

Wintersemester 2025/26

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit zum Thema

Das Churermodell im Spiegel der Klassenführungsforschung

Masterarbeit vorgelegt von:

Leonie Krannich

Studiengang: Primarpädagogik

Fachsemester: 3

Matrikelnummer: 49912

E-Mail: leonie.krannich@uni-erfurt.de

Erstgutachter: Master/Diplom Christian Schinköthe

Zweitgutachterin: Dr. Nancy Quittenbaum

Abgabedatum: 12.02.2026

Ort: Erfurt

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Klassenführung.....	3
2.1 Begriffliche und theoretische Grundlagen	3
2.2 Historische Entwicklung	4
2.3 Zentrale theoretische Ansätze der Klassenführung	5
2.3.1 Klassenführungstechniken nach Jacob S. Kounin.....	5
2.3.2 Effiziente Klassenführung nach Andreas Helmke.....	7
2.3.3 Weiterführende Ansätze der Klassenführung	8
2.4 Vergleich und Synthese zentraler theoretischer Ansätze der Klassenführung.....	10
2.5 Klassenführung im Kontext offenen Unterrichts	10
3. Churermodell.....	13
3.1 Entstehung und Zielsetzung	13
3.2 Lerntheoretische Verortung	14
3.3 Kernelemente des Churermodells	15
3.3.1 Umgestaltung des Schulzimmers	16
3.3.2 Kurze Inputs im Kreis	17
3.3.3 Lernen mit Lernaufgaben	18
3.3.4 Freie Wahl von Arbeitsplatz und Lernpartnern	18
3.3.5 Zusammenfassung der Kernelemente	19
3.4 Rolle der Lehrperson im Churermodell.....	20
4. Theoretische Einordnung des Churermodell im Rahmen der Klassenführungsforschung	21
4.1 Das Churermodells als Umsetzung einer neuen Lernkultur.....	21
4.2 Theoretische Bezugspunkte der Klassenführung im Churermodell	22
4.3 Forschungsstand zur Klassenführung im Churermodell	22
5. Empirischer Teil	24
5.1 Zielstellung und Forschungsfragen	24
5.2 Forschungsvorhaben.....	25
5.3 Datenerhebung und Stichprobe	26
5.4 Erhebungsinstrument.....	28
5.4.1 Einordnung der Interviewform	28
5.4.2 Klassifikation der Interviews.....	29

5.4.3 Aufbau und Struktur des Interviewleitfadens	30
5.5 Transkription	32
5.6 Datenauswertungsverfahren	33
5.7 Gütekriterien.....	37
5.8 Darstellung der Befunde.....	39
5.8.1 Klassenführung im Churermodell	40
5.8.2 Balance zwischen Struktur und Offenheit.....	44
5.8.3 Raumgestaltung als Struktur- und Führungsinstrument.....	47
5.8.4 Verantwortungsübergabe	49
5.8.5 Chancen und Gelingensbedingungen	51
6. Diskussion	53
6.1 Diskussion der Befunde.....	53
6.1.1 Umsetzung zentraler Klassenführungsprinzipien im Churermodell	53
6.1.2 Balance zwischen Struktur und Offenheit als Voraussetzung wirksamer Klassenführung.....	55
6.1.3 Raum und Arbeitsbündnis als präventive Führungsressourcen.....	57
6.1.4 Verantwortungsübergabe an die Schüler und ihre Implikationen für die Klassenführung.....	58
6.1.5 Chancen und Grenzen präventiver Klassenführung im Churermodell	60
6.2 Diskussion des methodischen Vorgehens	61
7. Fazit und Ausblick.....	64
Abbildungsverzeichnis	66
Literaturverzeichnis.....	67
Anhang	71

1. Einleitung

Im Zuge inklusiver Bildungsbestrebungen und gesellschaftlicher Veränderungen ist Schule zunehmend durch heterogene Lernvoraussetzungen von Schülern geprägt. Unterschiede in Leistungsstand, Lerntempo, sprachlichen Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen stellen Lehrpersonen vor die Aufgabe, Unterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine teilhabeorientierte und inklusive Schul- und Unterrichtskultur zunehmend an Bedeutung, in der Lernprozesse flexibler gestaltet und unterschiedliche Lernwege berücksichtigt werden.

Parallel dazu lässt sich beobachten, dass Unterrichtsformen zunehmend geöffnet und individualisiert werden. Schüler erhalten mehr Entscheidungsspielräume und übernehmen verstärkt Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrperson: Sie agiert weniger als primär steuernde Instanz und stärker begleitend, strukturierend und beobachtend. Gerade unter diesen Bedingungen kommt der Klassenführung eine zentrale Bedeutung zu, da sie die Voraussetzung dafür bildet, dass Offenheit, Struktur und Selbstständigkeit im Unterricht miteinander vereinbar bleiben.

Ein Unterrichtskonzept, das diese Entwicklung aufgreift, ist das Churermodell, welches offene Lernarrangements mit klaren organisatorischen Strukturen verbindet. „Beim Churermodell handelt es sich um eine Anlage des Unterrichts, die erfolgreiches Lernen für alle ermöglicht, ohne die Beteiligten – und dazu zählt auch die Lehrperson – zu überfordern“ (Lutz & Thöny, 2024, S.20). Die mit dem Churermodell einhergehenden Veränderungen in Raumstruktur, Arbeitsformen und Verantwortungsübergabe stellen jedoch besondere Anforderungen an die Klassenführung.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus fachlichen und persönlichen Motiven sowie aus der Frage, wie Klassenführung unter den Bedingungen offenen und individualisierten Unterrichts gestaltet wird. Während Klassenführung in stärker lehrerzentrierten Unterrichtsformen vergleichsweise gut untersucht ist, liegen bislang nur wenige empirische Befunde dazu vor, wie Lehrpersonen Klassenführung in offenen Unterrichtskonzepten wie dem Churermodell konkret umsetzen und erleben.

Ziel der Masterarbeit ist es daher, das Churermodell im Spiegel der Klassenführungsforschung zu untersuchen und zu analysieren, wie Lehrpersonen Klassenführung in diesem Unterrichtskonzept gestalten. Im Fokus stehen dabei unter anderem die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Chancen und Herausforderungen im Unterrichtsalltag. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: „Inwiefern lassen sich zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung

im Rahmen des Churermodells in der Primarstufe umsetzen und welche Chancen sowie Herausforderungen erleben Lehrpersonen dabei in ihrem Unterrichtsalltag mit dem Churermodell?“.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird ein qualitatives, explorativ ausgerichtetes Forschungsdesign gewählt. Grundlage der empirischen Analyse bilden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrpersonen der Primarstufe, die mit dem Churermodell arbeiten, ergänzt durch ein Interview mit dem Entwickler des Modells. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Der Aufbau der Arbeit ist entlang der Fragestellung strukturiert und gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zunächst werden zentrale Grundlagen der Klassenführung erarbeitet. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Klärung begrifflicher und historischer Bezüge, bevor ausgewählte theoretische Ansätze der Klassenführungsforschung differenziert dargestellt werden. Als theoretischer Bezugsrahmen für die empirische Untersuchung dienen insbesondere die Ansätze nach Kounin, Helmke sowie Thiel und Piwowar. Darauf aufbauend wird das Churermodell in seiner Entstehung, Zielsetzung und grundlegenden Struktur beschrieben, um das Unterrichtskonzept kontextuell einzuordnen. Der theoretische Teil mündet in einer analytischen Verknüpfung des Modells mit zentralen Prinzipien wirksamer Klassenführung. Der empirische Teil konkretisiert anschließend Zielsetzung und Forschungsfragen und legt das methodische Vorgehen offen. Neben der Beschreibung der Datenerhebung und der Stichprobe wird das Erhebungsinstrument näher erläutert, wobei der Fokus auf leitfadengestützten Experteninterviews liegt. Es folgt die Beschreibung des Datenauswertungsverfahrens einschließlich der Reflexion der angewendeten Gütekriterien. Die Ergebnisse der empirischen Analyse werden entlang des entwickelten Kategoriensystems präsentiert und im Diskussionsteil in Bezug auf die theoretischen Grundlagen sowie die Forschungsfragen eingeordnet. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein Fazit, das die zentralen Befunde bündelt und Perspektiven für weiterführende Forschung eröffnet.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf eine geschlechtergerechte Schreibweise verzichtet. Personenbezeichnungen erfolgen einheitlich in der maskulinen Form, beziehen sich jedoch ausdrücklich auf Personen aller Geschlechter.

2. Klassenführung

2.1 Begriffliche und theoretische Grundlagen

Unterrichten gilt als zentrale Aufgabe professionellen Lehrerhandelns und umfasst weit mehr als die reine Vermittlung fachlicher Inhalte. Für lernwirksamen Unterricht ist es erforderlich, dass die Lehrperson Lernprozesse zielgerichtet strukturiert, Störungen präventiv begegnet und ein förderliches soziales Klima schafft. Diese Aufgaben werden in der Unterrichtsforschung unter dem Begriff Klassenführung gefasst.

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird Klassenführung häufig synonym mit Klassenmanagement bzw. dem englischen Classroom Management verwendet (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 18). Die unterschiedlichen Definitionen von Klassenführung variieren in ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Während Mägdefrau (2010) das Einüben adäquater Arbeitshaltungen und Verhaltensweisen der Schüler hervorhebt, stellen Kiel, Frey und Weiß (2013) die Strukturierung von Unsicherheit und Komplexität als Voraussetzung für Lernarbeit und individuelle Entfaltung in den Mittelpunkt (vgl. Syring, 2017, S. 24). Bohl (2010) bringt den gemeinsamen Kern dieser Perspektiven auf den Punkt: „Es geht schlicht darum, die Basis für wirksame Lernprozesse zu legen“ (zit. nach Syring, 2017, S. 24).

Syring systematisiert die verschiedenen Begriffsbestimmungen und identifiziert drei grundlegende Dimensionen der Klassenführung: Verhaltenssteuerung, Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung (vgl. Syring, 2017, S. 25). Damit rückt das professionelle Interaktionshandeln der Lehrperson in den Fokus, das organisatorische, soziale und kommunikative Aspekte integriert. Die Auswirkungen von Klassenführung werden gleichermaßen durch empirische Befunde unterstrichen. Helmke (2003) betont, dass „kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung [...] Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht“ (zit. nach Eichhorn, 2024, S. 14). Internationale Befunde zeigen darüber hinaus, dass Klassenführung nicht nur das Lernen, sondern auch die sozial-emotionale Entwicklung und das Verhalten von Schülern positiv beeinflusst (vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 258).

Als wesentliche strukturelle Elemente effizienter Klassenführung gelten ein klares Regelsystem, effektive Zeitnutzung und Störungskontrolle (vgl. Helmke et al., 2023, S. 101). Diese Komponenten sind eng mit den drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität verknüpft: Klassenführung, kognitive Aktivierung und Motivierung. Klassenführung bildet hierbei die organisatorische und zeitliche Grundlage dafür, dass kognitive Aktivierung und Motivierung

wirksam werden können. Ophardt und Thiel bezeichnen Klassenmanagement daher als „Stützfunktion“ für das Lernen (vgl. Ophardt & Thiel, 2019, S. 257). Neben diesen strukturellen Aspekten wird in der Forschung zunehmend auch das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülern als bedeutsam hervorgehoben (vgl. Ophardt & Thiel, 2019, S. 258).

Die Bedeutung präventiver, beziehungsorientierter und kontinuierlich begleitender Elemente der Klassenführung wird in aktuellen Ansätzen besonders hervorgehoben, wohingegen frühere Konzepte vor allem auf Kontrolle und Disziplin fokussierten. Der folgende Abschnitt nimmt diese Entwicklung in den Blick und beleuchtet die historischen Phasen, die den Wandel der Klassenführungsforschung geprägt haben.

2.2 Historische Entwicklung

Die Forschung zur Klassenführung hat sich seit den 1950er-Jahren erheblich weiterentwickelt und spiegelt veränderte Vorstellungen von Unterricht und professionellem Lehrerhandeln wider. Die frühere Phase war stark behavioristisch geprägt, da Classroom Management vor allem als Sicherung von Ordnung und Disziplin verstanden wurde. Die Lehrperson galt als zentrale Kontrollinstanz, die das Verhalten der Schüler durch Verstärkung und Sanktionierung steuerte (vgl. Ophardt & Thiel, 2025, S. 231; Syring, 2017, S. 29–30). Ziel war eine reaktive Bearbeitung von Störungen, um den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 90).

Einen grundlegenden Paradigmenwechsel leiteten die Arbeiten von Jacob S. Kounin in den 1970er-Jahren ein. Seine Videostudien machten deutlich, dass Unterrichtsstörungen weniger auf individuelles Fehlverhalten zurückzuführen sind, sondern vielmehr aus Interaktionsprozessen hervorgehen (vgl. Kounin, 2006, S. 82). Damit verlagerte sich der Fokus auf die präventive Vermeidung von Störungen (vgl. Wannack & Herger, 2021, S. 18–19).

In den 1980er-Jahren wurde diese Entwicklung durch die ökologische Perspektive von Walter Doyle weitergeführt. Hierbei wird das Verhalten des Individuums als maßgeblich von der Umwelt beeinflusst verstanden (vgl. Ophardt & Thiel, 2025, S. 234). Unterricht erscheint in diesem Zusammenhang als komplexes, dynamisches System, in dem soziale Ordnung durch die gezielte Orchestrierung von Aktivitäten hergestellt und stabilisiert wird (vgl. Ophardt & Thiel, 2022, S. 19–20; Wannack & Herger, 2021, S. 22). Doyle betont daher: „Störungen werden nicht mehr als Probleme individuellen Verhaltens definiert, sondern als Zustand der Interaktion“ (zit. nach Ophardt & Thiel, 2022, S. 19). Die Lehrperson übernimmt hierbei eine Schlüsselrolle bei der Initiierung, Strukturierung und Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses (vgl. Wannack & Herger, 2021, S. 22).

Seit den 1990er-Jahren wurde die Klassenführungsforschung schließlich um emotionspsychologische und kommunikationstheoretische Perspektiven erweitert. Diese rücken die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung, der emotionalen Kompetenz der Lehrperson sowie der Kommunikationsqualität stärker in den Vordergrund (vgl. Ophardt & Thiel, 2025, S. 233). Klassenführung wird zunehmend als integratives Konzept verstanden, das Struktur, Monitoring und Beziehungsarbeit systematisch miteinander verbindet (vgl. Ophardt & Thiel, 2013, S. 45).

Insgesamt zeigt sich ein deutlicher Wandel von einer disziplin- und lehrerorientierten hin zu einer lern- und beziehungsorientierten Perspektive auf Klassenführung. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im folgenden Abschnitt auf jene theoretischen Ansätze, die das heutige Verständnis von Klassenführung maßgeblich prägen und weiterentwickeln.

2.3 Zentrale theoretische Ansätze der Klassenführung

Auf Grundlage der zuvor skizzierten Entwicklung der Klassenführungsforschung lassen sich im aktuellen Diskurs zentrale theoretische Ansätze herausarbeiten, die für die spätere Analyse des Churermodells von besonderer Relevanz sind. Den Kern der Klassenführungsforschung bilden die präventiven Prozessprinzipien von Jacob S. Kounin sowie die im deutschsprachigen Raum einflussreiche Konzeption der Unterrichtsqualität von Andreas Helmke. Ergänzt wird dieser theoretische Rahmen durch die integrativen und mehrdimensionalen Ansätze von Felicitas Thiel und Valentina Piwowar.

Die folgenden Unterkapitel systematisieren diese Perspektiven als theoretisches Fundament der weiteren Untersuchung.

2.3.1 Klassenführungstechniken nach Jacob S. Kounin

Die Arbeiten von Jacob S. Kounin markierten einen zentralen Wendepunkt in der Klassenführungsforschung und begründeten eine präventionsorientierte Perspektive auf Unterricht. Einen wesentlichen methodischen Fortschritt erzielte Kounin durch den erstmaligen Einsatz systematischer Videoanalysen. Diese ermöglichten es, Interaktionen im Unterricht wiederholt auszuwerten und Muster erfolgreichen oder misslingenden Lehrerhandelns präzise zu identifizieren. Auf dieser empirischen Grundlage formulierte Kounin die bis heute einflussreiche Annahme, dass Unterrichtsstörungen nicht primär auf individuelles Fehlverhalten zurückzuführen sind, sondern auf gestörte Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie auf fehlende Unterrichtsstruktur (vgl. Kounin, 2006, S. 72–84; Wannack & Herger, 2021, S. 18). Aus dieser Perspektive versteht Kounin Classroom

Management als „ein Konzept aus störungspräventiven Maßnahmen, die die Wahrscheinlichkeit eines störungsarmen Unterrichts erhöhen“ (zit. nach Syring, 2017, S. 33). Auf dieser Grundlage identifizierte Kounin anhand seiner Videostudien fünf zentrale Dimensionen wirksamer Klassenführung, die bis heute als Grundpfeiler präventiver Unterrichtsgestaltung gelten (vgl. Wannack & Herger, 2021, S. 18).

Die erste Dimension, Allgegenwärtigkeit, beschreibt die Fähigkeit der Lehrperson, den Schülern zu signalisieren, dass sie das gesamte Unterrichtsgeschehen kontinuierlich überblickt. Kounin fasst dies prägnant als sprichwörtliche „Augen im Hinterkopf“ (Kounin, 2006, S. 90) zusammen. Durch subtile Hinweise wie Blickkontakt oder Positionswechsel der Lehrperson lassen sich potenzielle Störungen frühzeitig erkennen und unterbinden. Mit der zweiten Dimension, Überlappung, charakterisiert Kounin die parallele Steuerung mehrerer unterschiedlicher Prozesse. Lehrpersonen, die gleichzeitig unterstützen, beobachten und organisieren können, verhindern Leerlaufphasen und halten den Unterrichtsfluss stabil. Die dritte Dimension umfasst Reibungslosigkeit und Schwung. Diese zeigt sich in klaren, fließenden Übergängen zwischen Unterrichtsphasen und einem kontinuierlichen Arbeitsfluss, der die Aufmerksamkeit der Schüler aufrechterhält. Mit der vierten Dimension, Gruppenmobilisierung, betont Kounin die Aufrechterhaltung der kollektiven Aufmerksamkeit. Durch gezielte Aktivierung aller Schüler, etwa durch adressierte Fragen, Aufgaben oder gemeinsame Impulse wird verhindert, dass einzelne Lernende in Passivität oder Störverhalten abgleiten. Als fünfte Dimension beschreibt Kounin das Rechenschaftsprinzip. Dabei überprüft die Lehrperson regelmäßig, inwieweit die Schüler aktiv beteiligt sind und den Lerngegenstand verstanden haben. Dies kann durch kurze Rückmeldeschleifen, Kontrollfragen oder das Präsentieren von Arbeitsergebnissen erfolgen (vgl. Wannack & Herger, 2021, S. 19).

Ergänzend zu diesen fünf Dimensionen verweisen Wannack und Herger auf die Bedeutung von Herausforderung und Abwechslung als eng verwandte Prinzipien. Abwechslungsreiche und kognitiv anregende Aufgaben tragen wesentlich dazu bei, Aufmerksamkeit zu sichern und Störungen präventiv zu vermeiden (vgl. Wannack & Herger, 2021, S. 19).

Übergeordnet lässt sich das Monitoring als Schlüsselkompetenz verstehen, die sämtliche Dimensionen zusammenfasst. Es beschreibt die bewusste kontinuierliche Wahrnehmung des gesamten Unterrichtsgeschehens und ermöglicht frühzeitiges Erkennen von Störungspotenzialen. Monitoring bildet somit die notwendige Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen flexibel und situationsangemessen handeln können (vgl. Eichhorn, 2024, S. 149). Empirische Untersuchungen bestätigen die Wirksamkeit von Kounins Dimensionen. Lehrpersonen, die diese Techniken erfolgreich umsetzen, schaffen störungsarme

Lernumgebungen und erreichen eine höhere Lernaktivität ihrer Schüler. Der Zusammenhang ist deutlich: Je klarer und präventiver die Steuerung durch die Lehrperson, desto höher ist der resultierende Lernerfolg (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 67; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 258).

Damit bilden Kounins Arbeiten bis heute die konzeptionelle Grundlage moderner Klassenführungskonzepte und prägen sowohl die Unterrichtsforschung als auch die Lehrerbildung.

2.3.2 Effiziente Klassenführung nach Andreas Helmke

Andreas Helmke zählt zu den prägenden Autoren der deutschsprachigen Unterrichtsforschung und beeinflusst die Diskussion um effiziente Klassenführung maßgeblich. Seine theoretischen Überlegungen sind im Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität verankert. Hierbei wird Unterricht als Angebot der Lehrperson konzipiert, das von den Schülern aktiv aufgegriffen und kognitiv verarbeitet werden muss (vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 9).

Im Zentrum von Helmkes Konzeption steht das Prinzip der aktiven Lernzeit als entscheidender Mechanismus für Lernerfolg. Der grundlegende Zusammenhang lautet: Je mehr Zeit die Schüler für die aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen aufwenden, desto höher ist der erzielte Leistungszuwachs. Effiziente Klassenführung schafft hierbei jene Rahmenbedingungen, die diese aktive Lernzeit ermöglichen und maximieren. Hattie (2013) identifiziert die aktive Lernzeit in seinen Metaanalysen ebenfalls als einen der stärksten Prädiktoren erfolgreichen Lernens (vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 9; Ophardt & Thiel, 2022, S. 17).

In seinen „zehn Merkmalen guten Unterrichts“ verankert Helmke Klassenführung als erstes und grundlegendes Qualitätsmerkmal des Unterrichts (vgl. Helmke et al., 2023, S. 101). Effiziente Klassenführung integriert dabei drei zentrale Komponenten: Regeln und Prozeduren, die Orientierung schaffen und etablierte Routinen sichern, effektive Zeitnutzung, die aktive Lernzeit maximiert und Leerlaufphasen vermeidet sowie Störungskontrolle, die ein schnelles und undramatisches Eingreifen bei Unterrichtsstörungen ermöglicht (vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 10–11). Helmke betont jedoch, dass erfolgreiche Klassenführung nicht allein auf organisatorischen und strukturellen Elementen beruht. Sie umfasst ebenso die personalen Aspekte der Lehrerpersönlichkeit: Autorität, Glaubwürdigkeit, klare Kommunikation, Körpersprache sowie positive Beziehungsgestaltung wirken nachweislich störungspräventiv und lernförderlich (vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 11).

Die empirische Bedeutung der Klassenführung für den Lernerfolg wird durch die SCHOLASTIK-Studie belegt. Weinert und Helmke (1997) zeigen dabei, dass der kognitive Leistungszuwachs von Schülern neben individuellen und kontextuellen Bedingungen insbesondere von vier Aspekten der Lehrerexpertise abhängt: Klassenführungscompetenz, diagnostische Kompetenz, unterrichtsmethodische Kompetenz und fachliche Kompetenz (vgl. Ophardt & Thiel, 2025, S. 242). Innerhalb dieses Gefüges nimmt Klassenführung eine Schlüsselfunktion ein, denn je weniger der Unterricht durch Störungen beeinträchtigt wird, desto mehr aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Als besonders wirkungsvoll hat sich hierbei die kontinuierliche Aufmerksamkeit der Lehrperson für das gesamte Unterrichtsgeschehen erwiesen – ein Konzept, das bereits bei Kounin als „Allgegenwärtigkeit“ zentral ist (vgl. Eichhorn, 2024, S. 149).

