

**Belastungserleben und Bewältigungsstrategien
bei Unterrichtsstörungen in der Grundschule
aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerschaft**

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Bildungswissenschaften

Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
School of Education

vorgelegt von
Martin van Wickeren

Erstgutachterin: Jun.-Prof. Dr. Claudia Kastens
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Petra Buchwald

20. 07. 2019

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20200127-142623-7

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20200127-142623-7>]

DOI: 10.25926/gq1n-g716

[<https://doi.org/10.25926/gq1n-g716>]

*Gott, gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann,
den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann,
und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden.*

(Reinhold Niebuhr)

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt eine Zusammenhanganalyse der drei Bereiche *Unterrichtsstörungen*, *Belastungserleben* und *Bewältigungsstrategien* bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschulern dar. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern (1) speziell Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft an Grundschulen mit emotionalem Belastungserleben einhergehen und wie sich die individuelle Wahrnehmung bei Lehrkräften und Schülerschaft unterscheidet, (2) welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschulern reduzieren können und (3) inwiefern die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Lehrkräften und Schülerschaft beeinflusst. Eine Stichprobe von $N = 133$ Lehrkräften und $N = 432$ Schülerinnen und Schülern nordrhein-westfälischer Grundschulen wurde im Rahmen einer querschnittlichen, quantitativen Fragebogenerhebung zu ihrem wahrgenommenen Ausmaß an Unterrichtsstörungen, verbalen und nonverbalen Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, Einschätzungen der Klassenführung, kognitiver Neubewertung, Äußern von Gefühlen, gedanklicher Weiterbeschäftigung, Resignation, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Belastungserleben bzw. emotionaler Erschöpfung befragt. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, dass das Störungsausmaß sowohl für die Grundschullehrkräfte ($r = .22$) als auch für die Grundschülerinnen und Grundschüler ($r = .24$) signifikant positiv mit der emotionalen Erschöpfung korreliert. Für die Lehrkräfte erweisen sich allein eine effiziente Klassenführung auf der Handlungsebene sowie die kognitive Neubewertung und hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen auf der emotional-kognitiven Ebene als funktionale Bewältigungsstrategien. Für Grundschülerinnen und Grundschüler stellen sich das Erleben einer effizienten Klassenführung und hohe Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als funktionale Bewältigungsstrategien bzw. Ressourcen gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen heraus. Ferner ließ sich für die Gruppe der Lehrkräfte ein totaler Mediationseffekt der Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene nachweisen, welcher den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung vermittelt, während sich für die Gruppe der Schülerschaft hierbei nur eine partielle Mediation zeigte. Für die emotional-kognitiven Bewältigungsstrategien konnten keine mediierenden Effekte identifiziert werden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Ziel der Arbeit	9
Gliederung der Arbeit	11
1. Unterrichtsstörungen als Problematik im Hinblick auf die Unterrichtsqualität: Relevanz für Lehrkräfte und Schülerschaft	12
1.1 Unterrichtsstörungen - eine definitorische Einordnung	12
1.2 Qualitätsmerkmale von Unterricht im Hinblick auf Unterrichtsstörungen	17
1.3 Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit der Verantwortung von Lehrkräften für eine hohe Unterrichtsqualität und der schülerbezogenen Lernsituation	21
2. Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften	29
2.1 Belastungserleben von Lehrkräften	29
2.2 Unterrichtsstörungen und Belastungserleben von Lehrkräften - Überblick über den Forschungsstand	36
2.2.1 Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive	41
2.2.2 Wahrnehmung von Situationen mit Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive	44
2.2.3 Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Lehrkräften	49
3. Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Schülerinnen und Schülern	54
3.1 Unterrichtsstörungen und Belastungserleben von Schülerinnen und Schülern - Überblick über den Forschungsstand	54
3.2 Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive	60
3.3 Wahrnehmung von Situationen mit Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive	65
3.4 Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern	70

4.	Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft	77
4.1	Allgemeine psychologische Aspekte zur Entstehung von Belastungserleben	78
4.2	Funktionale und dysfunktionale Bewältigungsstrategien bei Belastungserleben	82
4.3	Bewältigungsstrategien von Lehrkräften und Schülerschaft bei Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen	90
4.3.1	Emotionsregulation als Bewältigungsstrategie auf der emotional-kognitiven Ebene zur Vermeidung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen	94
4.3.2	Selbstwirksamkeitserwartungen als Resilienzfaktor auf der emotional-kognitiven Ebene im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben	101
4.3.3	Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene zur Vermeidung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen	105
5.	Wirkungsmodell zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen	112
6.	Fragestellungen und Hypothesen	114
6.1	Inwiefern hängen Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen mit Belastungserleben zusammen?	115
6.2	Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen reduzieren?	117
6.3	Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen?	120
7.	Methode	123
7.1	Skizzierung des Untersuchungsdesigns	123
7.2	Durchführung der Untersuchung	124
7.3	Stichprobenbeschreibung	125
7.4	Messinstrumente	126
7.4.1	Beschreibung des Lehrkräftefragebogens	126
7.4.2	Beschreibung des Schülerfragebogens	128
7.5	Datenanalyse	129

7.6	Umgang mit fehlenden Werten	132
8.	Ergebnisse	135
8.1	Deskriptive Ergebnisse	135
8.1.1	Deskriptive Ergebnisse zur Lehrkräftestichprobe	135
8.1.2	Deskriptive Ergebnisse zur Schülerstichprobe	137
8.2	Ergebnisse zu Fragestellung 1: Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen	139
8.2.1	Die Lehrkräfteperspektive	140
8.2.2	Die Schülerperspektive	142
8.2.3	Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive	144
8.3	Ergebnisse zu Fragestellung 2: Bewältigungsstrategien zur Reduktion von Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen	146
8.3.1	Die Lehrkräfteperspektive	146
8.3.2	Die Schülerperspektive	149
8.3.3	Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive	153
8.4	Ergebnisse zu Fragestellung 3: Inwiefern erklären Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen?	155
8.4.1	Die Lehrkräfteperspektive	155
8.4.2	Die Schülerperspektive	159
8.4.3	Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive	162
9.	Zusammenfassung und Diskussion	163
10.	Limitationen der Arbeit und Ausblick	173
11.	Bibliographie	178
12.	Abbildungsverzeichnis	202
13.	Tabellenverzeichnis	202
14.	Anhang	204

Einleitung

Unterrichtsstörungen stellen eine bedeutsame Problematik für die Unterrichtsqualität dar, da ein gehäuftes Auftreten von Unterrichtsstörungen dazu führt, dass der unterrichtliche Lehr-Lernprozess stockt und Schülerinnen und Schüler daran hindert, sich konzentriert und intensiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Eine hohe Unterrichtsqualität, welche zu optimalen Lernerfolgen führen sollte, zeichnet sich insbesondere durch einen hohen Anteil aktiver Lernzeit, die durch eine gelungene Klassenführung erzielt werden kann, aus. So gilt ein störungsarmer Unterricht als grundlegende Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität und Lernerfolg (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993). Kounin (2006) beschreibt in diesem Zusammenhang verschiedene Dimensionen der Klassenführung, welche als Prävention von Unterrichtsstörungen zu erachten sind. Untersuchungen konnten dabei positive Auswirkungen einer effizienten Klassenführung auf den Umgang mit Disziplinproblemen und das empfundene Belastungserleben von Lehrkräften aufzeigen (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Kounin, 2006). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass sich die emotionale Befindlichkeit von Lehrkräften signifikant auf die Durchführung und Qualität ihres Unterrichts und somit auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Farber, 1991; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2008a; Ross, Romer & Horner, 2012; Skinner & Belmont, 1993).

Forschungsbefunde konnten aufzeigen, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen ein erhöhtes Belastungserleben birgt (u.a. Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008). Die Relevanz der Forschung zu beruflichem Belastungserleben von Lehrkräften begründet sich dabei zum einen mit der Belastung als Ursache für hohe Raten von Dienstunfähigkeiten (Rudow, 1999) und zum anderen mit negativen Auswirkungen des Belastungserlebens auf das Unterrichtsverhalten, die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs der Schülerschaft (u.a. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Als eine Hauptursache von Belastungserleben bei Lehrkräften stellen sich dabei insbesondere Disziplinschwierigkeiten, wie Unterrichtsstörungen dar (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Pfitzner & Schoppek, 2000). Dabei lässt sich feststellen, dass je negativer das Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler ausgeprägt ist, desto höher wird das empfundene Belastungserleben von Lehrkräften berichtet (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a).

Im Vergleich zu den Lehrkräften liegen zur Akteursgruppe der Schülerschaft bisher weniger Untersuchungen zu deren schulischem Belastungserleben und ihren Bewältigungsstrategien vor. Dennoch ist in Bezug auf Forschungsstudien mit Stichproben aus dem Bereich der Sekundarstufe I durchaus davon auszugehen, dass auch Schülerinnen und Schüler Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen, wahrnehmen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Inwiefern Unterrichtsstörungen speziell bei Grundschülerinnen und Grundschulern mit Formen von Belastungserleben zusammenhängen und auf welche Weise sie dies bewältigen, wurde bisher jedoch kaum untersucht. Der Fokus dieser Untersuchung auf den Grundschulbereich ist damit begründet, dass insbesondere Grundschülerinnen und Grundschüler vermehrt sozialer Orientierung bedürfen, da sich Kinder dieser Altersgruppe in einer entwicklungs-sensiblen Phase befinden, in welcher Verhaltensauffälligkeiten, die sich beispielsweise in Unterrichtsstörungen widerspiegeln, vermehrt auftreten (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999).

Im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen stehendes Belastungserleben schulischer Akteure bedarf geeigneter Bewältigungsstrategien. Neben zahlreichen anderen Faktoren können bestimmte Arten von Bewältigungsstrategien im Umgang mit Disziplinproblemen, wie etwa auf emotional-kognitiver Ebene die Emotionsregulation oder auf Handlungsebene die Verfügung über Techniken der Klassenführung, die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs der Schülerschaft beeinflussen (u.a. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b). Obwohl neben der kompetenzorientierten pädagogischen Betrachtung der Klassenführung gerade auch emotional-kognitive Kompetenzen, wie die Verfügung über Emotionsregulationsstrategien, im Umgang mit Belastungen bei Lehrkräften nicht von minderer Relevanz sind (Abele & Candova, 2007; Lazarus, 1993a; Lazarus, 1993b), liegen bisher nur wenige Forschungsarbeiten vor, die neben ebendieser Klassenführungs-kompetenz orientierten Sicht auch emotional-kognitive Aspekte im Umgang mit Unterrichtsstörungen analysieren: So „gibt es nur wenige systematische Untersuchungen über die ‚ungenuten‘ Gefühle von Lehrern.“ (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 323). Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler zeigen vorliegende Untersuchungen zwar auf, dass auch sie Unterrichtsstörungen als belastend wahrnehmen, jedoch kaum, wie konkret sie ihr Belastungserleben bewältigen (u.a. Große Siestrup, 2010).

Ziel der Arbeit

Schulisches Lehren und Lernen ist sowohl für Lehrkräfte als auch für die Schülerschaft mit Emotionen verbunden, wobei sich jedoch ein Forschungsdefizit hinsichtlich der Emotionen unterrichtlicher Akteure erkennen lässt: So „wurde der ‚Lehrer als Experte‘ mit seinem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen zwar wiederholt umfassend beleuchtet, der ‚Lehrer als Mensch‘ mit seinen positiven wie negativen Gemütslagen hat hingegen bisher nur wenig Forschungsaufmerksamkeit erhalten.“ (Frenzel & Stephens, 2011, S. 63). Dabei wird in der Literatur vielfach auf den Forschungs- und Handlungsbedarf zu Lehrer- und Schüleremotionen, insbesondere im Hinblick auf unterrichtliches Belastungserleben hingewiesen (u.a. Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011; Frenzel, Götz & Pekrun, 2008) und vor einer Verschlechterung der Umstände im Umgang mit schulischen Belastungen gewarnt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Ob und inwieweit speziell Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft an Grundschulen mit emotionalem Belastungserleben einhergehen, wie sich deren individuelle Wahrnehmung bei Lehrkräften und Schülerschaft im Vergleich unterscheidet und wie ein mit Unterrichtsstörungen einhergehendes Belastungserleben bewältigt wird, wurde bisher noch nicht eingehend erforscht. Eine Forschungslücke lässt sich somit insbesondere darin erkennen, dass erstens die drei Bereiche *Unterrichtsstörungen*, *Belastungserleben* und *Bewältigungsstrategien* im Zusammenhang und zweitens diese Thematik im Grundschulbereich kaum erforscht ist. Das Ziel der vorliegenden Arbeit stellt die Untersuchung der folgenden Fragestellungen und Hypothesen im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung mit Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern dar: 1. Inwiefern hängen Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit Belastungserleben zusammen? Dabei wird von der Hypothese ausgegangen: Je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich sowohl bei Lehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern das Belastungserleben. 2. Welche Bewältigungsstrategien auf Handlungsebene und auf emotional-kognitiver Ebene können ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren? In diesem Zusammenhang wird die Hypothese vermutet: Die Verfügung über als funktional geltende Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie etwa Klassenführungskompetenzen, und auf der emotional-kognitiven Ebene, wie Emotionsregulationsstrategien, gehen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit einem geringeren

Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen einher. 3. Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern? Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung geht die Hypothese einher: Die Art von Bewältigungsstrategien erklärt den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend, dass je besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien gelingt, desto geringer erweist sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern. Die folgende Abbildung stellt die drei Forschungsbereiche *Unterrichtsstörungen*, *Belastungserleben* und *Bewältigungsstrategien* im Zusammenhang mit den Fragestellungen dieser Arbeit dar.



Abb. 1: Bedingungsmodell zur Verknüpfung der Forschungsperspektiven Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Gliederung der Arbeit

In Kapitel 1 dieser Arbeit wird das Phänomen *Unterrichtsstörungen* definitorisch beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Unterrichtsstörungen werden dabei als Problematik im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und ihre Relevanz für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler eingeordnet. Dabei erfolgt eine Zusammenhangsdarstellung zwischen Unterrichtsstörungen, Qualitätsmerkmalen von Unterricht, der Verantwortung von Lehrkräften für eine hohe Unterrichtsqualität und der schülerbezogenen Lernsituation.

Anschließend wird in Kapitel 2 das Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften betrachtet. Dabei erfolgt zunächst ein Überblick über den Forschungsstand. Darauf folgend wird die Bedeutung und die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive thematisiert und schließlich werden Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Lehrkräften erläutert.

In Kapitel 3 erfolgt eine Betrachtung des Belastungserlebens im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Schülerinnen und Schülern. Dabei zeigt zunächst ein Überblick über den Forschungsstand, welche Facetten im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern bereits untersucht wurden. Anschließend wird die Bedeutung und Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive erläutert und schließlich wird aufgezeigt, inwiefern Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern gelten können.

Darauf folgend werden in Kapitel 4 psychologische Aspekte zur Entstehung und Bewältigung von Belastungserleben aufgeführt und für Lehrkräfte und Schülerschaft mit Unterrichtsstörungen in Verbindung gebracht. Hierbei fokussiert die Arbeit theoretische und empirische Aspekte der Stressforschung, funktionale und dysfunktionale Strategien der Belastungsbewältigung von Lehrkräften und Schülerschaft bei Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien auf emotional-kognitiver und Handlungsebene sowie bedeutsame Resilienzfaktoren im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastung.

In Kapitel 5 wird das der Arbeit zugrunde liegende Wirkungsmodell zum Zusammenhang von Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben dargestellt, während in Kapitel 6 die Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit erläutert werden. Mit Kapitel 7 erfolgt anschließend der methodische Teil der Untersuchung, dessen Ergebnisse darauf folgend in Kapitel 8 beschrieben werden. Kapitel 9 mit der Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse und Kapitel 10 zu den Limitationen und einem Ausblick schließen die Arbeit ab.

1. Unterrichtsstörungen als Problematik im Hinblick auf die Unterrichtsqualität: Relevanz für Lehrkräfte und Schülerschaft

Im folgenden ersten Kapitel der Arbeit wird aufgezeigt, wie das Phänomen *Unterrichtsstörungen* in der Literatur zur Unterrichtsforschung definitorisch eingeordnet wird und inwiefern Unterrichtsstörungen eine bedeutsame Problematik im Hinblick auf die Unterrichtsqualität darstellen. Dabei wird erläutert, welche Relevanz sie für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess haben. Ferner werden Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen und Qualitätsmerkmalen von Unterricht betrachtet, Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit der Verantwortung von Lehrkräften für eine hohe Unterrichtsqualität dargestellt sowie Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen und der schülerbezogenen Lernsituation aufgezeigt.

1.1 Unterrichtsstörungen - eine definitorische Einordnung

Der Begriff *Unterrichtsstörung* wird in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definiert, erweist sich als subjektiv und ist stets im Zusammenhang mit den individuellen Gegebenheiten einer jeweiligen Lernsituation zu betrachten (Ulich, 1980; Winkel, 1993). Dabei stellt es sich definitorisch als schwierig und diffus heraus, genau einzugrenzen und exakt zu beschreiben, was konkret eine Unterrichtsstörung darstellt. Während offensichtliches und bewusst wahrnehmbares Störverhalten, wie in die Klasse rufen oder unerlaubtes Umherlaufen meist eindeutig als störend deklariert wird, ist es hingegen nicht eindeutig, ob als Unterrichtsstörung auch Verhaltensweisen zählen, wie während des Unterrichts teilnahmslos aus dem Fenster zu sehen, in Zeitschriften zu lesen, obwohl sich gerade aktiv in einer Gruppenarbeit beteiligt werden soll, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben nicht vorliegen haben, sich bei schriftlichen Einzelarbeiten ständig ablenken lassen, die Mitarbeit generell verweigern oder während des Unterrichts unerlaubterweise essen und trinken. Dies stört den Unterricht möglicherweise nicht direkt, da Mitschülerinnen und Mitschüler von diesem Verhalten nicht zwangsläufig bei ihren Lernaktivitäten gehindert werden, jedoch beeinträchtigen die sich abweichend verhaltenden Schülerinnen und Schüler einerseits in ihrem eigenen Lernerfolg erheblich und andererseits verleiten sie möglicherweise andere Schülerinnen und Schüler dazu, das negative Verhalten

nachzuahmen, sofern die Lehrkraft dies nicht durch effiziente Maßnahmen der Klassenführung zu verhindern vermag (Pfitzner & Schoppek, 2000, Winkel, 1993). So lässt sich die Schwierigkeit erkennen, das Phänomen der Unterrichtsstörung einheitlich zu definieren, und ferner zeigt sich, dass sich in der Forschungsliteratur unterschiedliche Perspektiven zur Definition von Unterrichtsstörungen aufzeigen. In ihren unterschiedlichen Definitionsansätzen weisen die verschiedenen Perspektiven jedoch eine wesentliche Gemeinsamkeit auf, welche darin besteht, dass Unterrichtsstörungen insbesondere deshalb als hochgradig problematisch für einen erfolgreichen Lernprozess gelten, weil sie die Möglichkeit der effizienten Nutzung echter Lernzeit im Unterricht bedeutsam reduzieren oder verhindern und Schülerinnen und Schülern dadurch die Chance auf optimale Lernzuwächse nehmen (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993). Eine verbreitete allgemeinere Perspektive fasst Unterrichtsstörungen auf, indem sie sich auf den Begriff *Störung* im schulischen Kontext bezieht und dabei zunächst auf sämtliche funktionale Abweichungen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Systems Schule vorliegen können, verweist. In der Betrachtung der Schule als Institution zur Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zeigen sich dieser Auffassung nach jegliche Dysfunktionen der Institution oder des Unterrichts üblicherweise im Auftreten offensichtlich abweichenden Schülerverhaltens. Folglich lässt sich jedes unerwünschte Schülerverhalten als ein Kriterium für das Vorliegen von Störungen und Defiziten im Unterrichtsinhalt, der Klassenführung, im Lehrerverhalten oder in sonstigen Bereichen des schulischen und außerschulischen Systems ansehen (Bittlinger & Lohmann, 1978).

Eine weitere spezifischere Perspektive definiert den Begriff *Unterrichtsstörung* wie folgt: „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 1993, S. 31). Von Schülerinnen und Schülern gezeigte Unterrichtsstörungen sind dabei stets als Signale aufzufassen, durch welche sie bewusste oder unbewusste Bedürfnisse oder Mängel schulischer oder außerschulischer Art mitteilen. So lassen sich somit auch Faktoren wie die Unterrichtsstruktur, die Unterrichtsinhalte oder das Lehrerverhalten als Ursachen für Unterrichtsstörungen herausstellen (Voß, 1984). Die von Schülerinnen und Schülern durch Unterrichtsstörungen ausgesendeten Signale weisen u.a. darauf hin, dass (1) der Unterricht für sie inhaltlich oder methodisch langweilig bzw. uninteressant ist, (2) bei ihnen Probleme in den Bereichen Lernen, Leben oder Beziehungen vorliegen, (3) die Normen der Lehrkraft fragwürdig sind, (4) sie andere Inhalte oder mit anderen Methoden lernen möchten und (5)

ihnen der Sinn des Unterrichts nicht ersichtlich ist (Winkel, 1993).

Zudem lässt sich zwischen einer *normativen* und einer *funktionalen* Definition von Unterrichtsstörungen differenzieren. In der *normativen* Definition werden Unterrichtsstörungen als all jene Handlungen verstanden, welche gegen Gelingensbedingungen von Unterricht und vereinbarte Regeln für das erwünschte Verhalten im Unterricht verstoßen. Dabei sei jedoch auf die hohe Subjektivität in der Bewertung von Unterrichtsstörungen (z. B. Geräuschpegel) hingewiesen und angemerkt, dass es stark von einem jeweiligen Individuum abhängt, ob ein bestimmtes Verhalten als Störung wahrgenommen wird oder nicht. Was eine Person als ‚unruhig‘ wahrnimmt und sich dadurch belastet fühlt, bezeichnet eine andere Person möglicherweise als ‚lebhaft‘ und empfindet dies für akzeptabel. Die *funktionale* Definition bezieht sich stärker auf die Schülerschaft als verursachenden Akteur von Unterrichtsstörungen und umfasst hingegen solche Schülerhandlungen, die die Lehrkraft daran hindern, ihren Unterricht wie geplant durchzuführen, (a) indem sie entweder die Lehrperson oder Mitschülerinnen und Mitschüler davon abhalten, ihre unterrichtsbezogenen Aktivitäten auszuführen, oder (b) indem sie eine Beeinträchtigung der lerninhaltbezogenen Aufmerksamkeit und der unterrichtlichen Mitarbeit des sich störend Verhaltenden selbst hervorrufen (Nolting, 2012).

Unter den Aspekten der Aktivität und der Passivität störenden Verhaltens differenziert Nolting (2012) in einer Kategorisierung von Unterrichtsstörungen zwischen den drei Typen *Aktive Unterrichtsstörung* (1), *Passive Unterrichtsstörung* (2) und *Störungen in der Schüler-Schüler-Interaktion* (3). Zum ersten Typ, den aktiven Unterrichtsstörungen, zählen offensichtliche Disziplinprobleme, wie das Schwätzen von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts, das ungefragte Umherlaufen in der Klasse oder in die Klasse rufen. Der zweite Typ, die passiven Unterrichtsstörungen, umfasst das Vorkommen passiver unerwünschter Aktivitäten, wie Situationen, in welchen die Mitarbeit und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht gering ausgeprägt ist und Situationen, in welchen das Lernen behindert wird, weil Hausaufgaben oder Materialien vergessen wurden. Unter den dritten Typ, die Störungen in der Schüler-Schüler-Interaktion, fallen schließlich Problematiken wie Streitereien zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Gruppen innerhalb der Klasse oder Mobbing, welche sich negativ auf das gemeinsame Lernen im Unterricht auswirken (Nolting, 2012). Ferner lässt sich zwischen vier verschiedenen Typen von Unterrichtsstörungen im Hinblick auf ihre zugrunde liegenden Arten von störenden Schüleraktivitäten differenzieren: (1) verbales Störverhalten, z.B. Schwätzen oder ungefragt in die Klasse rufen, (2) mangelnder Lerneifer, z.B. Unaufmerksamkeit, (3) motorische

Unruhe, z.B. ungefragt umherlaufen oder mit dem Stuhl kippeln und (4) aggressives Verhalten, z.B. Wutausbrüche, Angriffe oder Sachbeschädigungen (Eder, Fartacek & Mayr, 1987). Abweichendes Schülerverhalten kann dabei entweder (1) gegen die Lehrkraft, etwa im Falle der Verweigerung von Gehorsam, (2) gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, etwa im Falle offenkundigen Hänselns oder (3) gegen Ordnungen bzw. Verhaltensregeln, etwa im Falle des Schwätzens während des Unterrichts oder durch absichtliche Beschädigungen, gerichtet sein (Czerwenka, 1998; Domke, 1973; Schäfer, 1981).

Zur Identifikation abweichenden Schülerverhaltens im Unterricht bzw. einer Verhaltensstörung ist generell zu berücksichtigen, dass verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in den allermeisten Fällen nicht nur in einem Bereich, sondern in gleich mehreren Teilbereichen ihres Arbeits- und Sozialverhaltens nonkonformes Verhalten aufzeigen (Hälg, 1982). Bei der Auffassung von Unterrichtsstörungen als Verhaltensauffälligkeit lässt sich zudem zwischen *externalisierenden* und *internalisierenden* Störungen unterscheiden. Als *externalisierende* Störungen werden expansive bzw. nach außen gerichtete Verhaltensweisen bezeichnet, was Unterrichtsstörungen umfasst, wie Dazwischenreden, die Unfähigkeit, eigene Bedürfnisse verbal auszudrücken, Gefühle wie Ärger nicht kontrollieren zu können, aggressive Gefühlsausbrüche, Beschimpfungen, Randalieren oder tätliche, gegen Personen gerichtete Angriffe. Derartige Verhaltensauffälligkeiten lassen sich den externalisierenden Verhaltensstörungen zuordnen, worunter etwa die Hyperaktivität, Aggressionen und Delinquenz zu nennen sind. *Internalisierende* Verhaltensstörungen hingegen beziehen sich auf nach innen gerichtetes Verhalten und sind durch Verhaltensweisen wie etwa Überangepasstheit, soziale Isolierung und das Vermeiden zwischenmenschlicher Kontakte gekennzeichnet (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999). Der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* dient dabei einer deskriptiven und kriterienbezogenen Unterscheidung zwischen in ihrem Verhalten auffälligen bzw. unauffälligen Personengruppen. Hingegen bezeichnet der Begriff *Verhaltensstörung* die Teilmenge der Verhaltensauffälligen, bei welchen die Ursache des abweichenden Verhaltens auf Störungen in der psychosozialen Entwicklung oder sonstige Beeinträchtigungen in der psychischen Gesundheit zurückzuführen ist (Arnold, 2004). Generell sind Verhaltensauffälligkeiten als solche Verhaltensweisen zu beschreiben, die bipolar vom Verhalten einer Bezugsgruppe abweichen. Negative Verhaltensauffälligkeiten werden dabei als Funktionsdevianzen bezeichnet, die im schulischen Kontext ein Vorankommen im individuellen oder sozialen Lernprozess hindern und dabei gegen die Gruppe gerichtete Tendenzen provozieren. Im Hinblick auf die Aktivität und Passivität bei

Verhaltensauffälligkeiten lässt sich zwischen sozioaversiven Devianzen und soziopassiven Devianzen differenzieren. Sozioaversive Devianzen bezeichnen solche Verhaltensweisen, die sich aktiv gegen Mitglieder oder Prozesse innerhalb der Gruppe richten, und soziopassive Devianzen beschreiben solche Verhaltensweisen, welche Mitglieder oder Prozesse der Gruppe nicht aktiv unterstützen (Fitting, Kluge & Steinberg, 1981).

Auffälliges, abweichendes und den Unterricht störendes Schülerverhalten wird häufig bedingt durch anlagenbezogene bzw. dispositionellen Faktoren, schulische und außerschulische Sozialisationsbedingungen, Entwicklungsstörungen oder wahrgenommene Bedrohungen (Bittlinger & Lohmann, 1978; Winkel, 1993). Auch mangelnde Fähigkeiten zu einer angemessenen Rollenidentifikation lassen sich hierzu anführen. Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht, wie in jedem anderen Lebensbereich auch, mit der Anforderung einer Rollenerfüllung konfrontiert, welche ihnen in diesem Fall von der schulischen Umwelt zugeschrieben wird. Diese Rollen werden von sozialen Strukturen bedingt, wobei das Individuum mit seinen Mitmenschen in Beziehungen tritt, welche durch ebendiese Rollen definiert sind. Die zu bedienenden Rollen sind dabei vorgegeben, als ein Komplex konkreter Verhaltensweisen beschrieben, mit anderen Verhaltensweisen als ein Zusammenspiel zu sehen, müssen erlernt werden und sind niemals erschöpfend. Dabei können sich Nichtpassungen in der Rollenidentifikation im Unterricht in störendem Verhalten aufzeigen (Fitting, Kluge & Steinberg, 1981). Auftretende Leistungs- und Verhaltensstörungen können im Unterricht somit als bedeutsamer Hinweis auf wechselseitige Schwierigkeiten in der Anpassung zwischen dem System Schule bzw. dem Unterricht und den Schülerinnen und Schülern angesehen werden (Bittlinger & Lohmann, 1978). Dabei zeigte sich bezüglich des Geschlechterverhältnisses, dass es Mädchen im Durchschnitt deutlich besser gelingt, Verhaltenserwartungen im Unterricht zu erfüllen, als Jungen, was auf ihre höhere allgemeine Anpassungsfähigkeit zurückzuführen ist. Untersuchungen konnten hierzu aufzeigen, dass der Anteil der Jungen unter den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern drei- bis sechsmal so hoch ist, wie bei Mädchen (Hälg, 1982; Trautwein, Köller & Baumert, 2004; Ringbeck & Roth, 2002).

Neben anlage- sozialisations- und entwicklungsbedingten Faktoren steht das Auftreten von Unterrichtsstörungen insbesondere auch im Zusammenhang mit der Umsetzung der Klassenführung durch die Lehrkraft. So konnten Untersuchungen aufzeigen, dass Defizite im Bereich der Klassenführung eine Hauptursache bei der Entstehung von Unterrichtsstörungen darstellen. Demnach entstehen Unterrichtsstörungen vielfach durch Leerlaufphasen im Unterricht, welche durch eine defizitäre Strukturierung und Vorbereitung

des Unterrichts entstehen können, durch Langeweile oder Unterrichtsphasen mit geringen Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen. Dabei stellt sich die Klassenführung als Qualitätsmerkmal von Unterricht deshalb als relevant im Hinblick auf Unterrichtsstörungen heraus, da sie in einer bereits präventiven Wirkung Unterrichtsstörungen effizient zu unterbinden vermag (Evertson & Emmer, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Helmke & Schrader, 2008; Kounin, 2006). Wie konkret ein Auftreten abweichenden Schülerverhaltens in Form von Unterrichtsstörungen durch spezifische Qualitätsmerkmale von Unterricht reduziert bzw. verhindert werden kann, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

1.2 Qualitätsmerkmale von Unterricht im Hinblick auf Unterrichtsstörungen

Schulischer Unterricht gilt dann als erfolgreich, wenn er für alle Schülerinnen und Schüler zu optimalen individuellen Lernzuwächsen führt und ihnen dabei eine höchstmögliche Nutzung aktiver Lernzeit gewährleistet. Ein störungsarmer Unterricht gilt dabei als grundlegende Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität und Lernerfolg (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993). Ein Unterricht, welcher das Auftreten von Unterrichtsstörungen zu verhindern vermag und für alle Beteiligten sowohl auf fachinhaltlicher als auch auf sozialer und emotionaler Ebene als erfolgreich erlebt wird, orientiert sich dabei an konkreten Qualitätsmerkmalen, welche einen effektiven Unterricht auszeichnen. Dieser Komplex von unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen und Zielen ist dabei geprägt von fachlichen sowie überfachlichen Qualifikationserwartungen an das schulische Lehren und Lernen, welche unter der übergeordneten Leitidee der Herausbildung einer Schülerschaft steht, die sich aktiv, motiviert und selbständig soziale, emotionale, fachinhaltliche und methodische Kompetenzen aneignet und dabei eine sozial kompetente, verantwortungsbewusste, leistungsfähige und psychisch stabile Persönlichkeit entwickelt. Jedoch stellt sich mit diesen höchst anspruchsvollen Zielvorstellungen die Problematik ihrer Erfüllung angesichts nicht immer wünschenswerter Bedingungen im praktischen Schulalltag dar. So kann keineswegs ein Gelingen der simultanen Umsetzung aller Ziele in gleichem Maße als selbstverständlich angesehen werden. Die Zielvorgaben einer hohen Unterrichtsqualität können in der Bewältigung des Schulalltags mit seinen vielfältigen,

teilweise problematischen Bedingungsfaktoren durchaus in massiven Verträglichkeitsproblemen kollidieren (Baumert & Köller, 2000). So konnte Kunter (2005) aufzeigen, dass etwa ein Unterricht, welcher zwar durch ein hohes Maß an Strukturiertheit zu einer erwünschten Störungsfreiheit führt, bei gleichzeitigem Fehlen von Motivationsförderung und aktiver Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen jedoch mit einem Ungleichgewicht zwischen den Bereichen Leistungsförderung und Interessenförderung einhergeht. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer stetigen Zurverfügungstellung von Optimierungsmöglichkeiten und individuellen Handlungsspielräumen für Lehrkräfte, um die qualitätstechnischen unterrichtsbezogenen Zielvorgaben und Merkmale in eigenem Ermessen und Bedarf situationsangemessen interpretieren und nutzen zu können und Schülerinnen und Schülern somit eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten (Baumert & Köller, 2000). Definitorisch handelt es sich bei dem Begriff *Merkmale von Unterrichtsqualität* um spezifische Aspekte, anhand derer sowohl der Unterricht in seinen Strukturen als auch die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerschaft beschrieben werden können. Dabei stellen sich die Merkmale von Unterrichtsqualität als Konstrukte bzw. Ordnungen dar, die auf konkrete Regelmäßigkeiten des beobachtbaren Lehrer- und Schülerverhaltens bezogen sind (Helmke & Schrader, 2008). Aus der Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung liegt vor allem dann eine hohe Unterrichtsqualität vor, wenn sich ein wünschenswerter Zusammenhang zwischen konkreten Unterrichtsmerkmalen und einem erwarteten Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern wissenschaftlich nachweisen lässt. Eine Grundlage für diese Perspektive bildet der *Prozess-Produkt-Ansatz* nach Helmke und Schrader (2008), welcher zwischen Prozess- und Produktmerkmalen des Unterrichts differenziert. Während die Prozessmerkmale insbesondere das Lehrerverhalten und die Lehrer-Schüler-Interaktion umfassen und durch Beobachtungsverfahren gemessen werden können, beziehen sich die Produktmerkmale auf die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, welche sich anhand von Schulleistungstests erfassen lassen. Darüber hinaus stellen Aspekte, wie das Wachstum der Lernfreude oder die Steigerung des Selbstvertrauens bei Schülerinnen und Schülern relevante Faktoren für die Erfassung von Unterrichtsqualität dar (Helmke & Schrader, 2008). Die Gewährleistung einer hohen Unterrichtsqualität erfordert dabei von Lehrkräften ein ausgeprägtes Professionswissen und professionelle Handlungskompetenzen, wie im *Modell professioneller Handlungskompetenz - Professionswissen* nach Baumert und Kunter (2006) dargestellt ist. Gemäß dieses Modells wird davon ausgegangen, dass neben relevanten Merkmalen von Lehrkräften, wie ihren motivationalen Orientierungen, ihren persönlichen

Überzeugungen und Werthaltungen sowie ihren individuellen selbstregulativen Fähigkeiten, insbesondere ihr unterrichtsbezogenes Professionswissen einen der bedeutsamsten Bedingungsfaktoren für einen gelingenden Unterricht darstellt. Dieses Professionswissen von Lehrkräften beinhaltet vor allem unterschiedlichste Facetten des pädagogischen Wissens, eines fundierten Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens, des Organisationswissens sowie des Beratungswissens, welches Lehrkräfte nutzen, um theoretische Qualitätsmerkmale von Unterricht in die Unterrichtspraxis umzusetzen (Baumert & Kunter, 2006).

Unterricht stellt sich somit als ein hochgradig komplexes Konstrukt dar, welches ein Lernangebot seitens der Lehrkraft bereitstellt und von der Schülerschaft in unterschiedlicher Weise genutzt wird, was folglich zu verschiedensten Effekten im Lernprozess führt. Diese Zusammenhänge werden im *Angebots-Nutzungs-Modell* nach Helmke (2009) dargestellt, wobei insbesondere aufgezeigt wird, inwiefern sich die zahlreichen Bedingungsfaktoren von Unterricht untereinander beeinflussen. Zu diesen unterrichtlichen Bedingungsfaktoren zählen insbesondere die Lehrperson, der Unterricht als Angebot, der familiäre Hintergrund der Schülerschaft, ihr Lernpotenzial, die unterrichtlichen Lernaktivitäten und ihre Nutzung, die Wirkungen des Unterrichts und ihr Ertrag, die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtszeit sowie unterschiedliche kontextuelle Faktoren, wie kulturelle Rahmenbedingungen, der regionale Kontext, die Schulform, die Klassenzusammensetzung, der didaktische Kontext, das Schulklima und das Klassenklima. Als Merkmale der Lehrperson, welche die Unterrichtsqualität bedingen, gelten vornehmlich ihr Professionswissen, ihre fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenz, ihre Klassenführungskompetenz, ihre pädagogischen Orientierungen, Erwartungen und Ziele, ihr Engagement, ihre Geduld und ihr Humor. Auf der Ebene des Unterrichts als Angebot gelten insbesondere seine fachspezifische und fachübergreifende Prozessqualität sowie die Qualität des Lehr-Lern-Materials als bedeutsame Bedingungsfaktoren für die Unterrichtsqualität. Im Hinblick auf den familialen Hintergrund der Schülerschaft erweisen sich vor allem die Strukturmerkmale, wie die gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit, die Sprache, die Kultur und die Bildungsnähe sowie Prozessmerkmale in den Bereichen Erziehung und Sozialisation als bedeutsam für eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht. Der Aspekt des Lernpotenzials bezieht sich vor allem auf die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, ihre Sprache und Intelligenz, ihre Lern- und Gedächtnisstrategien, ihre Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und ihr Selbstvertrauen. Auf der Ebene der Lernaktivitäten erweist sich insbesondere die Nutzung

aktiver und echter Lernzeit im Unterricht als ein bedeutsames Qualitätsmerkmal von Unterricht. Schließlich gelten im Hinblick auf die Wirkungen und Erträge des Unterrichts gemäß des *Angebots-Nutzungs-Modells* nach Helmke vor allem fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und erzieherische Wirkungen als bedeutsam für einen störungsarmen und gelingenden unterrichtlichen Lernprozess (Helmke, 2007; Helmke, 2009).

Die Einflüsse der verschiedensten Qualitätsmerkmale von Unterricht auf schulisches Lernen zeigen sich darin, dass seitens der Schülerinnen und Schüler durch Merkmale des Unterrichts zunächst spezifische Lernaktivitäten angeregt werden. Jedoch führen diese Unterrichtsmerkmale allein nicht bereits zwingendermaßen zu determinierten Lernergebnissen. Vielmehr bedarf es der Wahrnehmung und Interpretation des Lehrkraftverhaltens und des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler und der Nutzung dieser gewonnenen Informationen für die persönlichen Lernanstrengungen. Inwieweit Schülerinnen und Schüler diesen Prozess vollziehen können, hängt insbesondere von ihren individuellen Bedingungen, wie etwa Vorkenntnissen, aber auch in hohem Maße von der tatsächlichen Nutzbarkeit echter Lernzeit im Unterricht ab, welche nur dann möglich ist, wenn Störungen des Unterrichts möglichst vermieden werden. So bildet eine effiziente, ausschöpfende und vor allem störungsarme Nutzung des unterrichtlichen Angebotes die grundlegende Voraussetzung für die Erzielung fachlicher, fächerübergreifender und sozialer Lernfortschritte und umfasst sämtliche unterrichtliche soziale und kognitive Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Erst der ungestörte Vollzug dieser Lernaktivitäten ermöglicht das Eintreten der erwünschten Einflüsse des Modells. Die konkreten Lernaktivitäten werden in diesem Zusammenhang durch verschiedenste Faktoren des unterrichtlichen, gesamten schulischen und außerschulischen Kontextes sowie individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (Helmke, 2007; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2008).

Als konkrete Qualitätsmerkmale von Unterricht, welche einen erfolgreichen, störungsarmen und lernförderlichen Unterricht beschreiben, lassen sich nach einer in der Literatur zur Unterrichtsforschung verbreiteten allgemeinen Aufstellung von Merkmalen der Unterrichtsqualität die folgenden anführen: „1. Klassenführung, 2. Klarheit und Strukturiertheit, 3. Konsolidierung und Sicherung, 4. Aktivierung, 5. Motivierung, 6. Lernförderliches Klima, 7. Schülerorientierung, 8. Kompetenzorientierung, 9. Umgang mit Heterogenität, 10. Angebotsvariation“ (Helmke, 2009, S. 172 ff.) Zu diesen Merkmalen der Unterrichtsqualität ist anzumerken, dass eine maximale Ausprägung eines jeden Merkmals dabei jedoch nicht in jedem Fall das Optimum darstellt. Zumeist geht ein erfolgreicher

Unterricht im Sinne eines optimalen ungestörten Lernzuwachses bei den Schülerinnen und Schülern mit einer mittleren Ausprägung der Merkmale einher, was sich beispielsweise in Bezug auf das Merkmal ‚Strukturiertheit‘ damit begründen lässt, dass ein lediglich mittlerer Grad an Strukturiertheit den Lernenden zwar ein notwendiges Maß an Orientierung gibt, ihnen dabei aber auch die Chance ermöglicht, eigenständige Organisationsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu entwickeln (Helmke & Schrader, 2008). Die hohe Relevanz der Umsetzung dieser Qualitätsmerkmale im Unterricht lässt sich darin erkennen, dass sie in bedeutsamem Maße dazu beitragen können, Unterrichtsstörungen bereits präventiv zu vermeiden und Lernenden somit eine möglichst hohe Nutzung aktiver und ungestörter Lernzeit zu gewährleisten, welche als notwendige Voraussetzung für gelingende Lernzuwächse und Lernerfolg gilt (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993). Inwiefern nun konkrete Merkmale der Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit der Verantwortung von Lehrkräften für einen qualitativ guten, störungsarmen Unterricht und der Bedeutung von Unterrichtsstörungen für die schülerbezogene Lernsituation stehen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

1.3 Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit der Verantwortung von Lehrkräften für eine hohe Unterrichtsqualität und der schülerbezogenen Lernsituation

Im Hinblick auf die in den vorangegangenen Kapiteln herausgestellte Erkenntnis, dass Unterrichtsstörungen dahingehend ein Problem für einen gewinnbringenden unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess darstellen, als dass sie die Nutzung aktiver Lernzeit reduzieren und somit Lernerfolge beeinträchtigen, lässt sich im Folgenden aufzeigen, inwiefern Lehrkräfte ihrer Verantwortung nachkommen können, ihren Schülerinnen und Schülern einen störungsarmen Unterricht und eine höchstmögliche Nutzung aktiver Lernzeit zu gewährleisten und wie dies im Zusammenhang mit der schülerbezogenen Lernsituation steht. Hierzu lassen sich ausgehend von konkreten Merkmalen der Unterrichtsqualität nach Helmke (2009) insbesondere zu den Merkmalen *Klassenführung*, *Klarheit und Strukturiertheit*, *Lernförderliches Klima* und *Umgang mit Heterogenität* relevante Zusammenhänge im Hinblick auf Unterrichtsstörungen aufzeigen:

Eine effiziente ***Klassenführung*** (engl. *classroom management*) stellt eine der

bedeutsamsten und notwendigsten Voraussetzungen für einen gelungenen Unterricht und folglich für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler dar. Insbesondere lassen sich positive Zusammenhänge zwischen einer effizienten Klassenführung und einem effektiven, präventiven Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie einem reduzierten Belastungserleben von Lehrkräften aufzeigen (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Helmke & Schrader, 2008; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kounin, 2006). Definitiv bezeichnet eine effiziente Klassenführung all jene professionellen Lehrerverhaltensweisen, welche dazu beitragen, einen störungsarmen Unterricht und einen höchst möglichen Nutzen aktiver Lernzeit zu gewährleisten (Helmke, 2011). Sie beschreibt dabei ein Verhaltensmuster von Lehrkräften, welches in folgenden drei Komponenten zusammengefasst werden kann: (1) eine höchst mögliche Nutzung aktiver Lernzeit durch die Vermeidung von Leerlauf sowie Zeitverlust in den Übergängen von Unterrichtsphasen und durch die Vermeidung unterschiedlicher Bearbeitungszeiten von Aufgaben, etwa durch die Anpassung von Aufgaben an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden, (2) eine frühe Einführung und konsequente Einhaltung verbindlicher Arbeits- und Verhaltensregeln für den Unterricht und (3) ein effizienter Umgang mit Unterrichtsstörungen (Helmke, 2011). Vor allem zählen hierzu die folgenden Dimensionen der Klassenführung nach Kounin (1970, 2006): Durch die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft während des Unterrichts werden Unterrichtsstörungen nicht übersehen (*withitness*). Durch Überlappung reagiert die Lehrkraft gleichzeitig auf verschiedene Schülerbedürfnisse und verhindert somit Leerlauf, Langeweile, Unterforderung oder Überforderung (*overlapping*). Eine strukturierte Vorbereitung bietet einen Unterricht voller Schwung, Antrieb und Zügigkeit ohne Unterbrechungen oder zu langes Verweilen bei einzelnen Aufgaben (*momentum*). Zudem enthält der Unterricht keinerlei logische Sprunghaftigkeit, sondern lässt alle Lernenden in seiner Geschmeidigkeit stets einen ‚roter Faden‘ erkennen (*smoothness*). Durch eine stetige hohe Gruppenaktivierung involviert die Lehrkraft jederzeit die gesamte Klasse aktiv in das Unterrichtsgeschehen, auch wenn gerade nur eine Person das Wort hat (*group focus*). Ferner verhindert ein gelungenes Übergangsmanagement mit eindeutigen Überleitungen zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen Zeitverlust (*managing transitions*). Schließlich erkennt die Lehrkraft Fälle von Schein-Aufmerksamkeit bei Lernenden, welche ihre Mitarbeit nur vortäuschen und vermag es, deren Aufmerksamkeit sofort wieder dem Unterricht zuzuwenden (*avoiding mock participation*) (Kounin, 1970; 2006; vgl. auch Dubs, 1978; Nolting, 2012; Helmke 2007). Die konkreten Techniken einer effizienten Klassenführung

gelten dabei neben ihren positiven Effekten auf die Motivation und Kooperation der Lernenden und damit einhergehenden Lernfortschritten somit insbesondere als bedeutsamer Bedingungsfaktor für die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Disziplin (Eichhorn, 2012). Dabei fungiert eine gelungene Klassenführung vornehmlich dazu, Unterrichtsstörungen bereits präventiv zu verhindern (Dubs, 1978; Evertson & Emmer, 2013). In diesem Zusammenhang konnte herausgestellt werden, dass Lehrkräfte, welche ihrer Verantwortung für einen störungsarmen Unterricht durch eine effiziente Klassenführung nachkommen, dadurch in bedeutsamem Maße zu einem gelingenden Lernprozess ihrer Schülerschaft beitragen (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Gruehn, 2000; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b).

Eine hohe *Klarheit und Strukturiertheit* des Unterrichts ermöglicht den Lernenden, Wissensstände, fachliche und soziale Einstellungen und Haltungen sowie Verhaltensweisen ordnen zu können und gilt als bedeutende Voraussetzung dafür, dass sich individuelle Lernprozesse optimal gewinnbringend vollziehen können (Wiater, 2011). Die Strukturiertheit besitzt als Qualitätsmerkmal von Unterricht deshalb eine hohe Relevanz im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, da sie als präventive Maßnahme Disziplinschwierigkeiten vorbeugen kann (Dubs, 1978). Unterrichtliche Strukturiertheit äußert sich dabei in drei Facetten: (1) in einer wahrnehmbaren Gliederung des Unterrichts in voneinander abgrenzbare, Orientierung gebende Phasen, welche den Lerninhalt sinnvoll in einzelne Komponenten zerlegen, (2) in einer konsequenten Einhaltung von Regeln und in der Transparenz von Erwartungen der Lehrkraft an das Lern- und Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie (3) in einer Unterrichtsgestaltung, welche vorhandene Wissensbestände mit neuen Lerninhalten verknüpft und die Entwicklung komplexerer Wissensstrukturen fördert (Lipowsky, 2015). Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts stehen zudem in engem Zusammenhang mit der Verständlichkeit des Unterrichts und beziehen sich dabei auf die Akustik, Gestik, Mimik und Intonation, d.h. inwiefern der Unterricht verstehbar ist, auf die Prägnanz, d.h. auf die Sprachverwendung, auf die Kohärenz, d.h. auf die inhaltliche Stimmigkeit und auf die fachliche Korrektheit (Helmke, 2011). Ein Unterricht, welcher ein hohes Maß an Klarheit und Strukturiertheit aufweist, geht somit damit einher, dass für die Lernenden keine sprachlichen, inhaltlichen oder methodischen Verständnisprobleme entstehen und dadurch Leerlauf, Langeweile und Frustration vermieden und folglich das Risiko für Unterrichtsstörungen präventiv reduziert wird. Schülerinnen und Schüler, die in einer strukturierten Umgebung in sinnvolle und verständliche Lernaktivitäten involviert sind, haben selten einen Grund, Disziplinschwierigkeiten aufzuzeigen (Horney & Müller, 1964).

Ein *lernförderliches Klima* bezieht sich im Hinblick auf Unterrichtsstörungen insbesondere darauf, inwieweit sich die verschiedensten Prozesse unterrichtlicher Interaktionen und Bedingungen vollziehen, sodass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfüllt werden können und ihnen eine Arbeitsumgebung und -atmosphäre geboten wird, die ein störungsarmes, konzentriertes und effektives Lernen ermöglicht. Dabei stehen das Lernklima und effektives Lernen in einem unmittelbaren Verhältnis von Ursache und Wirkung zueinander (Eder, 2002). In diesem Zusammenhang lässt sich ein lernförderliches Klima als eine Lernumgebung, „in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird“, definieren (Helmke, 2011, S. 639). Die Lernklimaforschung verfolgt dabei das Ziel, durch das Wissen über die Lernumgebung und deren Gestaltung konkrete Verhaltensweisen und Entwicklungsprozesse von Lernenden vorhersagen zu können, damit schließlich möglichen unerwünschten Effekten, wie Unterrichtsstörungen und Beeinträchtigungen von Lernleistungen frühzeitig entgegengewirkt wird und optimale Lernprozesse und -leistungen ermöglicht werden können. Daher ist dem Lernklima mit seinen verschiedensten Wirkungen und Determinanten auch insbesondere im Hinblick auf die Entstehung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen eine besondere Relevanz zugeschrieben (Eder, 2002). Konkrete Merkmale, welche die Qualität des wahrgenommenen Lernklimas seitens der Lernenden in besonders hohem Maße bedingen, sind ein wertschätzender Umgang zwischen Lehrkraft und Schülerschaft, Interessensbekundungen der Lehrkraft an den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden ein konstruktiver und von Geduld geprägter Umgang mit Fehlern seitens der Lehrkraft, das Erleben von Empathie und Fürsorge durch die Lehrkraft, ein angenehmes Verhältnis zwischen den Lernenden, eine wahrgenommene Schülerorientierung im Unterricht, vielfältige Sprechkanäle, eine zuverlässige Feedbackkultur sowie das Erleben von Freiheiten, Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht und Selbstbestimmung im eigenen Lernprozess (Besser, Wöbcke & Ziegenspeck, 1977; Lipowsky, 2015; Murray & Lang, 1997). Das Erleben von Chaos, Demotivation und Frustration im Rahmen eines ungünstigen Lernklimas im Unterricht beeinträchtigt die Bewältigung der lerninhaltsbezogenen Anforderungen erheblich und geht folglich oftmals mit vermehrten Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen einher (Lange & Schwarzer, 1983).

Der *Umgang mit Heterogenität* stellt sich als weiteres relevantes Merkmal von Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen heraus, da ein Mangel an Differenzierung und Individualisierung im Unterricht dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler entweder überfordert fühlen, aufgrund dessen nicht aktiv und

produktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können, was schließlich zu Frustration und folglich zu Unterrichtsstörungen führen kann oder dass sie sich unterfordert fühlen und in der Folge aufgrund von Langeweile zum Aufzeigen von Unterrichtsstörungen tendieren. Ein hohes Maß an unterrichtlicher Differenzierung und Individualisierung kann sicherstellen, dass die Lernenden stetig in aufgabenbezogene Lernaktivitäten involviert sind, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen und ihnen somit einen Lernerfolg ermöglichen können, was gleichzeitig die Auftretenswahrscheinlichkeit von Unterrichtsstörungen reduziert, die sonst aufgrund von Langeweile hätten entstehen können (Horney & Müller, 1964). Differenzierung und Individualisierung stellen somit relevante Merkmale von Unterrichtsqualität im Hinblick auf Unterrichtsstörungen dar. Um Differenzierung und Individualisierung möglichst effektiv in den Unterricht zu integrieren, bedarf es detaillierter Kenntnisse über die individuellen Entwicklungsstände, Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden. Insbesondere die unterrichtsbezogene Berücksichtigung individueller Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler gilt als einer der bedeutsamsten Bedingungsfaktoren für ihr Lern- und Leistungsverhalten. Zu beachten sind dabei Bedingungsfaktoren, wie kognitive Fähigkeiten, Intelligenz, Vorwissen, motivational-emotionale Merkmale, Interessen, Attributionsstile und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden (Rustemeyer, 2011; Wiater, 2011). Aufgrund dieser Kenntnisse kann die Lehrkraft Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten anbieten, die den Bedürfnissen und Entwicklungsständen eines jeden Individuums entsprechen und eine optimale Förderung des Lernprozesses ermöglichen. Insbesondere Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Wahlmöglichkeiten, Herausforderungen, Selbstkontrolle sowie kooperative, selbstgesteuerte und konstruktivistische Lernformen im Rahmen eines *offenen Unterrichts* können die Autonomie und Motivation der Lernenden bedeutsam steigern und das Auftreten von Unterrichtsstörungen reduzieren. Während die Lehrkraft dabei im Rahmen der inneren Differenzierung kleineren Schülergruppen innerhalb der Klasse quantitativ und qualitativ verschiedenartige Aufgaben zur Verfügung stellt und ihnen dabei unterschiedliche Kontingente von Lernzeit und Unterstützungen bietet, intendiert die Individualisierung eine Anpassung der Lernbedingungen und Aufgaben an die Entwicklungsstände und Kompetenzen einzelner Lernender und kann somit einen hohen Nutzen aktiver Lernzeit bieten und Unterrichtsstörungen präventiv vermeiden (Bloom, 1974; Lipowsky, 2015; Paris & Turner, 1994; Rustemeyer, 2011; Seidel, 2011).

Für die *schülerbezogene Lernsituation* stellt sich die Verantwortung der Lehrkraft für eine hohe Unterrichtsqualität und ihre Umsetzung im Hinblick auf Unterrichtsstörungen

insbesondere deshalb als schulpraktisch relevant heraus, da Schülerinnen und Schüler in Situationen von Unterrichtsstörungen neben einer Vielzahl an methodischen, sozialen und inhaltsbezogenen Informationen des Unterrichts auch solche Informationen kognitiv verarbeiten, welche mit den erlebten Unterrichtsstörungen zusammenhängen. Diese zusätzliche Belastung durch Störreize kann nun dazu führen, dass die notwendigen kognitiven Kapazitäten für die erfolgreiche Beschäftigung mit den Lerninhalten fehlen, die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler reduziert wird und schließlich Reduktionen des Lernzuwachses erfolgen (Balke, 2003). Dabei stellt sich besonders problematisch dar, dass ein hohes Aufkommen von Störungen innerhalb einer Unterrichtsstunde zu einer permanenten Abwechslung von ‚Unterrichtszonen‘ und ‚Störungszonen‘ führt, was wiederum einen Lernstau in Form eines ‚stop and go Phänomens‘ verursacht und eine effektive Vertiefung sowie eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten verhindert (Balke, 2003, S. 27 ff.). Zudem belastet das Erleben von Unterrichtsstörungen Lehrkräfte und Schülerschaft (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass belastete und ängstliche Lehrkräfte eher dazu tendieren, bei Unterrichtsstörungen in der Konsequenz adaptive, differenzierte, individualisierte und kognitiv aktivierende Unterrichtsformen zu vermeiden, um die Gefahr erneuter Unterrichtsstörungen zu umgehen. Jedoch reduziert gerade diese Konsequenz langfristig die Unterrichtsqualität und somit den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Der Verzicht auf Formen differenzierenden, individualisierenden und offenen Unterrichts stellt aus Sicht der wissenschaftlichen Forschung tatsächlich jedoch keine Möglichkeit der Reduktion von Unterrichtsstörungen dar. Es konnte im Gegenteil nachgewiesen werden, dass gerade häufig und länger anhaltende Phasen von Frontalunterricht und der Verzicht auf Differenzierung und Individualisierung mit geringeren Lernfortschritten und einer höheren Auftretenswahrscheinlichkeit von Unterrichtsstörungen einhergeht, da die Schülerinnen und Schüler dabei kaum selbst aktiv am Lerngeschehen teilnehmen können. Insbesondere frontale fragend-entwickelnde Unterrichtsstile gelten als stressinduzierend und führen bei Schülerinnen und Schülern zu geringeren Lernleistungen als andere Unterrichtsformen. Im Vergleich mit offenen Unterrichtsformen, welche durch Phasen von Gruppenarbeit geprägt sind, zeigt der frontale fragend-entwickelnde Unterrichtsstil zwar insgesamt einen geringeren Geräuschpegel im Unterricht auf, jedoch fühlen sich Lehrkräfte, die häufiger Arten von Gruppenunterricht einsetzen, weniger belastet,

als Lehrkräfte, die hauptsächlich Frontalunterricht praktizieren. Es zeigte sich, dass je häufiger Lehrkräfte Formen von schülerorientiertem Gruppenunterricht nach der Auffassung: „Wenn alles spricht und einer schweigt, dann dies den neuen Lehrer zeigt!“ (Ludwig, 1987, S. 3) einsetzen, desto geringer ist das Auftreten von Unterrichtsstörungen ausgeprägt (Kruse, Krause, Uffermann, 2006). Auch Lernende nehmen offene Lernformen, wie Gruppenarbeiten, im Gegensatz zu Frontalunterricht als wesentlich störungsärmer wahr. Im Unterricht von Lehrkräften, denen es gelingt, die ganze Klasse aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, werden aus Sicht der Lernenden deutlich weniger Unterrichtsstörungen und eine höhere Motivation zur Mitarbeit wahrgenommen (Textor, 2007). Auch stellt es sich im Sinne des Gruppenfokusses (Kounin, 2006) als bedeutsam für optimale Lernzuwächse heraus, stets alle Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Als problematisch erweist sich der Befund, dass leistungsschwächere oder sich abweichend verhaltende Lernende vielfach nur zu Stundenbeginn aktiv in die Unterrichtsaktivitäten involviert werden, im mittleren Teil nur die leistungsstarken und angepassten Lernenden und zum Ende des Unterrichts nur noch die leistungsstärksten Lernenden mit einem besonders hohem Maß erwünschten Unterrichtsverhalten. Dies bedeutet in der Konsequenz für solche Schülerinnen und Schüler, die als eher leistungsschwächer gelten und oder gehäuft Unterrichtsstörungen aufzeigen, kaum aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden zu werden, worauf sie vielfach mit Langeweile, Frust und Demotivation reagieren. Dies geht folglich mit Arbeitsverweigerung, der Beschäftigung mit nicht unterrichtsbezogenen Tätigkeiten und einem Anstieg im Auftreten von Unterrichtsstörungen einher (Rückriem, 1990). Wenn jedoch gewährleistet wird, dass alle Schülerinnen und Schüler eine aktive Teilhabe an einem interessant gestalteten, strukturierten und störungsarmen Unterricht haben, wirkt sich dies positiv auf ihre affektive und motivationale Entwicklung aus (Kruse, Krause, Uffermann, 2006). Insbesondere im Hinblick darauf, dass Unterrichtsstörungen auch bei Lernenden mit negativen Emotionen einhergehen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019) und negative Emotionen wiederum damit zusammenhängen, dass Unterrichtsstörungen aufgezeigt werden, erweist es sich als bedeutsam, dass die Lehrkraft diesen unerwünschten Kreislauf durch die Umsetzung von Qualitätsmerkmalen von Unterricht im Sinne einer effizienten Klassenführung zu verhindern vermag, wobei vor allem die Wirkung des Lehrerhandelns zu beachten ist. Häufig sollen die Lernenden durch Verwarnungen oder Strafen zu Gehorsam angehalten werden, tatsächlich löst dies jedoch

eher Angst oder Frustration aus. In der Folge führen derartige Strategien der Erzielung von Gehorsam zu einem kollektiven Erleben von Schuld, Beschämung und Wut bei der Schülerschaft. Diese negativen Emotionen führen schließlich dazu, dass die Lernenden Aversionen gegen Lerninhalte, Unterricht und Lehrkraft entwickeln, was sich in der Konsequenz in Lern- und Leistungsverweigerung sowie dem vermehrten Auftreten von Unterrichtsstörungen widerspiegelt (Hart & Kindle Hodson, 2010). So lässt sich auf der emotional-kognitiven Ebene zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und der schülerbezogenen Lernsituation die Relevanz von unterrichtsbezogenen Emotionen anführen. Es lässt sich aufzeigen, dass das Erleben positiver Emotionen im Unterricht und insbesondere Lernsituationen, welche durch ihre motivationsfördernde Gestaltung ein Flow-Erleben herbeiführen, sowohl die kognitiven Ressourcen, die Lernstrategien, die Selbstregulationskompetenzen, die Motivation sowie die Lernleistungen von Lernenden positiv beeinflussen, was sich schließlich auch reduzierend auf das Auftreten von Unterrichtsstörungen auswirken sollte (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Frenzel & Stephens, 2011). So lässt sich im Hinblick auf Unterrichtsstörungen die Relevanz eines emotionsgünstigen Unterrichts begründen, durch welchen die subjektiven verhaltens-, lern- und leistungsbezogenen Überzeugungen und Emotionen der Lernenden in eine förderliche Richtung gelenkt und reguliert werden können. Zudem zeigt sich, dass insbesondere auch das Vorleben der Lehrkraft im Umgang mit ihren eigenen Emotionen im Sinne des Modelllernens deutlichen Einfluss auf den Umgang der Lernenden mit ihren Emotionen hat. Die durch das Modelllernen erfolgte Übernahme eines günstigen Umgangs mit unterrichtsbezogenen Emotionen durch die Lernenden im Rahmen eines emotionsgünstigen Unterrichts sollte sich somit insbesondere auch als positiv für den Umgang mit Unterrichtsstörungen erweisen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015).

