarf (Eltern, Lehrer)
- Erstgeborenes Kind	- Positives Sozialverhalten
- Positives Temperament (flexibel, aktiv, offen)	- Positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Überdurchschnittliche Intelligenz	- Aktives Bewältigungsverhalten
- Hohe Aktivität als Säugling	- Stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson
- Positives Sozialverhalten	- Offenes, unterstützendes Erziehungsklima
- Fähigkeit zur Selbsthilfe	- Familiärer Zusammenhalt
- Gute Kommunikation	- Modelle positiven Bewältigungsverhalten
- Ausgeprägte Interessen	- Soziale Unterstützung
- Selbstkontrolle	- Positive Freundschaftsbeziehungen
- Viel Zuwendung	- Positive Schulerfahrungen
- Positive Eltern-Kind-Beziehung	
- Weitere Beziehungsperson (neben der Mutter)	
- Freunde und Kameraden	
- Geregelter, strukturierter Haushalt	

Lohaus & Vierhaus betonen abschliessend, dass diese einzelne Betrachtungsweise der Risiko- und Schutzfaktoren eher theoretische Beachtung zu schenken ist. In der Realität hängen diese Faktoren miteinander zusammen und stehen in wechselseitigen Beziehungen (vgl. 2019, S. 311).

3.5 Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse

In den folgenden Unterkapiteln wird zuerst der Begriff „Binnendifferenzierung“ definiert. Danach wird erläutert, welche Haltung eine Lehrperson gegenüber Verhaltensauffälligkeiten entwickeln sollte. Des Weiteren werden Handlungsmöglichkeiten für SuS mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen vorgeschlagen.

Durch die inklusive Beschulung werden alle SuS in einer Klasse integriert. Die UNESCO-Kommission¹⁷ strebt nach einer solchen inklusiven Beschulung. Alle Menschen sollten Recht darauf haben, ihr Potential voll ausschöpfen zu können. Geschlecht, soziale und ökonomische Voraussetzungen oder besondere Lernbedürfnisse dürfen keinen Einfluss darauf haben. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, müssen Schulen die Bedürfnisse der SuS aufnehmen und Anpassungen im Unterricht vornehmen (vgl. Leitlinien inklusive Bildung, 2014, S. 9).

3.5.1 Begriffsdefinition Binnendifferenzierung

Aufgrund dieser immens wachsenden Heterogenität wird binnendifferenzierter Unterricht grossgeschrieben. In Phasen der inneren Differenzierung weist die Lehrperson einzelnen Gruppen „unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Aufgabenmengen und/oder unterschiedliche Lernzeitkontingente [...] und/oder [...] unterschiedliche Unterstützungsangebote“ (Lipowsky, 2015, S. 93) zu. Dabei werden die individuellen Lernvoraussetzungen der SuS berücksichtigt um, sie in ihrem Lernprozess optimal fördern und unterstützen zu können (vgl. Lipowsky, 2015, S. 93).

3.5.2 Haltung der Lehrperson bei Verhaltensauffälligkeiten

Die Dienststelle für Volksschulbildung des Kantons Luzern schreibt in ihrem Handout, dass das Verhalten der SuS variabel und nur in gewissem Masse beeinflussbar ist. Biologische und psychische Voraussetzungen sind so gut wie nicht beeinflussbar. Hingegen kann eine Lehrperson durch die eigene Haltung die Raumatmosphäre positiv, aber auch negativ beeinflussen. Lehrpersonen sollten ein Bewusstsein entwickeln, dass Verhalten - auch auffälliges - immer in Wechselwirkung mit sozialen Systemen wie der Familie, der Peergroup¹⁸, der Klasse oder der Lehrperson steht. Deshalb sollte eine Haltung entwickelt werden, in welcher der Blick auf Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten liegt und nicht auf Diagnosen und Defiziten (vgl. Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2020, S. 6). Nolting (2017) schreibt zudem, dass eine Lehrperson mit der Klassenführung Einfluss darauf hat, in welchem Ausmass Störverhalten auftritt (vgl. S. 14ff.).

¹⁷ Vgl. Leitlinien inklusive Bildung, 2014, S. 9: In Englisch United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹⁸ Noack bezeichnet Peergroup als „[...] bedeutsame Gruppe von Gleichen, denen sich ein Individuum zugehörig fühlt und an denen es sich orientiert [...]“ (2021, o.S.).

Hinzu kommt, dass jede Lehrperson das Verhalten der SuS subjektiv wahrnimmt (vgl. ebd, S. 14ff.) Havers (1981) unterstreicht mit seinem Zitat Noltings Aussage der Subjektivität: „Ein Verstoß gegen eine schulische Norm gilt nicht als Erziehungsschwierigkeit, wenn kein Lehrer sie jemals bemerkt oder wenn die Verhaltensweisen niemanden stört“ (S.106, zitiert nach Menzel, 2009, S.11). Bei dieser Sichtweise wird deutlich, dass es eine Person, im schulischen Kontext eine Lehrperson oder Mitschüler*innen braucht, welche ein Verhalten als störend oder unangenehm werten. Vorher wird ein Verhalten nicht als störend gedeutet (vgl. Menzel, 2009, S.11). Damit Lehrpersonen Verhalten nicht mehr nur subjektiv deuten, betrachtet Winkel Unterrichtstörungen erst dann als Störung, wenn: „der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2018, S. 29). Mit dieser Annahme wird der Unterricht ausschlaggebend und die subjektive Wahrnehmung der Lehrperson rückt in den Hintergrund (vgl. Winkel, 2018, S. 29).

3.5.3 Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen

Einerseits kann eine Lehrperson SuS mit Verhaltensauffälligkeiten auf individueller Ebene fördern, indem spezifische Massnahmen¹⁹ ausgearbeitet werden. Diese sollten Verhaltensänderungen bewirken. Andererseits können auf der Klassenebene präventive Massnahmen umgesetzt werden, welche zu einem positiven Klassenklima führen. Dieses wiederum bestärken positive Verhaltensweisen und entsprechen einem ganzheitlichen Ansatz, welcher auf dem CRM beruht. Diverse internationale Studien bestätigen, dass gut umgesetztes CRM, Störverhalten wirksam minimieren kann. Es gilt als eine der effektivsten Methoden für SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Blumenthal et al., 2020, S. 79-83).

Da diese Arbeit aus Platzgründen begrenzt ist, werden folglich die präventiven Handlungsmöglichkeiten erläutert.

¹⁹ Vgl. Blumenthal et al., 2020, S. 79-83: Solche Massnahmen können beispielsweise Verstärkerpläne, Kontingenzverträge, Verhaltensmodifikationen sein.

3.5.4 Präventive Handlungsmöglichkeiten

Verhaltensauffälligkeiten äussern sich wie bereits im Kapitel 3.3 erwähnt, internalisierend oder externalisierend. Deshalb werden für beide Verhaltensweisen im Folgenden präventive Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

3.5.4.1 Handlungsmöglichkeiten bei externalisierenden Verhaltensweisen

Reiber und McLaughlin (2004) raten Lehrpersonen folgende Massnahmen umzusetzen, wenn SuS mit **hyperkinetischen Störungen** (vgl. Kapitel 3.3.1.1) in der Klasse sind:

- Regeln
- Rituale
- Strukturen
- Fester Sitzplatz und in der Nähe des Lehrpersonenpultes (o.S., zitiert nach Blumenthal et al., 2020, S. 91)

Für SuS mit **Störungen im Sozialverhalten** (vgl. Kapitel 3.3.1.2) raten Eichhorn und Täschner folgende Massnahmen umzusetzen:

- SuS an einen Ruhe-Ort lassen (vgl. Eichhorn, 2017, S. 190)
- Regeln
- Konsequenzen
- Einen ruhigen Sitzplatz
- Reibungsloser Unterricht (vgl. Täschner, 2020, S. 262)

Auf Grund der ähnlichen Handlungsmöglichkeiten bei hyperkinetischen Störungen und Störungen im Sozialverhalten, werden diese beiden Verhaltensauffälligkeiten unter dem Begriff externalisierende Verhaltensweisen zusammengefasst.

3.5.4.2 Handlungsmöglichkeiten bei internalisierenden Verhaltensweisen

Grözinger (2020) schlägt bei generellen Angststörungen im Bereich CRM Rituale vor, da sie den SuS Sicherheit und Schutz bieten. Durch kooperative Unterrichtsformen²⁰ lässt sich das Klassenklima verbessern. Zudem wird durch klare Regeln eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre geschaffen (vgl. S. 298f).

²⁰ Laut dem Dorsch Lexikon der Psychologie wird Kooperation in Bezug auf das Lernen so verstanden, dass zwei oder mehrere Menschen gemeinsam eine Aufgabe bewältigen oder gemeinsam lernen (vgl. Kopp, 2021, o.S.).

3.5.5 Kurzzusammenfassung des dritten Kapitels

In diesem Kapitel wurde nun definiert, was unter dem Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ verstanden wird, wie Verhaltensauffälligkeiten gruppiert werden können. Des Weiteren wurden mögliche Ursachen, insbesondere die Risiko- und Schutzfaktoren formuliert und es wurde aufgezeigt, welche Handlungsmöglichkeiten eine Lehrperson bei Unterrichtsstörungen einleiten kann. Die genannten Handlungsmöglichkeiten werden im Kapitel vier nochmals aufgegriffen, indem sie in Bezug auf das CRM erläutert werden.

4 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Classroommanagement

Da der Begriff „Classroommanagement“ bereits im Kapitel 2.3 definiert wurde, werden direkt die vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten des Kapitels 3.5.4 aufgenommen und in Bezug auf das CRM ausformuliert. Da die kooperativen Unterrichtsformen nicht in den Bereich des CRM's gehören, werden diese nicht ausformuliert (vgl. Rhyn & Wannack, 2014). Abschliessend wird beschrieben, wie das Churermodell aufgebaut ist und was unter der Bezeichnung „der Raum als dritter Pädagoge“ verstanden wird.

4.1 Handlungsmöglichkeiten im Bereich Classroommanagement

In diesem Kapitel wird zu Beginn allgemein beschrieben, was bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht wichtig ist. Des Weiteren werden die präventiven Handlungsmöglichkeiten Regeln und Konsequenzen, Rituale, Strukturierung, bzw. Rhythmisierung und der Unterrichtsfluss in Bezug auf das CRM ausformuliert.

Stein (2019) schreibt, dass das Schaffen von Strukturen ein wichtiges Element ist, da es Ordnung und Sicherheit darstellt und Grenzen für Verhalten schafft. Insbesondere für SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sind Strukturen ein wichtiges Element, da sie meist wenig Strukturen erfahren haben. Strukturen können, so Stein, Rituale, Regeln oder eine bestimmte Ordnung sein (vgl. S. 203f).