Insgesamt verbindet Helmke die strukturelle, organisatorische und personale Ebene von Unterricht. Er zeigt, dass Klassenführung nicht als bloße Rahmenbedingung verstanden werden darf, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses, der unmittelbar auf die aktive Lernzeit und damit auf den Lernerfolg der Schüler einwirkt.

2.3.3 Weiterführende Ansätze der Klassenführung

Die Ansätze von Felicitas Thiel und Valentina Piwowar erweitern die bisherigen Konzeptionen von Kounin und Helmke um eine stärker mehrdimensionale und beziehungsorientierte Perspektive. Beide Autorinnen konzipieren Unterricht als komplexes soziales System, in dem erfolgreiche Klassenführung nicht allein durch strukturelle Maßnahmen entsteht, sondern durch das Zusammenspiel von verhaltensbezogenen, instruktionalen und sozial-emotionalen Aspekten.

Felicitas Thiel vertritt einen integrativen Ansatz, der sowohl behavioristische als auch ökologische Perspektiven der Klassenführung verbindet (vgl. Ophardt & Thiel, 2022, S. 19–23). Sie definiert Klassenmanagement als „alle Aktivitäten einer Lehrkraft, die auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung im sozialen System Schulklasse gerichtet sind“ (Ophardt & Thiel, 2013, S. 46). Zentrale Elemente von Thiels Ansatz sind daher klare Regeln und Prozeduren, systematische Konfliktbearbeitung, transparente Handlungsprogramme sowie ein kontinuierliches Monitoring des Unterrichtsgeschehens. Monitoring versteht Thiel dabei als „Verteilung der Aufmerksamkeit auf die gesamte Klasse“ (Ophardt & Thiel, 2025, S. 239), um potenzielle Abweichungen frühzeitig zu erkennen und angemessen zu reagieren. Darüber hinaus betont sie die Bedeutung eines stabilen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Schüler. Dieses auf Vertrauen, Kooperation und

klaren Erwartungen beruhende Bündnis reduziert nachweislich Störungen und fördert Motivation sowie Lernfreude (vgl. Ophardt & Thiel, 2022, S. 26).

Valentina Piwowar knüpft an Thiels theoretischen Überlegungen an, indem sie Klassenmanagement als Kompetenzbereich systematisiert und empirisch in drei Dimensionen strukturiert: dem Management des Schülerverhaltens, dem Management der Instruktion und dem Management der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Piwowar, 2013, S. 216). Innerhalb dieser Dimensionen identifiziert Piwowar konkrete Strategien wie Regelklarheit, Störungsintervention, Monitoring, Prozeduren, Gruppenmobilisierung, Zeitmanagement, Klarheit des Handlungsprogramms oder Elemente der Beziehungsgestaltung (vgl. Piwowar, 2013, S. 217). Ihre Validierungsstudie zeigt deutliche Zusammenhänge zwischen den genannten Strategien und zentralen Schülermerkmalen. Insbesondere Monitoring, Prozeduren und Zeitmanagement korrelieren stark mit höherer Lernaktivität und weniger Off-Task-Verhalten, das sich als Abweichen von der eigentlichen Aufgabe beschreiben lässt (vgl. Piwowar, 2013, S. 225). Damit liefert Piwowar eine empirische Fundierung jener Prozesse, die Thiel theoretisch als Voraussetzung gelingender sozialer Ordnung beschreibt.

Die Schnittmenge beider Ansätze offenbart sich in drei zentralen Bereichen. Erstens betonen Thiel und Piwowar gleichermaßen die Notwendigkeit präventiver Strukturierungsmuster, womit sie an Kounins präventionsorientierten Ansatz sowie an Helmkes Regelsysteme anschließen. Struktur entsteht hier durch transparente und klare Handlungsprogramme sowie eingeübte Abläufe, die Orientierung schaffen und Unsicherheit reduzieren. Zweitens bildet Monitoring in beiden Ansätzen eine Kernkomponente wirksamer Klassenführung, die unmittelbar auf die Sicherung aktiver Lernzeit und damit den Lernerfolg einwirkt. Somit greift es sowohl Kounins Konzept der Allgegenwärtigkeit als auch Helmkes Betonung des Lernzeitprinzips auf. Drittens heben beide Autorinnen die Bedeutung des Arbeitsbündnisses hervor. Während Thiel dieses theoretisch als Basis für Kooperation, Vertrauen und Motivation konzipiert, weist Piwowar empirisch nach, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung messbare Auswirkungen auf das Störungsverhalten und Lernengagement hat (vgl. Ophardt & Thiel, 2022; Piwowar, 2013).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ansätze von Thiel und Piwowar das klassische Modell um eine sozial-emotionale und empirisch validierte Dimension erweitern, die für ein ganzheitliches Verständnis professioneller Klassenführung essenziell ist.

2.4 Vergleich und Synthese zentraler theoretischer Ansätze der Klassenführung

Trotz unterschiedlicher theoretischer Herangehensweisen teilen Kounin, Helmke sowie Thiel und Piwowar ein gemeinsames Grundverständnis von Klassenführung. Alle vier Ansätze vertreten die zentrale Annahme, dass Klassenführung eine wesentliche Voraussetzung für lernwirksamen Unterricht darstellt und maßgeblich zur Sicherung der aktiven Lernzeit beiträgt. Die Unterschiede zwischen den Ansätzen liegen vor allem in ihrer Schwerpunktsetzung, lassen sich jedoch als komplementär und aufeinander bezogen verstehen: Kounin formuliert grundlegende präventive Prozessprinzipien, Helmke verortet diese in einem empirisch fundierten Qualitätsmodell, Thiel erweitert das Verständnis durch die explizite Integration des Arbeitsbündnisses und Piwowar liefert eine empirisch validierte Strukturierung, die verhaltensbezogene, instruktionale und beziehungsorientierte Aspekte umfasst (vgl. Helmke & Helmke, 2014; Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2022; Piwowar, 2013).

Zusammengefasst zeigen alle vier Ansätze, dass wirksame Klassenführung auf dem Zusammenspiel von Prävention, Struktur, Monitoring und effizienter Zeitnutzung beruht. Sie bilden damit einen robusten theoretischen Referenzrahmen, vor dessen Hintergrund sich alternative oder ergänzende Unterrichtsformen wie das Churermodell gewinnbringend analysieren lassen.

Auf Grundlage dieser gemeinsam geteilten Prinzipien stellt sich nun die Frage, wie Klassenführung in Unterrichtsformen realisiert wird, die stärker auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler ausgerichtet sind, etwa im offenen Unterricht. Diese Spannung zwischen Struktur und Offenheit wird im folgenden Abschnitt systematisch analysiert und bereitet damit die konzeptionelle Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Churermodell vor.

2.5 Klassenführung im Kontext offenen Unterrichts

Offener Unterricht betont Eigeninitiative, Selbststeuerung und eine teilweise Delegation von Verantwortung an die Schüler (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 97). Diese Ausrichtung steht auf den ersten Blick in Spannung zu klassischen Vorstellungen von Klassenführung, die häufig mit Kontrolle und Lehrerzentrierung assoziiert werden. Ob traditionelle Klassenführungsmodelle ohne Weiteres auf offene Unterrichtsformen übertragbar sind, wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Grund ist, dass im offenen Unterricht Verantwortung stärker bei den Schülern liegt und andere bildungstheoretische Zielsetzungen verfolgt werden als im stärker instruktionsorientierten Unterricht (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 98).

In offenen Lernsettings bedeutet Führung nicht primär Kontrolle, sondern die Schaffung von Rahmenbedingungen für Selbststeuerung und Struktur. Die Rolle der Lehrperson verändert sich hierbei deutlich: Sie fungiert weniger als Kontrollinstanz, sondern zunehmend als Coach, Moderator oder Lernbegleiter, die Lernprozesse unterstützt und anregt (vgl. Ophardt & Thiel, 2022, S. 20). Diese Rollenveränderung entspricht der von Syring beschriebenen neuen Lernkultur, die durch Partizipation, Differenzierung, Kooperation sowie den reflektiven Umgang mit Heterogenität geprägt ist. Lernen wird dabei als „aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess, der in sozialen Zusammenhängen stattfindet und situations- und kontextgebunden ist“ (Syring, 2017, S. 40) verstanden.

Die klassischen Prinzipien Kounins behalten in offenen Lernformen ihre Relevanz, müssen jedoch an die erhöhte Eigenverantwortung der Schüler und die multiplen parallelen Lernprozesse angepasst werden. Bohl und Kucharz (2010) zeigen exemplarisch, wie sich Kounins Dimensionen transformieren: Allgegenwärtigkeit erweitert sich vom Erkennen punktueller Störungen zu einer ganzheitlicher Wahrnehmung heterogener, parallel ablaufender Lernaktivitäten. Dies erfordert vereinbarte Zwischenkontrollen und individuelle Rücksprachen, um den Lernstand aller Schüler einzuschätzen. Reibungslosigkeit und Schwung beziehen sich auf die Gestaltung transparenter Übergänge zwischen freien und angeleiteten Phasen, die durch klare Materialorganisation und verständliche Aufgabenstellungen unterstützt werden. Auch die Gruppenmobilisierung verändert sich in offenen Lernsettings. Die Lehrperson behält den Fokus auf die gesamte Lerngruppe, agiert jedoch zurückhaltender, individueller und beratender, um verschiedenen Lernwegen gerecht zu werden (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 99).

Struktur bleibt damit ein fundamentales Prinzip auch im offenen Unterricht. Klare Regeln, transparente Erwartungen und eingeübte Routinen sind zentrale Voraussetzungen für selbstständiges Arbeiten. Ein wesentlicher Unterschied zur stärker gelenkten Unterrichtspraxis liegt in der Raumgestaltung. Sie übernimmt hier eine tragende Rolle, indem Struktur vor allem über Aufgabenformate, Materialbereitstellung, räumliche Ordnung sowie Ablage- bzw. Organisationssysteme entsteht (vgl. Wannack & Herger, 2014, S. 44).

Mit der Entwicklung hin zu einer neuen Lernkultur entstehen veränderte Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln. Bohl und Kucharz (2010) formulieren fünf zentrale Ansatzpunkte, die eine veränderte Klassenführung in offenen und geöffneten Unterrichtsformen erfordern. Erstens argumentieren sie, dass zentrale Prinzipien traditioneller Klassenführung, insbesondere die Dimensionen von Kounin, bewusst auf offene Lernformen übertragen werden müssen. Zweitens betonen sie die erhöhte Bedeutung präventiver Maßnahmen im Sinne eines vorausschauenden Umgangs mit Komplexität, die Lernprozesse

stabilisieren und zugleich selbstständiges Arbeiten der Schüler ermöglichen. Drittens verlagert sich die Strukturierung des Unterrichts stärker auf Aufgaben, Materialien und Lernarrangements, die als Orientierungs- und Stabilisierungselemente fungieren. Viertens besteht eine zentrale Anforderung in einer intensivierten individuellen Beratung der Schüler. Sie benötigen in offenen Lernsettings mehr Unterstützung bei der Planung ihres Vorgehens, der Materialauswahl, Selbstorganisation und Reflexion ihrer Lernprozesse. Schließlich weisen die Autoren darauf hin, dass Klassenführung in einer neuen Lernkultur nicht ausschließlich Aufgabe einzelner Lehrpersonen ist, sondern als kollektive Verantwortung des Kollegiums verstanden werden muss. Gemeinsame Standards, konsistente Routinen und abgestimmte Regeln bilden die Grundlage für verlässliche Strukturen, die wiederum selbstständiges und kooperatives Lernen ermöglichen (vgl. Syring, 2017, S. 40).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Klassenführung auch im offenen Unterricht unverzichtbar bleibt, jedoch in anderer Form realisiert wird: weniger über direkte Kontrolle und stärker durch Rahmung, Prozessbegleitung und Übertragung von Eigenverantwortung. Die zentrale Aufgabe der Lehrperson besteht in der Orchestrierung einer Balance zwischen Offenheit und Struktur. Während Prävention, Routinen und Monitoring unverzichtbare Elemente bleiben, werden sie zunehmend auf die individuellen und gruppenbezogenen Verantwortlichkeiten der Schüler übertragen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund ergibt sich die Frage, wie ein konkretes Unterrichtskonzept offene Lernformen mit wirksamer Klassenführung verbinden kann. Das Churermodell bietet hierzu einen vielversprechenden Ansatz, da es sowohl bewährte Elemente strukturierter Führung als auch hohe Anteile an Selbststeuerung der Schüler integriert. Im folgenden Kapitel wird das Churermodell mit Blick auf seine zentralen strukturellen und pädagogischen Merkmale untersucht.

3. Churermodell

3.1 Entstehung und Zielsetzung

Das Churermodell ist ein neueres Unterrichtskonzept aus dem Jahr 2010, welches an der Stadtschule Chur in der Schweiz entwickelt wurde. Ausgangspunkt seiner Entstehung war die parallele Einführung von Integrationsmaßnahmen und Blockzeiten, die unter den Lehrpersonen zunächst auf Skepsis stieß und die Notwendigkeit grundlegender struktureller Veränderungen des Unterrichts deutlich machte (vgl. Pool Maag, 2017, S. 35).

Initiiert wurde das Churermodell von Reto Thöny, der an der Stadtschule Chur für die Unterrichtsentwicklung verantwortlich war. Seine pädagogischen Beobachtungen bildeten den konzeptionellen Kern des Modells, da er eine grundlegende Diskrepanz zwischen Bedingungen des Kindergartens und jenen der Primarstufe identifizierte. Im Kindergarten verfügen Kinder über eine hohe Autonomie und Bewegungsfreiheit, während der Schuleintritt typischerweise mit einer deutlichen Einschränkung dieser Freiräume verbunden ist. Die damit verknüpfte Transitionsphase, in der eine individuelle Anpassung an neue Strukturen erfolgt, verläuft sehr unterschiedlich und kann für viele Kinder eine erhebliche Herausforderung darstellen (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 18).

Mit dem Übergang in die Primarstufe werden die Schüler erstmals mit einer Lernumgebung konfrontiert, die überwiegend an einen festen Arbeitsplatz gebunden ist. Precht (2013) weist darauf hin, dass dies erhebliche Belastungen hervorrufen kann: „Körperliche Passivität ist ein hoher Stressfaktor, physisch wie psychisch. Wer optimal lernen will, muss in der Lage sein, zwischendurch Pausen zu machen und sich bewegen zu können, und zwar entsprechend eines eigenen individuellen Rhythmus und Bewegungsbedürfnisses“ (zit. nach Thöny & Lutz, 2024, S. 72).

Das Churermodell setzt an dieser Diskontinuität an, indem es ausgewählte strukturelle Elemente des Kindergartens systematisch auf den Unterricht in der Primarstufe überträgt und adaptiert. Der Fokus liegt insbesondere auf dem freien Umgang mit Raum, Bewegung und Lernmaterial, die als Bedingungen für nachhaltiges Lernen verstanden werden. Ziel ist es, den Übergang zwischen den beiden Bildungsstufen zu erleichtern und Lernprozesse stärker an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler auszurichten (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 18). Konkret gestaltet das Churermodell den Unterrichtsraum so, dass Bewegung ein integraler Bestandteil des Lernens bleibt, etwa durch flexible Raumstrukturen, freie Arbeitsplatzwahl und wechselnde Lernorte. Das Modell orientiert sich damit an der Schülerperspektive, indem es

individuelle Lernwege unterstützt, differenzierte Lernniveaus ermöglicht und eigenverantwortliches Arbeiten fördert (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 20).

Die zunehmende Verbreitung des Churermodells im deutschsprachigen Raum und seine Anwendung über verschiedene Bildungsstufen hinweg deuten auf seine Praktikabilität und Wirksamkeit hin (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298). Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass das Modell nicht nur theoretisch kohärent, sondern auch schulisch realisierbar ist.

3.2 Lerntheoretische Verortung

Das Churermodell lässt sich als eine Form strukturiert-offenen Unterrichts charakterisieren, da es klare Rituale und feste Rhythmisierung mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung der Schüler verbindet (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21). Diese Kombination ist zentral für das Verständnis des Modells: Struktur und Offenheit werden nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Elemente konzipiert, die sich gegenseitig stabilisieren.

Lerntheoretisch lässt sich das Churermodell dem Konstruktivismus zuordnen. Dieser basiert auf der zentralen Annahme, dass Lernen ein aktiver, selbstorganisierter und kontextgebundener Prozess ist. Wissen wird demnach nicht passiv aufgenommen, sondern von den Schülern auf Grundlage ihrer individuellen Erfahrungen, Interessen und sozialen Interaktionen eigenständig konstruiert. Die Lehrperson nimmt in dieser Konzeption eine begleitende, beratende und unterstützende Rolle ein, indem sie Lernumgebungen gestaltet, Impulse gibt und individuelle Lernprozesse ermöglicht (vgl. Reinmann, 2013).

Diese konstruktivistische Grundhaltung spiegelt sich in vier didaktischen Prämissen wider, die das konzeptionelle Fundament des Churermodells bilden. Die erste Prämisse geht davon aus, dass Binnendifferenzierung im Unterricht sowohl möglich als auch motivierend ist. Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität innerhalb der Lerngruppen, unter anderem infolge der Auflösung separativer Einführungsklassen, wird Differenzierung im Churermodell nicht als Zusatzmaßnahme verstanden, sondern als grundlegendes Strukturprinzip des Unterrichts (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298). Entsprechend formulieren Lutz und Thöny die leitende Annahme des Modells: „Lernerfolg für alle ist nur durch entsprechende Differenzierung der Lernangebote und Individualisierung in der Lernbegleitung erreichbar“ (Thöny & Lutz, 2024, S. 18). Lernaufgaben werden daher in unterschiedlichen Anforderungsniveaus bereitgestellt, um den variierenden Lernvoraussetzungen, Lerntempi und Interessen der Schüler gerecht zu werden. Dies entspricht der konstruktivistischen Annahme, dass Lernwege stets subjektiv verlaufen und Unterricht diese Vielfalt systematisch aufnehmen muss.

In der zweiten Prämisse kommt dem Schulzimmer die Funktion eines „dritten Pädagogen“ zu. Der Raum wird nicht als bloßer organisatorischer Rahmen verstanden, sondern als lernwirksames Element, das selbst erziehend tätig ist. Die physische Gestaltung, wie etwa unterschiedliche Arbeitsplätze, flexible Raumstrukturen und gute Zugänglichkeit zu Materialien, unterstützt die Schüler dabei, zunehmend selbstständig Entscheidungen zu treffen und ihren Lernprozess aktiv mitzugestalten. Auf diese Weise wird eigenständiges, kooperatives und bewegungsorientiertes Lernen ermöglicht. Dieser Ansatz steht im direkten Einklang mit der konstruktivistischen Betonung einer authentischen und reichhaltigen Lernumgebung.

Die dritte Prämisse betrifft die zeitliche Gestaltung des Unterrichts, bei der Instruktionsphasen bewusst gekürzt werden, um die aktive Lernzeit der Schüler zu maximieren. Dieses Prinzip wurde bereits in Kapitel 2.3.2 bei Helmke als zentrales Merkmal effizienter Klassenführung identifiziert. Die kurze Instruktion dient primär dazu, die Schüler „arbeitsfähig“ zu machen und Orientierung zu geben. Im konstruktivistischen Verständnis entsteht Wissen nicht durch Instruktion, sondern die eigenständige Auseinandersetzung mit Lernaufgaben. Das Churermodell betont daher die Konstruktions- statt der Instruktionsphase.

Die vierte Prämisse sichert die Praktikabilität des Modells. Hierbei können Lehrpersonen das Churermodell an die spezifischen Bedingungen ihrer Klasse und Schule adaptieren. Diese Flexibilität unterstützt die Realisierbarkeit konstruktivistischer Prinzipien im schulischen Alltag und ermöglicht eine Umsetzung, die sowohl individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler als auch institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21).

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Churermodell die zentralen Annahmen der konstruktivistischen Lerntheorie konsequent in ein praxistaugliches Unterrichtskonzept überführt.

3.3 Kernelemente des Churermodells

Das Churermodell basiert auf vier zentralen strukturellen Kernelementen, die gemeinsam eine Lernkultur fördern, in der sowohl individuelle Lernwege als auch kooperative Lernprozesse unterstützt werden. Die konzeptionelle Grundlage beruht auf der Anerkennung der Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe. Lernwege verlaufen grundsätzlich individuell und Unterricht muss daher Rahmenbedingungen bereitstellen, die dieser Heterogenität gerecht werden. Ein zentraler realistischer Grundsatz lautet: Kein pädagogisches Konzept kann alle Schüler auf denselben Lernstand bringen, jedoch kann jedem ein individueller Lernerfolg ermöglicht werden. Vor diesem Hintergrund verfolgt das Churermodell das Ziel, Schüler schrittweise zu mehr

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu führen. Dieses Verständnis zeigt sich auch darin, dass der sogenannte „First-Level-Support“ als erste Anlaufstelle bei Fragen oder Problemen bewusst in die Lerngruppe selbst verlagert wird. Dies fördert Peer-Learning und gegenseitige Unterstützung als reguläre Unterrichtspraktiken. Dabei verändert sich gleichermaßen die Rolle der Lehrperson, die stärker beobachtend und begleitend agiert und auf dieser Grundlage gezielt pädagogische Entscheidungen trifft (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 25).

Im Folgenden werden die vier Kernelemente des Churermodells dargestellt, die diese Grundhaltung in der Unterrichtspraxis konkretisieren.

3.3.1 Umgestaltung des Schulzimmers

Im Churermodell wird das Schulzimmer als ein aktiver Bestandteil des Lernprozesses verstanden und übernimmt die Funktion eines „dritten Pädagogen“ neben der Lehrperson und den Schülern. Dies manifestiert sich in einer bewussten Abkehr von einer lehrerzentrierten, frontal ausgerichteten Raumstruktur hin zu einer flexiblen, schülerorientierten Gestaltung. Praktisch bedeutet dies, dass Tische nicht mehr in traditionellen Reihen zur Tafel angeordnet sind, sondern flexibel kombinierbar, sodass unterschiedliche Lernformen, wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, ohne räumliche Hindernisse möglich werden. Auf feste Sitzplätze wird vollständig verzichtet, stattdessen wählen die Schüler zu Beginn jeder Lernphase einen für ihre jeweilige Aufgabe geeigneten Arbeitsplatz. Dies fördert selbstständige Entscheidungen über die eigene Lernumgebung und öffnet den Raum für ko-konstruktive Lernprozesse (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 22).