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 1 feststellen, dass das Phänomen ‚Unterrichtsstörungen‘ eine bedeutsame Problematik für einen optimalen unterrichtlichen Lernprozess darstellt, wobei die Ursachen für das Auftreten von Unterrichtsstörungen ein breites Spektrum an Bedingungsfaktoren umfassen. Es zeigt sich, dass neben der Sicherung bedeutsamer Qualitätsmerkmale von Unterricht zur Erzielung eines hohen Maßes an Unterrichtsqualität insbesondere Techniken einer effizienten Klassenführung Unterrichtsstörungen bereits präventiv entgegenwirken können und die Klassenführung somit als einer der zentralsten Aspekte im Umgang mit Unterrichtsstörungen gilt.

2. Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften

Im folgenden zweiten Kapitel der Arbeit wird das Belastungserleben von Lehrkräften im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen betrachtet. Dabei erfolgt zunächst ein allgemeinerer Problemaufriss darüber, inwiefern sich Belastungserleben im Lehrerberuf darstellt und welche berufsbezogene Relevanz dies hat. Anschließend wird in einem Überblick über den Forschungsstand aufgezeigt, welche Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Lehrkräften bereits untersucht wurden. Darauf folgend wird thematisiert, welche Bedeutung Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive haben und wie Lehrkräfte Situationen mit Unterrichtsstörungen wahrnehmen. Das Kapitel schließt damit ab, zu erläutern, inwiefern Unterrichtsstörungen als konkrete Ursache von Belastungserleben bei Lehrkräften gelten können.

2.1 Belastungserleben von Lehrkräften

Definitivisch handelt es sich bei Belastungen um „Umweltfaktoren, die auf die Person einwirken und zu positiven oder negativen Reaktionen führen können. Unterschieden wird zwischen objektiven Belastungen (psychophysiologisch nachweisbare Umweltmerkmale wie z.B. Lärm oder organisatorische Strukturen) und subjektiven Belastungen (individuelle Wahrnehmung und Interpretation von Umweltbedingungen)“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 274). In der Berufsbelastungsforschung speziell zum Lehrerberuf ließ sich erkennen, dass Lehrkräfte ihre berufliche Tätigkeit vielfach als hohe Belastung erleben (Abele & Candova, 2007; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Fischer, 1996; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). So konnte nachgewiesen werden, dass etwa 50 % aller Lehrkräfte unter psychischem und physischem Belastungserleben leiden, wobei jedoch kaum Unterschiede im Belastungserleben zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften festgestellt werden konnten (Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen scheint der Lehrerberuf insbesondere auch mit erhöhten psychischen gesundheitlichen Beschwerden einherzugehen (Rothland, 2009; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Hillert, 2007; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008; Rudow, 1999). Zudem lässt sich aufzeigen, dass sich sowohl physisches als auch psychisches Belastungserleben von Lehrkräften auf ihre

Berufsausübung, vor allem auf das Unterrichtsverhalten auswirkt und die Unterrichtsqualität negativ beeinflusst (Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Maslach & Leiter, 1999; Ross, Romer & Horner, 2012). Wie sehr sich Lehrkräfte belastet fühlen, steht dabei im Zusammenhang mit ihren individuellen Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen. Besonders letztere werden dahingehend als relevant erachtet, inwiefern Stress schließlich chronische Ausmaße annimmt und welche konkreten überdauernden Stressfolgen daraus resultieren (van Dick, 2006; Lazarus & Folkman, 1987). Die Beanspruchungsfolgen gehen bei Lehrkräften oftmals mit einer erheblichen Reduktion der Lebensqualität und des persönlichen Wohlbefindens einher und führen nicht selten zur Aufgabe des Lehrerberufs. Deshalb erscheint es notwendig, explizit auch die konkreten Bedingungsfaktoren zu eruieren, welche als Auslöser für das Belastungserleben gelten. Neben der persönlichen Relevanz ergibt sich dabei auch eine besondere Bedeutsamkeit dahingehend, dass sich die physische und psychische Befindlichkeit von Lehrkräften auf die Qualität ihrer Arbeit auswirkt und sich im Unterrichtsverhalten widerspiegelt, was wiederum Auswirkungen auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler haben kann (Kunter & Pohlmann, 2015).

Zahlreiche Lehrkräfte geben an, ein hohes subjektives Stressempfinden wahrzunehmen, und zudem besteht für Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine höhere Wahrscheinlichkeit, Symptome von Burnout zu erleiden (Kruse, Krause & Uffelman, 2006). Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen stellt sich der Lehrerberuf dabei als in hohem Maße psychisch und weniger physisch belastend dar (Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011). Zur Einschätzung des individuell wahrgenommenen beruflichen Belastungserlebens bei Lehrkräften und die hierdurch ermöglichte Zuordnung zu vier Burnout-Risikotypen haben Schaarschmidt und Fischer (2007) das Modell des *Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters* (AVEM) entwickelt. Anhand dieses Modells kann das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben in 11 Merkmalen erfasst werden: 1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. die allgemeine Lebenszufriedenheit sowie 11. das Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 83). Dem ersten Typ dieses Modells, welcher als *Muster G* bezeichnet wird, können solche Lehrkräfte zugeordnet werden, die sich durch ein hohes berufliches Engagement auszeichnen, eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen aufweisen und allgemein ein positives Lebensgefühl empfinden.

Dieser Typus entspricht dem wünschenswerten Gesundheitsideal und umfasst die Gruppe der Lehrkräfte, welche nicht berufsbedingt unter emotionalem Belastungserleben leiden und auch keine Risikogruppe für Burnout darstellen. Der zweite Typ, welche als *Muster S* bezeichnet wird, ist definiert durch eine ausgesprochene Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen. Unter diese Gruppe fallen solche Lehrkräfte, die sich der Existenz und den Folgen beruflicher Belastungen durchaus bewusst sind und einer negativen Involviertheit durch selbstbestimmtes Schonungs- und Vermeidungsverhalten präventiv entgegengehen. Für Lehrkräfte, die diesen beiden ersten Typen zuzuordnen sind, besteht wenig Gefahr, an emotionalem beruflichem Belastungserleben und Burnout zu leiden. Hingegen werden die nächsten beiden Typen des AVEM-Modells als Risikomuster bezeichnet. Der dritte Typ, das *Risikomuster A* bezieht sich auf solche Lehrkräfte, die sich durch ein überhöhtes berufliches Engagement auszeichnen, so dass sie sich mit ihrer beruflichen Tätigkeit selbst überfordern. Ein zentrales Merkmal dieses Typs besteht darin, dass die physische und psychische Kraft und Anstrengung, welche in dieses überhöhte berufliche Engagement investiert werden, zu einer selbst geschaffenen Überforderung führen und dieses Engagement keine gleichermaßen hohe Entsprechung im allgemeinen Lebensgefühl findet. Auf lange Sicht führt dieses Ungleichgewicht schließlich zu einer verminderten Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Der vierte Typ des Modells, das *Risikomuster B*, umfasst die Gruppe der Lehrkräfte, die sich durch ein reduziertes Arbeitsengagement auszeichnet. Der zentrale Kern dieses Typs besteht darin, dass die betreffenden Personen neben ihrem reduzierten Arbeitsengagement eine stark verminderte physische und psychische Belastbarkeit aufweisen und darüber hinaus ein negatives Lebensgefühl empfinden. Für die Berufsgruppe der Lehrkräfte ließ sich zudem aufzeigen, dass insbesondere Grundschullehrkräfte deutlich höhere Werte in der Burnout-Dimension *emotionale Erschöpfung* aufweisen als Lehrkräfte, die an weiterführenden Schulformen tätig sind (Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011).

Zu den bedeutsamsten berufsbezogenen Belastungsfaktoren, welche Lehrkräfte benennen, zählen insbesondere eine mangelnde Motivation und Konzentration der Lernenden, zu große Klassen, eine gering ausgeprägte Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Disziplinprobleme, die öffentliche Kritik am Lehrerberuf und die damit einhergehende fehlende Anerkennung des Berufs in der Gesellschaft, der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in zunehmend heterogenen Schulklassen, die Erteilung von Vertretungsunterricht, Verpflichtungen zu Verwaltungsarbeiten, der immense Vor- und Nachbereitungsaufwand des Unterrichts, Schwierigkeiten mit den Eltern der

Schülerschaft, der Einsatz in fachfremdem Unterricht sowie Probleme mit Behörden und Institutionen (Hillert, 2007; Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011). Selbst von den Lehrkräften, die dem günstigen Gesundheitsmuster (*Muster G*) zugeordnet werden konnten, wurden als massivste Belastungen der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, große Klassen und ein hohes Stundenpensum genannt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Deutlich wird, dass insbesondere Disziplinschwierigkeiten im Unterricht eine der am häufigsten genannten Belastungsfaktoren von Lehrkräften darstellen (Frenzel & Götz, 2007; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Dabei kritisieren Lehrkräfte einen Anstieg von Disziplinschwierigkeiten bei gleichzeitiger Reduktion von Handlungsmöglichkeiten:

„Diejenigen, die täglich Schule machen, wissen aus eigener Erfahrung, daß Lehrern grundsätzlich nur wenig Mittel zur Erziehung oder Verhaltensänderung zur Verfügung stehen. Die Zeiten, als Kinder brav das machten, was Lehrer von ihnen verlangten, sind längst vorbei. Während den Schulen immer neue und umfangreichere Erziehungsziele zugeschoben werden, hat man ihnen immer mehr Erziehungsmittel genommen. [...] Schnelles, flexibles pädagogisches Handeln ist angesichts schulrechtlicher Vorschriften fortlaufend erschwert worden. Sanktionen, die von Schülern ernst genommen werden, sind kaum noch vorhanden. Jeder, der Schule von innen kennt, weiß, wie schwer es Lehrer heutzutage haben, Einfluß auf das Verhalten ihrer Schüler zu nehmen.“ (Korte, 1996, S. 77)

Lehrkräfte beklagen, dass ihnen im Umgang mit Disziplinschwierigkeiten tatsächlich nur wenige Techniken zur Verfügung stehen, um allen Beteiligten ein ungestörtes Lernen gewährleisten zu können. So kann kaum davon ausgegangen werden, dass Lernende stets ohne Widerrede den Anweisungen ihrer Lehrkräfte folgen, während kontinuierlich innovative und umfangreichere Ziele in erzieherischen und fachinhaltlichen Bereichen an Lehrkräfte herangetragen werden und sich gleichzeitig der Ressourcenpool zur Verfügung stehender erzieherischer Maßnahmen stetig durch externe Vorgaben und Einschränkungen reduziert (Hartmann, 1985; Hoppe-Graff et al., 1998; Korte, 1996).

Es konnte herausgestellt werden, dass das Belastungserleben von Lehrkräften von einer Vielzahl an Bedingungsfaktoren abhängig ist, wozu insbesondere soziodemographische Faktoren, wie Geschlecht, Alter und Familienstand, aber auch Faktoren, wie das Beschäftigungsverhältnis, die Unterstützung seitens des Kollegiums und der Schulleitung sowie die Schulform zählen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass männliche Lehrkräfte eher an Sonderschulen und Grundschulen und weibliche Lehrkräfte eher an weiterführenden Schulen von psychischen Erkrankungen betroffen sind. Bezüglich des Familienstandes konnte festgestellt werden, dass verheiratete Lehrkräfte ein geringeres Risiko aufwiesen, an psychischen Erkrankungen zu leiden. Bei weiblichen Lehrkräften

wurde eine erhöhte Wahrscheinlichkeit des Erlebens psychischer Erkrankungen festgestellt, je länger sie im Lehrberuf tätig sind. Männliche Lehrkräfte, welche in bildungspolitischen Schwerpunktgebieten unterrichten, neigen außerdem eher dazu, in ihrem Berufsleben einmal eine psychische Erkrankung zu erleiden. Auch insbesondere weibliche Lehrkräfte, die sich nicht aus persönlichem Interesse für den Lehrberuf entschieden haben, gelten in erhöhtem Maße als anfällig für Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit (Kovess-Masféty, Rios-Seidel & Sevilla-Dedieu, 2007). Im Gegensatz zu der Erkenntnis, dass sich besonders auch jüngere Lehrkräfte in hohem Maße belastet fühlen, konnte festgestellt werden, dass ebenfalls die Gruppe der älteren, noch im Dienst stehenden Lehrkräfte ein erhöhtes Belastungsempfinden berichten. Dies lässt sich mit einer überdauernden berufsbezogenen Enttäuschung und einer wahrgenommenen Gefährdung des Ausgebranntseins erklären. Ein beachtlicher Teil dieser Personengruppe tendiert auch zu Antwortverweigerung, vermutlich, um die Selbstkonfrontation mit den persönlich erlittenen Misserfolgen zu vermeiden (Schmitz & Leidl, 1999). Ein weiterer bemerkenswerter Befund, welcher jedoch von Vermutungen abweicht, die ein erhöhtes Belastungserleben durch die mögliche Doppelbelastung der schwierigen Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Kindererziehung, Haushalt und Familienleben zu erklären versuchen ist, dass im Gegensatz zu den verheirateten Lehrkräften mit eigenen Kindern diejenigen Lehrkräfte, die allein und ohne Kinder leben, zu der Personengruppe gehören, die sich am stärksten belastet fühlt (Gehrmann, 2013). Das wahrgenommene Belastungserleben von Lehrkräften steht dabei in engem Zusammenhang mit ihrer allgemeinen Arbeitszufriedenheit, und diese wird wiederum von ihren individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen, insbesondere in den Bereichen Selbstbild, Motivation, Anspruchsniveau, Einstellungen, Bewältigungsstile, Wertorientierungen und Handlungsziele, beeinflusst (Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Rudow, 1994), wobei eine Vielzahl berufsbezogener Ressourcen eine Art Pufferwirkung auf unerwünschte Auswirkungen von Berufsbelastungen hat, was für Lehrkräfte insbesondere für den Umgang mit unterrichtlichen Disziplinschwierigkeiten gilt (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007).

Die Relevanz berufsbezogenen Belastungserlebens von Lehrkräften für Forschung und Schulpraxis zeigt sich nicht nur in den direkten Folgen der individuellen Wahrnehmung von Belastungen der jeweiligen Personen, sondern insbesondere auch in den Auswirkungen des Belastungserlebens auf ihr schul- und unterrichtsbezogenes Verhalten (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Eine der bedeutsamsten Auswirkungen stellt dabei die negative Einflussnahme des Belastungserlebens auf die Unterrichtsqualität sowie die Lehrer-

Schüler-Beziehung und somit auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler dar (u.a. Maslach & Leiter, 1999; Schaarschmidt, 2001). Darüber hinaus zählen zu den verbreitetsten Folgen berufsbezogenen Belastungserlebens psychische Beschwerden, insbesondere emotionale Erschöpfung, Nervosität, Reizbarkeit, Schlafstörungen, reduzierte Leistungsfähigkeit und Burnout, welche sich negativ auf die Gesundheit und die Berufsausübung auswirken können (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kunz Heim & Nido, 2008; Lehr, 2011a; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Ostroff, 1992) und vielfach in sozialen- und helfenden Berufen vorkommen, wozu auch die Berufsgruppe der Lehrkräfte zählt (Kunz Heim & Nido, 2008). Dabei ist vor allem anhaltender ausbleibender Erfolg mit emotionaler Erschöpfung assoziiert (Maslach & Jackson, 1981), wobei die emotionale Erschöpfung einen Zustand der Ausgelaugtheit und reduzierter Lebensfreude bezeichnet und als ein wesentliches Burnout-Symptom gilt (Neugebauer & Wilbert, 2010; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Burnout entsteht vielfach durch ein chronisches Missverhältnis zwischen einem Individuum und seinen berufsbezogenen Tätigkeiten in den Bereichen Leistungsumfang, Kontrolle, Anerkennung, Gemeinschaft, Gerechtigkeit und Werte (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Burnout-Betroffene verspüren dabei emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung, nachlassende Leistungsfähigkeit, Zynismus und Verzweiflung und werden schließlich arbeitsunfähig (Burisch, 2006; Kunz Heim & Nido, 2008; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Im Zusammenhang von Burnout, Belastungserleben und Leistungsfähigkeit beschreibt Rudow (1994) im Modell der *Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz*, dass sich zunächst objektive Belastungen, wie bestimmte Arbeitsbedingungen oder mitmenschliche Beziehungen, in einem subjektiven Belastungserleben widerspiegeln. Dabei rufen vor allem negative kognitive Bewertungen ein emotionales Belastungserleben hervor. Dieses Belastungserleben wirkt sich folglich negativ auf die Tätigkeitsausführungen aus und führt nach längerem Andauern häufig zu überdauernden Beanspruchungsfolgen, wie chronischem Stress und Burnout, welcher die Leistungsfähigkeit weiter einschränkt, Konflikte mit Mitmenschen hervorruft, die Produktivität der Zusammenarbeit stört und durch eine ‚ansteckende‘ Wirkung negativen Auswirkungen auf das berufliche Umfeld haben kann (Kunz Heim & Nido, 2008; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, Rudow, 1994). Da insbesondere belastende Emotionen durchaus eine expressive Komponente innehaben, sind die belastenden Gefühle der Lehrkraft meist auch für Schülerinnen und Schüler erkennbar und wirken somit mehr oder weniger bewusst auf die Lernenden ein. Das Phänomen der

emotionalen Ansteckung bringt dabei den Effekt mit sich, dass die Lernenden nicht nur spüren, welche Emotionen die Lehrkraft wahrnimmt, sondern dass sie selbst entsprechende emotionale Reaktionen aufzeigen (Frenzel & Stephens, 2011; Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1992). Es ließ sich nachweisen, dass insbesondere von Lehrkräften negativ erlebte Emotionen zu unerwünschten Wirkungen bei ihren Schülerinnen und Schülern führen können. Erfahren die Lernenden im Unterricht wiederholt die Äußerung von negativen Emotionen seitens ihrer Lehrkraft, kann dies bei ihnen reduzierte Motivation und ein negatives Arbeits- und Sozialverhalten hervorrufen (Frenzel & Stephens, 2011). Die Wirkrichtungen des Belastungserlebens von Lehrkräften auf ihren Unterricht stellen Frenzel, Götz und Pekrun (2008) in ihrem *Modell zu reziproken Zusammenhängen zwischen Lehreremotionen, Unterrichtshandeln und Unterrichtszielen* dar. Hierbei wird deutlich, dass sich zunächst die wahrgenommenen Emotionen der Lehrkraft in ihrem Instruktionsverhalten im Unterricht widerspiegeln. Das Instruktionsverhalten wiederum wirkt sich erstens auf die kognitiven Unterrichtsziele, wie den Lernerfolg und die Leistung der Schülerinnen und Schüler aus. Zweitens beeinflusst die Qualität der Instruktion die motivational-affektiven Unterrichtsziele, wie beispielsweise das Schülerinteresse. Und drittens beeinflusst das Instruktionsverhalten die disziplinarischen Ziele, wie etwa die Einhaltung von Klassenregeln. Diese wirkt sich wiederum auf die Bewertung des Erreichens ebendieser Ziele aus. Schließlich wird der Kreislauf damit komplettiert, dass diese Bewertungen wiederum auf die wahrgenommenen Emotionen der Lehrkraft einwirken (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008). Das *Model of reciprocal causation between teacher emotions, instructional behavior and student outcomes* (Frenzel, Götz, Stephens & Jacob, 2009) zeigt zudem auf, dass die objektiven Bedingungen des Unterrichts, wie der Lernstand der Schülerschaft, deren Motivation und ihre sozio-emotionalen Kompetenzen, direkten Einfluss auf die subjektiven Wahrnehmungen und die gestellten Lernziele der Lehrkraft in Bezug auf das Schülerverhalten haben. Diese Wahrnehmungen und Ziele der Lehrkraft beeinflussen nun die Herausbildung der Bewertungen der Lehrkraft, welche schließlich ihre Emotionen erzeugen und ihr Instruktionsverhalten beeinflussen. Das Instruktionsverhalten der Lehrkraft spiegelt sich schließlich in Lernstand, Motivation, Engagement und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wider (Frenzel, Götz, Stephens & Jacob, 2009). Die Lehrerbelastungsforschung konnte auch aufzeigen, dass sich durch das Belastungserleben bei Lehrkräften eine zeitintensive Auseinandersetzung mit sozialen Angelegenheiten im Unterricht, wie die häufige Intervention bei Unterrichtsstörungen (statt Prävention), negativ auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Brophy, 1988). Zusammenhänge

zwischen Belastungserleben und Unterricht konnten auch Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert (2006) in ihren Untersuchungen feststellen, wobei Lehrkräfte und ihr Unterrichtshandeln der vierstufigen Typologie nach Schaarschmidt & Fischer (1996) zugeordnet und anschließend eruiert wurde, inwiefern sich dieses Lehrerverhalten basierend auf Schülerwahrnehmungen auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Dabei zeigte sich, dass solche Lehrkräfte, welche den Burnout-Risikomustern A und B zugeordnet werden konnten, ein bedeutend erhöhtes Maß an Resignationstendenz, eine geringe Distanzierungsfähigkeit, geringes Erfolgserleben, mangelnde Zufriedenheit und wenig soziale Unterstützung erlebten. Schülerinnen und Schüler schrieben dieser Gruppe von Lehrkräften zudem ein unangemessen hohes Interaktionstempo im Unterricht sowie gehäufte Reaktionen mit Ärger und Frustration auf unerwünschtes Schülerverhalten und ein weniger engagiertes und ungerechteres Verhalten gegenüber den Lernenden zu, woran sich deutlich die Relevanz der Problematik des Zusammenhangs von Lehrerbelastung und Unterricht erkennen lässt (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Frenzel & Stephens, 2011).

2.2 Unterrichtsstörungen und Belastungserleben von Lehrkräften – Überblick über den Forschungsstand

Empirische Befunde konnten aufzeigen, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen unter einem besonders hohen berufsbezogenen Belastungserleben leiden (u.a. Krause, Dorsewagen & Alexander, 2011; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Im Vergleich zu solchen Anforderungen im Lehrerberuf, wie ein hoher zeitlicher Aufwand für Korrekturen sowie die Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts, das Arbeiten unter Zeitdruck, Selbstmanagement, interkulturelle Kompetenzen, Elternarbeit, kollegiale Kooperation oder administrative Aufgaben, ließ sich nachweisen, dass im Hinblick auf die Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten insbesondere das Erleben von Unterrichtsstörungen ein enormes Belastungspotenzial für Lehrkräfte darstellt (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Katschnig, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Pfitzner & Schoppek, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Insbesondere in der Ursachenforschung zur Lehrerbelastung konnte aufgezeigt werden, dass das im Lehrerberuf wahrgenommene Stress- und Belastungserleben zu einem bemerkenswerten Anteil auf unangemessenes Schülerverhalten zurückzuführen ist, worunter Unterrichtsstörungen mit verschiedensten Ausprägungen verbaler und tätlicher aggressiver

Angriffe von Schülerinnen und Schülern auf Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und Mitschüler fallen (Hastings & Bham, 2003; Pfitzner & Schoppek, 2000).

Untersuchungen, welche Differenzierungen zwischen gesunden und psychosomatisch erkrankten Lehrkräften im Hinblick auf ihre ursachenbezogenen Aussagen zu berufsbezogenem Belastungserleben vornehmen, zeigen darüber hinaus auf, dass beide Gruppen von Lehrkräften die Belastung durch Disziplinschwierigkeiten in nahezu gleichem Maße hoch beurteilen (Hillert, 2007). So kamen Untersuchungen zu dem Befund, dass sich Lehrkräfte durchaus vor unangenehmen Situationen in der Auseinandersetzung mit problematischem Schülerverhalten in ihrem Unterricht ängstigen (Katschnig, 2002). In diesem Zusammenhang konnten auch spezifische Erkenntnisse über das Belastungsausmaß von Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften, Altersunterschiede, Geschlechterdifferenzen, Zusammenhänge zur Entstehung von Ärger sowie über die Genese emotionaler Erschöpfung hervorgebracht werden. Im Hinblick auf den Faktor des Alters von Lehrkräften konnte herausgestellt werden, dass je älter die befragten Lehrkräfte waren, ein signifikant geringeres Ausmaß an Unterrichtsstörungen berichtet wurde und zudem eine weitaus höhere allgemeine Berufszufriedenheit angegeben wurde, als bei jüngeren Kolleginnen und Kollegen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Kovess-Masféty, Rios-Seidel & Sevilla-Dedieu (2007) konnten im Hinblick auf den Aspekt der Geschlechterdifferenzen im Erleben von Belastungen durch Unterrichtsstörungen zeigen, dass weibliche Lehrkräfte in bedeutend höherem Maße dazu tendieren, sehr sensibel auf die Disziplinprobleme von Schülerinnen und Schülern zu reagieren als ihre männlichen Kollegen. Dies zeigte sich am Einfluss auf ihr mentales Wohlbefinden und an ihren Ängsten vor verbalen oder physischen Angriffen von Schülerinnen und Schülern. Selbst bei der schulischen Arbeit mit jüngeren Lernenden lagen diese Ängste bei Lehrerinnen in bedeutenderem Maße vor als bei Lehrern. So ließ sich auch herausstellen, dass weibliche Lehrkräfte im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen eher dazu tendieren, sich besonders intensiv mit Fällen von Unterrichtsstörungen zu befassen (Walker, 1995), wobei weibliche Lehrkräfte auch insgesamt als belasteter gelten als männliche Lehrkräfte (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Gehrman, 2013). In der Unterscheidung zwischen Klassenlehrkräften und Fachlehrkräften ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung und Belastung durch Unterrichtsstörungen feststellen (Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017).

Zum Zusammenhang zwischen dem Erleben von Unterrichtsstörungen und der Entstehung von Ärgergefühlen konnte nachgewiesen werden, dass Unterrichtsstörungen in

der Tat als eine bedeutsame Ursache für das Erleben von Ärger bei Lehrkräften darstellen. Zudem zeigte sich der bemerkenswerte Effekt, dass durchweg über alle befragten Lehrkräfte ihr emotionales Erleben in mehr als 10% ihrer gehaltenen Unterrichtsstunden am zutreffendsten mit ‚Ärger‘ beschrieben werden konnte und in seiner Ursache auf das Auftreten von Unterrichtsstörungen zurückzuführen war (Frenzel & Götz, 2007). Auch geht das Erleben von Disziplinschwierigkeiten bei Lehrkräften vielfach mit Frustration, Enttäuschung und Misserfolgserleben einher (Schmitz & Leidl, 1999). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit delinquentem Schülerverhalten beklagten 66,5 % befragter Lehrkräfte, über keine effektiven Umgangsmöglichkeiten zu verfügen. Dabei gaben 54,5 % der Lehrkräfte an, ihre Schülerinnen und Schüler bei erhöhtem Stresserleben anzuschreien (Katschnig, 2002). Zudem lässt sich nachweisen, dass ein vermehrtes Erleben von Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften mit emotionaler Erschöpfung einhergeht (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Die emotionale Erschöpfung gilt dabei neben der Depersonalisierung und der verminderten Leistungsfähigkeit als eines der bedeutsamsten Symptome von Burnout, welcher in der Lehrerbelastungsforschung eine immer häufigere Rolle spielt (Cherniss, 1980; Gold, 1984; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Maslach & Jackson, 1981; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Erleben von Unterrichtsstörungen und der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften zeigten auf, dass Unterrichtsstörungen und undiszipliniertes Schülerverhalten als ernstzunehmende berufsbezogene Stressoren von Lehrkräften gelten. Dabei ließen sich signifikant positive Korrelationen zwischen Unterrichtsstörungen und Burnout-Werten, insbesondere im Bereich der Burnout-Dimension der emotionalen Erschöpfung, erkennen. Diesbezügliche Analysen legen zudem nahe, dass das Erleben von Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften zu einer Erwartungshaltung von auch künftig auftretenden Disziplinschwierigkeiten führt, welche wiederum als verantwortlich für die Entstehung von Stress, Sorgen und Ängsten gilt (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Zudem kamen Untersuchungen zu dem Befund, dass in derartigen anforderungsreichen Situationen von Lehrkräften insbesondere auch das belastende Gefühl des ‚allein gelassen Werdens‘ beklagt wird (Frenzel & Stephens, 2011). Untersuchungen zum Vergleich zwischen der erlebten Unterstützung durch die Schulleitung in erzieherischen Belangen und dem Erleben von Unterrichtsstörungen zeigten auf, dass ein hohes Maß an erzieherischer Unterstützung durch die Schulleitung mit einem höheren allgemeinen berufsbezogenen Engagement und geringerer emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften einherging. Währenddessen berichteten Lehrkräfte, die ein erhöhtes Maß an

Unterrichtsstörungen bei gleichzeitig geringer oder keiner erzieherischen Unterstützung durch die Schulleitung erlebten, deutliche höhere Werte der emotionalen Erschöpfung (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a). Untersuchungen, welche das Bedingungsgefüge des Erlebens von Unterrichtsstörungen, Zeitdruck, Beziehungen zur Elternschaft, Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen, Unterstützung durch die Schulleitung, sowie Übereinstimmungen von Werten und Normen im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, der allgemeinen Berufszufriedenheit und der Motivation, den Lehrerberuf aufzugeben analysierten, konnten nachweisen, dass neben dem erlebten Zeitdruck insbesondere auch Unterrichtsstörungen als signifikante Prädiktoren für die emotionale Erschöpfung bei Lehrkräften gelten. Sowohl die persönliche Identifikation mit der Schule als auch die emotionale Erschöpfung weisen wiederum signifikante Korrelationen zur allgemeinen Berufszufriedenheit auf. Die Motivation, den Lehrerberuf aufzugeben ist den Untersuchungen zufolge negativ mit der allgemeinen Berufszufriedenheit und positiv mit der emotionalen Erschöpfung assoziiert. Ferner ließ sich feststellen, dass sowohl die persönliche Identifikation mit der Schule als auch die emotionale Erschöpfung mit der Motivation, den Lehrerberuf aufzugeben assoziiert ist und dabei von der allgemeinen Berufszufriedenheit mediiert wird (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Zum Zusammenhang zwischen dem Erleben von Unterrichtsstörungen, emotionaler Erschöpfung und dem beruflichen Engagement von Lehrkräften lässt sich nach Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008a) aufzeigen, dass dabei sowohl individuelle personenbezogene als auch schulkontextbezogene Charakteristika eine Rolle spielen. Es konnte herausgestellt werden, dass sich die pädagogische Unterstützung von Lehrkräften in erzieherischen und unterrichtlichen Berufsanforderungen durch die Schulleitung signifikant positiv auf das berufliche Engagement von Lehrkräften auswirkt. Zudem konnte dabei herausgestellt werden, dass sich weibliche Lehrkräfte generell engagierter verhalten als ihre männlichen Kollegen, und dass jüngere Lehrkräfte ein engagierteres berufliches Verhalten zeigen als ältere Lehrkräfte. Nicht signifikant wurden die Korrelationen zwischen dem Engagement von Lehrkräften und ihren Moral- und Wertvorstellungen, der Häufigkeit von Kooperationsverhalten mit Kolleginnen und Kollegen, dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft, deren kognitiven Fähigkeiten oder ihrem Disziplinverhalten und dem Auftreten von Unterrichtsstörungen. Im Gegensatz hierzu korrelieren ein gutes Disziplinverhalten der Schülerschaft, welches mit geringen Unterrichtsstörungen einhergeht, ein höherer sozioökonomischer Hintergrund der Lernenden sowie bessere kognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren emotionalen

Erschöpfungserleben der Lehrkräfte. Ein erhöhtes emotionales Erschöpfungserleben der Lehrkräfte korreliert statistisch signifikant mit einer hohen Anzahl an zu leistenden Unterrichtsstunden sowie einer größeren Anzahl von unterrichteten Schulklassen. Die soziale Unterstützung von Familie und Freunden wirkt sich hingegen positiv auf die erlebte emotionale Erschöpfung von Lehrkräften aus. In Bezug auf Unterrichtsstörungen konnte herausgestellt werden, dass je positiver das allgemeine Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler ausfällt, desto geringer ist die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften ausgeprägt (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a). Ähnliche Ergebnisse konnten in Bezug auf die emotionale Erschöpfung auch Untersuchungen von Nolting (2012) hervorbringen und zudem Folgen für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schülerschaft nachweisen. Dabei ließen sich für das Erleben von Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften drei Haupt-Folgen identifizieren. Eine erste Folge von Unterrichtsstörungen bildet die emotionale Belastung. Hierbei ließ sich erkennen, dass Lehrkräfte im Falle von Unterrichtsstörungen häufig das Gefühl haben, ‚gegen‘ die Klasse unterrichten zu müssen, was zur Folge haben kann, dass sie sich zunächst überanstrengt und ausgebrannt fühlen und dies schließlich in schwerwiegenden Belastungsfolgen wie Burnout und Erschöpfungsdepression enden kann. Als zweite Folge von Unterrichtsstörungen ist zu erkennen, dass Lehrpersonen zu aggressivem Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern tendieren, sie ungerecht behandeln und dadurch das Klassenklima negativ beeinflussen. Schließlich gilt als dritte Folge eines gehäuften Erlebens von Unterrichtsstörungen die Minderung der Unterrichtsqualität und infolge dessen eine Reduktion des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler, welcher in bedeutsamem Maße davon abhängig ist, wie intensiv aktive Lernzeit ungestört genutzt werden kann. Auch gilt die Belastung von Lehrkräften durch Unterrichtsstörungen als beeinträchtigend für die Lehrer-Schüler-Beziehung, insbesondere dann, wenn Etikettierungen einzelner Lernender mit dem Merkmal ‚stört den Unterricht‘ vorgenommen werden und somit die Problematik von Unterrichtsstörungen längerfristig aufrechterhalten wird. Lehrkräfte geben diese Etikettierungen an ihre Kolleginnen und Kollegen weiter, und schließlich erwarten auch sie und die Mitschülerinnen und Mitschüler von den Betroffenen die Rollenerfüllung des ‚Unterrichtsstörers‘, welcher sich in seiner Position an dem von ihm erwarteten Verhalten orientiert. Nur die Ermöglichung immer wieder neuer Chancen der Verhaltensänderung in Form einer offenkundig positiven Erwartungshaltung gegenüber Schülerinnen und Schülern, die gehäuft zum Aufzeigen von Unterrichtsstörungen tendieren, kann den Teufelskreis durchbrechen. In Kombination mit dem Einsatz positiver Verstärker zeigen betreffende

Schülerinnen und Schüler meist eine enorme Motivationssteigerung und einen positiven Leistungswillen, was die Problematik von Unterrichtsstörungen effizient zu beheben und das damit einhergehende Belastungserleben von Lehrkräften zu reduzieren vermag (Zimmermann, 2007).

2.2.1 Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive

In der Betrachtung der Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus der Perspektive von Lehrkräften lässt sich zunächst erkennen, dass neben einer reduzierten Anstrengungsbereitschaft insbesondere eine Zunahme nicht sozial verträglicher Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern beklagt wird (Korte, 1996; Pfitzner & Schoppek, 2000; Solzbacher, Behrensen, Sauerhering, & Schwer, 2012). Verweise darauf, dass es Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten schon immer gegeben hat, wie der Philosoph Sokrates bereits in der Antike feststellte, können den Beschwerden vieler Lehrkräfte heute nicht mehr entgegenwirken. Aus einer allgemeinen Lehrerperspektive habe sich das schulische Lernklima durch ein ansteigendes massives Aufkommen von Unterrichtsstörungen derart negativ entwickelt, dass die diesem Sachverhalt zugrundeliegenden Ursachen und ihre Folgen nicht weiter vernachlässigt werden dürfen (Korte, 1996). Diese Perspektive der Lehrkräfte in Bezug auf Ursachen, Auftretensformen und Folgen des negativen Disziplinverhaltens von Schülerinnen und Schülern, welche sich in der Literatur und den Medien vielfach widerspiegelt, lässt sich anhand des folgenden Interviews mit einer Grundschullehrkraft exemplarisch veranschaulichen:

„Die Kinder haben sich erstens mal geändert, sie haben viel mehr Außenreize oder Innenreize als früher. [...] Kinder werden also viel früher 'erwachsen' als das früher war. Das wirkt sich auch insgesamt auf die Unruhe aus. Die Kinder haben viel mehr Stress, wenn man so will, schon häuslichen Stress, auch durch diese Reize der elektronischen Geräte, das sind ja alles Stressfaktoren und deswegen können die sich nicht mehr so lange konzentrieren. Sie sind unruhig, stören, sind aggressiv und haben Spannungen [...] psychische Störungen und die tragen sie alle in die Gemeinschaft rein. Und das ist schwer, diese [Kinder] zu einem gemeinsamen, guten Lernen zu bringen“ (Solzbacher, Behrensen, Sauerhering, & Schwer, 2012, S. 143).

Für Lehrkräfte bedeuten Unterrichtsstörungen, welche aus Lehrerperspektive häufig einen bemerkenswert hohen Anteil von Unterrichtszeit einnehmen, vor allem eine wesentliche

Hinderung ihrer Bemühungen um einen effektiven Unterricht und die Unterstützung der Lernenden in ihrer sozialen Kompetenzentwicklung, wie etwa dem rücksichtsvollen Umgang untereinander oder dem Respektieren der Rechte der Mitschülerinnen und Mitschüler. Lehrkräfte beklagen dabei, dass sie trotz Anwendung zahlreicher pädagogischer und klassenführungsbezogener bewährter Techniken der Verhaltensmodifikation keinen nachhaltig positiven Effekt auf ein diszipliniertes unterrichtliches Lernen erzielen können. Sie verwenden diverse innovative Methoden, bieten den Lernenden motivierende Anreize, vergeben Belohnungen für erwünschtes Verhalten, verwenden Lob und Strafe, sie schimpfen und werden teilweise sogar laut. Jedoch lässt sich feststellen, dass die meisten Methoden darin übereinstimmen, dass sie lediglich Einfluss auf das Handeln der Lernenden ausüben, jedoch nicht auf ihr Denken, ihre individuellen Wünsche oder persönlichen Ziele. So gelten Lehr-Lern-Methoden, welche die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigen, als wenig zielführend und gehen schließlich mit Ermüdungserscheinungen und Frustration bei allen Beteiligten einher (Bründel, 2002). Aus dieser Erkenntnis heraus erscheint es sinnvoll, dass Lehrkräfte die Überzeugung ablegen, das Schülerverhalten gegen deren Willen modifizieren zu können. Aus der Sicht von Lehrkräften ergibt sich zunächst scheinbar die Möglichkeit, das Schülerverhalten anhand einer Vielzahl verhaltensmodifikatorischer Techniken nachhaltig positiv modifizieren zu können, jedoch erleben sie unmittelbar ebenso deren Grenzen und müssen schließlich erkennen, dass sie eine wünschenswerte Beeinflussung des Schülerverhaltens häufig nur sehr kurzzeitig erzielen können. Letztendlich, so berichten Lehrkräfte, handeln viele Schülerinnen und Schüler doch danach, was ihnen schnellstmöglich eine Befriedigung ihrer spontanen Bedürfnisse einbringt, ohne dabei auf vereinbarte Verhaltensregeln oder die Bemühungen der Lehrkraft zu achten (Bründel, 2002). So konnte im Rahmen von Lehrerbefragungen empirischer Untersuchungen nach Pfitzner und Schoppek (2000) sowie Katschnig (2002) aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte sich insbesondere darüber beklagen, dass sie neben einer mangelhaften materiellen Ausstattung der Schule und ungünstigen Rahmenbedingungen des Schulkontextes primär durch ein fehlentwickeltes Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler und damit einhergehenden Unterrichtsstörungen von der Durchführung ihres geplanten Unterrichts abgehalten werden. Im Hinblick auf die Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive zeigt sich auch, dass Unterrichtsstörungen meist als ein Problem angesehen wird, welches von der Schülerschaft in den Unterricht getragen wird. Dass Unterrichtsstörungen von Lehrkräften selbst ausgehen, wird aus Sicht der Mehrzahl der Lehrkräfte nicht in Betracht gezogen (Pfitzner & Schoppek,

2000). Dabei ließ sich erkennen, dass sich 66,5 % der untersuchten Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen ($N = 240$; 77,4 % weiblich) im Wesentlichen darüber beklagen, über keine hinreichenden Möglichkeiten zu verfügen, mit schwierigen Schülerinnen und Schülern effektiv umzugehen (Katschnig, 2002). So vertritt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Auffassung, dass es insbesondere die Schülerinnen und Schüler selbst sind, die durch ihr abweichendes Arbeits- und Sozialverhalten für das Belastungserleben von Lehrkräften verantwortlich sind, was aus Lehrersicht auf ein immenses Unverständnis stößt, da sie schließlich tagtäglich in erster Linie um das Wohl und eine bestmögliche Entwicklung ihrer Lernenden bemüht sind. Wenn Lehrkräfte zudem die Erfahrung machen, dass eine Konzeptionierung ihres Unterrichts anhand bewährter Qualitätsmerkmale und eine noch so differenzierte Vorbereitung im Endeffekt keine Garantie für das Ausbleiben von Unterrichtsstörungen darstellt, resultiert dies häufig in Ratlosigkeit und Verzweiflung (Koester & Büttner, 1981). Schließlich müssen sie feststellen, dass sich die unterschiedlichsten Bedürfnisse, Probleme und Beziehungswünsche, die die Lernenden aus ihren familialen Kontexten in die Schule tragen, in hohem Maße auf den Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsdynamik auswirken können. So bedeuten Unterrichtsstörungen für Lehrkräfte auch Wünsche nach Aufmerksamkeit und Zuwendung der Lernenden, wobei sie mitunter externalisierte negative Emotionen, wie Frustrationen, Wut und Aggressionen feststellen, die allesamt gleichzeitig auf die Lehrperson gerichtet werden und bei Nichtbeachtung eine unerwünschte Eigendynamik entwickeln können. Auf die Ursachen dieser Problematik bezogen berichten Lehrkräfte häufig, dass gerade Schülerinnen und Schüler, die angstauslösende Erfahrungen im Elternhaus, insbesondere mit dem Vater gemacht haben, auch auf die Lehrkraft ängstlich reagieren oder im Gegenteil ihre Wut über die Beziehung zu ihrem Vater auf die Lehrkraft projizieren. Zudem ließ sich feststellen, dass Lernende, die durch ihre Mutter anderen Geschwistern vorgezogen werden, ähnliche Verhaltensmuster bei weiblichen Lehrkräften zeigen. Aus der Lehrerperspektive erscheint es daher von hoher Bedeutsamkeit, die gezeigten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten aus ihrer individuellen Lebensgeschichte einhergehen, zu erkennen, damit eine Projizierung der familialen Verhältnisse auf den Unterricht vermieden werden kann. Ansonsten wird der „Teufelskreis geschlossen und der neurotische Familienroman [...] wird in der Schule fortgeführt“ (Koester & Büttner, 1981, S. 25), was für die Lehrkraft ein Verlust von Autorität, Selbstbehauptung und Durchsetzungsvermögen bedeuten kann und schließlich das Auftreten von Unterrichtsstörungen zunehmend erhöht. Für Lehrkräfte gilt es daher als

unabdingbar, durch ein angemessenes Maß an Selbstbehauptung die Unverletzlichkeit ihrer persönlichen Würde zu schützen, was konkret bedeutet, durch ihr Unterrichtshandeln dafür Sorge zu tragen, dass ihnen selbst und anderen Lernenden gegenüber keine respektlose Behandlung erfolgt. Respekt bezieht sich in seiner Wortbedeutung auf „das Zurückschauen, das Umsehen, die Rücksicht, die Berücksichtigung, der Rückhalt, die Zuflucht, für etwas sorgen, etwas beachten, auf etwas warten, hoffen“ (Bauer, 1995, S. 174). Der Eigenrespekt von Lehrkräften bedeutet dabei die notwendige Voraussetzung für den Erhalt von Fremdrespekt durch die Schülerschaft, und invers gilt der Fremdrespekt durch die Schülerschaft als verstärkend für den Eigenrespekt der Lehrkraft. Unter dem Eigenrespekt einer Lehrkraft ist die Achtung zu verstehen, welche sie sich selbst im Umgang mit der Schülerschaft zuschreibt, und als Fremdrespekt versteht sich das Maß an Rücksicht und Achtung, welches sie von ihrer Schülerschaft erhält. Dies bedeutet für den Umgang mit Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Kontexte in deren Eigenarten wahrzunehmen sind und ihnen die benötigte soziale Geborgenheit zukommen zu lassen. Dabei sind die unterrichtlichen Lernbedingungen dahingehend anzupassen, dass die Lehrkraft in ihrer respektvollen Umgangsweise als Modell fungiert und durch ihre positive Unterstützung zur Nachahmung anregt (Bauer, 1995).

2.2.2 Wahrnehmung von Situationen mit Unterrichtsstörungen aus Lehrkräfteperspektive

Die Art und Weise, wie Menschen bestimmte Situation wahrnehmen und welche Emotionen damit einhergehen, ist hochgradig individuell. So können verschiedene Menschen durchaus ein und derselben Situation ausgesetzt sein und dabei vollkommen unterschiedliche Erlebensprozesse durchlaufen und unter Umständen dabei sogar gegensätzliche Emotionen wahrnehmen. Auch im Lehrerberuf gilt die Wahrnehmung insbesondere von herausfordernden Situationen, wie Unterrichtsstörungen, als in hohem Maße von Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrkraft abhängig. Im Fokus des Forschungsinteresses sollten daher nicht die objektiven situativen Bedingungen von Konflikten, sondern vielmehr die Tatsache, wie die Situation von einer individuellen Lehrkraft subjektiv wahrgenommen wird, stehen (Pallasch, 1985). Während eine Lehrkraft in einer Klasse etwa durch ein erhöhtes Wahrnehmen von Ärger und Betroffenheit über die vorherrschende Hektik und

Lautstärke ein ausgeprägtes Maß an Belastung erlebt, mag eine andere Lehrkraft in derselben Klasse womöglich kein Belastungserleben empfinden und die Lebhaftigkeit der Lernenden als positiv bewerten. Zudem reagieren Menschen zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlicher Art und Weise auf bestimmte Sachverhalte, wobei diese Tatsache maßgeblich von der Stimmung einer Person abhängig ist. Ist eine Lehrkraft positiv gestimmt, geht dies meist mit dem subjektiven Gefühl einher, belastbar zu sein, und dadurch reduziert sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie etwa Unterrichtsstörungen als starke Belastung wahrnimmt. Umgekehrt mag eine Lehrkraft, die einer niedergeschlagenen, von Ärger geprägten oder resignierten Stimmung unterliegt, bereits kleinere Unterrichtsstörungen als starke Belastung wahrnehmen. Positiv gestimmte Lehrkräfte gelten als belastbarer und nehmen eine Vielzahl an Anforderungen nicht als Schwierigkeit wahr, da sie diese in ihrer günstigen Stimmung als nicht negativ bewerten (Tausch, 1994). Inwiefern Lehrkräfte Situationen von Unterrichtsstörungen als Belastung wahrnehmen, hängt demnach von ihren individuellen kognitiven Bewertungen (*appraisals*) ab. Kognitive Bewertungen von Situationen oder Sachverhalten gelten als die zentrale Ursache in der Entstehung von Emotionen und sind somit auch für die von Lehrkräften im Unterricht erlebten Gefühle verantwortlich. Zur Untersuchung von Wahrnehmungen von Unterrichtsstörungen und den damit einhergehenden Emotionen von Lehrkräften bedarf es folglich der Analyse ihrer individuellen kognitiven Bewertungsprozesse im Hinblick auf die tagtäglich erlebten disziplinbezogenen Erfolge und Misserfolge und der darauf folgenden emotionalen Reaktionen (Frenzel & Stephens, 2011).

Eine Möglichkeit, Unterrichtsstörungen als Lehrkraft nicht per se negativ und für die eigene Person als schädlich zu bewerten und durch negative Emotionen ein Belastungsempfinden wahrzunehmen, stellt die Auseinandersetzung mit der *Wahrnehmungskontrolltheorie* nach Bründel (2002) dar. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen sich ständig in einem Prozess des Abgleichens der individuellen Wahrnehmung von Situationen mit den eigenen Wünschen befinden. Im Falle der Übereinstimmung von Wahrnehmung und Wünschen empfinden Menschen einen Zustand von Zufriedenheit und fühlen sich nicht zu einer Situationsveränderung veranlasst. Im Falle einer Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Wünschen hingegen, werden Handlungen ausgeführt, um eine Übereinstimmung zu erzielen. Wenn Lehrkräfte nun das Auftreten von Unterrichtsstörungen nicht von vornherein als ausschließlich aversives gegen den Unterricht, gegen die Lehrkraft oder gegen andere Lernende gerichtetes Verhalten bewerten, sondern versuchen, die in Anlehnung an die *Wahrnehmungskontrolltheorie* dahinterliegenden

psychologischen Muster des Abgleichs von Wahrnehmung und Wünschen der Lernenden zu identifizieren, sollte dies dazu beitragen, das Belastungserleben der Lehrkraft zu reduzieren. Die Lehrkraft sollte erkennen, dass einer Unterrichtsstörung stets konkrete individuelle Bedürfnisse der Lernenden zugrunde liegen, die es zu analysieren gilt, bevor die Lehrkraft durch nicht zutreffende negative subjektive Bewertungen ein Belastungserleben empfindet (Bründel, 2002). Eine Unterrichtsstörung, wie etwa das Werfen von Zetteln während der Beschäftigung mit Lernaufgaben sollte somit nicht ungeprüft von der Lehrkraft als Aversion gegen den Unterricht oder als Provokation bewertet werden, was folglich in einem negativen Erleben persönlicher Betroffenheit seitens der Lehrkraft resultieren kann. Vielmehr empfiehlt es sich, derartige Unterrichtsstörungen im Hinblick auf die zugrundeliegenden Bedürfnisse der Lernenden zu überprüfen. So lässt sich beispielsweise erkennen, dass ein während des Unterrichts geworfener Zettel den Wunsch eines Schülers nach Aufmerksamkeit und Zuwendung darstellen kann. Erkennt die Lehrkraft das zugrundeliegende Schülerbedürfnis, so hat sie keinen Grund dafür, sich persönlich angegriffen und folglich belastet zu fühlen, sondern kann situationsangemessen reagieren, indem sie alternative unterrichtsbezogene Befriedigungen der Schülerbedürfnisse ermöglicht, somit Unterrichtsstörungen reduziert und selbst kein Belastungserleben empfindet. Insbesondere die Wirkung positiver kognitiver Bewertungen im Hinblick auf die Erreichung des Ziels der Unterbindung der Unterrichtsstörung führt im besten Fall zu einem emotionalen Erleben von Stolz, Erleichterung und Dankbarkeit. Je höher die Lehrkraft die Zielerreichung, d.h. die Unterbindung der Unterrichtsstörung, als persönlich relevant bewertet, desto höher werden diese positiven Emotionen ausgeprägt sein. Im Falle eines Misserfolgs, d.h. wenn den Schülerbedürfnissen nicht nachgekommen werden konnte und die Unterrichtsstörung nicht unterbunden wurde, keine weitere Aussicht auf Verbesserung des Schülerverhaltens vorliegt und externe Umstände für die Nichterreichung des Ziels verantwortlich gemacht werden, geht dies meist mit der Wahrnehmung negativer Lehrer-Emotionen, wie Ärger, Angst und Hoffnungslosigkeit einher (Frenzel & Stephens, 2011).

Somit erweist es sich für die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen und einen effektiven Umgang mit ihnen sowohl auf der Ebene der Unterrichtsqualität als auch auf der Ebene der Lehrer-Emotionen von hoher Relevanz, als Lehrkraft über ein angemessenes Maß an Empathiefähigkeit zu verfügen und sich in die betreffenden Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen. Nachweislich gilt ein Mangel an Einfühlungsvermögen in die Belange der Lernenden sowie ein nicht ausreichend analysiertes Geflecht aus komplexen Mechanismen von Angst- sowie Trotzabwehr als hinderlich für die effiziente Beseitigung

von Unterrichtsstörungen und dadurch entstehendes Belastungserleben bei Lehrkräften. Eine Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Lehrerperspektive als unverständlich und unkontrollierbar reduziert dabei die Möglichkeit eines aktiven und zielorientierten Agierens der Lehrkraft und geht folglich mit einer verminderten Bereitschaft der bestmöglichen fachlichen und sozialen Förderung der Lernenden einher (Bundschuh, 1992; Fuchs, 1981).

Eine angemessene Wahrnehmung abweichenden Schülerverhaltens durch die Lehrkraft und ein entsprechendes Verständnis über das lernende Individuum erfordert eine objektive Beobachtung des Verhaltens sowie eine detaillierte Bedingungsanalyse. Eine ‚Orientierung am Kind‘ und der subjektiven Bedeutung seines Verhaltens stellt dabei den ‚Schlüssel‘ für einen zielführenden und belastungsreduzierenden Umgang mit Unterrichtsstörungen dar. In diesem Sinne sollte der Leitsatz in Anlehnung an Moor (1968) lauten: „Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen.“ (Bundschuh, 1992, S. 58). Das Kind zu verstehen bedeutet dabei seine Individualität, Persönlichkeit sowie Menschlichkeit zu erkennen und bewusst wahrzunehmen. Der Perspektivenwechsel der Lehrkraft in die Situation der Schülerinnen und Schüler bei Unterrichtsstörungen führt zu Erkenntnissen über die Bedingungen ihrer individuellen Lebenswirklichkeit und ermöglicht ein Verständnis der kindlichen Probleme, und diese Erkenntnisse bilden schließlich die Grundlage für ein effektives Handlungsregulativ der Lehrkraft, um Unterrichtsstörungen in einer Weise begegnen zu können, die den Lernenden gerecht wird und sämtliche Bedingungsfaktoren für die Entscheidung von Handlungskonsequenzen berücksichtigt (Bundschuh, 1992; Fromm, 1982; Horney et al., 1964).

Neben dem Erkennen von Schülerbedürfnissen in Situationen von Unterrichtsstörungen gilt zudem als bedeutsamer Einflussfaktor auf das Belastungserleben von Lehrkräften, ob und in welchem Maße sie neben den Unterrichtsstörungen auch die positiven und erwünschten Verhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und in ihren kognitiven Bewertungsprozess miteinbeziehen. Da das Vorliegen von Problemen der Schülerinnen und Schüler, die insbesondere aggressives oder hyperaktives Verhalten im Unterricht aufzeigen, sehr offensichtlich externalisiert wird und die Lehr-Lern-Situation meist klassenöffentlich stört, prägt dieses Verhalten in besonders hohem Maße die Wahrnehmung von Lehrkräften. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht aggressives Verhalten aufzeigen, erhalten einen großen Teil der Aufmerksamkeit von Lehrkräften, da sie durch ihr Handeln ihrem Umfeld sowohl materielle Schäden, wie Diebstähle und Sachbeschädigungen, physische Schäden bei tätlichen Übergriffen sowie psychische Schäden im Falle von Beschimpfungen, zufügen. In der Reaktion auf diese

aggressiven Verhaltensweisen fallen Lehrkräften hingegen positive, angepasste oder unsichere Verhaltensweisen der Lernenden deutlich seltener auf (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999). Untersuchungen konnten nachweisen, dass Lehrkräfte vielfach dazu tendieren, den Fokus ihrer Aufmerksamkeit auf negative Schülerverhaltensweisen zu richten, wobei die untersuchten Lehrkräfte mit einer dreifach höheren Rate auf undiszipliniertes Schülerverhalten reagierten als auf erwünschte Verhaltensweisen (Herbert, 1989). Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die durch ein gehäuftes und intensives Aufzeigen von Unterrichtsstörungen die Nerven der Lehrkraft stärker beanspruchen, stellt es sich nicht immer als einfach dar, auch ihre positiven Verhaltensweisen zu erkennen und wertzuschätzen. Diesbezüglich bedarf es an Übung, die Lehrerwahrnehmung von der Unterrichtsstörung auf die erwünschten Aspekte des Schülerverhaltens zu lenken. Ein Schüler, der beispielsweise während die Lehrkraft einen wichtigen Arbeitsauftrag erklärt, geräuschvoll mit seinem Stuhl schaukelt, lenkt in den meisten Fällen unmittelbar die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich, welche schließlich mit einem Ärgerempfinden reagiert. Was Lehrkräfte hingegen in einer solchen Störsituation vielfach nicht wahrnehmen, ist dass dieser Schüler etwa zuvor über längere Zeit hinweg sehr ruhig und konzentriert an seinen unterrichtsbezogenen Aufgaben gearbeitet hat (Johansson, 2007).

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Perspektive von Lehrkräften konnte in der Unterrichtsforschung ferner festgestellt werden, dass Lehrkräfte vielfach dazu tendieren, Disziplinschwierigkeiten als ein stabiles Schüler- oder Klassenmerkmal aufzufassen, obwohl die Störanfälligkeit eines Lernenden oder einer Schulklasse als hochgradig individuell, wechselhaft und abhängig von sich ändernden situativen Kontexten gilt. Von der Existenz eines stabilen Merkmals, wie das des ‚störenden Schülers‘ oder das der ‚schwierigen Klasse‘ (Gold & Holodynski, 2011, S. 134) kann tatsächlich nicht ausgegangen werden. Dass Lehrkräfte Unterrichtsstörungen als stabiles Schüler- oder Klassenmerkmal wahrnehmen, erklärt sich damit, dass Lehrkräfte kaum die Gelegenheit dazu haben, Unterrichtsverhalten oder Lehrer-Schüler-Interaktionen aus einer außenstehenden Perspektive zu beobachten oder durch kollegiale Hospitationen beobachten zu lassen. Somit erfahren Lehrkräfte nicht, welche ihrer eigenen Verhaltensweisen möglicherweise dazu beitragen, dass Unterrichtsstörungen auftreten und schreiben Disziplinschwierigkeiten folglich als stabiles Merkmal einzelnen Lernenden oder einer gesamten Klasse zu (Gold & Holodynski, 2011).