Die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern schreibt in ihrem Handout mit präventiven Umsetzungshilfen für allgemeine Verhaltensauffälligkeiten, dass binnendifferenzierter Unterricht unterstützend wirken kann, da auf die Bedürfnisse der SuS eingegangen werden kann. Dennoch wird dieser Unterrichtstil im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten oft kritisiert, da mangelnde Strukturen vorhanden seien. Solche Strukturen werden jedoch mit klaren Aufgabenstellungen bzw. Lernzielformulierungen, verständlichen Einführungen, gut strukturierten Lernmaterialien, klaren Erwartungen und Orientierung an die SuS geschaffen (vgl. 2014, S. 1f).

Wie solche Strukturen im Unterricht konkret umgesetzt werden, wird in den folgenden Abschnitten formuliert. Dabei werden die vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten aus dem Kapitel 3.5.4 aufgegriffen und ausformuliert.

4.1.1 Regeln und Konsequenzen

Nolting (2017) behauptet, dass mit Regeln eine gewisse Ordnung in den Unterricht gebracht werden kann. Durch Regeln wissen die SuS, in welchen Situationen welches Verhalten von ihnen gefordert wird. Damit Regeln wirksam werden, müssen klare Erwartungen an die SuS kommuniziert werden, sie müssen von den SuS verstanden werden und es dürfen nicht übermässig viele Regeln vorhanden sein (vgl. S. 45). Kühn (2018) nennt den Grundsatz „Weniger ist mehr“ (vgl. S. 67). Zudem haben Regeln für SuS mit Verhaltensauffälligkeiten den Vorteil, dass sie unterstützend wirken und klare Grenzen darstellen, die kein freies und spontanes Verhalten zulassen. Regeln sind berechenbar, verlässlich und sorgen für Orientierung. Zudem tragen Regeln insgesamt zu einem geordnetem Unterrichtsablauf bei und erzielen für die SuS innere Ruhe und Klarheit (vgl. Kühn, 2018, S. 65).

Werden Regeln entworfen, so sollten die SuS Mitspracherecht erhalten. Dies hat der Vorteil, dass sie die Regeln akzeptieren und eher bereit sind, die Konsequenzen beim Nichteinhalten zu tragen. Zudem kann die Lehrperson bei störendem Verhalten auf die Regeln verweisen und muss nicht abwertende Äusserungen gegenüber den SuS machen. Somit bleibt die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren SuS intakt (vgl. Lutz, 2016, S. 38). Insbesondere für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen sind Konsequenzen wichtig, da damit beeinflusst werden kann, ob ein Kind ein Verhalten nochmals zeigt oder nicht. Die Konsequenz sollte, so Schneider & Popp (2020), unangenehm, aber dennoch nachvollziehbar sein (vgl. S. 77).

4.1.2 Rituale

Durch Bewegungen und Gesten, kurze Sprechanteile, spezielle Raumgestaltung und körperliche Gegenwart, heben sich Rituale von anderen Situationen ab (vgl. Brühlmann & Conversano, 2018, S. 19). Rituale sind dazu da, dem Schulalltag einen gleichmässigen Rhythmus zu verleihen. Hüsten, Gruber & Winkler-Menzel (2000) behaupten zudem, dass sie den SuS Halt, Sicherheit und Geborgenheit geben, das Wohlbefinden stärken, ein angstfreies Lernen ermöglichen und den Unterrichtsalltag strukturieren. Sobald ein Ritual an Sinn verliert und es die SuS nicht mehr von sich aus wünschen, muss die Lehrperson es neu überdenken oder ganz weglassen. Zudem ist zu beachten, dass Rituale nicht als Strafe missbraucht werden, da sie sonst die eigentliche Bedeutung verlieren (vgl. S. 11f, zitiert nach Bürgi & Roos, 2019, S. 36f).

Rituale verfolgen eine bestimmte Absicht und wiederholen immer dasselbe Schema. Daraus entstehen Rituale zur Soziabilität und zur zeitlichen Orientierung. Ersteres ist darauf ausgerichtet, dass entweder ein einzelnes Kind oder die Gemeinschaft im Mittelpunkt steht. Wannack & Herger (2014)

nennen dazu konkrete Beispiele. Bei Geburtstagsritualen oder Zeigerunden²¹ steht das einzelne Kind im Mittelpunkt. Bei Morgenritualen²² oder „Znüniritualen“ steht die Gemeinschaft im Vordergrund. Morgenrituale oder „Znünirituale“ tragen aber ebenso zur Orientierung bei. Beim Morgenritual wird der bevorstehende Tagesablauf besprochen, beim „Znüni, bzw. Zvieriritual“ wird angekündigt, dass etwa die Hälfte des Vor-, bzw. Nachmittags um ist. Das Abschiedsritual kündigt den Schluss an. Allgemein tragen Rituale zur Sicherheit und Orientierung bei, reduzieren die Komplexität und können ein wertschätzendes Sozial- und Lernklima schaffen (vgl. S. 42ff.).

4.1.3 Strukturierung/Rhythmisierung

Das Rhythmisieren, bzw. Strukturieren von Raum und Zeit schafft für SuS mit Verhaltensauffälligkeiten eine innere Ordnung. Es wird zu einem zentralen Element, wenn in der Klasse gemeinsame Lehr- und Lernerfahrungen gemacht werden wollen (vgl. Baumann, Bolz & Albers, 2020, S. 56).

Wie die beiden Elemente Raum und Zeit rhythmisiert werden, wird in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

4.1.3.1 Räumliche Strukturierung

Hohe Wichtigkeit gehört der gesamten **Raumgestaltung**²³, wobei diese jeweils von den gegebenen Raumverhältnissen anhängig ist. Baumann et al. empfehlen, einzelnen Bereichen gewisse Lernformen zuzuordnen. Der Vorteil davon ist, dass die SuS genau ablesen können, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Dadurch entsteht ein reibungslosen Unterricht und die SuS können Unterrichtsabläufe vorhersagen. Beim Gestalten solcher Aufteilungen sollten auch die Bedürfnisse der SuS berücksichtigt und miteinbezogen werden (vgl. 2020, S. 59). Das Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern schlägt vor, den Raum mit Klebebändern, Schränken oder Teppichen zu gliedern und klare Fokussierungspunkte, wie beispielsweise die Wandtafel, zu definieren (vgl. Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2014, S. 3).

Baumann et al. behaupten, die **Sitzplätze** der SuS fest einzuteilen, so dass Routinen entstehen (vgl. 2020, S. 59). Breuer-Küppers & Hintz (2018) schlagen vor, SuS mit Verhaltensauffälligkeiten an einen Platz zu setzen, welcher in der Nähe von den anderen SuS ist, damit sich auch diese Kinder integriert fühlen. Geeignete Sitznachbarinnen oder Sitznachbarn für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen, sind solche mit einer ruhigen und gefestigten Art. Die beste Freundin oder der beste Freund,

²¹ Hierbei werden spezielle Gegenstände, wie beispielsweise das Lieblingsspielzeug oder etwas selbst gemachtes, den anderen Kindern gezeigt (vgl. Wannack & Herger, 2014, S. 43).

²² Hierbei wird beispielsweise ein Kalender geführt, um einen Überblick über den bevorstehenden Tag zu gewähren (vgl. Wannack & Herger, 2014, S. 43).

²³ Um einen besseren Überblick zu verschaffen, werden in diesem Kapitel die konkreten Handlungsmöglichkeiten im Bereich räumliche und zeitliche Strukturierung fett dargestellt.

sowie konfliktanzettelnde SuS sind nicht geeignet, da sie eher negativ auf das Verhalten wirken (vgl. S. 48).

Die **Anordnung der Tische** sollte so gewählt sein, dass die Lehrperson alle SuS, insbesondere diejenigen mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, gut im Blickfeld hat. Einerseits wird ein Wutausbruch rasch erkannt und es kann interveniert werden. Zum anderen kann auch positives Verhalten bemerkt und mit Wertschätzung darauf reagiert werden. Um dies zu ermöglichen, meinen Breuer-Küppers & Hintz (2018), dass die Pulte in einer „U-Form“ angeordnet sein sollten (vgl. S. 48). Eichhorn (2017) ist jedoch der Meinung, dass die Anordnung der Tische grundsätzlich von der Unterrichtsform abhängt. Wird oft in Gruppen gearbeitet, so sollten zwei oder drei Tische aneinandergestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass die SuS jederzeit Blickkontakt zueinander aufbauen können, damit eine gute Zusammenarbeit gelingt (vgl. S. 21). Bei störanfälligen Klassen ist Eichhorn hingegen der Meinung, dass die oben empfohlene „U-Form“ eher ungeeignet ist. Grund dafür ist, dass sich bei dieser Sitzordnung alle SuS jederzeit sehen und sich vor allem unruhige SuS ablenken lassen. Für störanfällige Klassen bevorzugt Eichhorn die Reihenanordnung, da die SuS untereinander nicht viel Blickkontakt aufbauen können (vgl. S. 24).

Baumann et al. (2020) schlagen für Gruppenarbeiten separate **Gruppentische** vor. Vorteil davon ist, dass hier klar eine andere Lernform und dementsprechend ein anderes Verhalten erwartet wird. Der Austausch zwischen den SuS ist hier erwünscht, was im herkömmlichen Unterrichtssetting nicht erwartet werden würde (vgl. S. 59f).

Rückzugsorte wirken, so Mutzeck (2000), orientierend und stabilisierend und tragen dazu bei, dass sich die SuS in der Schule wohl fühlen. Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten können ein Signal sein, dass sich SuS hilflos und überfordert fühlen. Ihnen fehlt oftmals ein „sicherer Ort“ (Mutzeck). Das Einrichten von Rückzugsorten hat also einen enormen Einfluss auf das Wohlbefinden der SuS und auf die daraus entwickelnden Verhaltensweisen (vgl. o.S., zitiert nach Baumann et al., 2020, S. 57). Diese Orte bieten Platz für Beschäftigungen oder Ruhephasen. SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten können sich selbst regulieren, indem sie individuelle Auszeiten nehmen. Dieser Ort kann mit einem Teppich gekennzeichnet sein oder durch ein Regal abgetrennt werden (vgl. Baumann et al., 2020, S. 60).