Um diese hohe Flexibilität nicht in Unübersichtlichkeit münden zu lassen, ist eine klare Strukturierung der Materialien zentral. Lern- und Arbeitsmittel werden in offenen, gut zugänglichen Regalen platziert, die zugleich den Raum strukturieren und so zusätzliche Arbeits- oder Rückzugsbereiche schaffen. Ein weiteres zentrales Element ist eine großzügige freie Bodenfläche. Sie entsteht durch das Verschieben von Arbeitsplätzen an die Wand und eröffnet den Schülern Bewegungs- und Begegnungsmöglichkeiten während des Lernens. Lutz und Thöny fassen diesen Grundsatz prägnant zusammen: „Schulzimmer funktionieren dann gut, wenn sie genügend Verkehrsfläche aufweisen, damit sich die Schüler:innen möglichst konfliktfrei bewegen können“ (Lutz & Thöny, 2024, S. 58).

Zwei Orte im Schulzimmer besitzen eine besondere organisatorische und pädagogische Bedeutung. Der Kreis dient als gemeinsamer Sammelpunkt der Lerngruppe sowie als Ort für kurze Instruktions- und Reflexionsphasen, während der Beratungstisch Ort der individuellen und kleingruppigen Unterstützung ist. Er ist von allen Seiten zugänglich und bietet Platz für

sechs bis acht Lernende. Lutz und Thöny beschreiben, dass insbesondere Schüler dort arbeiten, die die Nähe der Lehrperson als hilfreich empfinden und in komplexen Lernprozessen zusätzliche Unterstützung benötigen (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 61).

Die unterschiedlichen Lernorte übernehmen jeweils spezifische funktionale Rollen: Der Kreis dient dem gemeinschaftlichen Input und Austausch, der Beratungstisch der gezielten Lernbegleitung und die Arbeitsplätze der Bearbeitung individueller Lernaufgaben. Diese räumliche Differenzierung schafft einen Gesamteffekt, den Lutz und Thöny zusammenfassend beschreiben: „So helfen eine bewusste Gestaltung und Nutzung des Raums, Mitverantwortung zu fördern, das Wohlbefinden und die Identifikation der Lernenden positiv zu beeinflussen und durch die Zugänglichkeit und Ordnung der Lern- und Arbeitsmaterialien das Interesse und die Lernbereitschaft zu unterstützen“ (Thöny & Lutz, 2024, S. 44).

3.3.2 Kurze Inputs im Kreis

Der Inputkreis stellt im Churermodell einen zentralen Ort gemeinschaftlichen Lernens dar. Zu Beginn und am Ende jeder Lernphase versammeln sich die Schüler dort, um durch ritualisierte Abläufe in die jeweilige Arbeitsphase ein- oder auszusteigen. Diese Strukturen schaffen Verlässlichkeit und unterstützen einen klaren Übergang zwischen verschiedenen Arbeitsphasen. Im Gegensatz zu den frei wählbaren Arbeitsplätzen im Raum verfügen die Schüler im Kreis über feste Sitzplätze, was Orientierung schafft und die gemeinsame Fokussierung auf Lerninhalte erleichtert (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 22).

Die Inputphasen folgen dem Grundsatz: „So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 115). Daher ist die Dauer der Instruktion bewusst kurzgehalten und soll die Aufmerksamkeitsspanne von zehn bis zwölf Minuten nicht überschreiten. Diese zeitliche Reduktion schafft Raum für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben, wodurch die aktive Lernzeit maximiert wird. Dies gilt in der Unterrichtsforschung als mehrfach identifiziertes Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 9; Thöny & Lutz, 2024, S. 90).

Im Inputkreis stellt die Lehrperson Lernangebote vor, gibt Impulse und unterstützt die Schüler bei der Auswahl geeigneter Lernaufgaben. Ziel ist es, die Lernenden „arbeitsfähig“ zu machen und ihnen Orientierung für die folgende selbstständige Lernphase zu geben. Neben der Einführung in neue Inhalte bietet der Kreis Raum für den Austausch über Lernwege und Erfahrungen. Dabei werden unterschiedliche Denk- und Lösungsstrategien sichtbar, die den Schülern ermöglichen, voneinander zu lernen und ihr eigenes Vorgehen zu reflektieren. Obwohl der Inputkreis eine zentrale Rolle in der Strukturierung der Lernzeit einnimmt, bleibt er

funktional auf kurze, aktivierende Sequenzen begrenzt. Wie Lutz und Thöny betonen: „Inputs sind nur eine Ergänzung, das Lernen selbst erfolgt durch die Auseinandersetzung mit Lernaufgaben“ (Thöny & Lutz, 2024, S. 93).

3.3.3 Lernen mit Lernaufgaben

Das Arbeiten mit Lernaufgaben bildet das dritte zentrale Kernelement des Churermodells und stellt die didaktische Grundlage des gesamten Unterrichts dar. Lernaufgaben sind damit nicht marginale Übungselemente, sondern das zentrale Medium, durch das Lernen stattfindet. Sie ermöglichen eine konsequente Binnendifferenzierung, da sie in unterschiedlichen Anspruchsniveaus vorliegen und somit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht werden. Die Lernenden wählen die für sie passende Aufgabe eigenständig aus und müssen dabei ihr eigenes Leistungsniveau einschätzen. Diese Selbsteinschätzung ist eine anspruchsvolle metakognitive Fähigkeit, die schrittweise entwickelt werden muss. Nach Hattie (2015) zählt sie zu den wirksamsten unterrichtlichen Maßnahmen überhaupt (vgl. Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 115–116).

Im Arbeitsprozess mit den Lernaufgaben nimmt die Lehrperson eine beobachtend-begleitende Rolle ein. Sie nimmt wahr, wie die Schüler auf verschiedene Lernangebote reagieren, unterstützt bei der Auswahl angemessener Aufgaben und versucht, Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Zentral ist jedoch eine professionelle Abwägung, bei der die Lehrperson bewusst Erfahrungen in der Selbsteinschätzung zulässt, um Lerngelegenheiten im Sinne von Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme zu ermöglichen. Auf diese Weise tragen Lernaufgaben maßgeblich zur Entwicklung selbstregulierten Lernens bei (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 22).

Weiterhin schaffen Lernaufgaben eine adaptive Lernumgebung, die sowohl individuelles als auch kooperatives Lernen ermöglicht. Durch die Bearbeitung vielfältiger Aufgabentypen setzen sich die Schüler aktiv mit Inhalten auseinander, wenden ihr Wissen an und reflektieren ihren Lernfortschritt. Die Aufgaben sind in der Regel kompetenzorientiert formuliert und an klaren, transparenten Lernzielen ausgerichtet. Dies ermöglicht es den Schülern, die Zielrichtung ihrer Arbeit zu erkennen und ihren Lernprozess eigenständig zu steuern (vgl. Feindt & Meyer, 2010, S. 32). Lernaufgaben sind im Churermodell das zentrale didaktische Instrument, das Differenzierung, Metakognition und Selbstbestimmung gleichzeitig realisiert.

3.3.4 Freie Wahl von Arbeitsplatz und Lernpartnern

Das vierte wesentliche Kernelement des Churermodells ist die freie Wahl des Arbeitsplatzes und des Lernpartners. Da es keine festen Sitzplätze gibt, entscheiden die Schüler zu Beginn

jeder Lernphase selbstständig, an welchem Ort und in welcher sozialen Konstellation sie arbeiten möchten. Diese situative und lernförderliche Passung wird durch die räumliche Flexibilität des Schulzimmers unterstützt (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 22). Um diese Passung herzustellen, müssen Schüler ihr eigenes Arbeitsverhalten reflektieren und begründet auswählen, welcher Lernort und welche Lernpartner sie im Lernprozess unterstützen. Die freie Wahl stärkt damit zentrale Aspekte der Selbstbestimmung und Selbststeuerung, was sich nachweislich positiv auf die Motivation und das Engagement im Lernprozess auswirkt. Über die motivationale Dimension hinaus hat die freie Platzwahl laut Thöny eine beruhigende Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen. Da verschiedene Arbeitsplätze unterschiedliche Ausrichtungen und Geräuschkulissen bieten, treten störende Verhaltensweisen weniger in den Vordergrund. Konkret profitieren insbesondere Schüler mit hohem Bewegungsdrang oder mit Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen von dieser Flexibilität. Sie erhalten die Möglichkeit, Arbeitsplätze aufzusuchen, die für sie eine geringere Belastung darstellen, was insgesamt zu einer ruhigeren und stabileren Lernatmosphäre beitragen kann (vgl. Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 117).

3.3.5 Zusammenfassung der Kernelemente

Die vier Kernelemente des Churermodells schaffen gemeinsam eine Lernumgebung, die Struktur und Freiheit in ein ausgewogenes Verhältnis bringt. Während die bewusste Raumgestaltung, feste Rituale und klare Lernaufgaben verlässliche Orientierung bieten, eröffnen die freie Arbeitsplatzwahl, flexible Sozialformen und eigenverantwortliche Entscheidungen der Schüler umfangreiche Gestaltungsspielräume (vgl. Thöny & Lutz, 2024). Empirische Befunde unterstreichen die Wirksamkeit dieser integrierten Struktur. Schüler berichten, dass sie die im Churermodell verankerte Selbst- und Mitbestimmung befürworten und sich im Klassenzimmer deutlich wohlfühlen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass der Einzeltisch als beliebtester Ort für konzentriertes Arbeiten gilt, während der Inputkreis als zentraler Begegnungsraum am häufigsten genutzt wird. Das Lehrerpult verliert hingegen an Bedeutung, da sich die Lehrperson zunehmend dort aufhält, wo die Schüler arbeiten und Unterstützung benötigen (vgl. Pool Maag, 2024, S. 301–303).

Diese Beobachtung verweist bereits auf eine veränderte Präsenz und Funktion der Lehrperson, die im folgenden Abschnitt ausführlich betrachtet wird.

3.4 Rolle der Lehrperson im Churermodell

Die Rolle der Lehrperson erfährt im Churermodell eine Neuausrichtung, die eng mit der Grundstruktur des Modells verknüpft ist. Während in traditionellen Unterrichtsformen die direkte Instruktion und Steuerung des Lernprozesses im Vordergrund stehen, versteht sich die Lehrperson im Churermodell als Lernbegleiter, deren Handeln situativ angepasst und stark auf Beobachtung, Beratung und Unterstützung ausgerichtet ist. Lutz und Thöny unterscheiden fünf zentrale Rollen, die die Lehrperson je nach Unterrichtsphase einnimmt: führen, beobachten, beraten, begleiten sowie moderieren (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 137).

In der Inputphase übernimmt die Lehrperson zunächst eine führende Rolle. Dies ist essenziell, da sie die Strukturierung des Einstiegs, die Klärung der Lernziele und die Sicherung der „Arbeitsfähigkeit“ aller Schüler verantwortet. Während der darauffolgenden Lernphasen verändert sich die Rolle der Lehrperson deutlich, indem sie sich bewusst zurückzieht, um den Schülern Raum für selbstständige Entscheidungen und kooperative Problemlösung zu geben. Hierbei tritt sie vor allem beobachtend in Erscheinung. Dieses Monitoring ermöglicht ihr einen umfassenden Einblick in den individuellen Lernstand, das Arbeitsverhalten und die Lernstrategien der Schüler. Die beratende und begleitende Rolle der Lehrperson zeigt sich insbesondere in individuellen Lernprozessen. Hier unterstützt sie die Schüler beim Erreichen der jeweils nächsthöheren Kompetenzstufe, indem sie passende Lernangebote bereitstellt. In den Reflexionsphasen, die häufig im Kreis stattfinden, tritt die Lehrperson verstärkt in einer moderierenden Rolle auf. Sie unterstützt die Schüler dabei, ihren Lernfortschritt zu reflektieren, eigene Strategien zu benennen und im Austausch mit anderen zu lernen. Studien zeigen, dass metakognitive Reflexion wesentlich zur Steigerung des Lernerfolgs beiträgt, da Schüler ihre Stärken und Schwächen bewusster wahrnehmen und gezielter daran arbeiten können (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 137–140).

Die zentrale Herausforderung der Lehrperson im Churermodell liegt darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Führung und Zurückhaltung zu finden, was situative Sensibilität und pädagogisches Urteilsvermögen erfordert. Thöny und Lutz-Bommer fassen diese Anforderung prägnant zusammen: „Der Lernerfolg hängt nämlich stark von einer adäquaten Lernbegleitung ab, die individuell, zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Dosierung erfolgen muss“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 118). Die Lehrperson übernimmt damit eine Schlüsselrolle in der Gestaltung lernförderlicher Prozesse, indem sie Lernräume eröffnet, Lernwege begleitet und die Verantwortung für das Lernen schrittweise an die Schüler übergibt.

4. Theoretische Einordnung des Churermodell im Rahmen der Klassenführungsforschung

Aufbauend auf der Darstellung zentraler Ansätze der Klassenführungsforschung sowie der konzeptionellen und strukturellen Grundlagen des Churermodells zielt dieses Kapitel darauf ab, beides systematisch miteinander zu verknüpfen. Diese Verknüpfung stellt größtenteils einen eigenständigen analytischen Schritt dar, da das Churermodell bislang nur vereinzelt explizit unter dem Blickwinkel der Klassenführung untersucht wurde. Im Fokus steht daher die Frage, inwiefern sich im Churermodell Prinzipien der Klassenführungsforschung identifizieren lassen und welche empirischen beziehungsweise praktischen Befunde hierzu vorliegen.

4.1 Das Churermodells als Umsetzung einer neuen Lernkultur

Für diese Analyse ist zunächst eine Verortung des Churermodells im Kontext offenen Unterrichts beziehungsweise einer neuen Lernkultur bedeutsam. Syring beschreibt neue Lernkulturen als Unterrichtsmodelle, die unter anderem durch den bewussten Umgang mit Heterogenität, Individualisierung und Differenzierung, erhöhte Partizipation der Schüler, situiertes Lernen, flexible Raum- und Zeitstrukturen sowie eine veränderte Rolle der Lehrperson gekennzeichnet sind (vgl. Syring, 2017, S. 39). Das Churermodell erfüllt all diese Merkmale in systematischer Weise. Es basiert auf der Anerkennung von Vielfalt und realisiert diese durch Binnendifferenzierung mit Lernaufgaben auf verschiedenen Niveaus. Die Schüler treffen zudem eigenständige Entscheidungen über Lernaufgaben, Lernorte und Lernpartner, wodurch Selbstbestimmung und Partizipation zu konstitutiven Elementen des Unterrichts werden. Die kompetenzorientierten Lernaufgaben ermöglichen authentische, kontextgebundene Lernprozesse, während die flexible Raumgestaltung sowie die bewusste Reduktion der Inputphasen zugunsten längerer individueller Lernzeiten eine flexible Raum- und Zeitstruktur etablieren. Schließlich zeigt sich die neue Lernkultur in der transformierten Lehrerrolle. Daher lässt sich das Churermodell als eine konkrete Umsetzung offenen Unterrichts im Sinne einer neuen Lernkultur einordnen. Dies ist für die weitere Analyse zentral, da sich Klassenführung in offenen Lernsettings anders ausgestaltet als in lehrerzentrierten Unterrichtsformen (vgl. Kapitel 2.5).

Vor diesem theoretischen Hintergrund kann Klassenführung im Churermodell nicht als Reduktion lehrseitiger Steuerung verstanden werden. Vielmehr verschiebt sich der Fokus von direkter Kontrolle hin zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen. Die Lehrperson

sorgt hierbei für klare Strukturen, transparente Erwartungen, begleitet individuelle Lernprozesse und gewährleistet ein störungspräventives Unterrichtsklima.

4.2 Theoretische Bezugspunkte der Klassenführung im Churermodell

Die Analyse der Klassenführung im Churermodell orientiert sich an den Ansätzen von Kounin, Helmke sowie Thiel und Piwovar, die in Kapitel 2.3 dargestellt wurden. Die Auswahl begründet sich zum einen durch ihre zentrale Bedeutung innerhalb der Klassenführungsforschung und zum anderen durch ihre hohe Anschlussfähigkeit an das Churermodell. Kounins präventive Klassenführungsprinzipien bieten einen zentralen Referenzrahmen zur Analyse von Unterrichtsabläufen, Monitoring und Störungsprävention und sind in adaptierter Form auch auf offene Unterrichtssettings übertragbar, wie Bohl und Kucharz nachweisen (vgl. Kapitel 2.5). Helmkes Prinzip der aktiven Lernzeit ermöglicht es, die lernwirksame Nutzung von Unterrichtszeit systematisch einzuordnen, etwa im Hinblick auf das Verhältnis von Instruktions- und Konstruktionsphasen im Churermodell. Die Ansätze von Thiel und Piwovar ergänzen diese Perspektiven um eine explizite Betonung der Beziehungsebene und des Arbeitsbündnisses, denen im Churermodell eine besondere Bedeutung zukommt. Durch kontinuierliche Beobachtung, individuelle Begleitung und regelmäßige Beratung entstehen neue Formen des Arbeitsbündnisses im Churermodell, die weniger hierarchisch und stärker kooperativ geprägt sind (vgl. Helmke & Helmke, 2014; Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2022; Piwovar, 2013).

Gemeinsam ermöglichen die vier Ansätze eine mehrdimensionale Analyse, die sowohl strukturelle, prozessuale als auch relationale Aspekte von Klassenführung berücksichtigt und damit besonders geeignet ist, die spezifischen Anforderungen des Churermodells zu erfassen.

4.3 Forschungsstand zur Klassenführung im Churermodell

Obwohl das Churermodell zunehmend Verbreitung findet und in verschiedenen Abschlussarbeiten etwa im Zusammenhang mit Heterogenität oder Planung thematisiert wurde, liegen bislang nur wenige empirische Arbeiten vor, die das Modell explizit unter dem Aspekt der Klassenführung analysieren. Die Masterarbeit von Matthias Seltsmann stellt hierzu eine der wenigen systematischen Untersuchungen dar. Auf Grundlage qualitativer Experteninterviews analysierte er das Churermodell entlang der Klassenführungsdimensionen nach Kounin und kam zu dem Ergebnis, dass sie in einer strukturell transformierten Form umgesetzt werden. Besonders hervorgehoben wird, dass Allgegenwärtigkeit im Churermodell nicht über

Lehrerpräsenz am Pult, sondern über eine mobile, beobachtende Präsenz während der Lernphasen realisiert wird. Zudem steht die Gruppenmobilisierung im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und wird vor allem durch die Verantwortungsübergabe an die Schüler erreicht (vgl. Seltsmann, 2023, S. 52–57). Als weiterer Befund zeigt sich, dass die präventive Logik Kounins im Churermodell weniger über direkte Lehrersteuerung, sondern über die Gestaltung der Lernumgebung selbst umgesetzt wird, etwa durch flexible Raumstrukturen, differenzierte Lernaufgaben und freie Platzwahl (vgl. Seltsmann, 2023, S. 58–60).

Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass die empirische Forschung zum Churermodell insgesamt noch fragmentarisch ist und die systematische Verbindung von Klassenführungsforschung und dem Churermodell bislang nur punktuell erfolgte. Vor dem Hintergrund der hohen Selbststeuerungsanteile, flexiblen Lernformen und der veränderten Lehrerrolle ist jedoch davon auszugehen, dass sich spezifische Anforderungen an Klassenführung ergeben, sowohl im präventiven als auch im intervenierenden Bereich. An dieser Stelle setzt die vorliegende Masterarbeit an und greift die Forschungslücke auf, indem sie das Churermodell im Spiegel der Klassenführungsforschung analysiert.

5. Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit knüpft an die theoretische Auseinandersetzung mit zentralen Ansätzen der Klassenführungsforschung sowie dem Churermodell an und richtet dabei den Fokus auf die schulische Praxis.

5.1 Zielstellung und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, die Umsetzung von Klassenführung im Unterricht nach dem Churermodell aus der Perspektive der Lehrpersonen zu analysieren. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen der Klassenführungsforschung sowie der konzeptionellen Verortung des Churermodells als strukturiert-offene Unterrichtsform soll untersucht werden, wie zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung im schulischen Alltag realisiert werden. Im Fokus stehen sowohl die wahrgenommenen Chancen als auch die Herausforderungen, die sich für Lehrpersonen aus der spezifischen Struktur des Churermodells ergeben. Die Untersuchung verfolgt damit das Ziel, vertiefende Einblicke in professionelle Handlungsweisen, Orientierungen und Deutungen von Lehrpersonen im Umgang mit Klassenführung im Churermodell zu gewinnen. Vor diesem Hintergrund lautet die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit: „Inwiefern lassen sich zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung im Rahmen des Churermodells in der Primarstufe umsetzen und welche Chancen sowie Herausforderungen erleben Lehrpersonen dabei in ihrem Unterrichtsalltag mit dem Churermodell?“

Zur weiteren Ausdifferenzierung werden folgende vier untergeordnete Forschungsfragen formuliert:

1. Wie gestalten Lehrpersonen Situationen im Churermodell, in denen Allgegenwärtigkeit, Reibungslosigkeit, Überlappung oder Gruppenmobilisierung besonders gefordert sind?
2. Wie erleben Lehrpersonen die Balance zwischen Struktur und Offenheit als Voraussetzung wirksamer Klassenführung im Churermodell?
3. Welche Rolle spielen strukturelle Elemente (Raumgestaltung) und Beziehungsgestaltung (Arbeitsbündnis) für die Klassenführung im Churermodell aus Sicht der Lehrpersonen?
4. Wie gehen Lehrpersonen mit der Verlagerung von Verantwortung an die Schüler im Churermodell um und welche Implikationen hat dies für ihre Klassenführung?

Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit zielt darauf ab, die Umsetzung zentraler Klassenführungsprinzipien nach Kounin, Helmke sowie Thiel und Piwowar (vgl. Kapitel 2.3)

im Rahmen des Churermodells ganzheitlich zu erfassen. Ergänzend werden aus der Perspektive der Lehrpersonen sowohl gelingende Aspekte als auch bestehende Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells in den Blick genommen. Die Forschungsfragen operationalisieren die übergeordnete Fragestellung, indem sie (1) zentrale Klassenführungsdimensionen nach Kounin, (2) die Balance von Struktur und Offenheit sowie (3) strukturelle und relationale Rahmenbedingungen und (4) die Verantwortungsübergabe im Churermodell fokussieren.

In ihrer Gesamtheit ermöglichen die Forschungsfragen eine differenzierte und umfassende Analyse der Klassenführung im Churermodell und bilden die Grundlage für die im Folgenden dargestellte empirische Vorgehensweise.

5.2 Forschungsvorhaben

Zur umfassenden Beantwortung der Forschungsfragen wird ein qualitativ-explorativer Forschungsansatz gewählt. Qualitative Forschung zielt darauf ab, die Realität aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer zu erfassen und auf Basis ihrer subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen zu rekonstruieren (vgl. Flick, 2016, S. 24). Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht daher nicht die Analyse messbarer oder statistischer Zusammenhänge, wie sie für quantitative Forschungsdesigns typisch sind, sondern die vertiefte Erschließung der Perspektiven von Lehrpersonen im Umgang mit Klassenführung im Churermodell.