Wissenschaftliche Befunde zum Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und deren Wahrnehmung durch Lehrkräfte lassen auch erkennen, dass sich weibliche Lehrkräfte

signifikant häufiger und intensiver als ihre männlichen Kollegen mit dem eher offen und aggressiver wahrgenommenen abweichenden Disziplinverhalten von Jungen beschäftigen als mit dem eher unbewusst wahrgenommenen abweichenden Disziplinverhalten der Mädchen. Dies gilt als problematisch, da die Aufmerksamkeit, welche dem negativen Disziplinverhalten der Jungen dadurch zukommt, indirekt als Anerkennung verstanden wird und damit als positiver Verstärker fungiert (Walker, 1995).

So lässt sich feststellen, dass Lehrkräfte in Abhängigkeit verschiedenster Bedingungsfaktoren, wie kognitive Bewertungsprozesse, situativer Kontext, Aufmerksamkeitsfokussierung, Geschlecht und Berufserfahrung, das Unterrichtsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsstörungen unterschiedlich wahrnehmen und auch bei der Schülerschaft geschlechterspezifische Verhaltensmuster wahrnehmen, auf welche sie in unterschiedlicher Weise reagieren. Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen hat dies weitreichende Auswirkungen: Durch das auf individueller Wahrnehmung basierende Verhalten der Lehrkraft wird Unterrichtsstörungen häufig ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit gewidmet, Störverhalten dadurch positiv verstärkt und Belastungserleben aufrechterhalten (Herbert, 1989; Janke, 2006; Johansson, 2007; Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999; Walker, 1995).

2.2.3 Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Lehrkräften

Die Berufstätigkeit von Lehrkräften ist, wie zahlreiche Berufe in sozialen Bereichen, mit einem erhöhten Belastungserleben assoziiert, welches ursächlich nicht zuletzt auch auf delinquentes Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurückzuführen ist (Frenzel & Götz, 2007; Katschnig, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a, Krause, Dorsewagen & Baeriswyl, 2013; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008; Pfitzner & Schoppek, 2000; Ross, Romer & Horner, 2012; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Untersuchungen zeigen dabei auf, dass Lehrkräfte der Anforderung einer stetig zunehmenden berufsbezogenen Verantwortung professionellen Lehrerhandelns gegenüberstehen, wobei insbesondere Faktoren, wie eine erhöhte Heterogenität der Schülerschaft, schwierige Schulklimata, geringe sozioökonomische Ressourcen von Lernenden oder der Umgang mit ständigen schulischen Innovationen, zu berücksichtigen sind. So berichten Lehrkräfte vielfältigen Stressoren ausgesetzt zu sein,

worunter eine Bandbreite zwischen Disziplinproblemen der Lernenden, prekären Arbeitsbedingungen, einem Mangel an emotionaler Unterstützung, massivem Zeitdruck, fehlenden Erholungspausen und insbesondere der Umgang mit Unterrichtsstörungen zu nennen ist, welche allesamt als Ursachen für Belastungserleben im Lehrerberuf benannt werden und sich nachweislich negativ auf die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken. All diese Stressoren stehen zudem in engem Zusammenhang mit Burnout bei Lehrkräften (Ross, Romer & Horner, 2012; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013). Untersuchungen konnten auch aufzeigen, dass etwa ein Viertel aller Lehrkräfte ihren Beruf als sehr stressig wahrnimmt, wobei besonders der Unterricht mit unmotivierten Schülerinnen und Schülern sowie Disziplinschwierigkeiten als extrem belastend empfunden werden (Kyriacou, 2001). Ferner ließ sich feststellen, dass insbesondere ein nicht sozialverträgliches Schülerverhalten, welches sich in Unterrichtsstörungen äußert, vielfach damit im Zusammenhang steht, dass Lehrkräfte einen Burnout erleiden (Hastings & Bham, 2003; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Dabei gelten das Erleben von Unterrichtsstörungen sowie eine länger andauernde Ausgesetzttheit von Lärm im Klassenraum vornehmlich als Prädiktoren für emotionale Erschöpfung in der Beanspruchungsfolge (Kruse, Krause & Uffermann, 2006). Empirische Befunde weisen zudem bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem berufsbezogenen Belastungserleben von Lehrkräften im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Beanspruchungsfolgen, wie Gereiztheit und emotionale Erschöpfung, nach (Krause & Dorsemagen, 2007). Diese emotionale Erschöpfung wiederum geht vielfach damit einher, dass Lehrkräfte persönlich davon überzeugt sind, nicht weiterhin in dem Maße in der Lage zu sein wie zuvor, ihren Schülerinnen und Schülern die erforderliche Unterstützung und Förderung ihres Lernprozesses gewährleisten zu können. Zeitgleich mit dem sukzessiven Verlust ihrer berufsbezogenen Leistungsfähigkeit erleben sie oftmals eine Abnahme positiver Emotionen im Zusammenhang mit ihren Lernenden und nehmen schließlich mit der Depersonalisierung eine weitere Dimension des Burnouts wahr. Im Falle der Depersonalisierung finden zum einen eine persönliche emotionale Distanzierung der Lehrkraft von sämtlichen als stressvoll erscheinenden Faktoren sowie zum anderen eine Entwicklung indifferenter oder negativer Einstellungen gegenüber der Schülerschaft statt (Ross, Romer & Horner, 2012). Symptomverstärkend wirken im Zuge dessen ungünstige Bewertungen der Lehrkraft im Hinblick auf die Motivation, die Kompetenzen und die Disziplin der Lernenden (Carle & Buchen, 1999). Als besonders hoch ausgeprägt stellt sich die Distanzierung zu den Schülerinnen und Schülern dann dar, wenn die Lehrkraft Einbußen in ihrer Autorität erleidet oder der Institution Schule durch die Schülerschaft eine aversive

Haltung entgegengebracht wird. Wenn Schülerinnen und Schüler etwa gehäuft den Anweisungen der Lehrkraft nicht nachkommen, Gegenstände durch die Klasse werfen oder die Lehrkraft beschimpfen, nehmen Lehrkräfte dies häufig als gravierende Angriffe auf den Unterricht und die eigene Person wahr, reagieren mit persönlicher Betroffenheit und benennen dies als Ursache für ihr berufsbezogenes Belastungserleben (Pfitzner & Schoppek, 2000). Das durch Unterrichtsstörungen verursachte Belastungserleben von Lehrkräften ist wiederum nachweislich mit einer Verschlechterung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung assoziiert (Pfitzner & Schoppek, 2000). Forschungsbefunde zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass eine bedeutsame Verschlechterung der interpersonellen schulischen Beziehungen signifikant mit einer Verschlechterung der Gesundheit von Lehrkräften einhergeht und zu einem bemerkenswerten Anstieg durch Stresserleben verursachter Gesundheitsstörungen im Lehrerberuf führen kann (Bauer, Unterbrink & Zimmermann, 2007). So konnte zum Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben von Lehrkräften und der Beziehungsqualität zu ihren schulischen Interaktionspartnern festgestellt werden, dass neben Konflikten innerhalb des Lehrerkollegiums insbesondere eine schlechte Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, verursacht durch ein gehäuftes Erleben von Unterrichtsstörungen, ein enormes Belastungspotenzial für Lehrkräfte birgt und sich vielfach in emotionaler Erschöpfung und anhaltenden Zuständen von Gereiztheit äußert (Krause & Dorsemag, 2007). So gilt neben den objektiven Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz von Lehrkräften, wie ein hoher Lärmpegel oder als hinderlich empfundene organisatorische Strukturen, insbesondere das mit dem Erleben von Unterrichtsstörungen einhergehende Gefühl des alleingelassen Werdens und ein Mangel an sozialer und emotionaler Unterstützung durch positive interpersonale Beziehungen als förderlich von Belastungserleben (Frenzel & Stephens, 2011). Doch nicht nur aus beziehungstechnischer Perspektive gelten Unterrichtsstörungen als Ursache für das Belastungserleben von Lehrkräften, sondern auch im Hinblick auf den Leistungsdruck bezüglich ihrer Verantwortung für die Gewährleistung eines erfolgreichen Unterrichts und der Erzielung von Lernfortschritten bei der Schülerschaft. Unterrichtsstörungen stellen aus Sicht von Lehrkräften somit auch eine enorme Belastungsquelle dahingehend dar, als dass sie die Vermittlung der Lerninhalte und Erreichung der Lernziele im Unterricht behindern (Große Siestrup, 2010). Insbesondere fühlen sich Lehrkräfte auch durch die von Gesellschaft und Politik aufgebürdete Aufgabe der Kompensation sozialer und entwicklungsbezogener Missstände, wie der Behebung abweichenden Schülerverhaltens, belastet (Katschnig, 2002).

Insgesamt sind im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen insbesondere Faktoren

als Auslöser von Belastungserleben bei Lehrkräften zu nennen, wie eine Vulgarität seitens der Schülerinnen und Schüler, rücksichtslose Lernende, Obszön-Vokabular bereits bei Grundschülerinnen und Grundschülern, Beschimpfungen der Lehrkraft durch Schülerinnen und Schüler, Ablehnung von Arbeits- und Verhaltens-Anweisungen, Verspätungen, grobe und gemeine Umgangsformen, körperliche und verbale Verletzungen, eine Öffentlichkeit, die angesichts dessen kaum entsetzt zu sein scheint, keinen Handlungsbedarf sieht und keinerlei Mitschuld in den Eltern erkennt sowie die Anforderung, derartige Disziplinschwierigkeiten bewältigen zu müssen (Born, 1986; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a). Die Intensität der erlebten Belastung kann dabei von zahlreichen Faktoren bedingt sein, wie Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit, Umgang mit Unsicherheit, Humor, Resilienz, Neurotizismus, Qualifikationen und Fortbildungen, pädagogische Handlungsstrategien, die Beherrschung von Techniken der Klassenführung, subjektive Theorien, Vorerfahrungen mit Stress, Einstellungen zu Lernenden, zum Unterrichtsfach oder zum Beruf, allgemeine sowie berufsbezogene Motive und die Biographie der Lehrkraft (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013).

Die Entstehung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen lässt sich nach Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) anhand der Klassifikation von sechs berufsbezogenen Bereichen, welche die zentralen Verknüpfungen zu Burnout umfassen, aufzeigen: Workload, Kontrolle, Anerkennung, Gemeinschaft, Fairness und Werte. Diese Bereiche aus dem Berufsalltag von Lehrkräften stehen in engem Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen und können bei chronischer Unpassung wie folgt zu Belastungserleben führen:

Der erste Aspekt, *Workload*, lässt sich im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Lehrkräften damit argumentieren, dass Lehrkräfte, die die zur präventiven und interventiven Bewältigung von Unterrichtsstörungen erforderlichen Techniken der Klassenführung nicht beherrschen, keine erfolgreiche Arbeitsdurchführung bewerkstelligen können und sich dadurch belastet fühlen. Insbesondere die schulische Lehrtätigkeit und Erziehungsarbeit erfordert neben strukturellen Techniken im Umgang mit Unterrichtsstörungen auch den Umgang mit Emotionen. Dabei kann die Arbeit als besonders belastend empfunden werden, wenn die Lehrkraft sich inkonsistent zu ihrem emotionalen Erleben verhalten muss, etwa Schülerinnen und Schüler mit Freude zu motivieren, wenn sie sich selbst gleichzeitig aufgrund von Unterrichtsstörungen hochgradig verärgert fühlt.

Der zweite Aspekt, die *Kontrolle*, lässt sich mit dem Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen dahingehend verknüpfen, als dass ein Missverhältnis von Kontrolle in einer Situation von Unterrichtsstörungen zu ineffektiver oder reduzierter Leistung und

fehlinvestierten Ressourcen führen kann.

Der dritte Aspekt, die *Belohnung* bzw. die Anerkennung der eigenen Arbeit, zeigt auf, dass das Fehlen angemessener Anerkennung und Wertschätzung in der Berufsausübung, bzw. während des Unterrichtens eine Ursache für Belastungserleben darstellen kann. Dies bezieht sich insbesondere auf der sozialen Ebene auf die Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Person, etwa durch die Schülerschaft sowie die unterstützende Kooperation und den Austausch im Kollegium. Zudem bezieht sich dies auf unterrichtliche Situationen, in welchen die Lehrkraft ihren Arbeitseinsatz, ihre zeitlichen und emotionalen Mühen durch Unterrichtsstörungen nicht gewürdigt, sondern als ignoriert oder abgewertet erlebt.

Der vierte Aspekt, die *Gemeinschaft*, verweist auf einen zwischenmenschlichen Belastungsfaktor dahingehend, als dass Lehrkräfte in Situationen von Unterrichtsstörungen die positive zwischenmenschliche Verbindung zu den aus ihrer Sicht sich störend verhaltenden Schülerinnen und Schülern verliert. Als Folge kann es zu Isolation, Abwendung und unpersönlichen sozialen Kontakten zwischen Lehrkraft und Schülerschaft kommen.

Mit dem fünften Aspekt, der *Fairness*, sei darauf hingewiesen, dass fehlender Respekt und keine Bestätigung des Selbstwertgefühls sowie inadäquater Workload oder zu geringe Bezahlung zu Zynismus und emotionaler Erschöpfung führen können.

Der sechste Aspekt, *Werte*, bezieht sich auf Wertekonflikte, welche sich in Situationen von Unterrichtsstörungen bilden, wenn Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Störsituationen Tätigkeiten und Konversationen ausführen müssen, die im Widerspruch zu den eigenen Wertvorstellungen stehen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 2 feststellen, dass insbesondere Unterrichtsstörungen ein enormes Belastungspotenzial für Lehrkräfte bergen. Je negativer das Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgeprägt ist, desto höher wird das diesbezügliche Belastungserleben von Lehrkräften empfunden. Dabei ließen sich negative Effekte auf die psychische und physische Gesundheit, u.a. Burnout-Symptome, wie emotionale Erschöpfung bei Lehrkräften nachweisen. Ferner ließ sich auch aufzeigen, dass sich das Belastungserleben von Lehrkräften signifikant auf ihre Berufsausübung, insbesondere die Durchführung und Qualität ihres Unterrichts und schließlich auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

3. Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Schülerinnen und Schülern

Im folgenden dritten Kapitel der Arbeit wird das Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Schülerinnen und Schülern betrachtet. Dabei erfolgt zunächst ein Überblick über den Forschungsstand, um aufzuzeigen, welche Facetten im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern in der Forschung bereits untersucht wurden. Darauf folgend wird die Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive erläutert und anschließend thematisiert, wie Situationen mit Unterrichtsstörungen aus der Schülerperspektive wahrgenommen werden. Das Kapitel schließt damit ab, aufzuzeigen, inwiefern Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern gelten können und welche Bedingungsfaktoren sich im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern als relevant für das unterrichtliche Lernen erweisen.

3.1 Unterrichtsstörungen und Belastungserleben von Schülerinnen und Schülern - Überblick über den Forschungsstand

In der Literatur zur Unterrichtsforschung konnte anhand einiger weniger Untersuchungen aufgezeigt werden, dass neben Lehrkräften auch Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen als Belastung wahrnehmen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Die Stichproben zu diesen Forschungsstudien entstammen dabei meist aus der Sekundarstufe I. Inwiefern Unterrichtsstörungen im Grundschulbereich mit Formen von Belastungserleben zusammenhängen, wurde bisher kaum untersucht. Die Befunde der vorliegenden Forschungsarbeiten lassen erkennen, dass Unterrichtsstörungen für Schülerinnen und Schüler insbesondere dann mit Belastungserleben zusammenhängen, wenn unerwünschte Etikettierungen einer Schülerin oder eines Schülers als ‚Unterrichtsstörer‘ vorgenommen werden (Trautwein, Köller & Baumert, 2004; Toman, 2012), oder wenn diejenigen Lernenden, welche Unterrichtsstörungen aufzeigen realisieren, dass ihre Störungen für sie mit geringerem Lernerfolg und einer drohenden Nichtversetzung

zusammenhängen können (Pfitzner & Schoppek, 2000; Trautwein, Köller & Baumert, 2004). Zudem ließen sich Beeinträchtigungen des emotionalen Wohlbefindens der miterlebenden Schülerinnen und Schüler herausstellen, wie etwa durch die Angst vor Eskalation und negativen Konsequenzen (Große Siestrup, 2010). Auch ließ sich nachweisen, dass Lernende bei Unterrichtsstörungen ein belastendes Gefühl von Gereiztheit und Stimmungsschwankungen verspüren (Hartmann, 1988). Ferner stellten sich emotionale Unruhe (Fitting, Kulge & Steinberg, 1981) und Desinteresse im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern heraus (Toman, 2012).

Deutlich häufiger wird Forschungsperspektiven nachgegangen, nach welchen Unterrichtsstörungen für Lernende dahingehend mit Belastungserleben assoziiert sind, als dass Unterrichtsstörungen die Externalisierung eines Leidensdrucks darstellen. So finden im schulischen Umfeld zahlreiche hoch bedeutsame erzieherische Erfahrungen der Lernenden statt. Unterschiedliche sozialisatorische Vorerfahrungen der heterogenen Schülerschaft können dazu führen, dass Spannungen durch das Aufeinandertreffen von teilweise defizitären sozialen Verhaltensweisen auf die an der gesellschaftlichen Mittelschicht orientierten Normen- und Wertevorstellungen der Schule entstehen, welche sich schließlich in abweichendem Schülerverhalten und Unterrichtsstörungen widerspiegeln (Brusten & Hurrlemann, 1973; Reynolds, Elliott, Gutkin & Witt, 1984). Gelingt es Lehrkräften dabei nicht, auf die heterogenen Vorerfahrungen, Prägungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren, geht dies vielfach damit einher, dass die Lernenden einen Unterricht erleben, welcher als unstrukturiert und intransparent wahrgenommen wird. Sich aus einem Mangel an Orientierung und Halt gebender Struktur entwickelnde Unterrichtsstörungen führen folglich zu einem belastenden ‚Stop and go Phänomen‘ von Lern- und Störphasen, was ungestörtes Lernen und optimale Lernfortschritte verhindert (Balke, 2003; Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993).

In der Unterrichtsforschung konnte ferner herausgestellt werden, dass auch die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern im Vergleich zu den im familialen Kontext erlebten Beziehungen eine neue Anforderung an die Lernenden darstellen. In der Familie erleben die Schülerinnen und Schüler eindeutige Alters- und Entwicklungsunterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedern. In der Schulklasse hingegen erfahren sie deutlich symmetrischere Interaktionen unter Gleichaltrigen in einem unmittelbaren sozialen Vergleich. Während unerwünschtes Verhalten im familialen Umfeld

häufig mit Rücksicht auf das Alter oder den Entwicklungsstand des Kindes entschuldigt wird, gelten in der Schule die gleichen Regeln und Maßstäbe für alle Lernenden (Kunter & Stanat, 2002). Die schulische Sozialisation stellt sich dabei als Wechselspiel zwischen individuell erlebten Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen der Lernenden und im Entwicklungsprozess der eigenen Persönlichkeit dar. Dabei ließ sich feststellen, dass im Falle einer negativen Kompetenzerwartung der Lernenden ein Erleben belastender Emotionen, wie etwa Angst, berichtet wird, was damit einhergeht, dass diese das unterrichtliche Wohlbefinden und die Aufmerksamkeitsfähigkeit beeinträchtigen und in Form von Unterrichtsstörungen erkennbar werden können (Lange & Schwarzer, 1983). Forschungserkenntnisse zeigen, dass sich im Hinblick auf den schulischen Sozialisationsprozess davon ausgehen lässt, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gewillt sind, sich im Unterricht verträglich und erwünscht zu verhalten. Jedoch gelingt ihnen die Umsetzung ihres Wollens nicht stets. Diese Tatsache ließ sich im Rahmen von Schülerinterviews verifizieren, wobei in einem zusammenfassenden Ergebnis festgehalten werden kann, dass die deutliche Mehrzahl der Befragten angab, dass sie die Regeln ihrer Klasse kennen und einhalten möchten und die Unterrichtsstörungen, die sie selbst und andere vom Lernen abhalten, eigentlich nicht beabsichtigt waren (Korte, 1996). Dennoch lässt sich anhand von Forschungsbefunden auch erkennen, dass Schülerinnen und Schüler untereinander durchaus als negative Verhaltensursache fungieren können. Im Sinne einer ‚Ansteckung‘ stiften sie sich gegenseitig dazu an, sich abzulenken, sich zu demütigen, sich zu demotivieren und Unterrichtsstörungen hervorzubringen, die ein effektives Vorankommen im Lernprozess beeinträchtigen (Dollase, 2012). So lässt sich aufzeigen, dass und wie unterrichtliches Störverhalten von Schülerinnen und Schülern ‚gelernt‘ wurden. Es lässt sich davon ausgehen, dass eine Vielzahl familialer, erzieherischer, schulischer und sonstiger sozialer Bedingungsfaktoren im Entwicklungsprozess des Kindes in bedeutsamem Maße dazu beitragen, dass Kinder delinquentes Verhalten, welches von allen Beteiligten als Belastung wahrgenommen und als Unterrichtsstörung beobachtbar wird, ‚erlernen‘. Zu diesen Bedingungsfaktoren zählen erlebte Misserfolge, Über- und Unterforderungen, Minderwertigkeitsgefühle, individuelle Einstellungen zu schwierigen Anforderungen, elterliche Bewertungen von Leistungen, der soziökonomische Hintergrund, die Atmosphäre im Elternhaus, unterschiedliche Behandlungen des Kindes durch die Elternteile, die Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe, Ängste durch Überforderung, Provokationstendenzen aufgrund eigener Inkompetenzen, unangemessene Normen im familialen Kontext und der Peergruppe, Des- und Scheinmotivationen durch ausschließlich extrinsische Motivation,

Zukunftsängste, die Entwicklung neurotischer Störungen und Beziehungsprobleme (Brandl, 1976; Myschker, 1994; Tücke, 2005; Winkel, 1993). Diese Forschungsbefunde lassen erkennen, dass abweichendes und störendes Unterrichtsverhalten von Schülerinnen und Schülern erst dann einen nachvollziehbaren Sinn ergibt, wenn der soziale Kontext und sämtliche mögliche Belastungsfaktoren dieser Lernenden in die Analyse und zur Reaktion auf dieses Verhalten mit einbezogen werden (Hennig & Knödler, 1995). Ferner lässt sich in der Unterrichtsforschung aufzeigen, dass die allgemeinen schulischen und unterrichtsbezogenen Ansprüche an das Verhalten von Schülerinnen und Schülern jedoch mit der Zeit immer weiter angestiegen sind. So erwartet ein moderner Unterricht von den Lernenden nicht mehr, dass sie lediglich die Anweisungen der Lehrkraft befolgen. Heutiger Unterricht zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule ihren eigenen Lernprozess individuell und selbstverantwortlich mitgestalten, organisieren und kontrollieren. Von ihnen wird erwartet, dass sie Ergebnisse methodengerecht vor der Klasse präsentieren, dass sie sozial verträgliche Kooperationsformen für die Arbeit in Gruppen anwenden können, dass sie über kommunikative Fähigkeiten verfügen, welche ihnen ermöglichen, im Rahmen verschiedenster Gesprächsanlässe und -formate des Unterrichts teilzunehmen, indem sie demokratisch, reflektierend und empathisch kommunizieren. Zudem wird von ihnen ein effizienter und verhandelnder Umgang mit Konflikten und das Finden gerechter Lösungen erwartet. Dass jedoch alle Schülerinnen und Schüler dazu auch in der Lage sind, ist keineswegs selbstverständlich. Konflikte, Belastungserleben und abweichendes Verhalten in Form von Unterrichtsstörungen sind somit vorprogrammiert (Preuss-Lausitz, 2004).

Untersuchungen zeigen auf, dass insbesondere ein Überforderungscharakter der Schulumwelt dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler belastet fühlen und sich folglich in Beschäftigungen mit nicht unterrichtsbezogenen Tätigkeiten flüchten, um unangenehme Konsequenzen zu vermeiden. Wenn betreffende Schülerinnen und Schüler durch dieses unerwünschte Verhalten drohenden negativen Konsequenzen entgehen können und somit keine Langeweile oder Frustrationen mehr empfinden oder keine Anstrengungen im Zusammenhang mit Lernaufgaben auf sich nehmen müssen und sich durch falsche Antworten nicht mehr blamieren können, erleben sie sich in ihrem störenden Verhalten als erfolgreich. Dieses Erfolgserlebnis und die wahrgenommene Funktionalität ihres Verhaltens verstärkt nun die künftige Auftretenswahrscheinlichkeit ebendieses Verhaltens. Somit lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sich das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen als funktional erweisen kann und ihnen unliebsame Konsequenzen erspart. In der Folge

stabilisiert sich ihr Störverhalten zunehmend. Die einzige Konsequenz, die sie nun noch erwarten könnte, wäre von der Lehrkraft ermahnt zu werden, was sie meist billigend in Kauf nehmen oder wofür sie von einigen Mitschülerinnen und Mitschülern gar noch Anerkennung und Geltung erhalten (Hanke, Huber & Mandl, 1976; Rost & Barkey, 1978).

Forschungserkenntnisse zeigen auch, dass wenn Schülerinnen und Schüler einmal gelernt haben, dass sie in belastenden Situationen mit dem Aufzeigen von Unterrichtsstörungen, wie etwa Wutanfällen, persönliche Bedürfnisse und Ziele erreichen können, welche sie scheinbar durch konformes Verhalten nicht erzielt hätten, wird die Verursachung von Unterrichtsstörungen als erfolgreiche Strategie der Durchsetzung eigener Bedürfnisse in das alltägliche Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler integriert (Röhm, 1972). Als problematisch stellt sich dabei insbesondere das ‚Erlernen‘ nicht sozial verträglicher Interaktionsmuster aus dem privaten sozialen Kontext dar, und je größer sich die Belastung durch die Kluft zwischen schulischen Erwartungen und der Lebenswelt der Schülerschaft darstellt, desto massiver die Schwierigkeiten und umso höher das Auftreten von Unterrichtsstörungen (Hoffmann, 2004; Pallasch, 1985). Somit lässt sich die Problematik von Unterrichtsstörungen auch als ein belastender ‚Teufelskreis des Misslingens‘ aus fehlender individueller Passung, Überforderung, Misserfolgen und Aggressionen darstellen (von der Groeben & Kaiser, 2012). Dabei wird in der Unterrichtsforschung insbesondere die Einsicht der Lernenden in die Notwendigkeit eines sozial verträglichen Verhaltens als gemeinsames Ziel dargestellt, um unterrichtliche Belastungen im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu vermeiden (Langer, 2007).

Als besonders problematischer Befund der Unterrichtsforschung zum Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Unterrichtsstörungen stellt sich das Erlernen von Unterrichtsstörungen am Modell anderer Schülerinnen und Schüler dar. Dies vollzieht sich im Miterleben und in einer aktiven Involviertheit in dysfunktionale Peerbeziehungen und in eine von Aggressivität geprägte Umgebung, etwa im Falle alltäglicher Schlägereien auf dem Schulhof, durch kollektive Aversionen gegen den Unterricht oder die Lehrkraft, oder eine Lernatmosphäre, welche sich durch Demotivation und Schulunlust auszeichnet und dabei andere Schülerinnen und Schüler belastet und mit Unterrichtsstörungen ‚ansteckt‘ (Kessels & Hannover, 2015; Schmitt, 1976; Speck, 1987).

Auch zeigen Forschungsbefunde auf, dass Stigmatisierungsprozesse eine entscheidende Rolle für das Erlernen delinquenten Verhaltens und das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen spielen. Hierzu beschreibt die Stigmatheorie, dass das Auftreten des unerwünschten abweichenden Verhaltens eine Folge dessen ist, dass diesen Schülerinnen

und Schülern jenes Verhalten zuvor durch die Lehrkraft oder die Peergruppe in ihren subjektiven Überzeugungen über sie zugeschrieben wurde. Dabei vollzieht sich die Stigmatisierung prozessartig und temporär andauernd, wobei einer Schülerin oder einem Schüler das konkrete Stigma ‚stört den Unterricht‘ schließlich dauerhaft zugeschrieben wird. Dieser Stigmatisierungsprozess wird folglich durch die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler selbst verstärkt, indem sie oder er die Merkmalszuschreibung internalisiert und sich diesen negativen Erwartungen entsprechend verhält. Diesem Prozess liegt der Effekt einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zugrunde, wobei die Voraussage des abweichenden Verhaltens ebendieses hervorruft und sich somit selbst erfüllt. Dabei führt das Erleben von Anerkennung durch die Peergruppe zu einer Bestätigung des Verhaltens. Schließlich legen die sich abweichend verhaltenden Schülerinnen und Schüler Wert darauf, ihren in der Peergruppe anerkannten Ruf als ‚Unterrichtsstörer‘ nicht zu verlieren und beeinträchtigen somit dauerhaft das Unterrichtsklima und sowohl ihre eigenen als auch die Lernprozesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (Dollase, 2012; Pallasch, 1985; Rückriem, 1990; Schäfer, 1981).

Weitere Forschungsarbeiten führen zu der Erkenntnis, dass neben belastenden familialen und schulischen Faktoren, welche einem abweichenden Schülerverhalten zugrunde liegen können, auch der Leidensdruck durch eine Aufmerksamkeitsstörung oder Hyperaktivität mit dem Aufzeigen von Unterrichtsstörungen zusammenhängen kann (Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2000; Toman, 2012). Das Unterrichtsverhalten hyperaktiver Schülerinnen und Schüler zeichnet sich insbesondere durch eine ausgeprägte motorische Unruhe, Impulsivität, allgemeine Konzentrationsstörungen, eine äußerst kurze Aufmerksamkeitsspanne, unverständliche Kommunikation, einen deutlichen Mangel an Ausdauer bei der Auseinandersetzung mit unterrichtsbezogenen Lernaktivitäten und schnellerer Erschöpfung aus. Insbesondere die Neigung der Betroffenen zur Impulsivität im Unterricht wird von Lehrkräften und anderen Lernenden als belastend, unberechenbar und unkontrollierbar wahrgenommen und führt folglich zu gehäuften zwischenmenschlichen Problemen und Unterrichtsstörungen. Die hyperaktiven Lernenden selbst leiden dabei am meisten unter ihrem eigenen Verhalten, unter der Ablehnung durch andere, eine gereizte und angespannte Stimmung mit ihren Interaktionspartnern und der Wahrnehmung eines ihnen entgegengebrachten Unverständnisses. Diese Problematik wird zudem dadurch verstärkt, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler vielfach unbewusst als unverschämte, provokant oder aggressiv wahrgenommene Verhaltens- und Kommunikationsstile aufzeigen (Eichlseder, 1987).

Somit zeigt sich in der Literatur zur Unterrichtsforschung insgesamt, dass auch Schülerinnen und Schüler ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen wahrnehmen. So können sich einerseits unbeteiligte miterlebende Lernende sowie die Störungsaufzeigenden selbst aufgrund von Unterrichtsstörungen belastet fühlen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017) und andererseits bereits vorliegende verschiedene Arten von Belastungen als Ursache für das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen gelten (Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2000; Toman, 2012). Zudem kann eine Vielzahl schulischer und außerschulischer Belastungsfaktoren dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler negatives abweichendes Verhalten, welches sich in Unterrichtsstörungen widerspiegelt, durch ungünstige Bedingungen in der Interaktion regelrecht ‚erlernen‘, in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen und dadurch optimale schulische Lernfortschritte verhindert werden. Zur Analyse der Ursachen für Unterrichtsstörungen kommt somit die Überprüfung zahlreicher Faktoren, wie der schulische Kontext, familiäre Bedingungen, das Vorliegen psychischer oder somatischer Störungen, Lernbeeinträchtigungen, die Klassenführung der Lehrkraft, die Nutzung aktiver Lernzeit, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Peergruppenbeziehungen in Betracht (Grabski, Kissing, Neukäter & Benkmann, 1978; Helmke & Schrader, 2008; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Kunter & Stanat, 2002; Lüders, 2011; Rückriem, 1979; Winkel, 1993).

3.2 Bedeutung von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive

Im Hinblick auf die Bedeutung von Unterrichtsstörungen für Schülerinnen und Schüler und ihren unterrichtlichen Lernprozess konnte in der Forschungsliteratur bereits vielfach herausgestellt werden, dass sich ein häufiges Erleben von Unterrichtsstörungen negativ auf den Lernerfolg auswirkt und Unterrichtsstörungen in Bezug auf die Schülerschaft somit eine hohe Bedeutsamkeit dahingehend zukommt, als dass ihre Verhinderung eine notwendige Voraussetzung für eine ungestörte Nutzung echter Lernzeit und Lernerfolg darstellt (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Eichhorn, 2012; Gruehn, 2013; Hattie, 2009; Helmke, 2007; Helmke, 2009; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Kounin, 2006; Winkel, 1993).

Deutlich weniger ist hingegen untersucht, welche Bedeutung die Schülerinnen und Schüler selbst aus ihrer Lernenden-Perspektive Unterrichtsstörungen zuschreiben. Die

wenigen vorliegenden Beiträge der Forschungsliteratur hierzu (u.a. Apel, 1973; Brusten & Hurrelmann, 1973; Korte, 1996) sind mitunter relativ alt und lassen daher einen aktuellen Forschungsbedarf erkennen. Zusammenfassend stimmen sie darin überein, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten eine hohe Bedeutsamkeit zuschreiben und dabei die eigene Person sehr deutlich fokussieren. Die Beiträge zeigen dabei auch sehr detaillierte Erkenntnisse zur Bedeutung von Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten aus Schülerperspektive auf, welche im Folgenden dargestellt werden. So ließ sich feststellen, dass die Bewertung abweichenden Schülerverhaltens bei Unterrichtsstörungen durch die Verursachenden selbst aus einer stark individuenzentrierten Perspektive erfolgt. Sie betrachten Unterrichtsstörungen nur einseitig und nehmen keine Perspektivenübernahme in die Rolle der Lehrkraft oder der anderen Lernenden vor. Somit können sie den Unmut anderer Akteure in der Störsituation häufig nicht nachvollziehen, fühlen sich missverstanden und reagieren auf Zurechtweisungen vielfach mit aggressivem Verhalten, welches wiederum sanktioniert wird. Für diese Lernenden bedeuten Unterrichtsstörungen folglich ein Teufelskreis aus Missverständnissen und Aggressionsreaktionen. Dabei entstehen Missverständnisse über die Unterrichtsstörung insbesondere durch die vorgenommenen subjektiven Interpretationen der Lernenden. Die kindlichen Versuche, gegen diese Missverständnisse durch aggressives Verhalten anzugehen, führen schließlich zu weiteren Unterrichtsstörungen und lassen sich dabei in folgende vier Klassifizierungen differenzieren: (1) direktes aggressives Verhalten, wobei die Aggression verbal oder tätlich gegen Lehrkräfte oder andere Lernende gerichtet wird, (2) indirektes aggressives Verhalten in Form unbewusster Reaktionen, (3) gegen die eigene Person gerichtete Selbstaggressionen und (4) Destruktionen (Apel, 1973). Im Hinblick auf die Bedeutung von Unterrichtsstörungen für Schülerinnen und Schüler zeigte sich ferner, dass nicht nur Lehrkräfte sowie die Mitschülerinnen und Mitschüler, sondern insbesondere auch die Unterrichtsstörungen Verursachenden selbst von einer Belastungssituation sprechen, wenn sie sich zu ihrer persönlichen Bedeutsamkeit von Unterrichtsstörungen äußern. Ihr eigenes Verhalten wird von ihnen dabei als persönlich störend und belastend bezeichnet. Interventions- und Präventionsprogramme zur Unterbindung von Unterrichtsstörungen werden von den betroffenen Schülerinnen und Schülern vielfach als sehr positiv erachtet, wenn ihnen dargelegt wird, dass diese ihrem persönlichen Nutzen und Wohl dienen. Insbesondere wenn die Lernenden im Gespräch mit der Lehrkraft ihren eigenen Leidensdruck erkennen und diesen in Verbindung mit den aufgezeigten Unterrichtsstörungen sehen, schreiben sie der Problematik von Unterrichtsstörungen meist eine hohe persönliche

Bedeutsamkeit zu und zeigen eine deutliche Bereitschaft zur Teilnahme an Maßnahmen der Verhaltensmodifikation (Korte, 1996). Bei der Identifizierung von Schülerinnen und Schülern, die vermehrt zu einem Aufzeigen von Unterrichtsstörungen tendieren und deren Leidensdruck dabei eine besondere Bedeutsamkeit für das Individuum darstellt, lässt sich zwischen zwei Schülertypen differenzieren: Der erste Typus benennt einen Leidensdruck, welcher sich in gegen andere Lernende gerichtete Unterrichtsstörungen widerspiegelt, und hat dabei das Gefühl, von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht verstanden zu werden. Tatsächlich lässt sich feststellen, dass andere Lernende der bzw. dem Betroffenen wenig Verständnis entgegenbringen, in Interaktionsprozessen eine Isoliertheit erkennbar ist und eine Außenseiterposition eingenommen wird. Den zweiten Typus kennzeichnen die Einnahme einer Anführerposition innerhalb der Peer-Gruppe und seine Fähigkeit, andere Lernende zu beeinflussen und deren Verhalten zu steuern. Ihm wird eine Tendenz zu einer schlechten Arbeitshaltung, einer geringen unterrichtsbezogenen Motivation, allgemeiner Nachlässigkeit, Faulheit, Wechselhaftigkeit, Gleichgültigkeit gegenüber Lernaufgaben und ein kalkuliertes Handeln zu seinem Vorteil zugeschrieben (Brusten & Hurrelmann, 1973).

Die Problematik von Unterrichtsstörungen erweist sich für Schülerinnen und Schüler insbesondere im Hinblick auf einen von ihnen erlebten Leidensdruck als bedeutsam für das unterrichtliche Lernen. Dabei erklärt sich das Auftreten von Unterrichtsstörungen vielfach durch einen inneren Leidensdruck aufgrund eines Mangels an Kompetenzen der Konfliktbewältigung. Dabei erkennen sie häufig nicht, dass ihre Handlungen auf ihren eigenen Gedanken und Entscheidungen basieren und im Moment der Handlungsausführung von ihnen selbst willentlich erzeugt werden. So wird bei Unterrichtsstörungen häufig der Eigenanteil unterschätzt, Konsequenzen nicht differenziert überdacht und keine ausreichende Selbstkontrolle vorgenommen (Bründel, 2002). Dabei stellt die Förderung des eigenverantwortlichen Denkens für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Unterrichtsstörungen eine bedeutsame Bedingung für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht dar, denn es ist zu beachten, dass gerade die Schülerinnen und Schüler, die gehäuft Unterrichtsstörungen aufzeigen, ein großes Verlangen nach Teilhabe am schulischen Leben und einem reibungslosen Miteinander haben, ohne ständig negativ aufzufallen und als ‚Unterrichtsstörer‘ zu gelten (Bönder, 2004). Zu berücksichtigen ist bei der Förderung, die Lernenden nicht mit einem zu komplexen System von Erwartungen und Regeln zu überfordern, da dies wiederum eher mit einer gering ausgeprägten Bereitschaft zur Einhaltung von Regeln und einer erneuten Zunahme von Unterrichtsstörungen einherginge (Born, 1986).

Eine weitere Bedeutsamkeit von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive bezieht sich auf den Geltungsstatus und das Selbstkonzept der Lernenden. So ließ sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler, die vermehrt Unterrichtsstörungen aufzeigen, meist ein hohes Geltungsbedürfnis aufweisen. Zudem haben das Stören des Unterrichts sowie die Anwendung von Gewalt einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes. So profitieren im Hinblick auf ihre Durchsetzungsfähigkeit insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit einem geringen Selbstkonzept von eigenen Gewaltanwendungen. Des Weiteren zeigte sich, dass abweichendes Schülerverhalten im Unterricht mit einem Anstieg des Selbstwertgefühls assoziiert ist. Dabei gingen vermehrte Unterrichtsstörungen mit einem Anstieg des Selbstkonzeptes in den Bereichen der Durchsetzungsfähigkeit und sozialer Anerkennung einher. Somit lässt sich erkennen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem eher geringen Selbstkonzept aus ihrer Sicht von dem Aufzeigen von Unterrichtsstörungen profitieren, da für sie ein hohes Ausmaß an selbstberichtetem Problemverhalten mit einer signifikanten Steigerung des Selbstkonzeptes, der Durchsetzungsfähigkeit und der sozialen Anerkennung zusammenhängt. Negative Effekte auf das Selbstkonzept durch das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen lassen sich dann nachweisen, wenn dies mit einer unerwünschten Etikettierung als ‚Unterrichtsstörer‘ einhergeht (Trautwein, Köller & Baumert, 2004; Toman, 2012). Zudem ließen sich Beeinträchtigungen des emotionalen Wohlbefindens der miterlebenden Schülerinnen und Schüler nachweisen, wie Angst vor Eskalation und negativen Konsequenzen (Große Siestrup, 2010), Reizbarkeit und Stimmungsschwankungen (Hartmann, 1988) sowie emotionale Unruhe (Fitting, Kulge & Steinberg, 1981).

Bedeutsame Zusammenhänge ließen sich auch zwischen Unterrichtsstörungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Lernenden und kulturellen sowie migrationsbezogenen Unterschieden innerhalb der Schülerschaft erkennen. Diesbezüglich zeigte sich ein enger Zusammenhang zwischen gesellschaftlich unterprivilegierten Schülerinnen und Schülern und dem vermehrten Aufzeigen von Unterrichtsstörungen. Es lässt sich davon ausgehen, dass eine Nichtanpassungsfähigkeit von Lernenden im schulischen Bereich auf eine Nichtanpassungsfähigkeit im privaten Umfeld zurückzuführen ist. Nachweislich lässt sich eine von Lehrkräften vorgenommene Typisierung ihrer Schülerschaft nach konformem Verhalten, Leistung und Beliebtheit in Abhängigkeit von deren sozialer Herkunft feststellen. So werden insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren sozioökonomischen Hintergrund signifikant häufiger von ihren Lehrkräften als delinquent, leistungsschwach und unbeliebt bezeichnet. Folglich sind es überproportional häufig diejenigen Lernenden, welche zu den unterprivilegierten sozialen

Gruppen gehören, bei welchen Disziplinschwierigkeiten, wie Unterrichtsstörungen, beobachtet und auch erwartet werden (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Brusten & Hurrelmann, 1973; Hurrelmann & Pollmer, 1994). Somit sind diese Schülergruppen in weitaus höherem Maße gefährdet, einem Stigmatisierungsprozess zum ‚Unterrichtsstörer‘ zu unterliegen, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus höheren sozioökonomischen Hintergründen (Toman, 2012). Einschätzungen von Lehrkräften bezüglich der sozialen Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler stellen demnach stets auch eine Einschätzung ihrer Anpassungsfähigkeit an die an den Werten und Normen der Mittelschicht orientierten Regeln und Verhaltensweisen dar. Die Forschungsliteratur spricht dabei von der „Tatsache des Auseinanderklaffens der mittelschichtspezifischen Schulkultur und der unterschichtspezifischen Familienkultur“ (Brusten & Hurrelmann, 1973, S. 63). So ließ sich herausstellen, dass die von Schülerinnen und Schülern erlebten familialen Struktur- und Prozessmerkmale in bedeutsamem Maße Einfluss auf ihre schulischen Lernleistungen und ihr Sozialverhalten haben (Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Als bedeutsam für die Problematik von Unterrichtsstörungen erweist sich für die betreffenden Lernenden dabei die Tatsache, dass ihre intellektuellen und sozialen Fähigkeiten in Bezug auf ihr Unterrichtsverhalten häufig nicht mit den Erwartungen der Schule kongruent sind, sie diese nicht erfüllen können und somit weiterhin durch Unterrichtsstörungen auffallen. Sie erleben weitere Misserfolge und befinden sich schließlich in einem Teufelskreis der Hilflosigkeit (Brusten & Hurrelmann, 1973). Diese Schülerinnen und Schüler erlangen daraufhin die Überzeugung, machtlos zu sein und an ihrer misslichen Situation keine erfolgreiche Veränderung vornehmen zu können. Sanktionen bei Unterrichtsstörungen und Belohnungen für erwünschtes Verhalten erscheinen ihnen unbeeinflussbar und unkontrollierbar, was folglich damit einhergeht, dass sie den Lernort Schule zunehmend als intransparent, ungeordnet und bedrohlich wahrnehmen. Die aufgezeigten Unterrichtsstörungen erfüllen bei den betreffenden Lernenden dabei die Funktion, den Spannungen zwischen aufoktroyierten Verhaltenserwartungen und eigenen unzureichenden Kompetenzen zu entgehen. Bewältigungsversuche dieser Spannungen äußern sich schließlich in Verhaltensweisen, die im Unterricht als abweichend und störend erlebt werden und lassen dabei zugrundeliegende Techniken der Selbstverteidigung, wie Resignation, Aggression und Ausweichtendenzen erkennen. Dies trifft insbesondere auf zwei Gruppen von Lernenden zu: Zum einen fallen darunter diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Sozialisationsstrukturen und Sozialcharakter mit sich bringen, welche als ‚unterschichtspezifisch‘ gelten und zum anderen Lernende, die spezifische affektive Sozialisationsdefizite aufweisen (Bilz, Hähne,

Oertel & Melzer, 2008; Brusten & Hurrelmann, 1973; Hurrelmann & Pollmer, 1994). Für Schülerinnen und Schüler, welche häufig durch Unterrichtsstörungen auffallen, erweist es sich als hoch bedeutsam, dass im Hinblick auf unterschiedliche Definitionen angemessenen Unterrichtsverhaltens sowohl zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Schichten als auch zwischen Erwachsenen und Kindern eine deutliche Abgrenzung zwischen dem abweichenden Verhalten und der Persönlichkeit des Verursachenden vorzunehmen ist, damit die Bezeichnung eines Verhaltens als ‚störend‘ nicht gleichzeitig auch auf die Person als ‚störend‘ angewandt wird (Gnagey, 1975). Folglich ergibt sich ein unmittelbarer Handlungsbedarf auf gesellschaftlicher, politischer und schulischer Ebene in Bezug auf die Realisierung einer erfolgreichen Teilhabe aller Lernenden am Unterricht (Brusten & Hurrelmann, 1973), und im Hinblick auf die Tatsache, dass eine Vielzahl der Forschungsliteratur zu Unterrichtsstörungen und der Schülerperspektive bereits einige Jahrzehnte alt ist, lässt sich in diesem Bereich ein aktueller Forschungsbedarf identifizieren.

3.3 Wahrnehmung von Situationen mit Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive

Zur Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive liegen deutlich weniger empirische Forschungserkenntnisse vor als zur Lehrkräfteperspektive (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Nachgewiesen werden konnte, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen durchaus bewusst wahrnehmen, wobei Untersuchungen zufolge ein bemerkenswerter Anteil von 30 Prozent der Schülerschaft angibt, häufig von anderen Lernenden in ihren unterrichtsbezogenen Aktivitäten gestört zu werden (Skaalvik, Danielsen & Skaar, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Schülerurteile lassen sich dabei in sehr geeigneter Weise für die Beurteilung von Unterrichtsstörungen heranziehen, da sie als unmittelbare Beobachter des Unterrichtsgeschehens nicht nur vermögen, die Qualität des Lernklimas zu beschreiben, sondern auch dazu in der Lage sind, die methodischen und didaktischen Komponenten des Unterrichts wahrzunehmen und zu evaluieren (De Jong & Westerhof, 2001; Clausen, 2002; Gruehn, 2000; Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Ferner konnten Untersuchungen aufzeigen, dass bereits Grundschülerinnen und Grundschüler erster Jahrgangsstufen dazu in der Lage sind, schlechtes Betragen im

Unterricht wahrzunehmen und kontextspezifisch zu evaluieren. Dabei identifizierten die Erstklässler insbesondere verbale und tätliche Angriffe auf Mitschülerinnen und Mitschüler, Regelverletzungen und delinquentes Verhalten im Unterricht als störend, kontraproduktiv und nicht akzeptabel. Hierbei wiesen sie ein bemerkenswertes Maß an analytischer Erklärungskompetenz nach, indem sie erläuterten, weshalb schlechtes Betragen im Unterricht kontraproduktiv wirkt und zu welchen Folgen dies konkret führen kann. Sie benannten, dass Unterrichtsstörungen dazu führen können, dass für die Lernenden durch ständige Unterbrechungen ihrer Lernaktivitäten bedeutsame Nachteile im Hinblick auf ihren Lernerfolg entstehen können (Kounin, 2006).

Zudem konnte aufgezeigt werden, dass Unterrichtsstörungen in der Wahrnehmung von Lernenden auch das Lernklima einer Schulklasse beeinträchtigen, wobei das wahrgenommene Lernklima wiederum das Gelingen des Lernprozesses beeinflusst (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002). „Auch Schüler leiden unter Unterrichtsstörungen“ (Pfitzner & Schoppek, 2000, S. 351). – So ließ sich im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen feststellen, dass das Erleben von Unterrichtsstörungen auch aus Sicht der Schülerschaft deutlich negativ wahrgenommen wird, wobei die Störempfindlichkeit bei Lernenden jedoch geringer ausgeprägt ist als bei Lehrkräften (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Schülerinnen und Schüler nehmen dabei insbesondere solche Arten von Unterrichtsstörungen sehr negativ wahr, welche mit einem hohen Maß an Unruhe, Rücksichtslosigkeiten oder böswilligen Verspottungen, Verpetzen, der Entwendung persönlicher Gegenstände und Formen aggressiven Verhaltens einhergehen. Zudem hat die Anzahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, welche die Störung verursachen, einen bedeutsamen Einfluss auf das emotionale Erleben: Insbesondere wenn ein Großteil der Klasse Unterrichtsstörungen verursacht, wird dies von den Lernenden als deutlich störender wahrgenommen, als wenn die Störungen nur von einer Schülerin bzw. einem Schüler ausgehen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Verstärkt wird ihre negative Wahrnehmung dabei, wenn sie während einer Unterrichtsstörung bei ihrer Lehrkraft Formen von Resignation feststellen, was dazu führt, dass die Störungen nicht unterbunden werden und ein störungsfreies Lernen nicht gewährleistet wird. Sie fühlen sich in ihrer Mitarbeit gehindert, verlieren somit weitere unterrichtsbezogene Motivation und reagieren frustriert (Pfitzner & Schoppek, 2000).

Befragungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Einschätzung, inwiefern bestimmte Unterrichtsstörungen von den Lehrkräften als störend wahrgenommen werden,

zeigen auf, dass deutliche Wahrnehmungsunterschiede zwischen den beiden Akteursgruppen vorliegen. So vermuten die Lernenden, dass die Lehrkräfte sich in hohem Maße davon gestört fühlen, wenn diese versuchen, sich durch kindliche Ausreden zu rechtfertigen, sehr viel Zeit für einen Hefteintrag benötigen, Verständnisfragen bei einfachsten Arbeitsanweisungen haben oder versuchen, die Lehrkraft vom Unterricht abzulenken. Tatsächlich jedoch nehmen Lehrkräfte diese Arten von Unterrichtsstörungen als weniger störend wahr, als die Schülerinnen und Schüler dies erwarten (Pfitzner & Schoppek, 2000). Lehrkräfte sind im Gegensatz dazu höchst betroffen im Falle von Unterrichtsstörungen, in welchen Schülerinnen und Schüler sich untereinander verspotten oder beleidigen. Auch dies schätzten die Lernenden nicht korrekt ein. Ferner ließ sich feststellen, dass die Lernenden das Auftreten von Unterrichtsstörungen bedeutend seltener auf externe Rahmenbedingungen zurückführen als Lehrkräfte, und zudem schreiben Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen häufiger spezifischen Eigenschaften ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, dem Unterrichtshandeln der Lehrkraft, ihrem Führungsstil und der Unterrichtsgestaltung zu (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017).

Zu den Gründen, weshalb Unterrichtsstörungen in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit negativen Emotionen einhergehen, lässt sich anführen, dass sie diese, etwa im Falle aggressiven Verhaltens, verbaler Störungen oder bei Arbeitsverweigerung als Widerspruch gegen ihre persönlichen moralischen Grundsätze sehen. Eine weitere Ursache stellt die Angst vor negativen Konsequenzen dar, welche die gesamte Klasse betreffen könnten, und eine dritte Ursache liegt in der Hinderung an persönlich verfolgten Zielen, wie etwa dem ungestörten Nachkommen eigener Interessen an Unterrichtsinhalten und -aktivitäten. Dabei zeigt sich, dass sich die Hemmschwelle bei der Ausführung von Unterrichtsstörungen mit aggressivem Verhalten im Vergleich zu solchen mit verbalen Störungen oder Arbeitsverweigerung am größten darstellt. Auch die Wahrnehmung der Störungsintensität erweist sich im Falle des Miterlebens von aggressivem Schülerverhalten aus Sicht der Lernenden als besonders hoch (Große Siestrup, 2010). Zudem ist davon auszugehen, dass selbst die Schülerinnen und Schüler, von welchen eine offensichtliche Unterrichtsstörung hervorgebracht wird, unter eben dieser Situation mindestens genauso leiden, wie diejenigen Lernenden, die nicht eigenaktiv am Störverhalten beteiligt sind. Unterrichtsstörungen werden dabei sowohl von den Miterlebenden als auch von den Auslösenden selbst als emotional anspannend und beeinträchtigend in ihren Lernaktivitäten wahrgenommen (Pfitzner & Schoppek, 2000).

Schülerinnen und Schüler, die vermehrt Unterrichtsstörungen aufzeigen, weisen dabei meist nur gering ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Selbstkontrolle auf. Als Auslöser für sich in Unterrichtsstörungen entladende Anspannungen sind insbesondere von Lernenden wahrgenommene familiäre Konflikte, Schwierigkeiten mit Lerninhalten und Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu nennen (Eichhorn, 2012). So handelt es sich bei Schülerinnen und Schülern, die Unterrichtsstörungen in Form von unsozialem Verhalten aufzeigen, meist um Fälle, in welchen sich als frustrierend erlebte häusliche Erfahrungen oder Spannungen durch das Aufeinandertreffen verschiedener Subkulturen bezüglich des sozioökonomischen und kulturellen Hintergrundes der Lernenden in Form von Aggressionen in der Schule entladen. Dabei kann es durchaus der Fall sein, dass sich dieses störende Verhalten unbewusst gegen solche Mitschülerinnen und Mitschüler richtet, die der Störungsaufzeigende gern mag oder gegen die Lehrkraft, deren Kontakt und Zuwendung eigentlich gesucht wird. In dieser Widersprüchlichkeit bei Unterrichtsstörungen spiegelt sich die Wahrnehmung von Hilflosigkeit der Lernenden wider, welche sich hinter den offensichtlichen Unterrichtsstörungen verbirgt und durch sie erst zum Ausdruck gebracht wird. Nimmt das Individuum die externen Reaktionen auf sein störendes Verhalten als negativ wahr, geht dies häufig mit Gefühlen von Minderwertigkeit, Schwäche oder Hilflosigkeit einher (Bundschuh, 1992; Czerwenka, 1998; Eckerle, 1994; Eichlseder, 1987; Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2000; Speck, 1987).

Ein bedeutsamer komplexer Bedingungsfaktor bezüglich der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern stellen die Unterrichtsbedingungen dar. Wenn der Unterricht über kein ausreichendes Maß an Differenzierung oder Individualisierung verfügt, und Schülerinnen und Schüler sich gehäuft über- oder unterfordert fühlen, geht dies vielfach mit bewusst wahrgenommenen Misserfolgen einher, was schließlich durch Unterrichtsstörungen versucht wird zu kompensieren. Gelingt den Lernenden auf diese Weise keine Erzielung von positiver Aufmerksamkeit, resultiert dies häufig in Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen und Stimmungsausbrüchen (Hartmann, 1988). Auch eine durch Stigmatisierung übernommene dysfunktionale Rolle zum ‚Unterrichtsstörer‘, ‚Klassen-Clown‘ oder ‚Rowdy‘ führt häufig zu Konkurrenzkämpfen um Gruppenpositionen innerhalb der Klasse, auch während des Unterrichts, und verursacht bei Schülerinnen und Schülern häufig die Wahrnehmung von emotionaler Unruhe (Fitting, Kluge & Steinberg, 1981).

Zudem werden Situationen mit Unterrichtsstörungen von den Schülerinnen und Schülern, welche die Störungen aufzeigen, vielfach im Zusammenhang mit einem Gefühl

der Hilflosigkeit wahrgenommen. Dies wird jedoch nicht immer von Lehrkräften und Lernenden erkannt. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungen von zunächst primären Unterrichtsstörungen entstehen Missverständnisse, wenn Lernende im Gegensatz zu Lehrkräften ihr eigenes Verhalten nicht als intendierte Unterrichtsstörung wahrnehmen und die Spannung des Missverständnisses dazu führt, dass darauf folgende sekundäre Unterrichtsstörungen entstehen, das abweichende Verhalten längerfristig fortbesteht, die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinträchtigt wird und Situationen eskalieren (Pfitzner & Schoppek, 2000). Derartige Missverständnisse über Unterrichtssituationen lassen erkennen, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsprozesse anders wahrnehmen als Lehrkräfte und ihr Verhalten nach ihrem individuellen Erleben ausrichten. Insbesondere die Bildung von Konzepten und Misskonzepten der Schülerinnen und Schüler über die Bedeutung von Unterrichtsprozessen wirkt sich dabei auf ihr Unterrichtsverhalten aus (Janke, 2006; Paris & Turner, 1994). So konnte im Hinblick auf die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Schülerperspektive herausgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen aus einer rollenspezifisch anderen Perspektive wahrnehmen als Lehrkräfte. Dabei berichten sie ein höheres Störungsausmaß im Unterricht von Fachlehrkräften als bei ihren Klassenlehrkräften (Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Zudem ließ sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler bedeutsame Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen und Klassenführung wahrnehmen. So zeigt sich, dass Lernende, die im Unterrichtsverhalten ihrer Lehrkraft Elemente von Klassenführungskompetenz, wie insbesondere Überlappung d.h. effektiv mehrere unterrichtsbezogene Tätigkeiten gleichzeitig ausführen zu können, erkannten, deutlich weniger Störungen in ihrem Unterricht wahrnahmen, als Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte diese Kompetenzen nicht aufzeigten (Textor, 2007).

Werden Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu ihrem eigenen negativen Unterrichtsverhalten befragt, so stellen sich ihre Auskünfte vielfach aufgrund eines Mangels an Differenziertheit in ihrer Wahrnehmung und ihrem Denken als eher unpräzise und auf das individuelle Schicksal oder ungünstige externe Bedingungen bezogen heraus (Seelig, 1968). Auch schrieben sie die Entstehung von belastenden Unterrichtsstörungen häufig dem vorangegangenen Lehrerverhalten zu. Erst nach einer Diskussion sahen die Lernenden ein, dass sie die Gesamtsituation einer Unterrichtsstörung nur sehr undifferenziert wahrgenommen hatten und erklärten, dass sie nun erst erkannten, dass Unterrichtsstörungen auch zu einem bedeutsamen Maß von Schülerinnen und Schülern ausgingen (Pfitzner & Schoppek, 2000). Wahrnehmungsunterschiede lassen sich damit

erklären, dass sich Handelnde bei Unterrichtsstörungen eher auf die Situation fokussieren, während Beobachtende ihre Aufmerksamkeit eher auf die Personen richten. Dabei hat der Handelnde meist bedeutend mehr Informationen über das Zustandekommen und die Vorgeschichte der Unterrichtsstörung als der Beobachtende. Schülerinnen und Schüler sehen in ihren Attribuierungen eher internal-variable Ursachen für Unterrichtsstörungen, wie temporär mangelndes Interesse oder external-variable Ursachen, wie Zufälle, während Lehrkräfte meist von stabilen Schülereigenschaften, wie mangelnden Fähigkeiten ausgehen. Dabei werden Lehrkräften jedoch oft nur offenkundige Resultate des Schülerverhaltens ersichtlich, während ihnen relevante Hintergrundinformationen aus vergangenen Entwicklungsphasen der Lernenden fehlen. Schülerinnen und Schüler hingegen verfügen über das Wissen zu zurückliegenden, die eigene Person betreffende Informationen und weniger über ihren aktuellen Entwicklungsstand. Diese unterschiedlichen Perspektiven mögen die Wahrnehmungsdifferenzen der Akteure bei Situationen mit Unterrichtsstörungen erklären (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010). Wahrnehmungsberichte lassen jedoch auch erkennen, dass Lernende ebenso wie Lehrkräfte Unterrichtsstörungen vielfach auf stabile Schüler- oder Klassenmerkmale zurückführen (Gold & Holodynski, 2011). So lässt sich insgesamt erkennen, dass auch Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen durchaus bewusst und deutlich negativ im Hinblick auf ihren eigenen Lernprozess wahrnehmen, dies im Vergleich zu Lehrkräften jedoch aufgrund der rollenspezifischen Stellung im Unterricht bezüglich der Arten, Intensitäten und Ursachen von Unterrichtsstörungen unterschiedlich bewerten.