Des Weiteren werden **Lernkabinen** oder **Lernbüros** vorgeschlagen, bei welchen die SuS am Unterricht teilnehmen können, jedoch reizreduziert arbeiten möchten. Dabei werden äussere Reize ferngehalten. Solche Reize könnten, so Baumann et al. ablenkende Materialien auf dem Tisch, Sitznachbarn bzw. Sitznachbarn oder bunte Wände sein. Diese Lernkabinen sollten nicht als Sanktion eingesetzt werden, da sonst der eigentliche Nutzen verloren geht. Damit die SuS wissen, welches

Verhalten von ihnen erwartet wird, müssen zuvor klare Regeln und deren Konsequenzen kundgegeben werden (vgl. 2020, S. 60f).

Es ist also unabdingbar, sich Gedanken zur Raumgestaltung zu machen. Einerseits behaupten Baumann et al., dass solche Raumaufteilungen zur gelingenden Inklusion führen. Zudem lohnt es sich, weil einige SuS, insbesondere diejenigen mit Verhaltensauffälligkeiten, auf enge Strukturen und klare Orientierungen angewiesen sind (vgl. 2020, S. 61).

4.1.3.2 Zeitliche Strukturierung

Die Dienststelle für Volksschulbildung des Kantons Luzerns erwähnt in ihrem Handout, dass im Unterricht **klare Tagesstrukturen** bzw. strukturierte Abläufe erkennbar sein sollten. Dies vermittelt den SuS Sicherheit, Verlässlichkeit und Überschaubarkeit. Solche fest strukturierten Abläufe können beispielsweise konstante Stundenpläne sein, bei welchen sich die SuS darauf verlassen können, was als nächstes folgt oder wiederkehrende Kernelemente, wie beispielweise bei Beginn und Ende der Lektion. Ausnahmen, sollten einen Tag vorher angekündigt werden, damit sich die SuS innerlich darauf vorbereiten können. Zu dieser klaren Strukturierung, dürfen aber auch Freiräume nicht fehlen. In diesen Zeitgefässen entwickeln die SuS relevante Kompetenzen zur Selbststeuerung (vgl. S. 2).

Zeitliche Strukturierungen helfen den SuS zudem, Orientierung und Klarheit zu schaffen. Hierbei müssen speziell die Übergänge bei einem **Wechsel der Unterrichtsform** beachtet werden. Wird von einem gelenkten zu einem offenen Unterricht gewechselt, bei welchem danach eine Gruppenarbeit entsteht, ist viel Bewegung im Raum. Baumann et al. behaupten, dass dieser Wechsel SuS mit Verhaltensauffälligkeiten vor eine Herausforderung stellt. Insbesondere wenn sie Schwierigkeiten haben mit den anderen zu interagieren. Da sich bei solch einem Wechsel die SuS eine Partnerin oder einen Partner suchen müssen, können Konfliktsituationen entstehen. Um diesen präventiv entgegenzuwirken, sollte die Lehrperson die Gruppeneinteilung übernehmen. Dabei können geschlechtergetrennte, leistungshomo- oder heterogene Gruppen gemacht werden. Bei einem Wechsel von einer offenen zu einer geführten Phase, schlagen Baumann et al. ein Ritual als hilfreich vor (vgl. Kapitel 4.1.2.2), welches das Zusammenkommen veranschaulicht. Dabei können ein Sitzkreis, gemeinsames Singen oder kurze Entspannungsphasen unterstützend sein. Somit können die SuS ihre Aufmerksamkeit der kommenden Unterrichtsphase widmen (vgl. 2020 S. 63f).

4.1.4 Unterrichtsfluss

Ein weiteres wichtiges präventives Merkmal ist der Unterrichtsfluss. Eine Lektion dauert in der Regel 45 Minuten, doch meist gehen einige Minuten durch Unterbrechungen verloren. Dies führt dazu, dass Unterrichtsstörungen auftreten. Zum Unterrichtsfluss gehören zwei Merkmale: Wartezeiten vermeiden und eigene Störungen unterlassen (vgl. Nolting, 2017, S. 66f). Diese werden im Folgenden erläutert.

4.1.4.1 Wartezeiten vermeiden

Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston (1980) ermittelten den Anteil Zeit, welche Lehrpersonen tatsächlich dem Lerninhalt widmeten. War der Anteil der effektiven Lernzeit hoch, gab es weniger Unterrichtsstörungen. Fanden viele Nebenaktivitäten, wie beispielsweise der Aufbau von Geräten, oder Material verteilen statt, gab es auch mehr Unterrichtsstörungen (vgl. S. 146, zitiert nach Nolting, 2017, S. 67).

Des Weiteren können Wartezeiten und daraus entstehende Nebenaktivitäten vermieden werden, wenn ein Wechsel von einer Aktivität zur nächsten strukturiert und reibungslos vonstattengeht. Dazu können deutliche Ankündigungen und Signale eingesetzt werden. Zudem sollte auch klar kommuniziert werden, was SuS machen können, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind. Um Rückfragen bei der Lehrperson zu vermeiden ist es sinnvoll, solche Anschlussaufgaben auf der Wandtafel oder auf dem Arbeitsblatt zu notiert. Oft betreffen Wartezeiten nicht die gesamte Klasse. Solche Wartezeiten können beispielsweise entstehen, wenn die Lehrperson bei einer Gruppe ist, während ein anderes Kind eine Frage hat. Hierbei kann die Lehrperson dem einzelnen Kind signalisieren, dass sie gleich kommt oder die Lehrperson gibt der Gruppe einen Auftrag, bevor sie sich dem Kind widmet. Bei solchen „Überlappungen“ bekommt die Gruppe nicht das Gefühl, dass sie, so Nugel, „keinen Unterricht“ hat (vgl. 2017, S. 68f).

4.1.4.2 Eigene Störungen unterlassen

Wenn Lehrpersonen auf Unterrichtsstörungen reagieren und diese lange kommentieren, stören sie meist den eigenen Unterricht. Dies führt zu einer noch längeren Unterrichtsstörung. Nolting (2017) nennt in diesem Zusammenhang das Zuspätkommen eines Kindes. Weist die Lehrperson das Kind vor der Klasse zurecht, gibt es einen Unterbruch. Zielführender wäre es, wenn sie dem Kind kurz anzeigt, dass sie das Zuspätkommen bemerkt hat und im Anschluss an den Unterricht das Kind darauf anspricht. Grundsätzlich sollten kleine Störungen ignoriert werden oder sie nonverbal beenden und die SuS zügig zur Lernaktivität zurückzuführen. Bedeutsame Störungen sollten, wie bereits erwähnt, im Anschluss an den Unterricht geregelt werden (vgl. S. 69ff.).

4.2 Beschreibung des Churermodells

Zu Beginn wird in diesem Kapitel das Churermodell beschrieben. Dazu werden in den folgenden Abschnitten die vier wichtigsten Elemente erläutert und was unter der Bezeichnung „der Raum als dritter Pädagoge“ verstanden wird.

Das Churermodell ist 2010/2011 in Chur entstanden, da der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse besser gestaltet werden wollte. Demzufolge wurden der Kreis, die kurzen Inputphasen und die offenen Arbeitsplätze vom Kindergarten im Schulzimmer übernommen. Das hat zur Folge, dass eine hohe Lernaktivierung bei den SuS erreicht wird. Zudem werden die SuS durch Lernangebote auf ihrem individuellen Niveau gefördert was die Motivation zum Lernen steigert (vgl. Thöny, 2017b, S. 16).

Das Churermodell folgt dem Prinzip, dass altes Bewährtes in eine neue Form übertragen wird. Im Wesentlichen besteht das Churermodell aus den folgenden vier Elemente: Das Schulzimmer umstellen, Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben und freie Platzwahl. Um einen binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, werden zehn Schritte befolgt (vgl. Anhang 10.1) (vgl. Thöny, 2017c, o.S.). Professor Lienhard von der Hochschule für Heilpädagogik ist der Meinung, dass dieses Modell die Grundlage für einen inklusiven Unterricht, für individualisierte Lernförderung sowie für integrative Begabungs- und Begabtenförderung bietet. Zudem erwähnt eine Primarlehrperson aus Biel, dass sich durch den Unterricht mit dem Churermodell Unterrichtsstörungen verringern und mehr Zeit zum Lernen übrig bleibt (vgl. Thöny, 2017a, S. 9).

Die vier zentralen Elemente werden im nachfolgenden Kapitel einzeln erläutert.

4.2.1 Die vier Elemente des Churermodells

1. Das Schulzimmer umstellen

Die Lehrperson muss Bereitschaft zeigen, ihre bisherige Schulzimmereinrichtung komplett umzustellen. Dabei werden die Pulte nicht mehr nur zur Wandtafel gerichtet, sondern sind im gesamten Schulzimmer verteilt und bieten Einzel-, Zweier-, sowie Gruppenarbeitsplätze (vgl. Abb. 1). Einige Pulte sind nach aussen gerichtet und bieten wenig Ablenkung. Andere sind freistehend im Raum und eignen sich für Gruppenarbeiten. Thöny (2017a) macht darauf aufmerksam, dass so der Schuleintritt für die SuS einfacher gelingt, da sie sich, wie oben bereits geschrieben, die Raumstruktur vom Kindergarten gewohnt sind (vgl. S. 10). Mit dieser Einteilung ist nicht mehr die Wandtafel der zentrale

Ort, sondern der Sitzkreis. Durch diese Raumgestaltung wirkt der Raum als dritter Pädagoge²⁴ (vgl. Thöny, 2017d, o.S.).

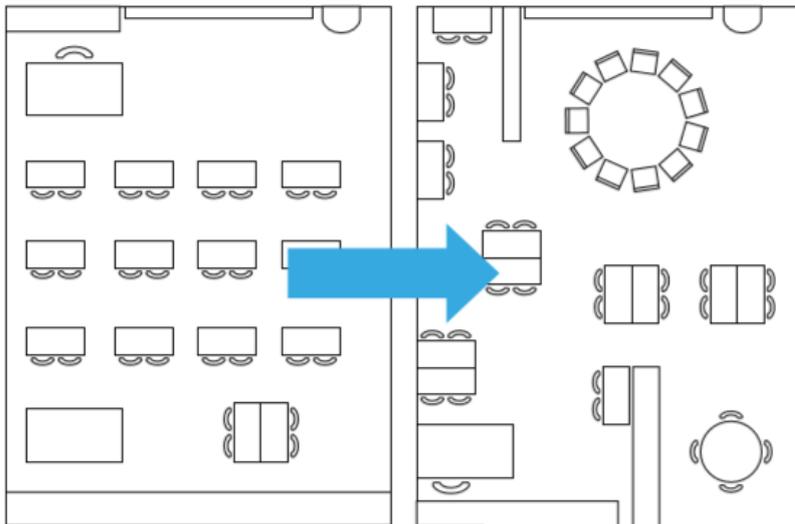


Abbildung 1: Schulzimmerumstellung (Thöny, 2017a, S. 10)

2. Inputs im Kreis

Die Lektion beginnt stets mit einem 12 bis 15-minütigen Input im Kreis. In dieser Zeit greift die Lehrperson den Lerninhalt, welcher für die spätere Weiterarbeit zentral ist, auf. Lehrinhalte können aus Einführungen, Wiederholungen oder Vertiefungen bestehen (vgl. Thöny, 2017d, o.S.). Die SuS wissen, dass sie in diesen Minuten aufnahmefähig sein müssen, da sie danach selbständig oder in Gruppen weiterarbeiten. Wie in der Abbildung 2 zu entnehmen ist, setzt sich dieser strukturierte Aufbau aus einem Drittel Lehrzeit und zwei Drittel Lernzeit zusammen (vgl. 2017a, S. 10f).