Die Datenerhebung erfolgt mittels leitfadengestützter Experteninterviews. Dieses Erhebungsinstrument ermöglicht es, individuelle Erfahrungsberichte und subjektive Sichtweisen offen zu erfassen, während ein strukturierender Leitfaden die inhaltliche Ausrichtung an den Forschungsfragen sicherstellt. Der Leitfaden wurde eigens entwickelt und systematisch an den theoretischen Vorüberlegungen ausgerichtet.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgt gezielt, da inhaltliche Tiefe statt statistischer Repräsentativität im Zentrum der Untersuchung steht. Entsprechend wird die detaillierte Analyse weniger Fälle fokussiert, um die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes möglichst umfassend abzubilden. Qualitative Verfahren ermöglichen es, die Perspektiven der Untersuchungsteilnehmer in ihrer jeweiligen Kontextgebundenheit zu berücksichtigen und systematisch auszuwerten (vgl. Döring, 2023, S. 186). Zwar zielen sie häufig darauf ab, aus der Analyse einzelner Fälle allgemeinere theoretische Aussagen abzuleiten, ein solcher Anspruch auf Theoriebildung wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht verfolgt. Die Untersuchung ist explorativ angelegt und dient der strukturierten Erfassung sowie der interpretativen

Verdichtung der erhobenen Erfahrungen. Damit folgt sie grundsätzlich einem induktiven Erkenntnisinteresse, bei dem ausgehend vom empirischen Material schrittweise Muster und Strukturen herausgearbeitet werden (vgl. Döring, 2023, S. 35). Gleichzeitig erfordert die Entwicklung des Interviewleitfadens die Einbeziehung theoretischen Vorwissens, sodass kein rein induktives Vorgehen möglich ist.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Nach der Transkription werden die Interviews systematisch kodiert und entlang eines überwiegend deduktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet (vgl. Döring, 2023, S. 533). Dieses dient der systematischen Zuordnung der Aussagen zu den jeweiligen Forschungsfragen und ermöglicht es, zentrale inhaltliche Schwerpunkte sichtbar zu machen. Insgesamt folgt das Forschungsvorhaben somit einem theoriegeleiteten, explorativen Vorgehen, bei dem empirische Befunde in Beziehung zu bestehenden theoretischen Ansätzen gesetzt werden (vgl. Kaiser, 2021, S. 10). Vor dem Hintergrund des zeitlichen Rahmens, des Umfangs der Masterarbeit sowie der begrenzten Stichprobengröße erweist sich die qualitative Interviewforschung als angemessene und zugleich erkenntnisreiche Methode zur Bearbeitung der Forschungsfragen. Die konkrete Durchführung der Datenerhebung sowie die Beschreibung der Stichprobe werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5.3 Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Einzelinterviews. Insgesamt fanden sieben Interviews im Zeitraum vom 8. bis 18. Dezember 2025 statt. Zwei Interviews wurden in Präsenz im jeweiligen Klassenzimmer durchgeführt, fünf weitere erfolgten online über die Videokonferenzplattform Microsoft Teams. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 32 und 87 Minuten, wobei die Mehrheit der Gespräche eine Länge von etwa 60 Minuten aufwies. Sämtliche Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewpartner audioaufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung war das Vorliegen einer unterschriebenen Einwilligungs- und Datenschutzerklärung (vgl. Anhang A und B), die den Interviewpartnern vorab per E-Mail zur Verfügung gestellt wurden. Auf Wunsch eines Interviewpartners wurde allen Teilnehmern der Interviewleitfaden etwa zwei Wochen vor dem jeweiligen Interview zugesandt, um Transparenz über den thematischen Rahmen des Gesprächs herzustellen. Die Anredeform innerhalb der Interviews („Du“/„Sie“) wurde jeweils an die vorherige Kommunikationsform angepasst.

Die Stichprobe umfasste insgesamt sieben Interviewpartner, darunter sechs Lehrpersonen der Primarstufe, die aktuell mit dem Churermodell arbeiten sowie Reto Thöny, den Entwickler des

Churermodells. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte gezielt, da für die Beantwortung der Forschungsfragen insbesondere Personen mit direkter praktischer Erfahrung in der Umsetzung des Churermodells von Relevanz sind. Aus Gründen der Anonymisierung und zur besseren Lesbarkeit wurden die Lehrpersonen in den Transkripten und in der Ergebnisdarstellung mit den Kürzeln „LP1–LP6“ bezeichnet. Die Vergabe der Kürzel erfolgte dabei unabhängig von Alter, Berufserfahrung oder schulischem Kontext und erlaubt keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen. Reto Thöny wurde trotz seiner öffentlichen fachlichen Rolle aus Gründen der Konsistenz unter dem Kürzel „LP7“ geführt, da er der namentlichen Nennung ausdrücklich zugestimmt hat.

Der Zugang zum Untersuchungsfeld gestaltete sich insofern herausfordernd, als das Churermodell bislang nur an wenigen Schulen umgesetzt wird und insbesondere in Thüringen nur wenige entsprechende Lehrpersonen tätig sind. Die erste Phase der Rekrutierung der Interviewpartner erfolgte daher über soziale Netzwerke. Hierbei wurden Lehrpersonen kontaktiert, die auf der Plattform Instagram öffentlich über ihren Unterrichtsalltag im Churermodell berichten und damit einen bildungsbezogenen Austausch ermöglichen. Nachdem mehrere Lehrpersonen zunächst ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme signalisiert hatten, kam es bei einer erneuten Kontaktaufnahme teilweise zu ausbleibenden Rückmeldungen. Vor diesem Hintergrund wurden ergänzend weitere Rekrutierungswege genutzt. In einer zweiten Phase erfolgte die gezielte Kontaktaufnahme mit Schulen in verschiedenen Regionen Deutschlands, deren Webseiten explizit auf eine schulweite Umsetzung des Churermodells hinwiesen. Auf diesem Weg konnten weitere geeignete Interviewpartner gewonnen werden.

Die befragten Lehrpersonen unterrichten an Grundschulen in unterschiedlichen Bundesländern (Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern, Berlin) und verfügen über Berufserfahrung zwischen zwei und 26 Jahren. Sie unterrichten in verschiedenen Jahrgangsstufen der Primarstufe. Die Dauer der praktischen Arbeit mit dem Churermodell variiert bei den Befragten zwischen etwa einem halben und vier Jahren. Reto Thöny ist in der Schweiz tätig und verfügt über eine Berufserfahrung von insgesamt 42 Jahren, war jedoch nicht selbst unterrichtend im Churermodell tätig. Hinsichtlich der Beweggründe für die Arbeit mit dem Churermodell zeigen sich unterschiedliche Ausgangslagen. Während einige Lehrpersonen das Modell aus einer persönlichen pädagogischen Überzeugung heraus eingeführt haben, etwa aufgrund einer kritischen Haltung gegenüber stark frontal geprägten Unterrichtsformen, arbeiten andere Lehrpersonen mit dem Churermodell, da dieses schulweit implementiert wurde.

Die Stichprobe weist somit eine hohe Heterogenität hinsichtlich regionaler Verortung, Berufserfahrung, individueller Motivation sowie unterrichtlicher Rahmenbedingungen auf. Diese Vielfalt ist für die vorliegende Untersuchung von besonderem Erkenntniswert, da sie unterschiedliche Bedingungen und Perspektiven der Umsetzung von Klassenführungsprinzipien im Churermodell sichtbar macht. Gleichzeitig verbindet alle befragten Lehrpersonen die praktische Arbeit mit dem Churermodell im Grundschulbereich, wodurch eine inhaltliche Vergleichbarkeit im Hinblick auf die Forschungsfragen gewährleistet ist.

5.4 Erhebungsinstrument

5.4.1 Einordnung der Interviewform

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein leitfadengestütztes Experteninterview als zentrales Erhebungsinstrument eingesetzt. Wissenschaftliche Interviews dienen der systematischen und regelgeleiteten Erhebung verbaler Äußerungen zu ausgewählten Aspekten des Wissens, Erlebens und Handelns einer Befragungsperson. Im Unterschied zu Alltagsgesprächen handelt es sich hierbei um eine asymmetrische Kommunikationssituation mit klar definierter Rollenverteilung zwischen interviewender und befragter Person (vgl. Döring, 2023, S. 353–354).

Ziel des Erhebungsinstruments in der vorliegenden Untersuchung war es, subjektive Einschätzungen sowie professionelle Deutungen von Lehrpersonen zur Umsetzung des Churermodells im Unterricht zu erfassen. Leitfadengestützte Interviews eignen sich hierfür in besonderer Weise, da sie durch überwiegend offene Fragen eine detaillierte und vertiefte Erfassung individueller Perspektiven ermöglichen. Die befragten Lehrpersonen werden im Sinne der qualitativen Forschung als Experten verstanden, da sie über handlungsnahes Spezialwissen zur praktischen Umsetzung des Churermodells im Unterricht verfügen. Das im Interview erhobene Expertenwissen umfasste sowohl gedanklich und sprachlich strukturiertes Fachwissen als auch implizites Praxis- und Handlungswissen, das für die Befragten häufig schwerer zu artikulieren war. Aufgrund der vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand nahm auch die interviewende Person eine Co-Expertenrolle ein. Dies ermöglichte einen fachlich fundierten Austausch und unterstützte die gezielte Erschließung des Expertenwissens im Interviewprozess (vgl. Döring, 2023, S. 371–372). Durch den Einsatz überwiegend offener Fragen erhielten die Befragten die Möglichkeit, ihre

Erfahrungen in eigenen Worten darzustellen und den Gesprächsverlauf aktiv mitzugestalten (vgl. Döring, 2023, S. 361).

Ein weiterer Vorteil der Interviewmethode liegt darin, dass innerhalb kürzerer Zeit eine höhere Informationsdichte erzielt werden kann. Zudem ermöglichen Interviews die Bearbeitung einer größeren Anzahl sowie inhaltlich komplexerer Fragestellungen, wie sie für die vorliegende Untersuchung erforderlich sind. Nicht zuletzt zeichnet sich diese Erhebungsform durch eine hohe Flexibilität und Adaptivität aus, da während des Gesprächs vertiefende Nachfragen gestellt und unerwartet relevante Aspekte aufgegriffen werden können (vgl. Döring, 2023, S. 354).

Gleichzeitig weist das leitfadengestützte Interview auch methodische Grenzen auf. So kann die vergleichsweise geringere Anonymität der Interviewsituation das offene Ansprechen sensibler Themen erschweren. Darüber hinaus können sowohl die konkrete Gesprächssituation als auch die interviewende Person Einfluss auf den Verlauf des Interviews nehmen. Ebenso birgt die Reaktivität dieser Methode das Risiko zahlreicher Verzerrungen, etwa durch soziale Erwünschtheit oder situative Anpassung der Antworten (vgl. Döring, 2023, S. 354). Diese Einschränkungen sind im Rahmen einer qualitativ-explorativen Untersuchung erwartbar. Da das Erkenntnisinteresse auf die theoriegeleitete Rekonstruktion subjektiver Wahrnehmungen und professioneller Deutungen abzielt, überwiegen die erkenntnisbezogenen Vorteile des leitfadengestützten Experteninterviews gegenüber seinen methodischen Grenzen.

5.4.2 Klassifikation der Interviews

Wissenschaftliche Interviews lassen sich anhand verschiedener Kriterien systematisch einordnen. Im Folgenden wird diese Klassifikation auf das gewählte Erhebungsinstrument angewendet.

Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich um halbstrukturierte Interviews, da ein Leitfaden mit überwiegend offenen Fragen eingesetzt wurde. Dieser strukturierte die zentralen thematischen Schwerpunkte, ließ jedoch Raum für individuelle Akzentuierungen sowie für flexible Anpassung in Reihenfolge und Vertiefung einzelner Fragen. Auf diese Weise konnte eine inhaltliche Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet werden, ohne die Offenheit für subjektive Perspektiven einzuschränken. Die Datenerhebung erfolgte in Form von Einzelinterviews, da qualitative Interviews oft als dyadische Kommunikationssituation zwischen einer interviewenden und einer befragten Person konzipiert sind und auf die Erfassung individueller Perspektiven abzielen. Hinsichtlich der Art des Interviewkontakts wurden sowohl persönliche Interviews vor Ort als auch fernmündliche Interviews über die

Videokonferenzplattform Microsoft Teams durchgeführt. Diese Kombination ermöglichte eine flexible Durchführung angesichts der regionalen Verteilung der Interviewpartner und trug zu einer ressourcenschonenden Organisation der Erhebung bei. Sämtliche Interviews wurden vollständig audioaufgezeichnet und anschließend wortgetreu transkribiert, was dem in der qualitativen Forschung üblichen Vorgehen entspricht. Da alle Interviews von derselben Person durchgeführt wurden, war auch das Kriterium der Anzahl der Interviewenden eindeutig bestimmt. Die Art der Befragungspersonen ist dem Bereich der Experteninterviews zuzuordnen, da ausschließlich Personen mit spezifischer fachlicher und praktischer Expertise im Kontext des Churermodells einbezogen wurden (vgl. Döring, 2023, S. 355–357).

Zusammenfassend handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine qualitative Befragung, in deren Rahmen halbstrukturierte leitfadengestützte Einzelinterviews in Form von Experteninterviews durchgeführt wurden.

5.4.3 Aufbau und Struktur des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde theoriegeleitet entwickelt und konsequent an den Forschungsfragen der Untersuchung ausgerichtet. Er umfasste insgesamt 22 Fragen, die thematisch in acht aufeinander aufbauende Gesprächsblöcke gegliedert waren (vgl. Anhang C). Diese Struktur diente dazu, die relevanten Aspekte der Klassenführung im Churermodell systematisch zu erfassen und zugleich eine inhaltliche Anbindung an den theoretischen Bezugsrahmen sowie an die formulierten Forschungsfragen sicherzustellen.

Der Interviewprozess ließ sich in vier Phasen gliedern: eine Informationsphase, in der die Befragten über die Zielsetzung, die Vertraulichkeit der erhobenen Daten und die Audioaufzeichnung aufgeklärt wurden, eine Warm-up-Phase mit offenen Einstiegsfragen zur Erleichterung des Gesprächseinstiegs, eine Hauptphase mit der Bearbeitung der inhaltlichen Themenblöcke sowie eine Abschlussphase, in der den Befragten Raum für ergänzende Aspekte eingeräumt wurde. Im Folgenden werden die inhaltlichen Themenblöcke chronologisch vorgestellt und in Beziehung zu den Forschungsfragen gesetzt.

Nach der Warm-up-Phase, in der der berufliche Hintergrund der Befragten sowie der Einstieg in die Arbeit mit dem Churermodell thematisiert wurden, richtete sich der zweite Themenblock auf die Unterrichtserfahrung im Churermodell. Im Fokus standen hierbei insbesondere erste Einstiegserfahrungen sowie etablierte Routinen und typische Abläufe im Unterricht. In diesem Zusammenhang wurden bereits mögliche Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells sichtbar, wodurch ein erster Bezug zur übergeordneten Fragestellung hergestellt werden konnte.

Der anschließende Themenblock widmete sich der Klassenführung im schulischen Praxisalltag. Die Fragen bezogen sich auf zentrale Klassenführungsdimensionen nach Kounin, insbesondere auf Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Reibungslosigkeit und Gruppenmobilisierung. Das ebenfalls zu den fünf Dimensionen zählende Rechenschaftsprinzip wurde implizit über die Frage zur aktiven Lernzeit berücksichtigt und daher nicht gesondert ausgewiesen. Dieser Themenblock diente in erster Linie der Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die auf die Umsetzung dieser Klassenführungsprinzipien im Churermodell abzielt. Ergänzend wurde mit einer weiteren Frage das Arbeitsbündnis nach Thiel und Piwovar thematisiert, während eine zusätzliche Frage das Lernzeitprinzip nach Helmke fokussierte. Insgesamt trug dieser Themenblock zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung bei, die die Umsetzung zentraler Klassenführungsprinzipien im Churermodell in den Blick nimmt.

Im darauffolgenden Themenblock stand die Balance zwischen Offenheit und Struktur im Mittelpunkt, wobei auch die Bedeutung der Raumgestaltung für die Klassenführung im Churermodell thematisiert wurde. Dabei knüpfte der Abschnitt an die zweite Forschungsfrage an, in der die von den Lehrpersonen wahrgenommene Balance zwischen Offenheit und Struktur untersucht wird und griff zugleich jenen Teil der dritten Forschungsfrage auf, der sich mit der Rolle struktureller Elemente im Churermodell befasst.

Der fünfte Themenblock fokussierte die wahrgenommenen Auswirkungen des Churermodells auf den Unterrichtsalltag. Dabei wurden insbesondere das Lernklima sowie die Selbstständigkeit der Schüler thematisiert. Diese Aspekte standen in einem indirekten Zusammenhang mit jenem Teil der dritten Forschungsfrage, der die Bedeutung des Arbeitsbündnisses für die Klassenführung in den Blick nimmt. Dabei wurde erneut an die theoretischen Überlegungen von Thiel und Piwovar angeknüpft.

Im sechsten Themenblock wurden die Rolle der Lehrperson sowie die zunehmende Eigenverantwortung der Schüler thematisiert. Ziel dieses Abschnitts war die Beantwortung der vierten Forschungsfrage, die untersucht, wie Lehrpersonen im Churermodell mit der Verantwortungsübergabe an die Schüler umgehen.

Der vorletzte Themenblock richtete sich auf die wahrgenommenen Chancen und Herausforderungen des Churermodells im Hinblick auf Klassenführung und knüpfte damit unmittelbar an die übergeordnete Fragestellung an. Den Abschluss des Interviews bildeten offene Fragen, die den Interviewten Raum für ergänzende Aspekte sowie für einen Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen des Churermodells eröffneten.

Insgesamt folgte der Interviewleitfaden einer klaren thematischen Struktur und unterstützte einen logischen Gesprächsverlauf von eher niedrigschwelligen zu komplexeren

Fragestellungen. Die Fragen waren überwiegend offen formuliert und konnten gegebenenfalls durch vertiefende Nachfragen ergänzt werden. Der Leitfaden diente dabei als orientierende Struktur und nicht als starres Frage-Antwort-Schema, sodass Reihenfolge und Gewichtung der Fragen im Verlauf des Interviews situativ angepasst werden konnten.

Zusammenfassend übernahm das leitfadengestützte Experteninterview eine zentrale Funktion im Forschungsprozess. Der Interviewleitfaden stellte die inhaltliche Vergleichbarkeit der Interviews sicher, ohne die Offenheit qualitativer Forschung einzuschränken. Durch seine theoriegeleitete Konzeption bildete er zudem die Grundlage für eine strukturierte und nachvollziehbare Auswertung der erhobenen Daten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Transkription der Interviews sowie die anschließende Auswertung des Datenmaterials werden in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

5.5 Transkription

Die Transkription stellte einen zentralen Zwischenschritt zwischen Datenerhebung und Datenauswertung dar und bildete die Grundlage für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse. Durch die regelgeleitete Verschriftlichung der mündlich erhobenen Interviewdaten wurden die Aussagen der Interviewpartner dauerhaft fixiert und systematisch analysierbar gemacht (vgl. Kaiser, 2021, S. 109). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Transkripte nicht als unmittelbare Abbildungen der Gesprächssituationen zu verstehen sind. Vielmehr handelt es sich um sogenannte Tertiärdaten, die als selektive Konstruktionen betrachtet werden müssen. Während die originalen Gesprächssituationen die Primärdaten und die Audioaufzeichnungen die Sekundärdaten darstellen, ist das Transkript als zu wissenschaftlichen Zwecken vorgenommene Transformation der Daten einzuordnen und nicht als exakte Kopie des Gesprächs (vgl. Fuß & Karbach, 2019, S. 27).

In der qualitativen Forschung lassen sich verschiedene Transkriptionsformen differenzieren, die sich im Grad ihrer Detailliertheit und ihrer Zielsetzung unterscheiden. Für die vorliegende Untersuchung wurde ein einfaches wissenschaftliches Transkript nach Fuß und Karbach gewählt, da diese Form den Fokus auf den inhaltlichen Gehalt der Interviews legt und zugleich detaillierter ist als beispielsweise zusammenfassende Transkriptionsformen. Sämtliche Interviewinhalte wurden wortgetreu transkribiert, wobei auch Gedankensprünge, grammatikalisch unvollendete Sätze sowie Wortabbrüche berücksichtigt wurden (vgl. Fuß & Karbach, 2019, S. 19–20, 64). Ziel der vorliegenden Transkription war es, die inhaltlichen Aussagen der Lehrpersonen möglichst präzise zu erfassen, ohne prosodische Merkmale wie Betonung, Lautstärke oder exakte Pausenlängen detailliert abzubilden.

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Transkription in inhaltlich-semantischer Form nach einheitlichen Regeln, um die Vergleichbarkeit der Interviews sicherzustellen. Grundsätzlich wurde jedes gesprochene Wort transkribiert, auch bei sprachlich unvollständigen oder nicht standardsprachlichen Formulierungen. Wortverschleifungen und Dialekte wurden dabei behutsam an das Schriftdeutsch angenähert, ohne den inhaltlichen Sinn der Aussagen zu verändern. Nicht inhaltsrelevante Füllwörter sowie bestätigende Lautäußerungen wurden weggelassen, sofern sie den Redefluss nicht beeinflussten. Deutliche Sprechpausen ab einer Dauer von drei Sekunden wurden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Zudem wurden alle Transkripte formal einheitlich gestaltet, indem jeder Redebeitrag einen eigenen Absatz erhielt und durch personenspezifische Kürzel gekennzeichnet wurde, wobei der Interviewer mit „I“ und die befragten Lehrpersonen mit „LP1–LP7“ bezeichnet wurden (vgl. Dresing & Pehl, 2024, S. 21).

Die Audioaufnahmen der Interviews wurden mithilfe der Software MAXQDA automatisch transkribiert und anschließend mehrfach manuell mit den Originalaufnahmen abgeglichen und überarbeitet. Unklare Passagen wurden erneut angehört und entsprechend überprüft. Dieses zweistufige Vorgehen ermöglichte eine effiziente Bearbeitung des Datenmaterials bei gleichzeitiger Sicherstellung einer hohen Transkriptionsqualität. Im Zuge der Transkription wurden personenbezogene Daten anonymisiert.

Die einheitlich und regelgeleitet erstellten Transkripte (vgl. Anhang D) bildeten die Grundlage für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse und ermöglichten eine systematische Kodierung sowie eine vergleichende Auswertung der Daten im Hinblick auf die Forschungsfragen.

5.6 Datenauswertungsverfahren

Zur Auswertung der erhobenen Interviewdaten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring herangezogen. Dieses Verfahren dient der systematischen Untersuchung fixierter, protokollierter Kommunikation und zielt darauf ab, Textmaterial regelgeleitet und anhand explizit festgelegter Vorgehensweisen auszuwerten. Die qualitative Inhaltsanalyse ist dabei theoriegeleitet angelegt, da das Material unter einer theoriegestützten Fragestellung analysiert und die Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender theoretischer Konzepte interpretiert werden (vgl. Mayring, 2022, S. 11–12). Sie eignet sich insbesondere für die Auswertung leitfadengestützter Interviews, da sie subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen der Befragten differenziert erfassen und systematisch in einen theoretischen

Zusammenhang einordnen kann. Vor diesem Hintergrund erweist sich die qualitative Inhaltsanalyse als ein angemessenes Auswertungsverfahren für die vorliegende Untersuchung. Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einem klar strukturierten und regelgeleiteten Ablaufmodell, das die Nachvollziehbarkeit der Analyse auch für Dritte gewährleistet. Im Folgenden wird das Vorgehen, das sich am allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (vgl. Abbildung 1) orientiert, schrittweise auf die vorliegende Untersuchung übertragen.