3.4 Unterrichtsstörungen als Ursache von Belastungserleben bei Schülerinnen und Schülern

Inwiefern Unterrichtsstörungen für Schülerinnen und Schüler als Ursache für Belastungserleben gelten können, wurde in der Literatur zur Unterrichtsforschung bisher kaum untersucht. Jedoch zeigen einige wenige Forschungsarbeiten auf, dass neben Lehrkräften auch Lernende Unterrichtsstörungen als belastend wahrnehmen, wobei sich dies meist auf den Bereich der Sekundarstufe I bezieht (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Inwiefern Unterrichtsstörungen im Grundschulbereich mit Formen von Belastungserleben zusammenhängen, ist weniger

bekannt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen ließ sich bereits herausstellen, dass sich Schülerinnen und Schüler insbesondere durch Störungen, welche mit aggressivem Verhalten einhergehen, belastet fühlen. Besonders die passiv beteiligten miterlebenden Schülerinnen und Schüler äußern dabei vornehmlich Angst vor negativen Konsequenzen, Formen von Aggression und Eskalation (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Aggressives Verhalten wird bei Unterrichtsstörungen von Lernenden deshalb als besonders belastend wahrgenommen, da es immer wieder erneut aggressives Verhalten evoziert, und es vorkommt, dass sich im familialen Kontext erfahrene Aggressionen und Frustrationen ungewollt im Unterricht in Form von aggressiven Unterrichtsstörungen entladen und unkontrollierbar erscheinen. Diese gelten als Signal für belastend wahrgenommene Bedingungen im sozialen Umfeld der Lernenden und sind als Aufforderung zu erzieherischer Hilfe zu verstehen (Speck, 1987; Voß, 1984). Dabei erweist sich das in Unterrichtsstörungen gezeigte aggressive Verhalten als zwiespältig, da es einerseits versucht, belastende Ängste und Enttäuschungen zu eliminieren und andererseits dabei verletzend und schädigend agiert (Winkel, 1987). Gründe und Sinnperspektiven aggressiven Verhaltens im Unterricht sind meist (1) die Demonstrierung eigener Stärke (2) die Abwehr von Bedrohungen, Ängsten und Verletzungen, (3) die Austestung eigener und fremder Freiräume und Grenzen, (4) Reaktionen auf Frustration, um Niederlagen zu kompensieren, (5) Sehnsucht nach Zuwendung und Anerkennung, (6) Reizüberflutung, (7) familiäre Probleme oder (8) unterrichtliche Über- oder Unterforderungen (Winkel, 1993). Dabei zeigen Mädchen im Unterricht aufgrund ihrer durchschnittlich höheren sozialen Kompetenzen signifikant weniger aggressives Verhalten als Jungen, und höhere sozioökonomische Hintergründe sowie eine gute Qualität der Kommunikation zwischen Eltern und Kind gehen mit geringerer Tendenz zu Aggressivität einher (Kunter & Stanat, 2002). Befunde die aufzeigen, dass insbesondere aggressive Unterrichtsstörungen bei Miterlebenden als Ursache für ein Angsterleben gelten, verweisen auch auf negative Effekte von Angst auf den Lernprozess. Dabei ließ sich feststellen, dass Lernende, die im Unterricht gehäuft Angst erleben, einen Großteil ihrer Aufmerksamkeit von den Unterrichtsinhalten abwenden und mit ihren angstbezogenen Gedanken befasst sind, wodurch ihnen kognitive Kapazitäten für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fehlen (Lange & Schwarzer, 1983). Vor allem Unterrichtsstörungen, welche für die gesamte Klasse mit bewusst wahrnehmbarem negativem Sozialverhalten verbunden sind und die Lernzeit in abwechselnde Lern- und Störphasen unterbrechen, lassen sich sowohl für Lernende, von welchen die Unterrichtsstörungen ausgehen als auch für unbeteiligt miterlebe

Lernende als Ursache für ein reduziertes Wohlbefinden und erschwerte Lernprozesse identifizieren (Balke, 2003; Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Horney & Müller, 1964; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Kounin, 2006). Als besonders problematisch stellt sich dabei die Tatsache dar, dass Schülerinnen und Schüler in einem von zahlreichen Störungen geprägten Unterricht neben den lerninhaltsbezogenen Informationen auch all jene Informationen kognitiv verarbeiten müssen, welche von den Unterrichtsstörungen ausgehen. Die zusätzliche Belastung, welche die Verarbeitung der Störreize verursacht, führt schließlich dazu, dass notwendige kognitive Kapazitäten für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fehlen und sich infolgedessen die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden reduziert und schließlich Einbußen im Lernzuwachs zu verzeichnen sind (Balke, 2003). Eine wissenschaftliche Begründung dieses Phänomens stellt die *Cognitive Load Theory* (Chandler & Sweller, 1991) dar. Diese geht von den drei Grundannahmen aus, dass (1) das Arbeitsgedächtnis eine begrenzte Kapazität und kognitive Belastungsfähigkeit hat, (2) Lernen mit kognitiver Belastung verbunden ist und (3) je geringer die kognitive Belastung ist, desto besser funktioniert das Lernen. Demnach würden Ablenkungen durch Unterrichtsstörungen die kognitive Belastung der Lernenden erhöhen und den unterrichtsinhaltlichen Lernprozess reduzieren (Balke, 2003; Chandler & Sweller, 1991). Auch ließ sich nachweisen, dass als belastend wahrgenommene Unterrichtssituationen, wie Unterrichtsstörungen, das Selbstwertgefühl der Lernenden bedrohen können und als Ursache für Frust gelten. Dabei werden kognitive Ressourcen aktiviert, um die wahrgenommene Bedrohung zu bewältigen, welche folglich bei der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fehlen (Lange & Schwarzer, 1983; Schnotz, 2009). In der Literatur zur Unterrichtsforschung wird im Hinblick auf belastende und den Lernprozess hindernde Situationen von Unterrichtsstörungen alarmierend darauf hingewiesen, dass es sich dabei vielerorts um „ein schulisches Phänomen, das bisher nicht gekannte Ausmaße angenommen hat“ handelt und daher dringender Handlungsbedarf besteht, um Belastungserleben zu reduzieren und Lernerfolge sicherzustellen (Speck, 1987, S. 112).

Forschungsbefunde lassen zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Lernenden ferner erkennen, dass Unterrichtsstörungen nicht nur ihrerseits belastend wirken, sondern auch als Kompensationsversuche anderer Belastungen, wie Ängste, Frustrationen, Disharmonien, Sinnlosigkeit, Langeweile oder Aggressionen gelten können, bei deren Analyse insbesondere auf Verhaltensweisen zu achten ist, welche das psychische, soziale oder physische Wohlbefinden beeinträchtigen, Beziehungen zu

Interaktionspartnern negativ beeinflussen, destruktive Scheinlösungsversuche beinhalten und einen Leidensdruck der Lernenden erkennen lassen (Winkel, 1993):

„Wer diesem Unterricht beiwohnt, ahnt, warum die Lehrerinnen oft rat- und hilflos sind: Uwe steht auf, rennt herum, ruft Schimpfworte in die Klasse, knufft hier und rempelt dort, ist permanent in Bewegung, kriegt alles mit und nichts, sucht Kampf und Rauferei und droht vor Wut zu explodieren, wenn er ermahnt wird. [...] Daß er abends nicht durchdreht, grenzt ans Wundersame.“ (Winkel, 1987, S. 118).

Bei Unterrichtsstörungen mit Aggressionen und erkennbarem Leidensdruck wird davon ausgegangen, dass der Bezug der betreffenden Lernenden zu Schule und unterrichtlichem Lernen in eine problematische Schieflage geraten ist, welche durch gehäufte schulische oder private Frustrationen entstanden sein kann (Speck, 1987). Dies belastet und beeinträchtigt den unterrichtlichen Lernprozess insbesondere dann, wenn die Unterrichtsstörungen darauf abzielen, anderen Lernenden direkt oder indirekt Schaden zuzufügen. Dabei erfüllen sie meist die Funktionen (1) eines Appells als Signalisierung von Hilflosigkeit, (2) der Durchsetzung eigener Interessen durch Gewalt und (3) der Stabilisierung der eigenen Identität und des Selbstbewusstseins (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999). Außerdem können sich aggressive Unterrichtsstörungen ‚ansteckend‘ negativ auf die Lernsituation einer gesamten Klasse auswirken, wobei Lernende teufelskreisartig versuchen, Anerkennung durch immer wieder neue und intensivere Unterrichtsstörungen zu erhalten (Horney & Müller, 1964). In diesem Zusammenhang ließ sich erkennen, dass Unterrichtsstörungen bei Lernenden deutlich mit belastenden Emotionen assoziiert sind und diese in Aversionen gegen Lerninhalte, Unterricht, Lehrkräfte sowie Lern- und Leistungsverweigerung resultieren können (Hart & Kindler-Hodson, 2010).

Im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben gilt ferner die Beschaffenheit der Lehrer-Schüler- sowie Peergruppen-Beziehungen als relevanter Bedingungsfaktor. So können Unterrichtsstörungen in ihrer Problematik häufig nur als „Spitze des Eisberges“ bezeichnet werden (Winter & Göppel, 2011, S. 46). Wenn Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen aufzeigen, kann dies in vielen Fällen auf ein Belastungserleben zurückzuführen sein, welches durch die Wahrnehmung fehlender Anerkennung in der Gruppe der Gleichaltrigen, Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern und das Erleben von Mobbing entsteht (Lüders, 2011; Lüttge, Martens & Sumaski, 1987; Winter & Göppel, 2011). Insbesondere Vorurteile und Stigmatisierungen zum ‚Unterrichtsstörer‘ können für Lernende dahingehend den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Unterrichtsstörungen bedingen, als dass die betreffenden Lernenden

im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung die ihnen zugeschriebenen negativen Rollenerwartungen auch dann erfüllen, wenn sie dies selbst gar nicht möchten (Dollase, 2012; Dunkake & Schuchart, 2015; Fitting, Kluge & Steinberg, 1981; Pallasch, 1985). Diese Problematik verschärft sich umso mehr, wenn das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen innerhalb der Peergruppe als normativ erwünscht gilt und dabei einen verstärkenden Effekt aufweist (Große Siestrup, 2010). Wenn Peergruppen- und Lehrer-Schüler-Beziehungen von Zwängen, Macht- und Herrschaftsausübungen geprägt sind, geht dies vielfach damit einher, dass Schülerinnen und Schüler belastende Konflikte nicht effektiv lösen, Pflichten nicht nachkommen, Grenzen nicht anerkennen und somit ein sozial verträglicher Umgang im Unterricht verhindert wird (Rückriem, 1990). Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler interpretieren die unterrichtlichen Anforderungen und Interaktionen durchaus sehr unterschiedlich und fühlen sich dabei mehr oder weniger optimistisch, pessimistisch, sicher oder unsicher. Motivationspsychologisch erklären sich Differenzen in Verhalten und Erleben in ein und derselben Situation mit dem Konstrukt der *Anschlussmotivation*. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler verfolgen in ihrem Beziehungsaufbau einen sozialen Anschluss mit dem Ziel eines gelingenden Interaktionsprozesses und hegen dabei Motive, wie die Hoffnung auf Anschluss oder die Furcht vor Zurückweisung (Sokolowski & Heckhausen, 2010; Bauer, Unterbrink & Zimmermann, 2007). Dabei unterliegen die unterrichtlichen Akteure einer wechselseitigen Beeinflussung. Lehrkräfte beeinflussen ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur durch die Unterrichtsinhalte und die Art und Weise, wie sie diese vermitteln, sondern in bedeutsamem Maße auch durch die Gestaltung und Vermittlung sozialer und emotionaler Konstrukte sowie durch ihre Kompetenzen der Klassenführung (Jennings & Greenberg, 2009). Dabei wirkt die Persönlichkeit der Lehrkräfte auf die der Lernenden, indem sie sich im Unterrichts- und Erziehungsverhalten widerspiegelt und dabei individuelle Einstellungen, Erwartungen an das Unterrichtsverhalten der Lernenden, Motive, Interessen, Wahrnehmungsmuster, Wissen, soziale und fachbezogene Kompetenzen, handlungsleitende Kognitionen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ängste, subjektive Theorien und Beurteilungen an die Lernenden herangetragen werden (Lüders, 2011; Rustemeyer, 2011). Durch die Schülerschaft findet eine Übertragung auf die Lehrkraft statt, indem Lernende ihre Erwartungen und Bedürfnisse, die sie im familialen Kontext an die Eltern richten, im Schulumfeld unbewusst auf die Lehrkraft übertragen, in ihr einen schulischen Eltern-Ersatz suchen und dabei die familiale Situation in der Schule wiederholen. So können sich belastende Konflikte aus dem familialen Bereich auf die unterrichtliche Interaktion projizieren und sich in sozial unverträglichen Verhaltensweisen

und Unterrichtsstörungen widerspiegeln (Singer, 1981).

Im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen lässt sich ferner die Problematik der Erzwingung von Anpassung der Schülerinnen und Schüler an vorgeschriebene Verhaltensweisen und Leistungseinstellungen betrachten. Wird ihre natürliche Lernmotivation von Zwang und Bestechung verdeckt, führt dies zu Frustration und schadet der Lehrer-Schüler-Beziehung, denn die Lehrkraft teilt ihnen damit indirekt mit, dass sie ihnen nicht vertraut. Sowohl schulische Belohnungen als auch Bestrafungen im Zusammenhang mit Verhalten und Lernleistungen stellen einen bedeutsamen Risikofaktor für misslungene belastende Lehrer-Schüler-Beziehungen und folglich für Unterrichtsstörungen dar (Dreikurs & Cassel, 1984). Dabei kann das Verhalten verschiedener Persönlichkeitstypen von Lehrkräften die Lehrer-Schüler-Beziehung negativ beeinflussen und somit das Auftreten von Unterrichtsstörungen verstärken. So gehen Lehrertypen, wie der des ‚Formalists‘, welcher durch Starrheit und Zwänge eine unpersönliche Beziehung zu seinen Lernenden hegt oder der des ‚Gutmenschen‘, welcher durch das Fehlen klarer Regeln und Konsequenzen nicht ernst genommen wird, mit einer negativen Lehrer-Schüler-Beziehung und einem erhöhten Risiko für Unterrichtsstörungen einher (Bauer, Unterbrink & Zimmermann, 2007).

Die Relevanz einer gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung für ein geringes Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen ergibt sich aus ihren Auswirkungen auf das soziale Zusammenleben innerhalb der Klassengemeinschaft sowie auf den Unterricht und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Je höher die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung im Rahmen eines positiven Lernklimas von harmonischen und vertrauensvollen Interaktionen, einer ansprechenden Unterrichtsgestaltung, Motivation, Kompetenzvermittlung und Erfolgserlebnissen geprägt ist, umso besser sollten Disziplinverhalten und Lernleistungen der Lernenden ausfallen und auch die Lernenden vor einem Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen schützen (Helmke & Schrader, 2008). Zur Reduktion eines Belastungserlebens durch Unterrichtsstörungen stellen sich für Schülerinnen und Schüler insbesondere positive Aufmerksamkeitszuwendungen und der Erwerb sozialer Kompetenzen im Rahmen einer gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung dar. Dies geht vielfach damit einher, dass Lernende soziale Konflikte besser lösen können und signifikant geringere Tendenzen zu aggressivem Verhalten, Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen aufzeigen (Kunter & Stanat, 2002; Wagner, 1976). Der Einfluss auf den Erwerb sozialer Kompetenzen durch eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ergibt sich aus der kontinuierlichen Vorbildwirkung der Lehrkraft, mit welcher sie im

Unterrichtsalltag auf die emotionalen und sozialen Verhaltensweisen der Lernenden als ‚role model‘ reagiert und hierdurch eine Orientierung an sozial verträglichem Verhalten bietet. Hierfür bedarf es hoher emotionaler und sozialer Kompetenzen der Lehrkraft, denn ihre Ausprägung stellt die Grundlage für das Erlernen ebendieser Kompetenzen seitens der Lernenden, wodurch schließlich Unterrichtsstörungen und diesbezüglichem Belastungserleben präventiv entgegengewirkt werden kann (Jennings & Greenberg, 2009). Insbesondere in Situationen von provokativen Unterrichtsstörungen kann eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung deeskalierend wirken und besänftigt dabei durch ruhige, sachliche und respektvolle Interaktionen. Ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen seitens der Lernenden kann die Lehrkraft bei provozierenden Unterrichtsstörung etwa dadurch vermindern, dass sie die Phase der emotionalen Aufgebrachtheit und Aggression der Lernenden zunächst verstreichen lässt und erst danach ein sachliches klärendes Gespräch aufsucht. So lebt sie den Lernenden im Sinne des ‚Lernens am Modell‘ (Bandura & Adams, 1977) ein konfliktminderndes Verhalten vor und signalisiert dem Individuum dabei Wertschätzung, Verständnis und Respekt als Grundlage für gelingende Beziehungen (Dreikurs & Cassel, 1984). Dabei lebt die Lehrkraft den Verzicht auf Machtkämpfe und stattdessen die Notwendigkeit sozial verträglichen und vernünftigen Verhaltens vor. Trotziges und aggressives Verhalten wird dabei als nicht funktional dargestellt, was zur positiven Folge hat, dass Zwang und Bestrafungen in Lehrer-Schüler-Interaktionen überflüssig werden und ihre Beziehung somit nicht belasten und zu weiteren Unterrichtsstörungen führen können. Das Ernstnehmen auch sich abweichend verhaltender Schülerinnen und Schüler bildet dabei die Grundlage für eine beidseitig als gelingend wahrgenommene Interaktion. Auf sachliche Weise sollen die Lernenden erfahren, dass störendes Verhalten für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse nicht zielführend ist. Lob und Ermutigungen zu sozial verträglichem Verhalten erweisen sich dabei als positive Verstärker und werden von Schülerinnen und Schülern als tatsächliche Hilfe und Unterstützung wahrgenommen (Gstettner, 1975; Rogers, 1992; Zimmermann, 2007).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Unterrichtsstörungen auch für Schülerinnen und Schüler als eine bedeutsame Ursache für Belastungserleben gelten können (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019), wobei vor allem von Verständnis, Respekt und Unterstützung geprägte Lehrer-Schüler-Beziehungen in diesem Zusammenhang jedoch als störungs- und belastungsreduzierend zu erachten sind (Jennings & Greenberg, 2009).

Zusammenfassend lässt sich aus den Erkenntnissen aus Kapitel 3 feststellen, dass Unterrichtsstörungen auch für Schülerinnen und Schüler einen bedeutsamen Belastungsfaktor darstellen, was insbesondere für das Miterleben aggressiven Verhaltens im Unterricht gilt. Wenn Lernende Unterrichtsstörungen aufzeigen, kann dies auf eine Vielzahl schulischer und außerschulischer Ursachen zurückgeführt werden. Es zeigt sich, dass sich insbesondere die Phänomene der Stigmatisierung zum ‚Unterrichtsstörer‘ und der ‚Ansteckung‘ anderer mit Unterrichtsstörungen als bedeutsame Problematik in Bezug auf Belastung und Lernen erweisen, da Unterrichtsstörungen bedeutsam das Wohlbefinden, die Lernmotivation und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern reduzieren können.

4. Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft

Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird die Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft thematisiert. Dabei wird zwischen Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene, wie bestimmte Emotionsregulationsstrategien, und Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie etwa Techniken der Klassenführung, differenziert. Es wird in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass sich eine effiziente Bewältigung von Belastungserleben insbesondere für Lehrkräfte deshalb als relevant herausstellt, da die Art der Bewältigungsstrategien den Unterricht, die Motivation und das Verhalten der Lernenden bedeutsam beeinflussen kann. Schülerinnen und Schüler, welche von selbstregulierten und resilienten Lehrkräften unterrichtet werden, gelten im Hinblick auf unterrichtliches Lernen als besonders motiviert (Haag & Streber, 2012; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). So werden im Folgenden zunächst allgemeine psychologische Aspekte zur Entstehung von Belastungserleben dargestellt, anschließend funktionale und dysfunktionale Bewältigungsstrategien bei Belastungserleben aufgezeigt, und schließlich werden verschiedene Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven und der Handlungsebene im Hinblick auf das Belastungserleben von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bei Unterrichtsstörungen betrachtet und dabei besonderes Augenmerk auf Strategien der Emotionsregulation, Selbstwirksamkeitserwartungen und Techniken der Klassenführung gelegt, da diesen in der Forschungsliteratur eine besondere Relevanz zugesprochen wird (Kounin, 2006; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Wettstein & Scherzinger, 2019).

4.1 Allgemeine psychologische Aspekte zur Entstehung von Belastungserleben

Im Sinne einer Eingrenzung der Thematik der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf Forschungsbefunde zur Bewältigung von Belastungserleben geht das Kapitel zu den theoretischen Aspekten der Belastungsforschung nicht auf die biologischen und sozialen Entstehungs- und Wirkungsprozesse von Belastung ein, sondern vielmehr auf die psychologischen Facetten. In der Forschungsliteratur zur Thematik des Belastungserlebens lassen sich weit verbreitet insbesondere die drei Begrifflichkeiten *Belastung*, *Beanspruchung* und *Stress* vorfinden, welche häufig synonym oder nicht trennscharf verwendet werden (Krause, 2003; van Dick, 2006; van Dick & Stegmann, 2007). Dabei bezieht sich der Begriff *Belastung* vornehmlich auf die Wahrnehmung von Stressoren, welche sich wiederum als Umwelтанforderungen an ein Individuum darstellen. Der Begriff *Beanspruchung* drückt hingegen aus, dass sich ein Individuum von seinen wahrgenommenen Umwelтанforderungen belastet fühlt, da diese als die persönlichen Ressourcen übersteigend empfunden werden (Krause, 2003; van Dick & Stegmann, 2007). In diesem Zusammenhang kann somit der Begriff *Beanspruchung* definiert werden als „individuelle Reaktionen auf Belastungen“, wobei innerhalb dieses Phänomens eine Differenzierung vorgenommen werden kann zwischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen, wie etwa negative Empfindungen oder eine verminderte Konzentrationsfähigkeit, und langfristigen Beanspruchungsfolgen, wie etwa chronischer Stress oder Burnout (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 274). Im Hinblick auf den Begriff *Stress* wird in der Stressforschung zwischen dem positiv erlebten und meist nicht bewusst wahrgenommenen *Eustress* (*eu-* von lat. *gut, wohl*) und dem negativ erlebten, meist bewusst wahrgenommenen *Distress* (*dis-* von lat. *schlecht*) differenziert (Selye, 1985). Das Erleben von belastend wahrgenommenem Stress (*Distress*) hängt von den Persönlichkeitsmerkmalen des Erlebenden, der Intensität der Ausprägung der Stressoren sowie ihrer zugeschriebenen Bedeutsamkeit für das Individuum und der Einschätzung der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Bewältigung ab (Goldstein & Kopin, 2007). Da die Wahrnehmung negativer Auswirkungen von Belastung in der Belastungsforschung mit dem Empfinden von *Stress* bezeichnet wird (Lazarus, 1993b; Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 1985), wird im Folgenden im Zusammenhang mit Belastungserleben auch auf das Phänomen *Stress* eingegangen. Dabei wird Stress im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit ausschließlich als Form des Distress betrachtet, wobei sich der Begriff *Stress* fortan auf Stress im negativen Sinne bezieht. Definitiv gilt Stress aus dieser Perspektive

als „eine Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als anstrengend oder als die eigenen Ressourcen übersteigend und das Wohlergehen gefährdend eingeschätzt wird“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 21). Stress als psychisch und oder physisch negativ wahrgenommene Reaktion eines Individuums auf seine Umwelt umfasst mindestens eine der folgenden drei Bedingungen: (1) die Bedrohung eines Verlustes von Ressourcen, (2) der tatsächliche Verlust von Ressourcen oder (3) der ausbleibende Ressourcengewinn nach vorheriger Ressourceninvestition (Hobfoll, 1989).

Neben negativen Person-Umwelt-Beziehungen ist Stress auf ungünstige individuelle Muster des kognitiven Bewertens und das damit verbundene Erleben negativer emotionaler Zustände, wie Angst, Ärger, Schuld oder Scham zurückzuführen und fällt somit unter die Rubrik der Emotionen (Lazarus & Folkman, 1987). Stress entsteht dabei nicht in erster Linie im Sinne eines Produktes eines tatsächlichen Ungleichgewichts zwischen objektiven Anforderungen und den zur Verfügung stehenden individuellen Ressourcen, sondern vielmehr durch die individuelle Wahrnehmung und Bewertung der Relation von Anforderungen und Ressourcen. Die persönliche Überzeugung der Insuffizienz der eigenen Ressourcen in einer konkreten Anforderungssituation und damit einhergehende, als bedeutsam erachtete negative Konsequenzen führen zu Stresserleben (Hobfoll, 1989). Dabei lassen sich vier grundlegende Merkmale von Stress identifizieren:

1. Gleichwertige Stressoren führen nicht bei jedem Individuum zur selben Reaktion,
2. Gleiche Stressgrade können bei Individuen unterschiedliche Beschwerden hervorrufen,
3. Spezifische Stressor-Effekte modifizieren Manifestationen des generellen Stresssyndroms,
4. Endogene (z.B. Geschlecht) oder exogene (z.B. Medikamente) Bedingungsfaktoren erklären die Steigerung oder Reduktion individueller Stresseffekte (Selye, 1985). Dabei können die Arten von Stressoren verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, wobei sich zwischen den folgenden vier Typen von Stressoren differenzieren lässt:

1. akute und temporär limitierte Stressoren, z.B. ein bevorstehender Zahnarztbesuch,
2. Stressor-Sequenzen, z.B. der Verlust eines nahestehenden Menschen,
3. chronische intermittierende Stressoren, z.B. Sitzungen mit aversiven Kollegen,
4. chronische Stressoren, z.B. chron. Krankheit (Elliott & Eisdorfer, 1982; Hobfoll, 1989).

Zur Klärung der Entstehung von Stress lässt sich Stress gemäß des im Folgenden abgebildeten *Transaktionalen Stressmodells* nach Lazarus (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) auffassen als das Ergebnis der Transaktion zwischen einem Individuum und seiner Umwelt.

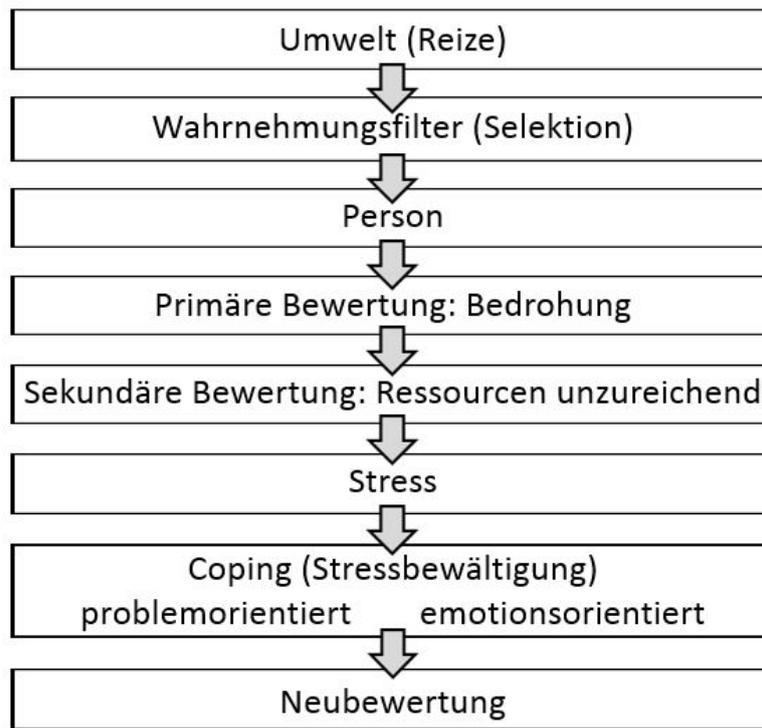


Abb. 2: Adaptiertes Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman, 1987)

In dieser Transaktion entsteht Stress dann, wenn ein Individuum die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen als nicht ausreichend zur Bewältigung eines Ereignisses bewertet. Somit wird die Beziehung eines Individuums zu seiner Umwelt durch seine individuellen kognitiven Bewertungen beeinflusst. Hinsichtlich dieser kognitiven Bewertungen lässt sich zwischen drei Formen differenzieren: erstens einer primären Bewertung, zweitens einer sekundären Bewertung und drittens einer kognitiven Neubewertung. Dabei wird zunächst davon ausgegangen, dass ein ursprünglich neutraler Stimulus in einer darauffolgenden primären Bewertung durch das Individuum als positiv, neutral oder negativ evaluiert wird. Im Falle einer negativen Bewertung wird zwischen einer Bedrohung, einem Schaden bzw. Verlust und einer Herausforderung differenziert. In einer anschließenden sekundären Bewertung werden das Vorhandensein und das Ausreichen individueller zur Verfügung stehender Ressourcen zur Bewältigung abgewägt. Reichen die persönlichen Ressourcen zur Bewältigung aus, so entsteht kein Stress, werden sie hingegen als nicht ausreichend bewertet, entsteht ein Stresserleben. In der dritten Phase, der kognitiven Neubewertung, wägt das Individuum schließlich ab, ob sich die angewandten Bewältigungsstrategien als erfolgreich oder nicht erfolgreich erwiesen haben und ob die Situation weitere Bewältigung erfordert oder als bewältigt gilt (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981; van Dick & Stegmann, 2007). Im Rahmen einer Erweiterung des *Transaktionalen Stressmodells* nach Lazarus ergänzten Kunz Heim und Nido (2008) den

Bereich der Wahl der Bewältigungsstrategien um direkte und indirekte, aktive und inaktive Strategien. Diese Unterteilung erschließt vier Möglichkeiten des Umgangs mit Stress, welche sich am Beispiel von Lehrerhandeln bei Unterrichtsstörungen wie folgt veranschaulichen lassen: Wenn eine Lehrkraft eine Unterrichtsstörung in einer primären Bewertung als stressrelevant einschätzt, kann sie die Situation *direkt-aktiv* bewältigen, indem sie den Schüler zurechtweist oder mit ihm über sein Verhalten spricht. Wenn sie die Situation *indirekt-aktiv* bewältigt, versucht sie etwa das abweichende Schülerverhalten nicht mehr als persönlich störend anzusehen. Bei einem *direkt-inaktiven* Vorgehen würde die Lehrkraft etwa eine auftretende Unterrichtsstörung bewusst ignorieren. Eine *indirekt-inaktive* Handlung wäre schließlich, sich von den Gedanken über die Unterrichtsstörung abzulenken. Welche dieser Arten von Bewältigungsstrategien sich in einer Stresssituation als funktional darstellt, ist hochgradig situations- und persönlichkeitsabhängig (Kunz Heim & Nido, 2008).

Als besonders problematisch erweist sich Stress dann, wenn ein gehäuftes Stresserleben oder die wiederholte Anwendung nicht funktionaler Bewältigungsstrategien über einen längeren Zeitraum hinweg zu schwerwiegenderen Stressreaktionen in Form von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, wie Burnout führen (Krause, 2003; Kunz Heim & Nido, 2008; van Dick & Stegmann, 2007). So stellen das Erleben und der Umgang mit Belastungserleben eines Individuums einen bedeutsamen Bedingungsfaktor für seine somatische Gesundheit dar. Befragungen zur kognitiven Bewertung von stressreichen Situationen und somatischen sowie psychischen Symptomen zeigen signifikante Zusammenhänge auf: Je größer die wahrgenommene Relevanz eines Stressors ausgeprägt ist, je häufiger negative Emotionen erlebt werden und je mehr Bewältigungsstrategien angewandt werden müssen, um das Belastungserleben zu reduzieren, desto schlechter stellt sich der Gesundheitszustand der Befragten dar (Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986; Watson & Pennebaker, 1989). Im Gegensatz dazu gehen höhere Ausprägungen in der wahrgenommenen Bewältigungskompetenz sowie in der Situationskontrolle mit einem besseren Gesundheitszustand einher. Je höher das allgemeine Vertrauen der Befragten in die eigenen Fähigkeiten ausgeprägt ist, in desto geringerem Ausmaß lassen sich psychische Belastungssymptome feststellen. Insbesondere im Hinblick auf die gesundheitlichen Risiken, welche Belastungserleben bergen kann, erweist sich der Umgang mit Belastungserleben und die Wahl von Bewältigungsstrategien als hochgradig relevant, um dauerhafte schädigende Belastungsfolgen, wie Burnout, verhindern zu können (Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986). Welche konkreten Bewältigungsstrategien als funktional oder dysfunktional gelten, wird im folgenden Kapitel dieser Arbeit herausgestellt.

4.2 Funktionale und dysfunktionale Bewältigungsstrategien bei Belastungserleben

Die Bewältigung von Belastung erfordert zunächst eine korrekte Einschätzung und Interpretation ebendieser, da eine allzu pessimistische Einschätzung von anforderungsreichen Situationen meist mit dem Erleben negativer Emotionen und in der Folge mit nicht konstruktiven Verhaltensweisen einhergeht (Lazarus & Folkman, 1984). In der Verhaltensforschung konnte diesbezüglich aufgezeigt werden, dass die Steuerung des Verhaltens von Individuen in hohem Maße von ihren Gedanken und Emotionen abhängig ist. Dabei ließ sich nachweisen, dass die Fähigkeit von Individuen, auch schwierige Situationen in einer günstigen Art und Weise zu interpretieren, zu einem deutlich höheren allgemeinen Wohlbefinden und effizienteren Handlungen führt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Das Wahrnehmen negativer Auswirkungen von Belastung wird in der Belastungsforschung mit dem Empfinden von *Stress* bezeichnet (Lazarus, 1993b; Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 1985). Daher wird im Folgenden im Zusammenhang mit Belastungserleben und Bewältigung auch auf das Phänomen *Stress* eingegangen. Belastend und stressvoll wahrgenommene Situationen, welche eine Form von Bewältigung erfordern, gehen meist mit dem Erleben von Verlusten, Bedrohungen oder Herausforderungen einher. Die Bewertung derartiger Situationen verursachen schließlich bestimmte Emotionen, wie etwa Ärger oder Trauer im Falle eines Verlustes, oder Besorgnis im Falle einer wahrgenommenen Bedrohung. Werden solche Situationen dagegen eher als Herausforderung interpretiert, so führt dies zu positiveren Emotionen, wie Neugier, Interesse oder Zuversicht (Buchwald, 2011; Folkman & Lazarus, 1980). Die Bewältigung von anforderungsreichen Situationen ist somit unmittelbar mit individuellen kognitiven Bewertungsprozessen verknüpft, wie das *Transaktionale Stressmodell* nach Lazarus und Folkman (1984) darstellt. Gemäß dieses Modells gehen Lazarus und Folkman davon aus, dass diese kognitiven Bewertungen (*cognitive appraisals*) einen innerpsychischen Prozess darstellen, in welchem ein konkreter Sachverhalt evaluiert wird. Dieser Prozess vollzieht sich derart, dass das Individuum zunächst bewertet, welche Relevanz es dem jeweiligen Sachverhalt zuschreibt und mit welchen Konsequenzen dieser verbunden ist (*primary appraisal*) und anschließend abwägt, welche Ressourcen ihm für die Bewältigung zur Verfügung stehen (*secondary appraisal*). Stehen nach dieser Abwägung keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung, so entsteht Stress, welcher wiederum eine Form der Bewältigung erfordert (Lazarus & Folkman, 1984). Ferner lassen sich im Hinblick auf die Bewertung von Situationen und ihre Ursachenerklärungen drei Dimensionen

identifizieren: (1) Stabilität vs. Instabilität, d.h. den Stressor als zeitlich andauernd oder vorübergehend bewerten, (2) Globalität vs. Spezifität, d.h. die Auswirkung des Stressors auf nur einen oder mehrere Lebensbereiche identifizieren und (3) Internalität vs. Externalität, d.h. die Ursache des Stressors im Selbst oder bei anderen verorten (Peterson, Seligman & Vaillant, 1988). Menschen mit einer Tendenz, negative Ereignisse als internal, stabil und global zu attribuieren, weisen dabei häufiger gesundheitliche Beeinträchtigungen, wie depressive Reaktionen auf als Menschen, die negative Ereignisse eher auf externale, variable und spezifische Faktoren zurückführen (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Das Maß, in welchem eine Person Stress empfindet, wird bedeutsam durch die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, insbesondere seinen Bewertungen von Relevanz, Konsequenzen und Ressourcen zur Bewältigung bedingt, wobei die Situationsbewertungen entscheiden, ob eher Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene oder auf der Handlungsebene vorgenommen werden (Folkman & Lazarus, 1980). So finden in bedrohlich bewerteten Situationen, welche kaum Optionen auf eine günstige Veränderung ersichtlich werden lassen, meist affektive Bewältigungsstrategien (*emotion-focused coping*) Anwendung, wohingegen in Situationen, welche in der Weise bewertet werden, dass durch eigenes Handeln eine Verbesserung zu erzielen ist, meist Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene (*problem-focused coping*) angewandt werden (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984).

Bewältigung (*coping*) lässt sich definitorisch als Reaktion eines Individuums auf ein negativ bewertetes und stressvoll wahrgenommenes Ereignis bezeichnen, wobei kognitive und handlungsbezogene Bemühungen unternommen werden, um externale oder internale Anforderungen zu meistern, zu beherrschen, auszuhalten oder zu reduzieren. Diese Bewältigungsbemühungen erfüllen dabei zwei wesentliche Funktionen: zum einen die Steuerung oder Änderung der Person-Umwelt-Beziehung, welche als stressauslösend wahrgenommen wird und zum anderen die Regulation der eigenen negativen Emotionen (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus, 1993a; Lazarus, 1993b). In seinen drei Hauptmerkmalen ist Coping (1) *prozessorientiert* und fokussiert kognitive und handlungsbezogene Aktivitäten eines Individuums in einer Stresssituation, (2) *kontextuell* und beeinflusst durch kognitive Bewertungen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie (3) nicht allgemeingültig *funktional* oder *dysfunktional* (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Das Bewältigungsverhalten von Individuen hat dabei die Funktion der Modifikation der stressinduzierenden Situation, der individuellen Relevanz der Stresssituation, oder des Umgangs mit Stress-Symptomen (Pearlin, Menaghan,

Lieberman & Mullan, 1981).

Inwiefern sich das Bewältigungsverhalten von Personen im Hinblick auf die ihnen zur Verfügung stehenden, zu gewinnenden oder zu verlierenden Ressourcen vollzieht, veranschaulicht das *Modell der Ressourcenerhaltung – Gewinn- und Verlustspiralen* nach Buchwald und Hobfoll (2004), dessen Wirkweise im Folgenden dargestellt wird.

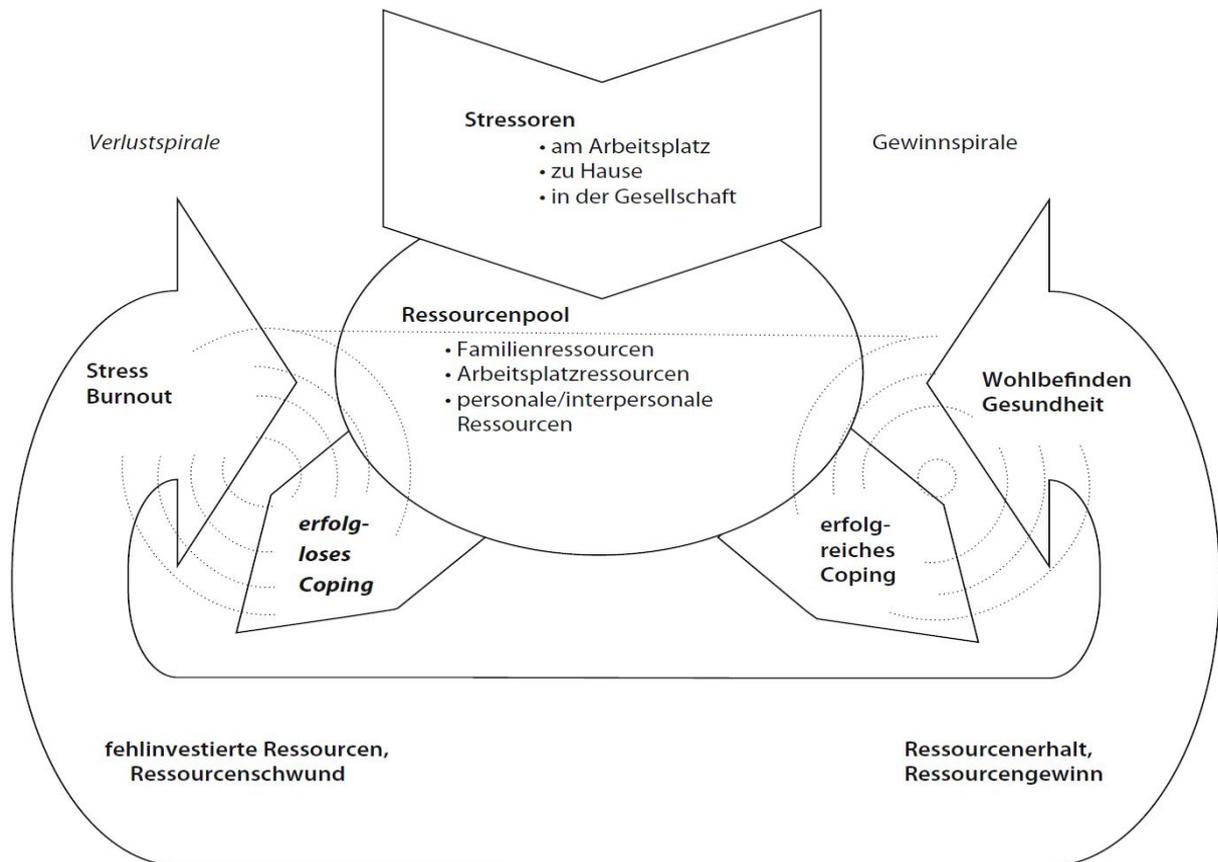


Abb. 3: *Modell der Ressourcenerhaltung – Gewinn- und Verlustspiralen* (Buchwald & Hobfoll, 2004, S.15)

Gemäß dieses Modells gehen Buchwald und Hobfoll (2004) zunächst davon aus, dass Stress zum einen als Wahrnehmung und Bewertung eines tatsächlichen oder drohenden Verlustes von Ressourcen gilt und zum anderen als die Wahrnehmung des Ausbleibens von Ressourcengewinnen im Anschluss an vorherige Ressourceninvestitionen. Die Stressoren beeinflussen dabei den Ressourcenpool des Individuums. Die Anwendung funktionaler Coping-Strategien geht dabei mit einem Ressourcenerhalt oder Ressourcengewinn einher und ist mit Wohlbefinden und Gesundheit assoziiert. Hingegen geht die Anwendung dysfunktionaler Coping-Strategien mit einer Fehlinvestition von Ressourcen und einem Ressourcenschwund einher, führt folglich zu erneutem Stresserleben und kann schließlich in einem Burnout enden. Somit lässt sich Coping als Gewinn- und Verlustspiralen darstellen.

Gewinnspiralen lassen dabei durch effektives Coping bereits vorhandene Ressourcen erhalten und neue Ressourcen entstehen, wohingegen Verlustspiralen zu einer stetigen Reduktion verfügbarer Ressourcen führen. Den Betroffenen stehen schließlich immer weniger Ressourcen zur Bewältigung zur Verfügung, was einen Ausstieg aus der Negativspirale erschwert und die Aussicht auf Verbesserung verschlechtert (Buchwald, 2011; Buchwald & Hobfoll, 2004).

Belastungen können sowohl auf der Handlungsebene als auch auf der emotional-kognitiven Ebene bewältigt werden, wobei sich die vielfältigen Arten von Bewältigungsstrategien zudem in vier übergeordnete Typen zusammenfassen lassen: (1) Unterstützung des eigenen Ansehens und Selbstwertgefühls, (2) informationsbezogene Unterstützung bzw. Wissen über den Stressor, (3) soziale Unterstützung und Eingebundenheit sowie (4) finanzielle, materielle, emotionale und servicebezogene Ressourcen (Cohen & Wills, 1985). Dabei lässt sich zwischen *funktionalem* (adaptivem) und *dysfunktionalem* (maladaptivem) Coping differenzieren. Die Bewältigungsbemühungen von Individuen können somit erwünscht oder unerwünscht verlaufen, was insbesondere auf Bedingungsfaktoren zurückzuführen ist, wie die Art der Coping-Strategie, Persönlichkeitsmerkmale, Zeit, kontextuelle und innerpsychische Umstände und das Ergebnis der Bewältigung (Lazarus & Folkman, 1987). Aufgrund der hochgradigen Individualität und Subjektivität bei der Wahrnehmung von Stressoren kann jedoch nicht allgemeingültig von Funktionalität oder Dysfunktionalität konkreter Coping-Strategien ausgegangen werden, sondern lediglich kann eine Coping-Strategie eher oder eher weniger geeignet sein, Stress erfolgreich zu bewältigen (Barnow, 2012; Lazarus & Folkman, 1987).

Dysfunktionales Coping

Nicht alle Bewältigungsbemühungen bzw. Coping-Strategien, welche von Individuen in stressvoll erlebten Situationen angewandt werden, stellen sich als effizient und zielführend dar. So kommt es vor, dass Menschen versuchen, eine belastende Situation zu bewältigen, indem sie Strategien anwenden, die statt einer Verbesserung der Situation und ihres Wohlbefindens eher für eine Verschlechterung sorgen und mit massiven negativen Effekten auf ihre Befindlichkeit und Gesundheit einhergehen. Insbesondere wenn der Verbrauch von Ressourcen im Rahmen des Coping-Prozesses den resultierenden Nutzen übersteigt, erweist sich das Ergebnis des Copings als negativ (Hobfoll, 1989; Hobfoll & London, 1986; Schönflug, 1985). Dabei lassen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Anwendung dysfunktionaler Coping-Strategien und negativen Konsequenzen, wie

Anspannungen, Dehumanisierung, Härte, Zynismus, reduzierte Leistungsfähigkeit, emotionale Erschöpfung und schließlich Burnout nachweisen (Käser & Wasch, 2009; Maslach & Jackson, 1981; Schaarschmidt & Fischer, 1996). Die Anwendung dysfunktionaler Coping-Strategien einhergehend mit einem erhöhten Burnout-Risiko, geringer Resilienz und niedrigen Kontroll- und Selbstwirksamkeitserwartungen kann zu einem gesundheitsschädlichen Teufelskreis führen, welcher einen Ausstieg aus sich wiederholenden Spiralen aus Anstrengung und Unzufriedenheit mit den Ergebnissen unmöglich erscheinen lässt (Frost & Mierke, 2013). Im Zusammenhang mit dysfunktionalen Bewältigungsstilen steht auch das Phänomen der *erlernten Hilflosigkeit*. Häufiges Scheitern durch die Anwendung dysfunktionaler Coping-Strategien und ein gehäuftes Erleben unkontrollierbarer bedrohlicher Situationen geht nachweislich mit einer Schwächung des Organismus einher. Individuen entwickeln folglich die Auffassung, dass jegliche Formen eigenaktiven Handelns ineffektiv und sinnlos sind, was schließlich in engem Zusammenhang mit der Entwicklung einer Depression steht (Seligman, 1972). In der Bewältigungsforschung wurden insbesondere folgende Coping-Strategien als eher dysfunktional identifiziert: Ablenkung, Suppression, Verleugnung, Vermeidung, Resignation, passives Aushalten, Grübeln, gedankliche Weiterbeschäftigung, Wut ausleben, Selbst- und Fremdbeschuldigungen und Rumination (Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree, 1983; Frost & Mierke, 2013; Guss, 1979; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013).

Funktionales Coping

Als funktionale Coping-Strategien lassen sich solche Bewältigungsbemühungen von Individuen bezeichnen, mit deren Hilfe sie es vermögen, erfolgreich mit stressreichen Situationen in einer Weise umzugehen, so dass sie ihr individuelles Stresserleben reduzieren, persönliches Wohlbefinden erzeugen und keine Ressourcen verlieren, sondern erhalten oder bestenfalls dazu gewinnen. Insbesondere positive Erwartungshaltungen sind Kernmerkmal funktionaler Coping-Strategien, da sie aufgrund ihrer günstigen bewertungs-, emotions- und handlungsbezogenen sowie physiologischen Reaktionen einen positiven Einfluss auf das Coping-Ergebnis haben. Positive Erwartungshaltungen gelten als unvereinbar mit Pessimismus und Resignation und ‚puffern‘ jene negativen Emotionen ab, welche durch die Wahrnehmung von Bedrohung und Verlust entstehen können. Zudem reduzieren positive Erwartungshaltungen solche physiologischen Erregungen, welche bei längerem Andauern zu psychischen und physischen Belastungsfolgen führen können. Des Weiteren gelten sie als unterstützend im Hinblick auf das Coping-Ergebnis, da sie mit stressreduktiven und

präventiven Handlungen des aktiven Problemlösens verbunden sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Lazarus & Folkman, 1987). Befunde der Bewältigungsforschung benennen insbesondere folgende Coping-Strategien als vornehmlich funktional: aktives Problemlösen, Herausforderungen statt Belastungen fokussieren, kognitive Neubewertung durch positive Umdeutung, soziale Unterstützung, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, planvolles Vorgehen, Äußern von Gefühlen, Entspannungstechniken, Humor und Akzeptanz (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, De Longis & Gruen, 1986; Frost & Mierke, 2013; Kaluza, 2014; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Morrison, 1977; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Wagner, 2004).

In der Literatur zur Bewältigungsforschung stellen sich insbesondere verschiedenste Formen der Emotionsregulation als funktional für die Bewältigung von Belastungserleben heraus. Menschen bewerten Situationen und Sachverhalte individuell und subjektiv, wobei ihre kognitiven Bewertungen von Faktoren, wie Persönlichkeitsmerkmalen, Vorurteilen, Vermutungen über Interaktionspartner, ihrer Stimmung oder Erfahrungen beeinflusst werden (Buchwald, 2011; Pfitzner & Schoppek, 2000; von Scheve, 2010). Diese Bewertungen bestimmen das individuelle Erleben von Emotionen und fungieren dabei als Vermittlungsinstanz zwischen einer Situationswahrnehmung und einem Emotionserleben, welches wiederum als Auslöser für Handlungsmotive gilt (Brunstein, 2010; Lazarus, 1999; Lazarus, 2000; Pekrun, 2011). So erweisen sich Emotionen als eine Art „vorrationale Form von Werten und Erwartungen, die in das motivationale Geschehen eingreifen“ (Scheffer & Heckhausen, 2010, S. 61). Nach einer Arbeitsdefinition wird *Emotion* als ein komplexes Interaktionsgefüge bezeichnet, welches sowohl subjektive als auch objektive Faktoren umfasst und von den neuronalen und hormonalen Systemen des Organismus vermittelt wird, welche folgende Merkmale erfüllen: (1) die Bewirkung affektiven Erlebens, wie Ärger, (2) die Hervorrufung kognitiver Prozesse, wie Bewertungen, (3) die physiologische Anpassung an Bedingungen der Erregungsauslösung und (4) die Herbeiführung expressiver, zielgerichteter und adaptiver Verhaltensweisen (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Otto, Euler & Mandl, 2000). Dabei gilt insbesondere die Herstellung positiver Emotionen als einer der bedeutsamsten ‚Puffer‘ gegen negative physiologische Folgen von Belastungen, wie Burnout, worin sich die Relevanz einer effizienten Regulation von Emotionen begründet (Barnow, Aldinger, Ulrich & Stopsack, 2013; Folkman & Moskowitz, 2000; Gross, 2001; Gross, 2002; Kaluza, 2014). Menschen streben nach einem möglichst häufigen und intensiven positiven emotionalen Erleben und einem möglichst seltenen und wenig intensiven negativen emotionalen Erleben. Die zu diesem Ziel vorgenommene Regulation

von Emotionen bezieht sich nicht nur auf die augenblickliche interventive Regulation von bereits entstandenen Emotionen, sondern auch auf einen präventiven Umgang mit emotionsinduzierenden Bedingungen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015). Durch die Regulation von Emotionen können Individuen Auftreten, Qualität, Art, Intensität, Verlauf, Häufigkeit und Dauer ihres emotionalen Erlebens zielorientiert deutlich beeinflussen. Funktionale Strategien der Emotionsregulation, wie die Umlenkung der Aufmerksamkeit, kognitive Neubewertungen oder Selbstberuhigungsstrategien, tragen dazu bei, psychische, physische oder soziale Anforderungen angemessen zu bewältigen (Bandura, 2001; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013). In der Affektforschung ist die *Emotionsregulation* definiert als „die gezielte Auslösung, Veränderung und Beendigung von Emotionen zu verstehen (meist mit dem Ziel einer Steigerung von positiven Emotionen oder einer Reduktion von negativen Emotionen)“ (Pekrun, 2011, S. 196). Die Emotionsregulation bezeichnet somit den aktiven Versuch von Individuen, ihr emotionales Erleben nach ihren persönlichen Wünschen zu steuern und umfasst dabei die Regulation sämtlicher emotionsgeladener Zustände, einschließlich Stimmungen, Stress sowie positive und negative Affekte (Koole, 2009). Der Prozess der Emotionsregulation kann sowohl automatisiert als auch kontrolliert, bewusst oder unbewusst verlaufen (Gross, 1998). Die Emotionsregulation umfasst insbesondere die Merkmale (1) Bewusstheit und Verständnis über erlebte Emotionen, (2) Akzeptanz eigener Emotionen, (3) Kontrolle impulsiver Verhaltensreaktionen und (4) situationsangemessene Emotionsregulationsstrategien flexibel anzuwenden (Gratz & Roemer, 2004).

Im Hinblick auf die Funktionsweise der Emotionsregulation lässt sich anhand des *Process Model of Emotion Regulation* (Gross, 2002) erkennen, dass Emotionen an fünf Punkten innerhalb des Emotionsentstehungsprozesses reguliert werden können. Erstens erfolgt eine Regulation des emotionalen Erlebens bereits zum Zeitpunkt der Auswahl einer wahrzunehmenden Situation, zweitens während der Modifikation einer Situation, drittens im Einsatz der Aufmerksamkeit auf bestimmte Situationsaspekte, viertens in der bewussten Veränderung der Wahrnehmungen, etwa durch kognitive Neubewertung, und fünftens in der Modellierung erfahrungsbasierter, verhaltenstechnischer und physiologischer Reaktionen. Die Modifikation von Emotionen erfordert dabei von Individuen Wissen um konkrete Emotionsregulationsstrategien und die Fähigkeit, diese situationsangemessen anwenden zu können (Barnow, Aldinger, Ulrich & Stopsack, 2013; Gross, 2002, Gross & John, 2003).

Die Vielzahl von Emotionsregulationsstrategien lässt sich dabei im Hinblick auf ihre Funktion in folgende Typen klassifizieren: (1) emotionsorientiert zur Veränderung von

Emotionen und Symptomen, z.B. Entspannung, (2) vermeidungsorientiert zur handlungsbezogenen oder mentalen Flucht, z.B. Aufschieben, (3) appraisal-orientiert zur Veränderung von Einschätzungen, z.B. kognitive Neubewertung, (4) kompetenzorientiert zur Förderung des Kompetenzerwerbs, z.B. kognitive Lernstrategien (Pekrun, 2011).

In der Affektforschung lässt sich eine Differenzierung zwischen *adaptiven* und *maladaptiven* Emotionsregulationsstrategien erkennen. Während eine adaptive Emotionsregulation dazu führt, dass Individuen durch funktionale Strategien erfolgreich das Erleben positiver Emotionen steigern und negatives emotionales Erleben reduzieren, bezeichnet die Emotionsdysregulation die ungünstige und nicht zielführende Anwendung maladaptiver Strategien (Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007; Kovacs, Rottenberg & George, 2009; Petermann & Kullik, 2011). Eine Emotionsdysregulation liegt dann vor, wenn es einem Individuum nicht gelingt, erfolgreich Formen der adaptiven Regulation seiner Emotionen anzuwenden. Sie gilt definitorisch als erfolgloser Bewältigungsversuch negativer Emotionen durch abweichende, ineffektive kognitionsbezogene Strategien zur Regulation von Emotionen und führt in ihrer Wirkung zu einem weiteren problematischen Erleben negativer Emotionen oder zu Vermeidungsverhalten (Pekrun, 2011; Petermann & Kullik, 2011; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013). Die Anwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien kann zu Missverständnissen und Auseinandersetzungen in der sozialen Interaktion sowie zu einer Zielverfehlung führen, was schließlich das Vermeidungsverhalten verstärkt (Steinfurth, Wendt & Hamm, 2013). Zu den Strategien der Emotionsdysregulation zählen insbesondere Suppression, Verleugnung, Grübeln, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation, Vermeidung, passives Aushalten, das Ausleben von Wut, Selbst- und Fremdbeschuldigung sowie Rumination (Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree, 1983; Frost & Mierke, 2013; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013). Die Nutzung dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien steht zudem in engem Zusammenhang mit psychischen Beeinträchtigungen, wie Depressionen und Burnout (Barnow, Aldinger, Ulrich & Stopsack, 2013; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013). Zu den adaptiven Emotionsregulationsstrategien hingegen zählen etwa die kognitive Neubewertung durch positive Umdeutung, das Äußern von Gefühlen, Herausforderungen statt Belastungen fokussieren, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, Planen, Entspannungstechniken, Humor und Akzeptanz (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, De Longis & Gruen, 1986; Frost & Mierke, 2013; Kaluza, 2014; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Morrison, 1977; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

4.3 Bewältigungsstrategien von Lehrkräften und Schülerschaft bei Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen

In der Belastungsforschung zum Lehrerberuf ließ sich feststellen, dass Lehrkräfte ihre berufliche Tätigkeit vielfach als hohe Belastung wahrnehmen (Abele & Candova, 2007; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Fischer, 1996; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). Dabei stellen sich insbesondere Disziplinschwierigkeiten, wie Unterrichtsstörungen, als eine Hauptursache des Belastungserlebens von Lehrkräften heraus (Frenzel & Götz, 2007; Katschnig, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a, Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008; Pfitzner & Schoppek, 2000; Ross, Romer & Horner, 2012; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Zudem ließ sich feststellen, dass auch Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen als belastend empfinden (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Dieses Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen erfordert sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien, um negative Effekte von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben auf Wohlbefinden, Unterricht und Lernerfolg zu vermeiden (Farber, 1991; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2008a; Kounin, 2006; Ross, Romer & Horner, 2012; Skinner & Belmont, 1993). Die Auswahl, Anwendung und Effektivität von Bewältigungsstrategien schulischer Akteure hängt dabei insbesondere von Bedingungsfaktoren, wie Persönlichkeitsmerkmalen, individuellen Zielen, Wertvorstellungen und der Umgebung ab. So kann etwa das schulische Umfeld explizit und implizit durch bestimmte Erwartungen Druck ausüben, das Belastungserleben von Individuen beeinflussen, spezifische Verhaltensweisen sanktionieren, Umstände mehr oder weniger günstig erscheinen lassen und somit unterschiedlichste Bewältigungsstrategien erfordern (Lehr, 2011b).