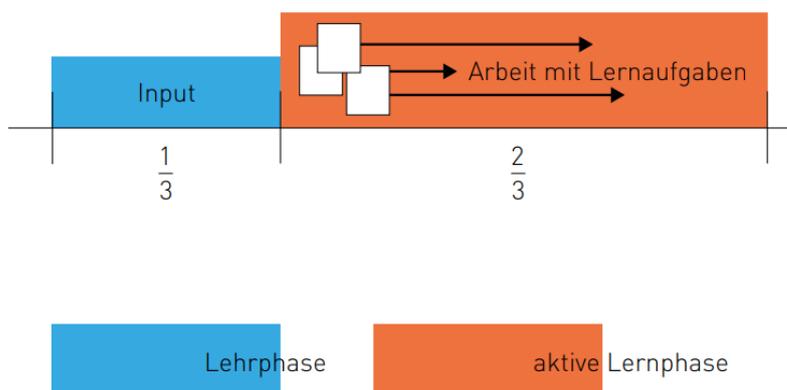


Abbildung 2: Lektionsaufbau im Churermodell (Thöny, 2017a, S. 11)

²⁴ Im Kapitel 4.2.2 wird beschrieben, was unter der Bezeichnung „der Raum als dritter Pädagoge“ verstanden wird.

3. Lernen mit Lernaufgaben

Nach dem Input im Kreis stehen den SuS ein bis zwei Lernaufgaben zur Verfügung, wobei eine davon einer erweiterten Anforderung entspricht (vgl. Thöny, 2017d, o.S.). Diese Lernaufgaben sollten, so Thöny, auf den vorherigen Input abgestimmt sein. Die Niveaus der Lernaufgaben werden von der Lehrperson im Vorhinein festgelegt und es wird eine Grundanforderung definiert, welche von allen SuS erreicht werden sollte. Diese Grundanforderung muss von der Lehrperson bekanntgeben werden, damit alle SuS wissen, was von ihnen erwartet wird. Sobald die Klasse auf unterschiedliche Anforderungsniveaus Zugriff hat, wird von Binnendifferenzierung gesprochen (vgl. Kapitel 3.5.1). Da die SuS auf ihrem Lernniveau arbeiten können, steigt die Lernmotivation (vgl. 2017a S. 11f).

Des Weiteren ist es wichtig, dass die SuS miteinander und voneinander lernen. Hierbei soll geübt werden, wie sich die SuS selbst helfen können, wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiterkommen. Es werden sogenannte Helferstrategien erworben. Die SuS sollen lernen, nicht gleich bei der Lehrperson nachzufragen, wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiterkommen. Wird die Lehrperson dennoch hinzugezogen, kann diese mit Gegenfragen die Strategien der SuS stärken (vgl. Thöny, 2017a, S. 12).

4. Freie Platzwahl

Im Churermodell können die SuS das Lernangebot, den Arbeitsplatz, sowie die Lernpartnerin oder den Lernpartner selbst auszuwählen. Diese freie Wahl sollte dazu beitragen, dass alle ein optimales Lernsetting finden. Die Lehrperson beobachtet und begleitet diese freie Wahl und kann bei Bedarf einschreiten (vgl. Thöny, 2017d, o.S.).

Die Platzwahl kann die Lehrperson dadurch beeinflussen, indem sie Vorgaben gibt. Hierbei kann beispielsweise vorgegeben werden, dass die SuS nach der Pause nicht mehr neben dem oder der gleichen Lernpartner*in sitzen dürfen. Erfahrungen zeigen, so Thöny, dass immer mehr mit allen zusammenarbeiten wollen und sich die meisten SuS besser konzentrieren können. Die SuS sollten jedoch auch die Möglichkeit haben, selbstständig zu arbeiten. Das eigene Arbeitsverhalten wird immer wieder reflektiert, in dem sich die SuS fragen, wie sie am besten lernen. Die Arbeitsplätze frei zu wählen, kann auch in schwierigen Klassen zu positiven Effekten führen. Thöny betont, dass die Lehrperson bei SuS mit Verhaltensauffälligkeiten jederzeit über einen gewissen Zeitraum einen fixen Arbeitsplatz zuweisen kann (vgl. 2017a, S. 12).

Die Lernaufgaben, welche die SuS frei wählen, sollten lösbar aber dennoch herausfordernd sein. Die meisten SuS können sich gut einschätzen, so Thöny. Es gibt aber in jeder Klasse einige SuS, denen die Auswahl noch schwerfällt und sie sich im Niveau vergreifen. Durch Beobachtungen kann dies die Lehrperson erkennen und Hilfe anbieten. Ziel ist es, dass alle Kinder angemessen lernen können (vgl. ebd, S. 11).

Abschliessend lässt sich sagen, so Thöny (2017d), dass alle vier Elemente eine eigene Wirkung erzielen. Die ersten beiden Elemente tragen zur Strukturierung bei. Das dritte Element sorgt dafür, dass die SuS auf dem eigenen Lernniveau lernen können. Das letzte Element trägt dazu bei, dass die Rahmenbedingungen zum Lernen geschaffen werden und fördert die überfachlichen Kompetenzen²⁵ (vgl. o.S.).

4.2.2 Der Raum als dritter Pädagoge

Wie bereits bei den vier Elementen beschrieben wurde, ist die Raumgestaltung im Churermodell zentral und Thöny betrachtet den Raum als dritter Pädagoge. Ein schwedisches Sprichwort sagt, dass ein Kind drei Lehrpersonen habe: „Der erste Lehrer seien die anderen Kinder, der zweite Lehrer sei der Lehrer und der dritte Lehrer eben der Raum“ (Nugel, 2014, S. 137). Eine durchdachte Raumgestaltung ist die Voraussetzung für gelingende Bildungsarbeit. Kinder werden fähig, sich selbst zu regulieren, indem sie Orte, Zeitdauer, Materialien und Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner selbst auswählen dürfen (vgl. Schäfer, 2007, S. 189, zitiert nach Nugel, 2017, S. 138). Wird der Raum als dritter Pädagoge betrachtet, so bezieht sich der Raum einerseits auf die Architektur in welcher Fenster, Türen oder Treppen gebaut werden. Andererseits vermittelt Architektur auch einen „sozial-leiblichen Effekt“ (Nugel). Hierbei kann Architektur zur Entstehung eines angenehmen oder negativen Raumgefühls beitragen und das Lernen begünstigen oder hemmen (vgl. Nugel, 2017, S. 138f). Thöny erwähnt zudem, dass gut eingerichtete Räume grossen Einfluss auf kindliches Verhalten haben können, für Orientierung sorgen und helfen, Ablenkungen besser auszublenden. Durch die unterschiedlichen Arbeitsorte können die SuS Perspektiven wechseln und eigene Lernsituationen mitgestalten. Thöny erwähnt weiter, dass täglich die überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Die eigene Auswahl eines geeigneten Lernpartners hat gezeigt, dass sich dies positiv auf das Sozialleben der Klasse ausgewirkt hat und Unterrichtsstörungen sich stark reduzierten (vgl. 2017c, o.S.).

²⁵ Gemäss Lehrplan 21 sind die überfachlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral und bestehen aus personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2018, S 4.).

5 Zusammenfassung der theoretischen Kapitel

Dieses Unterkapitel dient dazu, die wichtigsten Erkenntnisse aus den theoretischen Aspekten zusammenzufassen.

Verhaltensauffälligkeiten sind, so lässt sich aus der vorliegenden Arbeit schliessen, abweichende Verhaltensweisen, welche sich durch Verhaltensstörungen im „Personen-Umwelt-Bezug“ an den Kindern zeigen. Damit ein Verhalten als auffällig bezeichnet werden kann, wird es von einer Person in Bezug zu einer Norm, beispielsweise der Altersnorm, gesetzt. Wird die Altersnorm als Bezug genommen, wird von einer Entwicklungsabweichung ausgegangen. Normen werden jedoch subjektiv betrachtet und verändern sich stetig. Zudem sind die Grenzen zwischen einem auffälligen und „normalen“ Verhalten fließend (vgl. Kapitel 3.2).

Um die Fülle an Verhaltensauffälligkeiten zu gruppieren, werden diese im schulischen Kontext in externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen unterteilt. Erstere sind nach aussen gerichtete Verhaltensweisen und werden von der Umwelt eher als störend wahrgenommen. Sie lassen sich in hyperkinetische Störungen und Störungen im Sozialverhalten unterteilen. Letztere sind nach innen gerichtete Verhaltensweisen mit emotionalen Störungen. Sie werden meist als weniger störend empfunden, obwohl gleichermaßen darauf geachtet werden sollte (vgl. Tab. 3) (vgl. Kapitel 3.3).

Tabelle 3: Erscheinungsformen Verhaltensauffälligkeiten (Ammann, S., 2021)

Verhaltensauffälligkeiten		
Externalisierend		Internalisierend
Hyperkinetische Störungen	Störungen des Sozialverhaltens	Emotionale Störungen
<ul style="list-style-type: none"> • Hyperaktivität • Impulsivität • Aufmerksamkeitsstörung 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppositionelles Verhalten • Aggressives Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Angststörungen <ul style="list-style-type: none"> - Emotionale Störung mit Trennungsangst - Phobische Störung - Störung mit sozialer Ängstlichkeit - Generalisierte Angststörung • Affektive Störungen

Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten sind innerliche, psychische Störungen. Auf Grund der Komplexität kann nicht eine Theorie zur Erklärung herbeigezogen werden. Grundsätzlich können psychische, soziologische oder biologisch-medizinische Ansätze als Erklärung dienen. Ursachen können jedoch auch mit wechselseitig wirkenden Risikofaktoren erklärt werden. Diese beeinflussen die kindliche Entwicklung negativ, woraus dann Verhaltensstörungen entstehen. Diese innerlichen Störungen nehmen Mitmenschen durch auffälliges Verhalten wahr. Es können aber auch Schutzfaktoren, wie beispielsweise familiärer Zusammenhalt oder positive Schulerfahrungen, vorhanden sein. Diese können eine mildernde Wirkung auf Risikofaktoren haben (vgl. Kapitel 3.4).