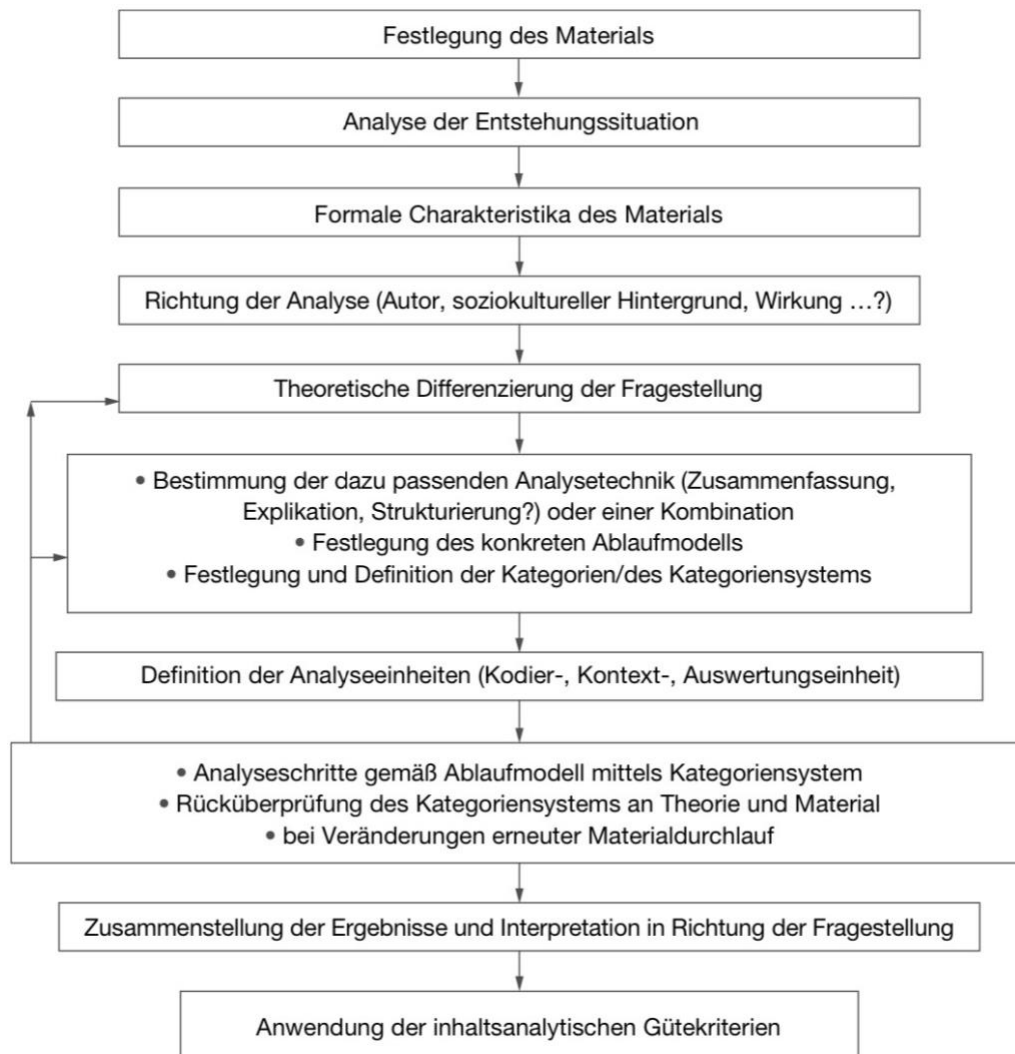


Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2022, S. 61)

Zu Beginn des Analyseprozesses wurde das zu untersuchende Material festgelegt. Als Datengrundlage dienten die vollständig transkribierten leitfadengestützten Experteninterviews. Bei diesen handelte es sich um bewusst hergestellte, forschungsinduzierte Kommunikationssituationen, die auf die Erfassung beruflicher Erfahrungen von Lehrpersonen ausgerichtet waren. Bei der Analyse wurde daher auch die jeweilige Entstehungssituation des

Materials berücksichtigt. Hinsichtlich der formalen Charakteristika basierte die Auswertung auf Audioaufnahmen, die nach einheitlichen Transkriptionsregeln vollständig verschriftlicht wurden. Eine detaillierte Darstellung des Transkriptionsverfahrens findet sich in Kapitel 5.5. Die Richtung der Analyse orientierte sich primär an den inhaltlichen Aussagen der Befragten sowie deren subjektiven Deutungen vor dem Hintergrund ihrer professionellen Erfahrungen. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse war keine statistische Verallgemeinerung, sondern eine systematische und vergleichende Erfassung inhaltlich relevanter Aspekte im Hinblick auf die Forschungsfragen.

Auf dieser Grundlage erfolgte eine theoretische Differenzierung der Fragestellung. Die qualitative Inhaltsanalyse ist durch ihre Regel- und Theoriegeleitetheit gekennzeichnet, da die Interpretation stets an eine theoretisch fundierte Fragestellung rückgebunden bleibt (vgl. Mayring, 2022, S. 58). Die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Ansätze der Klassenführungsforschung sowie die konzeptionellen Grundlagen des Churermodells dienten hierbei als analytischer Bezugsrahmen. Sie ermöglichten es, die Forschungsfragen inhaltlich weiter zu präzisieren und zentrale Analyseaspekte abzuleiten.

Daran anschließend wurde die konkrete Analysetechnik bestimmt, die den Analyseprozess in klar definierte, aufeinander bezogene Interpretationsschritte gliedert und somit Transparenz sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet (vgl. Mayring, 2022, S. 60). Für die vorliegende Untersuchung wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Dieses Verfahren zielte darauf ab, das Textmaterial anhand inhaltlicher, vorab definierter Kategorien zu ordnen und zentrale thematische Schwerpunkte herauszuarbeiten. Im Zentrum stand dabei ein Kategoriensystem, mithilfe dessen das Textmaterial systematisch geordnet und strukturiert wurde (vgl. Mayring, 2022, S. 50).

Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte theoriegeleitet und in einem kombiniert deduktiv-induktiven Vorgehen. Ausgangspunkt bildeten die Forschungsfragen sowie die im theoretischen Teil dargestellten Ansätze der Klassenführungsforschung, an denen sich auch die Struktur der Leitfadeninterviews orientierte. Auf dieser Basis wurden fünf Oberkategorien und sechzehn Unterkategorien gebildet, die den analytischen Rahmen der Auswertung definierten (vgl. Abbildung 2). Zur Sicherstellung einer konsistenten und nachvollziehbaren Kodierung wurden für alle Kategorien verbindliche Kodierregeln formuliert, die neben definitorischen Beschreibungen auch exemplarische Ankerbeispiele enthielten. Diese dienten insbesondere der eindeutigen Abgrenzung der Kategorien in Fällen potenzieller Zuordnungsprobleme (vgl. Mayring, 2022, S. 96). Das vollständige Kategoriensystem ist im Anhang dokumentiert (vgl. Anhang E).

Im nächsten Schritt wurden die Analyseeinheiten präzisiert. Die Kodiereinheit legte den kleinsten auszuwertenden Materialbestandteil fest und bestand in der vorliegenden Untersuchung aus einer Wortgruppe. Die Kontexteinheit bestimmte den größten Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann und wurde jeweils als vollständige Antwort auf eine Leitfrage definiert, sodass Aussagen im Kontext ihrer Argumentation interpretiert werden konnten. Schließlich bezeichnete die Auswertungseinheit die Reihenfolge der Analyse, wobei die Interviews in der vorliegenden Untersuchung chronologisch nacheinander bearbeitet wurden (vgl. Mayring, 2022, S. 60).

Die eigentliche Kodierung erfolgte anschließend schrittweise und regelgeleitet, indem relevante Textstellen den jeweils passenden Kategorien zugeordnet wurden, sofern sie die inhaltlichen Kriterien der Kategoriendefinition erfüllten. Die qualitative Auswertung wurde softwaregestützt mit MAXQDA durchgeführt, um eine strukturierte Organisation des Materials sowie eine transparente Dokumentation der Kodierungen zu gewährleisten. Während des Analyseprozesses wurde das Kategoriensystem fortlaufend am Material und an der theoretischen Fundierung rücküberprüft und bei Bedarf präzisiert.

In einem vorletzten Schritt wurden die kodierten Inhalte thematisch gebündelt und vergleichend ausgewertet. Im Fokus stand die Herausarbeitung zentraler Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der Lehrpersonen im Hinblick auf die Forschungsfragen. Dabei ging es nicht um die quantitative Erfassung von Häufigkeiten, sondern um die strukturierte Beschreibung und interpretative Einordnung inhaltlicher Schwerpunkte. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden in Kapitel 5.8 dargestellt.

Den Abschluss des Analyseprozesses bildete die Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien, um Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Qualität der Auswertung systematisch zu reflektieren. Die konkrete Umsetzung dieser Kriterien wird im folgenden Kapitel erläutert.

1. Klassenführung im Churermodell

- 1.1 Allgegenwärtigkeit
- 1.2 Überlappung
- 1.3 Reibungslosigkeit/Schwung
- 1.4 Gruppenmobilisierung
- 1.5 Arbeitsbündnis
- 1.6 Aktive Lernzeit

2. Balance zwischen Struktur und Offenheit

- 2.1 Eigene Wahrnehmung zu Struktur und Offenheit
- 2.2 Strukturgeber
- 2.3 Offenheitspotenziale

3. Raumgestaltung als Struktur- und Führungsinstrument

- 3.1 Funktionszonen im Raum
- 3.2 Raumgestaltung als „dritter Pädagoge“
- 3.3 Grenzen und Probleme der Raumlogik

4. Verantwortungsübertragung

- 4.1 Verantwortungsübergabe an die Schüler
- 4.2 Grenzen der Verantwortungsübergabe

5. Chancen und Gelingensbedingungen

- 5.1 Chancen für Klassenführung
- 5.2 Gelingensbedingungen

Abbildung 2: Übersicht der Kategorien (eigene Darstellung)

5.7 Gütekriterien

Die Beurteilung der wissenschaftlichen Qualität empirischer Forschung erfolgt anhand geeigneter Gütekriterien. Auch Mayring versteht die Reflexion der Forschungsqualität als integralen Bestandteil qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Mayring, 2022, S. 61). Während in der quantitativen Forschung insbesondere Objektivität, Reliabilität und Validität als zentrale Gütekriterien etabliert sind, weisen Mayring und Döring darauf hin, dass diese Kriterien nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschungsansätze übertragbar sind, da sie unterschiedliche erkenntnistheoretische Zielsetzungen verfolgen (vgl. Döring, 2023, S. 106; Mayring, 2023, S. 119).

Quantitative Forschung zielt primär auf Messgenauigkeit, Replizierbarkeit und Generalisierbarkeit ab, während in der qualitativen Forschung die rekonstruktive Erfassung subjektiver Deutungen und Erfahrungen im Vordergrund steht. Die Anwendung klassischer quantitativer Gütekriterien ist für die vorliegende Untersuchung daher nur eingeschränkt geeignet. So setzt das Kriterium der Reliabilität die Wiederholbarkeit identischer Messungen unter konstanten Bedingungen voraus, was bei qualitativen Interviews aufgrund ihrer situativen Einbettung sowie der Veränderlichkeit subjektiver Deutungen nicht realistisch ist. Auch Validität und Objektivität lassen sich nicht im quantitativen Sinne prüfen, da qualitative Forschung nicht auf externe Messinstrumente, sondern auf interpretative Rekonstruktion angewiesen ist (vgl. Mayring, 2023, S. 119–120). Zudem ist die forschende Person konstitutiver

Bestandteil des Forschungsprozesses. Entsprechend stellt das Fehlen von Objektivität in diesem Sinne kein Mangel dar, sondern eine grundlegende Voraussetzung qualitativer Forschung (vgl. Sprenger, 2021, S. 115).

Vor diesem Hintergrund wird in der qualitativen Methodendiskussion betont, dass Gütekriterien stets an Gegenstand, Zielsetzung sowie Methode der jeweiligen Untersuchung angepasst werden müssen (vgl. Döring, 2023, S. 106; Mayring, 2023, S. 119). Entsprechend orientierte sich die Qualitätssicherung der vorliegenden Untersuchung an den von Mayring formulierten qualitativen Gütekriterien, die speziell für interpretative und regelgeleitete Analyseverfahren entwickelt wurden. Mayring benennt sechs übergreifende Kriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring, 2023, S. 121–124). Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern diese Kriterien in der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden. Ein zentrales Gütekriterium stellt die Verfahrensdokumentation dar. Da qualitative Forschung nicht auf standardisierte Verfahren zurückgreift, ist eine detaillierte Dokumentation des Vorgehens Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. In der vorliegenden Untersuchung wurden alle zentralen Schritte des Forschungsprozesses, von der Entwicklung des Interviewleitfadens über die Datenerhebung und Transkription bis hin zur Datenauswertung, systematisch dokumentiert. Auf diese Weise wurde der Forschungsprozess für Dritte transparent und kritisch nachvollziehbar gemacht.

Eng damit verbunden ist das Kriterium der Regelgeleitetheit. Trotz der Offenheit qualitativer Forschung ist ein strukturierter und regelgeleiteter Analyseprozess notwendig, um die Qualität der Ergebnisse zu sichern. Die Datenauswertung erfolgte daher anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, die einem klar definierten Ablaufmodell folgt. Die Kategorienbildung erfolgte primär deduktiv und die Zuordnung der Textstellen orientierte sich an zuvor festgelegten Kodierregeln. Dadurch wurde ein systematisches und nachvollziehbares Vorgehen gewährleistet.

Die argumentative Interpretationsabsicherung erfolgte durch die konsequente Rückbindung interpretativer Aussagen an die theoretischen Ansätze der Klassenführungsforschung sowie an die formulierten Forschungsfragen. Zentrale Befunde wurden durch geeignete Interviewzitate gestützt und in einen theoretischen Zusammenhang eingeordnet.

Darüber hinaus kommt der Nähe zum Gegenstand als Gütekriterium qualitativer Forschung eine besondere Bedeutung zu. Diese wurde insbesondere durch die Durchführung leitfadengestützter Experteninterviews mit Lehrpersonen gewährleistet, die über unmittelbare praktische Erfahrung mit dem Churermodell verfügen. Dadurch konnten deren Perspektiven

möglichst unverfälscht erfasst werden. Zugleich wurde auf ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis zwischen forschender und befragter Person geachtet.

Weitere qualitative Gütekriterien nach Mayring, insbesondere die kommunikative Validierung sowie die Triangulation, wurden in dieser Untersuchung nicht umgesetzt. Eine Rückkopplung der Analyseergebnisse mit den Befragten war im Rahmen der Masterarbeit aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht realisierbar. Ebenso war die Kombination unterschiedlicher Methoden oder Datenquellen bei einem explorativen und monomethodischen Forschungsansatz nicht vorgesehen. Sowohl Mayring als auch Döring betonen, dass die Gütekriterien nicht schematisch abgearbeitet werden sollen, sondern stets in Abhängigkeit von den jeweiligen Untersuchungsbedingungen ausgewählt, konkretisiert oder modifiziert werden müssen (vgl. Döring, 2023, S. 110; Mayring, 2023, S. 119).

Zusammenfassend wurde die Qualität der vorliegenden Untersuchung durch eine transparente Verfahrensdokumentation, ein regelgeleitetes Vorgehen, eine argumentative Absicherung der Interpretationen sowie eine hohe Nähe zum Untersuchungsgegenstand gewährleistet. Die angewandten Gütekriterien wurden dabei auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit abgestimmt und ermöglichten eine nachvollziehbare und methodisch reflektierte Einordnung der Ergebnisse.

Mayring weist zudem darauf hin, dass qualitative Gütekriterien nicht vollständig losgelöst von klassischen quantitativen Maßstäben zu verstehen sind, sondern funktionale Entsprechungen aufweisen. So lassen sich Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit als qualitative Annäherung an das Kriterium der Reliabilität interpretieren, während Nähe zum Gegenstand und kommunikative Validierung Aspekte der Validität adressieren. Die argumentative Interpretationsabsicherung sowie die Triangulation zielen hingegen auf eine Absicherung von Objektivität im qualitativen Sinne ab (vgl. Mayring, 2023, S. 125). Diese Perspektive verdeutlicht, dass qualitative und quantitative Forschung trotz unterschiedlicher methodischer Zugänge auf einen gemeinsamen wissenschaftlichen Kern bezogen bleiben. Durch die Anwendung qualitativ angepasster Gütekriterien wurde somit ein konsistenter und wissenschaftlich fundierter Qualitätsanspruch der vorliegenden Untersuchung gewährleistet.

5.8 Darstellung der Befunde

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse entlang des zuvor entwickelten Kategoriensystems präsentiert (vgl. Anhang E sowie Abbildung 2). Im Fokus steht eine deskriptive Darstellung der empirischen Befunde, bei der sichtbare Muster, Häufungen

sowie Ausprägungen innerhalb der einzelnen Kategorien herausgearbeitet werden. Zur Veranschaulichung werden ausgewählte Textstellen aus den Interviews herangezogen.

5.8.1 Klassenführung im Churermodell

Allgegenwärtigkeit nach Kounin

Allgegenwärtigkeit im offenen Unterricht des Churermodells wurde von mehreren Lehrpersonen (LP1, LP2, LP3, LP6, LP7) vor allem über ihre physische Präsenz im Klassenraum beschrieben. Diese äußerte sich in regelmäßigem Umhergehen während der Arbeitsphasen sowie im situativen Dazusetzen zu einzelnen Schülern. Dies wird exemplarisch in folgender Aussage veranschaulicht: „Also ich sitze da nicht vorne an meinem Lehrtisch oder wo auch immer der Platz ist, sondern ich laufe viel rum und schaue bei Einzelnen drüber“ (LP6, Z. 86-88). Im Zusammenhang mit dieser sichtbaren Präsenz berichteten LP1 und LP6 von Veränderungen im Arbeitsverhalten einzelner Schüler. Ergänzend wurde beschrieben, dass Allgegenwärtigkeit auch durch eine gezielte Positionierung an zentralen Orten im Klassenraum realisiert wird, etwa an einem Beratungs- oder Mitteltisch. In diesem Zusammenhang wurde darauf verwiesen, dass eine dauerhafte Bewegung durch den gesamten Raum nicht in jeder Situation notwendig ist (LP2, LP5).

Weiterhin thematisierten einzelne Lehrpersonen (LP1, LP3, LP7) Allgegenwärtigkeit als eine Form kontinuierlicher Wahrnehmung im Unterrichtsgeschehen, bei der sie nach eigenen Aussagen nicht nur sichtbare Verhaltensweisen wahrnehmen, sondern auch Lernhandlungen, Sozialformen und Gesprächsinhalte in ihre Beobachtungen einbeziehen. Zudem wurde von LP3 und LP7 berichtet, dass sie den Anspruch, jederzeit alle Vorgänge im Klassenraum gleichzeitig wahrzunehmen, nicht als durchgängig umsetzbar erleben. Allgegenwärtigkeit wurde von ihnen als situatives Vorgehen beschrieben, bei dem sie ihre Aufmerksamkeit wechselnd auf unterschiedliche Schüler, insbesondere solche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, richten.

Zusammenfassend wurde Allgegenwärtigkeit im Churermodell als eine Form der Präsenz im Unterrichtsgeschehen beschrieben, die sich über körperliche Anwesenheit, gezielte Positionierung im Raum sowie eine situationsbezogene Wahrnehmung von Lern- und Arbeitsprozessen zeigt.

Überlappung nach Kounin

Überlappung im Unterricht des Churermodells wurde von allen Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Etablierung klarer Regeln beschrieben, mit denen sie parallele Unterstützungsbedarfe voneinander trennen bzw. koordinieren. Diese Zugangsregeln betreffen

insbesondere Situationen, in denen die Lehrpersonen mit einzelnen Schülern im Beratungsgespräch sind. LP7 berichtete diesbezüglich: „[...] wenn ich am Beratungstisch sitze, kann mich kein Kind etwas fragen. Dann muss es sich selber weiterhelfen“ (Z. 145-147). Eine ähnliche Vorgehensweise schilderte LP4, bei der die Schüler zuerst eigenständig nachdenken, anschließend ein Partnerkind fragen und erst danach die Lehrperson hinzuziehen.

Ein weiterer häufig genannter Aspekt in den Aussagen der Lehrpersonen war der wiederkehrende Einbezug von Peer-Unterstützung. Mehrere Lehrpersonen (LP2, LP3, LP5, LP6) beschrieben, dass einzelne Schüler als Helfer- oder Experten Kinder eingesetzt werden. LP3 ergänzte, dass diese Formen gegenseitiger Hilfe im Vorfeld eingeübt und als feste Routinen im Unterricht verankert wurden.

Darüber hinaus beschrieben einzelne Lehrpersonen (LP3, LP4, LP7), dass Unterstützungsanliegen priorisiert oder gebündelt bearbeitet werden. LP4 berichtete, dass kurze organisatorische Fragen situativ und nebenbei geklärt werden können, während inhaltliche Fragen warten oder bei gehäuftem Auftreten gemeinsam in der Lerngruppe aufgegriffen werden. Ergänzend wurde thematisiert, dass mehrere Anforderungen parallel bearbeitet werden, indem Beobachten, Beraten und Führen gleichzeitig stattfinden (LP6, LP7).

Überlappung im Churermodell wurde nach Aussagen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit klaren Zugangsregeln, dem Einbezug von Peer-Unterstützung sowie der unterschiedlichen Bearbeitung organisatorischer und inhaltlicher Fragen während der Arbeitsphase thematisiert.

Reibungslosigkeit nach Kounin

Reibungslosigkeit wurde in den Aussagen mehrerer Lehrpersonen (LP1, LP2, LP7) im Zusammenhang mit der gezielten Gestaltung von Übergängen vom Sitzkreis in die Arbeitsphase beschrieben. Der Sitzkreis wird dabei schrittweise aufgelöst, wobei die Schüler bereits vorab wissen, an welchem Lernort sie arbeiten. Für diese gestaffelte Auflösung der Lerngruppe wurde unter anderem der Einsatz eines Farbensystems beschrieben (LP1, LP2).

Darüber hinaus schilderten LP1 und LP6, dass dem Übergang eine gemeinsame Aufgabenklärung und gezieltes Stellen von Nachfragen im Sitzkreis vorausgeht. Anschließend beginnt der Übergang in die Arbeitsphase, wobei Schüler mit höherem Unterstützungsbedarf zunächst im Sitzkreis verbleiben, während andere bereits mit der Arbeit beginnen können.

Mehrere Lehrpersonen (LP2, LP5, LP7) thematisierten zudem den Einsatz klarer Übergangs- und Sammelsignale. Genannt wurden visuelle und akustische Zeichen (z. B. Spieluhr), die den Beginn oder das Ende von Arbeitsphasen markieren.