Inwiefern Lehrkräfte und Schülerschaft ein Belastungserleben speziell im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bewältigen, ist kaum untersucht. Vorliegende Untersuchungen zeigen zwar auf, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen als belastend wahrnehmen (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Pfitzner & Schoppek, 2000), jedoch nicht, wie sie diese auf emotional-kognitiver Ebene und auf der Handlungsebene

bewältigen. In der Belastungsforschung von Lehrkräften konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte, die ein eher geringes berufsbezogenes Belastungserleben wahrnehmen, ihre berufliche Tätigkeit langfristig in Gesundheit ausüben können und um ein optimales Verhältnis zwischen ihren persönlichen Ressourceninvestitionen und Ressourcenerhaltungen verfügen. Lehrkräfte, welche hingegen über ein erhöhtes Belastungserleben klagen, verzeichnen meist auf ihre Ressourceninvestitionen folgend keine ausreichenden Ressourcengewinne (Käser & Wasch, 2009). So lässt sich die ressourcenbezogene Perspektive der Bewältigung von Belastungserleben, wie sie etwa im *Modell der Ressourcenerhaltung – Gewinn- und Verlustspiralen* nach Buchwald und Hobfoll (2004) aufgefasst wird, im Hinblick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auch auf die Thematik der Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft übertragen.

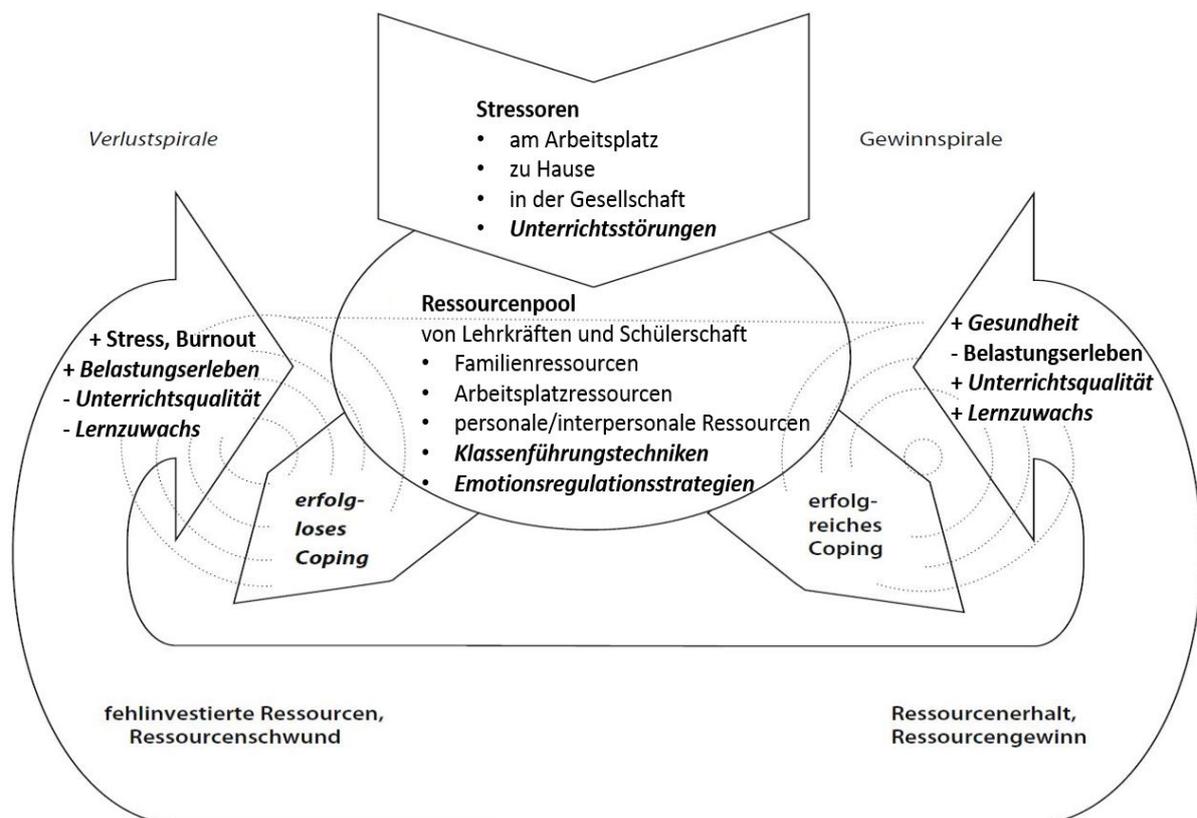


Abb. 4: *Adaptiertes Modell der Ressourcenerhaltung - Gewinn- und Verlustspiralen* (nach Buchwald & Hobfoll, 2004)

Gemäß dieses Modells lässt sich bei seiner Anwendung auf die Thematik der Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften und Schülerschaft davon ausgehen, dass Unterrichtsstörungen für beide Personengruppen als belastend gelten und somit als Stressor fungieren (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup,

2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Pfitzner & Schoppek, 2000). Die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen trifft dabei auf den Ressourcenpool der Lehrkräfte und der Lernenden, wobei ein Abgleich zwischen der anforderungsreichen Begegnung mit diesen Stressoren und den persönlichen, zur Verfügung stehenden Ressourcen stattfindet. Sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler können Kompetenzen im Bereich der Emotionsregulation und bei Lehrkräften zusätzlich die Verfügung um Techniken der Klassenführung aus der Ressourcenperspektive für die Bewältigung von Unterrichtsstörungen als bedeutsam angesehen werden (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kounin, 2006). Gelingt es, Ressourcen wie etwa funktionale Emotionsregulationsstrategien oder Techniken der Klassenführung im Umgang mit Unterrichtsstörungen effizient anzuwenden, so sollte dies mit einem Ressourcenerhalt oder einem Ressourcengewinn einhergehen und folglich zu Wohlbefinden, Gesundheit, einer hohen Unterrichtsqualität und einem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler führen. Im Falle eines Nichtausreichens der Ressourcen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen bzw. bei erfolglosem Coping durch die Anwendung dysfunktionaler Bewältigungsstrategien hingegen, lässt sich gemäß des Modells von einer Fehlinvestition von Ressourcen bzw. einem Ressourcenschwund ausgehen, was schließlich fortwährendes Belastungserleben, eine mindere Unterrichtsqualität sowie einen reduzierten Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler erwarten lässt und nachweislich zu Stress und Burnout bei Lehrkräften führen kann (Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Maslach & Leiter, 1999; Ross, Romer & Horner, 2012).

In der Forschung zur Bewältigung von Belastungserleben im Lehrerberuf ließ sich feststellen, dass Lehrkräfte in Belastungssituationen eine Vielzahl sowohl funktionaler als auch dysfunktionaler Bewältigungsstrategien anwenden. Zu den funktionalen von Lehrkräften angewandten Bewältigungsstrategien zählen insbesondere Autogenes Training, Yoga, Supervision, Gespräche, Sport, die Ausübung von Hobbys zur Entspannung, soziale Unterstützung, planvolles Vorgehen und Entschärfung durch Erinnerung an positive Erlebnisse. Zu den verbreitetsten dysfunktionalen von Lehrkräften angewandten Bewältigungsstrategien zählen Grübeln, gedankliche Weiterbeschäftigung, Alkoholkonsum, Medikamentenkonsum, Rumination, passives Aushalten, Resignation, Suppression und sozialer Rückzug (Katschnig, 2002; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008).

Welche konkreten Bewältigungsstrategien Lehrkräfte und Schülerschaft speziell für die Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen

anwenden, ist kaum untersucht. Jedoch lassen sich in der Unterrichtsforschung und in der Lehrerbelastungsforschung sowohl im Hinblick auf die emotional-kognitive Ebene als auch auf die Handlungsebene konkrete Verhaltensstrategien identifizieren, die positive Effekte im Umgang mit Unterrichtsstörungen aufzeigen, indem sie einem Störungsaufreten präventiv sowie interventiv entgegenwirken und zwischenmenschliche Interaktionsprozesse verträglicher gestalten (u.a. Evertson & Emmer, 2013; Helmke, 2011; Kounin, 2006; Ross, Romer & Horner, 2012). Die in der Forschungsliteratur verbreitetsten Umgangsmöglichkeiten mit Unterrichtsstörungen, welche sich aufgrund ihrer nachgewiesenen Effektivität durchaus als Bewältigungsstrategien betrachten lassen, seien an dieser Stelle lediglich kurz erwähnt, wobei die relevantesten unter ihnen im weiteren Verlauf der Arbeit differenzierter thematisiert werden. Hierzu zählen insbesondere effiziente Techniken der Klassenführung (Evertson & Emmer, 2013; Helmke, 2011; Kounin, 2006), eine hohe Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung (Dollase, 2012; Jennings & Greenberg, 2009; Weinstein & Novodvorsky, 2011), persönliches Engagement und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen (Helmke, 2009; Frenzel, Götz, Stephens & Jacob, 2009; Jennings & Greenberg, 2009), hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008), die Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Jennings & Greenberg, 2009; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées 2013; Saarni, 2002; Winkel, 1993), realistische und transparente Erwartungen (Dubs, 1978; Geissler, 1968; Lischke & Lischke-Naumann, 1978), Verhaltensgespräche (Rheinberg, Vollmeyer & Bruns, 2001; Seitz, 2007) sowie Emotionsregulations- und Achtsamkeitstrainings (Kabat-Zinn, 2007, Kaltwasser, 2008). Eine besondere Relevanz für den Umgang mit Unterrichtsstörungen wird dabei aufgrund ihrer hohen Effektivität auf der emotional-kognitiven Ebene den Emotionsregulationsstrategien und den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie auf der Handlungsebene den Techniken einer effizienten Klassenführung zugeschrieben (Abele & Candova, 2007; Frenzel, Götz & Pekrun, 2008; Kounin, 2006), weshalb diese in den folgenden Kapiteln einzeln herausgestellt und in ihrer Anwendung als konkrete Bewältigungsstrategien gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen betrachtet werden.

4.3.1 Emotionsregulation als Bewältigungsstrategie auf der emotional-kognitiven Ebene zur Vermeidung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen

Die Lehrkräfteperspektive

Das Erleben von Unterrichtsstörungen gilt für Lehrkräfte als ein bedeutsamer Belastungsfaktor, welcher vielfach mit der Wahrnehmung negativer Emotionen einhergeht und eine effektive Bewältigung erfordert (Frenzel & Götz, 2007; Große Sierstrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Neben Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie Techniken der Klassenführung, stehen Lehrkräften zur Bewältigung von Belastungserleben auch Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene, wie Formen der Emotionsregulation, zur Verfügung (Baumert & Kunter, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Kunter, 2011). Während Lehreremotionen und die allgemeine Belastungsbewältigung bei Lehrkräften bereits mehrfach untersucht wurden (Krapp & Hascher, 2011; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008), liegen jedoch kaum Untersuchungen über die Emotionsregulation von Lehrkräften zur Bewältigung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen vor (Wettstein & Scherzinger, 2019).

Die Entstehung sowie der Umgang mit Emotionen stehen bei Lehrkräften in engem Zusammenhang mit ihren individuellen Überzeugungen in Bezug auf schulische Bedingungen. Ihre individuellen Überzeugungen sind dabei stets intentional auf einen konkreten schulischen Aspekt gerichtet und weisen somit das Merkmal der Gegenstandsbezogenheit auf. Bei diesen spezifischen schulischen Aspekten kann es sich um Fachinhalte, Prozessmerkmale, Personen, Schulklassen, Bildungsstrukturen oder sonstige Bereiche des schulischen Kontextes handeln. Lehrerüberzeugungen können dabei entweder global oder spezifisch sein, in ihrer Ausrichtung auf proximale (direkte) oder distale (indirekte) Faktoren bezogen sein sowie eine Fremd- oder Selbstbezogenheit aufweisen. Sie stellen stets eine komplexe Zusammenstellung verschiedener Vorstellungen dar und stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Berufsbiografie, Vorstellungen über Werte und Normen sowie berufsbezogenen Ansichten, Denkweisen und Handlungen. Vielfach verfestigen sich die Überzeugungen über die gesamte Berufszeit hinweg und münden in Handlungsrouitinen. Somit finden sich Lehrerüberzeugungen durch automatisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster auch im Lehrerhandeln wieder und wirken hierdurch implizit auf ihre Emotionen und Interaktionen. Ferner sind Lehrkräfte sich über ihre

Überzeugungen meist nicht bewusst, was sich teilweise in einer fehlenden Übereinstimmung zwischen bewusst artikulierten Meinungen von Lehrkräften, ihrem emotionalen Erleben und ihrem objektiv beobachtbaren Lehrerhandeln widerspiegelt (Reusser, Pauli & Elmer, 2011).

Insbesondere gelten unterrichtsbezogene Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, welche sich impulsiv, undiszipliniert und delinquent verhalten und über kaum ausgeprägte Kompetenzen der eigenen Emotionsregulation verfügen, als einer der bedeutsamsten emotionalen Belastungsfaktoren für Lehrkräfte (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Pfitzner & Schhoppek, 2000). Der Umgang mit derartigen emotionsbezogenen Anforderungen erfordert seitens der Lehrkräfte ein hohes Maß an eigener Emotionsregulationsfähigkeit sowie ein verantwortungsvolles Haushalten mit ihren persönlichen Ressourcen und stellt somit eine bedeutsame Komponente der professionellen Lehrerhandlungskompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006). Jedoch sind Lehrkräfte im Allgemeinen weder dazu verpflichtet, Fortbildungen im Bereich emotionaler Entwicklungsprozesse zu absolvieren, noch finden sich derartige Inhalte in ihrer Ausbildung. Es lässt sich davon ausgehen, dass Lehrkräfte aber eben dieses Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Emotionen und der Emotionsregulation benötigen, um damit einhergehende eigene und schülerbezogene, auf Emotionen basierende, Verhaltensweisen verstehen und erfolgreich mit diesen umgehen zu können sowie Zusammenhänge zwischen Kognitionen, Emotionen und Verhalten zu erkennen und ihre Klassenführung danach auszurichten. So ließ sich nachweisen, dass die emotionale Kompetenz von Lehrkräften in bedeutsamem Maße dazu beiträgt, zum einen einem negativen Klassenklima präventiv entgegenzuwirken und zum anderen das Risiko der Erkrankung an Burnout zu reduzieren (Jennings & Greenberg, 2009). Gleichzeitig beklagen Lehrkräfte, über keine ausreichenden Fähigkeiten im Bereich der Stressreduktion und Emotionsregulation zu verfügen und aufgrund ihrer Berufsausübung Resignation und Erschöpfung zu verspüren (Katschnig, 2002). Emotionsregulative Kompetenzen von Lehrkräften sind dabei nicht nur von Bedeutung für das Empfinden berufsbezogenen Wohlbefindens, sondern spielen zudem auch eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Unterrichts (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Die Umsetzung professioneller Handlungskompetenz im Unterricht erfordert dabei keineswegs unveränderbare persönliche Eigenschaften, die manche Lehrpersonen aufweisen und andere nicht, sondern vielmehr vermittelbare Kompetenzen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen. Das Gelingen des Erwerbs professioneller Lehrerhandlungsfähigkeit gerade für emotional

anforderungsreiche Situationen, wie den Umgang mit Unterrichtsstörungen, ist in hohem Maße davon abhängig, inwiefern Lehrkräfte dazu bereit sind, kognitive und emotionale Ressourcen in ihre Arbeit zu investieren und ob sie überhaupt daran interessiert sind, Kenntnisse über Emotionsregulationsstrategien zu erwerben, was wiederum stark mit ihren individuellen Handlungsentscheidungen und Motivationen verbunden ist (Kunter, 2011).

In der Forschung zu Lehreremotionen in unterrichtsbezogenen Situationen konnte festgestellt werden, dass sich das Erleben von Angst und von Freude als stark personenspezifisch und eher nicht als kontextspezifisch erweist, wohingegen das Empfinden von Ärger im Unterricht zu gleichen Teilen von der Lehrerpersönlichkeit sowie von der unterrichteten Klasse abhängig ist. Zudem konnte eine Abhängigkeit des emotionalen Erlebens bei Lehrpersonen sowohl von ihren Kontrollüberzeugungen als auch von Faktoren, wie Klassengröße, Schüler-Motivation, Verständnis und Disziplin festgestellt werden. Dabei zeigte sich, dass Lehrkräfte, die stark davon überzeugt sind, die Erreichung ihrer Unterrichtsziele positiv beeinflussen zu können, mehr Freude sowie weniger Angst und Ärger verspüren. Außerdem zeigte sich, dass ein positiv wahrgenommenes Leistungsniveau einer Schulklasse damit einhergeht, dass Lehrkräfte mehr Freude beim Unterrichten empfinden, und ein negativ wahrgenommenes Leistungsniveau einer Schulklasse bei Lehrkräften mit einem vermehrten Erleben von Ärger assoziiert ist. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass größere Klassen und ein höherer Anteil von Jungen bei Lehrkräften eher zu einem Empfinden von Ärger beitragen. Höhere Ausprägungen in den Dimensionen Verständnis und Lernmotivation der Schülerschaft gehen mit mehr Freude bei Lehrkräften einher, und geringere Ausprägungen in Verständnis und Lernmotivation der Schülerschaft gehen mit mehr Ärger einher. Ferner erweist sich eine hohe unterrichtliche Disziplin als förderlich für das Empfinden von Freude bei Lehrkräften, wohingegen eine geringe Disziplin und vermehrte Unterrichtsstörungen damit einhergehen, dass Lehrkräfte mehr Ärger und Angst verspüren (Frenzel & Götz, 2007). Insbesondere Unterrichtsstörungen durch intendiertes Schülerhandeln gelten als bedeutsame Ursache für das emotionale Erleben von Ärger und Angst bei Lehrkräften. (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008).

Es ließ sich aufzeigen, dass Lehrkräfte in unterrichtsbezogenen Situationen besonders wenig negative Emotionen und geringe emotionale Erschöpfung erleben und ein hohes berufsbezogenes Wohlbefinden sowie eine hohe Unterrichtsqualität aufweisen, wenn sie über eine hohe allgemeine Resilienz verfügen und berufliches Engagement zeigen. Lehrkräfte mit höherer Tendenz zu übermäßigem Ehrgeiz und zu Resignation erleben vermehrt negative Emotionen und ein geringes berufsbezogenes Wohlbefinden (Klusmann,

Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b). Ferner zeigte sich, dass positive Emotionen bei Lehrkräften insbesondere dann erzielt werden, wenn sie in einer selbstwertdienlichen Weise pädagogische Erfolge, wie hohe Lernzuwächse ihrer Schülerinnen und Schüler, auf ihre eigene Anstrengung und berufliche Kompetenz zurückführen. Als Schutz vor dem Erleben negativer Emotionen fungiert bei Lehrkräften die externale Attribuierung pädagogischer Misserfolge, wie Unterrichtsstörungen oder geringe Lernleistungen auf die Inkompetenz der Lernenden (Schnotz, 2009). Insbesondere für anforderungsreiche Situationen, wie Unterrichtsstörungen, erweisen sich hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als relevant im Hinblick auf das emotionale Erleben von Lehrkräften. So zeigte sich, dass Lehrkräfte, welche nur über gering ausgeprägte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, bedeutend häufiger Depressivität und negative Gefühle, wie Hilflosigkeit und Angst, pessimistische Gedanken und ein geringes Selbstwertgefühl erleben. Die Förderung emotionaler Kompetenzen, vor allem positiver Denkmuster, optimistischer Überzeugungen und hoher Selbstwirksamkeitserwartungen und das damit einhergehende Erleben positiver Emotionen gilt in diesem Zusammenhang als hoch bedeutsam, um ein professionelles Lehrerhandeln insbesondere für anforderungsreiche Situationen, wie den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu erzielen und das Burnout-Risiko im Lehrerberuf zu reduzieren (Schwarzer & Hallum, 2008).

Die Schülerperspektive

Schülerinnen und Schüler nehmen im Unterricht bewusst und unbewusst verschiedenste emotionale Erlebenszustände wahr, welche sich aus einer affektiven, einer kognitiven, einer motivationalen und einer physiologisch-expressiven Komponente zusammensetzen (Götz, 2004). Neben positiven Emotionen, wie Interesse, Lernfreude, Motivation, Stolz, Erleichterung und sozialer Eingebundenheit, empfinden sie auch negative Emotionen, wie Angst, Ärger, Sinnlosigkeit, Druck, Aggression oder Frustration, welche sich im Unterricht aufgrund eines ungünstigen Umgangs mit den erlebten Emotionen in verschiedensten Formen von Verhaltensauffälligkeiten externalisieren und sich in Unterrichtsstörungen äußern können (Pekrun, 1998; Pekrun, Götz & Hartinger, 2004; Tausch, 1994).

Im Hinblick auf das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern bei Unterrichtsstörungen ließ sich in der Unterrichtsforschung bereits erkennen, dass Unterrichtsstörungen insbesondere bei Lernenden, welche die Störungen nicht selbst verursachen, sondern diese als Miterlebende wahrnehmen, mit einem Gefühl von Angst vor Eskalation und negativen Konsequenzen einhergehen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner &

Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Auch die störungsaufzeigenden Lernenden selbst nehmen vielfach negative Emotionen wie Frust, Wut, Minderwertigkeit, Schwäche oder Hilflosigkeit wahr, welche sich hinter den offensichtlichen Unterrichtsstörungen verbergen und durch diese zum Ausdruck gebracht werden (Bundschuh, 1992; Czerwenka, 1998; Eckerle, 1994; Eichlseder, 1987; Imhof, Skrodzki & Urzinger, 2000; Speck, 1987). Daran lässt sich erkennen, dass negative Schüleremotionen als eine Ursache für das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen gelten können, hingegen ist kaum untersucht, ob und inwiefern Lernende den Umgang mit Emotionen im Rahmen von Emotionsregulationsstrategien nutzen, um ihre negativen Emotionen in Situationen von Unterrichtsstörungen zu regulieren.

Vorliegende Untersuchungen konnten jedoch zum Zusammenhang zwischen Schüleremotionen, Unterrichtsstörungen und Lernen aufzeigen, dass sich in Situationen von Unterrichtsstörungen gemäß der *Cognitive Load Theory* (Chandler & Sweller, 1991) von einer kognitiven Belastung ausgehen lässt, da die Lernenden parallel zu den Unterrichtsinhalten Störreize verarbeiten müssen, was die kognitive Kapazität für den Lernprozess mindert. Auch zeigt sich, dass die Wahrnehmung negativer Emotionen während der Bearbeitung komplexerer Lernaufgaben bei Lernenden dazu führt, dass sich ihre Aufmerksamkeit in hohem Maße auf ebendiese Emotionen fokussiert, was auch die kognitiven Kapazitäten für die inhaltliche Aufgabenbearbeitung reduziert und folglich die Leistung mindert. Dabei erweist es sich als günstig für das emotionale Erleben, wenn Schülerinnen und Schüler ihre schulische Umgebung als vorhersehbar und ihre Lernprozesse sowie Leistungsergebnisse als kontrollierbar erleben. Der Faktor der Kontrollierbarkeit geht dabei nachweislich mit einer Reduktion negativer und einer Steigerung positiver Emotionen einher (Frenzel & Stephens, 2011). Neben der Kontrollierbarkeit erweist sich auch das Autonomieerleben als förderlich für positive Emotionen und gilt als bedeutsamer Prädiktor für Schüleremotionen im Unterricht (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

Als relevant lassen sich diese Befunde dahingehend erachten, als dass sich Schüleremotionen unmittelbar auf die Qualität ihrer sozialen Interaktionen und das Gelingen ihres Lernprozesses sowie auf ihren Lernerfolg auswirken und diese Tatsache schließlich die hohe Bedeutsamkeit von Kompetenzen im Bereich der Emotionsregulation von Schülerinnen und Schülern begründet (Frenzel & Stephens, 2011). Dabei konnte aufgezeigt werden, dass Kinder bereits im Vorschul- und Grundschulalter die Fähigkeit besitzen, ihr emotionales Erleben zu regulieren (Holodynski, Hermann & Kromm, 2013). Hierzu stellt es sich als effektiv heraus, sich bewusst und direkt mit der Thematik von Emotionen und ihrer

Regulation mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht auch in Bezug auf schulisches Lernen und Leistungen zu befassen. Dies fördert nicht nur ihr allgemeines Emotionswissen, sondern ermöglicht auch positive Effekte auf die Reduktion von Prüfungsangst und Disziplinschwierigkeiten, wenn die Lernenden Emotionen von Unsicherheit, Nervosität, Angst oder Frust bewusst wahrnehmen, deren Ursachen und Wirkungen erkennen und sich mit Emotionen als Sachinhalt des Unterrichts aktiv auseinandersetzen (Frenzel & Stephens, 2011; Ziebarth, 2004). Als bedeutsam stellt es sich dabei insbesondere für die Lehrkraft heraus, zu erkennen, dass Schüleremotionen in Ursprung und Entwicklung bedeutsam durch die Bedingungsfaktoren Schule und Familie geprägt werden, wobei diese Einfluss auf die emotionsbildenden Persönlichkeitsmerkmale, ihre Kompetenzen, Kontrollkognitionen und Valenzüberzeugungen ausüben (Pekrun, 1998). Dabei können die Emotionen der Lernenden im Unterricht zu einem beträchtlichen Teil von der Lehrkraft beeinflusst werden. Zum einen erfolgt dies durch die unterrichtliche Umwelt, wozu die Instruktionsqualität und die Auswahl von Aufgaben, gelebte Werte und Normen, die Gewährung von Autonomie, vorherrschende Erwartungen und Zielstrukturen sowie die Qualität von Leistungsrückmeldungen und der Umgang mit Leistungskonsequenzen zählen. Zum anderen werden die Emotionen von Schülerinnen und Schülern von ihren individuellen kognitiven Bewertungen (*appraisals*) bedingt, welche unter anderem mit dem eigenen Kontrollvermögen sowie persönlichen Wertvorstellungen zusammenhängen. Die kognitiven Bewertungen beruhen dabei auf persönlichen Überzeugungen, Zielen, der sozialen Umwelt, Genen und Temperament (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015). Beeinflusst werden Schüleremotionen zudem von (1) *individuellen Kompetenzen* bezüglich Über- oder Unterforderung, Intelligenz, Vorwissen, Kontroll-, Erwartungs- und Tätigkeitsempfindungen, (2) *subjektiver Kontrolle* über Erwartungen zu Lern- und Leistungssituationen und (3) *subjektiven Zielen und Valenzen* im Hinblick auf die persönliche Relevanz von Lernen und Leistungen. Dabei gehen hohe Ausprägungen in Kompetenzen, Kontrollierbarkeit und Relevanz mit Lernerfolg und positiven Emotionen einher und niedrige Ausprägungen mit negativen Emotionen (Pekrun, 1998).

Für den Umgang mit Unterrichtsstörungen auf der emotional-kognitiven Ebene ist zu bedenken, dass Lernende vielfach die Konsequenzen ihres Verhaltens kaum überblicken können, und dabei führt durch Ärger und Wut externalisiertes aggressives Verhalten unter anderem zu Konzentrations- und Disziplinschwierigkeiten, und umgekehrt gelten Konzentrations- und Disziplinschwierigkeiten als eine Ursache für das Aufzeigen von Aggressionen. So bedingen sich durch Schüleremotionen, wie Ärger und Wut, ausgelebte Aggressionen und Konzentrationsschwierigkeiten gegenseitig, resultieren häufig in

Unterrichtsstörungen und stellen für die Betroffenen „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ dar (Rogers, 1992; Winkel, 1998, S. 65). Wiederholungen dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien führen dabei schließlich dazu, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt Misserfolge und Hilflosigkeit erleben, wobei sich bei Lernenden insbesondere folgende dysfunktionale Strategien finden lassen: wiederholte Lenkung der eigenen Gedanken auf frustrationsauslösende Reize, Aufmerksamkeitsfokussierung auf negativ wahrgenommene Aspekte, Distraction bzw. Abwendung, Vermeidung, sich selbst oder anderen Personen Schuld zuweisen, Wut oder Ärger tätlich oder verbal externalisieren, z.B. Gegenstände treten oder Personen beschimpfen (Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013).

Um negative Konsequenzen durch dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien zu vermeiden, stellt es sich für einen gelingenden Lernprozess als bedeutsam heraus, dass die Lehrkraft die Lernenden unterstützt, nachhaltig geeignete Emotionsregulationsstrategien aufzubauen (Ziebarth, 2004). Der Aufbau adaptiver, d.h. funktionaler Emotionsregulationsstrategien gelingt dabei am besten, wenn er im Rahmen sicherer positiver sozialer Beziehungen erfolgt, wie etwa einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung. So ließ sich feststellen, dass insbesondere die Qualität sozialer Beziehungen zu nahestehenden Interaktionspartnern einen bedeutsamen Einfluss auf den Erfolg der Emotionsregulation hat. Vor allem für jüngere Lernende wirkt der positive Kontakt zu einer bedeutsamen Bezugsperson beruhigend und emotionsregulierend. Je sicherer diese Beziehungen sind, desto mehr adaptive Emotionsregulationsstrategien setzen sie ein und umso mehr soziale Unterstützung wird von ihnen aufgesucht. Je unsicherer ihre sozialen Bindungen ausgeprägt sind, desto häufiger werden maladaptive Strategien zur Regulation unerwünschter Emotionen angewandt (Beetz, 2013). Für eine funktionale Emotionsregulation bei Schülerinnen und Schülern stellt es sich zudem als wirksam heraus, problemorientiert negative Emotionen auslösende Umstände direkt zu ändern und die häufige Herbeiführung positiver Emotionen zu fördern. Hierzu zählt Unterrichtsbedingungen kritisch zu hinterfragen, Bewegungsdränge auszuleben, negative Emotionen zum Unterrichtsgespräch zu machen, Gefühle äußern, Emotionswissen aufbauen und gemeinsam aktiv Lösungen finden (Frenzel & Stephens, 2011; Götz, Frenzel & Pekrun, 2007). Derartige Emotionsregulationsstrategien gelten als besonders wirksam, wenn sie bereits als frühzeitige Präventionsansätze in alltägliche Unterrichtsprozesse integriert werden und dadurch verhindert wird, dass sich ungünstige Übernahmen dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien bereits im Grundschulalter manifestieren und in der späteren

Entwicklung zu schwerwiegenderen Problemen im Umgang mit Emotionen führen (Kormann, 2007). Die Verfügung über funktionale Emotionsregulationsstrategien begünstigt ferner die Entwicklung von Resilienz. Resiliente Schülerinnen und Schüler sind von dem Erfolg eigener Handlungen überzeugt, begegnen schwierigen Anforderungen offen und aktiv, sind sich ihrer persönlichen Ressourcen bewusst und können diese effektiv nutzen, hegen hohe Kontrollüberzeugungen und können realistisch einschätzen, wann sie Hilfe in Form von sozialer Unterstützung benötigen. Dies ermöglicht ihnen, stressvolle Ereignisse in geringerem Maße als belastend, sondern vielmehr als Herausforderung wahrzunehmen. Sie wenden häufiger aktive und problemorientierte anstatt passive und vermeidende Bewältigungsstrategien an (Kormann, 2007; Korn, 2012).

So lässt sich zwar aufzeigen, dass für Schülerinnen und Schüler durchaus geeignete Strategien der Emotionsregulation für belastende schulische Situationen existieren, ob und wie sie diese jedoch nutzen, um ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017) speziell im Grundschulbereich zu bewältigen, ist kaum untersucht.

4.3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als Resilienzfaktor auf der emotional-kognitiven Ebene im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben

Die Anfälligkeit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen, ihre Wahrnehmung negativer unterrichtsbezogener Emotionen und die Effizienz der von ihnen angewandten Bewältigungsstrategien stellen sich als hochgradig subjektiv und individuell dar (Große Siestrup, 2010; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Es lässt sich erkennen, dass Individuen unter ähnlichen Umständen sehr verschiedene Belastungsintensitäten wahrnehmen können und dabei unterschiedlich erfolgreich in ihrer Bewältigung sind. Offenbar erweisen sich einige Menschen als widerstandsfähiger in Bezug auf Belastungen als andere und weisen mehr oder weniger stark ausgeprägte Schutzfaktoren auf, welche sie in anforderungsreichen Situationen vor gesundheitlichen Schäden bewahren. Diese Widerstandsfähigkeit in Bezug auf Belastungen wird mit dem Begriff *Resilienz* bezeichnet, welche das Gegenteil der Vulnerabilität darstellt. Sie gilt nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ist lebenslang erlernbar (Gabriel,

2005; Kormann, 2007). Resiliente Menschen nehmen häufiger ein positives emotionales Erleben wahr als weniger resiliente Menschen (Schnabel, Asendorpf & Ostendorf, 2002). Die erlebten Emotionen und ihre zugrunde liegenden Kognitionen wirken sich wiederum auf die Selbstregulation, Motivation und folglich die Leistungsfähigkeit von Individuen aus, und auch im schulischen Kontext lassen sich günstige Effekte positiver Emotionen auf das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften und Schülerschaft in Bezug auf störungsfreies Lernen und Lernerfolg nachweisen (Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2015; Pekrun, 2006; Pekrun, 2011; Schiefele & Schaffner, 2015).

Insbesondere hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen gehen mit positiven Emotionen einher und gelten als Ressource und Resilienzfaktor gegen Belastungserleben (Abele, 2011; Große Siestrup, 2010; Kunter & Pohlmann, 2015; Pintrich, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). So konnten sich hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen im schulischen Kontext auch als eine bedeutsame Ressource gegen Belastungserleben durch Disziplinschwierigkeiten, wie Unterrichtsstörungen erweisen (Abele, 2011; Große Siestrup, 2010), etwa wenn Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass sie auch im Falle von schwerwiegenderen Unterrichtsstörungen die nötige Gelassenheit bewahren und die Störungen effizient unterbinden können (Schwarzer & Schmitz, 1999) und wenn Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sind, dass sie im Unterricht auch schwierige Aufgaben und Anforderungen lösen können (Karst, Mösko, Lipowsky & Faust, 2011).

Im Hinblick auf die Schülerschaft können positiv vorgelebte Kontroll- und Wertüberzeugungen der Lehrkraft sowohl die Emotionen als auch die Leistungen der Lernenden günstig beeinflussen (Frenzel & Stephens, 2011; Pintrich, 1999). Schülerinnen und Schüler haben insbesondere dann die Möglichkeit, positive Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln, wenn sie ihre Lehrkraft in ihren Handlungen als vorhersehbar wahrnehmen. Um hohe Lernerfolge und angemessene Verhaltensweisen der Lernenden zu erzielen, stellt es sich als relevant heraus, dass die Lernenden die Überzeugung erlangen, durch ihre eigenen Handlungen zu vorhersehbaren Ergebnissen zu gelangen und den Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und darauf folgenden Konsequenzen selbstständig kontrollieren zu können, etwa durch unterrichtliche und lernzielbezogene Transparenz, individuelle Lernziele und eindeutiges Differenzieren zwischen Lernzeiten und Prüfungszeiten (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015). Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen stehen insbesondere im Hinblick auf Unterrichtsstörungen in engem Zusammenhang mit Transparenz. Wenn Lehrkräfte ihre Normen, Erwartungen und Ziele

eindeutig definieren und den Lernenden transparent machen, hat dies den Vorteil, dass Reaktionen der Lehrkraft nicht bei jeder Störung neu abgewägt werden müssen, dass weniger Unterrichtszeit in Verlust gerät, Energie und Nerven eingespart werden und Lehrerhandeln und Konsequenzen als berechenbar erlebt werden (Kessels & Hannover, 2015). Zudem stehen Selbstwirksamkeitserwartungen im Zusammenhang mit den drei Basisdimensionen *Autonomie*, *soziale Eingebundenheit* und *Kompetenzerleben* der menschlichen Grundbedürfnisse aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) und sollten sich daher günstig auf das Unterrichtsverhalten der Lernenden auswirken.

Auch für Lehrkräfte lassen sich Selbstwirksamkeitserwartungen dahingehend als bedeutsam erachten, als dass sich Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen in ihrer Unterrichtstätigkeit als erfolgreicher wahrnehmen und weniger Belastung empfinden (Abele, 2011; Kunter & Pohlmann, 2015; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 2002). **Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen** stellen eine spezielle Form der Selbstwirksamkeitserwartungen dar und lassen sich definieren als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268). Sie beziehen sich insbesondere auf die Bereiche beruflicher Leistungserwartungen, sozialer Interaktionen, den Umgang mit Stress und Emotionen sowie innovatives Handeln (Schmitz, 1998). Dabei bewerten Lehrkräfte im Gegensatz zu den *individuellen* vor allem die *kollektiven* Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen in der Funktion eines kooperierenden Teams von Lehrkräften als besonders relevant für die Bewältigung anforderungsreicher Situationen (Schmitz & Schwarzer, 2002).

Zum Zusammenhang zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und berufsbezogenem Belastungserleben ließ sich feststellen, dass eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit deutlich zu einer Reduktion des Belastungserlebens von Lehrkräften beitragen kann. Hierbei wird eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit von Lehrkräften neben klaren beruflichen Zielen und einem positiven Selbstkonzept auch als ein bedeutender Teil der Selbstregulationskompetenz angesehen. Es lässt sich erkennen, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend mehr Optimismus, Aktivität und Effizienz im Hinblick auf die Erreichung gesetzter Ziele aufweisen, als weniger selbstwirksame Lehrkräfte (Abele & Candova, 2007; Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen stehen zudem in engem Zusammenhang mit positiven kognitiven Bewertungen. Lehrkräfte, die die Erreichung ihrer Unterrichtsziele nicht von externen Bedingungen abhängig machen und unterrichtliches Gelingen selbst zu kontrollieren vermögen, erleben im Falle von Disziplinschwierigkeiten bzw.

Unterrichtsstörungen weniger Stress, Angst, Anspannung und Nervosität (Abele & Candova, 2007; Frenzel & Götz, 2007, Große Siestrup, 2010). Zudem gehen hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen mit geringeren Ausprägungen in den Burnout-Dimensionen *emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung* einher und tragen somit zur Gesundheit von Lehrkräften bei (Schmitz & Schwarzer, 2002). Die bedeutsame Resilienzfunktion von Selbstwirksamkeit gegen Belastungserleben lässt erkennen: „Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht vereinbar mit einem Ausbrennen im Beruf, sondern sollten mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg assoziiert sein“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 199).

Kennzeichen selbstwirksamer Lehrkräfte sind vor allem die Überzeugung, erfolgreich zu unterrichten, bei aufkommenden Problemsituationen effektive Lösungen finden zu können und die Verfügung über ausreichende Fähigkeiten der Selbstregulation. Somit sollten einzelne berufsbezogene Misserfolge und Schwierigkeiten keine negativen Auswirkungen auf die Leistung der Lehrkraft haben (Schmitz & Schwarzer, 2002). Hoch selbstwirksame Lehrkräfte kennzeichnet meist auch ein deutlich differenzierter, individualisierender und herausfordernder Unterricht. Sie haben großes Vertrauen in ihre eigenen professionellen Lehrer-Handlungskompetenzen und unterstützen ihre Lernenden unter hohem persönlichem Einsatz intensiv bei der Erzielung von Lernfortschritten. Dabei zeigen sie viel Geduld, Mühe und Engagement sowie individuelle Zuwendung im Umgang im lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Des Weiteren zeichnen sie sich durch hohe Motivation und Verantwortungsbewusstsein für eine hohe Unterrichtsqualität aus (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Außerdem ließ sich erkennen, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eine höhere Berufszufriedenheit und ein geringeres Belastungserleben berichten, als weniger selbstwirksame Lehrkräfte. So gelten hohe Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsame Ressource für die Bewältigung von Belastungen (Abele, 2011) und als relevant für die Selbstregulation, da sie deutlich Denkweisen, Emotionen, Volitionen, Motivationen und Handlungen und somit auch Zielsetzungen, Anstrengung und Ausdauer beeinflussen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Zur Förderung von Lehrer-Selbstwirksamkeit erweist sich insbesondere das gehäufte und bewusst wahrgenommene Erleben von Erfolgen sowie diesbezüglich angemessene Interpretationen für die Aufstellung von realistischen Nahzielen und die Weiterentwicklung individueller funktionaler Bewältigungsstrategien (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die bewusste Wahrnehmung und Reflexion auch kleinerer Erfolgserlebnisse lässt dabei motivationale Bindungen an die berufliche Tätigkeit entstehen. Hierdurch wird die Selbstwirksamkeit bestätigt, und die positiven Einflüsse auf die erbrachte Anstrengung,

Ausdauer und Leistung motivational dauerhaft gestärkt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auch eine gut ausgeprägte kollegiale Kooperation mit wertvollem Austausch und gemeinsamer Arbeitsplanung gilt als relevanter Faktor zur Förderung von Lehrer-Selbstwirksamkeit (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010).

So lässt sich insgesamt erkennen, dass im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben auch hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsamer Resilienzfaktor gelten können (Abele, 2011; Große Siestrup, 2010; Kunter & Pohlmann, 2015; Pintrich, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

4.3.3 Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene zur Vermeidung von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen

„Der störungsfreie Unterricht ist eine Fiktion“ - So beginnen Bietz und Höhmann (2010, S. 1) einen schulpraktischen Beitrag, welcher Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Lernen, unterrichtlichen Strukturen und der Schulorganisation als ernstzunehmende Problematik darstellt. Dabei zeigt sich, dass ein Erleben von Chaos, Unstrukturiertheit und ein von Störungen geprägter Unterricht damit einhergeht, dass Schülerinnen und Schüler gemäß der *Cognitive Load Theory* (Chandler & Sweller, 1991) durch die Verarbeitung der Störreize parallel zu den Unterrichtsinhalten einer zusätzlichen kognitiven Belastung ausgesetzt sind, welche ihre Lernleistungen beeinträchtigen können (Balke, 2003; Frenzel & Stephens, 2011). Zudem ist ein unstrukturierter und gestörter Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit einem Erleben von Demotivation und Frustration assoziiert (Bründel, 2002; Hart & Kindle Hodson, 2010; Kruse, Krause, Uffelman, 2006; Lange & Schwarzer, 1983; Pfitzner & Schoppek, 2000; Rückriem, 1990; Schnotz, 2009). Eine effiziente Klassenführung vermag es jedoch zu verhindern, dass Unterrichtsstörungen den Lernprozess und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern negativ beeinflussen, kann Unterrichtsstörungen und damit zusammenhängendem Belastungserleben präventiv entgegenwirken und gilt somit für Lehrkräfte und Schülerschaft als bedeutsame Ressource (Eichhorn, 2012; Evertson & Emmer, 2013; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006). Somit sollte für Lehrkräfte eine effiziente Klassenführung dann als konkrete Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten, wenn es ihnen gelingt, spezifische

Techniken der Klassenführung so umzusetzen, dass Unterrichtsstörungen vermieden oder effizient unterbunden werden. Für Schülerinnen und Schüler stellt sich die Klassenführung zwar nicht direkt als konkrete Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene dar, jedoch sollte für sie auch das Miterleben einer effizienten Klassenführung dahingehend als bedeutsam erachtet werden, um Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu reduzieren, als dass eine subjektive positive Wahrnehmung von Sachverhalten als hilfreich für die Bewältigung gilt (Gross, 2002; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013) und somit aus dieser Perspektive die positive Wahrnehmung der Klassenführung auch für Schülerinnen und Schüler als Bewältigungsstrategie betrachtet werden mag.

„Es geht 'drunter und drüber', die Lehrer improvisieren, um 'über die Runden' zu kommen, und alle sind froh, wenn die Stunde vorbei ist. Die Lernumwelt erscheint als diffus, unstrukturiert, undurchschaubar und zwecklos. Es gibt keine gespannte Arbeitsatmosphäre und keine verbindlichen Rituale, die die Unterrichtsaktivitäten zeitlich und inhaltlich zusammenfügen. Das Erleben von Chaos macht die Anforderungen schwerer bewältigbar und reduziert die Motivation, sich auf schulisches Lernen zu konzentrieren, sich dafür zu interessieren und dafür Anstrengung zu investieren.“ (Lange & Schwarzer, 1983, S. 160).

Derartige Szenarien aus der Schulpraxis, die sicherlich nicht die Regel darstellen, aber durchaus vorkommen mögen, verlangen unmittelbar nach einer strukturgebenden Maßnahme, die ein unterrichtliches Erleben von Chaos vermeiden bzw. beenden kann und die Lehr-Lern-Situation in einen geordneten Rahmen integriert, um ein effektives und ungestörtes Lernen zu ermöglichen. So definiert sich die Klassenführung (*Classroom Management*) als eines der bedeutsamsten Merkmale hoher Unterrichtsqualität und verfolgt als Ziele einen reibungslosen Unterricht, Lernmotivation, eine hohe Nutzung aktiver Lernzeit, Transparenz, Ordnung, Disziplin, die Einhaltung von Regeln, die Verhinderung von Störungen des Lernprozesses und schließlich Lernerfolg (Brophy, 1988; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2008; Hesse & Latzko, 2009; Kounin, 2006; Seidel, 2011; Seidel, 2015). Die Umsetzung einer effizienten Klassenführung im Sinne eines professionellen Lehrerhandelns beinhaltet dabei die folgenden Dimensionen nach Kounin:

1. **Withitness**: Allgegenwärtigkeit, sämtliche Ereignisse erfassen, Störungen nicht übersehen,
2. **Overlapping**: Überlappung, gleichzeitig auf verschiedene Schülerbedürfnisse reagieren,
3. **Momentum**: Schwung und Zügigkeit ohne Unterbrechungen oder zu langes Verweilen,
4. **Smoothness**: Geschmeidigkeit und ein ‚roter Faden‘ ohne logische Sprunghaftigkeit,
5. **Group Focus**: Gruppenaktivierung involviert stets die gesamte Klasse aktiv in Aufgaben,

6. *Managing Transitions*: klare Überleitungen zwischen Unterrichtsphasen ohne Zeitverlust,
7. *Avoiding Mock Participation*: Schein-Aufmerksamkeit verhindern (Kounin, 1970; Kounin, 2006). Ergänzend definieren Evertson und Emmer (2013) eine gelungene Klassenführung durch die Aspekte Regeln planen, vermitteln und einhalten, Konsequenzen aufzeigen, Beaufsichtigung und Überwachung, Verantwortung der Lernenden, Klarheit des Unterrichts, Formen kooperativen Lernens, vorbereitete Lernumgebung, positives Lernklima, effektive Unterrichtsvorbereitung, Unterbindung störenden Schülerverhaltens und präventive Problemlösestrategien. Die Wirkweisen einer effizienten Klassenführung lassen sich dabei anhand des *Wirkungsgeflechts der Klassenführung* nach Helmke (2007) erkennen. Dabei steht die Klassenführung insbesondere im Zusammenhang mit der dem Aufstellen und Einhalten von Regeln, optimaler Zeitnutzung, effektivem Umgang mit Störungen, lernförderlichem Klima, Motivierung, Aktivierung, Methodenvielfalt, Passung, Nutzung aktiver Lernzeit, Lehrerpersönlichkeit, Professionswissen, berufsspezifischen Kompetenzen, pädagogischen Orientierungen und Merkmalen des Klassenkontextes und bedingt dadurch die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg der Schülerschaft. Ferner lassen sich die vier Klassenführungstypen *souverän* (regelkonform und flexibel), *regelgeleitet* (regelkonform und unflexibel), *situationsspezifisch* (nicht regelkonform und flexibel) sowie *desorganisiert* (nicht regelkonform und unflexibel) unterscheiden. Dabei gilt die souveräne Klassenführung mit einer konsequenten Einhaltung von Regeln bei gleichzeitig flexiblem Lehrerverhalten als besonders effektiv (Magnusson, 2003; Neuenschwander, 2006; Toman, 2012).

Defizite im Bereich der Klassenführung gelten als eine Hauptursache für die Entstehung von Unterrichtsstörungen, welche vielfach durch Phasen von Leerlauf, ineffiziente Strukturierung, Langeweile, Über- oder Unterforderung oder fehlende Möglichkeiten der aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen entstehen (Evertson & Emmer, 2013; Helmke & Schrader, 2008, Kounin, 1970, Kounin, 2006; Nolting, 2012). Dabei stellt sich eine effiziente Klassenführung deshalb als relevant dar, da sie mit einem geringeren Störungsausmaß, einem verminderten Belastungserleben schulischer Akteure und höherem Lernerfolg einhergeht (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Kounin, 2006). Somit lässt sich eine effiziente Klassenführung auch als eine bedeutsame Ressource im Hinblick auf die Bewältigung und Prävention von Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bezeichnen (Gaertner, 2016).

Prävention von Unterrichtsstörungen durch Techniken der Klassenführung

Aus der Unterrichtsforschung geht hervor, dass eine effiziente Klassenführung als eine der bedeutsamsten präventiven Maßnahmen gegen das Auftreten von Unterrichtsstörungen gilt (Eichhorn, 2012; Evertson & Emmer, 2013; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006, Nolting, 2012; Seidel, 2015; Weinstein & Novodvorsky, 2011). Durch die störungspräventive Wirkung einer effizienten Klassenführung erzielt die Lehrkraft ein hohes Maß an echter Lernzeit im Unterricht und erhöht somit die Chance bedeutsamer Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler (Claussen, 1982; Gruehn, 2013). Dabei ist darauf zu achten, dass für die Anwendung störungspräventiver Maßnahmen zunächst eine Basis seitens der Schülerschaft herzustellen ist, die es erst ermöglicht, Verhaltensziele zu erreichen. Hierzu zählt die Vermittlung von Werten, Normen, Rechten, Grenzen, Respekt, positivem Arbeits- und Sozialverhalten, Unterstützung Schwächerer durch die Klassengemeinschaft und dass die Lernenden nicht in ihrer Person sondern ihr Verhalten und ihre Leistung bewertet werden (Christiani & Metzger, 2010). Neben den genannten Dimensionen der Klassenführung nach Kounin (2006) gelten zahlreiche weitere Techniken als störungsreduzierend. Hierzu zählen auch die Sitzordnung und die Gestaltung des Klassenraums, da sie die Befindlichkeit, Stimmung, Motivation und das Verhalten der Lernenden zu beeinflussen vermögen. So können sich eine ansprechende und kindgerechte Gestaltung des Klassenraums und die Vermeidung einer Positionierung des ‚Aktionsfeldes‘ der Lehrkraft im vorderen Drittel und sich abweichend verhaltenden Schülerinnen und Schülern im eher unbeobachteten hinteren Teil der Klasse reduzierend auf Unterrichtsstörungen auswirken (Höhmman, 2010; Rückriem, 1990). Ferner erhöht die eigenverantwortliche aktive Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses und der Lernumwelt durch die Lernenden die Internalisierung von Lehrzielen als eigene Lernziele sowie die intrinsische Motivation und reduziert Amotivation und die Auftretenswahrscheinlichkeit von Unterrichtsstörungen (Besser, 1977; Seidel, 2015). Als weitere störungspräventive Maßnahmen gelten auch die Hervorrufung positiver Emotionen durch Kompetenzerleben, eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, ein systematischer Wissensaufbau, flexible Lernstrategien und Kontrollautonomie (Hesse & Latzko, 2009), Methodenvielfalt, Differenzierung, Individualisierung und offene Unterrichtsformen (Helmke, 2009), die Vermeidung von Passivität, Langeweile und Zwang (Horney & Müller, 1964), die Etablierung eines Verständnisses der Klasse als soziale Gemeinschaft mit gemeinsamen Zielen, eine Kultur des miteinander und voneinander Lernens (Schmitt, 1976), die Erzielung

der Einsicht der Notwendigkeit erwünschten Verhaltens (Hagemeister, 1968; Toman, 2012) sowie der Abbau von Egozentrismen und der Aufbau von Verantwortung für gelingendes gemeinsames Lernen (Christiani & Metzger, 2010). Schließlich stellt eine weitere wirkungsvolle Technik das *Modelllernen* (Bandura, 1977) dar. Hierbei fungieren Lernende mit besonders positivem Arbeits- und Sozialverhalten als Modell für die Unterrichtsstörungen Aufzeigenden. Letztere beobachten das erwünschte Verhalten und die damit verbundenen positiven Verstärkungen und zeigen das erwünschte Verhalten folglich fortan auch auf (Scholz, 1977).

Intervention bei Unterrichtsstörungen durch Techniken der Klassenführung

Als interventive Strategien der Klassenführung, die darauf abzielen, bereits aufgetretene Unterrichtsstörungen effizient zu unterbinden, lassen sich verbale und nonverbale Reaktionen der Lehrkraft, Techniken der Verhaltensmodifikation durch Trainingsprogramme, Techniken zur Eigenverantwortung der Lernenden, positive Verstärkungen sowie alternative meditations- und bewegungsbasierte Techniken anführen (Christiani & Metzger, 2010; Haag & Streber, 2012; Kaltwasser, 2008; Neukäter & Goetze, 1978; Winkel, 1993).

Im Hinblick auf **verbale Reaktionen** der Lehrkraft auf Unterrichtsstörungen gilt es als bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler, die häufiger durch Unterrichtsstörungen auffallen, die Sicherheit erfahren, dass sie niemals durch die Lehrkraft vor der Klasse bloßgestellt, als ‚Störenfried‘ stigmatisiert oder von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden (Preuss-Lausitz, 1994). Namentliche Ermahnungen von Lernenden, die den Unterricht stören, stellen die häufigste verbale Reaktion von Lehrkräften auf störendes Verhalten dar, welche jedoch meist nur eine kurzweilige Unterlassung der Störungen herbeiführen und ihrerseits selbst den Unterricht unterbrechen, in Diskussionen enden und gegen Kounins (2006) Dimension der ‚Geschmeidigkeit‘ verstoßen (Dubs, 1978). Zu Zurechtweisungen ließen sich Wellen-Effekte nachweisen, wobei die Miterlebenden durch die Klarheit und die Festigkeit der Zurechtweisung ebenfalls dazu veranlasst werden, Unterrichtsstörungen zu unterlassen (Kounin, 2006). In massiven Fällen erweist sich die klassenöffentliche Thematisierung der Unterrichtsstörungen als Unterrichtsgegenstand in einem strukturierten Rahmen und orientierend an einem konkreten Lernziel als funktional (Rückriem, 1979; Gnagey, 1975).

Nonverbale Reaktionen von Lehrkräften auf Unterrichtsstörungen auf interventiver Ebene gelten als besonders vorteilhaft, da sie sich durch Zurückhaltung, Unauffälligkeit und Diskretion auszeichnen, den Unterrichtsfluss nicht unterbrechen, Unbeteiligte nicht stören

und mit keinem Verlust von Lernzeit einhergehen. Hierzu eignen sich der Einsatz von Mimik und Gestik, vereinbarte Handzeichen, Blickkontakt, Wartepausen, eine räumliche Positionierung der Lehrkraft in der Nähe Störungsaufzeigender, akustische Signale, etwa einer Glocke, oder die Arbeit mit Symbolen (Born, 1986; Eichhorn, 2012; Winkel, 1993) und die Technik der Extinktion, d.h. Löschung von Unterrichtsstörungen durch Ignorieren. Hierbei wird dem störenden Schülerverhalten seitens der Lehrkraft keinerlei Beachtung entgegengebracht. Folglich reduzieren sich Häufigkeit und Intensität des störenden Verhaltens, da ihm keine Reize folgen, bis es schließlich komplett eingestellt wird. Selbstverstärkendes Störverhalten, wie das Schwätzen, ist jedoch keinesfalls zu ignorieren, da hierdurch eher eine Auftretenssteigerung zu erwarten ist (Johansson, 2007; Rameckers & Wertenbroch, 1977).

Positive und negative Verstärker bzw. **Lob und Strafe** stellen ebenfalls wirksame Techniken des interventiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen dar (Ammer, Bugge & Wetzel, 1976; Rameckers & Wertenbroch, 1977; Schultheiss & Wirth, 2010, Winkel, 1993). Besonders positive Effekte zeigen sich insbesondere bei der Reduktion von Unterrichtsstörungen durch den Einsatz von Verstärkersystemen. Dem Verstärkerlernen liegt dabei das Prinzip zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler ein erwünschtes Unterrichtsverhalten dann erlernen, wenn sie dies für sich als persönlich erfolgreich und belohnend erleben. Durch das Verstärkersystem belohnte Verhaltensweisen werden wiederholt aufgezeigt und nicht belohntes Verhalten zeigt sich folglich seltener (Ammer, Bugge & Wetzel, 1976; Schultheiss & Wirth, 2010). Dabei gehen positive Verstärker mit signifikant höheren erwünschten Wirkungen einher als negative Verstärker bzw. Strafen, und intermittierende Verstärkungen gelten als nachweislich wirksamer als regelmäßige (Bundschuh, 1992; Deci, 1971; Dietrich, 1980; Dollase, 2012). Zu beachten ist, dass bei Unterrichtsstörungen die Aufmerksamkeit der Lehrkraft nicht als positiver Verstärker fungieren sollte, da dies das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen erhöht (Clarizio, 1971).

Lob und Strafe als interventive Techniken der Reduktion von Unterrichtsstörungen gehen mit verschiedenen Vor- und Nachteilen einher. Eine von Lob gekennzeichnete Lehrer-Schüler-Beziehung steht im Zusammenhang mit einem geringeren Ausmaß an Unterrichtsstörungen (Eckerle, 1994) und vermehrtem Aufzeigen lernförderlichen Arbeits- und Sozialverhaltens (Born, 1986). Lob durch die Lehrkraft erweist sich insbesondere dann als sehr wirksam, wenn es klassenöffentlich ersichtlich ist und die Lernenden die eigene Kontrollierbarkeit von Handlungen und Konsequenzen erfahren lässt. Lob besitzt eine hohe motivationale Komponente und sollte auch bei minimalen Fortschritten erfolgen (Eichhorn,

2012). Strafe hingegen gilt als weniger funktional im Umgang mit Unterrichtsstörungen und sollte lediglich als letzte Möglichkeit in Betracht gezogen werden, da sie das Lernklima die Motivation und die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinträchtigt und keine Kompetenzen vermittelt (Born, 1986; Bründel, 2002; Dietrich, 1980; Dreikurs & Cassel, 1984; Hart & Kindle Hodson, 2010; Rost & Barkey, 1978, Winkel, 1993).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben neben Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene insbesondere auch auf der Handlungsebene konkrete Techniken der Klassenführung als bedeutsame Bewältigungsstrategie und Ressource gelten. Sie wirken präventiv gegen Unterrichtsstörungen, können eine hohe Nutzung aktiver Lernzeit gewährleisten, den Lernzuwachs fördern und Belastungserleben reduzieren (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kounin, 2006).

Zusammenfassend lässt sich anhand des vierten Hauptkapitels feststellen, dass sowohl Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern grundsätzlich eine Vielzahl an mehr oder weniger funktional bzw. adaptiv geltenden Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Unterrichtsstörungen und damit zusammenhängendem Belastungserleben zur Verfügung steht. Auf der emotional-kognitiven Ebene stellen sich laut der Forschungsliteratur als funktionale Bewältigungsstrategien insbesondere Emotionsregulationsstrategien, wie die kognitive Neubewertung oder das Äußern von Gefühlen dar, wohingegen Suppression oder Rumination eher als dysfunktional identifiziert werden. Auf der Handlungsebene erweisen sich vor allem Techniken einer effizienten Klassenführung als funktionale Strategien für den Umgang mit Unterrichtsstörungen, wohingegen sich Strafen eher als dysfunktional darstellen. Ferner lässt sich erkennen, dass neben geeigneten Emotionsregulationsstrategien und Klassenführungstechniken auch hohe Selbstwirksamkeitserwartungen als Resilienzfaktor und bedeutsame Ressource gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten.

5. Wirkungsmodell zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Aus den wissenschaftlichen Befunden der Forschungsliteratur, welche in den vorangegangenen theoretischen Kapiteln thematisiert wurden und im Hinblick auf die Forschungsintention dieser Arbeit lassen sich vier zentrale Erkenntnisse fokussieren: Erstens gelten Unterrichtsstörungen als eine bedeutsame Ursache von Belastungserleben bei Lehrkräften (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Klusmann et al., 2008a; Kruse, Krause & Uffelmann, 2006; Pfitzner & Schhoppek, 2000). Zweitens konnte aufgezeigt werden, das auch Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulformen Unterrichtsstörungen als Belastung wahrnehmen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Drittens lassen sich für Lehrkräfte konkrete Bewältigungsstrategien identifizieren, welche als funktional für die Reduktion eines berufsbezogenen Belastungserlebens gelten können. Im Hinblick auf die Relevanz für den Umgang mit Unterrichtsstörungen lassen sich auf der Handlungsebene hierzu vor allem verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen (z.B. Ermahnungen), nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen (z.B. akustische Signale) und Techniken der Klassenführung (z.B. alle Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren) anführen (Abele & Candova, 2007; Eichhorn, 2012; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006, Winkel, 1993). Als Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene werden sowohl in der Literatur zur Lehrerbelastungsforschung als auch zur allgemeinen Bewältigungs- und Belastungsforschung die kognitive Neubewertung, das Äußern von Gefühlen, die gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation und Selbstwirksamkeitserwartungen vielfach thematisiert (Abele & Candova, 2007; Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree, 1983; Gross, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Kunter & Pohlmann, 2015; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Rückriem, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Thienel, 1988). Inwiefern speziell Grundschullehrkräfte und Grundschülerinnen und Grundschüler bei Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen konkrete Bewältigungsstrategien nutzen, ist dabei jedoch kaum untersucht. Viertens lässt sich davon ausgehen, dass die erfolgreiche Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien mit einer

bedeutsamen Reduktion von Belastungserleben einhergeht (Buchwald & Hobfoll, 2004; Folkman & Lazarus, 1980; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986; Lazarus & Folkman, 1984). So lässt sich vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und der Forschungsintention der vorliegenden Arbeit ein Wirkungsmodell generieren, welches den Zusammenhang von Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern wiefolgt darstellt.