Durch die integrative Beschulung, in welcher alle SuS, ohne Einfluss auf Geschlecht, soziale und ökonomische Voraussetzungen oder besondere Lernbedürfnisse, in einer Klasse unterrichtet werden, wächst die Heterogenität immens. Eine Möglichkeit, dieser Heterogenität, insbesondere den SuS mit Verhaltensauffälligkeiten, gerecht zu werden, besteht aus einem gut umgesetzten CRM. Dieses kann positive Verhaltensweisen stärken und Unterrichtsstörungen wirksam minimieren (vgl. Kapitel 3.5.3).

Insbesondere für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen ist qualitatives CRM eines der wirksamsten Methoden. Denn diese SuS haben in ihrer Kindheit meist wenig Strukturen erfahren, weshalb sie vor allem im Unterricht darauf angewiesen sind. Auf Grund dessen werden Regeln und Konsequenzen, Rituale, ein fester und ruhiger Sitzplatz sowie ein strukturierter und reibungsloser Unterricht vorgeschlagen. SuS mit internalisierenden Verhaltensweisen sind im Bereich CRM auf eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre, auf Sicherheit, Schutz und ein angenehmes Klassenklima angewiesen. Um dies zu ermöglichen werden Regeln, Rituale und kooperative Unterrichtsformen als wirksam vorgeschlagen. In der Abbildung 3 sind diejenigen Handlungsmöglichkeiten dargestellt, welche in Bezug auf das CRM von der Lehrperson umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 3.5.4 & 4.1).

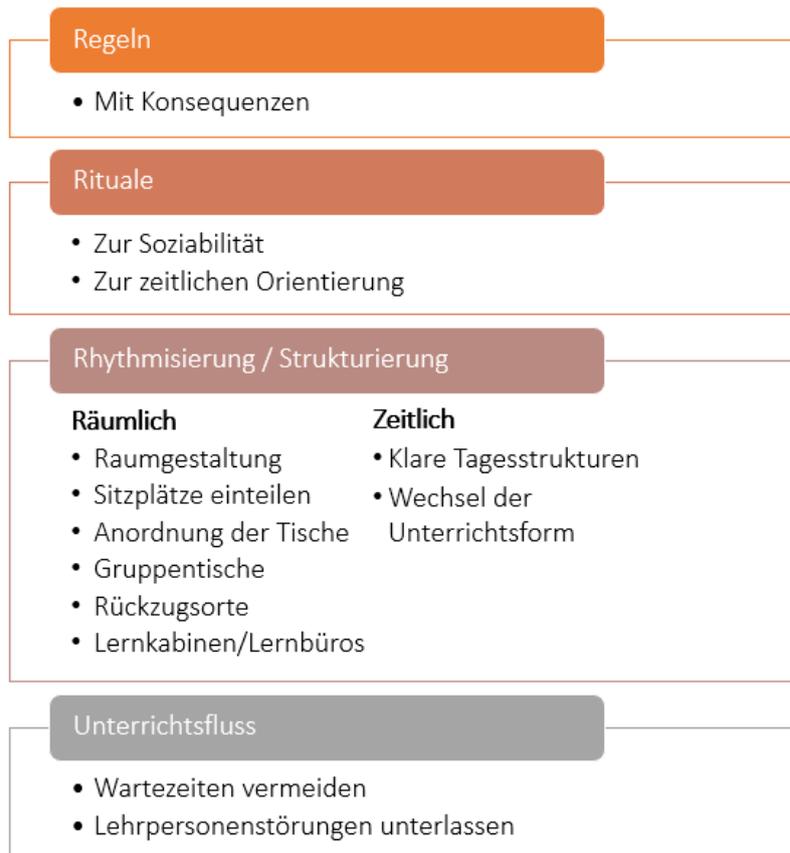


Abbildung 3: Handlungsmöglichkeiten im Bereich Classroommanagement (Ammann, S., 2021)

Ein weiterer Aspekt dieser Arbeit umfasst das Churermodell, in welchem binnendifferenzierter Unterricht praktisch umgesetzt wird. Damit trotz des offenen Unterrichts Struktur und Orientierung entsteht, sind im Churermodell folgende vier Elemente zentral: Das Schulzimmer umstellen, Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben und freie Platzwahl. Das erste Element besteht darin, dass einerseits der Raum mit Raumteilern unterteilt wird. Des Weiteren werden einige Pulte nach aussen gerichtet, um einen reizreduzierten Arbeitsplatz herzustellen. Andere hingegen sind frei im Raum platziert und dienen für Gruppenarbeiten (vgl. Abb. 1, S. 33). Auch der Aufbau einer Lektion trägt im Churermodell zur Strukturierung bei, da dieser immer gleich verläuft. Nach einem gemeinsamen 12 bis 15-minütigen Input im Kreis, suchen sich die SuS ihre Lernpartnerin oder ihren Lernpartner bzw. die Gruppe sowie den Arbeitsplatz und eine Aufgabe aus dem Lernangebot aus (vgl. Kapitel 4.2.1). Auf Grund dieser freien Auswahl und der Raumgestaltung, wird der Raum als dritter Pädagoge wahrgenommen. Ein solcher Raum begünstigt das Lernen, minimiert Unterrichtsstörungen und kann das Verhalten positiv verstärken (vgl. Kapitel 4.2.2).

6 Diskussion

In diesem Kapitel wird die zu Beginn gestellte Fragestellung aufgenommen, diskutiert und beantwortet. Des Weiteren werden Hinweise auf den aktuellen Forschungsstand genannt und das Vorgehen der Arbeit reflektiert. Abschliessend werden die Erkenntnisse für den Lehrberuf reflektiert.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung, mit welcher sich diese Abhandlung befasst hat, lautet:

Welche gewinnbringenden präventiven Handlungsmöglichkeiten aus dem Classroommanagement kann eine Lehrperson im Churermodell umsetzen, wenn sie Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet?

Um die Fragestellung beantworten zu können, musste in einem ersten Schritt der Begriff Verhaltensauffälligkeit definiert werden. Unter einem auffälligem Verhalten wird ein Verhalten verstanden, welches in Bezug zu einer Norm abweichend ist und eine negative Qualität aufweist (vgl. Kapitel 3.2). Wie in der Abbildung 4 zu entnehmen ist, wirken Risikofaktoren negativ auf die kindliche Entwicklung, woraus innerliche psychische Störungen (Verhaltensstörungen) entstehen. Diese psychischen Störungen werden im schulischen Kontext vor allem als internalisierende oder externalisierende Verhaltensweisen wahrgenommen (vgl. Kapitel 3.3 & 3.4).

In einem weiteren Schritt wurde aus der Literatur herausgearbeitet, mit welchen präventiven Massnahmen SuS mit Verhaltensauffälligkeiten bestmöglich in der Klasse integriert werden können. Denn das Ziel des heutigen Bildungssystems ist die inklusive Beschulung. Auf Grund des Wissens, dass sich Verhaltensweisen externalisierend und internalisierend äussern, wurden für beide Verhaltensweisen Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet und in Bezug auf das CRM ausformuliert (vgl. Abb. 4, Handlungsmöglichkeiten).

SuS mit internalisierenden Verhaltensweisen sind auf eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre angewiesen. Dazu verhelfen klare Regeln, auf die sich die SuS verlassen können. Einige SuS können beispielsweise Angst davor haben allein zu sein oder sich vor den Mitschülerinnen oder Mitschülern zu blamieren (vgl. Kapitel 3.3.2.1). Rituale können hierbei helfen, da sie zur Soziabilität beitragen, Halt, Sicherheit und Geborgenheit geben, das Wohlbefinden stärken und ein angstfreies Lernen ermöglichen (vgl. Kapitel 4.1.2). Auch für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen sind Rituale sowie Regeln und Konsequenzen wichtig. Denn SuS mit Störungen im Sozialverhalten verletzen öfters soziale Normen und Grenzen. Klare Regeln können dabei helfen, weil sie Grenzen darstellen und kein spontanes Verhalten zulassen. Des Weiteren sind klare Regeln berechenbar und die SuS können einschätzen, welches Verhalten von ihnen gefordert wird. Wird dennoch eine Regel nicht eingehalten

sind unangenehme, aber nachvollziehbare Konsequenzen wichtig. Mit diesen kann beeinflusst werden, ob ein Kind ein Verhalten nochmals zeigt oder nicht (vgl. Kapitel 4.1). Da SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen auf Strukturen im Unterricht angewiesen sind, helfen nebst klaren Regeln auch Rituale und allgemein räumliche sowie zeitliche Strukturierungen. Grundsätzlich wird bei den räumlichen Strukturierungen empfohlen, einzelnen Bereichen gewisse Lernformen zuzuordnen, damit die SuS ablesen können, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Des Weiteren sollte der Unterricht reibungslos und fließend sein, um Wartezeiten zu vermeiden. In solchen Wartezeiten können Unterrichtsstörungen entstehen, da die SuS keinen konkreten Auftrag haben. Auch Lehrpersonen tragen zu einem reibungslosen Unterricht bei, indem sie eigene Störungen unterlassen (vgl. Kapitel 4.1.1).