Übergänge wurden von LP3 teilweise als fließend und kaum wahrnehmbar beschrieben, indem Schüler nach dem Input direkt ihren Lernort aufsuchen und eigenständig mit der Arbeit beginnen. Gleichzeitig wies sie darauf hin, dass es in einzelnen Situationen zu kurzen Unterbrechungen kommen kann, etwa wenn mehrere Schüler denselben Lernort wählen.

Ergänzend thematisierten einzelne Lehrpersonen (LP4, LP6) Reibungslosigkeit im Zusammenhang mit der Vermeidung von Wartezeiten und Leerlauf, was in folgender Aussage exemplarisch formuliert wird: „Dadurch, dass die Kinder nicht so lange Wartephasen haben, und immer was zu tun haben, also viel weniger Leerlauf haben, sind die Unterrichtsstörungen schon mal massiv weniger“ (LP4, Z. 282-284).

Abschließend wurden Übergänge im Churermodell von den Lehrpersonen als klar strukturierte, ritualisierte und teilweise gestaffelte Abläufe zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen beschrieben.

Gruppenmobilisierung nach Kounin

Im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeit der gesamten Lerngruppe verwiesen mehrere Lehrpersonen (LP1, LP2, LP6) auf den Einsatz akustischer Signale. Genannt wurde der Einsatz eines Gongs oder einer Glocke, insbesondere in Situationen, in denen die Lautstärke im Klassenraum zunimmt. LP6 erläuterte hierzu: „Dann wissen die Kinder die Lautstärke war gerade ein bisschen zu hoch. Also wir müssen uns langsam wieder runterregulieren“ (LP6, Z. 75-76). Ergänzend wurden schulweit etablierte Rituale beschrieben, etwa durch eine gemeinsame Ansage wie „Achtung, Achtung, eine wichtige Durchsage“ (LP2, Z. 198).

Darüber hinaus thematisierten die Lehrpersonen klare Regeln und eingeübte Routinen im Zusammenhang mit der Gruppenfokussierung (LP1, LP6). LP1 berichtete über den Einsatz eines Belohnungssystems, bei dem der Arbeitsverlauf der Lerngruppe visuell rückgemeldet wird: „Das heißt, wenn man dann noch mal so darauf hinweist okay, denkt an das Sterneglas, dann ist es häufig auch so, dass sie sich dann voll zusammenreißen und anstrengen“ (Z. 383-385).

Des Weiteren wurde die Gruppenmobilisierung über die Gestaltung der Lernumgebung beschrieben. So verwies LP3 darauf, dass die Möglichkeit, den eigenen Arbeitsplatz passend zur jeweiligen Aufgabe zu wählen, zur Aufmerksamkeitssteuerung der Lerngruppe beiträgt.

Zusammenfassend bezogen sich die Lehrpersonen bei der Gruppenmobilisierung im Churermodell auf gemeinsame Signale, verbindliche Regeln und Routinen sowie auf Aspekte der Gestaltung der Lernumgebung in Bezug auf die gesamte Lerngruppe.

Arbeitsbündnis nach Thiel & Piwovar

Das Arbeitsbündnis wurde von mehreren Lehrpersonen (LP2, LP3, LP6) im Zusammenhang mit einer tragfähigen Beziehung als Voraussetzung für Kooperation thematisiert. LP6 beschrieb dies mit den Worten: „[...] wenn man mit den Kindern in einer guten Beziehung steht, weil es dann einfach viel besser läuft fürs Lernen, fürs Raumklima, für das eigene Wohlbefinden“ (Z. 214-216). Ergänzend wurde auf Gesprächssituationen während der Arbeitsphasen verwiesen, in denen auf individuelle Bedürfnisse der Schüler eingegangen wird, etwa bei nachlassender Konzentration (LP3).

Weiterhin berichteten die Lehrpersonen, dass Schüler bei Unklarheiten oder Verständnisschwierigkeiten wiederholt die Möglichkeit haben, sich an sie zu wenden: „Wenn du es nicht verstanden hast, dann kommst du eben noch mal, das ist völlig in Ordnung. Und das nimmt dann auch so ein bisschen den Frust oder den Frustmoment“ (LP6, Z. 130-132). LP4 verwies in diesem Zusammenhang darauf, dass Nachfragen sowie eigenständiges Denken ausdrücklich gelobt werden.

Auch klare Rollen innerhalb des Arbeitsbündnisses wurden von LP5 thematisiert. So verwies sie darauf, dass Beziehungsarbeit unabhängig vom eingesetzten Unterrichtsmodell eine wichtige Rolle spielt, zugleich jedoch klare Rollen bestehen bleiben müssen: „Aber trotzdem müssen die Kinder wissen, wer der Chef ist“ (Z. 199-200).

In den Aussagen mehrerer Lehrpersonen (LP1, LP2, LP7) wurde zudem beschrieben, dass Transparenz und Klarheit von Erwartungen als Bestandteil des Arbeitsbündnisses gelten. LP1 erklärte, dass die Schüler wissen sollen: „Was darf ich hier? Was darf ich nicht?“ (Z. 231) und dass Fehlerfreundlichkeit ausdrücklich benannt wird: „Also dass sie einfach auch wissen sie dürfen Fehler machen“ (Z. 247-248). Darüber hinaus wurde auf Gespräche, Absprachen und kontinuierliche Begleitung während der Arbeitsphasen verwiesen (LP2, LP7).

Die Lehrpersonen beschrieben das Arbeitsbündnis im Churermodell im Zusammenhang mit verlässlichen Beziehungsangeboten, transparenter Erwartungskklärung sowie begleitender Unterstützung im Lernprozess.

Aktive Lernzeit nach Helmke

Übereinstimmend berichteten mehrere Lehrpersonen (LP2, LP4, LP5, LP7), dass aktive Lernzeit im Unterrichtsverlauf insbesondere über Beobachtung erkennbar wird. In diesem Zusammenhang schilderte LP7, dass sie im Vorbeigehen wahrnimmt „an welchen Inhalten sie arbeiten, auf welcher Stufe und ob ich ihnen das zutraue“ (Z. 259-260) sowie ob die Schüler im Arbeitsprozess vorankommen.

Darüber hinaus wurden Arbeitsverhalten, Nachfragen und Gespräche als Indikatoren aktiver Lernzeit thematisiert (LP2, LP4, LP6). LP6 berichtete, dass sich Lernaktivität an der Herangehensweise der Schüler zeigt, etwa daran, ob sie grübeln, bereits begonnen haben oder sich fachlich austauschen. Besonders hervorgehoben wurde dabei die Qualität der Nachfragen: „Man merkt es an den Nachfragen tatsächlich, ob sie jetzt wirklich da tiefer eingestiegen sind oder ob sie es nur oberflächlich angekratzt haben“ (Z. 195-196). Des Weiteren verwiesen die Lehrpersonen darauf, dass Lernaktivität sichtbar wird, wenn Schüler Lösungswege vergleichen oder sich gegenseitig Inhalte erklären. In diesem Zusammenhang wurde aufgeführt, dass sich aktive Lernzeit in Einzel- oder Kleingruppensettings besser beobachten lässt als in Großgruppen, „wo die Hälfte abtaucht“ (LP4, Z. 171).

Einzelne Lehrpersonen bezogen sich außerdem auf Arbeitsfortschritt und sichtbares Verhalten als Hinweis auf aktive Lernzeit. Nach Aussage von LP5 wird fehlende Lernaktivität unter anderem daran erkennbar, dass Schüler ins Leere starren oder die Lautstärke im Raum zunimmt. Auch LP3 beschrieb Lernaktivität über einen zügigen Arbeitsbeginn, das Entwickeln eigener Ideen sowie gezieltes Nachfragen. Ergänzend wurden Arbeitsprodukte und Reflexionen am Ende der Stunde als Hinweise genannt, ob sich die Schüler mit dem Material auseinandergesetzt haben (LP3).

In den Aussagen der Lehrpersonen wurde aktive Lernzeit im Churermodell über beobachtbares Arbeitsverhalten, fachliche Nachfragen und Gespräche sowie über Arbeitsprodukte und Sicherungsphasen beschrieben.

5.8.2 Balance zwischen Struktur und Offenheit

Eigene Wahrnehmung zu Struktur und Offenheit

Die Lehrpersonen beschrieben Offenheit im Unterricht übereinstimmend nicht als unabhängig von Struktur, sondern im Zusammenhang mit klaren Regeln und Abläufen. LP4 formulierte dies mit den Worten: „Je offener der Unterricht, umso größer die Struktur“ (Z. 178). Auch wurde beschrieben, dass eine klare räumliche und organisatorische Struktur notwendig ist, damit sich Schüler innerhalb offener Lernsettings orientieren können: „[...] dass du quasi so viel Struktur hast, dass die Kinder sich offen bewegen können. [...] dass sie quasi genau wissen, wo sie hingehen müssen, wo sie sich was holen können, wo die ganzen Sachen liegen, wo sie stehen, liegen, sitzen können“ (LP3, Z. 257-260).

Darüber hinaus berichteten alle Lehrpersonen, dass Offenheit im Churermodell schrittweise eingeführt wird, wobei unter anderem das sukzessive Hinzunehmen neuer Materialien oder Lernorte genannt wurde. In diesem Zusammenhang erklärten die Lehrpersonen, dass der Grad

der Offenheit situativ angepasst wird und in bestimmten Situationen reduziert werden kann. So wurde beschrieben, dass bei neuen Lerninhalten eine stärkere Anleitung und Führung erfolgt (LP3). LP6 ergänzte, dass der Grad der Offenheit in Abhängigkeit vom einzelnen Schüler variiert werden kann, etwa durch eine zeitweise Einschränkung bei der freien Platzwahl.

Einzelne Lehrpersonen thematisierten Offenheit im Sinne des Abgebens von Kontrolle als persönlich herausfordernd. Entscheidungen zwischen stärkerer Führung und größerem Handlungsspielraum wurden als situativ getroffen charakterisiert (LP3).

Dahingegen erläuterte LP1 ihre Wahrnehmungen insgesamt als positiv, wies jedoch darauf hin, dass offene Elemente wie freie Platzwahl situativ auch Unruhe hervorrufen können. Die Balance zwischen Struktur und Offenheit wurde in diesem Zusammenhang als klassenabhängig beschrieben und falle in der eigenen Lerngruppe aufgrund eingeübter Routinen leichter als in anderen Klassen.

Zusammenfassend beschrieben die Lehrpersonen die Balance zwischen Struktur und Offenheit im Churermodell aus ihrer subjektiven Wahrnehmung als situations- und kontextabhängig.

Strukturgeber

Strukturgeber im Unterricht wurden von allen Lehrpersonen im Zusammenhang mit ritualisierten Abläufen und festen Routinen beschrieben. Besonders hervorgehoben wurde ein gemeinsamer Einstieg im Sitzkreis, der sowohl zu Unterrichtsbeginn als auch nach Pausen oder Arbeitsphasen genutzt wird. Zudem verwiesen alle Lehrpersonen auf den Einsatz akustischer Signale, wie zum Beispiel eine Glocke, ein Gong, Musik oder feste Kommandos zur Strukturierung von Übergängen, Sammelphasen oder zur Regulierung der Lautstärke. In diesem Zusammenhang wurden ritualisierte Kommandos wie „Stifte liegen und Hände fliegen“ (LP1, Z. 223) beschrieben.

Neben akustischen Elementen wurden von mehreren Lehrpersonen (LP1, LP3, LP6) auch visuelle Strukturgeber thematisiert. Sie nannten unter anderem Anzeigen zum aktuellen Arbeits- oder Lautstärkezustand der Klasse, Karten mit den Aufschriften „Ich bin fertig“ oder „Ich brauche Hilfe“ sowie schriftlich fixierte Hinweise oder Checklisten in Aufgabenstellungen, die den nächsten Schritt vorgeben.

Darüber hinaus wurde eine klare Material- und Raumorganisation übereinstimmend als Orientierungshilfe beschrieben. In diesem Zusammenhang führte LP6 auf, dass Lernthecken, Schränke oder Ablageorte konstant genutzt werden, sodass für die Schüler nachvollziehbar ist, wo Materialien entnommen oder abgelegt werden können. Ergänzend verwies LP7 auf eine

gezielte Materialreduktion zur Übersichtlichkeit: „Je weniger noch bei ihnen ist, umso besser“ (Z. 469).

Überdies wurden in den Aussagen der Lehrpersonen unterschiedliche Formen strukturierten Arbeitens thematisiert. Dabei nannten sie Arbeitsprozesse mit festgelegten Abfolgen (LP4) sowie verbindlichen Mindeststandards, mit denen alle Schüler beginnen, bevor Wahl- oder Differenzierungsaufgaben möglich sind (LP5).

Auch die Arbeitsplatzwahl wurde von mehreren Lehrpersonen (LP1, LP2, LP6, LP7) als strukturell gerahmt beschrieben. LP7 erklärte, dass freie Wahl nicht beliebig erfolgt: „Sondern der Ort heißt ja immer: Wo kann ich die gewählte Aufgabe am besten bearbeiten und mit wem?“ (Z. 127-128).

Abschließend wurden Strukturgeber im Churermodell insbesondere durch ritualisierte Abläufe, akustische und visuelle Signale sowie klar organisierte Material-, Raum- und Arbeitsstrukturen beschrieben.

Offenheitspotenziale

Übereinstimmend berichteten alle Lehrpersonen im Zusammenhang mit Offenheitspotenzialen von vielfältigen Wahlmöglichkeiten der Schüler im Churermodell in Bezug auf Lernort, Arbeitsform sowie Lernpartner. Die Lernortwahl wurde dabei als wiederkehrender Bestandteil des Unterrichts thematisiert: „Also praktisch bei jeder neuen Lernaufgabe stellt sich die Frage nach dem Lernort“ (LP7, Z. 164-165). In diesem Zusammenhang erklärte LP7, dass im Churermodell keine zusätzlichen Bewegungspausen notwendig sind, da Schüler sich die Bewegung situativ im Arbeitsprozess holen können.

Darüber hinaus bezogen sich alle Lehrpersonen auf Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben und Produktformen sowie auf Differenzierung und individuelles Lerntempo. LP6 beschrieb, dass Schüler entscheiden können, in welcher Form sie ein Thema bearbeiten, etwa durch Plakate, Forscherhefte oder Podcasts, während die inhaltlichen Anforderungen vorgegeben sind. Zudem wurde ausgeführt, dass Schüler nicht am gleichen Lernstand arbeiten, sondern entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten. In Lern- oder Übungszeiten können sie weiterarbeiten, vertiefen oder Pausen einlegen (LP5). Ergänzend beschrieb LP4, dass Schüler nicht aufeinander warten müssen, sondern kontinuierlich arbeiten können.

Mehrere Lehrpersonen (LP1, LP3, LP4, LP6, LP7) thematisierten Offenheit außerdem im Zusammenhang mit sozialem Lernen und Kooperation. Genannt wurden gemeinsames Arbeiten, gegenseitige Unterstützung sowie Aushandlungsprozesse unter den Schülern, etwa bei der Wahl von Arbeitsplätzen oder Sozialformen. Die Schüler erhalten dahingehend die

Möglichkeit, bei der Platzwahl morgens zu reflektieren: „Wo kann ich denn gut arbeiten oder wo habe ich gestern gut gearbeitet. Was hat vielleicht nicht gut geklappt?“ (LP1, Z. 336-337). Zusammenfassend thematisierten die Lehrpersonen Offenheit im Churermodell über vielfältige Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lernorte, Aufgaben, Arbeitsformen, Bewegung und Kooperation.

5.8.3 Raumgestaltung als Struktur- und Führungsinstrument

Funktionszonen im Raum

Funktionszonen im Klassenraum beschrieben alle Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Sitzkreis bzw. dem Mitteltisch als zentralem räumlichen Element. Dieser wurde als Ort für den gemeinsamen Einstieg, für Inputphasen sowie für das Sammeln der Lerngruppe benannt. Exemplarisch verdeutlicht dies folgende Aussage: „Also im Kreis ist es klar, sitzt jeder in der ersten Reihe, alle sind aufmerksam, alle sind konditioniert auf Aufnahme und Mitdenken“ (LP7, Z. 187-189). Ergänzend wurde darauf verwiesen, dass im Sitzkreis Ziele, Inhalte oder der Sinn einer Aufgabe thematisiert werden (LP2, LP6, LP7).

Neben der Funktion als Start- und Sammelort wurde der Sitzkreis von mehreren Lehrpersonen (LP1, LP2, LP6) als Unterstützungs- und Beratungszone dargestellt. LP2 berichtete, dass Schüler bei Unsicherheiten gezielt den Sitzkreis aufsuchen, während LP6 erklärte, dass Schüler dort sitzen bleiben oder dahin zurückkehren, um Aufgaben erneut anzuschauen oder Hilfestellungen zu erhalten.

Darüber hinaus benannten die Lehrpersonen verschiedene Arbeitszonen im Klassenraum, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Tätigkeit genutzt werden. LP7 erläuterte dazu, dass es im Raum mehr Lernorte als Schüler gibt und dass diese Orte funktional definiert sind. Zudem wurde auf Arbeitsplätze an kleinen Tischen oder an der Wand verwiesen, die insbesondere von Schülern genutzt werden, die ruhiger oder für sich arbeiten wollen (LP1, LP6).

Ergänzend wurde zwischen Arbeits- und Entspannungszonen unterschieden, wobei Teppiche oder Eckbereiche nach Aussage von LP5 nicht für konzentriertes schriftliches Arbeiten vorgesehen sind, sondern vor allem für Entspannung oder informelle Tätigkeiten. Für schriftliche Arbeiten werden hingegen überwiegend klassische Tischplätze gewählt. Zusätzlich berichteten LP1 und LP6 von Rückzugs- und Abschirmungsmöglichkeiten, etwa in Form von Lernbüros oder durch den Einsatz von Kopfhörern.

In den Aussagen der Lehrpersonen wurde der Klassenraum im Churermodell als in unterschiedliche Funktionszonen gegliedert beschrieben, denen jeweils spezifische Aufgaben im Lern- und Arbeitsprozess zugeordnet werden.

Raumgestaltung als „dritter Pädagoge“

Die Raumgestaltung im Churermodell wurde von allen Lehrpersonen im Zusammenhang mit einer veränderten Lehrerrolle thematisiert. Beschrieben wurde, dass Frontalunterricht in der umgestalteten Raumordnung nicht mehr vorgesehen ist und Signale und Ansprachen räumlich neu organisiert werden müssen, indem die Schüler an einen zentralen Ort wie den Mitteltisch geholt werden (LP2). Ergänzend beschrieb LP6, dass der Beratungstisch so positioniert ist, dass von dort aus der gesamte Klassenraum überblickt werden kann.

Darüber hinaus bezogen sich die Aussagen der Lehrpersonen auf Bewegung und Arbeitsverhalten im Klassenraum. Thematisiert wurde, dass sich Schüler frei im Raum bewegen und unterschiedliche Arbeitspositionen einnehmen können, etwa sitzend, stehend oder liegend (LP6). In diesem Zusammenhang verwies LP3 darauf, dass aufgrund vorhandener Bewegungsmöglichkeiten bestimmte Verhaltensweisen wie Kippeln nicht mehr beobachtet werden.

Einzelne Lehrpersonen (LP1, LP6, LP7) thematisierten zudem die Atmosphäre des Raums. Der umgestaltete Klassenraum wurde als offen und großzügig mit mehr Platz und freien Flächen beschrieben (LP6). Ergänzend erläuterte LP1: „[...] aber es ist irgendwie schon so ein offenes, freundliches Klima und ich finde, der Klassenraum sieht dadurch auch irgendwie meistens netter aus“ (Z. 498-500). Darüber hinaus wurde auf geschützte Lernorte verwiesen, die von arbeitsbereiten Schülern genutzt werden, während andere räumlich getrennt arbeiten (LP7).

Zusammenfassend beschrieben die Lehrpersonen, dass die Raumgestaltung im Churermodell als strukturierendes Element gilt, das im Zusammenhang mit Unterrichtsorganisation, Arbeitsverhalten und Lehrerpositionierung steht.

Grenzen & Probleme der Raumlogik

In den Aussagen mehrerer Lehrpersonen (LP1, LP2, LP3, LP6) wurden räumliche Begrenzungen als ein zentrales Problem erwähnt. Beschrieben wurde, dass die tatsächliche Raumgröße häufig kleiner ausfällt als erwartet und insbesondere bei größeren Lerngruppen Schwierigkeiten bestehen, ausreichend Arbeitsorte und Materialien bereitzustellen (LP6). Zudem verwies LP1 darauf, dass Platzmangel die Einrichtung zusätzlicher Zonen wie Ruhe- oder Leseecken erschwert und dass einzelne Elemente, etwa Matten, zeitweise im Weg liegen können.

Neben der Raumgröße wurden Bewegungswege und Übergänge vom Sitzkreis zu den Arbeitsplätzen als herausfordernd beschrieben, da dies ohne vorausschauende Planung in Unruhe oder „komplettes Chaos“ (LP6, Z. 456) münden kann. Darüber hinaus wurde

Ablenkung im Zusammenhang mit offenen Sitz- und Arbeitsformen wie Gruppentischen oder dem Sitzkreis thematisiert (LP1). Ergänzend führt LP2 auf, dass mobile Elemente wie Matten oder Sitzbälle durch Spielen oder Geräusche zusätzliche Unruhe erzeugen können.

Weiterhin berichtete LP2 über eine eingeschränkte Übersichtlichkeit. Sie erzählte, dass Schüler sich teilweise in abgelegene oder verdeckte Bereiche zurückziehen und dadurch schwerer erreichbar sind: „Da passiert es uns natürlich auch mal wieder für die Klassenführung, dass dann ja wie soll ich sagen, die zwei unruhigsten Kinder in die versteckteste Ecke gehen.“ (Z. 550-552).

Einzelne Lehrpersonen verwiesen außerdem auf organisatorische Herausforderungen. LP3 erläuterte, dass unterschiedliche pädagogische Haltungen im Kollegium die gemeinsame Nutzung eines Klassenraums erschweren können. Mehrere Lehrpersonen (LP1, LP2, LP3, LP6) thematisierten darüber hinaus Einführungs- und Gewöhnungsprozesse im Zusammenhang mit neuen Möbeln und offenen Raumangeboten, bei denen es zunächst zu Konflikten oder Konkurrenzverhalten kommen kann. Ergänzend wurde auf Schwierigkeiten bei der Unterbringung persönlicher Materialien der Schüler verwiesen, etwa von Trinkflaschen oder Schulrucksäcken (LP1).

In den Aussagen der Lehrpersonen wurde die Raumlogik im Churermodell mit begrenzten räumlichen Ressourcen, organisatorischem Aufwand sowie erhöhten Anforderungen an Übersicht und Planung beschrieben.

5.8.4 Verantwortungsübergabe

Verantwortungsübergabe

Übereinstimmend berichteten alle Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Verantwortungsübergabe im Churermodell, dass Schüler angehalten werden, Unterstützung zunächst selbstständig oder über Mitschüler zu organisieren. Dieses Vorgehen wird von LP7 als Prinzip benannt: „Asks three before me. Frage zuerst drei andere, bevor du mich fragst“ (Z. 141-142).