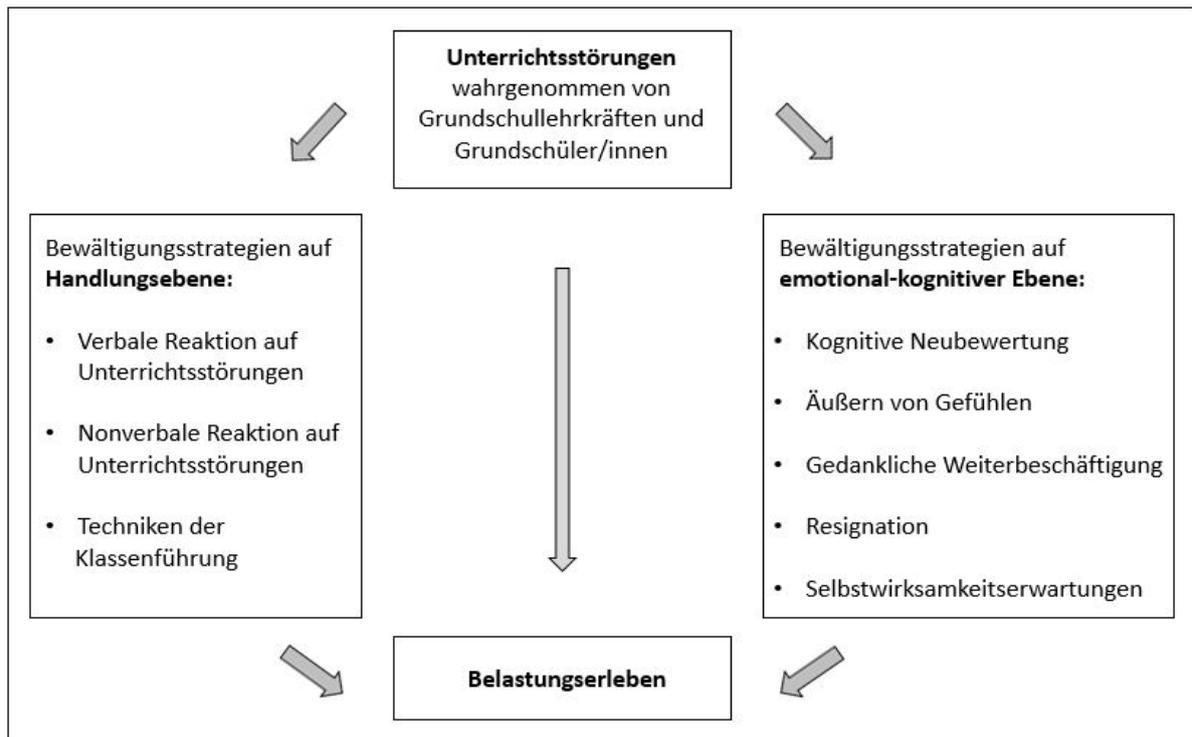


Abb. 5: Wirkungsmodell zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Gemäß dieses Wirkungsmodells stellen Unterrichtsstörungen als unabhängige Variable den Ausgangspunkt der Untersuchungen zur vorliegenden Arbeit dar, während das Belastungserleben die abhängige Variable bildet. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Störungsausmaß bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern dahingehend im Zusammenhang mit Belastungserleben steht, dass höhere Ausprägungen des Störungsausmaßes mit einem höheren Belastungserleben einhergehen (Hypothese 1). Zudem wird davon ausgegangen, dass konkrete Bewältigungsstrategien sowohl auf der Handlungsebene als auch auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen reduzieren können (Hypothese 2). Ferner wird vermutet, dass die Art der Bewältigungsstrategie den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und dem Belastungserleben erklärt (Hypothese 3).

6. Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Kapitel dieser Arbeit zu Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Lehrkräften und Schülerschaft sowie ihrer Bewältigungsstrategien soll nun durch die Untersuchung folgender Fragestellungen und Hypothesen herausgestellt werden, inwiefern Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern im Zusammenhang mit Belastungserleben stehen. Darüberhinaus soll untersucht werden, ob es konkrete Arten von Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene vermögen, ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Zudem soll überprüft werden, inwiefern die Art der angewandten Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern beeinflusst. Somit ergeben sich die folgenden drei zentralen Fragestellungen und Hypothesen:

1. Fragestellung: Inwiefern hängen Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit Belastungserleben zusammen?

1. Hypothese: Je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich sowohl bei Lehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern das Belastungserleben.

2. Fragestellung: Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren?

2. Hypothese: Die Verfügung über als funktional geltende Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie Klassenführungstechniken, und auf der emotional-kognitiven Ebene, wie Emotionsregulationsstrategien, gehen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit einem geringeren Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen einher.

3. Fragestellung: Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern?

3. Hypothese: Die Art von Bewältigungsstrategien erklärt den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend, dass je

besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien gelingt, desto geringer erweist sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern.

6.1 Inwiefern hängen Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen mit Belastungserleben zusammen?

Vorliegende Untersuchungen konnten bereits aufzeigen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich Unterrichtsstörungen als belastend wahrnehmen (Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Inwiefern Unterrichtsstörungen im Grundschulbereich mit Belastungserleben zusammenhängen, ist jedoch kaum untersucht. Dabei lässt sich davon ausgehen, dass Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Belastungserleben gerade in der Grundschule eine besondere Problematik darstellen, da sich Kinder dieser Altersgruppe in einer entwicklungs-sensiblen Phase befinden, in welcher Verhaltensauffälligkeiten, die sich etwa in Unterrichtsstörungen widerspiegeln, besonders häufig auftreten und die Schülerinnen und Schüler zu dieser Zeit vermehrt sozialer Orientierung bedürfen (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999). Unterricht und Unterrichtsstörungen erleben Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler aus ihrer individuellen, subjektiven und rollenspezifischen Perspektive, wobei Unterrichtsstörungen von den Akteursgruppen sowohl in ihrer Auftretenshäufigkeit als auch in ihrer Intensität anders bewertet und unterschiedlich stark als belastend wahrgenommen werden (Große Siestrup, 2010; Helmke & Schrader, 2008; Janke, 2006; Pfitzner & Schoppek, 2000; Sokolowski & Heckhausen, 2010; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017).

Dass Unterrichtsstörungen einen bedeutsamen Bedingungsfaktor für das empfundene Belastungserleben von Lehrkräften darstellen, wobei ein Zusammenhang dahingehend besteht, dass je höher das Ausmaß von Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher sich das wahrgenommene Belastungserleben von Lehrkräften erweist, konnte bereits herausgestellt werden (Frenzel & Götz, 2007; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Pfitzner & Schoppek, 2000). Kaum wurde jedoch bisher aus einer affektiven Perspektive das emotionale Erleben von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen thematisiert. Dabei gelten

insbesondere Disziplinschwierigkeiten als Hauptursache für den Verlust der Berufsfreude und psychische sowie physische Beschwerden bei Lehrkräften (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Horney & Müller, 1964; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Pfitzner & Schoppek, 2000). Wie belastend Lehrkräfte Unterrichtsstörungen wahrnehmen, hängt dabei von Persönlichkeitsmerkmalen und professionsrelevanten Kompetenzen ab. Ihre Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen in hohem Maße, inwieweit sie Anforderungen, wie Unterrichtsstörungen, als problematisch bewerten. Lehrkräfte, welche generell dazu tendieren, hohe emotionale Betroffenheit zu verspüren, reagieren meist schon bei geringfügigeren Unterrichtsstörungen mit emotionaler Betroffenheit, schätzen Unterrichtsstörungen generell als sehr problematisch ein und fühlen sich stärker belastet (Thienel, 1988). Disziplinprobleme gehen bei Lehrkräften vielfach dann mit negativen Emotionen, wie Ärger und Belastungserleben einher, wenn dem negativen Schülerverhalten eine kontrollierbare und vermeidbare Ursache zugrunde liegt, wie etwa geringe Anstrengung. Weniger belastet fühlen sie sich, wenn negatives Schülerverhalten auf unkontrollierbare Ursachen, wie mangelnde fachliche oder soziale Kompetenzen, zurückzuführen ist. Sie reagieren dann zwar ebenfalls mit negativen Emotionen, wie Mitleid, jedoch gelten diese nicht als hoch belastend (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010).

Zur Schülerperspektive im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben konnte bisher zwar aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler Störungen ihres unterrichtlichen Lernprozesses durchaus als problematisch empfinden (Götz, Frenzel & Pekrun, 2007; Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019), jedoch wurden hierbei auch kaum die affektiven Facetten betrachtet, noch erforscht, inwiefern speziell Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschulern mit Belastungserleben einhergehen. Vorliegende Befunde zeigen auf, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen als deutlich weniger problematisch und belastend wahrnehmen als Lehrkräfte (Große Siestrup, 2010). Jedoch können sie das Belastungserleben der Lehrkräfte bei Unterrichtsstörungen äußerst zutreffend einschätzen und differenziert angeben, welche konkreten Störungen Lehrkräfte als belastend empfinden (Pfitzner & Schoppek, 2000). Zudem nehmen sie Unterrichtsstörungen deutlich weniger bewusst, sondern eher unbewusster als Belastung wahr als Lehrkräfte (Schnotz, 2009). Unbeteiligt miterlebende Schülerinnen und Schüler berichten bei Unterrichtsstörungen vielfach negative Emotionen, wie Angst vor Eskalation und Sorge vor negativen Konsequenzen (Große Siestrup, 2010). Schülerinnen und Schüler, welche hingegen selbst

Unterrichtsstörungen aufzeigen, nehmen ihr eigenes Verhalten meist weniger als störend wahr, was sich vielfach auf Entwicklungsdefizite im emotionalen und sozialen Bereich, mangelnde Emotionsregulation und geringe Empathie zurückführen lässt (Petermann & Wiedebusch, 2008; Wenzel, 1987). Das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen wird von ihnen häufig als positive Selbstbestätigung und Imagepflege in der Klasse wahrgenommen (Gold & Holodynski, 2011). Unterrichtsstörungen lassen zudem auf von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Widersprüche und Frustrationen schließen, etwa wenn sie mit aversiven Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen arbeiten müssen, Selbständigkeit bei gleichzeitigen Aufoktrozierungen entwickeln sollen oder unter Zeitdruck langsam und sorgfältig arbeiten müssen (Weinstein & Novodvorsky, 2011). Strafbare Lehrkraftreaktionen stoßen dabei auf Unverständnis und feindselige Haltungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Lehrkräften und Unterricht. Darauf folgende Aggressionen und Provokationen komplettieren schließlich den belastenden Teufelskreis aus Widersprüchen, Unterrichtsstörungen und Strafen (Johansson, 2007). Dabei erachten Schülerinnen und Schüler generell Disziplin im Unterricht als hoch bedeutsam für einen gelingenden Lernprozess und erwünschen diese ausdrücklich (Sander & Sander, 1997).

Im Rahmen der ersten Fragestellung werden Effekte dahingehend erwartet, dass Unterrichtsstörungen sowohl bei Grundschullehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern im Zusammenhang mit Belastungserleben (*Emotionale Erschöpfung*) stehen.

Hypothese 1: Je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich sowohl bei Grundschullehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern das Belastungserleben.

6.2 Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen reduzieren?

Belastungserleben erfordert von Individuen eine Form der Bewältigung durch die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien. Diese sind definiert als kognitive und handlungsbezogene Bemühungen in der Reaktion auf ein als stressvoll bewertetes Ereignis, um externale oder internale Anforderungen zu beherrschen, auszuhalten oder zu reduzieren.

Beeinflusst werden diese dabei von Faktoren, wie der Anforderungssituation, Antrieb, Bedürfnissen, Zielen, Funktionen und individuellen Absichten und können sich entweder als funktional bzw. adaptiv oder als dysfunktional bzw. maladaptiv erweisen (Folkman & Lazarus, 1980; Maslow, 1987). Im Hinblick auf die Bewältigung von Belastungserleben bei Lehrkräften zeigte sich, dass Lehrkräfte grundsätzlich über die gleichen Bewältigungsstrategien verfügen, wie Personen anderer Berufsgruppen, jedoch ist ihr Nutzungsverhalten kaum untersucht (Neugebauer & Wilbert, 2010). Vorliegende Erkenntnisse zu Bewältigungsstrategien von Lehrkräften können folgende drei Bewältigungsmuster identifizieren, welche etwa zu je einem Drittel der Befragten angewandt werden: (1) *flexibel-kompensierend* (Entspannung, soziale Unterstützung, Planen), (2) *inkonsistent-kompensierend* (passiv-defensives Aushalten) und (3) *ruminativ-selbstisolierend* (Rumination, Resignation, sozialer Rückzug) (Lehr, Schmitz & Hillert, 2008). Außerdem ließ sich feststellen, dass Lehrkräfte teilweise problemverstärkend agieren, indem sie wiederholt Bewältigungsstrategien anwenden, welche sich zuvor mehrfach als dysfunktional erwiesen haben (Thienel, 1988). Im Hinblick auf die Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zeigte sich, dass eher sensible Lehrkräfte gehäuft maßregeln und strafen, wohingegen eher sachorientierte Lehrkräfte Unterrichtsstörungen vermehrt ignorieren (Rückriem, 1979). Zum Bewältigungsverhalten von Lehrkräften bei Unterrichtsstörungen auf der Handlungsebene zeigen sich drei Arten von Lehrerbemühungen auf: (1) die Anordnung von Konsequenzen und Strafen, (2) verbale Zurechtweisungen und (3) die Hinführung zu erwünschtem Verhalten. Dabei erweisen sich Zurechtweisungen und Strafen als eher dysfunktional, um Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Diese Formen der Bewältigung von Unterrichtsstörungen finden vielfach Anwendung bei sensiblen Lehrkräften und in Klassen, in welchen gehäuft massive Unterrichtsstörungen auftreten. Dabei gelten sie insbesondere deshalb als dysfunktional, weil sie in ihrer Wirkweise das Auftreten von Unterrichtsstörungen in Form eines Verstärkers eher erhöhen (Scholz, 1977). Dies geht auch damit einher, dass Lehrkräfte ein geringes Maß an Selbstwirksamkeit verspüren und ihren Schülerinnen und Schülern in einer zynischen Art begegnen (Schwarzer & Warner, 2011), wodurch sie bei ihnen eher Angst, Einschüchterung, Trotz oder Aggressionen auslösen (Kluge, 1973).

Auf der Handlungsebene gelten für Lehrkräfte als Ressource und funktionale Bewältigungsstrategie bei Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen insbesondere die kollegiale Unterstützung, da sie mit geringer emotionaler Erschöpfung assoziiert ist (Kovess-Masféty, Rios-Seidel & Sevilla-Dedieu, 2007) und eine effiziente

Klassenführung (Abele & Candova, 2007; Gaertner, 2016; Helmke, 2007; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012), insbesondere zu den Dimensionen Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Schwung, Reibungslosigkeit, Gruppenaktivierung und Übergangsmanagement (Kounin, 1970; 2006) sowie klare Handlungsabläufe, Rituale und Routinen, transparente Erwartungen an das Unterrichtsverhalten und die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Lernfortschritte (Gruehn, 2013). Zusammenfassend werden in der Literatur zur Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Handlungsebene vor allem den Bewältigungsstrategien *verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. Ermahnungen), *nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. akustische Signale) und *Techniken der Klassenführung* (z.B. alle Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren) eine besondere Relevanz zugesprochen (Abele & Candova, 2007; Eichhorn, 2012; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006, Winkel, 1993).

Inwiefern auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen von Lehrkräften bewältigt wird, ist bisher kaum untersucht (Krapp & Weidenmann, 2006). Die dazu vorliegenden Untersuchungen zeigen auf, dass es sich als funktional erweist, im Rahmen einer kognitiven Neubewertung Unterrichtsstörungen nicht als persönliche Angriffe zu bewerten (Abele & Candova, 2007; Seitz, 2007). Auch hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen können als Ressource gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen fungieren und das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften positiv beeinflussen (Abele, 2011; Kunter & Pohlmann, 2015; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer & Warner, 2011). Zusammenfassend werden in der (Lehrer-) Belastungsforschung im Hinblick auf die emotional-kognitive Ebene vornehmlich die Bewältigungsstrategien *kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* thematisiert (Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree, 1983; Gross, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Rückriem, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Thienel, 1988).

Für Schülerinnen und Schüler liegen im Hinblick auf die Bewältigung von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen kaum Untersuchungen vor. Forschungsbefunde zeigen auf, dass die Thematisierung von Unterrichtsstörungen als Unterrichtsgegenstand, insbesondere die gemeinsame Diskussion der Konsequenzen von Unterrichtsstörungen als Lernanlass, als förderlich für einen effizienten Umgang mit

Belastungen durch Unterrichtsstörungen gilt (Gnagey, 1975; Rainer & Schludermann, 1979; Rückriem, 1979; Schmuck, Chesler & Lippitt, 1966). Im Hinblick auf die emotional-kognitive Ebene der Bewältigung von unterrichtsbezogenen Belastungen stellte sich neben dem Aufbau von Emotionswissen (Frenzel & Stephens, 2011; Götz, Frenzel & Pekrun, 2007; Ziebarth, 2004) und Achtsamkeitstrainings (Kaltwasser, 2008) auch als effektiv der Erwerb von Emotionsregulationsstrategien durch Lernen am Modell heraus. So konnten positive Effekte dahingehend nachgewiesen werden, dass Schülerinnen und Schüler durch die Vorbildwirkung der Lehrkraft eigenes Ärgerempfinden besser regulieren konnten (Frenzel & Stephens, 2011).

Ob nun Formen der Emotionsregulation auf der emotional-kognitiven Ebene oder non-/verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen oder eine effiziente Klassenführung auf der Handlungsebene als funktionale Bewältigungsstrategien bei Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten, wird im Rahmen der zweiten Fragestellung untersucht.

Hypothese 2: Die Verfügung über als funktional geltende Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie Klassenführungstechniken, und auf der emotional-kognitiven Ebene, wie Emotionsregulationsstrategien, gehen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit geringerem Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen einher.

6.3 Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen?

Um Belastungserleben zu bewältigen, stehen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowohl auf der Handlungsebene als auch auf der emotional-kognitiven Ebene zahlreiche Bewältigungsstrategien zur Verfügung, welche ihr emotionales Befinden regulieren können (Frenzel & Stephens, 2011; Götz, Frenzel & Pekrun, 2007; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Neugebauer & Wilbert, 2010; Ziebarth, 2004). Als relevant stellt sich dies dahingehend heraus, als dass sich das emotionale Erleben von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

deutlich auf ihr Unterrichtsverhalten auswirkt (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Farber, 1991; Frenzel & Stephens, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2008a; Ross, Romer & Horner, 2012; Skinner & Belmont, 1993). Ein gehäuftes Erleben positiver Emotionen geht bei Lehrkräften vielfach damit einher, dass sie sich ein differenziertes Repertoire an professionellen Lehrerhandlungsweisen aneignen und einen kreativen, offenen und flexiblen Unterricht gestalten. Sie können spontan auf Hindernisse reagieren und erreichen ihre Lehrziele, wobei die Externalisierung positiver Emotionen auch positive Emotionen bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen kann und dies wiederum mit einem erwünschten Unterrichtsverhalten einhergeht (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009). Die bewusste Herstellung und Aufrechterhaltung positiver Emotionen sollte somit auch als ein protektiver Faktor gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten. Protektive Faktoren auf der emotional-kognitiven Ebene zur Aufrechterhaltung der emotionalen Gesundheit von Lehrkräften, welche bereits nachgewiesen werden konnten, fanden sich im Bereich der Emotionen (z.B. durch positive Gedanken eine optimistische Stimmung herstellen), im Bereich der Wahrnehmung (z.B. auch in ‚schwierigen‘ Klassen gutes sehen) und im Bereich der kognitiven Bewertungen (z.B. Misserfolge auf ihre Relevanz prüfen) (Frenzel & Stephens, 2011).

Als eine bedeutsame Bewältigungsstrategie und Ressource auf der Handlungsebene, welche den Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben beeinflussen sollte, lässt sich die Verfügung über effiziente Techniken der Klassenführung anführen (Gaertner, 2016; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Kounin, 2006). Dabei erwiesen sich insbesondere solche Faktoren als protektiv, welche präventiv bereits in der Unterrichtsplanung Anwendung finden. Als weitere Bewältigungsstrategien, welche sich günstig auf den Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben auswirken sollten, stellen auf der Handlungsebene Integrationen gemeinschaftlicher Praktiken zur Entspannung und Selbstregulation in den Unterricht dar, welche neben der Belastungsreduktion auch in einem positiven Zusammenhang mit den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler stehen (Frenzel & Stephens, 2011; Kaltwasser, 2008). Insbesondere unterrichtliche Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, welche von Entscheidungsfreiheit, Unabhängigkeit im Sinne eigener Freiheiten und Verantwortungsbewusstsein geprägt sind, erweisen sich als belastungsreduzierend (Bönder, 2004). Untersuchungen konnten dabei aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler sehr deutlich erkennen, wie ihre Lehrkraft ihnen gegenüber eingestellt ist, was sich wiederum im ihrem Unterrichtsverhalten widerspiegelt (Grabski, Kissing, Neukäter &

Benkmann, 1978; Weinstein & Novodvorsky, 2011). Auch im Hinblick auf das Lehrkraftverhalten im Zusammenhang mit sich selbst erfüllenden Prophezeiungen zeigte sich, dass negative Erwartungen und entsprechende Verhaltensweisen von Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichtsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler eben dieses erwartete Verhalten herbeiführen können. Erwartet eine Lehrkraft von einer Schülerin oder einem Schüler ein negatives abweichendes Verhalten im Unterricht, so lässt sich davon ausgehen, dass das erwartete Verhalten auch aufgezeigt wird (Dollase, 2012; Pallasch, 1985; Rückriem, 1990; Schäfer, 1981). Somit sollte sich auch die Berücksichtigung dieser Wirkweise und die Vermeidung negativer Erwartungen an das Unterrichtsverhalten der Schülerinnen und Schüler günstig auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben auswirken. Ferner zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrkraft als hoch engagiert und stets darum bemüht erleben, sie bestmöglich in ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen, ein hohes Maß an Sympathie für ihre Lehrkraft hegen und im Unterricht ein entsprechend positives Disziplinverhalten aufzeigen. Zudem ließ sich nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler konkrete Vorstellungen davon haben, durch welche verhaltensbezogenen Merkmale sich ihre Lehrkraft auszeichnen soll, damit Unterrichtsstörungen eher nicht auftreten können. Hierunter nannten sie insbesondere Autorität, Transparenz von Erwartungen, Durchsetzungsvermögen, Kontrolle und Konsequenz. Dabei erkannten sie einen Zusammenhang zwischen negativem Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler und einem *Laissez-Faire-Führungsstil* der Lehrkraft, welcher die genannten Merkmale nicht beinhaltet (Weinstein & Novodvorsky, 2011). Insgesamt lassen sich vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur zur Unterrichts- und Belastungsforschung folgende Bewältigungsstrategien identifizieren, welche eine besondere Relevanz für den Umgang mit Unterrichtsstörungen aufweisen sollten und daher in der vorliegenden Arbeit auf Zusammenhänge mit dem Störungsausmaß und dem Belastungserleben von Lehrkräften und Schülerschaft untersucht werden: auf der Handlungsebene *verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. Ermahnungen), *nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. akustische Signale) und *Klassenführung* (Abele & Candova, 2007; Eichhorn, 2012; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006, Winkel, 1993) und auf der emotional-kognitiven Ebene *kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* (Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree, 1983; Gross, 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert,

2008b; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Rückriem, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Inwiefern nun diese Arten von Bewältigungsstrategien mediierende Effekte aufweisen und den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei den befragten Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern erklären, stellt die dritte Fragestellung dieser Arbeit dar.

Hypothese 3: Die Art von Bewältigungsstrategien erklärt den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend, dass je besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien gelingt, desto geringer erweist sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern.

7. Methode

Das folgende siebte Kapitel dieser Arbeit thematisiert die Methode der Untersuchung. Dabei erfolgt in den entsprechenden Unterkapiteln zunächst eine Skizzierung des Untersuchungsdesigns sowie eine Darstellung der Durchführung der Untersuchung. Daran anschließend werden die Stichprobe und die Messinstrumente ‚Lehrkräftefragebogen‘ und ‚Schülerfragebogen‘ beschrieben. Abschließend werden die Vorgehensweise der Datenanalyse sowie der Umgang mit fehlenden Werten erläutert.

7.1 Skizzierung des Untersuchungsdesigns

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quantitative, querschnittliche Vergleichsstudie, wobei die zwei schulischen Akteursgruppen der Grundschullehrkräfte sowie der Grundschülerinnen und Grundschüler entsprechend Lehrer- bzw. Schülerfragebögen zu ihren Einschätzungen des erlebten Ausmaßes an Unterrichtsstörungen, ihrem Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Unterrichtsstörungen ausgefüllt haben. In Bezug auf die Zuverlässigkeit der Aussagen innerhalb der Untersuchung ist anzumerken, dass statt externer Messung durch Experten und Tests, Lehrkräfte und ihr subjektives Empfinden bezüglich ihrer Einschätzungen durchaus zu zielführenden

Erkenntnissen führen können. So lassen sich Lehrkräfte als Experten im Hinblick auf Aussagen zu ihrer Gesundheit und beruflichen Tätigkeit erachten, und auch Grundschülerinnen und Grundschüler gelten bereits als zuverlässige Informanten für die Einschätzung der Klassenführung ihrer Lehrkraft (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Kunter & Baumert, 2006; Lehr, 2011a). Die Reliabilität der Schüleraussagen über die Evaluierung der Klassenführungskompetenzen ihrer Lehrkräfte lässt sich damit stützen, dass hohe Übereinstimmungen zwischen einem neutralen Beobachter und der Schülerschaft im Hinblick auf die Bewertung der Klassenführungskompetenz von Lehrkräften aufgezeigt werden konnte. Dies betrifft insbesondere die Dimensionen Monitoring, Gruppenmobilisierung und Störungsausmaß (Gruehn, 2000; Kunter, Baumert & Köller, 2007; Piwowar, 2013). So gilt es vor dem Hintergrund des Vergleichsstudiencharakters und gemäß der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, ob sich zwischen der Gruppe der Grundschullehrkräfte und der Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler Unterschiede im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstörungen, Belastungserleben (erhoben über die emotionale Erschöpfung) und Bewältigungsstrategien aufzeigen und falls dies zutrifft, welche Unterschiede dies konkret sind. Die hypothesenprüfende Vorgehensweise der Untersuchung beginnt mit der Eruiierung, ob Unterrichtsstörungen bei beiden Akteursgruppen im Zusammenhang mit Belastungserleben stehen. Daraufhin widmet sich die Untersuchung der Überprüfung, inwiefern Bewältigungsstrategien das Belastungserleben reduzieren können und schließt mit der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Bewältigungsstrategien und der Relation zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben ab.

7.2 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung zu der vorliegenden Untersuchung erfolgte anonym und fand im Zeitraum von März bis Juli 2016 an 17 nordrhein-westfälischen Grundschulen statt. Die befragten Grundschullehrkräfte benötigten dabei für die Beantwortung der Lehrer-Fragebögen etwa 20 Minuten pro Proband, während die Schülerinnen und Schüler, welche die Schüler-Fragebögen klassenweise und unter der Anleitung von Personen mit der Funktion einer Testleitung bearbeiteten, im Durchschnitt etwa 45 Minuten benötigten, um die Fragebögen auszufüllen. Die Personen, welche die Funktion der Testleitung übernahmen, erhielten ein für alle Schulen einheitliches Testleiterskript, anhand dessen sie die Erhebung

mit den Schülerinnen und Schülern klassenweise durchführten, um die Objektivität in den Erhebungsbedingungen zu erhöhen. Dabei wurden den Schülerinnen und Schülern im Klassenverband die einzelnen Items des Fragebogens vorgelesen und darauf geachtet, dass sie alle zur gleichen Zeit ihre Antwortkreuze zur gleichen Frage setzen konnten, niemand in Zeitnot geriet, alle Fragebögen vollständig bearbeitet wurden, das Vorkommen fehlender Werte somit weitestgehend ausgeschlossen wurde und etwaige Verständnisfragen im Plenum geklärt werden konnten. Im Hinblick auf den Datenschutz erfolgte die Teilnahme anonym, sodass keinerlei Rückschlüsse auf die Angaben der einzelnen Personen vorgenommen werden können. Zudem wurde darauf geachtet, dass nur Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilnahmen, deren Eltern dem zugestimmt haben. Die unterschriebenen Elternerklärungen zur Teilnahmeerlaubnis ihres Kindes an der Fragebogenerhebung liegen mit den Fragebögen in Papierform vor.

7.3 Stichprobenbeschreibung

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe zugrunde, welche aus insgesamt $N = 133$ Lehrkräften und $N = 432$ Grundschülerinnen und Grundschülern der vierten Jahrgangsstufe besteht. Diese entstammen aus 17 nordrhein-westfälischen Grundschulen, welche der Ausbildungsregion Wuppertal, einem Teilgebiet der Bezirksregierung Düsseldorf, zugeordnet sind.

Die Lehrerstichprobe mit insgesamt $N = 133$ Probanden wies einen Anteil von 92,4% ($N = 122$) weiblichen und 7,6% ($N = 10$) männlichen Grundschullehrkräften auf. Das mittlere Alter der Lehrkräfte betrug $M = 39,7$ Jahre ($SD = 10,64$) und die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei $M = 12,9$ Jahren ($SD = 10,83$). Die Stichprobe der Lehrkräfte setzte sich zusammen aus 44,0% Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, 19,2% Fachlehrerinnen und Fachlehrern sowie 5,2% Referendarinnen und Referendaren. 31,6% der Befragten machten diesbezüglich keine Angabe. Von den befragten Lehrkräften gaben 38,3% an, in Vollzeit zu arbeiten. Das Einzugsgebiet ihrer Schule wurde von 7,3% der Lehrkräfte als ‚sehr gut‘, von 22,3% als ‚gut‘, von 19,2% als ‚mittelmäßig‘, von 13,5% als ‚ziemlich schlecht‘ und von 4,7% als ‚sehr schlecht‘ bewertet.

Die Schulgröße umfasste im arithmetischen Mittel 235,53 und die Klassengröße 24,52 Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren berichteten die befragten Lehrkräfte einen vorhandenen Migrationshintergrund bei 45,58% der Schülerinnen und Schüler.

Die Schülerstichprobe, welche insgesamt aus $N = 432$ Grundschülerinnen und Grundschülern bestand und zur Gewährleistung des formalen und inhaltlichen Verständnisses der Befragung ausschließlich auf die vierte Jahrgangsstufe begrenzt wurde, wies einen Geschlechteranteil von 55,1% ($N = 238$) weiblichen und 44,9% ($N = 194$) männlichen Probanden auf. Diese hatten ein mittleres Alter von $M = 9,6$ Jahren ($SD = .60$).

7.4 Messinstrumente

In den folgenden zwei Unterkapiteln erfolgt die Beschreibung der Messinstrumente zur vorliegenden Untersuchung. Dabei wird sowohl für den Lehrkräftefragebogen als auch für den Schülerfragebogen ein Überblick über die erfassten Variablen samt Beispiel-Items, Item-Anzahlen pro Skala, Reliabilitäten, Quellen und Antwortformat gegeben.

7.4.1 Beschreibung des Lehrkräftefragebogens

Der Lehrkräftefragebogen zur vorliegenden Untersuchung, welcher sich im Vollständigen im Anhang dieser Arbeit befindet, besteht aus insgesamt zehn Skalen, welche im Hinblick auf die Klärung der Fragestellungen und Überprüfung der Hypothesen das Ausmaß von Unterrichtsstörungen, das Belastungserleben (erhoben über die emotionale Erschöpfung) und verschiedene Bewältigungsstrategien aus der Perspektive von Grundschullehrkräften erfasst. Dabei wird zwischen Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene differenziert. Als Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene wurden *verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. Ermahnungen), *nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. akustische Signale) und *Techniken der Klassenführung* (z.B. alle Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren) und als Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene die *kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* ausgewählt, da ihnen in der Forschungsliteratur eine besondere Relevanz zugesprochen wird (siehe Kapitel 4 und 6.2).

Der Fragebogen enthält Beantwortungsmöglichkeiten im Format einer vierstufigen Likert-Skala. Die Antwortalternative *trifft zu* wurde mit 4 kodiert, *trifft eher zu* mit 3, *trifft eher nicht zu* mit 2 und *trifft nicht zu* mit dem Wert 1. Der folgende tabellarische Überblick gibt zu jeder Skala ein Beispiel-Item, die Item-Anzahl sowie die Quelle an. Die aufgeführten Item-Anzahlen weichen teilweise von den ursprünglichen Item-Anzahlen ab, da durch Item-Entfernungen bessere Reliabilitäten erzeugt werden konnten. Zudem mussten Items teilweise für eine bessere Passung im Hinblick auf die Zielgruppe der Grundschullehrkräfte und bezüglich der Fragestellungen adaptiert werden, und daher mussten die Skalen im Rahmen der Analysen noch einmal auf ihre Reliabilitäten geprüft werden. Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) zu den Skalen finden sich im Kapitel zu den deskriptiven Ergebnissen, da es anfänglich noch nicht eindeutig war, ob sie funktionieren würden. Daher musste die Qualität der Skalen überprüft werden, und deshalb wird dies als Teil der Ergebnisse erachtet.

Tabelle 1: Skalen zum Lehrkräftefragebogen

Skala	Beispiel-Item	Items (N)	Cronbachs Alpha	Quelle
Störungsausmaß	„Mein Unterricht wird oft sehr gestört.“	3	.69	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
Kognitive Neubewertung	„Bei Unterrichtsstörungen ändere ich meine Gedanken so dass es mich beruhigt.“	2	.60	Tausch (1996)
Äußern von Gefühlen	„Beim Auftreten von Unterrichtsstörungen zeige ich meine Gefühle.“	2	.84	Tausch (1996)
Gedankliche Weiterbeschäftigung	„Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.“	3	.67	Schwarzer & Jerusalem (1999)
Resignation	„Ich denke, dass ich bei Unterrichtsstörungen nicht viel ausrichten kann.“	2	.72	Tausch (1996)
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen	„Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“	9	.79	Schwarzer & Schmitz (1999)
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	„Bei Unterrichtsstörungen ermahne ich störende Schüler/innen.“	3	.70	eigen konstruiert
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörung.	„Bei Unterrichtsstörungen verwende ich akustische Signale.“	2	.67	eigen konstruiert
Klassenführung	„Meinen Schülern ist klar, warum bestimmte Regeln wichtig sind.“	24	.89	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
Emotionale Erschöpfung	„Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.“	9	.85	Maslach & Jackson (1986)

7.4.2 Beschreibung des Schülerfragebogens

Der Schülerfragebogen zur vorliegenden Untersuchung weist eine Parallelität der Skalen zum Lehrerfragebogen auf, um die Wahrnehmungen der beiden schulischen Akteursgruppen vergleichen zu können. Dieser besteht aus insgesamt sieben Skalen, welche im Hinblick auf die Klärung der Fragestellungen und Überprüfung der Hypothesen verschiedenen Facetten der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Schülerinnen und Schülern erfassen und befindet sich im Vollständigen im Anhang dieser Arbeit. Der Fragebogen enthält dabei Beantwortungsmöglichkeiten im Format einer vierstufigen Likert-Skala. Die Antwortalternative *trifft zu* wurde mit 4 kodiert, *trifft eher zu* mit 3, *trifft eher nicht zu* mit 2 und *trifft nicht zu* mit dem Wert 1. Der folgende tabellarische Überblick gibt zu jeder Skala ein Beispiel-Item, die Item-Anzahl sowie die Quelle an. Die aufgeführten Item-Anzahlen weichen teilweise von den ursprünglichen Item-Anzahlen ab, da durch Item-Entfernungen bessere Reliabilitäten erzeugt werden konnten. Zudem mussten Items teilweise für eine bessere Passung im Hinblick auf die Zielgruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler und bezüglich der Fragestellungen adaptiert werden, und daher mussten die Skalen im Rahmen der Analysen noch einmal auf ihre Reliabilitäten geprüft werden. Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) zu den Skalen finden sich im Kapitel zu den deskriptiven Ergebnissen, da es anfänglich noch nicht eindeutig war, ob sie funktionieren würden. Daher musste die Qualität der Skalen überprüft werden, und deshalb wird dies als Teil der Ergebnisse erachtet.

Tabelle 2: Skalen zum Schülerfragebogen

Skala	Beispiel-Item	Items (N)	Cronbachs Alpha	Quelle
Störungsausmaß	„In unserem Unterricht können die Kinder ungestört arbeiten.“	3	.67	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
Äußern von Gefühlen	„Wenn Kinder den Unterricht stören, sage ich, wie ich mich fühle.“	2	.63	Tausch (1996)
Gedankliche Weiterbeschäftigung	„Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.“	3	.63	Schwarzer & Jerusalem (1999)
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen	„Auch wenn ich eine schwierige Aufgabe lösen soll, glaube ich, dass ich es schaffe.“	3	.68	Karst et al. (2011)
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	„Wenn Kinder den Unterricht stören, sage ich, dass es mich stört.“	2	.60	eigen konstruiert
Einschätzung der Klassenführung: Regeln	„Unser/e Lehrer/in sorgt dafür, dass die Kinder sich an Regeln halten.“	3	.61	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
Emotionale Erschöpfung	„Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“	4	.75	Maslach & Jackson (1986)

Die Skalen *Kognitive Neubewertung* und *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* wurden im Gegensatz zum Lehrkräftefragebogen nicht mit in den Schülerfragebogen aufgenommen, da sie in den Schülerdaten keine ausreichend guten Reliabilitäten aufwiesen.

7.5 Datenanalyse

Die Datenanalyse zu der vorliegenden Untersuchung erfolgte anhand der Auswertungssoftware *IBM SPSS Version 24*. Dabei wurden die erhobenen Daten sukzessive den statistischen Verfahren explorativer Faktorenanalysen mit Varimax, Korrelationsanalysen, einfacher linearer Regressionen, multipler linearer Regressionen und Mediationsanalysen unterzogen.

Zunächst wurden zur Bildung der Skalen Faktorenanalysen durchgeführt. Die Faktorenanalyse versteht sich als ein Ordnungsschema, um Variablen dahingehend zu sortieren, ob sie gleiche oder unterschiedliche Konstrukte erfassen und fungiert somit als Verfahren zur Datenreduktion. So lassen sich anhand der Faktorenanalyse Variablen im Hinblick auf ihre korrelativen Beziehungen derart klassifizieren, dass Variablen, welche dieselben Informationen erfassen, einer übergeordneten Variablengruppe zugeordnet werden

und sich in dieser Gruppe von anderen Variablen, welche ein anderes Konstrukt erfassen, unterscheiden. Die Ladungswerte der einzelnen Variablen auf einen gemeinsamen Faktor geben dabei an, wie gut diese Variablen zu der jeweiligen Variablengruppe passen (Bortz, 1999; Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2011). Als Ergebnis einer Faktorenanalyse lassen sich „wechselseitig voneinander unabhängige Faktoren, die die Zusammenhänge zwischen den Variablen erklären“, identifizieren (Bortz, 1999, S. 497). Es lässt sich zwischen der *explorativen* und der *konfirmatorischen* Faktorenanalyse differenzieren. Die *explorative* Faktorenanalyse verfolgt das Ziel der Findung eines Entdeckungszusammenhangs in den erhobenen Daten (Kähler, 2011). Somit versucht sie „Beziehungszusammenhänge in einem großen Variablenset insofern zu strukturieren, als sie Gruppen von Variablen identifiziert, die hoch miteinander korreliert sind und diese von weniger korrelierten Gruppen trennt.“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, S. 386). So wurde in der vorliegenden Arbeit die Form der explorativen Faktorenanalyse gewählt, denn sie dient dazu, „Faktoren zu finden, wenn man nicht genau weiß, wieviele Fähigkeiten oder Eigenschaften die Items messen bzw. welche Items Indikatoren bestimmter Fähigkeiten oder Eigenschaften darstellen“ (Bühner, 2011, S. 296). Als Methode der Faktorenanalyse wurde dabei die Hauptkomponentenanalyse gewählt, da hierbei die Daten reduziert werden, die Korrelationsmatrix mit einer geringeren Anzahl an Faktoren reproduziert werden kann und die Faktoren in der Stichprobe beschrieben werden können. Ferner sollen nun Rotationstechniken zu dem Ziel führen, dass die Faktoren die Items eindeutig und klar beschreiben (Bühner, 2011). Als Rotationsverfahren wurde die orthogonale Technik *Varimax* ausgewählt, denn hierbei „werden die Faktoren so rotiert, daß die Varianz der quadrierten Ladungen pro Faktor maximiert wird“ (Bortz, 1999, S. 532). Die *Varimax*-Rotation stellt dabei das in Datenanalysen am häufigsten angewandte Rotationsverfahren dar (Bühner, 2011). Daraufhin wurden sämtliche Items, welche auf einem Faktor luden, zu einer Variablen zusammengefasst und diese auf ihre Reliabilität geprüft. Sowohl für den Datensatz der Lehrkräftestichprobe als auch für den Datensatz der Schülerstichprobe wurden die einzelnen Items dahingehend überprüft, inwiefern sie auf gemeinsame Faktoren luden. Durch Rekodierung wurde erzielt, dass alle Items einer Skala einheitlich entweder positiv oder negativ formuliert waren und solche Items, die mit hohen Ladungen auf demselben Faktor luden, wurden schließlich zu einer Variablen zusammengefasst und in den Datensatz aufgenommen. Items mit geringen Ladungswerten oder solche, die nicht mit anderen Items auf einem gemeinsamen Faktor luden, wurden ausgeschlossen und nicht mit in die Variablenbildung einbezogen. Hohe Faktorladungen gelten dabei gemäß der Konventionen

der statistischen Datenanalyse als Ladungswerte größer 0,5 (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016). Auch wurden die Items hinsichtlich ihrer Trennschärfe untersucht. Die Item-Trennschärfe gibt an, inwiefern ein einzelnes Item einer Skala mit den restlichen Items dieser Skala zusammenhängt, wobei ein Item mit der gesamten Skala korreliert wird. Die Trennschärfe lässt dabei erkennen, wie gut ein Item dazu in der Lage ist, zwischen Probanden mit höheren und niedrigeren Merkmalsausprägungen in ihren Antworten zu differenzieren. Hohe Werte der Korrelation zwischen einem einzelnen Item und seiner zugehörigen Skala ($p > .50$) zeigen an, dass dieses Item die Skala gut repräsentiert. Die Trennschärfe wurde in der vorliegenden Arbeit anhand der SPSS-Funktion *corrected item-total-correlation* überprüft (Bortz & Döring, 2006). Es wurde sukzessive überprüft, ob sich die Reliabilitäten der gebildeten Variablen (Cronbachs Alpha-Werte) erhöhen, wenn einzelne Items weggelassen werden, um schlussendlich Variablen mit der größtmöglichen Reliabilität zu erhalten. Die gebildeten Variablen mit den dazugehörigen Alpha-Werten lassen sich der Tabelle zu den deskriptiven Ergebnissen entnehmen. Dabei lässt sich erkennen, dass die Variablen durchaus geeignete Reliabilitäten ($\alpha > .60$) aufweisen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, Bortz & Döring, 2006; Cortina, 1993).

Ein weiteres Analyseverfahren der vorliegenden Arbeit stellen Korrelationsanalysen dar. Eine Korrelation zeigt den Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Variablen auf, wobei der Korrelationskoeffizient r die Stärke dieses Zusammenhangs angibt und einen Wert zwischen -1 und 1 annehmen kann. Werte nahe bei 1 geben eine starke positive Korrelation an, Werte nahe bei -1 eine starke negative Korrelation, und Werte nahe bei 0 zeigen einen schwachen Zusammenhang an (Bortz, 1999; Bortz & Döring, 2006; Bühl, 2014). Hierbei wurde ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ für signifikante Korrelationen und $p < 0.01$ für sehr signifikante Korrelationen festgelegt. Als hohe Korrelationen gelten dabei solche mit einem Korrelationskoeffizienten von $r > .5$, als mittlere mit $r > .3$ und als geringe mit $r > .1$ (Bortz, 1999; Bortz & Döring, 2006).

Zudem wurden einfache und multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Regressionsanalysen dienen dazu, eine abhängige Variable durch eine oder verschiedene unabhängige Variablen zu erklären. Die Regression beschreibt demnach nicht nur die Stärke, sondern insbesondere die Art des Zusammenhangs der zu berechnenden Variablen. Der Regressionskoeffizient b gibt dabei an, um wieviele Einheiten sich der Wert einer Variable verändert, wenn eine andere Variable in ihrem Wert um genau eine Einheit steigt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Bortz, 1999; Bortz & Döring, 2006, Bühl, 2014).

Ferner wurden im Hinblick auf die theoretischen Erkenntnisse zur Bewältigung von

Belastungserleben aus Kapitel 4 dieser Arbeit und die dritte Hypothese mediiierende Effekte von Bewältigungsstrategien angenommen, welche den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen als unabhängige Variable und Belastungserleben bzw. emotionaler Erschöpfung als abhängige Variable erklären. Die Mediationsanalysen wurden mit *IBM SPSS* in einem zweiseitigen Vorgehen mit Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wird in einem ersten Schritt mittels einer einfachen linearen Regressionsanalyse geprüft, ob die unabhängige Variable einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable aufweist. In einem zweiten Schritt wird anschließend anhand einer multiplen linearen Regressionsanalyse überprüft, ob dieser Effekt unter der Kontrolle einer weiteren unabhängigen Variable bestehen bleibt. Stellt sich heraus, dass unter Kontrolle dieser dritten Variable der Effekt der unabhängigen auf die abhängige Variable nun nicht mehr signifikant ist, so fungiert diese Variable als erklärende Variable und es liegt eine Mediation vor (Baron & Kenny, 1986; Bortz & Döring, 2006; Preacher & Hayes, 2004; Valeri & van der Weele, 2013).

7.6 Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte in Datenerhebungen stellen für Forschungsarbeiten eine besondere Herausforderung dar. So kommt es vor, dass in Umfragerhebungen einzelne Angaben der Probanden fehlen oder fehlerhaft bzw. ungültig sind und der Datensatz somit fehlende Werte (*missing values*) enthält, was schließlich spezielle Vorgehensweisen im Umgang mit dieser Problematik erfordert (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Graham, 2009; Kähler, 2011; Little & Rubin, 2002; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Schlomer, Bauman & Card, 2010). Definitiv handelt es sich bei fehlenden Werten um „Variablenwerte, die von den Befragten entweder außerhalb des zulässigen Beantwortungsintervalles vergeben wurden oder überhaupt nicht eingetragen wurden.“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, S. 210). Fehlende Werte in Umfragedaten können dazu führen, dass die Ergebnisse der Analysen und deren Interpretationen fehlerhaft sind. In der Literatur zur statistischen Forschungsmethodik wird dabei zwischen drei verschiedenen Mechanismen differenziert, welche zur Entstehung fehlender Werte führen können: (1) *missing completely at random* (MCAR), wobei fehlende Werte völlig zufällig entstanden und von den Ausprägungen anderer Variablen unabhängig sind, (2) *missing at random* (MAR), wobei fehlende Werte nicht zufällig entstanden sind, sondern idealtypisch vollständig durch Informationen erklärbar sind, die mithilfe anderer Variablen erhoben

wurden und (3) *not missing at random* (NMAR), wobei das Fehlen eines Wertes von seiner Ausprägung abhängig und nicht durch andere Variablen erklärbar ist, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler bei der Befragung nach persönlichen Leistungsbewertungen die Antwort im Falle einer schlechten Note auslassen (Graham, 2009; Little & Rubin, 2002). Diese Klassifikation von Mechanismen, welche zu fehlenden Werten führen können, erweist sich deshalb als relevant für die Datenanalyse, da sie ermöglicht, Annahmen über die Genese fehlender Werte zu konkretisieren (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Das Fehlen von Werten in einem Datensatz erfordert nun eine Entscheidung des Umgangs mit diesem Umstand, wobei jedoch nicht eine bestimmte dieser Methoden allgemeingültig als die einzig richtige Methode für den Umgang mit fehlenden Werten bezeichnet werden kann (Schlomer, Bauman & Card, 2010). In der Datenauswertungssoftware *IBM SPSS Version 24* bieten sich insbesondere folgende drei Methoden an: *listwise deletion* als fallweiser Ausschluss, wobei bei einem fehlenden Wert ein gesamter Fragebogen ausgeschlossen wird, *pairwise deletion* als paarweiser Ausschluss, wobei bei einem fehlenden Wert nur die einzelne betroffene Variable ausgeschlossen wird und die *Mittelwert-Imputation*, wobei für fehlende Werte Durchschnittswerte eingesetzt werden. Ein weiteres modellbasiertes Verfahren stellt das *Maximum-Likelihood-Verfahren* (FIML) dar, wobei der Umgang mit fehlenden Werten und die Schätzung des Modells in einem Schritt erfolgen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Geiser, 2010; Graham, 2009; Kähler, 2011; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Schlomer, Bauman & Card, 2010).

In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fall *missing completely at random* vor, welcher sich jedoch als sehr gering und fast nicht existent herausstellt. Daher erfolgte der Umgang mit fehlenden Werten in *IBM SPSS* standardmäßig mit *listwise deletion* und der Kodierung *user-missings*, wobei an die Stellen der fehlenden Werte im Datensatz jeweils ein Missing-Value-Code (-999) eingesetzt wurde. Den folgenden Tabellen sind die fehlenden Werte zu den Skalen des Lehrkräfte- und Schülerdatensatzes zu entnehmen.

Tabelle 3: Fehlende Werte der Skalen des Lehrkräftedatensatzes ($N = 133$)

Skala	N fehlende Werte	% fehlende Werte
Störungsausmaß	8	6,0
Kognitive Neubewertung	5	3,8
Äußern von Gefühlen	2	1,5
Gedankliche Weiterbeschäftigung	0	0,0
Resignation	2	1,5
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen	1	0,8
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	2	1,5
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	2	1,5
Klassenführung	2	1,5
Emotionale Erschöpfung	4	3,0

Tabelle 4: Fehlende Werte der Skalen des Schülerdatensatzes ($N = 432$)

Skala	N fehlende Werte	% fehlende Werte
Störungsausmaß	7	1,6
Äußern von Gefühlen	5	1,2
Gedankliche Weiterbeschäftigung	3	0,7
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen	2	0,5
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	1	0,2
Einschätzung der Klassenführung	2	0,5
Emotionale Erschöpfung	2	0,5

Die Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick über die fehlenden Werte in den Untersuchungsdaten auf der Skalen-Ebene. Ein Skalenwert wurde immer nur dann zugewiesen, wenn ein Proband mindestens die Hälfte der Skalenwerte bearbeitet hat. Die geringere Anzahl an fehlenden Werten im Datensatz der Schülerstichprobe ist darauf zurückzuführen, dass die Gruppe der Schülerschaft in einem angeleiteten Rahmen klassenweise durch Testleiter und anhand eines Testleiterskripts schriftlich befragt wurde. Mittels dieses strukturierten Verfahrens war es folglich möglich, das Aufkommen fehlender Werte möglichst gering zu halten. Im Gegensatz dazu wurden die befragten Lehrkräfte einzeln und ohne Anleitung durch einen Testleiter gebeten, ihre Fragebögen auszufüllen, was sich schließlich mit einer höheren Anzahl von fehlenden Werten bemerkbar macht.

Insgesamt sind jedoch auf Item-Ebene im Durchschnitt lediglich 3,4% Missings zu verzeichnen, weshalb auf weitere Analyseverfahren zum Umgang mit fehlenden Werten verzichtet werden konnte, da die Anzahl an fehlenden Werten zu vernachlässigen ist.

8. Ergebnisse

Im achten Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Dabei erfolgt zunächst in Unterkapitel 8.1 ein Überblick über die deskriptiven Ergebnisse zur Lehrkräftestichprobe (8.1.1) und anschließend zur Schülerstichprobe (8.1.2). Darauf folgend werden in den Unterkapiteln 8.2 bis 8.4 die Ergebnisse zu den drei zentralen Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit aufgezeigt.

8.1 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Untersuchung betrachtet. Hierbei erfolgt zunächst ein Überblick über die deskriptiven Ergebnisse zur Stichprobe der Grundschullehrkräfte und anschließend zur Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler. Dabei werden jeweils die Reliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Skalen dargestellt.

8.1.1 Deskriptive Ergebnisse zur Lehrkräftestichprobe

Die folgende Tabelle zu den deskriptiven Ergebnissen zur Lehrkräftestichprobe stellt eine Übersicht der Reliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen zu den erhobenen Skalen der befragten Grundschullehrkräfte dar.

Tabelle 5: Deskriptive Ergebnisse zu den Skalen der Lehrkräftestichprobe: Reliabilitäten (α), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)

Skala	α	M	SD
Störungsausmaß	.69	1.90	.41
Bewältigung auf emotional-kognitiver Ebene:			
Kognitive Neubewertung	.60	2.47	.63
Äußern von Gefühlen	.84	2.79	.67
Gedankliche Weiterbeschäftigung	.67	1.98	.51
Resignation	.72	1.36	.44
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen	.79	3.12	.36
Bewältigung auf Handlungsebene:			
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.70	3.18	.52
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.67	3.66	.45
Klassenführung	.89	3.11	.45
Emotionale Erschöpfung	.85	1.54	.43

Es lässt sich erkennen, dass die Skalen zur Lehrkräftestichprobe durchaus geeignete Reliabilitäten (Cronbachs Alpha $> .60$) aufweisen, insbesondere im Hinblick darauf, dass eine höhere Itemanzahl mit höheren Alpha-Werten einhergeht und in der vorliegenden Untersuchung zahlreiche Skalen aus lediglich zwei bis drei Items bestehen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Bortz & Döring, 2006; Cortina, 1993). Die Mittelwerte der Variablen *Störungsausmaß* ($M = 1.90$; $SD = .41$) und *Emotionale Erschöpfung* ($M = 1.54$; $SD = .43$) lassen zunächst erkennen, dass für die Gruppe der Grundschullehrkräfte, gemessen an einer vierstufigen Likertskala, moderate Ausprägungen für das Ausmaß an erlebten Unterrichtsstörungen und die emotionale Erschöpfung vorliegen. Auf die Aussage „Unser Unterricht wird oft sehr gestört.“ antworteten in der Gruppe der Lehrkräfte 2,4% ‚trifft zu‘, 11,3% ‚trifft eher zu‘, 64,5% ‚trifft eher nicht zu‘ und 21,8% ‚trifft nicht zu‘. Auf eine Situation von Unterrichtsstörungen, wie „Es belastet mich, wenn Schülerinnen und Schüler miteinander reden, während ich etwas erkläre.“ gaben 23,1% an ‚trifft zu‘, 51,5% ‚trifft eher zu‘, 16,9% ‚trifft eher nicht zu‘ und 8,5% ‚trifft nicht zu‘. So zeigen sich nach dieser ersten Betrachtung bereits Hinweise darauf, dass Grundschullehrkräfte Unterrichtsstörungen als belastend wahrnehmen. Ferner wurde ein Mediansplit der Skala *Emotionale Erschöpfung* für die Gruppe der Grundschullehrkräfte durchgeführt. Der Median der vierstufigen Skala liegt bei 1.44. Dabei wurde kontrolliert, ob für die Gruppe der Lehrkräfte, welche über diesem

Wert liegt, höhere Korrelationen der emotionalen Erschöpfung mit den Variablen *Alter*, *Berufserfahrung*, *Beschäftigungsart*, *Schulgröße*, *Klassengröße*, *Migrationshintergrund der Schülerschaft* und *Einzugsgebiet der Schule* vorliegen, als für die Gruppe der Lehrkräfte, welche unter diesem Wert liegt. Es zeigte sich, dass für keine der beiden Gruppen und für keine dieser Variablen eine signifikante Korrelation mit der emotionalen Erschöpfung vorliegt. Allein die Klassenführung hat einen signifikanten Effekt auf die emotionale Erschöpfung, wobei sich erkennen lässt, dass Lehrkräfte mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung höhere Kompetenzen im Bereich der Klassenführung berichten.

8.1.2 Deskriptive Ergebnisse zur Schülerstichprobe

Die folgende Tabelle zu den deskriptiven Ergebnissen zur Schülerstichprobe stellt eine Übersicht der Reliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen zu den erhobenen Skalen der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler dar.

Tabelle 6: Deskriptive Ergebnisse zu den Skalen der Schülerstichprobe: Reliabilitäten (α), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)

Skala	α	M	SD
Störungsausmaß	.67	2.18	.67
Bewältigung auf emotional-kognitiver Ebene:			
Äußern von Gefühlen	.63	2.78	.83
Gedankliche Weiterbeschäftigung	.63	2.57	.79
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen	.68	1.67	.57
Bewältigung auf Handlungsebene:			
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.60	2.09	.84
Einschätzung der Klassenführung: Regeln	.61	1.34	.46
Emotionale Erschöpfung	.75	2.33	.79

In den Schülerdaten stellten sich die Variablen *Kognitive Neubewertung* mit einer geringen Reliabilität von $\alpha = .47$ und *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* mit einer Reliabilität von lediglich $\alpha = .33$ als problematisch heraus. Auch durch Item-Entfernungen konnten für diese zwei Variablen keine höheren Alpha-Werte erzielt werden. Daher gingen

sie nicht mit in die Berechnungen ein. Hier stellt sich die Frage, ob die Grundschülerinnen und Grundschüler die jeweiligen Fragen oder Konstrukte inhaltlich verstanden haben. Für die restlichen aufgeführten und in die Berechnungen eingehenden Skalen zur Stichprobe der Schülerschaft lässt sich erkennen, dass im Hinblick auf die geringe Itemanzahl von zwei bis drei Items pro Skala durchaus geeignete Reliabilitäten (Cronbachs Alpha > .60) vorhanden sind (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Bortz & Döring, 2006; Cortina, 1993).

Die Mittelwerte der Variablen *Störungsausmaß* ($M = 2.10$; $SD = .58$) und *Emotionale Erschöpfung* ($M = 2.33$; $SD = .79$) lassen zunächst erkennen, dass für die Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler, gemessen an einer vierstufigen Likertskala, höhere Ausprägungen für das Ausmaß an erlebten Unterrichtsstörungen und die emotionale Erschöpfung vorliegen, als in der Gruppe der Grundschullehrkräfte, wobei eine Überprüfung auf Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen Lehrkräfte und Schülerschaft nicht erfolgen kann, da die beiden Gruppen zu den Konstrukten mit unterschiedlichen Itemformulierungen und -anzahlen befragt wurden. In der Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler zeigte sich eine prozentuale Verteilung der Zustimmung darüber, ob der Unterricht oft sehr gestört wird von 31,0% für ‚stimmt genau‘, 39,2% für ‚stimmt eher‘, 19,5% für ‚stimmt eher nicht‘ und 10,3% für ‚stimmt nicht‘. Zudem bewerteten die Grundschülerinnen und Grundschüler eine Situation von Unterrichtsstörungen, in welcher sie von anderen Schülerinnen und Schülern geräuschvoll darin beeinträchtigt werden, den Erklärungen der Lehrkraft zuhören zu können, als Belastung mit einer Ausprägung von 62,1% für ‚stimmt genau‘, mit 24,5% für ‚stimmt eher‘, mit 8,1% für ‚stimmt eher nicht‘ und mit 5,1% für ‚stimmt nicht‘.