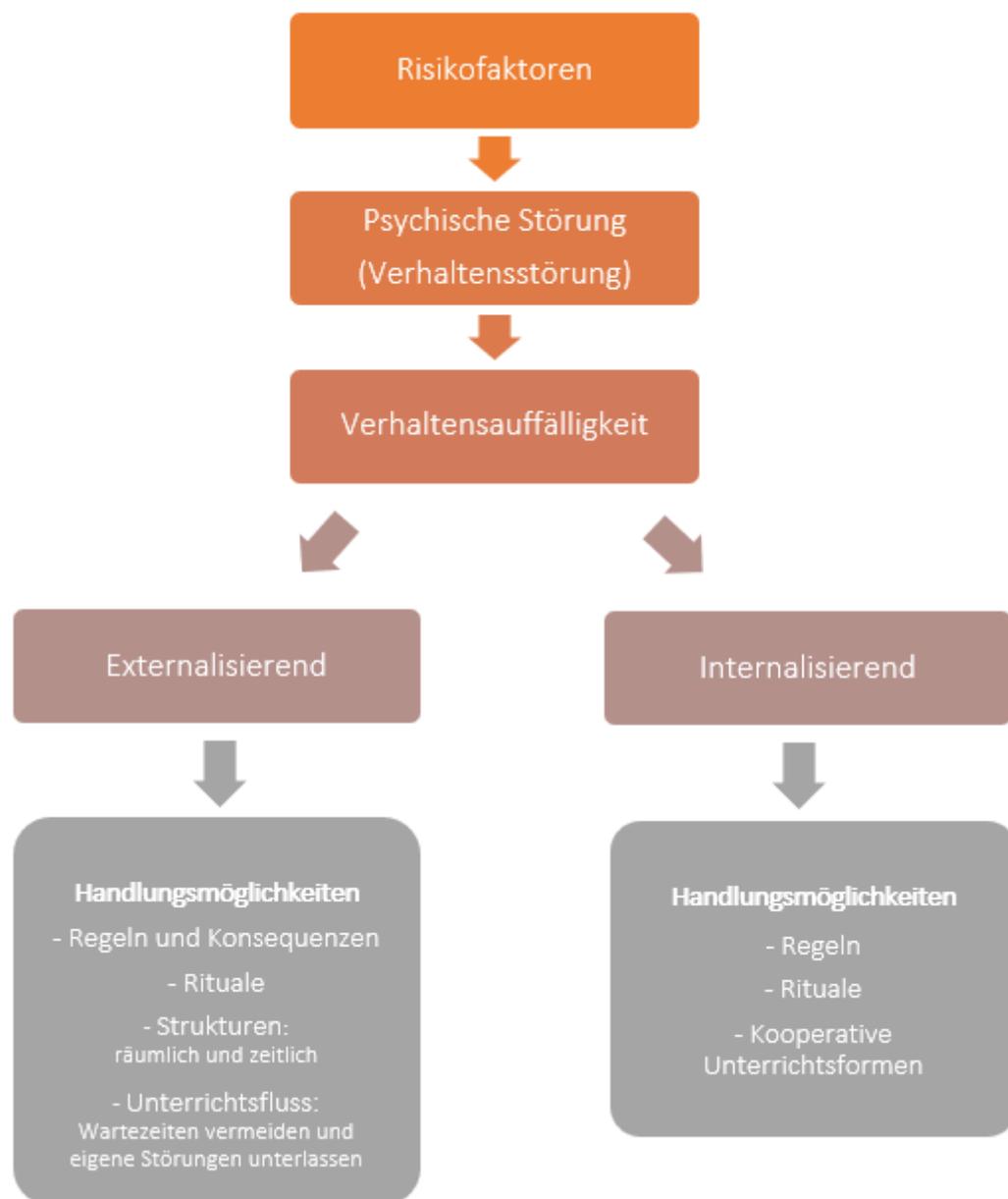


Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung Verhaltensauffälligkeiten (Ammann S., 2021)

Im letzten Schritt wurde aufgezeigt, wie das Churermodell aufgebaut ist. Dabei tragen besonders die Elemente Schulzimmer umstellen und Inputs im Kreis zu einem strukturierten und orientierenden Unterricht bei (vgl. Kapitel 4.2.1). Generell bietet das Churermodell auf Grund des binnendifferenzierten Unterrichts, eine gute Basis für die Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kapitel 4.1.2). Ein weiterer Vorteil des Churermodells ist, dass die Raumgestaltung jener des Kindergartens ähnelt, da Kinder, welche frisch in die erste Klasse kommen, sich diese Einrichtung gewohnt sind. Um die Fragestellung konkret beantworten zu können, wurden die einzelnen Gelingensbedingungen (vgl. Abb. 3) mit der Theorie des Churermodells verglichen. Zum Schluss wurde in einer Tabelle zusammengetragen, welche Gelingensbedingungen im Churermodell umgesetzt werden können, welche nicht und welche nur teilweise²⁶ (vgl. Tab. 4). Im Anhang ist zudem eine Tabelle aufgeführt, in welcher die Einteilungen theoretisch begründet werden (vgl. Anhang 10.2). Wie in der Tabelle 4 ersichtlich ist, können die meisten Massnahmen im Churermodell umgesetzt werden. Lediglich der Wechsel von der geführten Phase in die offene Phase kann im Churermodell nicht so umgesetzt werden, da die SuS die Gruppeneinteilungen selbst vornehmen. Zum Unterrichtsfluss kann im Churermodell keine Aussage gemacht werden, da dies lehrpersonenabhängig und nicht vom Unterrichtsmodell abhängig ist.

Tabelle 4: Handlungsmöglichkeiten im Churermodell (Ammann S., 2021)

Handlungsmöglichkeiten im CRM	Umsetzbarkeit im Churermodell		
	Nicht umsetzbar	Teils umsetzbar	Umsetzbar
Für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen			
Regeln und Konsequenzen			x
Rituale			x
Räumliche Strukturierung: Raumgestaltung			x
Räumliche Strukturierung: Sitzplatz		x	
Räumliche Strukturierung: Anordnung der Tische		x	
Räumliche Strukturierung: Gruppentische			x
Räumliche Strukturierung: Rückzugsorte			x
Räumliche Strukturierung: Lernkabinen /Lernbüros			x
Zeitliche Strukturierung: klare Tagesstrukturen			x
Zeitliche Strukturierung: Wechsel der Unterrichtsform; von geführter zu offener Phase	x		
Zeitliche Strukturierung: Wechsel der Unterrichtsform; von offener zu geführter Phase			x
Unterrichtsfluss: Wartezeiten vermeiden	Keine Angaben möglich		
Unterrichtsfluss: Eigene Störungen unterlassen	Keine Angaben möglich		
Für SuS mit internalisierenden Verhaltensweisen			
Regeln			x
Rituale			x
Kooperative Unterrichtsformen		x	

²⁶ Diese Einteilung wurde gemacht, da zum Teil nur einige vorgeschlagene Elemente im Churermodell umgesetzt werden können.

6.2 Kritische Reflexion des Vorgehens und Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf

Diese Arbeit hat sich kritisch mit den gewonnenen Erkenntnissen auseinandergesetzt. Es konnten wichtige Informationen zu den präventiven Handlungsmöglichkeiten eruiert und in Verbindung mit dem Churermodell gebracht werden. Rückblickend auf die theoretischen Kapitel drei und vier darf die Fragestellung zum grössten Teil als beantwortet gelten. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit nicht vollständig abgeschlossen.

Einerseits wurde in dieser Arbeit der Ansatz gewählt, sich auf allgemeine Verhaltensauffälligkeiten mit negativer Qualität zu konzentrieren. Dieser Ansatz hat seine Schwächen, da aus Platzgründen lediglich bedingt auf diese weitumfassende Thematik eingegangen werden konnte. Hätte sich diese Arbeit ausschliesslich auf eine Art von Verhaltensauffälligkeiten fokussiert, wäre eine vertieftere Auseinandersetzung mit dem einen oder anderen Aspekt möglich gewesen. Eine weitere Schwierigkeit war, dass diese Arbeit Gelingensbedingungen im Bereich CRM herausarbeiten wollte, welche die internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten berücksichtigten. Bei diesem Ansatz war es schwierig, Literatur zu finden, welche Gelingensbedingungen explizit für beide Arten von Verhaltensauffälligkeiten aufzeigen. In den meisten Fachbüchern wurden zwar präventive Gelingensbedingungen bei Verhaltensauffälligkeiten erwähnt. Dabei wurde aber kein Unterschied zwischen externalisierender und internalisierender Verhaltensweise gemacht. Eine weitere Schwierigkeit dieser Arbeit bestand darin, dass es für das Churermodell noch wenig wissenschaftliche Literatur gibt.

Zu Beginn wollte in dieser Arbeit empirisch vorgegangen werden. Doch auf Grund der Covid-19 Situation konnte nicht in die Klassenzimmer gegangen werden. Ansonsten hätten entweder schweizweit Lehrpersonen, welche mit dem Churermodell unterrichten, zu den Handlungsmöglichkeiten befragt werden können, oder die Gelingensbedingungen hätten über eine gewisse Zeit in verschiedenen Schulklassen getestet werden können.

In einer weiteren Arbeit würde ich mich auf eine Art von Verhaltensauffälligkeiten vertiefen. Dabei würde ich weitere präventive, aber auch intervenierende Handlungsmöglichkeiten herausarbeiten.

6.3 Persönlicher Lerngewinn für den Lehrberuf

Die in der Arbeit herausgearbeiteten theoretischen Aspekte werden im künftigen Lehrberuf von grosser Bedeutung sein. Ganz allgemein wurde in dieser Arbeit klar, wie zentral gutes CRM ist und dass sich die meisten Gelingensbedingungen auch im Churermodell umsetzen lassen. Dies war mir zu Beginn der Arbeit noch nicht tatsächlich bewusst.

Des Weiteren möchte ich zukünftige Teamkolleginnen und Teamkollegen darauf aufmerksam machen, dass auch nach innen gerichteten Verhaltensweisen im Unterricht auffallen sollten. Denn auch diese Kinder haben eine innere Störung und sind auf Unterstützung angewiesen.

Wenn es möglich ist, würde ich gerne in einer Schule arbeiten, welche das Churermodell umsetzt. So könnte ich in meinem zukünftigen Beruf einerseits auf die Erkenntnisse dieser Arbeit zurückgreifen und ein optimales Classroommanagement umsetzen, welches den SuS mit Verhaltensauffälligkeiten hilft, bestmögliche Lernerfahrungen zu machen. Zudem kann ich mir vorstellen, eine Weiterbildung zum Churermodell oder allgemein zum Thema Classroommanagement zu absolvieren, um den zukünftigen Unterricht bestmöglich zu gestalten.