Darüber hinaus erklärten alle Lehrpersonen, dass Schüler Verantwortung für Entscheidungen über Lernort, Lernpartner und Arbeitsweise übernehmen. In diesem Zusammenhang beschrieb LP6, dass Schüler je nach Lernphase entscheiden „[...] möchte ich heute alleine arbeiten, brauche ich einen Partner für die Aufgabe“ (Z. 507-508). Weiterhin wird Verantwortung für soziale Aushandlungsprozesse und Konfliktlösungen teilweise an die Schüler übergeben. LP7 beschrieb diesbezüglich: „Also es muss nicht alles von der Lehrperson reguliert werden, sondern die Kinder können mit Schere, Stein, Papier [...]“ Konflikte lösen (Z. 177-179).

Ergänzend wurde darauf verwiesen, dass Schüler bei Konflikten die Möglichkeit haben, ihren Platz selbstständig zu wechseln (LP2).

Einzelne Lehrpersonen (LP2, LP4, LP5) berichteten zudem, dass die Verantwortungsübergabe schrittweise und entwicklungsabhängig erfolgt. LP5 verwies darauf, dass insbesondere in der ersten Klasse Aufgabenstellungen, Materialien und Abläufe stärker eingeführt werden müssen. Mehrere Lehrpersonen (LP4, LP5) erläuterten, dass Schüler für das Ablegen von Materialien, das Aufräumen ihrer Plätze sowie für die Übernahme von Ordnungsdiensten zuständig sind.

Abschließend wurde die Verantwortungsübergabe im Churermodell von den Lehrpersonen über selbstständige Unterstützungsstrategien, Entscheidungsfreiheit im Lernprozess sowie über organisatorische und soziale Verantwortungsbereiche beschrieben.

Grenzen der Verantwortungsübergabe

Grenzen der Verantwortungsübergabe thematisierten alle Lehrpersonen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler. Beschrieben wurde, dass nicht alle Schüler Wahl- und Selbstorganisationsanforderungen in gleicher Weise nutzen können, sodass ein situatives Eingreifen sowie eine zeitweise Rücknahme von Offenheit erforderlich sind. LP6 beschrieb, dass bei gehäuften Verständnisproblemen ein kurzer Bruch erfolgt und die Lerngruppe nochmals im Sitzkreis gesammelt wird. Ergänzend führte LP7 auf, dass „unsichere Kinder, [...] einen festen Arbeitsort brauchen“ (Z. 128-129), der über einen bestimmten Zeitraum festgelegt wird. Rückblickend beschrieb LP6 zudem, dass ihre Lerngruppe bei zu umfangreichen Öffnungsschritten überfordert war: „Es gab immer Streit. Wo stelle ich auch meine Sachen hin? Wo packe ich überhaupt aus? Ich habe ja gar keinen Platz“ (Z. 145-146).

Als weiterer Bereich wurden soziale Spannungen und Konflikte im Zusammenhang mit Wahloptionen beschrieben. LP7 berichtete, dass eine täglich freie Wahl des Arbeitsortes zu Stress führen kann, etwa durch Absprachen oder Ausschluss einzelner Schüler. Zudem beschrieb sie Konstellationen, in denen Platzansprüche oder exklusive Partnerbindungen thematisch werden: „Außer wir haben einen Platzhirsch in der Klasse, der immer den gleichen Platz für sich beansprucht, dann wird das sicher ein Thema [...] Ebenso wie Freundinnen, die nur zusammenarbeiten“ (Z. 179-181). Ergänzend erklärte LP6, dass es insbesondere in Einführungsphasen zu Streit um Plätze kommen kann.

Mehrere Lehrpersonen (LP1, LP6, LP7) thematisierten zudem Grenzen der Verantwortungsübergabe dort, wo Schüler nicht in die Arbeit finden oder Aufgaben nicht selbstständig bearbeiten können. Genannt wurde beispielsweise, dass das selbstständige Lesen von Aufgabenstellungen teilweise noch schwierig ist und häufig Unterstützung benötigt (LP1)

ebenso wie Schüler die bei umfangreichen Aufgaben überfordert sind (LP7). LP6 erklärte, dass sie Schüler in solchen Situationen gezielt anleitet, indem sie sie zu sich holt oder sich daneben setzt. Auch Schüler, die durch Reize und Bewegung ablenkbar sind oder Schwierigkeiten mit Material- und Platzorganisation haben, wurden beschrieben. LP5 nannte als Beispiel einen Schüler mit „Aufmerksamkeitsschwierigkeiten“ (Z. 370), der Unterstützung bei der Arbeitsplatzwahl benötigt.

Zusammenfassend schilderten die Lehrpersonen, dass Verantwortungsübergabe im Churermodell dort begrenzt wird, wo Überforderung, soziale Spannungen oder fehlende Selbstorganisation auftreten und mit situativen Steuerungs- und Eingriffsformen verbunden ist.

5.8.5 Chancen und Gelingensbedingungen

Chancen für die Klassenführung

Mehrere Lehrpersonen (LP1, LP2, LP5, LP6, LP7) thematisierten Chancen für die Klassenführung, die sie in der Raumgestaltung und den Bewegungsmöglichkeiten sehen, in Verbindung mit weniger konflikthafter Situationen. Genannt wurden mehr Platz und Offenheit im Klassenraum, Alternativen zu festen Sitzplätzen sowie die Möglichkeit für Schüler, sich Bewegung situativ zu holen, wenn sie diese benötigen. LP2 schilderte, dass weniger Störungen auftreten „[...] weil die Kinder nicht so oft frustriert sind [...], wenn die jetzt ihre festen Plätze hatten, waren die manchmal schon gefrustet, weil sie wussten, ich sitze jetzt die Woche an dem und dem Tisch oder ich komme mit der Aufgabe nicht klar“ (Z. 463-466). Zudem wurde darauf verwiesen, dass Schüler mit erhöhtem Bewegungsdrang im offenen Setting ihre Arbeitsposition verändern können: „Du darfst den Platz wechseln, du darfst dich auf den Boden legen [...]. Dann stört es ja plötzlich nicht mehr“ (LP6, Z. 350-351). Ergänzend berichtete LP7 von einer Beruhigung des Lernklimas.

Als weitere Chance benannten mehrere Lehrpersonen (LP2, LP3, LP6, LP7) die Möglichkeit, in Arbeitsphasen mehr Zeit für Lernbegleitung, Beobachtung und Unterstützung zu haben. LP6 berichtete diesbezüglich: „Du hast einfach viel mehr Zeit für die Kinder [...]. Aber du bist gleichzeitig irgendwie an viel mehr Orten, als wenn alle irgendwie das Gleiche machen und du vorne stehst und du alles im Blick haben musst“ (Z. 489-492).

Ein weiterer wiederkehrender Aspekt war die Möglichkeit zur Differenzierung innerhalb der Lerngruppe. Beschrieben wurde, dass für einzelne Schüler zeitweise feste Arbeitsorte festgelegt werden können (LP7). LP2 schilderte zudem, dass sie sich stärker auf individuelle Unterstützungsbedarfe konzentrieren kann, während LP6 beschrieb: „[...] dass ich mehr Kindern gerechter zumindest werden kann als vorher“ (Z. 522-523).

In den Aussagen der Lehrpersonen wurden Chancen für die Klassenführung im Churermodell insbesondere in der flexiblen Raumnutzung, der erweiterten Zeit für Lernbegleitung sowie der Differenzierung innerhalb der Lerngruppe beschrieben.

Gelingensbedingungen

Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Churermodells wurden von mehreren Lehrpersonen (LP1, LP3, LP6, LP7) im Zusammenhang mit einem an Klasse, Kontext und Lehrperson angepassten Prozess beschrieben. LP7 verwies darauf folgendermaßen: „Denn DAS Churermodell gibt es nicht, sondern es ist dann immer die Umsetzung vor Ort. Und zwar auch bezogen auf die Qualität dann immer so gut, wie sie vor Ort umgesetzt wird“ (Z. 40-42). Darüber hinaus wurden Einübung, schrittweises Vorgehen und das Zulassen von Rückschritten als Bestandteil der Umsetzung thematisiert (LP3, LP5, LP6, LP7). Beschrieben wurde, dass einzelne Lerngruppen eine längere Einübungsphase benötigen als andere (LP7). LP6 betonte in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Planung, Durchhalten und Reflexion: „Also, wenn man es ausprobiert, dann muss man es wirklich sich vornehmen und planen und durchziehen und nicht nach drei Stunden oder drei Wochen sagen: Ahh es hat nicht geklappt, sondern regelmäßig reflektieren“ (Z. 545-547).

Als weitere Gelingensbedingung wurde die Klärung von Strukturen, Abläufen und Organisationsformen im Raum genannt. LP7 beschrieb, dass sich im Verlauf viele organisatorische Fragen ergeben, etwa „Wohin legen Sie Ihr Etui?“ (Z. 469-470). Ergänzend wurde von LP5 berichtet, dass insbesondere in unteren Klassen Phasen der Orientierungslosigkeit auftreten können, in denen Fragen zur Organisation von Materialien und persönlichen Gegenständen geklärt werden müssen.

Zudem verwiesen alle Lehrpersonen auf die Bedeutung von Ressourcen und Abstimmung. Genannt wurden personelle Unterstützung, materielle Ausstattung sowie Absprachen im Kollegium und Kommunikation mit Eltern.

Zusammenfassend beschrieben die Lehrpersonen Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Churermodells als kontextabhängigen, schrittweisen Prozess, der klare Strukturen, kontinuierliche Einübung sowie personelle, materielle und organisatorische Ressourcen erfordert.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, zu analysieren, inwiefern sich zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung im Rahmen des Churermodells in der Primarstufe umsetzen lassen und welche Chancen sowie Herausforderungen Lehrpersonen im Unterrichtsalltag wahrnehmen. In der Diskussion werden die empirischen Befunde vor dem Hintergrund der im Theorieteil dargestellten Ansätze der Klassenführungsforschung (Kounin, Helmke, Thiel und Piwowar) interpretiert und systematisch auf die Forschungsfragen sowie in Teilen auf die übergeordnete Fragestellung bezogen. Ziel ist es, die Ergebnisse nicht erneut deskriptiv darzustellen, sondern ihre Bedeutung für das Verständnis von Klassenführung im Churermodell analytisch zu reflektieren. Ergänzend dazu wird das methodische Vorgehen der Untersuchung kritisch diskutiert, um die Aussagekraft der Ergebnisse einzuordnen und mögliche Limitationen sowie Ansatzpunkte für weitere Forschung aufzuzeigen.

6.1 Diskussion der Befunde

6.1.1 Umsetzung zentraler Klassenführungsprinzipien im Churermodell

Die empirischen Befunde der Untersuchung zeigen deutlich, dass sich zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung im Unterricht nach dem Churermodell grundsätzlich umsetzen lassen, jedoch in einer an offene Lernsettings angepassten Form. Die konkrete Umsetzung erfolgt weniger über direkte Kontrolle oder situative Intervention der Lehrperson, sondern primär über präventiv gestaltete Unterrichtsstrukturen, verlässliche Routinen sowie eine bewusst gestaltete Lernumgebung. Damit bestätigt die vorliegende Untersuchung zentrale Annahmen der Klassenführungsforschung, konkretisiert diese jedoch für offene Lernsettings im Churermodell, indem sie aufzeigt, wie bekannte Klassenführungsdimensionen unter den Bedingungen dieses Modells strukturell neu gerahmt und wirksam umgesetzt werden.

Bezogen auf das Konzept der Allgegenwärtigkeit nach Kounin wird deutlich, dass diese im Churermodell nicht als permanente Kontrolle aller Unterrichtsprozesse, sondern als kontinuierliche, mobile und beobachtende Präsenz realisiert wird. Die Lehrpersonen beschreiben eine Form der Allgegenwärtigkeit, die durch Bewegung, gezielte Positionierung und situative Aufmerksamkeit gekennzeichnet ist. Diese Ausprägung entspricht Kounins Verständnis eines präventiven Monitorings, nimmt im offenen Unterricht jedoch eine stärker beziehungs- und prozessorientierte Form an. Die Befunde verdeutlichen damit, dass Monitoring als Schlüsselkompetenz wirksamer Klassenführung auch in offenen Lernsettings zentral bleibt,

sich jedoch in seiner konkreten Umsetzung an parallel ablaufende Lern- und Arbeitsprozesse anpasst (vgl. Haag & Streber, 2020).

Auch die Dimension der Überlappung zeigt sich im Churermodell in einer strukturell veränderten Form. Parallele Anforderungen werden nach Aussagen der Lehrpersonen weniger durch simultane Interventionen der Lehrperson bewältigt, sondern vor allem durch vorbereitete Strukturen, klar etablierte Zugangsregeln sowie die Einbindung von Peer-Unterstützung. Überlappung wird im Churermodell folglich weniger situativ-interventionistisch, sondern überwiegend präventiv organisiert. Diese Ausgestaltung entspricht Kounins präventivem Ansatz, der die Bedeutung klarer Abläufe, reibungsloser Übergänge und der Vermeidung von Leerlauf für eine störungspräventive Klassenführung hervorhebt (vgl. Wannack & Herger, 2021).

Reibungslosigkeit und Schwung werden im Churermodell vor allem über ritualisierte Übergänge und eingeübte Routinen realisiert. Die Lehrpersonen beschreiben Übergänge zwischen Input- und Arbeitsphasen als geplant und fließend, wodurch Wartezeiten und Unterbrechungen reduziert werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass Reibungslosigkeit im offenen Unterricht nicht durch starre Abläufe entsteht, sondern durch verlässliche Orientierungsstrukturen, die eigenständige Übergänge der Schüler ermöglichen.

Eine vergleichbare Verschiebung zeigt sich in der Ausgestaltung der Gruppenmobilisierung. Diese erfolgt im Churermodell weniger über direkte Aktivierungsimpulse der Lehrperson, sondern über gemeinsam etablierte Rituale, transparente Erwartungen sowie akustische oder visuelle Signale. Gruppenmobilisierung wird damit nicht aufgehoben, sondern von einer lehrergesteuerten Aufmerksamkeit auf eine stärker selbstverantwortliche Regulation der Lerngruppe verlagert. Sie dient im Churermodell primär der punktuellen Bündelung von Aufmerksamkeit, ohne die offene Arbeitsstruktur grundsätzlich aufzulösen. Diese Befunde lassen sich im Sinne der von Bohl und Kucharz (2010) beschriebenen veränderten Ausprägung der Gruppenmobilisierung im offenen Unterricht einordnen. Danach behält die Lehrperson weiterhin den Fokus auf die gesamte Lerngruppe, agiert jedoch zurückhaltender, individueller und stärker beratend, was sich in den empirischen Befunden widerspiegelt (vgl. Syring, 2017). Ergänzend lassen sich die empirischen Befunde im Hinblick auf das Lernzeitprinzip nach Helmke einordnen. Die Lehrpersonen beschreiben aktive Lernzeit im Churermodell weniger als rein quantitativ, sondern betonen Aspekte vertiefter inhaltlicher Auseinandersetzung, die sich unter anderem in individuellen Lernstrategien oder fachbezogenen Nachfragen zeigen. Die Reduktion von Instruktionsphasen zugunsten längerer selbstständiger Arbeitszeiten im Churermodell steht dabei im Einklang mit Helmkes Annahme, dass effiziente Klassenführung

jene Rahmenbedingungen schafft, die aktive Lernzeit ermöglichen und sichern. Die von den Lehrpersonen beschriebenen klaren Prozeduren, Routinen und Strukturen tragen nach Helmke dazu bei, Leerlaufphasen zu vermeiden und Unterrichtszeit für selbstständige Lernprozesse nutzbar zu machen (vgl. Helmke & Helmke, 2014).

Darüber hinaus lassen sich die Befunde mit den integrativen Überlegungen Thiels sowie mit dem mehrdimensionalen Modell des Klassenmanagements nach Piwowar verknüpfen. Die Aussagen der Lehrpersonen verdeutlichen, dass Klassenführung im Churermodell maßgeblich über die präventive Gestaltung des Unterrichtsrahmens realisiert wird, etwa durch klare Regeln, verlässliche Prozeduren und transparente Handlungsprogramme. Diese Formen der Ordnungs- und Prozesssteuerung lassen sich an Thiels Verständnis von Klassenmanagement als Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung im System Schulklasse anschließen (vgl. Ophardt & Thiel, 2013). Die Lehrpersonen berichten darüber hinaus von einer besseren und vertieften Lehrer-Schüler-Beziehung, die sie im Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen des Churermodells wahrnehmen. Sie beschreiben, dass ihnen dadurch mehr Zeit für eine individuelle Lernbegleitung zur Verfügung steht, was aus ihrer Perspektive eine stärkere Ausprägung des Arbeitsbündnisses begünstigt. Zugleich spiegeln die Befunde zentrale Dimensionen des von Piwowars beschriebenen Klassenmanagements wider (vgl. Piwowar, 2013). Das Management des Schülerverhaltens zeigt sich in gemeinsam etablierten Regeln und Routinen, das Management der Instruktion in klar strukturierten Aufgaben und Arbeitsphasen sowie das Management der Lehrer-Schüler-Beziehung in der von den Lehrpersonen beschriebenen begleitenden und unterstützenden Rolle. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Klassenführung im Churermodell nicht eindimensional erfolgt, sondern als mehrschichtiges Zusammenspiel von Struktur, Instruktion und Beziehung realisiert wird.

Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde, inwiefern zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung im Churermodell aus Sicht der Lehrpersonen umgesetzt werden. Diese bleiben erhalten, werden jedoch gegenüber klassisch lehrerzentrierten Unterrichtsformen in veränderter Ausprägung realisiert. Klassenführung erfolgt weniger über direkte Kontrolle und stärker über präventive Strukturen sowie eine lernförderliche Umgebung. Damit wird deutlich, dass Klassenführung im Churermodell nicht aufgehoben, sondern strukturell neu gerahmt wird.

6.1.2 Balance zwischen Struktur und Offenheit als Voraussetzung wirksamer Klassenführung

Die empirischen Befunde verdeutlichen übereinstimmend, dass die Balance zwischen Struktur und Offenheit im Churermodell eine zentrale Voraussetzung wirksamer Klassenführung

darstellt. Offenheit wird von den befragten Lehrpersonen nicht als Abwesenheit von Führung verstanden, sondern als Ergebnis klar gesetzter und verlässlich eingeübter Strukturen. Damit bestätigt die vorliegende Untersuchung zentrale theoretische Annahmen zur Klassenführung im offenen Unterricht und zur neuen Lernkultur, wonach Offenheit nicht im Gegensatz zu Struktur steht, sondern auf diese angewiesen ist (vgl. Syring, 2017). Der Beitrag der Untersuchung liegt darin, empirisch aufzuzeigen, wie diese Balance im Churermodell konkret hergestellt, situativ angepasst und für wirksame Klassenführung nutzbar gemacht wird.

Im Sinne des Churermodells beschreiben die Lehrpersonen Offenheit als pädagogisch gerahmten Handlungsspielraum. Selbstständiges Arbeiten, freie Lernortwahl und individuelle Lernwege erweisen sich nach ihren Aussagen nur dann als tragfähig, wenn sie in klaren Strukturen eingebettet sind. Diese übernehmen im Churermodell eine orientierende Funktion, indem Erwartungen transparent gemacht, Abläufe verlässlich gestaltet und Verantwortungsübernahme schrittweise ermöglicht wird. Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass die Strukturierung des Unterrichts im Churermodell insbesondere über klar strukturierte Aufgabenformate, visuelle Unterstützung innerhalb der Aufgabenstellung sowie eine übersichtliche Materialbereitstellung erfolgt, die den Schülern Orientierung im selbstständigen Arbeiten bietet. Theoretisch knüpft dieses Verständnis an Überlegungen von Bohl und Kucharz (2010) an, die im Kontext offenen Unterrichts beschreiben, dass sich die Strukturierung weniger über direkte Steuerung der Lehrperson vollzieht, sondern verstärkt auf Aufgaben, Materialien und Lernarrangements verlagert, die als zentrale Orientierungs- und Stabilisierungselemente für selbstständiges Arbeiten fungieren (vgl. Syring, 2017). Die Befunde verdeutlichen damit, wie diese theoretisch beschriebene Verschiebung im Churermodell konkret ausgestaltet und im Unterrichtsalltag wirksam umgesetzt wird. Offenheit erweist sich somit nicht als Strukturlosigkeit, sondern als Ergebnis bewusster und kontinuierlicher Rahmung.

Darüber hinaus spiegeln die Ergebnisse die im theoretischen Teil beschriebene veränderte Rolle der Lehrperson wider, die sich zunehmend von einer primär instruktiven hin zu einer lernbegleitenden Funktion verschiebt (vgl. Syring, 2017). Die Lehrpersonen berichten, dass Offenheit nicht dauerhaft gewährt, sondern situativ gesteuert und an Lerninhalte, Klassensituation sowie individuelle Voraussetzungen der Schüler angepasst wird. Diese Form adaptiver Steuerung lässt sich im Sinne neuer Anforderungen an die Lehrperson im Churermodell interpretieren, die zwischen strukturierender Führung und bewusster Zurückhaltung vermittelt.

Zugleich machen die Befunde deutlich, dass Offenheit im Churermodell nicht vorausgesetzt, sondern systematisch aufgebaut wird. Die Lehrpersonen betonen die Bedeutung von Einführungs- und Einübungsphasen, in denen Regeln, Routinen und Strukturen schrittweise etabliert werden. Diese Beobachtungen lassen sich mit den im Theorieteil dargestellten Überlegungen zur strukturell gerahmten Selbstbestimmung in Verbindung bringen, wonach Eigenverantwortung und Selbststeuerung durch klare Rahmenbedingungen, transparente Erwartungen und ritualisierte Abläufe ermöglicht und gefördert werden (vgl. Thöny & Lutz, 2024).

Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde, wie die Balance zwischen Struktur und Offenheit im Churermodell als zentrale Voraussetzung wirksamer Klassenführung aus Sicht der Lehrpersonen ausgestaltet wird. Offenheit erweist sich dabei als an pädagogische Rahmung und verlässliche Strukturen gebunden. Klassenführung im offenen Unterricht zeigt sich somit als kontinuierlicher Aushandlungsprozess, in dem Struktur Orientierung bietet und Offenheit Lernprozesse ermöglicht.

6.1.3 Raum und Arbeitsbündnis als präventive Führungsressourcen

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass Raumgestaltung und Arbeitsbündnis im Churermodell zentrale Bedingungen wirksamer Klassenführung darstellen. Beide Aspekte wirken dabei nicht unabhängig voneinander, sondern ergänzen sich als strukturelle und relationale Voraussetzungen, durch die Klassenführung im offenen Unterricht stabilisiert wird. Der Beitrag der vorliegenden Untersuchung liegt dabei weniger in der Benennung dieser Faktoren als in der empirischen Präzisierung ihrer Funktion für präventive Klassenführung im Churermodell.