Zur Überprüfung, wie reliabel das Störungsausmaß, die Klassenführung und die emotionale Erschöpfung sowohl von einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch durch den Klassenmittelwert aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse eingeschätzt werden, wurden Intraklassenkorrelationen (*ICC*) berechnet, deren Ergebnisse in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Tabelle 7: Intraklassenkorrelationen zur Schülerstichprobe

Skala	<i>ICC</i> (1)	<i>ICC</i> (2)	<i>M</i>
Störungsausmaß	.42	.89	2.18
Einschätzung der Klassenführung	.04	.36	1.34
Emotionale Erschöpfung	.14	.64	2.33

Die Werte der Intraklassenkorrelationen auf der Schülerebene (*ICC (1)*) lassen erkennen, dass für die Variablen *Störungsausmaß*, *Einschätzung der Klassenführung* und *Emotionale Erschöpfung* zwischen 4% und 42% der Varianz in den Schülereinschätzungen zwischen den Klassen bestehen. Dabei können die Grundschülerinnen und Grundschüler das Störungsmaß reliabler einschätzen als die Klassenführung. Während das Störungsausmaß wie erwartet hohe Werte in den ICC aufweist, wobei der ICC (2) sogar Werte von $r > .70$ annimmt und somit als Klassenmerkmal zu erachten ist (Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006), zeigt sich für die emotionale Erschöpfung ein ICC (1) von .14 und ein ICC (2) von .64, was bedeutet, dass hier ein Effekt der Klassenzugehörigkeit zu erkennen ist. Die Ausprägung der emotionalen Erschöpfung ist somit nicht nur abhängig von der individuellen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch davon, wie hoch die Belastung in einer Klasse insgesamt ausgeprägt ist. Es zeigt sich, dass die Einschätzungen der Klassenführung auf der Klassenebene nicht reliabel sind. Die Varianz der Urteile innerhalb der Klassen ist größer als zwischen den Klassen. Die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler sind somit nicht in der Lage, die Klassenführung, welche mit starker Fokussierung auf den Bereich der Regelklarheit erfragt wurde, ausreichend reliabel einzuschätzen.

8.2 Ergebnisse zu Fragestellung 1:

Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse zur ersten Fragestellung dargestellt, im Rahmen welcher untersucht wird, inwiefern Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern im Zusammenhang mit Belastungserleben stehen. Dabei erfolgt zunächst die Ergebnisdarstellung zur Lehrkräftestichprobe, daraufhin zur Schülerstichprobe und abschließend ein Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive.

8.2.1 Die Lehrkräfteperspektive

Zunächst soll im Rahmen dieser ersten Fragestellung die Perspektive der Grundschullehrkräfte untersucht werden. Dabei soll die Frage geklärt werden, inwiefern Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften mit Belastungserleben zusammenhängen. Einhergehend mit dieser Fragestellung wurde von der Hypothese ausgegangen, dass je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich das Belastungserleben der Grundschullehrkräfte. Das Belastungserleben wurde dabei anhand der Skala *Emotionale Erschöpfung* nach Maslach und Jackson (1986) erhoben, da diese in der Belastungsforschung eine der am häufigsten verwendeten und bewährtesten Skalen zur Erfassung von Belastungserleben darstellt (Abele & Candova, 2007; Maslach & Jackson, 1986; Neugebauer & Wilbert, 2010; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011). Zur Klärung der Fragestellung und zur Prüfung der Hypothese wurden Korrelationsanalysen berechnet. Die folgende Tabelle zeigt eine Interkorrelationsmatrix basierend auf der Datengrundlage der Stichprobe der befragten Grundschullehrkräfte und zeigt über den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung hinaus weitere korrelative Zusammenhänge zu den Variablen *Störungsausmaß*, *Kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *Gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation*, *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen*, *Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen*, *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen*, *Klassenführung* und *Emotionale Erschöpfung* auf.

Tabelle 8: Interkorrelationsmatrix zu den Skalen der Lehrkräftestichprobe

	Störungs- ausmaß	Kognitive Neube- wertung	Äußern von Gefühlen	Gedankl. Weiterbe- schäftigung	Resig- nation	Lehrer- Selbstwirk- samkeitser- wartungen	Verbale Reaktion auf Unter- richts- störungen	Nonverbale Reaktion auf Unter- richts- störungen	Klassen- führung	Emotio- nale Erschöp- fung
Störungsausmaß	1	-.13	-.11	.13	.22*	-.20*	.05	-.15	-.56**	.22*
Kognitive Neubewertung		1	-.03	.04	-.02	.14	-.10	.21*	.23**	-.21*
Äußern von Gefühlen			1	.12	.04	.27**	.09	.14	.08	.10
Gedankliche Weiterbeschäftigung				1	.24**	-.17*	.05	.04	-.20*	.31**
Resignation					1	-.41**	-.15	-.32**	-.37**	.14
Lehrer-Selbstwirk- samkeitserwartungen						1	.10	.30**	.49**	-.24**
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen							1	.25**	.04	.02
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen								1	.31**	-.08
Klassenführung									1	-.34**
Emotionale Erschöpfung										1

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$

Die Ergebnisse dieser Interkorrelationsmatrix lassen erkennen, dass das Störungsausmaß, in der Stichprobe der Grundschullehrkräfte signifikant positiv mit der emotionalen Erschöpfung korreliert ist (Pearsons $r = .22$ auf dem 5%-Signifikanzniveau). Dieser Befund lässt erkennen, dass Unterrichtsstörungen für die befragten Grundschullehrkräfte durchaus einen bedeutsamen Belastungsfaktor darstellen. Ferner zeigt sich, dass das Störungsausmaß auch positiv mit der Resignation ($r = .22$) und negativ mit den Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = -.20$) sowie der Klassenführung ($r = -.56$) korreliert ist. Dies bedeutet, dass die Grundschullehrkräfte, welche ein erhöhtes Störungsausmaß berichten, in höherem Maße resignieren, als diejenigen, die ein geringeres Störungsausmaß berichten. Lehrkräfte mit hohen Ausprägungen in den Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und den Kompetenzen der Klassenführung berichten ein signifikant geringeres Störungsausmaß, was die Bedeutsamkeit dieser beiden Faktoren für das Aufkommen von Unterrichtsstörungen erkennen lässt. Mit der emotionalen Erschöpfung ist neben dem Störungsausmaß auch die gedankliche Weiterbeschäftigung positiv korreliert ($r = .31$), woran sich zeigt, dass die gedankliche Weiterbeschäftigung mit Fällen von Unterrichtsstörungen eher dazu beiträgt, dass sich Lehrkräfte belastet fühlen. Signifikant negative Korrelationen lassen sich zwischen der emotionalen Erschöpfung und den Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = -.24$) und der Klassenführung ($r = -.34$) identifizieren, was ihre Bedeutsamkeit im Hinblick auf wünschenswerte Effekte bezüglich des Belastungserlebens von Lehrkräften erkennen lässt.

8.2.2 Die Schülerperspektive

Ferner soll überprüft werden, inwiefern Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Belastungserleben zusammenhängen. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern das Belastungserleben. Zur Klärung dieser Fragestellung und zur Prüfung der Hypothese wurden Korrelationsanalysen berechnet. Die folgende Tabelle zeigt eine Interkorrelationsmatrix basierend auf der Datengrundlage der Stichprobe der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler und zeigt über den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung hinaus weitere korrelative Zusammenhänge zu den Variablen *Störungsausmaß*, *Äußern von Gefühlen*, *Gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen*, *Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen*, *Klassenführung* und *Emotionale Erschöpfung* auf.

Tabelle 9: Interkorrelationsmatrix zu den Skalen der Schülerstichprobe

	Störungs- ausmaß	Äußern von Gefühlen	Gedank- liche Weiterbe- schäftigung	Schüler- Selbstwirk- samkeits- erwartungen	Verbale Reaktion auf Unterrichts- störungen	Klassen- führung	Emotionale Erschöpfung
Störungsausmaß	1	.04	.10*	-.05	.02	-.11*	.24**
Äußern von Gefühlen		1	.31**	.02	.49**	.05	.20**
Gedankliche Weiterbeschäftigung			1	-.07	.17**	-.01	.31**
Schüler-Selbstwirksam- keitserwartungen				1	.10*	.34**	-.18**
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen					1	.07	.11*
Klassenführung						1	-.13**
Emotionale Erschöpfung							1

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$

Die Ergebnisse der Interkorrelationsmatrix lassen erkennen, dass sich zwischen dem erlebten Ausmaß an Unterrichtsstörungen und der emotionalen Erschöpfung der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler ein signifikant positiver Zusammenhang von $r = .24$ auf dem 1%-Signifikanzniveau aufzeigen lässt. Je mehr Unterrichtsstörungen Grundschülerinnen und Grundschüler demnach wahrnehmen, desto stärker fühlen sie sich emotional erschöpft, was erkennen lässt, dass Unterrichtsstörungen auch für Grundschülerinnen und Grundschüler einen bedeutsamen Belastungsfaktor darstellen. Ferner lässt sich erkennen, dass das Störungsausmaß positiv mit der gedanklichen Weiterbeschäftigung ($r = .10$) und negativ mit der Klassenführung ($r = -.11$) korreliert ist. Dies bedeutet, dass je mehr Unterrichtsstörungen die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler wahrnehmen, umso stärker beschäftigen sie sich gedanklich mit diesen Fällen von Unterrichtsstörungen weiter, und je besser die erlebte Klassenführung, umso weniger Unterrichtsstörungen nehmen sie wahr. Die emotionale Erschöpfung ist neben dem Störungsausmaß auch positiv mit dem Äußern von Gefühlen ($r = .20$), der gedanklichen Weiterbeschäftigung ($r = .31$) und verbalen Reaktionen auf Störungen ($r = .11$) korreliert, woran sich zeigt, dass diese Faktoren dazu beitragen, dass sich die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler belastet fühlen. Negative Korrelationen lassen sich zwischen der emotionalen Erschöpfung und Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = -.18$) sowie der Klassenführung ($r = -.13$) identifizieren. Hieran lässt sich bereits an dieser Stelle die Bedeutsamkeit dieser beiden Faktoren im Hinblick auf wünschenswerte Effekte bezüglich des Belastungserlebens von Grundschülerinnen und Grundschülern erkennen.

8.2.3 Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive

Im Vergleich der Befunde zur Lehrkräfte- und Schülerstichprobe lässt sich insgesamt als zentraler Befund zur ersten Fragestellung herausstellen, dass sowohl für die befragten Grundschullehrkräfte ($r = .22$) als auch für die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler ($r = .24$) das Erleben von Unterrichtsstörungen signifikant positiv mit einem Belastungserleben, genauer mit emotionaler Erschöpfung, einhergeht. Eine Testung auf Signifikanz des Unterschiedes der Korrelation (Test nach Lenhard & Lenhard, 2014) zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung bei den Gruppen der Grundschullehrkräfte und der Grundschülerinnen und Grundschüler zeigt auf, dass dieser Zusammenhang auf dem 5%-Signifikanzniveau als statistisch signifikant zu erachten ist. In

der folgenden Tabelle sind abschließend die Korrelationen aus den vorangegangenen Interkorrelationsmatrizen gegenüberstellend in einem Lehrer-Schüler-Vergleich samt der Signifikanz ihrer Unterschiede dargestellt.

Tabelle 10: Signifikanz der Unterschiede der Korrelationen aus den Interkorrelationsmatrizen von Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Zusammenhang zwischen Variablen	Lehrkräfte (N = 133) Korrelation (r)	Schülerschaft (N = 432) Korrelation (r)	Signifikanz (p) der Korrelation
Störungsausmaß & Emotionale Erschöpfung	.22*	.24**	.04*
Störungsausmaß & Gedankl. Weiterbeschäftigung	n.s.	.10*	n.s.
Störungsausmaß & Selbstwirksamkeitserwartungen	-.20*	n.s.	n.s.
Störungsausmaß & Klassenführung	-.56**	-.11*	.00**
Emotionale Erschöpfung & Äußern von Gefühlen	n.s.	.20**	n.s.
Emotionale Erschöpfung & Gedankl. Weiterbeschäftigung	.31**	.31**	n.s.
Emotionale Erschöpfung & Selbstwirksamkeitserwartungen	-.24**	-.18**	n.s.
Emotionale Erschöpfung & Verbale Reaktion auf Störungen	n.s.	.11*	n.s.
Emotionale Erschöpfung & Klassenführung	-.34**	-.13**	.01**

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$; Testinstrument zur Berechnung: Lenhard & Lenhard (2014)

Die erste Hypothese der vorliegenden Arbeit kann vor dem Hintergrund der Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsanalysen bestätigt werden. Je höher sich das Ausmaß an erlebten Unterrichtsstörungen erweist, umso höher stellt sich das wahrgenommene Belastungserleben, genauer die emotionale Erschöpfung, von Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern heraus.

8.3 Ergebnisse zu Fragestellung 2:

Bewältigungsstrategien zur Reduktion von Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse zur zweiten Fragestellung dargestellt, im Rahmen welcher untersucht wird, welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren können. Dabei erfolgt zunächst die Darstellung der Ergebnisse zur Lehrkräfteperspektive, daraufhin werden die Ergebnisse zur Schülerperspektive aufgezeigt und abschließend wird ein Vergleich der Lehrkräfte- und der Schülerperspektive vorgenommen.

8.3.1 Die Lehrkräfteperspektive

Die zweite Fragestellung dieser Arbeit lautet für die Gruppe der Lehrkräfte: Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften reduzieren? Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Verfügung über funktionale Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene bei Grundschullehrkräften mit einem geringeren Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen einhergeht.

Da in dieser Arbeit zwischen Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene differenziert wird, um in einem Vergleich ihre Funktionalität zur Reduktion von Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen herauszustellen, werden nun im Folgenden zunächst die Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und anschließend die Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene betrachtet. Als Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene wurden die *verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* (z.B. an die Klassenregeln erinnern), die *nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* (z.B. akustische Signale mit einer Glocke) und die *Klassenführung* (z.B. alle Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren) und als Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene die *kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* ausgewählt, da ihnen in der Forschungsliteratur eine

besondere Relevanz zugesprochen wird (siehe Kapitel 4 und 6.2). Um zu klären, inwiefern die konkreten Arten von Bewältigungsstrategien dazu beitragen können, ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften zu reduzieren, wurden multiple lineare Regressionsanalysen berechnet.

Belastungserleben von Grundschullehrkräften durch Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene

Zur Untersuchung, inwiefern die genannten Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften reduzieren, wurden die im Folgenden dargestellten multiplen Regressionsanalysen mit den Prädiktorvariablen *Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen*, *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* und *Klassenführung* und dem Belastungserleben, erhoben über die *Emotionale Erschöpfung* als abhängige Variable, berechnet.

Tabelle 11: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften

Abhängige Variable: Emotionale Erschöpfung			
Prädiktorvariablen	β	SE	p
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.04	.07	.68
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	-.05	.09	.62
Klassenführung	-.27	.13	.00

$R^2 = .08$

Anmerkungen. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; p = Signifikanz

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse lassen erkennen, dass sowohl verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, wie beispielsweise an die Klassenregeln erinnern, als auch nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, wie etwa akustische Signale mit einer Glocke, keinen signifikanten Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung der befragten Lehrkräfte aufweisen. Diese beiden Bewältigungsstrategien tragen demnach nicht zur Reduktion von emotionaler Erschöpfung bei. Im Gegensatz dazu stellt sich der Zusammenhang zwischen Klassenführung und emotionaler Erschöpfung jedoch als hoch signifikant heraus ($\beta = -.27$). Je mehr es den befragten Lehrkräften demnach gelingt, eine

effiziente Klassenführung anzuwenden, umso weniger fühlen sie sich emotional erschöpft. Somit stellt sich die Klassenführung auf der Handlungsebene für Grundschullehrkräfte durchaus als eine funktionale Bewältigungsstrategie und präventive Ressource gegen emotionale Erschöpfung dar. Der R-Quadrat-Wert von .08 zeigt auf, dass 8% der Varianz der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte durch die Klassenführung erklärt werden können.

Belastungserleben von Grundschullehrkräften bei Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene

Um im Vergleich zur Handlungsebene zu klären, inwiefern die genannten Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften zu reduzieren vermögen, wurde die im Folgenden dargestellte multiple Regressionsanalyse mit den Prädiktorvariablen *Kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *Gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* und dem Belastungserleben, erhoben über die *Emotionale Erschöpfung* als abhängige Variable, berechnet.

Tabelle 12: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften

Abhängige Variable: Emotionale Erschöpfung			
Prädiktorvariablen	β	SE	p
Kognitive Neubewertung	-.19	.06	.03
Äußern von Gefühlen	.11	.06	.23
Gedankliche Weiterbeschäftigung	.29	.07	.00
Resignation	.01	.09	.92
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen	-.22	.11	.01
$R^2 = .18$			

Anmerkungen. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; p = Signifikanz

Die Ergebnisse dieser Regressionsanalysen lassen erkennen, dass zwischen der emotionalen Erschöpfung der befragten Grundschullehrkräfte und dem Äußern von Gefühlen sowie der Resignation kein signifikanter Effekt besteht. Diese beiden Verhaltensweisen lassen sich

demnach nicht als funktionale Bewältigungsstrategien bezeichnen, da sie nicht dazu beitragen, die emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Ein signifikant positiver Zusammenhang stellt sich zwischen der emotionalen Erschöpfung und der gedanklichen Weiterbeschäftigung heraus ($\beta = .29$). Lehrkräfte, die vermehrt über Situationen von Unterrichtsstörungen nachdenken, fühlen sich dadurch in stärkerem Maße emotional erschöpft. Somit erweist sich die gedankliche Weiterbeschäftigung als keine geeignete Strategie, um emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Im Gegensatz dazu zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung und den Variablen *Kognitive Neubewertung* ($\beta = -.19$) und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* ($\beta = -.22$). So lässt sich erkennen, dass kognitive Neubewertung und hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen auf der emotional-kognitiven Ebene durchaus als funktionale Bewältigungsstrategien bzw. Ressourcen zur Reduktion von emotionaler Erschöpfung gelten können. Der R-Quadrat-Wert von .18 zeigt auf, dass 18% der Varianz der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte durch die kognitive Neubewertung, das Äußern von Gefühlen, die gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen erklärt werden können.

8.3.2 Die Schülerperspektive

Mit der Untersuchung der zweiten Fragestellung soll auch die Frage geklärt werden: Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren? Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Verfügung über funktionale Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene mit einem geringeren Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen einhergeht. Während sich die Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene in den vorangegangenen Analysen zur Lehrkräftestichprobe auf die Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten und Handlungen im Bereich der Klassenführung bezog, wird diese nun für die Gruppe der Schülerschaft dahingehend überprüft, ob eine positive Einschätzung der miterlebten Fähigkeiten und Handlungen ihrer Klassenlehrerin beziehungsweise ihres Klassenlehrers im Bereich der Klassenführung für Schülerinnen und Schüler als Ressource und die Bewusstmachung somit als funktionale Bewältigungsstrategie gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit

Unterrichtsstörungen fungieren kann. Diesbezüglich konnten Studien bereits aufzeigen, dass auch Grundschülerinnen und Grundschüler dazu in der Lage sind, die erlebte Klassenführung zuverlässig einzuschätzen und zu bewerten (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Gruehn, 2000; Kunter & Baumert, 2006; Piwowar, 2013). Die Klassenführung als tatsächliche Ressource gegen Belastungserleben wurde explizit in Untersuchungen nach Gaertner (2016) herausgestellt. Ob die bewusste Wahrnehmung einer effizienten Klassenführung auch für Grundschülerinnen und Grundschüler als funktionale Bewältigungsstrategie gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen und als Ressource fungieren kann, soll im Rahmen dieser Untersuchung geklärt werden. Dabei wird auch für die Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler zwischen Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene differenziert, um in einem Vergleich ihre Funktionalität zur Reduktion von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen herauszustellen. Als Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene wurden ebenso wie in den Untersuchungen zur Lehrkräftestichprobe die *verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen*, die *nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* und die *Einschätzung Klassenführung* und als Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene die *kognitive Neubewertung*, das *Äußern von Gefühlen*, die *gedankliche Weiterbeschäftigung* und *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen* ausgewählt, da ihnen in der Forschungsliteratur eine besondere Relevanz zugesprochen wird (siehe Kapitel 4 und 6.2). Im Gegensatz zur Lehrkräftestichprobe wurde für die Analysen zur Schülerstichprobe die Skala *Resignation* ausgelassen, da sie aufgrund der Verantwortung für den Unterricht und damit verbundene persönliche Betroffenheit allein für Lehrkräfte relevant sein sollte. Um zu klären, inwiefern die Arten von Bewältigungsstrategien dazu beitragen können, ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschülern zu reduzieren, wurden im Folgenden erst zur Handlungsebene und anschließend zur emotional-kognitiven Ebene multiple lineare Regressionsanalysen berechnet.

Belastungserleben von Grundschülerinnen und Grundschülern bei Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene

Zur Untersuchung, inwiefern die genannten Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren, wurden die folgenden multiplen Regressionsanalysen mit den Prädiktorvariablen *Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* und *Klassenführung* und dem

Belastungserleben, erhoben über die *Emotionale Erschöpfung* als abhängige Variable, berechnet. Die Variable *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* wurde nicht mit in die Berechnungen aufgenommen, da sie eine zu geringe Reliabilität aufwies.

Tabelle 13: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und emotionaler Erschöpfung bei Grundschüler/innen

Abhängige Variable: Emotionale Erschöpfung			
Prädiktorvariablen	β	SE	p
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.12	.05	.01
Klassenführung	-.14	.08	.01

$R^2 = .03$

Anmerkungen. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; p = Signifikanz

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse lassen erkennen, dass sowohl die verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen, wie beispielsweise sich bei der Lehrkraft über eine zu hohe Lautstärke beschweren, als auch die Einschätzung der Klassenführung einen signifikanten Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler aufweist. Dabei lässt sich für die verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen ein signifikant positiver Effekt ($\beta = .12$) auf die emotionale Erschöpfung aufzeigen. Wenn Grundschülerinnen und Grundschüler demnach in Situationen von Unterrichtsstörungen verbale Reaktionen zeigen, verstärkt dies ihre emotionale Erschöpfung. Somit kann die verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen, wie etwa sich zu beschweren, nicht als funktionale Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene herausgestellt werden, um ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Hingegen stellt sich der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Klassenführung und der emotionalen Erschöpfung als signifikant negativ heraus ($\beta = -.14$). Je besser die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler die miterlebten Fähigkeiten und Handlungen ihrer Klassenlehrerin bzw. ihres Klassenlehrers im Bereich der Klassenführung bewerten, umso geringer erweist sich ihre emotionale Erschöpfung. So kann die Bewusstmachung und das Erleben einer gelungenen Klassenführung durchaus als eine funktionale Bewältigungsstrategie gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten. Der R-Quadrat-Wert von .03 zeigt auf, dass 3% der Varianz der emotionalen Erschöpfung der Schülerschaft durch Äußern von Gefühlen, gedankliche Weiterbeschäftigung

und Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen erklärt werden können. Im Vergleich zur Stichprobe der Grundschullehrkräfte lässt sich erkennen, dass sich dieser Befund auch hier wiederfindet. Sowohl die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler als auch die Grundschullehrkräfte erachten eine gelungene Klassenführung als bedeutsam im Hinblick auf die Reduktion von Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen.

Belastungserleben von Grundschüler/innen bei Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene

Um im Vergleich zur Handlungsebene herauszustellen, inwiefern auch Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschülerinnen und Grundschülern zu reduzieren vermögen, wurde die folgende multiple Regressionsanalyse mit den Prädiktorvariablen *Äußern von Gefühlen*, *Gedankliche Weiterbeschäftigung* und *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen* und dem Belastungserleben, erhoben über die *Emotionale Erschöpfung* als abhängige Variable, berechnet. Die Variable *Kognitive Neubewertung* wurde aufgrund einer zu geringen Reliabilität aus den Berechnungen ausgelassen.

Tabelle 14: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene und emotionaler Erschöpfung bei Grundschüler/innen

Abhängige Variable: Emotionale Erschöpfung			
Prädiktorvariablen	β	SE	p
Äußern von Gefühlen	.10	.04	.03
Gedankliche Weiterbeschäftigung	.37	.05	.00
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen	-.13	.06	.01
$R^2 = .20$			

Anmerkungen. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; p = Signifikanz

Die Ergebnisse dieser multiplen linearen Regressionsanalyse lassen erkennen, dass zwischen der emotionalen Erschöpfung der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler und dem Äußern von Gefühlen ($\beta = .10$) sowie der gedanklichen Weiterbeschäftigung ($\beta = .37$) jeweils ein signifikant positiver Effekt besteht. Je mehr die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler demnach in Situationen von Unterrichtsstörungen ihre Gefühle äußern und je mehr sie sich gedanklich damit weiterbeschäftigen, umso höher erweist sich ihre emotionale

Erschöpfung. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass das Äußern von Gefühlen und die gedankliche Weiterbeschäftigung für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler nicht als funktionale Bewältigungsstrategien gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten. Hingegen lässt sich ein signifikant negativer Effekt der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen auf die emotionale Erschöpfung feststellen ($\beta = -.13$). Je stärker sich Grundschülerinnen und Grundschüler demnach als selbstwirksam erleben, umso weniger fühlen sie sich emotional erschöpft. Somit können hohe Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen für Grundschülerinnen und Grundschüler durchaus als eine funktionale Bewältigungsstrategie auf der emotional-kognitiven Ebene gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten. Der R-Quadrat-Wert von .20 zeigt auf, dass 20% der Varianz der emotionalen Erschöpfung der Schülerschaft durch das Äußern von Gefühlen, die gedankliche Weiterbeschäftigung und die Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen erklärt werden können.

8.3.3 Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive

Die im Rahmen der vorangegangenen Regressionsanalysen herausgestellten Befunde zur Funktionalität der untersuchten Bewältigungsstrategien im Hinblick auf eine signifikante Reduktion der emotionalen Erschöpfung lassen sich in folgender Übersicht im Vergleich der beiden Stichproben der Lehrkräfte und der Schülerschaft zusammenfassend veranschaulichen.

Tabelle 15: Übersicht zur Funktionalität der Bewältigungsstrategien im Vergleich von Lehrkräften und Schülerschaft

Handlungsebene	Lehrkräfte	Schülerschaft
Verbale Reaktion auf Störungen	X	X
Nonverbale Reaktion auf Störungen	X	keine Skala
Klassenführung	✓	✓
Emotional-kognitive Ebene		
Kognitive Neubewertung	✓	keine Skala
Äußern von Gefühlen	X	X
Gedankliche Weiterbeschäftigung	X	X
Resignation	X	keine Skala
Selbstwirksamkeitserwartungen	✓	✓

Anmerkungen.

- ✓ = signifikante Reduktion von emotionaler Erschöpfung, funktionale Bewältigungsstrategie
- X = keine signifikante Reduktion bzw. Verstärkung der emotionalen Erschöpfung, dysfunktional

Im Vergleich der Befunde zur Gruppe der Lehrkräfte mit denen der Schülerschaft lässt sich erkennen, dass für Grundschullehrkräfte unter den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene allein die Verfügung von Techniken einer effizienten Klassenführung dazu verhelfen kann, ihre emotionale Erschöpfung zu reduzieren und somit als funktionale Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene gelten kann. Verbale und nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen sind hingegen nicht mit einer Reduktion der emotionalen Erschöpfung assoziiert. Die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler erachten unter den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene ebenfalls eine positive Einschätzung der miterlebten Fähigkeiten und Handlungen der Lehrkraft im Bereich der Klassenführung als reduzierend im Hinblick auf ihre emotionale Erschöpfung. Die Äußerung eigener verbaler Reaktionen auf Unterrichtsstörungen geht bei den Grundschülerinnen und Grundschülern hingegen sogar mit einer Verstärkung der emotionalen Erschöpfung einher. Auf der emotional-kognitiven Ebene erweisen sich für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte die kognitive Neubewertung und hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als funktionale Bewältigungsstrategien, um emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Die gedankliche Weiterbeschäftigung geht signifikant mit einer Verstärkung der emotionalen Erschöpfung einher, und das Äußern von Gefühlen sowie die Resignation haben keinen Effekt auf die emotionale Erschöpfung. Für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler erweisen sich unter den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene allein hohe Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als funktionale Bewältigungsstrategie. Die gedankliche Weiterbeschäftigung und das Äußern von Gefühlen verschlechtern ihre emotionale Erschöpfung hingegen signifikant.

Die Hypothese 2 zur Frage, ob Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren können, konnte anhand der durchgeführten Regressionsanalysen teilweise bestätigt werden. Im Lehrer-Schüler-Vergleich lässt sich insgesamt erkennen, dass für beide schulischen Akteursgruppen auf der Handlungsebene insbesondere die Klassenführung und auf der emotional-kognitiven Ebene vor allem hohe Selbstwirksamkeitserwartungen die emotionale Erschöpfung zu reduzieren vermögen und somit als funktionale Bewältigungsstrategien zur Reduktion eines Belastungserlebens im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten sollten.

8.4 Ergebnisse zu Fragestellung 3:

Inwiefern erklären Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen?

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse zur dritten Fragestellung dargestellt, im Rahmen welcher untersucht wird, inwiefern bestimmte Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern erklären. Dabei erfolgt zunächst die Darstellung der Ergebnisse zur Lehrkräfteperspektive, daraufhin werden die Ergebnisse zur Schülerperspektive aufgezeigt und abschließend wird ein Vergleich der Lehrkräfte- und der Schülerperspektive vorgenommen.

8.4.1 Die Lehrkräfteperspektive

Die dritte Fragestellung dieser Arbeit lautet für die Gruppe der Grundschullehrkräfte: Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften? In Bezug auf die Forschungslücke einer bisher noch nicht vorhandenen Zusammenhangsanalyse der drei Bereiche Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigungsstrategien im Grundschulbereich geht die dritte Fragestellung mit der Hypothese einher, dass die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend erklärt, dass je besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene gelingt, umso geringer sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben bei Grundschullehrkräften erweist.

Da vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse zur Bewältigung von Belastungserleben aus Kapitel 4 und in Bezug auf die dritte Hypothese dieser Arbeit medierende Effekte der Bewältigungsstrategien angenommen werden, welche den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung erklären, wurden Mediationsanalysen berechnet. Dabei wurde überprüft, ob erstens Veränderungen in den

Werten der unabhängigen Variable (Störungsausmaß) signifikant auf Veränderungen in den Werten des vermuteten Mediators (Bewältigungsstrategie) zurückzuführen sind. Zweitens sollten Veränderungen in den Werten des vermuteten Mediators (Bewältigungsstrategie) signifikant mit Veränderungen in den Werten der abhängigen Variable (emotionale Erschöpfung) einhergehen. Drittens sollte sichergestellt sein, dass wenn die Korrelationen zwischen der unabhängigen Variable (Störungsausmaß) und dem Mediator (Bewältigungsstrategie) sowie zwischen dem Mediator und der abhängigen Variable (emotionale Erschöpfung) kontrolliert werden, der vormals signifikante Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable (Störungsausmaß) und der abhängigen Variable (emotionale Erschöpfung) nicht mehr signifikant wird (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004; Valeri & van der Weele, 2013). Da sich im Rahmen der zweiten Fragestellung anhand der durchgeführten Regressionsanalysen herausgestellt hat, dass für die Gruppe der Grundschullehrkräfte auf der Handlungsebene allein die Klassenführung und auf der emotional-kognitiven Ebene die kognitive Neubewertung und die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen einen signifikant negativen Effekt auf die emotionale Erschöpfung aufweisen und somit als funktionale Bewältigungsstrategien gelten können, werden nun im Rahmen der dritten Fragestellung ausschließlich diese drei Bewältigungsstrategien in die Mediationsanalysen einbezogen, um zu überprüfen, ob sie den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung von Grundschullehrkräften erklären. Zur Berechnung der Mediationsanalysen wurde in zwei Schritten so vorgegangen, dass zunächst im Rahmen einer einfachen linearen Regressionsanalyse ein signifikant positiver Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung nachgewiesen wurde und anschließend in einem zweiten Schritt anhand einer multiplen linearen Regressionsanalyse unter sukzessiver zusätzlicher Kontrolle der Bewältigungsstrategien *Klassenführung*, *Kognitive Neubewertung* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* als weitere unabhängige Variablen überprüft wurde, ob dieser Effekt anschließend nicht mehr signifikant wird. Lässt sich feststellen, dass dieser vormals signifikante Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung unter der Kontrolle einer Bewältigungsstrategie nicht mehr signifikant ist, so gilt die jeweilige Bewältigungsstrategie als Mediator. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Mediationsanalysen zur Lehrkräfte-Stichprobe dargestellt.

Tabelle 16: Mediationsmodelle zur Lehrkräfte-Stichprobe mit den Prädiktoren *Störungsausmaß*, *Klassenführung*, *Kognitive Neubewertung* und *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* und der AV *Emotionale Erschöpfung*

Prädiktoren	M1	M2	M3	M4	M5
Störungsausmaß	.22* (.09)	.08 (n.s.) (.11)	.20* (.25)	.18* (.09)	.09 (n.s.) (.11)
Klassenführung		-.26* (.15)			-.19 (n.s.) (.18)
Kognitive Neubewertung			-.16 (n.s.) (.06)		-.13 (n.s.) (.06)
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen				-.18* (.10)	-.05 (n.s.) (.13)
R^2	.04	.10	.08	.08	.11

Anmerkungen. Angegeben sind jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten β und in Klammern darunter die Standardfehler. Signifikanzniveau: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, n.s. = nicht signifikant

Das Modell M1 lässt erkennen, dass das Störungsausmaß für die Gruppe der Grundschullehrkräfte einen signifikant positiven Effekt ($\beta = .22$) auf ihre emotionale Erschöpfung hat, was auch bereits in den vorangegangenen Korrelationsanalysen zur ersten Fragestellung herausgestellt werden konnte. Je höher das Störungsausmaß, desto höher erweist sich die emotionale Erschöpfung. Daran anknüpfend wird anhand des Modells M2 überprüft, inwiefern sich dieser Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable *Störungsausmaß* und der abhängigen Variable *Emotionale Erschöpfung* verändert, wenn nun zusätzlich die Variable *Klassenführung* als weiterer Prädiktor aufgenommen wird und ob dieser Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung von der Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene mediiert wird. Die Ergebnisse dieser Mediationsanalyse zeigen, dass der vormals signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung nicht mehr vorliegt, wenn die Klassenführung als Bewältigungsstrategie mit kontrolliert wird. Die Klassenführung weist dabei einen signifikant negativen Effekt ($\beta = -.26$) auf die emotionale Erschöpfung auf, während der vormals in M1 signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung nun nicht mehr signifikant ist. Somit lässt sich eine Mediation dahingehend nachweisen, als dass der Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung in der Gruppe der Grundschullehrkräfte durch die

Klassenführung erklärt wird und die Klassenführung demnach als funktionale Bewältigungsstrategie gelten kann.

Ferner wurde anhand einer zweiten Mediationsanalyse in Modell M3 überprüft, ob der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable *Störungsausmaß* und der abhängigen Variable *Emotionale Erschöpfung* von der Variable *Kognitive Neubewertung* als Bewältigungsstrategie auf der emotional-kognitiven Ebene mediiert wird. Es lässt sich erkennen, dass der vormals signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung aus Modell M1 unter der Kontrolle der kognitiven Neubewertung in Modell M3 weiterhin signifikant bleibt. Die kognitive Neubewertung fungiert somit nicht als Mediatorvariable und erklärt demnach nicht den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Folglich kann die kognitive Neubewertung nicht als funktionale Bewältigungsstrategie auf der emotional-kognitiven Ebene gelten.

Darüber hinaus wurde mittels einer dritten Mediationsanalyse überprüft, ob der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable *Störungsausmaß* und der abhängigen Variable *Emotionale Erschöpfung* von der Variable *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* als Bewältigungsstrategie bzw. Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene mediiert wird. Die Ergebnisse aus Modell M4 lassen erkennen, dass der vormals signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung aus Modell M1 auch unter der Kontrolle der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen weiterhin signifikant bleibt. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen fungieren somit nicht als Mediatorvariable und erklären demnach nicht den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Daraus schließend können Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen gemäß dieser Mediationsanalyse nicht als funktionale Bewältigungsstrategie bzw. bedeutsame Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene gelten. Die Ergebnisse zu Modell M5 verdeutlichen, dass es kaum eine Rolle spielt, welche weiteren Bewältigungsstrategien als zusätzliche Prädiktoren in die Berechnungen aufgenommen werden, denn sobald die Klassenführung mit kontrolliert wird, stellt sich der Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung als nicht mehr signifikant heraus. So bestätigt sich ein mediiender Effekt der Klassenführung auf den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung.

Die Hypothese 3 konnte somit anhand von Mediationsanalysen zu den vorliegenden Daten der Lehrkräftestichprobe nicht einheitlich bestätigt werden. Hinsichtlich der Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene ließ sich ein Mediatoreffekt der Klassenführung auf den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung nachweisen. Unter den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven

Ebene hingegen konnte kein Mediatoreffekt aufgezeigt werden. Weder die kognitive Neubewertung noch hoch ausgeprägte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen erklären in der Gruppe der befragten Grundschullehrkräfte den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Der Befund, dass der in den Regressionsanalysen ermittelte signifikant positive Haupteffekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung ($\beta = .22$) nur dann nicht mehr besteht, wenn die Klassenführung kontrolliert wird, lässt als zentrale Erkenntnis feststellen, dass sich für die Gruppe der befragten Grundschullehrkräfte allein die Klassenführung als funktionale Bewältigungsstrategie im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und emotionaler Erschöpfung erweist. Auch ein hohes Störungsausmaß ist demnach für Grundschullehrkräfte nicht mit einer hohen emotionalen Erschöpfung assoziiert, wenn eine gelungene Klassenführung vorliegt.

8.4.2 Die Schülerperspektive

Auch für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler soll nun die dritte Fragestellung untersucht werden: Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschülerinnen und Grundschülern? Im Hinblick auf die Forschungslücke einer bisher noch nicht vorhandenen Zusammenhangsanalyse der drei Bereiche Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigungsstrategien im Grundschulbereich geht die dritte Fragestellung auch für die Gruppe der Schülerschaft mit der Hypothese einher, dass die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend erklärt, dass je besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene gelingt, umso geringer erweist sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben bei Grundschülerinnen und Grundschülern. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden auch für die Gruppe der Schülerschaft Mediationsanalysen berechnet. Im Rahmen der vorangegangenen Regressionsanalysen zur Stichprobe der Schülerschaft hat sich herausgestellt, dass sich unter den untersuchten Bewältigungsstrategien gegen ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen zwei Strategien herausgestellt haben, welche aufgrund ihrer signifikanten Befunde als funktional gelten können. Dies sind auf der Handlungsebene die Klassenführung und auf der emotional-kognitiven Ebene die Schüler-

Selbstwirksamkeitserwartungen. Daher werden nun im Folgenden für diese zwei Bewältigungsstrategien Mediationsanalysen berechnet, um zu überprüfen, ob sie den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung von Grundschülerinnen und Grundschülern erklären. Zur Berechnung der Mediationsanalysen wurde in zwei Schritten so vorgegangen, dass zunächst im Rahmen einer einfachen linearen Regressionsanalyse ein signifikant positiver Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung nachgewiesen wurde und anschließend in einem zweiten Schritt anhand einer multiplen linearen Regressionsanalyse unter sukzessiver zusätzlicher Kontrolle der Bewältigungsstrategien *Klassenführung* und *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen* als weitere unabhängige Variablen überprüft wurde, ob dieser Effekt anschließend nicht mehr signifikant wird. Lässt sich feststellen, dass dieser vormals signifikante Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung unter der Kontrolle einer Bewältigungsstrategie nicht mehr signifikant ist, so gilt die jeweilige Bewältigungsstrategie als Mediator. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Mediationsanalysen zur Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler dargestellt.

Tabelle 17: Mediationsmodelle zur Schüler-Stichprobe mit den Prädiktoren *Störungsausmaß*, *Klassenführung* und *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen* und der AV *Emotionale Erschöpfung*

Prädiktoren	M1	M2	M3	M4
Störungsausmaß	.26*** (.06)	.25*** (.06)	.24*** (.06)	.24*** (.06)
Klassenführung		-.09* (.08)		-.05 (n.s.) (.09)
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen			-.16*** (.06)	-.14** (.07)
R^2	.06	.08	.09	.09

Anmerkungen. Angegeben sind jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten β und in Klammern darunter die Standardfehler. Signifikanzniveau: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, n.s. = nicht signifikant

Das Modell M1 lässt erkennen, dass das Störungsausmaß für die Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler einen signifikant positiven Effekt ($\beta = .26$) auf ihre emotionale Erschöpfung hat. Je höher das Störungsausmaß, desto höher erweist sich die emotionale Erschöpfung. Anschließend wird anhand des Modells M2 überprüft, ob der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable *Störungsausmaß* und der abhängigen

Variable *Emotionale Erschöpfung* von der Variable *Klassenführung* als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene mediiert wird. Die Ergebnisse dieser Mediationsanalyse zeigen, dass der vormals signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung selbst unter der Kontrolle der Klassenführung bestehen bleibt. Somit lässt sich keine Mediation nachweisen, und der Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung wird in der Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler nicht durch die Klassenführung erklärt. Im Gegensatz dazu ließ sich jedoch anhand der vorangegangenen zu Fragestellung 2 durchgeführten einfachen linearen Regressionsanalyse mit der *Klassenführung* als unabhängige Variable und der *Emotionalen Erschöpfung* als abhängige Variable erkennen, dass die Klassenführung allein einen signifikant negativen Effekt ($\beta = -.13$) auf die emotionale Erschöpfung der Grundschülerinnen und Grundschüler aufweist, was der Klassenführung wiederum eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die Reduktion von Belastungserleben zuspricht.

Ferner wurde anhand einer zweiten Mediationsanalyse in Modell M3 überprüft, ob der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable *Störungsausmaß* und der abhängigen Variable *Emotionale Erschöpfung* von der Variable *Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen* als Bewältigungsstrategie bzw. Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene mediiert wird. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass der vormals signifikant positive Effekt des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung aus Modell M1 auch unter der Kontrolle der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen in Modell M3 weiterhin signifikant bleibt. Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen fungieren somit nicht als Mediatorvariable und erklären demnach nicht den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Daraus schließend können Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen gemäß dieser Mediationsanalyse nicht als funktionale Bewältigungsstrategie bzw. bedeutsame Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene gelten, um bei den befragten Grundschülerinnen und Grundschülern die emotionale Erschöpfung im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Im Gegensatz dazu zeigt sich aber auch hier, dass allein im Rahmen einer einfachen linearen Regressionsanalyse ein signifikant negativer Effekt ($\beta = -.18$) der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen auf ihre emotionale Erschöpfung nachzuweisen ist und aufgrund dessen Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen durchaus eine Bedeutsamkeit hinsichtlich der Reduktion von emotionaler Erschöpfung zugesprochen werden kann.

Die Hypothese 3 konnte somit anhand von Mediationsanalysen zu den vorliegenden Daten der Schülerstichprobe nicht bestätigt werden. Weder die erlebte Klassenführung als

Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene noch hoch ausgeprägte Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als Bewältigungsstrategie bzw. Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene erklären in der Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Somit liegen zur Stichprobe der Schülerschaft keine totalen Mediatoreffekte vor. Da sich jedoch die vormalige Effektstärke des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung von $\beta = .26$ unter der Kontrolle der Klassenführung auf $\beta = .25$ und unter der Kontrolle der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen auf $\beta = .24$ reduziert, lässt sich von einer partiellen Mediation ausgehen (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004; Valeri & van der Weele, 2013). Vor dem Hintergrund der Regressionsanalysen lassen sich jedoch die Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene und hoch ausgeprägte Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als Bewältigungsstrategie bzw. Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene durchaus als funktionale Bewältigungsstrategien für Grundschülerinnen und Grundschüler im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und emotionaler Erschöpfung identifizieren.

8.4.3 Vergleich der Lehrkräfte- und Schülerperspektive

Im Vergleich der Lehrkräfteperspektive mit der Schülerperspektive lässt sich zusammenfassend anhand der folgenden Tabelle erkennen, dass allein für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte ein totaler Mediationseffekt dahingehend nachgewiesen werden konnte, dass die Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und der emotionalen Erschöpfung erklärt. Für die übrigen untersuchten Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene und für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler ließen sich keine totalen Mediationseffekte nachweisen.

Tabelle 18: Übersicht zu Mediationseffekten von Bewältigungsstrategien als getestete Mediatorvariable, *Störungsausmaß* als unabhängige Variable und *Emotionale Erschöpfung* als abhängige Variable im Vergleich von Lehrkräften und Schülerschaft

	Lehrkräfte	Schülerschaft
Klassenführung	✓	X
Kognitive Neubewertung	X	keine Skala
Selbstwirksamkeitserwartungen	X	X

Anmerkungen.

- ✓ = Vorliegen eines totalen Mediationseffektes nachgewiesen
- X = kein totaler Mediationseffekt nachgewiesen

Der Befund, dass sich die Klassenführung im Vergleich zu anderen Bewältigungsstrategien für Lehrkräfte als hoch bedeutsam für die Reduktion von emotionaler Erschöpfung darstellt, erweist sich insbesondere deshalb als schulpraktisch relevant, da sie in Form von konkreten erlernbaren Techniken erworben und angewandt werden kann und sich positiv auf das Wohlbefinden schulischer Akteure und den Lernerfolg der Schülerschaft auswirkt, was sich auch mit bereits vorliegenden Befunden aus der Forschungsliteratur deckt (Abele & Candova, 2007; Eichhorn, 2012; Gaertner, 2016; Gruehn, 2013; Helmke, 2007; Helmke, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kounin, 2006, Winkel, 1993).

9. Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit stellte im Hinblick auf die identifizierte Forschungslücke eine Zusammenhanganalyse der drei Forschungsbereiche *Unterrichtsstörungen*, *Belastungserleben* und *Bewältigungsstrategien* bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern dar. Dabei galt es die Fragestellungen zu klären, ob Unterrichtsstörungen sowohl bei Grundschullehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Belastungserleben assoziiert sind. Ferner sollte untersucht werden, ob Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene, wie etwa Techniken der Klassenführung, und auf der emotional-kognitiven Ebene, wie Emotionsregulationsstrategien, ein mit Unterrichtsstörungen zusammenhängendes Belastungserleben reduzieren können. Außerdem galt es zu klären, inwiefern konkrete Arten von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und dem Belastungserleben erklären.

In Bezug auf die Skalen und die Datenanalyse ist anzumerken, dass anhand der Variable *Störungsausmaß* die Wahrnehmung des Störungsausmaßes durch individuell und subjektiv berichtetes Lehrkräfte- und Schülerempfinden erhoben wurde, nicht jedoch ein tatsächlich objektiv messbares Störungsausmaß, etwa in Form von präzisen Lautstärkewerten oder konkreten Störungshäufigkeiten. Als Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene wurden *verbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. Ermahnungen), *nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen* (z.B. akustische Signale) und *Techniken der Klassenführung* (z.B. alle Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen involvieren) und als Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene die *kognitive Neubewertung*, *Äußern von Gefühlen*, *gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* ausgewählt, da ihnen in der Forschungsliteratur eine besondere Relevanz zugesprochen wird (siehe Kapitel 4 und 6.2). Da im Vordergrund dieser Arbeit die Unterscheidung zwischen handlungsbezogener und nicht handlungsbezogener Bewältigung stehen sollte, wurde zwischen Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene differenziert. Das Belastungserleben wurde anhand der Skala *Emotionale Erschöpfung* nach Maslach und Jackson (1986) erhoben, da diese in der Belastungsforschung eine der am häufigsten verwendeten und bewährtesten Skalen zur Erfassung von Belastungserleben darstellt (Abele & Candova, 2007; Maslach & Jackson, 1986; Neugebauer & Wilbert, 2010; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011). Im Schülerdatensatz erwiesen sich die Variablen *Kognitive Neubewertung* mit einer Reliabilität von lediglich $\alpha = .47$ und *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* mit einer Reliabilität von $\alpha = .33$ als problematisch. Hier stellt sich die Frage, ob die Grundschülerinnen und Grundschüler die jeweiligen Items oder Konstrukte inhaltlich verstanden haben. Auch durch Item-Entfernungen konnten für diese zwei Variablen keine höheren Alpha-Werte erzielt werden. Daher wurden diese Variablen aus den Regressions- und Mediationsanalysen ausgeschlossen. Für die restlichen Skalen zur Schülerstichprobe lässt sich erkennen, dass im Hinblick auf die geringe Itemanzahl von zwei bis drei Items pro Skala durchaus geeignete Reliabilitäten (Cronbachs Alpha $> .60$) vorhanden sind (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Bortz & Döring, 2006; Cortina, 1993). Die zur Klärung der drei Fragestellungen dieser Arbeit durchgeführten Analysen führten zu den in der folgenden Abbildung zusammengefassten und anschließend diskutierten Befunden:

Fragestellungen	Lehrkräfte	Grundschüler/innen
1. 	Korrelation: Störungsausmaß ($M = 1.90$) & Emot. Erschöpfung ($M = 1.54$): sig. positiv: $r = .22$	Korrelation: Störungsausmaß ($M = 2.18$) & Emot. Erschöpfung ($M = 2.33$): sig. positiv: $r = .24$
2. 	Regressionsanalysen: funktional: - Klassenführung - kog. Neubewertung - Selbstwirksamkeit	Regressionsanalysen: funktional: - Klassenführung - Selbstwirksamkeit
3. 	Totale Mediation: Effekt Störungsausmaß auf Erschöpfung nicht mehr signifikant, wenn Klassenführung mit kontrolliert wird	keine totale Mediation: Effekt Störungsausmaß auf Erschöpfung bleibt unter Kontrolle der Bewältigungsstrategien signifikant

Abb. 6: Zusammenfassung der Ergebnisse zu den drei Fragestellungen

1. Die erste Fragestellung bezog sich darauf, inwiefern Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern mit Belastungserleben zusammenhängen und ging mit der Hypothese einher, dass je höher das Ausmaß an Unterrichtsstörungen ausgeprägt ist, desto höher erweist sich sowohl bei Grundschullehrkräften als auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern das Belastungserleben. Es ließ sich anhand der Analysen feststellen, dass diese Hypothese bestätigt werden kann. Bereits vorliegende Befunde aus Studien der Forschungsliteratur zeigten bisher wohl auf, dass Unterrichtsstörungen bei Lehrkräften weiterführender Schulformen mit Belastungserleben einhergehen (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Pfitzner & Schoppek, 2000) und auch Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulformen Unterrichtsstörungen negativ wahrnehmen (Große Siestrup, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017; Wettstein & Scherzinger, 2019). Die Befunde klären jedoch nicht, inwiefern speziell im Grundschulbereich Unterrichtsstörungen mit Belastungserleben einhergehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen nun erkennen, dass Unterrichtsstörungen auch bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern in einem signifikant positiven Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung stehen. Die Mittelwerte der beiden Stichproben zeigen auf, dass die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler ($N = 432$) mit einem Mittelwert von 2.10 ($SD = 0.58$) ein höheres Ausmaß an Unterrichtsstörungen berichtet als die Gruppe der befragten

Grundschullehrkräfte ($N = 133$) mit einem Mittelwert von 1.90 ($SD = 0.41$). Zudem geben die Grundschülerinnen und Grundschüler mit einem Mittelwert von 2.33 ($SD = 0.79$) auch eine deutlich höhere emotionale Erschöpfung an als die befragten Grundschullehrkräfte mit einem Mittelwert von 1.54 ($SD = 0.43$). Da die Konstrukte in den beiden Stichproben jedoch anhand unterschiedlicher Itemformulierungen und Itemanzahlen erfolgten, sind diese Mittelwerte statistisch nicht miteinander zu vergleichen. Die Korrelationsanalysen ließen erkennen, dass sowohl für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte als auch für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler das erlebte Ausmaß an Unterrichtsstörungen signifikant positiv mit der berichteten emotionalen Erschöpfung zusammenhängt. Für die Gruppe der Grundschullehrkräfte ließ sich eine signifikant positive Korrelation von $r = .22$ und für die Gruppe der Grundschülerinnen und Grundschüler von $r = .24$ nachweisen. Somit lässt sich die erste Hypothese bestätigen und es zeigt sich, dass sowohl für Grundschullehrkräfte als auch für Grundschülerinnen und Grundschüler das Erleben von Unterrichtsstörungen mit Belastungserleben einhergeht. Je höher das Störungsausmaß ausgeprägt ist, umso höher erweist sich die emotionale Erschöpfung. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit Befunden der Forschungsliteratur für Lehrkräfte und Schülerschaft weiterführender Schulformen (Frenzel & Götz, 2007; Große Siestrup, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kruse, Krause & Uffelman, 2006; Pfitzner & Schhoppek, 2000).

Die Erkenntnis, dass die Stichprobe der Grundschullehrkräfte und die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler unterschiedliche Ausprägungen des Störungsausmaßes und des Belastungserlebens angeben, korrespondiert mit Forschungsbefunden für weiterführende Schulformen, die aufzeigen, dass Lehrkräfte und Schülerschaft Unterrichtsprozesse und insbesondere Disziplinschwierigkeiten aus ihrer individuellen Perspektive unterschiedlich wahrnehmen (Apel, 1973; Große Siestrup, 2010; Pfitzner & Schoppek, 2000; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2017). Auch untereinander liegt bei Lehrkräften gemäß unterrichtlicher appraisalbezogener Untersuchungen eine hohe Individualität in der Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen vor, worunter auch das Erleben von Disziplinschwierigkeiten fällt (Frenzel & Götz, 2007; Frenzel, Götz & Pekrun, 2008; Frenzel & Stephens, 2011). In der vorliegenden Arbeit könnte die Angabe einer höheren emotionalen Erschöpfung in der Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler im Vergleich zu den Grundschullehrkräften darauf zurückzuführen sein, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler bei der Beantwortung der Fragen zu Unterrichtsstörungen und emotionaler Erschöpfung das Phänomen ‚Unterrichtsstörung‘ mit etwas sehr Negativem assoziiert haben, da es im Kontext mit emotionaler Erschöpfung

abgefragt wurde und dies folglich besonders negativ bewertet haben.

Für die Schulpraxis lassen sich die Befunde zu dieser ersten Fragestellung dahingehend als relevant erachten, als dass sich ein Belastungserleben von Lehrkräften negativ auf die Qualität ihrer Berufsausführung auswirken kann, sich in ihrem Unterrichtsverhalten widerspiegelt und dies wiederum den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen kann (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015). Dabei gilt insbesondere ein störungsarmer Unterricht als eine der grundlegendsten Voraussetzungen für eine hohe Unterrichtsqualität und Lernerfolg (Bilz, Hähne, Oertel & Melzer, 2008; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Winkel, 1993). Die Erkenntnisse über den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Erleben von Unterrichtsstörungen und der Wahrnehmung von emotionaler Erschöpfung mit ihren negativen Auswirkungen auf schulisches Lernen lässt nun einen deutlichen Handlungsbedarf auf zweierlei Ebenen erkennen: Erstens lässt sich eine Handlungsnotwendigkeit auf der Ebene des Zusammenhangs von Disziplinschwierigkeiten und Belastungserleben erkennen (Born, 1986; Brusten & Hurrelmann, 1973; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Korte, 1996). Und zweitens zeigt sich eine Handlungsnotwendigkeit auf der Ebene der Forschung zum Umgang mit negativen Emotionen und Belastungserleben bei Lehrkräften und Schülerschaft (u.a. Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011; Frenzel, Götz & Pekrun, 2008), wobei ansonsten vor einer Verschlechterung der Umstände im Umgang mit schulischen Belastungen gewarnt wird (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Dies stellt schulische Akteure vor die Herausforderung, insbesondere im Grundschulbereich angemessene Umgangsformen und präventive Praktiken zu etablieren, um Belastungserleben zu reduzieren und Unterricht gewinnbringend zu nutzen.

2. Die zweite Fragestellung lautete: Welche Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und auf der emotional-kognitiven Ebene können ein Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern reduzieren? Hiermit ging die Hypothese einher, dass die Verfügung über als funktional geltende Bewältigungsstrategien, wie etwa Klassenführungs Kompetenzen auf der Handlungsebene und Emotionsregulationsstrategien auf emotional-kognitiver Ebene mit geringerem Belastungserleben bei Unterrichtsstörungen einhergeht.

Für die Gruppe der befragten Grundschullehrkräfte lässt ein Vergleich der Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene untereinander (verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen, nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen und Klassenführung) im

Rahmen einer multiplen linearen Regressionsanalyse mit der emotionalen Erschöpfung als abhängige Variable erkennen, dass allein die Klassenführung einen signifikant negativen Effekt auf die emotionale Erschöpfung hat ($\beta = -.27$). Ein Vergleich der Bewältigungsstrategien auf emotional-kognitiver Ebene untereinander (kognitive Neubewertung, Äußern von Gefühlen, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen) im Rahmen einer multiplen linearen Regressionsanalyse mit der emotionalen Erschöpfung als abhängige Variable zeigt, dass nur die kognitive Neubewertung ($\beta = -.19$) und die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen ($\beta = -.22$) einen signifikant negativen Effekt auf die emotionale Erschöpfung haben. Je besser es den befragten Grundschullehrkräften demnach gelingt, eine gute Klassenführung umzusetzen, kognitive Neubewertungen vorzunehmen und hoch ausgeprägte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen zu hegen, umso weniger fühlen sie sich emotional erschöpft. Vergleicht man diese Befunde mit bereits gewonnenen Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur, so lässt sich erkennen, dass auch dort die Relevanz der Klassenführung für einen reibungslosen und störungsarmen Unterricht und als Voraussetzung für Lernerfolg herausgestellt wird. Dies erfolgt dabei jedoch meist aus einer unterrichtstheoretischen Perspektive (Evertson & Emmer, 2013; Gruehn, 2000; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2008; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Kounin, 2006). Seltener wird hingegen die Rolle der Klassenführung aus einer Perspektive im Kontext von Affekten, Belastung und Bewältigung betrachtet und als tatsächliche Ressource gegen ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen dargestellt (Gaertner, 2016). Aufgezeigt werden konnte in der Forschungsliteratur bereits auch, dass kognitive Lernvoraussetzungen den Kompetenzerwerb im Bereich der Klassenführung angehender Lehrkräfte im Referendariat vorhersagen und Persönlichkeitsmerkmale hingegen als Prädiktor für die emotionale Erschöpfung fungieren (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein & Kunter, 2017), was die Bedeutsamkeit des frühen Erwerbs von Klassenführungstechniken hervorhebt und erklären lässt, dass Klassenführungskompetenzen in Form von erlernbaren Techniken zur Störungs- und Belastungsreduktion bei den befragten Grundschullehrkräfte als hoch bedeutsam gelten. Auch der Befund, dass (Lehrer-) Selbstwirksamkeitserwartungen (Große Siestrup, 2010; Kunter & Pohlmann, 2015; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und die kognitive Neubewertung (Barnow, Aldinger, Ulrich & Stopsack, 2013; Gross, 2002, Gross & John, 2003; Pekrun, 2011) mit einer Reduktion von Belastungserleben einhergehen, deckt sich mit Befunden der Forschungsliteratur.