7 Literaturverzeichnis

- Baumann, M., Bolz, T., Albers, V. (2020). *Systemsprenger in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren (2. Aufl.)*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Breuer-Küppers, P., Hintz, A.M. (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brühlmann, J., Conversano D. (2018). *Rituale an Schulen. Wirksam und unterschätzt (1. Aufl.)*. Zürich: Verlag LCH.
- Bürgi, L. & Roos, M. (2019). *Classroommanagement im Zyklus 1*. Skript. EZMCM KU 2019 der PH Zug, Zug: PH Zug.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2018). *LP21*. https://zg.lehrplan.ch/container/ZG_Grundlagen.pdf. Verifiziert am 10.01.2021
- De Vries, U., Petermann, F. (2020). *Dorsch - Lexikon der Psychologie. Abweichendes Verhalten*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/abweichendes-verhalten>. Verifiziert am 18.12.2020.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2014). *Umsetzungshilfe Verhalten, DOK 6: Prävention*. DOK 6: Prävention (lu.ch). Verifiziert am 29.12.2020.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2020) *Auffälliges Verhalten – eine Herausforderung im Team. Umsetzungshilfe zur Stärkung der Regelschule*. Auffälliges Verhalten - eine Herausforderung im Team (lu.ch). Verifiziert am 29.12.2020.
- Eichhorn, Ch. (2017). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten (9. Aufl.)*. Stuttgart: Clett-Cotta.
- Gärtner, E. (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie. Klassenführung*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/klassenfuehrung>. Verifiziert am 4.01.2021.
- Grözinger, S. (2020). Schulangst. In B. Meyer, T. Tretter, U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (S. 298 & 299) (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Jonas, K., Stroebe, W., Hewstone, M. (2014). Einführung in die Sozialpsychologie. In K. Jonas, W. Stroebe, M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 6) (6. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Kopp, B. (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie. Kooperatives Lernen*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lernen-kooperatives>. Verifiziert am 22.01.2021.

- Krahé, B. (2021). Dorsch – Lexikon der Psychologie. Agression. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/aggression>. Verifiziert am 28.01.2021.
- Kühn, A. (2018). *Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leitlinien für integrative Bildung (2014). *Deutsche UNESCO-Kommission*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf. Verifiziert am 2.1.2021.
- Lipowsy F. (2015). Lehren. Unterricht. Merkmale und Merkmalskonfigurationen erfolgreichen Unterrichts. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 93) (2. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lukesch, H., Zügner, C. & Beblo J. (2016). Einführung: Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte* (S. 20-22) (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Lutz, Th. (2016). *Unterrichtsstörungen mit System begegnen. Flexible Strategien für schwierige Situationen* (2. Aufl.). Stuttgart: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11-13). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, E. (2020) Einleitung. In B. E. Meyer, T. Tretter, U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (S. 10) (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Noack, P. (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie. Peergroup*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/peergroup>. Verifiziert am 01.01.2021.
- Nolting, H.P. (2017). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösungen* (14. Aufl.). Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rhyn, H., Wannack, E. (2014). *Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe* (1. Aufl.). Bern: hep Verlag AG.

- Schneider, S., Popp, L. (2020). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.
- Six, B. (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie. Soziale Normen*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/normen-soziale>. Verifiziert am 5.01.2021.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Battmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Täschner, J. (2020). Störung des Sozialverhaltens. In B. Meyer, T. Tretter, U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (S. 262) (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Thöny, R. (2017a). „Chaos und Ordnung“ Churermodell– mit Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts. *SCHULEkonkret*, (6/2017). S. 9 – 13.
- Thöny, R. (2017b). Dem Lernen Raum geben. Das Churermodell nimmt den Kindergarten als Vorbild für die Schule. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. 1 (1/2017). S. 16 & 17.
- Thöny, R. (2017c). *Churermodell. Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. <https://www.churermodell.ch/>. Verifiziert am 27.12.2020.
- Thöny, R. (2017d). *Churermodell. Elemente*. <https://www.churermodell.ch/index.php/elemente>. Verifiziert am 25.1.2021.
- Thöny, R. (2017e). *Churermodell. Merkmale*. <https://www.churermodell.ch/index.php/merkmale>. Verifiziert am 25.01.2021.
- Wannack, E., Herger K. (2014). Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Elemente des Classroom Managements. Rituale. In H. Rhy, E. Wannack (Hrsg.), *Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe* (1. Aufl.).
- Winkel, R. (2018). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (11. Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wirtz, M. A. (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie. Erziehungswissenschaft*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erziehungswissenschaft>. Verifiziert am 5.1.2020.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulzimmerumstellung (Thöny, 2017a, S. 10).....	34
Abbildung 2: Lektionsaufbau im Churermodell (Thöny, 2017a, S. 11).....	34
Abbildung 3: Handlungsmöglichkeiten im Bereich Classroommanagement (Ammann, S., 2021) ...	39
Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung Verhaltensauffälligkeiten (Ammann S., 2021)	41

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Risikofaktoren (Lukesch et al., 2016, S. 20).....	21
Tabelle 2: Schutzfaktoren (Lukesch et al., 2016, S.22).....	22
Tabelle 3: Erscheinungsformen Verhaltensauffälligkeiten (Ammann, S., 2021).....	37
Tabelle 4: Handlungsmöglichkeiten im Churermodell (Ammann S., 2021)	42

10 Anhang

10.1 Zehn Merkmale zum binnendifferenzierten Unterricht

Merkmale	Beschreibung
Schulzimmer umstellen	Das Schulzimmer wird zur Lernlandschaft mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen. Die Wandtafel ist nicht mehr der dominante Ort im Schulzimmer. Der Kreis spielt eine zentrale Rolle. Die Schülerinnen und Schüler können den Arbeitsplatz selber wählen.
Inputs – Arbeit an Lernaufgaben - Reflexion	Die Inputs mit der Klasse geschehen im Kreis und werden kurzgehalten (in der Regel 10 - 12 Minuten), um Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler und Zeit für die Lernbegleitung und -beratung für die Lehrperson zu gewinnen.
Transparente Leistungserwartung	Die Lehrperson kennt die Grundanforderungen zum Thema und macht diese auch den Schülerinnen und Schülern transparent.
Schüler und Schülerinnen wählen aus dem Lernangebot	Die Schülerinnen und Schüler schätzen sich selber ein und wählen jene Lernaufgaben aus dem Lernangebot, die ihrem Leistungsniveau entsprechen. Die Lehrperson beobachtet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess.
Klassenführung	Auf die Einhaltung von Regeln wird geachtet. Rituale und klare Abläufe schaffen ein angenehmes Lernklima. Die Materialien sind immer am gleichen Ort zu finden
Lernreflexion	Die Lehrperson führt regelmässig Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern über ihr Lernen (Lernreflexionen mit der ganzen Klasse und einzeln). Die Schülerinnen und Schüler sollen immer wieder zum lauten Denken und Begründen herausgefordert werden.
Vielfalt und Unterschiede akzeptieren	Die individuellen Unterschiede der Lernenden (Lernvoraussetzungen, Vorwissen, Lernstrategien, Lernpotentiale) bilden die Ausgangslage für das Lernen. Die Lehrpersonen kennen in etwa den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler.
Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander	Helfersysteme werden eingeführt und etabliert. Die Schülerinnen und Schüler kennen Strategien, die ihnen helfen, wenn sie nicht mehr weiter wissen.
Geisteshaltung: Ich traue meinen Schülerinnen und Schülern etwas zu	-
Lehrpersonen tragen zu sich selber Sorge	Schritt für Schritt machen. Auf die innere Stimme hören. Wird die Situation unübersichtlich, Komplexität für sich und die Schülerinnen und Schüler reduzieren (Thöny, 2017e, o.S.).

10.2 Begründung und Einteilung der Handlungsmöglichkeiten im Churermodell

Handlungsmöglichkeiten im Classroommanagement	Umsetzbarkeit im Churermodell			Begründung	
	umsetzbar	Nicht umsetzbar	Umsetzbar	Empfehlung für das CRM (gemäss Kapitel 4.1)	Im Churermodell (gemäss Kapitel 4.2)
Für SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten					
Regeln und Konsequenzen			X	<p>Damit Regeln wirksam werden, müssen klare Erwartungen an die SuS kommuniziert werden, sie müssen von den SuS verstanden werden und es dürfen nicht übermässig viele Regeln vorhanden sein. Zudem müssen die SuS beim Entwerfen von Regeln Mitspracherecht haben.</p> <p>Des Weiteren müssen unangenehme, aber logische Konsequenzen eingeführt werden.</p>	<p>Auch im Churermodell sind Regeln und Konsequenzen grundsätzlich umsetzbar, da Regeln und Konsequenzen nicht von einem Unterrichtsmodell abhängig sind.</p> <p>Ob die genannten Voraussetzungen auch tatsächlich umgesetzt werden, ist lehrpersonenabhängig und wird deshalb nicht in die Einteilung miteinbezogen.</p>

<p>Rituale</p>			<p>X</p>	<p>Rituale enthalten kurze Sprechanteile, Bewegungen, Gesten und eine spezielle Raumgestaltung. Sie müssen von den SuS freiwillig praktiziert werden. Damit sie sinnvoll bleiben, müssen sie immer wieder von der Lehrperson überprüft und/oder angepasst werden. Rituale wiederholen immer dasselbe Schema und verfolgen eine bestimmte Absicht. Deshalb gibt es Rituale zur Soziabilität und zur zeitlichen Orientierung. Des Weiteren dürfen Rituale nicht als Strafen missbraucht werden.</p>	<p>Aufgrund der soeben genannten Voraussetzungen lassen sich im Churermodell folgende rituelle Abhandlungen ableiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sitzplatz selbst auswählen - Lernaufgaben selbst wählen - Lernpartnerinnen oder Lernpartner selbst auswählen - Lektionsaufbau (Inputs im Kreis & Lernaufgaben) <p>Ob weitere Rituale, wie beispielsweise Geburtsrituale, eingeführt und die genannten Voraussetzungen umgesetzt, bzw. berücksichtigt werden, ist lehrpersonenabhängig und wird in dieser Einteilung nicht miteinbezogen.</p>
-----------------------	--	--	----------	---	---

<p>Räumliche Strukturierung: Raumgestaltung</p>			<p>X</p>	<p>Es wird empfohlen durch Raumaufteilungen, einzelnen Bereichen gewisse Lernformen zuzuordnen. Dabei sollten die Bedürfnisse der SuS miteinbezogen werden. Aufteilungen können mit Klebebändern, Schränken oder Teppichen gemacht werden. Zudem sollte ein klarer Fokussierungspunkt definiert werden.</p>	<p>Durch folgende Aufteilungen entstehen verschiedenen Lernformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppentische für Gruppenarbeiten - Schränke werden quer in den Raum gestellt - Zudem wirkt der Raum durch seine Ein- und Aufteilungen im Churermodell als dritter Pädagoge. <p>Da der Kreis zum zentralen Ort wird, kann dieser als Fokussierungspunkt gleichgestellt werden</p> <p>Der Aspekt, dass bei den Ein- und Aufteilungen die Bedürfnisse der SuS miteinbezogen werden, kann in der Einteilung nicht berücksichtigt werden, da dies von der Lehrperson abhängt.</p>
--	--	--	----------	---	--