Im Hinblick auf die Raumgestaltung zeigen die Befunde, dass der Klassenraum im Churermodell von den Lehrpersonen als aktiv strukturierendes Element beschrieben wird. In Übereinstimmung mit der zweiten Prämisse des Churermodells übernimmt der Raum eine orientierungs- und handlungsleitende Funktion für selbstständiges Arbeiten (vgl. Thöny & Lutz, 2024). Konkret verweisen die Lehrpersonen auf klar definierte Funktionszonen wie Sitzkreis, flexible Arbeitsplätze und Rückzugsorte, die unterschiedliche Lernformen ermöglichen und Orientierung im Unterrichtsalltag bieten. Ergänzend wird eine transparente und gut zugängliche Materialorganisation beschrieben, die selbstständige Entscheidungen der Schüler unterstützt und damit zur präventiven Stabilisierung offener Arbeitsphasen beiträgt. Diese Befunde entsprechen den theoretischen Annahmen, wonach eine strukturierte Raumgestaltung Selbststeuerung, Mitverantwortung und Lernbereitschaft fördert (vgl. Thöny

& Lutz, 2024). Darüber hinaus verdeutlichen sie jedoch, dass der Raum im Churermodell konkrete Führungsfunktionen übernimmt, indem er Orientierung bietet und Handlungsoptionen sowie potenzielle Störungen präventiv rahmt.

Diese strukturelle Rahmung steht in engem Zusammenhang mit dem Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schüler. Die Befunde zeigen, dass offene Lernformen im Churermodell insbesondere dann als tragfähig erlebt werden, wenn sie durch klare Erwartungen und transparente Absprachen abgesichert sind. Diese Beobachtungen lassen sich mit Thiels Verständnis von Klassenführung als Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung in Verbindung bringen, bei der Ordnung nicht primär durch Interventionen, sondern durch ein stabiles Arbeitsbündnis gesichert wird (vgl. Ophardt & Thiel, 2022). Zugleich spiegeln die Befunde zentrale Aspekte der relationalen Dimension des Klassenmanagements nach Piwowar wider, in der Klassenführung über Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Transparenz realisiert wird (vgl. Piwowar, 2013).

In den empirischen Befunden wird besonders das wechselseitige Zusammenspiel von Raumgestaltung und Arbeitsbündnis deutlich. Die Offenheit der Lernumgebung erfordert ein stabiles Arbeitsbündnis, da die gewährten Freiräume nur dann verantwortungsvoll genutzt werden können, wenn Erwartungen und Verantwortlichkeiten geklärt sind. Umgekehrt unterstützt eine klar strukturierte Lernumgebung das Arbeitsbündnis, indem sie Orientierung bietet, Unsicherheiten reduziert und arbeitsbereite Schüler in ihrem Lernen stabilisiert. Klassenführung im Churermodell zeigt sich damit nicht als isolierte pädagogische Handlung, sondern als Zusammenspiel räumlicher Strukturierung und relationaler Stabilität.

Zusammenfassend verdeutlichen die empirischen Befunde, welche Bedeutung Raumgestaltung und Arbeitsbündnis für die Klassenführung im Churermodell aus Sicht der Lehrpersonen einnehmen. Der Raum fungiert dabei als strukturierendes und präventives Element, während das Arbeitsbündnis über Vertrauen, Transparenz und klare Erwartungen die Nutzung offener Lernformen absichert (vgl. Ophardt & Thiel, 2022). Damit wird Klassenführung im Churermodell weniger über permanente direkte Kontrolle als über die präventive Gestaltung von Lernumgebungen und Beziehungen realisiert.

6.1.4 Verantwortungsübergabe an die Schüler und ihre Implikationen für die Klassenführung

Die empirischen Befunde zeigen, dass die schrittweise Verantwortungsübergabe an die Schüler im Churermodell eine zentrale, zugleich jedoch anspruchsvolle Komponente wirksamer Klassenführung darstellt. Verantwortung wird dabei nicht als vollständige Abgabe von Führung

verstanden, sondern als bewusst gestalteter pädagogischer Prozess, der klare Rahmenbedingungen, gezielte Begleitung sowie kontinuierliche Reflexionen erfordert. Die Lehrpersonen berichten übereinstimmend, dass die Übertragung von Verantwortung nicht automatisch gelingt, sondern insbesondere zu Beginn der Arbeit mit dem Churermodell oder bei Lerngruppen mit geringer Erfahrung im selbstständigen Lernen einen erhöhten Bedarf an Orientierung und Führung mit sich bringt. Diese Befunde lassen sich mit der lerntheoretischen Verortung des Churermodells im Konstruktivismus in Verbindung bringen, wonach Lernen als aktiver, selbstorganisierter und kontextgebundener Prozess verstanden wird. In dieser Konzeption übernimmt die Lehrperson eine begleitende, beratende und unterstützende Rolle, indem sie Lernumgebungen gestaltet und individuelle Lernprozesse ermöglicht (vgl. Thöny & Lutz, 2024). Entsprechend erhalten die Schüler im Churermodell kontinuierlich die Möglichkeit, Entscheidungen über Lernaufgaben, Lernwege und Lernorte zu treffen, was Eigenverantwortung erfordert und zugleich fördert.

Die empirischen Befunde verdeutlichen jedoch auch, dass diese Form der Verantwortungsübernahme pädagogisch gerahmt werden muss. Kurzfristig wird sie von den Lehrpersonen als herausfordernd und mit Unsicherheiten verbunden beschrieben, insbesondere wenn Schüler mit den erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen überfordert sind. Langfristig berichten die Lehrpersonen jedoch von entlastenden Effekten, etwa durch eine zunehmende Selbstständigkeit der Schüler und eine veränderte Rolle der Lehrperson hin zu einer stärker beobachtenden und unterstützenden Lernbegleitung. Damit wird deutlich, dass Verantwortungsübergabe im Churermodell nicht vorausgesetzt, sondern schrittweise aufgebaut und durch strukturierende Maßnahmen abgesichert wird.

Besonders hervorzuheben ist, dass sich durch die zunehmende Verantwortungsübernahme die Logik der Klassenführung verändert. Dabei erfolgt Klassenführung weniger über permanente direkte Steuerung einzelner Lernhandlungen, sondern verstärkt über die präventive Gestaltung von Lernumgebungen, Routinen und Entscheidungsräumen, die selbstständiges Arbeiten ermöglichen und zugleich Orientierung bieten (vgl. Thöny & Lutz, 2024). Verantwortung wird damit nicht vollständig von der Lehrperson auf die Schüler verlagert, sondern als geteilte Aufgabe realisiert, bei der die professionelle Verantwortung der Lehrpersonen weiterhin bestehen bleibt.

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde, welche Bedeutung die Verantwortungsübergabe an die Schüler für die Klassenführung im Churermodell aus Sicht der Lehrpersonen einnimmt. Sie erweist sich als zentrale Ressource wirksamer Klassenführung, bedarf jedoch einer bewussten pädagogischen Gestaltung. Klassenführung verändert sich dabei

nicht im Sinne eines Kontrollverlusts, sondern hin zu einer strukturell und relational vermittelten Führungslogik, in der Verantwortung schrittweise übertragen und professionell begleitet wird.

6.1.5 Chancen und Grenzen präventiver Klassenführung im Churermodell

Die zusammenfassende Betrachtung der empirischen Befunde zeigt, dass das Churermodell vielfältige Chancen für eine wirksame Klassenführung eröffnet, zugleich jedoch an strukturelle und pädagogische Bedingungen gebunden ist. Zentraler Befund der vorliegenden Untersuchung ist, dass Klassenführung im Churermodell nicht reduziert, sondern in ihrer Logik grundlegend verändert wird. Sie erfolgt weniger über direkte Kontrolle als vielmehr über präventive Strukturen, klare Rahmung sowie relationale Stabilität. Diese Form der Klassenführung trägt zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima bei, das sich durch eine reduzierte Störanfälligkeit, eine hohe aktive Lernzeit sowie erweiterte Möglichkeiten zur individuellen Lernbegleitung auszeichnet.

Als zentrale Chance erweist sich insbesondere die strukturelle Entlastung der Klassenführung durch funktionale Raumgestaltung, ritualisierte Abläufe und klar geregelte Verantwortlichkeiten, die stabilisierende Funktionen übernehmen. Die schrittweise Verantwortungsübergabe an die Schüler eröffnet zudem Potenziale für selbstständiges Arbeiten, Motivation und kooperative Lernprozesse, sofern sie professionell begleitet und klar gerahmt erfolgt. Damit bestätigen die Befunde die theoretische Annahme, dass Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Churermodell nicht losgelöst von Struktur, sondern an klare Rahmenbedingungen gebunden sind (vgl. Thöny & Lutz, 2024).

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Klassenführung im Churermodell nicht mit einer generellen Mehrbelastung der Lehrpersonen einhergeht, sondern mit einer veränderten Struktur professioneller Anforderungen. Mehrere Lehrpersonen berichten von einer spürbaren Entlastung im Unterrichtsalltag, insbesondere durch reduzierte Störungen sowie durch die Möglichkeit, Lernprozesse gezielter zu beobachten und individuell zu begleiten. Durch das selbstständige Arbeiten der Schüler entstehen zeitliche und organisatorische Spielräume, die eine intensivere Lernbegleitung und Förderung einzelner Schüler ermöglichen. Diese Wahrnehmung lässt sich an die im Theorieteil beschriebene veränderte Rolle der Lehrperson anschließen, die weniger reaktiv steuernd und stärker beobachtend, beratend und begleitend agiert (vgl. Thöny & Lutz, 2024).

Grenzen der Klassenführung im Churermodell werden dort sichtbar, wo zentrale Gelingensbedingungen nicht ausreichend gegeben sind. Dazu zählen eingeschränkte räumliche

Voraussetzungen, eine Überforderung von Schülern durch zu weitgehende Entscheidungsanforderungen oder soziale Spannungen infolge von Wahloptionen. In solchen Situationen beschreiben die Lehrpersonen eine situative Rücknahme von Offenheit als notwendigen Bestandteil wirksamer Klassenführung, um Orientierung und Stabilität im Unterrichtsalltag zu gewährleisten.

Zusammenfassend verdeutlichen die empirischen Befunde, dass Klassenführung im Churermodell als ein präventiv gestaltetes Arrangement erlebt wird, das sowohl vielfältige Chancen als auch spezifische Herausforderungen mit sich bringt. Der Beitrag der vorliegenden Arbeit liegt dabei weniger in der Identifikation neuer Klassenführungsprinzipien als in der empirischen Verdichtung und Gewichtung zentraler Führungsressourcen sowie in der Herausarbeitung ihrer Bedingungen und Grenzen im offenen Unterricht. Präventive Strukturen, Verantwortungsübergabe und räumliche Gestaltung werden dabei als zentrale Entlastungs- und Stabilisierungselemente hervorgehoben, während Herausforderungen insbesondere in Situationen auftreten, in denen Offenheit, Entscheidungsanforderungen oder räumliche Bedingungen an Grenzen stoßen.

6.2 Diskussion des methodischen Vorgehens

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit erweist sich insgesamt als geeignet, um differenzierte Einblicke in die Gestaltung von Klassenführung im Churermodell aus der Perspektive der Lehrpersonen zu gewinnen. Die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns mit leitfadengestützten Experteninterviews ermöglichte es, subjektive Deutungen, Erfahrungen und implizite Handlungslogiken der Lehrpersonen detailliert zu erfassen. Angesichts der komplexen und kontextabhängigen Thematik der Klassenführung erwies sich dieses Vorgehen als angemessen, da es Raum für ausführliche Beschreibungen, Beispiele und Reflexionen ließ.

Eine zentrale Stärke des methodischen Vorgehens liegt in der theoriegeleiteten Entwicklung des Interviewleitfadens. Die Fragen orientierten sich an zentralen Ansätzen der Klassenführungsforschung sowie an den im theoretischen Teil herausgearbeiteten Spannungsfeldern offenen Unterrichts. Dadurch konnte eine enge Anbindung zwischen Theorie, Datenerhebung und Auswertung sichergestellt werden. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglichte eine systematische und transparente Auswertung der Interviews und trug dazu bei, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Aussagen der Lehrpersonen herauszuarbeiten.

Als weitere Stärke ist die reflexive Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments im Verlauf des Forschungsprozesses hervorzuheben. Nach dem ersten Interview wurde den weiteren

Interviewpartnern vorab eine kurze Definition von Klassenführung zur Verfügung gestellt, um ein möglichst einheitliches Begriffsverständnis zu gewährleisten. Diese Anpassung erhöhte die Vergleichbarkeit der Aussagen und erwies sich insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Verständnisse von Klassenführung im offenen Unterricht als sinnvoll. Auch die flexible Handhabung der Reihenfolge einzelner Interviewfragen kann als reflektierte methodische Entscheidung gewertet werden. So zeigte sich im Verlauf der Interviews, dass Antworten zur aktiven Lernzeit inhaltlich häufig bereits im Zusammenhang mit der Gruppenmobilisierung thematisiert wurden. Die situative Anpassung der Reihenfolge ermöglichte es, den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten und inhaltliche Redundanzen zu vermeiden, was qualitativen Forschungsprinzipien entspricht.

Neben diesen Stärken weist das methodische Vorgehen auch Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Diese lassen sich in methodische, analytische und modellbezogene Einschränkungen differenzieren.

Methodische Limitationen ergeben sich zunächst aus dem gewählten qualitativen Forschungsdesign, das nicht auf statistische Generalisierbarkeit abzielt. Entsprechend sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragbar. Die begrenzte Stichprobengröße ist dabei einerseits dem Rahmen einer Masterarbeit geschuldet, stellt andererseits jedoch eine Einschränkung im Hinblick auf die Breite der erfassten Perspektiven dar. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Interviewpartner bewusst ausgewählt wurden, da sie mit dem Churermodell unterrichten und diesem grundsätzlich offen oder positiv gegenüberstehen. Dadurch könnten die Befunde tendenziell günstige Einschätzungen der Klassenführung im Churermodell widerspiegeln. Darüber hinaus basiert die Datenerhebung ausschließlich auf leitfadengestützten Interviews und damit auf retrospektiven Selbstausskünften der Lehrpersonen, die subjektiv gefärbt sind und keine unmittelbaren Rückschlüsse auf das tatsächliche Unterrichtshandeln zulassen. Eine zusätzliche Datenerhebung in Form von Unterrichtsbeobachtungen hätte es ermöglicht, die berichteten Praktiken mit konkreten Interaktions- und Handlungssituationen abzugleichen und insbesondere nonverbale, räumliche sowie situative Aspekte der Klassenführung stärker zu berücksichtigen. Auch die Einbindung der Schülerperspektive hätte potenziell zu einer weiteren Differenzierung der Ergebnisse beigetragen.

Analytische Limitationen ergeben sich aus der überwiegend theoriegeleiteten Entwicklung des Kategoriensystems. Dieses Vorgehen gewährleistet eine enge theoretische Anschlussfähigkeit, kann jedoch dazu führen, dass explorative Offenheit begrenzt wird. Somit ist nicht auszuschließen, dass einzelne Aspekte der Klassenführung im Churermodell weniger stark in

den Fokus gerieten. Darüber hinaus erfolgte die Kodierung des Materials durch eine einzelne Person, wodurch eine Überprüfung der Inter-coder-Reliabilität nicht möglich war.

Eine modellbezogene Limitation betrifft schließlich den spezifischen Fokus der Untersuchung. Da sich die vorliegende Untersuchung auf das Churermodell in der Primarstufe konzentrierte, ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulstufen oder Unterrichtskonzepte nur eingeschränkt gegeben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das methodische Vorgehen insgesamt geeignet war, die Forschungsfragen der Arbeit zu beantworten und differenzierte Einblicke in die Klassenführung im Churermodell zu gewinnen. Die genannten Limitationen relativieren die Ergebnisse nicht grundsätzlich, sondern verweisen auf die kontextgebundene Reichweite der Befunde und markieren zugleich sinnvolle Ansatzpunkte für weiterführende Forschung, insbesondere im Hinblick auf die Kombination unterschiedlicher Erhebungsinstrumente, größerer Stichproben oder die Untersuchung weiterer Schulstufen.

7. Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, inwiefern sich zentrale Prinzipien wirksamer Klassenführung nach Kounin, Helmke, Thiel und Piwowar im Rahmen des Churermodells in der Primarstufe umsetzen lassen und welche Chancen sowie Herausforderungen Lehrpersonen dabei in ihrem Unterrichtsalltag erleben. Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit zentralen Konzepten der Klassenführungsforschung sowie der qualitativen Auswertung leitfadengestützter Experteninterviews konnte die übergeordnete Fragestellung differenziert beantwortet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die in der Klassenführungsforschung etablierten Prinzipien wirksamer Klassenführung, insbesondere Strukturierung und Klarheit, Monitoring und Allgegenwärtigkeit, die effiziente Nutzung der Lernzeit sowie ein tragfähiges Arbeitsbündnis, im Churermodell grundsätzlich umsetzbar sind. Klassenführung wird im Churermodell somit nicht aufgehoben oder relativiert, sondern bleibt eine zentrale professionelle Aufgabe der Lehrperson.

Übergreifend legen die Befunde nahe, dass sich die im Churermodell realisierte Klassenführung in ihren grundlegenden Prinzipien nur begrenzt von zentralen Merkmalen wirksamer Klassenführung in stärker lehrerzentrierten Unterrichtsformen unterscheidet. Der Unterschied liegt weniger in der grundsätzlichen Logik der Klassenführung als in der Art und Weise ihrer Realisierung unter den Bedingungen offenen Unterrichts.

Klassenführung entfaltet sich im Churermodell primär über präventive Strukturen, eine gezielt gestaltete Lernumgebung, ritualisierte Abläufe sowie klar definierte Verantwortungsrahmen und weniger über permanente direkte Steuerung. Offenheit erweist sich dabei nicht als Gegenpol zu Ordnung, sondern als deren Ergebnis. Sie ist an verlässliche Regeln, transparente Erwartungen, funktionale Raumgestaltung und ein stabiles Arbeitsbündnis gebunden. Klassenführung im Churermodell kann insofern als Transformation klassischer Klassenführungsprinzipien in ein präventiv strukturiertes Arrangement offenen Lernens verstanden werden.

Hinsichtlich der von den Lehrpersonen erlebten Chancen und Herausforderungen zeigt sich ein ambivalentes, jedoch insgesamt positives Bild. Das Churermodell eröffnet Möglichkeiten für eine intensivere individuelle Lernbegleitung, eine Reduktion störungsanfälliger Unterrichtssituationen sowie die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme. Gleichzeitig gehen diese Potenziale mit erhöhten Anforderungen an Planung, Beobachtung und situative Steuerung einher. Grenzen werden insbesondere dort sichtbar, wo räumliche Voraussetzungen eingeschränkt sind oder Schüler mit erweiterten

Entscheidungsanforderungen überfordert werden. Offenheit erweist sich somit als pädagogisch gewinnbringend, jedoch nur dann als tragfähig, wenn sie kontinuierlich professionell begleitet und strukturell abgesichert wird.

Insgesamt lässt sich die Fragestellung dahingehend beantworten, dass das Churermodell unter geeigneten strukturellen, räumlichen und organisatorischen Bedingungen eine wirksame Klassenführung im Sinne der theoretischen Ansätze von Kounin, Helmke, Thiel und Piwowar ermöglicht. Klassenführung wird dabei nicht neu erfunden, sondern in einer weniger direktiven, stärker präventiven und organisatorisch vermittelten Form realisiert, die den Anforderungen offenen Unterrichts entspricht.

Der Beitrag der vorliegenden Arbeit liegt in der systematischen Verknüpfung klassischer Klassenführungsprinzipien mit einem offenen Unterrichtskonzept. Dadurch wird deutlich, dass wirksame Klassenführung nicht an bestimmte Unterrichtsformen gebunden ist, sondern an die Qualität ihrer strukturellen und relationalen Rahmung. Besonders hervorzuheben ist dabei die in den empirischen Befunden deutlich werdende partielle Verschiebung von Klassenführung in die räumliche Struktur des Unterrichts. Der Raum übernimmt im Churermodell als „dritter Pädagoge“ selbst strukturierende und präventive Führungsfunktionen, indem flexible Lernorte, klar definierte Funktionszonen und transparente Materialordnungen organisatorische Steuerungsprozesse entlasten und mittragen. Klassenführung realisiert sich damit nicht ausschließlich über unmittelbares Lehrerhandeln, sondern wird in Teilen in die Gestaltung des Klassenraums integriert.

Abschließend eröffnet die vorliegende Arbeit verschiedene Perspektiven für weiterführende Forschung. Zukünftige Studien könnten die hier gewonnenen Erkenntnisse durch Unterrichtsbeobachtungen oder durch die Einbeziehung der Schülerperspektive erweitern, um berichtete Praktiken mit beobachtbarem Unterrichtshandeln zu triangulieren. Darüber hinaus erscheinen vergleichende Untersuchungen zwischen unterschiedlichen offenen Unterrichtskonzepten sowie Analysen langfristiger Effekte auf Selbstregulation, Lernmotivation und soziale Kompetenzen der Schüler sinnvoll. Auf diese Weise ließe sich differenzierter bestimmen, unter welchen Bedingungen präventiv strukturierte Offenheit zu einer nachhaltigen Form wirksamer Klassenführung werden kann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2022, S. 61).....	34
Abbildung 2: Übersicht der Kategorien (eigene Darstellung).....	37

Literaturverzeichnis

- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Auflage). Eigenverlag.
- Eichhorn, C. (2024). *Classroom Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten* (13. Auflage). Klett-Cotta.
- Feindt, A., & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, (237), 29–33.
- Flick, U. (2016). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge* (3. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Auflage). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550749>.
- Haag, L., & Streber, D. (2020). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management* (2. Auflage). Beltz.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Lernende Schule*, 17(65), 9–12.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2023). Effiziente Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität—Ein Untersuchungsbeispiel aus der Grundschule. In *Bildungspsychologie* (S. 101–105). Hogrefe.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung—Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG.

- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9>.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (M. Gellert & C. Gellert, Übers.). Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2019). Klassenführung/Klassenmanagement. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, U. Sandfuchs, & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 257–264). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2022). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 16–35. <https://doi.org/10.25656/01:26708>.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2025). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45042-7>.
- 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. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000108>.

- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in die Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5–6), 32–39.
- Pool Maag, S. (2024). Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung. In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 297–304). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:29768>.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. L3T.
- Seltmann, M. (2023). *Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Sprenger, P. (2021). *Prozesse Bei der Strukturierenden Mengenwahrnehmung und Strukturnutzenden Anzahlbestimmung Von Kindern Im Elementarbereich: Eine Eye-Tracking Studie*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Syring, M. (2017). *Classroom management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis* (1. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH + Co. KG.
<https://doi.org/10.13109/9783666701856>.
- Thöny, R., & Lutz, K. (2024). *Das Churermodell: Dem Lernen Raum geben* (1. Auflage). hep.
- Thöny, R., & Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell—Lernerfolg für alle. Eine Unterrichtsanlage, die inklusive Förderung leistbar machen kann. Ein Praxisbeitrag. In K. Resch, B. Streese, K.-T. Lindner, M. Proyer, & S. Schwaab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Bd. 8, S. 113–121). Waxmann.

Wannack, E., & Herger, K. (2014). *Classroom Management: Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe*. hep verlag ag.

Wannack, E., & Herger, K. (2021). *Classroom Management in der Eingangsstufe. Eine empirische Studie*. Waxmann.