Die Ergebnisse zur Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler lassen erkennen, dass im Vergleich der Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene untereinander (verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen und Klassenführung) im Rahmen einer multiplen linearen Regressionsanalyse mit der emotionalen Erschöpfung als abhängige Variable allein eine positiv erlebte Klassenführung einen signifikant negativen Effekt auf das Belastungserleben, erhoben über die emotionale Erschöpfung, hat ($\beta = -.14$). Im Gegensatz zu Lehrkräften stellt sich die Klassenführung für Schülerinnen und Schüler zwar nicht direkt als konkrete Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene dar, jedoch sollte für sie auch das Miterleben einer effizienten Klassenführung dahingehend als bedeutsam erachtet werden, um Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu reduzieren, als dass eine subjektive positive Wahrnehmung von Sachverhalten als hilfreich für die Bewältigung gilt (Gross, 2002; Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2013; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013) und somit aus dieser Perspektive die positive Wahrnehmung der Klassenführung auch für Grundschülerinnen und Grundschüler als funktionale Bewältigungsstrategie betrachtet werden mag. Im Vergleich der Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene untereinander (Äußern von Gefühlen, gedankliche Weiterbeschäftigung und Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen) ließ sich im Rahmen einer multiplen linearen Regressionsanalyse mit der emotionalen Erschöpfung als abhängige Variable allein anhand der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen ein signifikant negativer Effekt auf die emotionale Erschöpfung der Grundschülerinnen und Grundschüler nachweisen ($\beta = -.13$). Die Ergebnisse zur Schülerstichprobe lassen zusammenfassend erkennen, dass auch für Grundschülerinnen und Grundschüler das Erleben einer effizienten Klassenführung im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen mit einer Belastungsreduktion einhergeht. Eine effiziente Klassenführung wurde auch in der Forschungsliteratur bereits für Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulformen und für Lehrkräfte als Ressource herausgestellt (Evertson & Emmer, 2013; Gaertner, 2016; Gruehn, 2000; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2008; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Kounin, 2006). Auch Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen werden von den befragten Grundschülerinnen und Grundschülern als relevant im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungsreduktion erachtet. Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen wurden auch in der Forschungsliteratur zu nicht grundschulischen Kontexten als relevante Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene herausgestellt (Große Siestrup, 2010; Kunter & Pohlmann, 2015; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die zweite Hypothese dieser Arbeit kann folglich nur teilweise bestätigt werden. Für

die befragten Grundschullehrkräfte fungiert gemäß der durchgeführten Regressionsanalysen auf der Handlungsebene allein eine effiziente Klassenführung als eine funktionale Bewältigungsstrategie im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben. Verbale und nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen vermögen hingegen keine emotionale Erschöpfung zu reduzieren. Auf der emotional-kognitiven Ebene hingegen erweisen sich die kognitive Neubewertung und hoch ausgeprägte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als funktionale Bewältigungsstrategien. Als nicht funktional stellen sich das Äußern von Gefühlen, die gedankliche Weiterbeschäftigung und Resignation heraus. Für die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler kann auf der Handlungsebene ebenfalls allein das Erleben einer effizienten Klassenführung als funktionale Bewältigungsstrategie gegen Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gelten, verbale und nonverbale Reaktionen auf Unterrichtsstörungen hingegen reduzieren nicht ihre emotionale Erschöpfung. Auf der emotional-kognitiven Ebene erweisen sich für sie allein hoch ausgeprägte Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als relevant, wohingegen das Äußern von Gefühlen und die gedankliche Weiterbeschäftigung nicht als funktionale Bewältigungsstrategien gelten. Im Hinblick auf die Relevanz dieser Ergebnisse für die Schulpraxis lässt sich insbesondere die Bedeutsamkeit einer effizienten Klassenführung durch die Lehrkraft und das Erleben ebendieser seitens der Grundschülerinnen und Grundschüler hervorheben, um Unterricht störungsarm zu halten, Belastungen zu reduzieren und Lernerfolgchancen zu maximieren.

3. Die dritte Fragestellung lautete: Inwiefern erklärt die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben bei Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern? Dabei wurde die Hypothese vermutet, dass die Art von Bewältigungsstrategien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und dem wahrgenommenen Belastungserleben dahingehend erklärt, dass je besser die Anwendung funktionaler Bewältigungsstrategien gelingt, desto geringer sich der Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und Belastungserleben von Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern erweist. Ausgehend von der Annahme eines mediierenden Effektes der Bewältigungsstrategien auf den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung wurden entsprechend für die Lehrkräftestichprobe und für die Schülerstichprobe Mediationsanalysen berechnet. Die Ergebnisse zeigen auf, dass für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte auf der Handlungsebene eine Mediation dahingehend nachgewiesen

werden kann, als dass der Zusammenhang zwischen dem Störungsausmaß und der emotionalen Erschöpfung durch die Klassenführung erklärt wird und die Klassenführung demnach als funktionale Bewältigungsstrategie gelten kann. Auf der emotional-kognitiven Ebene hingegen konnten keine Mediationseffekte nachgewiesen werden. Weder die kognitive Neubewertung noch die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen weisen einen mediiierenden Effekt auf und erklären demnach nicht den Zusammenhang zwischen Störungsausmaß und emotionaler Erschöpfung. Folglich können die kognitive Neubewertung und die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen gemäß dieser Mediationsanalysen nicht als funktionale Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene gelten, um bei den befragten Grundschullehrkräften die emotionale Erschöpfung zu reduzieren, obwohl die vorangegangenen Regressionsanalysen jedoch erkennen lassen, dass Lehrkräfte diese beiden Bewältigungsstrategien als durchaus bedeutsam einschätzen.

Für die Stichprobe der Grundschülerinnen und Grundschüler zeigt sich, dass weder für die Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene noch für Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen auf der emotional-kognitiven Ebene ein totaler Mediationseffekt vorliegt und beides gemäß der Mediationsanalysen somit nicht den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Unterrichtsstörungen und der emotionalen Erschöpfung erklärt. Dabei ist anzumerken, dass die Schülerstichprobe anhand anderer Items und mit stärkerer Fokussierung auf die Regelklarheit nach der Klassenführung befragt wurde als die Lehrkräftestichprobe, welche zu breiter gefächerten Bereichen ihrer Kompetenzen der Klassenführung befragt wurde. Es lässt sich jedoch erkennen, dass sich die vormalige Effektstärke des Störungsausmaßes auf die emotionale Erschöpfung von $\beta = .26$ unter der Kontrolle der Klassenführung auf $\beta = .25$ und unter der Kontrolle der Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen auf $\beta = .24$ reduziert, wonach sich von einer partiellen Mediation ausgehen lässt (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004; Valeri & van der Weele, 2013). Insbesondere vor dem Hintergrund der vorangegangenen Regressionsanalysen lassen sich jedoch die Klassenführung als Bewältigungsstrategie auf der Handlungsebene und hohe Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen als Bewältigungsstrategie bzw. Ressource auf der emotional-kognitiven Ebene durchaus als relevant für Grundschülerinnen und Grundschüler im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben herausstellen.

Ein Vergleich dieser Ergebnisse mit Befunden, welche die Forschungsliteratur bereits für nicht grundschulische Kontexte herausstellen konnte, lässt erkennen, dass auch hier die Klassenführung als präventive Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen gilt und mit höherer

Unterrichtsqualität und höherem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler assoziiert ist (Evertson & Emmer, 2013; Gruehn, 2000; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 2008; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Kounin, 2006; Lüdtke & Baumert, 2008) sowie als Ressource gegen Belastungserleben bei Lehrkräften fungieren kann (Gaertner, 2016). Im Hinblick auf die Emotionsregulation konnte in der Forschungsliteratur bereits aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte in anforderungsreichen Unterrichtssituationen eine Vielzahl an unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien anwenden (Kabat-Zinn, 2007; Katschnig, 2002; Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Winkel, 1993), diese ihr emotionales Erleben beeinflussen und sich in hohem Maße auf ihr Unterrichtsverhalten und die Unterrichtsqualität auswirken können (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert 2008a; Farber, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Weshalb zahlreiche Emotionsregulationsstrategien in den Analysen dieser Arbeit für die Stichprobe der Grundschullehrkräfte keine signifikanten Effekte aufzeigen, ließe sich damit erklären, dass sich erstens die Klassenführung aus der Perspektive der Lehrkräfte im Gegensatz zur Emotionsregulation möglicherweise in ihrer subjektiven Empfindung als deutlich effektvollere Strategie mit direkt sichtbaren Handlungen im Unterricht für alle Akteure darstellt. Zweitens werden Emotionsregulationsstrategien von den Lehrkräften im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen und Belastungserleben möglicherweise als weniger relevant erachtet, da sie sich im Gegensatz zu den handlungsorientierten Techniken der Klassenführung eher als diffus, abstrakt, weniger transparent, schwieriger erlernbar und diffiziler in ihrer Kontrollierbarkeit darstellen. Diese Interpretation orientiert sich an bereits vorliegenden Befunden der Lehrerbelastungsforschung, welche aufzeigen, dass ein Großteil an Lehrkräften durchaus dysfunktionale Strategien der Emotionsregulation anwendet und im Falle des Scheiterns dazu tendiert, dieselben Strategien wiederholt anzuwenden, was mit Misserfolgserlebnissen und keiner Verbesserung der Situation einhergeht (Lehr, Schmitz & Hillert, 2008). Somit ließe sich erklären, dass Lehrkräfte im Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben Klassenführungstechniken als hoch bedeutsam und Emotionsregulationsstrategien als weniger bedeutsam bewerten.

Zu diskutieren ist auch die Tatsache, dass in der vorliegenden Untersuchung das Störungsausmaß störungsspezifisch erfragt wurde (*„Mein Unterricht wird oft sehr gestört.“*), das Belastungserleben über die emotionale Erschöpfung schulspezifisch (*„Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“*) und die Bewältigungsstrategien sowohl störungsspezifisch (*„Beim Auftreten von Unterrichtsstörungen zeige ich meine Gefühle.“*) als auch schulspezifisch (*„Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen*

durchsetzen.“) und auch allgemein (*„Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.“*). Das Vorkommen dieser unterschiedlichen Perspektiven in der Befragung führt dabei zu zwei Erkenntnissen: Erstens lässt sich somit erkennen, dass Unterrichtsstörungen auch mit allgemeinem Belastungserleben zusammenhängen können, und zweitens zeigt sich, dass ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen sowohl störungsspezifisch als auch schulspezifisch und allgemein bewältigt werden kann.

Die zentrale Erkenntnis aus den Befunden dieser Arbeit stellt sich für die Schulpraxis schließlich dahingehend als relevant heraus, als dass im Vergleich zu Emotionsregulationsstrategien insbesondere Klassenführungskompetenzen transparente, handlungsorientierte und erlernbare Techniken darstellen und Lehrkräften somit eine funktionale Methode bieten, ihren Unterricht störungsarm zu halten, Belastungen zu reduzieren und Schülerinnen und Schülern einen möglichst erfolgreichen Lernprozess zu gewährleisten. In der Forschungsliteratur konnte herausgestellt werden, dass kognitive Lernvoraussetzungen insbesondere den Kompetenzerwerb im Referendariat vorhersagen und Persönlichkeitsmerkmale hingegen die emotionale Erschöpfung vorhersagen (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein & Kunter, 2017). Damit ließe sich auch erklären, dass Klassenführungstechniken als erlernbare Methoden zur Störungs- und Belastungsreduktion von den befragten Grundschullehrkräften und Grundschülerinnen und Grundschülern als hoch bedeutsam bewertet werden, wohingegen Emotionsregulationsstrategien als weniger funktional erachtet werden, da diese weniger transparent, sehr individuell und in hohem Maße abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen der Individuen sind.

10. Limitationen der Arbeit und Ausblick

Eine bedeutsame Limitation dieser Arbeit besteht darin, dass die Stichprobe lediglich einem Teilgebiet Nordrhein-Westfalens entstammt und somit keine allgemeingültigen Aussagen zu Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Unterrichtsstörungen im Lehrer-Schüler-Vergleich vorgenommen werden können. Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Datengrundlage, welche eine Stichprobe von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aus Grundschulen eines Teilgebiets der Bezirksregierung Düsseldorf umfasst, welche als ‚Ausbildungsregion Wuppertal‘ bezeichnet wird. Weitere Untersuchungen, welche der Fragestellung dieser Arbeit etwa auf Bundesebene nachgehen, mögen mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern aufzeigen oder Befunde zu Differenzen zwischen

Einzugsgebieten höherer oder niedrigerer sozioökonomischer Hintergründe feststellen.

Auch eine fehlende Lehrkräfte-Schüler-Zuordnung stellt eine Einschränkung dieser Arbeit dar. Aufgrund der Bedingungen der Datenakquise ließen sich keine Zuordnungen und somit auch keine direkte ‚Eins-zu-eins‘-Vergleichbarkeit der Aussagen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse und ihrer Lehrkraft erzielen. So waren im Rahmen der Datenbeschaffung an einigen Schulen nur die Schülerinnen und Schüler bereit, die Fragebögen auszufüllen, und an anderen Schulen war es wiederum nur den Lehrkräften möglich, an der Erhebung teilzunehmen. Zudem waren die erfassten Variablen in der Lehrkräfte-Version und in der Schüler-Version in ihrer Item-Anzahl und Formulierung unterschiedlich erstellt, da vielfach sprachliche und inhaltliche Anpassungen notwendig waren, um das Verständnis der Grundschülerinnen und Grundschüler und eine Passung hinsichtlich der Relevanz zu gewährleisten. So wurde die Schülerstichprobe etwa nach der Klassenführung anhand anderer Items und mit stärkerer Fokussierung auf die Regelklarheit befragt und die Stichprobe der Lehrkräfte zu breiter gefächerten Bereichen ihrer Kompetenzen der Klassenführung, insbesondere hinsichtlich ihrer Verantwortung für einen reibungslosen Unterricht. Das Forschungsinteresse an einem direkten Vergleich von Schüleraussagen mit denen ihrer Lehrkraft bezüglich Unterrichtsstörungen und Belastungserleben würde somit weitere Untersuchungen erfordern.

Eine weitere Limitation der Arbeit besteht in der Objektivität bezüglich der Vergleichbarkeit der beiden Stichprobengruppen Lehrkräfte und Schülerschaft im Hinblick auf ihre Aussagekraft bezüglich des Belastungserlebens. So ist zu bedenken, ob die in dieser Untersuchung befragten Grundschülerinnen und Grundschüler im Vergleich zu den Lehrkräften möglicherweise eine erhöhte emotionale Erschöpfung angeben, da erwachsene Menschen belastende Problematiken, anders als Kinder, eher in einem Gesamtzusammenhang in ihrer relationalen Bedeutung verglichen mit anderen Anforderungen und Lebensereignissen bewerten. Die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler wussten, dass es sich bei der Problematik von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben um eine ernstzunehmende negative Thematik handelt, was möglicherweise dazu führte, dass sie sich in ihrer Einstellung zu der befragten Thematik in hohem Maße darauf fokussierten, dass es sich um etwas deutlich Negatives handeln muss. Die erwachsenen Lehrkräfte hingegen bewerteten Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung zwar auch negativ, jedoch vermögen sie es im Vergleich zu Kindern eher, diese Problematik aus einer sachlicheren und weniger emotionalen Perspektive zu beleuchten: „Fragebögen arbeiten ausschließlich mit mehr oder weniger ‚selbstbezogenen‘ Auskünften des Probanden. Sie sind

somit besonders stark von Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit, Selbsterkenntnis etc. abhängig und sowohl für unwillkürliche Fehler und Verzerrungen als auch für absichtliche Verfälschungen [anfällig].“ (Bortz & Döring, 2006, S. 191).

Ferner lässt sich anmerken, dass in der vorliegenden Untersuchung das Störungsausmaß störungsspezifisch erfragt wurde, das Belastungserleben über die emotionale Erschöpfung schulspezifisch und die Bewältigungsstrategien sowohl störungsspezifisch als auch schulspezifisch und auch allgemein. Dies lässt zwar Erkenntnisse darüber erlangen, dass Unterrichtsstörungen auch mit allgemeinem Belastungserleben zusammenhängen können, und dass ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen aus vielfältigen Perspektiven sowohl störungsspezifisch als auch schulspezifisch und allgemein bewältigt werden kann, jedoch böte es sich für eine Replikation der Untersuchung an, sowohl das Störungsausmaß als auch das Belastungserleben und die Bewältigungsstrategien einheitlich störungsspezifisch zu erfassen, um präzise Erkenntnisse dazu zu erhalten, inwiefern Wahrnehmung, Belastung und Bewältigung ausschließlich auf Unterrichtsstörungen fokussiert erfolgt.

Als weitere Limitation der Untersuchung lässt sich ein fehlender Längsschnitt anführen. Es können demnach keine Aussagen zum Zusammenhang mit der zeitlichen Dimension von Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigung getroffen werden. Darüber hinaus sind keine Aussagen zur Kausalität möglich. Somit lässt sich nicht erklären, ob die berichtete emotionale Erschöpfung der befragten Lehrkräfte und Grundschülerinnen und Grundschüler tatsächlich durch das Erleben von Unterrichtsstörungen hervorgerufen wurde, oder ob dies noch andere Faktoren bedingten und zur Ursachenklärung heranzuziehen sind.

Des Weiteren stellten sich im Rahmen der Datenanalysen geringe Alpha-Werte als problematisch dar. Insbesondere die eigen konstruierten Skalen wiesen dabei im Vergleich zu den der Literatur entnommenen Skalen deutlich geringere Reliabilitäten auf. Folglich wurden einige Schüler-Skalen, wie *Kognitive Neubewertung* (Cronbachs Alpha = .47) und *Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen* (Cronbachs Alpha = .33) aufgrund der zu geringen Reliabilität aus den Berechnungen ausgeschlossen. Hierzu lässt sich kritisch das Verständnis der Grundschülerinnen und Grundschüler insbesondere der Skala *Kognitive Neubewertung* bedenken. Durch den Ausschluss dieser Skalen fehlten deren Ergebnisse jedoch, um einen direkten Lehrkräfte-Schüler-Vergleich darzustellen. Hierzu würde es sich für weiterführende Forschungen anbieten, reliable Skalen zu entwickeln, welche sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen verständlich und

beantwortbar sind und somit einen direkten, präzisen Vergleich von Störungswahrnehmung, Belastungserleben und Funktionalität von Bewältigungsstrategien beider Akteursgruppen ermöglicht. Für die restlichen in die Berechnungen eingegangenen Skalen lässt sich erkennen, dass im Hinblick auf die geringe Itemanzahl von teilweise lediglich zwei bis drei Items pro Skala durchaus geeignete Reliabilitäten (Cronbachs Alpha $> .60$) vorhanden sind (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Bortz & Döring, 2006; Cortina, 1993). Inhaltlich ist im Hinblick auf die Skalen der Untersuchung außerdem zu bedenken, dass anhand der Variable *Störungsausmaß* die Wahrnehmung des Störungsausmaßes durch individuell und subjektiv berichtetes Lehrkräfte- und Schülerempfinden erhoben wurde, nicht jedoch ein tatsächlich objektiv messbares Störungsausmaß, etwa in Form von präzisen Lautstärkewerten oder konkreten Störungshäufigkeiten. Diesbezüglich würde es sich für weiterführende Forschungen anbieten, konkrete Störungshäufigkeiten, Störungsarten oder Lautstärkepegel objektiv zu messen und die gewonnenen Werte auf Zusammenhänge mit dem empfundenen Belastungserleben der Akteure hin zu untersuchen.

Zudem bietet die vorliegende Untersuchung aufgrund der Datenbeschaffenheit keine Möglichkeit, statistisch zuverlässige Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkräfte und ihrem Belastungserleben sowie ihrem Bewältigungsverhalten aufzuzeigen, da die Lehrkräfte-Stichprobe ein sehr ungleiches Geschlechterverhältnis von 92,4% ($N = 122$) weiblichen und 7,6% ($N = 10$) männlichen Lehrkräften aufwies.

Für weiterführende Forschungen würde es sich in Anknüpfung an die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit ferner anbieten, weitere Bedingungsfaktoren im Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Belastungserleben im Bereich der Grundschule zu identifizieren und diese auf ihre Funktionalität zur Belastungsreduktion zu überprüfen. Des Weiteren böte sich ein Schulformvergleich an, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob sich das Belastungserleben und die Funktionalität konkreter Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen bei den Akteursgruppen unterschiedlicher Schulformen unterscheiden. Darüber hinaus ließe sich anhand von Längsschnittstudien eine zeitliche Entwicklung des Belastungserlebens und der Nutzung bestimmter Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen untersuchen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob sich das mit Unterrichtsstörungen zusammenhängende Belastungserleben bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern über eine bestimmte Zeitspanne hinweg verändert und ob konkrete Bewältigungsstrategien in ihrer Anwendung und Funktionalität über die Zeit hinweg stabil bleiben oder sich verändern. Schließlich bliebe für weitere Forschungsbemühungen noch die Dimension der Kausalität im Zusammenhang

von Unterrichtsstörungen und Belastungserleben zu überprüfen. So ließe sich etwa untersuchen, ob das berichtete Belastungserleben der schulischen Akteure vornehmlich durch Unterrichtsstörungen verursacht wird, oder ob weitere ausschlaggebende Bedingungsfaktoren zur Ursachenklärung eines Belastungserlebens im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu identifizieren sind, beziehungsweise Faktoren, welche ein Belastungserleben im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zusätzlich begünstigen.

11. Bibliographie

- Abele, A. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674-694.
- Abele, A. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.
- Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross & John. *Diagnostica*, 55(3), 144-152.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Ammer, C., Buggle, F. & Wetzel, H. (1976). *Veränderung von Schülerverhalten. Eine Einführung in die Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Apel, H.-J. (1973). Antiautoritärer Führungsstil im Umgang mit Verhaltensauffälligen?. In K.-H. Benkmann et al. (Hrsg.). *Schriftenreihe ‚Mensch und Verhaltensauffälligkeit‘*. Bd. 4. Karlsruhe: Schindele.
- Arnold, K.-H. (2004). Von den Schwierigkeiten der Diagnostik ‚verhaltensgestörter‘ Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 14. Auflg. Berlin: Springer Gabler.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2006). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-828.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Balke, S. (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule*. Bielefeld: Karoi.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *References Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie: Ein Überblick. *Psychologische Rundschau*, 63, 111-124.
- Barnow, S., Aldinger, M., Ulrich, I. & Stopsack, M. (2013). Emotionsregulation bei Depression. Ein multimethodaler Überblick. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 235-243.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bauer, G. (1995). Selbstbehauptung in beruflichen Alltagssituationen bei Lehrern. In K. Bräuer et al. (Hrsg.). *Psychische Potentiale für eine interdisziplinäre Lehrerbildung: Motivation – Kognition – Entwicklung. Tagungsbericht des 1. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie. Pädagogische Psychologie und ihre Anwendungen*. Essen: Die Blaue Eule.
- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007). Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. In R. Seibt & K. Scheuch (Hrsg.). *Handlungsanleitungen zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.
- Baumert, J., & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Bd. 2: *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. (S. 271-316). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9), 469-520.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-72.
- Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 144-159.
- Besser, H., Wöbcke, M. & Ziegenspeck, J. (1977). *Der Schülerbeobachtungsbogen. Ein Instrument zur Verbesserung der Lerndiagnose*. Braunschweig: Westermann.
- Bietz, C. & Höhmann, K. (2010). Editorial. *Lernende Schule*, 13(52), 1.
- Bilz, L., Hähne, C., Oertel, L. & Melzer, W. (2008). Gesundheitliche Ungleichheiten bei Schülerinnen und Schülern. Die Bedeutung der sozialen Herkunft für psychosomatische Beschwerden, Ernährungs- und Sozialverhalten. *Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden*, 57(3/4), 72-76.

- Bittlinger, L. & Lohmann, J. (1978). Störungen im Schulalltag. In J. Lohmann & B. Minsel (Hrsg.). *Studienprogramm Erziehungswissenschaft*. Bd. 6. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bönder, R. (2004). Marc nervt ...! Was kann ich tun, um ihm (und mir) zu helfen. Praxisbeispiel einer Förderplanung auf der Basis entwicklungspädagogischer Arbeitsprinzipien. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472-499.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T. & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21(1), 9-16.
- Born, M. (1986). *Mehr Disziplin in der Schule!. Besinnung auf pädagogische Grundhaltungen und Handlungsmöglichkeiten*. Essen: Ludgerus.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Bosen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (2009). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster: Waxmann.
- Brandl, G. (1976). *Im Mittelpunkt stehen wollen?. Ein Eltern- und Erziehertraining*. München: Ehrenwirth.
- Brophy, J. (1988). Research Linking Teacher Behavior to Student Achievement: Potential Implications for Instruction of Chapter 1 Students. *Educational Psychologist*, 23(3), 235-286.
- Bründel, H. (2002). Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit bei Grundschülerinnen und –schülern. In U. Itze, H. Ulonska & C. Bartsch (Hrsg.). *Problemsituationen in der Grundschule. wahrnehmen – verstehen – handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunstein, J. C. (2010). Implizite und explizite Motive. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Brusten, M. & Hurrelmann, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München: Juventa.
- Buchwald, P. (2011). *Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen*. Paderborn: Schöningh.

- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247-257.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse*. 14. aktual. Aufl. Hallbergmoos: Pearson.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3. Aufl. München: Pearson.
- Bundschuh, K. (1992). Heilpädagogische Psychologie. In *UTB für Wissenschaft* 1645. München: Reinhardt.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Carle, U. & Buchen, S. (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Weinheim: Juventa.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Christiani, R. & Metzger, K. (2010). Fundgrube Klassenführung. Das Nachschlagewerk für jeden Tag. In G. Cwik & K. Metzger (Hrsg.). *Lehrerbücherei Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Clarizio, H. F. (1971). *Toward Positive Classroom Discipline*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Claussen, B. (1982). Soziales Lernen: Bildung im Interesse einer Kultivierung des menschlichen Zusammenlebens. In M. Fromm & W. Keim (Hrsg.). *Diskussion Soziales Lernen*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cortina, J. M. (1993) What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207-222.
- Czerwenka, K. (1998). Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht – Vergleichende Betrachtung. In N. Seibert (Hrsg.). *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- De Jong, R. D. & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behavior. *Learning Environments Research*, 4(1), 51-85.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Dick, R. van (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. 2. Aufl. Marburg: Tectum.
- Dieterich, R. (1980). *Kinder verstehen lernen. Ein Übungskurs in pädagogischer Persönlichkeitspsychologie*. München: Schöningh.
- Dollase, R. (2012). Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.). *Schulmanagement-Handbuch*. Bd. 142. München: Oldenbourg.
- Domke, H. (1973). *Lehrer und abweichendes Schülerverhalten*. Donauwörth: Auer.
- Dreikurs, R. & Cassel, P. (1984). Disziplin ohne Strafe. In W. Peterßen (Hrsg.). *EGS-Texte Erziehung Gesellschaft Schule*. München: Ehrenwirth.
- Dubs, R. (1978). Aspekte des Lehrerverhaltens. Theorie, Praxis, Beobachtung. Ein Beitrag zum Unterrichtsgespräch. In Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und vom Handelswissenschaftl. Seminar der Universität Zürich (Hrsg.). *Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik*. Bd. 11. Frankfurt a.M.: Sauerländer.
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69.
- Eckerle, G.-A. (1994). Schulsituationen. Erfahrungen mit Unterricht, Schülern und Lehrern – psychologisch kommentiert. In B. Kraak (Hrsg.). *Studien zur Pädagogischen Psychologie*. Bd. 31. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F., Fartacek, W. & Mayr, J. (1987) Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. *Erziehung und Unterricht*, 137(1), 12-24.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213-229.
- Eichhorn, C. (2012). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eichlseder, W. (1987). *Unkonzentriert?. Hilfen für hyperaktive Kinder und ihre Eltern*. München: Bucher.

- Elliott, G. R. & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and Human Health. Analysis and Implications of Research: A Study by the Institute of Medicine, National Academy of Sciences*. New York: Springer.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers*. 9. Aufl. Boston: Pearson.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Fitting, K., Kluge, K.-J. & Steinberg, D. (1981). ‚Sich auf seine Schüler einlassen‘. Zur Konfliktregelung und Kommunikationsverbesserung im erziehungstherapeutischen Unterricht. In *Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe*. Bd. 8. Schriftenreihen des EREW Institutes. München: Minerva Publikation Saur.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Frenzel, A. C. & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(3-4), 283-295.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda et al. (Hrsg.). *Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Berlin: Springer.

- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. (2011). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Fromm, M. (1982). Soziales Lernen und das Paracurriculum in der Schule. In M. Fromm & W. Keim (Hrsg.) (1982). *Diskussion Soziales Lernen*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Frost, B. & Mierke, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen, *Journal of Business and Media Psychology*, 4(1), 13-24.
- Fuchs, R. (1981). *Humanentwicklung und Lernen in Abhängigkeit von biologischen und gesellschaftlichen Bedingungen*. Braunschweig: Pedersen.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51-67.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 207-217.
- Gaertner, E. (2016). Klassenführung als Ressource für die Lehrergesundheit: Eine salutogene Interventionsstudie mit erfahrenen Lehrkräften. In: R. Tippelt & H. Ditton (Hrsg.). *Münchner Beiträge zur Bildungsforschung*. Bd. 29. München: Utz Verlag.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen?. Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geissler, E. (1968). Anmerkungen zur Genese des Ungehorsams. In H. Röhrs (Hrsg.) (1968). *Akademische Reihe. Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Gnagey, W. (1975). *Maintaining Discipline in Classroom Instruction*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Gold, Y. (1984). The factorial Validity oft he Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009-1016.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.). *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Basiswissen Unterrichtsgestaltung*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Goldstein, D. S. & Kopin, I. J. (2007). Evolution of Concepts of Stress. *Stress, 10*(2), 109-120.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2007). Emotionstrainings. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.). *Fallbuch Pädagogische Psychologie – Lehr- und Lernpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, T. & Hartinger, A. (2004). Ein schönes Gefühl – mit Interesse lernen. *Sache, Wort, Zahl, 60*(32), 19-25.
- Götz, T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Mathematikunterricht*. München: Uts.
- Götz, T., Frenzel, A. & Pekrun, R. (2007). Regulation von Langeweile im Unterricht. Was Schülerinnen und Schüler bei der ‘Windstille der Seele’ (nicht) tun. *Unterrichtswissenschaft, 35*(4), 312-333.
- Grabski, S., Kissing, G., Neukäter, H. & Benkmann, K.-H. (1978). *Strukturierter Unterricht mit verhaltensgestörten Schülern*. In: *Schriftenreihe Mensch und Verhaltensauffälligkeit*. Bd. 19. Rheinstetten: Schindele.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual review of psychology, 60*, 549-576.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Groeben, von der, A. & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214-219.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Hrsg.). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Große Siestrup, C. (2010). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung. *Europäische Hochschulschriften, Vol. 997*. Frankfurt: Peter Lang.

- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. (2013). „Problemkinder“ im deutschen Schulsystem – eine kritische Sichtung schulischer und unterrichtlicher Förder- und Präventionsmöglichkeiten. In: Fischer, Christian (Hrsg.). *Schule und Unterricht adaptiv gestalten: Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Gstettner, P. (1975). Funktionen der Entwicklungspsychologie im Bereich der Erziehung. In E. Groß (Hrsg.). *Dimensionen der Pädagogik*. Bd. 6. Düsseldorf: Bagel.
- Guss, K. (1979). *Lohn und Strafe. Ansätze und Ergebnisse psychologischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. In E. Jürgens (Hrsg.). *Reihe Bildungswissen Lehramt*. Bd. 23. Weinheim: Beltz.
- Hagemeister, U. (1968). Die Schuldisziplin. In G. Geissler (Hrsg.). *Pädagogische Studien*. Bd. 15. Weinheim: Beltz.
- Hälg, P. (1982). *Leistung und Verhalten von Schulanfängern: eine empirische Untersuchung zum Einfluß familiärer und schulischer Erziehungsbedingungen*. Münster: Lit-Verlag.
- Hanke, B., Huber, G. & Mandl, H. (1976). *Aggressiv und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2010). *Das respektvolle Klassenzimmer. Werkzeuge zur Konfliktlösung und Förderung der Beziehungskompetenz*. Paderborn: Junfermann.
- Hartmann, J. (1988). *Zappelphilipp, Störenfried. Hyperaktive Kinder und ihre Therapie*. München: Beck.
- Hartmann, W. (1985). Zur Frage des Erzieherischen in der Schule im Hinblick auf delinquentes Verhalten. In S. Bäuerle (Hrsg.). *Schülerverhalten. Lehrertraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis*. Regensburg: Wolf.
- Hastings, R. & Bham, M. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R.L. (1992). Primitive Emotional Contagion. In M.S. Clark (Hrsg.). *Emotion and Social Behavior*. (S. 151-177). Newbury Park: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.

- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren: Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44-48.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Seminar*, 3, 17-47.
- Hennig, C. & Knödler, U. (1995). *Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Herbert, M. (1989). *Discipline. A Positive Guide for Parents*. New York: Basil Blackwell.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2009). Diagnostik für Lehrkräfte. In *UTB Pädagogik*. Bd. 3088. Opladen: Budrich.
- Hillert, A. (2007). ‚Lehrer müsste man sein...‘ – oder: Wie kommuniziert man Lehrerbelastung. *Lehren und Lernen*, 7, 9-16.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. & London, P. (1986). The relationship of self concept and social support to emotional distress among women during war. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(2), 189-203.
- Hoffmann, G. (2004). Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Höhm, K. (2010). Im Überblick: Quellen für Unterrichtsstörungen. *Lernende Schule*, 52, 4-5.
- Holodynski, M., Hermann, S. & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 4, 196-207.
- Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A. & Waller, M. (1998). Lehrerautorität – Aus der Sicht der Schüler. In N. Seibert (Hrsg.). *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horney, W. & Müller, H. A. (1964). *Schule und Disziplin*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, K., & Pollmer, K. (1994). Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen – ein speziell ostdeutsches Problem. *Kind-Jugend-Gesellschaft*, 39(1), 3-12.

- Imhof, M., Skrodzki, K. Urzinger, M. S. (2000). *Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Janke, N. (2006). Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)‘. In R. Becker et al. (Hrsg.). *Empirische Erziehungswissenschaft*. Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johansson, J.-E. (2007). Welche Hilfen bietet die Verhaltensmodifikation?. In H.-D. Göldner (Hrsg.). *Schwierige Schüler – was tun?. Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis*. München: Oldenbourg.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Im Alltag Ruhe finden. Meditationen für ein gelassenes Leben*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kähler, W.-M. (2011). *Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. 7. aktual. Auflg. Wiesbaden: Springer – Vieweg & Teubner.
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.
- Kaluza, G. (2014). Stress und Stressbewältigung. *Zeitschrift für Erfahrungsheilkunde*, 63, 261-266.
- Karst, K., Mösko, E., Lipowsky, F. & Faust, G. (2011). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts ‚Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern‘ (PERLE)*. 2. PERLE-Instrumente: Schüler, Eltern (Messzeitpunkte 2 & 3). Frankfurt a. M.: GFPF.
- Käser, U. & Wasch, J. (2009). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. In P. Buchwald & T. Ringeisen (Hrsg.). *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung*. Bd. 4. Berlin: Logos.
- Katschnig, T. (2002). Lehrerängste, Lehrerbefindlichkeit - eine empirische Studie. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 161-177.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Kluge, K. J. (1973). *Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik*. Berlin: Marhold.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008b). Teacher's Occupational Well-being and the Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275-290.
- Koester, U. & Büttner, C. (1981). *Liebe und Haß im Unterricht. Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger & E. Schuhmacher (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Rektorat der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd: *Gmünder Hochschulreihe*, 27, 37-56.
- Korn, L. (2012). Resilienz – Eine interdisziplinäre Annäherung an Konzept und Forschung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61(5), 305-321.
- Korte, J. (1996). *Sozialverhalten ändern! Aber wie?. Ideen und Vorschläge zur Förderung sozialen Verhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. (2006). Techniken der Klassenführung. In: D. H. Rost (Hrsg.). *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints*. Münster: Waxmann.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C. & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teacher's mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177-1192.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 254-273.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen*. (S. 99-118). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61-80). Wiesbaden: Springer.
- Kruse, L., Krause, A. & Uffelmann, I. (2006). Welchen Einfluss haben Unterrichtsmethoden auf die psychischen Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer? In E. Mittag, E. Sticker & K. Kuhlmann (Hrsg.). *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand*. (S. 273-277). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kunter, M. (2005). Multiple Ziele im Mathematikunterricht. In: D. H. Rost (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Bd. 51. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231-251.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective Classroom Management and the Development of Subject-Related Interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494-509.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 49-71.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrerberuf. Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW. Zugriff unter <http://edudoc.ch/record/33505/files/fhnw.pdf> am 17.02.2016.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. u. aktual. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Lange, B. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Langer, D. (2007). *Vernunft, Wille und Erziehung. Warum vernünftige Selbstbestimmung keine Illusion ist*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lazarus, R. S. (1993a). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S. (1993b). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Reviews of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse*, 3. Auflg. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. (S. 213-260). Bern: Huber.
- Lehr, D. (2011a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2011b). Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3-16.

- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). *Signifikanztests bei Korrelationen*. verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/korrelation.html>. Bibergau: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.2954.1367
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Lischke, G. & Lischke-Naumann, G. (1978). Der Verhaltensvertrag als psychologisch-pädagogische Interventionstechnik. In E. Perlwitz (Hrsg.). *Verhaltensformung in der Schule. Beiträge zur Praxis pädagogischer Verhaltensmodifikation*. Braunschweig: Westermann.
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical Analysis With Missing Data*. 2. Auflg. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lüders, M. (2011). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 85-96.
- Ludwig, O. (Hrsg.) (1987). *Unterrichtsstörungen – Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten*. Jahresheft V. Seelze: Friedrich Verlag.
- Lüttge, D., Martens, S. & Sumaski, W. (1978). Aspekte der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht. In G. Leder (Hrsg.). *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bd. 9. Hildesheim: Olms.
- Magnusson, D. (2003). The Person Approach: Concepts, measurement models, and research strategy. In S. C. Peck & R. W. Roeser (Hrsg.). *Person-Centered Approaches to Studying Development in Context*. (S. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). Subskala Emotionale Erschöpfung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. 3. Auflg. New York: Longman.

- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327–353.
- Moor, P. (1968). Das ungehorsame Kind und seine Erziehung. In H. Röhrs (Hrsg.) (1968). *Akademische Reihe. Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Morrison, D. (1977). *Personal Problem Solving in the Classroom: The Reality Technique*. New York: Wiley.
- Murray, H. G. & Lang, M. (1997). Does Classroom Participation Improve Student Learning?. *Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 7-9.
- Myschker, N. (1994). Psychosozial deformierte Kinder und Jugendliche fordern heraus – Pädagogisch-therapeutische Hilfe als Hauptaufgabe künftiger professioneller Erziehung?. In H. Goetze (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Innovationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuenschwander, M. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 243-258.
- Neugebauer, U. & Wilbert, J. (2010). Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 69-82.
- Neukäter, H. & Goetze, H. (1978). Hyperaktives Verhalten im Unterricht. In O. Speck (Hrsg.). *Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie*. Bd. 6. München: Reinhardt.
- Nolting, H.-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance. An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Otto, J., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.). *Handbuch Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Pallasch, W. (1985). Wie gehen Lehrer mit delinquenten Schülern um?. In S. Bäuerle (Hrsg.). *Schülerverhalten. Lehrertraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis*. Regensburg: Wolf.
- Paris, S. & Turner, J. (1994). Situated Motivation. In P. Pintrich & W. J. McKeachie (Hrsg.). *Student Motivation, Cognition and Learning. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, D. F. & De Cotiis, T. A. (1983). Organizational Determinants of Job Stress. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 160-177.

- Patrick, B., Skinner, E. & Connell, J. (1993). What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A. & Mullan, J. T. (1981). The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337-356.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck in der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. (2011). Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In T. Götz (Hrsg.). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées, N. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic Explanatory Style Is a Risk Factor for Physical Illness: A Thirty-Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23-27.
- Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 28(4), 350-378.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2012). *Fragebogen Kompetenzen des Klassenmanagements – Lehrerfragebogen (KODEK_L)*. Zugriff am 30.09.2014 unter www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/KODEK_L.pdf?1406561810
- Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 215-228.

- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments & computers*, 36(4), 717-731.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Rainer, W. & Schludermann, E. (1979). Bildungsziel: Soziales Lernen. In J. Schofnegger & H. Zöpfl (Hrsg.). *Ehrenwirth Trainingsprogramm: Planung und Vorbereitung des Unterrichts*. München: Ehrenwirth.
- Rameckers, R. & Wertenbroch, W. (1977). Verhaltensänderung bei Schülern. In: *Herderbücherei Pädagogik*. Bd. 9054. Freiburg: Herder.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Reynolds, C., Elliott, S. N., Gutkin, T. B. & Witt, J. C. (1984). *School Psychology: Essentials of Theory and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47, 57-66.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59.
- Ringbeck, B. & Roth, I. (2002). Motorische Unruhe: Wege für den Umgang in der Schule finden. In U. Itze, Ulonska, H. & Bartsch, C. (Hrsg.). *Problemsituationen in der Grundschule. wahrnehmen – verstehen – handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, B. (1992). *'You know the fair rule'. Strategies for making the hard job of discipline in school easier*. Essex: Longman.
- Röhm, H. (1972). *Kindliche Aggressivität. Theorie und Praxis konfliktlösender Erziehung*. Starnberg: Raith.
- Ross, S., Romer, N. & Horner, R. (2012). Teacher Well-being and the Implementation of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rost, D. H. & Barkey, P. (1978). Was ist, was kann, was soll Pädagogische Verhaltensmodifikation?. In E. Perlwitz (Hrsg.). *Verhaltensformung in der Schule. Beiträge zur Praxis pädagogischer Verhaltensmodifikation*. Braunschweig: Westermann.

- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer?. Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 111-125.
- Rückriem, N. (1979). *Disziplin in der Schule. Autorität und Ordnung in neuer Sicht. Gewandeltes Bewußtsein vom Führungsstil. Fallanalysen alltäglicher Disziplinschwierigkeiten*. Freiburg: Herder.
- Rückriem, N. (1990). Lernen und Disziplin in Schule und Unterricht. In W. Peterßen (Hrsg.). *EGS-Texte Erziehung Gesellschaft Schule*. München: Ehrenwirth.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Hrsg.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (S. 38–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rustemeyer, R. (2011). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend*. (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, B. & Sander, U. (1997). *Schwierige Schüler – Schwierige Lehrer?. Neue Wege des Konfliktmanagements im Schulalltag*. Darmstadt: Winklers.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual*. Frankfurt a. M.: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. (2004). Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. Leipzig: Klinkhardt.
- Schäfer, A. (1981). Disziplin als pädagogisches Problem. In W. Loch & J. Muth (Hrsg.). *Neue pädagogische Bemühungen*. Bd. 88. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Schaufeli, W., Leiter, M. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Scheffer, D. & Heckhausen, H. (2010). Eigenschaftstheorien der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.

- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(1), 70-83.
- Scheve, von, C. (2010). Die emotionale Struktur sozialer Interaktion: Emotionsexpression und soziale Ordnungsbildung. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(5), 346-362.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Schipper, M., Kullik, A., Samson, A. C., Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Emotionsdysregulation im Kindesalter. *Psychologische Rundschau*, 4, 228-234.
- Schlomer, G. L., Bauman, S. & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 1.
- Schmitt, R. (1976). Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. In E. Schwartz (Hrsg.). *Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 28/29. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 302-310.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140-157.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 44, 192-214.
- Schmuck, R., Chesler, M. & Lippitt, R. (1966). *Problem Solving to Improve Classroom Learning*. Chicago: Science Research Associates.
- Schnabel, K., Asendorpf, J. B. & Ostendorf, F. (2002). Replicable Types and Subtypes of Personality: German NEO-PI-R versus NEO-FFI. *European Journal of Personality*, 16(1), 7-24.
- Schnotz, W. (2009). *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Scholz, W. (1977). Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Verhaltensmodifikatorisch-pädagogische Modelle für Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. In O. Speck, (Hrsg.). *Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie*. Bd. 3. München: Reinhardt.
- Schönpflug, W. (1985). Goal-Directed Behavior as a Source of Stress: Psychological Origins and Consequences of Inefficiency. In M. Frese & J. Sabini (Hrsg.). *The Concept of Action in Psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

- Schultheiss, O. C. & Wirth, M. M. (2010). Biopsychologische Aspekte der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44*, 28-53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Seelig, G. F. (1968). Beliebtheit von Schulfächern. Empirische Untersuchung über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugungen. In K. Ingenkamp (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Schulpsychologie*. Bd. 12. Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Seitz, S. (2007). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für das Gelingen von Erziehung und Unterricht. In H.-D. Göldner (Hrsg.). *Schwierige Schüler – was tun?. Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis*. München: Oldenbourg.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Selye, H. (1985). The Nature of Stress. *Basal Facts*, 7(1), 3-11.
- Singer, K. (1981). Schülerkonflikte als Lernbehinderung. In U. Koester & C. Büttner (Hrsg.). *Liebe und Haß im Unterricht. Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom. Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Sokolowski, K. & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M., & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden?. Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Link.
- Speck, O. (1987). Aggression und Schulunlust in erster Linie pädagogische Probleme. In O. Ludwig, B. Priebe, R. Winkel & E. Friedrich (Hrsg.). *Unterrichtsstörungen – Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten*. Jahresheft V. Seelze: Friedrich Verlag.
- Steinfurth, E., Wendt, J. & Hamm, A. (2013). Neurobiologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 4, 208-216.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2010). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 4., überarb. u. erw. Auflg. Heidelberg: Springer.
- Tausch, A. (1996). Der ‚Fragebogen zur Emotionskontrolle‘ (ECQ2-D): Untersuchungen mit einer deutschen Adaption des Emotion Control Questionnaire. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17(2), 84-95.
- Tausch, R. (1994). Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlichen Streß-Belastungen. In H. Goetze (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Innovationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit ‚schwierigen‘ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thienel, A. (1988). Lehrerwahrnehmungen und -gefühle in problematischen Unterrichtssituationen. Zum Einfluß von Wahrnehmungen und Emotionen auf das differentielle Erleben und Verhalten von Lehrern. *Europäische Hochschulschriften*. Reihe 6, Bd. 238. Frankfurt a. M.: Lang.
- Toman, H. (2012). *Classroom-Management in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud‘, der anderen Leid?. Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1), 15-29.

- Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT-Verlag.
- Ulich, K. (1980). Normierung, Typisierung und Abweichung – oder: Warum die Schule abweichendes Verhalten erzeugt. In K. Ulich (Hrsg.). *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Valeri, L. & van der Weele, T. J. (2013). Mediation analysis allowing for exposure–mediator interactions and causal interpretation: theoretical assumptions and implementation with SAS and SPSS macros. *Psychological methods*, 18(2), 137.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Auflage). Marburg: Tectum.
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Voß, R. (1984). Handlungsfähige Lehrer. Hilfe für die ‚gestörte Schule‘ und die prospektive Verhinderung von Devianz. In R. Voß (Hrsg.). *Helpen ... aber nicht auf Rezept. Alternativen und vorbeugende Maßnahmen aus gemeinsamer Verantwortung für das auffällige Kind*. München: Reinhardt.
- Wagner, A. (2004). Kognition, Emotion und mentale Selbstregulation: Zur Entstehung und Auflösung innerer Konflikte. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 27, 171-177.
- Wagner, I. (1976). *Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern*. Stuttgart: Klett.
- Walker, J. (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4*. In H. Bartnitzky & R. Christiani (Hrsg.). *Lehrer-Bücherei: Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Watson, D. & Pennebaker, J. W. (1989). Health Complaints, Stress, and Distress: Exploring the Central Role of Negative Affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254.
- Weinstein, C. S. & Novodvorsky, I. (2011). *Middle and Secondary Classroom Management. Lessons from Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

- Wenzel, H. (1987). *Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsmöglichkeiten im Unterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2017). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171-183.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Kohlhammer Verlag.
- Wiater, W. (2011). Regulierende Unterrichtsprinzipien. In Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.). *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Basiswissen Unterrichtsgestaltung*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Winkel, R. (1987). ‚Uwe ist nicht zu bändigen!‘. Wenn Schüler aggressiv und unkonzentriert sind – aufgezeigt anhand eines Fallberichtes. In O. Ludwig, B. Priebe, R. Winkel & E. Friedrich (Hrsg.). *Unterrichtsstörungen – Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten*. Jahresheft V. Seelze: Friedrich Verlag.
- Winkel, R. (1993). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bochum: Kamp.
- Winkel, R. (1998). Wenn Melanie tobt und Thorsten döst. Oder: Schwierige Schüler und ihre Botschaften. In N. Seibert (Hrsg.). *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, G. & Göppel, R. (2011). Trainingsraum für Störer?. *Pädagogik*, 63(1), 46-47.
- Ziebarth, F. (2004). Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. Systemische Beziehungsarbeit in der Berliner Fläming-Grundschule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, P. (2007). Ein guter Unterricht – Prävention von Disziplin Konflikten. In H.-D. Göldner (Hrsg.). *Schwierige Schüler – was tun?. Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis*. München: Oldenbourg.

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bedingungsmodell zur Verknüpfung der Forschungsperspektiven Unterrichtsstörungen, Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen	10
Abbildung 2:	Adaptiertes Transaktionales Stressmodell nach Lazarus	80
Abbildung 3:	Modell der Ressourcenerhaltung - Gewinn- und Verlustspiralen nach Buchwald & Hobfoll	84
Abbildung 4:	Adaptiertes Modell der Ressourcenerhaltung - Gewinn- und Verlustspiralen nach Buchwald & Hobfoll	91
Abbildung 5:	Wirkungsmodell zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen, Bewältigungsstrategien und Belastungserleben bei Grundschul- lehrkräften und Grundschüler/innen	113
Abbildung 6:	Zusammenfassung der Ergebnisse zu den drei Fragestellungen	165

13. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Skalen zum Lehrerfragebogen	127
Tabelle 2:	Skalen zum Schülerfragebogen	129
Tabelle 3:	Fehlende Werte der Skalen des Lehrkräftedatensatzes ($N = 133$)	134
Tabelle 4:	Fehlende Werte der Skalen des Schülerdatensatzes ($N = 432$)	134
Tabelle 5:	Deskriptive Ergebnisse zu den Skalen der Lehrkräftestichprobe: Reliabilitäten (α), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)	136
Tabelle 6:	Deskriptive Ergebnisse zu den Skalen der Schülerstichprobe: Reliabilitäten (α), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)	137
Tabelle 7:	Intraklassenkorrelationen zur Schülerstichprobe	138
Tabelle 8:	Interkorrelationsmatrix zu den Skalen der Lehrkräftestichprobe	141
Tabelle 9:	Interkorrelationsmatrix zu den Skalen der Schülerstichprobe	143

Tabelle 10:	Signifikanz der Unterschiede der Korrelationen aus den Interkorrelationsmatrizen von Grundschullehrkräften und Grundschüler/innen	145
Tabelle 11:	Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften	147
Tabelle 12:	Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften	148
Tabelle 13:	Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene und emotionaler Erschöpfung bei Grundschüler/innen	151
Tabelle 14:	Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien auf der emotional-kognitiven Ebene und emotionaler Erschöpfung bei Grundschüler/innen	152
Tabelle 15:	Übersicht zur Funktionalität der Bewältigungsstrategien im Vergleich von Lehrkräften und Schülerschaft	153
Tabelle 16:	Mediationsmodelle zur Lehrkräfte-Stichprobe mit den Prädiktoren <i>Störungsausmaß, Klassenführung, Kognitive Neubewertung</i> und <i>Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen</i> und der AV <i>Emotionale Erschöpfung</i>	157
Tabelle 17:	Mediationsmodelle zur Schüler-Stichprobe mit den Prädiktoren <i>Störungsausmaß, Klassenführung</i> und <i>Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen</i> und der AV <i>Emotionale Erschöpfung</i>	160
Tabelle 18:	Übersicht zu Mediationseffekten von Bewältigungsstrategien als getestete Mediatorvariable, <i>Störungsausmaß</i> als unabhängige Variable und <i>Emotionale Erschöpfung</i> als abhängige Variable im Vergleich von Lehrkräften und Schülerschaft	163
Tabelle 19:	Skalendokumentation zum Lehrkräftefragebogen	204
Tabelle 20:	Skalendokumentation zum Schülerfragebogen	207

14. Anhang

Skalendokumentation zum Lehrkräftefragebogen

Tabelle 19: Skalendokumentation zum Lehrkräftefragebogen

Skala: 1 (*trifft zu*), 2 (*trifft eher zu*), 3 (*trifft eher nicht zu*), 4 (*trifft nicht zu*); N = 133

Item-Code	Items	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Quelle
Störungsausmaß		.69	1.90	.41	Piowar, Ophardt & Thiel (2012)
CM1Lr	„In meinem Unterricht können die Schüler ungestört arbeiten.“				
CM2Lr	„Die Schüler sind bei mir während des Unterrichts aufmerksam und konzentriert.“				
CM3L	„Mein Unterricht wird oft sehr gestört.“				
Kognitive Neubewertung		.60	2.47	.63	Tausch (1996)
EMRE2L	„Wenn ich in einem Fall von Unterrichtsstörungen weniger negative Gefühle, wie Ärger empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.“				
EMRE4L	„Wenn ich in eine durch Unterrichtsstörungen bedingte, stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.“				
Äußern von Gefühlen		.84	2.79	.67	Tausch (1996)
EMRE14L	„Beim Auftreten von Unterrichtsstörungen zeige ich meine Gefühle.“				
EMRE15L	„Wenn ich mich aufgrund von Unterrichtsstörungen ärgere oder aus der Fassung gebracht werde, so sage ich, wie ich mich fühle.“				
Resignation		.72	1.36	.44	Tausch (1996)
EMRE20L	„Ich denke, dass ich in einem Fall von Unterrichtsstörungen nicht viel ausrichten kann.“				
EMRE21L	„Bei Unterrichtsstörungen unterrichte ich lieber 'an der Klasse vorbei', als dass ich mich mit den Störungen befasse.“				
Gedankliche Weiterbeschäftigung		.67	1.98	.51	Schwarzer & Jerusalem (1999)
SERE5L	„Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.“				
SERE7L	„Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.“				
SERE9L	„Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.“				
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen		.79	3.12	.36	Schwarzer & Schmitz (1999)

LESEWIER1L	„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“
LESEWIER2L	„Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“
LESEWIER3L	„Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“
LESEWIER4L	„Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.“
LESEWIER5L	„Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“
LESEWIER6L	„Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.“
LESEWIER8L	„Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.“
LESEWIER9L	„Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.“
LESEWIER10L	„Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.“
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.70 3.18 .52 eigen konstruiert
REHA3L	„Bei Unterrichtsstörungen spreche ich die Schüler/innen an und erinnere sie an Regeln.“
REHA4L	„Bei Unterrichtsstörungen ermahne ich störende Schüler/innen.“
REHA6L	„Bei Unterrichtsstörungen schimpfe ich mit den Schüler/innen.“
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen	.67 3.66 .45 eigen konstruiert
REHA1L	„Bei Unterrichtsstörungen reagiere ich mit nonverbalen Signalen (Blickkontakt, räumliche Nähe, Gestik).“
REHA2L	„Bei Unterrichtsstörungen verwende ich akustische Signale, von denen die Schüler/innen wissen, welche Bedeutung sie haben (z.B. Glocke für Ruhe).“
Klassenführung	.89 3.11 .45 Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
CM4L	„Es gelingt mir, auf Regelverstöße klare Konsequenzen folgen zu lassen.“
CM5L	„Meinen Schülern ist klar, warum bestimmte Regeln wichtig sind.“
CM6L	„Ich formuliere klare Verhaltenserwartungen an meine Schüler.“
CM7L	„Ich Sorge dafür, dass die Schüler sich an die geltenden Regeln halten.“
CM8L	„Es gelingt mir, alle Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.“
CM9L	„Es gelingt mir, dass die gesamte Klasse aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teilnimmt.“

CM10L	„Es gelingt mir meistens, dass die Schüler aufmerksam bei der Sache sind.“
CM11L	„Wenn Schüler nicht mitarbeiten, finde ich einen Weg, sie wieder in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.“
CM12L	„Es gelingt mir, Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.“
CM13L	„Es gelingt mir, die Stunde so zu strukturieren, dass die Schüler eine klare Vorstellung von den einzelnen Unterrichtsschritten haben.“
CM16L	„Es gelingt mir, so auf Störungen zu reagieren, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird.“
CM17L	„Ich kann störendes Verhalten kontrollieren.“
CM18L	„Ich kann verhindern, dass einige Störenfriede die gesamte Stunde ruinieren.“
CM19L	„Ich kann Störungen effizient unterbinden.“
CM20L	„Wichtige Abläufe sind bei mir so eingeübt, dass kaum Zeit verloren geht.“
CM21L	„Es gelingt mir, Routinen bzw. Rituale zur Strukturierung des Unterrichts gezielt einzusetzen.“
CM22L	„Ich habe mit den Schülern wiederkehrende Abläufe zwischen den Unterrichtsabschnitten so organisiert, dass sie keiner Erklärung mehr bedürfen.“
CM23L	„Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.“
CM24L	„Ich merke sofort, wenn Schüler beginnen, sich mit etwas anderem zu beschäftigen.“
CM25L	„Ich habe auch die Aktivitäten der anderen Schüler im Blick, wenn ich mit einzelnen Schülern beschäftigt bin.“
CM27L	„Es gelingt mir, meine Unterrichtsplanung in der vorgesehenen Zeit umzusetzen.“
CM28L	„Es gelingt mir, die Unterrichtszeit effizient zu nutzen (z.B. pünktlicher Stundenbeginn, kein Leerlauf).“
CM29L	„Ich kann gut einschätzen, wie lange die Schüler zur Bearbeitung einer Aufgabe benötigen.“
CM31L	„Es gelingt mir meistens, auch mit schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herzustellen.“

Emotionale Erschöpfung	.85	1.54	.43	Maslach & Jackson (1986)
-------------------------------	-----	------	-----	--------------------------

EMER1L	„Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.“
EMER2L	„Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“
EMER3L	„Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.“

EMER4L	„Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“
EMER5L	„Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.“
EMER6L	„Meine Arbeit frustriert mich.“
EMER7L	„Ich glaube, ich arbeite zu hart.“
EMER8L	„Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.“
EMER9L	„Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.“

Skalendokumentation zum Schülerfragebogen

Tabelle 20: Skalendokumentation zum Schülerfragebogen

Skala: 1 (*trifft zu*), 2 (*trifft eher zu*), 3 (*trifft eher nicht zu*), 4 (*trifft nicht zu*); N = 432

Item-Code	Items	α	M	SD	Quelle
Störungsausmaß		.67	2.18	.67	Piwo war, Ophardt & Thiel (2012)
CM1Sr	„In unserem Unterricht können die Kinder ungestört arbeiten.“				
CM2Sr	„In unserem Unterricht passen die Kinder gut auf.“				
CM3S	„Unser Unterricht wird oft sehr gestört.“				
Kognitive Neubewertung		.47	2.08	.65	Tausch (1996)
EMRE1S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, versuche ich trotzdem Gutes zu sehen.“				
EMRE2S	„Wenn Kinder den Unterricht stören und ich weniger Ärger empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.“				
EMRE4S	„Wenn Kinder den Unterricht stören und mich dies stresst, ändere ich meine Gedanken, dass es mich beruhigt.“				
Äußern von Gefühlen		.63	2.78	.83	Tausch (1996)
EMRE14S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, zeige ich wie ich mich fühle.“				
EMRE15S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, sage ich wie ich mich fühle.“				
Gedankliche Weiterbeschäftigung		.63	2.57	.79	Schwarzer & Jerusalem (1999)
SERE5S	„Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.“				
SERE7S	„Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.“				

SERE9S	„Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.“				
Schüler-Selbstwirksamkeitserwartungen		.68	1.67	.57	Karst et al. (2011)
SEWIER1S	„Ich kann im Unterricht auch die schwierigen Aufgaben lösen, wenn ich mich anstrengende.“				
SEWIER2S	„Es fällt mir leicht, im Unterricht neue Sachen zu verstehen.“				
SEWIER3S	„Auch wenn ich im Unterricht eine schwierige Aufgabe lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.“				
Verbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen		.60	2.09	.84	eigen konstruiert
REHA2S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, sage ich den Kindern, dass es mich stört.“				
REHA3S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, sage ich der Lehrerin / dem Lehrer, dass es mich stört.“				
Nonverbale Reaktion auf Unterrichtsstörungen		.33	3.01	.67	eigen konstruiert
REHA1S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, baue ich mit Büchern oder dem Mäppchen einen Sichtschutz auf.“				
REHA4S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, mache ich das Leise-Zeichen.“				
REHA5S	„Wenn Kinder den Unterricht stören, mache ich eine kurze Auszeit, um mich zu beruhigen.“				
Einschätzung der Klassenführungs-kompetenz der Lehrkraft: Regeln		.61	1.34	.46	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012)
CM5S	„Ich weiß, warum bestimmte Regeln wichtig sind.“				
CM6S	„Ich weiß, wie ich mich im Unterricht verhalten soll.“				
CM7S	„Unsere Lehrerin / unser Lehrer sorgt dafür, dass die Kinder sich an Regeln halten.“				
Emotionale Erschöpfung		.75	2.33	.79	Maslach & Jackson (1986)
EMER1S	„Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“				
EMER2S	„Ich fühle mich müde, wenn ich morgens den Schultag vor mir habe.“				
EMER3S	„Den ganzen Schultag mit der Klasse zu lernen, ist sehr anstrengend für mich.“				
EMER4S	„Durch die Schule fühle ich mich erschöpft.“				