<p>Räumliche Strukturierung: Sitzplatz</p>		<p>X</p>		<p>Es wird empfohlen den SuS einen Sitzplatz zuzuordnen, damit Routine entsteht.</p> <p>Zudem wird vorgeschlagen, dass sich der Sitzplatz der SuS mit Verhaltensauffälligkeiten in der Nähe der Mitschüler bzw. Mitschülerinnen befinden soll.</p> <p>Für SuS mit externalisierenden Verhaltensweisen wird eine Sitznachbarin bzw. einen Sitznachbar empfohlen mit einer ruhigen, gefestigten Art.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Im Churermodell suchen sich die SuS ihren Sitzplatz in der Regel selbst aus. Deshalb wäre es eher zufällig, wenn SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in der Nähe des Lehrpersonelpultes sitzen würden. - Da die SuS die Sitznachbarinnen oder die Sitznachbarn selbst auswählen, kann nicht garantiert werden, dass diese, bzw. dieser eine ruhige und gefestigte Art hat. - Die Lehrperson hat aber zwei Möglichkeiten die freie Wahl zu beeinflussen. Einerseits kann sie Vorgaben machen, indem sie beispielsweise vorgibt, nach der Pause eine neue Sitznachbarin, bzw. einen neuen Sitznachbarn auszuwählen. Andererseits kann die Lehrperson auch SuS, insbesondere mit Verhaltensauffälligkeiten, einen festen Sitzplatz zuordnen. <p>Die Einteilung wird bei „teilweise umsetzbar“ gemacht. Die Empfehlungen des CRM's werden</p>
---	--	----------	--	--	--

					eigentlich nur durch Zufall berücksichtigt, da die SuS grundsätzlich den Sitzplatz selbst auswählen dürfen. Dadurch dass die Lehrperson aber die freie Wahl auch beeinflussen kann, können diese Empfehlungen berücksichtigt werden.
Räumliche Strukturierung: Anordnung der Tische		X		<p>Grundsätzlich kommt die Anordnung der Tische auf die Unterrichtsform an. Bei Unterrichtsformen, bei welchen oft in Gruppen gearbeitet wird, sollten einige Tische zusammengeschoben sein.</p> <p>Bei SuS mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wird hingegen empfohlen, die Tische in der „U-Form“ anzuordnen, damit die Lehrperson alle SuS gut im Blick hat.</p> <p>Andererseits wird in störanfälligen Klassen die Reihenordnung empfohlen, damit die SuS nicht viel Blickkontakt untereinander aufnehmen können.</p>	<p>Da die SuS im Churermodell selbst auswählen dürfen, ob sie die Lernaufgaben allein oder mit einer Lernpartnerin bzw. einem Lernpartner lösen möchten, passt die Anordnung der Tische mit Einzel-, Zweier-, oder Gruppenarbeitsplätze.</p> <p>In störanfälligen Klassen wird aber die „U-Form“ oder die Reihenanordnung empfohlen.</p> <p>Zudem sind im Churermodell einige Pulte hinter einem Regal, was der Lehrperson die freie Sicht auf diejenigen SuS verdeckt.</p>

<p>Räumliche Strukturierung: Gruppentische</p>			<p>X</p>	<p>Wird oft in Gruppen unterrichtet sollten zwei/drei Tische aneinandergeschoben sein. Zudem wird auch vorgeschlagen, separate Gruppentische zu haben.</p>	<p>Es gibt einerseits Pulte, wie bereits bei „Anordnung der Tische“ beschrieben, welche für Gruppenarbeiten aneinandergeschoben sind. Zudem gibt es auch separate Gruppentische, welche sich für Gruppenarbeiten eignen.</p>
<p>Räumliche Strukturierung: Rückzugsorte</p>			<p>X</p>	<p>Es wird ein „sicherer Ort“, bzw. ein Rückzugsort empfohlen, welcher durch Regale abgetrennt oder durch einen Teppich gekennzeichnet wird. Dieser kann für Beschäftigungen oder für Ruhepausen genutzt werden.</p>	<p>Gemäss der Abbildung 1 werden im Churermodell Regale als Raumtrenner genutzt. Grundsätzlich ist es also möglich, solche Rückzugsorte zu gestalten.</p>
<p>Räumliche Strukturierung: Lernkabinen / Lernbüros</p>			<p>X</p>	<p>Lernkabinen sollten so gestaltet sein, dass eine reizreduzierte Umgebung vorhanden ist aber am Unterricht teilgenommen werden kann. Hierbei sollten vorher klare Regeln und Konsequenzen aufgezeigt werden.</p>	<p>Im Churermodell werden diese Kabinen, bzw. Büros nicht explizit erwähnt. Auf Grund der Raumteiler und der Pulteinrichtung mit Einzelpulten und solche die nach aussen gerichtet sind, kann ein reizreduzierter Ort entstehen. Ob Regeln und Konsequenzen klar kommuniziert werden, hängt von der Lehrperson ab. Deshalb wird dies nicht in die Einteilung miteinbezogen.</p>

<p>Zeitliche Strukturierung: klare Tagesstruktu- ren</p>			<p>X</p>	<p>Im Unterricht sollten klare, fest strukturierte Abläufe erkennbar sein. Konkret können dies konstante Stundenpläne oder wiederkehrende Kernelemente (Beginn und Ende einer Lektion) sein.</p> <p>Ausnahmen sollten einen Tag vorher bekanntgegeben werden.</p>	<p>Das Churermodell ist insofern klar strukturiert, da die Lektion immer so abläuft, dass zu Beginn ein 12 bis 15- minütiger Input im Kreis stattfindet und die SuS sich danach für eine Lernaufgabe, sowie für eine Lernpartnerin bzw. einen Lernpartnerin oder eine Gruppe entscheiden.</p> <p>Ob der Stundenplan konstant ist und ob Ausnahmen einen Tag vorher kommuniziert werden, hängt von der Lehrperson ab und wird in der Einteilung nicht berücksichtigt.</p>
---	--	--	----------	---	--

<p>Zeitliche Strukturierung: Wechsel der Unterrichtsform; von der geführten Phase in die offene Phase</p>	<p>X</p>			<p>Bei einem Wechsel von einer geführten zu einer offenen Unterrichtsform wird empfohlen, dass die Lehrperson die Gruppeneinteilungen macht.</p>	<p>Im Churermodell wird oft von der geführten Kreisphase zur offenen Unterrichtsphase mit den Lernaufgaben gewechselt. Dabei entscheiden jedoch die SuS selbst, mit wem sie zusammenarbeiten möchten.</p>
<p>Zeitliche Strukturierung: Wechsel der Unterrichtsform; von der offenen Phase in die geführte Phase</p>			<p>X</p>	<p>Bei einem Wechsel von einer offenen zu einer geführten Sequenz wird ein Ritual empfohlen, welches das Zusammenkommen visualisiert. Hierbei wird beispielsweise ein Sitzkreis, gemeinsames Singen oder kurze Entspannungsphasen als unterstützend empfohlen.</p>	<p>Im Churermodell wird nicht explizit erwähnt, wie ein solcher Wechsel vonstattengeht. Doch grundsätzlich lässt sich das vorgeschlagene Zusammenkommen gut umsetzen, da der Sitzkreis im Churermodell ein zentraler Ort ist und durch die Raumaufteilungen diverse Rückzugsorte entstehen, bei welchen sich die SuS entspannen können.</p> <p>Ob gemeinsam gesungen wird ist lehrpersonenabhängig und wird in der Einteilung nicht berücksichtigt.</p>

<p>Unterrichtsfluss: Wartezeiten vermeiden</p>				<p>Es sollten Wartezeiten vermeiden werden, indem beispielsweise während dem Unterricht keine Geräte aufgebaut werden, oder kein Material verteilt wird.</p> <p>Zudem sollten SuS, welche mit einer Aufgabe fertig sind, wissen, was sie danach machen sollen.</p> <p>Ebenso sollte die Lehrperson sogenannte „Überlappungen“ machen, damit nicht ein Teil der Klasse das Gefühl hat, keinen Unterricht zu haben.</p>	<p>Im Churermodell werden keine Angaben gemacht, wie Wartezeiten vermieden werden.</p> <p>Es werden auch keine Angaben gemacht, was die SuS machen, wenn sie mit einer Lernaufgabe fertig sind.</p> <p>Ebenso gibt es keine Angaben, ob die Lehrperson „Überlappungen“ macht.</p> <p>Deshalb kann hier keine Einteilung vorgenommen werden.</p>
<p>Unterrichtsfluss: Eigene Störungen unterlassen</p>				<p>Hierbei sollten kleinere Störungen ganz ignoriert werden oder wenn nötig nonverbal signalisiert werden, dass sie bemerkt wurden.</p>	<p>Wie Lehrpersonen auf Unterrichtsstörungen reagieren wird im Churermodell nicht beschrieben.</p> <p>Deshalb kann hier keine Einteilung vorgenommen werden.</p>

Handlungsmöglichkeiten im Classroommanagement	Umsetzbarkeit im Churermodell			Begründung	
	umsetzbar	Nicht umsetzbar	Umsetzbar	Empfehlung für das CRM (gemäss Kapitel 4.1)	Im Churermodell (gemäss Kapitel 4.2)
Für SuS mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten					
Regeln			X	Damit Regeln wirksam werden, müssen klare Erwartungen an die SuS kommuniziert werden, sie müssen von den SuS verstanden werden und es dürfen nicht übermässig viele Regeln vorhanden sein. Zudem müssen die SuS beim Entwerfen von Regeln Mitspracherecht haben.	Auch im Churermodell sind Regeln grundsätzlich umsetzbar, da diese nicht von einem Unterrichtsmodell abhängig sind. Ob die genannten Voraussetzungen auch tatsächlich umgesetzt werden, ist lehrpersonenabhängig und wird deshalb nicht in die Einteilung miteinbezogen.
Rituale			X	Erklärung wie oben	

<p>Zeitliche Strukturierung: Wechsel der Unterrichtsform (kooperative Unterrichtsformen)</p>		<p>X</p>		<p>Im Bereich CRM werden die kooperativen Unterrichtsformen, bzw. die Gruppenarbeiten nicht direkt angesprochen. Es wird jedoch geraten, dass bei einem Wechsel von einem geführten zu einem offenen Unterricht, die Gruppen von der Lehrperson eingeteilt werden sollen.</p>	<p>Im Churermodell wird oft in Partner- oder Gruppenkonstellationen gearbeitet. Die Einteilungen dazu werden aber von den SuS selbst gemacht.</p>
---	--	----------	--	---	---