

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Fakultät für Humanwissenschaften

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik



**Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des ersten Staatsexamens für das Lehramt
an Grundschulen gemäß §30 LPO I**

Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin

Eine qualitative Inhaltsanalyse von
Expert*inneninterviews

Vorgereicht von: Matthias Seltmann

Lehramt an Grundschulen

Geografie/Deutsch/Mathematik/Sport

Matrikelnummer: 1993438

Semesteranschrift: Schützenstraße 40b, 96047 Bamberg

Heimatanschrift: Schützenstraße 40b, 96047 Bamberg

E-Mail: matthias.seltmann@stud.uni-bamberg.de

Eingereicht bei: Alina Seger

Bamberg, 02.10.2023

Inhalt

I. Einleitung.....	1
1. Ausgangssituation	1
1.1 Was ist Unterricht?	1
1.2 Was ist <i>guter</i> Unterricht?	2
1.3 Guter Unterricht und Classroom Management	5
2. Zielstellung	5
3. Aufbau der Arbeit.....	6
II. Theoretischer Hintergrund	7
1. Definitionen.....	7
2. Klassenführung - Classroom Management:	10
2.1 Zentrale Aspekte des Classroom Managements	11
2.2 Kounins Forschung und Ergebnisse – Entwicklung der Dimensionen	13
2.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen.....	16
3. Unterrichtsmodelle	19
3.1 Traditioneller Unterrichtsgestaltung	19
3.2 Offener Unterricht.....	20
4. Churermodell.....	22
4.1 Theoretische Einordnung	22
4.2 Basiselemente des Modells.....	23
4.3 Das didaktische Dreieck im Churermodell	26
4.4 Merkmale des Churermodells	27
4.5 Inklusionspotenzial.....	30
4.6 Gelingensbedingungen.....	30
4.7 Churermodell und Forschung.....	31
III. Empirischer Teil	32
1. Forschungsdesign	33
1.1. Erhebungsinstrument Expert*inneninterview	33
1.2 Leitfadenkonstruktion und Interviewsituation.....	34
1.3 Transkription	36
1.4 Qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse.....	37
1.5 Gütekriterien	38
2. Auswertung der Ergebnisse.....	39
2.1 Allgegenwärtigkeit.....	39
2.2 Überlappung.....	41
2.3 Reibungslosigkeit und Schwung	42
2.4 Gruppenmobilisierung	44

2.5 Rechenschaftsprinzip.....	44
2.6 Programmierte Überdrussvermeidung	46
2.7 Interventionen.....	48
2.8 Flexibilität	48
2.9 Beziehung	49
2.10 Zusammenfassende Darstellung der Top-Level-Codes.....	50
3. Diskussion.....	52
3.1 Forschungsfrage 1	52
3.2 Forschungsfrage 2	53
3.3 Forschungsfrage 3	55
3.4 Flexible Umsetzungsmöglichkeiten	56
IV. Fazit	58
V. Literaturverzeichnis	62
VI. Abbildungsverzeichnis.....	68
VII. Anhang	69
1. Leitfaden.....	69
2. Codebuch	72
3. Interviews (codiert)	78
Interview B1	78
Interview B2 (Reto Thöny).....	110
Interview B3	131
VIII. Eidesstattliche Erklärung	161

I. Einleitung

1. Ausgangssituation

1.1 Was ist Unterricht?

Lehramtsstudierende eignen sich an Universitäten fachliche, überfachliche und erzieherische Kompetenzen an, um für den Lehrberuf nach den gesellschaftlichen Anforderungen professionell ausgebildet zu sein. Das schließt vor allem die Gestaltung des Unterrichts mit ein. Jedoch ist Unterricht ein hochkomplexer Prozess. Zum besseren Verständnis wurden Modelle entworfen, welche die Wirkungsweisen von Unterricht erklären sollen. Ein im deutschsprachigen Raum etabliertes Modell, das in abgeänderter Form auch von der PISA-Studie verwendet wird, wurde von Andreas Helmke entwickelt. In diesem empirisch gesicherten „Prozess-Produkt-Modell“ wird Unterricht als Angebot betrachtet (Meyer, 2017). Es betont die Nutzung des Angebots auf Schüler*innenseite betont, um schließlich Lerneffekte zu erzielen (Haag & Streber, 2014). Dies betont den konstruktivistischen Aspekt des Lernens. Die Wirksamkeit des Angebots ist auf Seite der Schüler*innen von deren Wahrnehmung und Interpretation des Angebots sowie von sogenannten Mediationsprozessen – motivationalen, emotionalen, und volitionalen Prozessen – abhängig. Mediationsprozesse bedingen sich wiederum durch die individuellen Eingangsbedingungen der Schüler*innen und den Klassenkontext (Helmke, 2022). Die Lehrperson entwirft durch ihre Fachdidaktik, Klassenführung, Diagnostik, ihr Fachwissen und weiteren Kompetenzen ein Unterrichtsangebot, dessen Qualität von ihrer Expertise abhängt. Dieses Unterrichtsangebot wird anschließend von der Lehrkraft vermittelt, durch die Schüler*innen wahrgenommen und von diesen interpretiert. Daraufhin kommt es zur Nutzung des unterrichtlichen Angebots, welche sich in der aktiven Lernzeit widerspiegelt. Zusammen mit den Eingangsvoraussetzungen und dem Klassenkontext resultieren nun Wirkungen im Sinne von fachlichen Effekten und überfachlichen Effekten (Haag & Streber, 2014). Dieser gesamte Prozess findet unter Einbezug der Rahmenbedingungen Familie, individuelles Lernpotenzial und schulischem Kontext statt (Helmke, 2022).

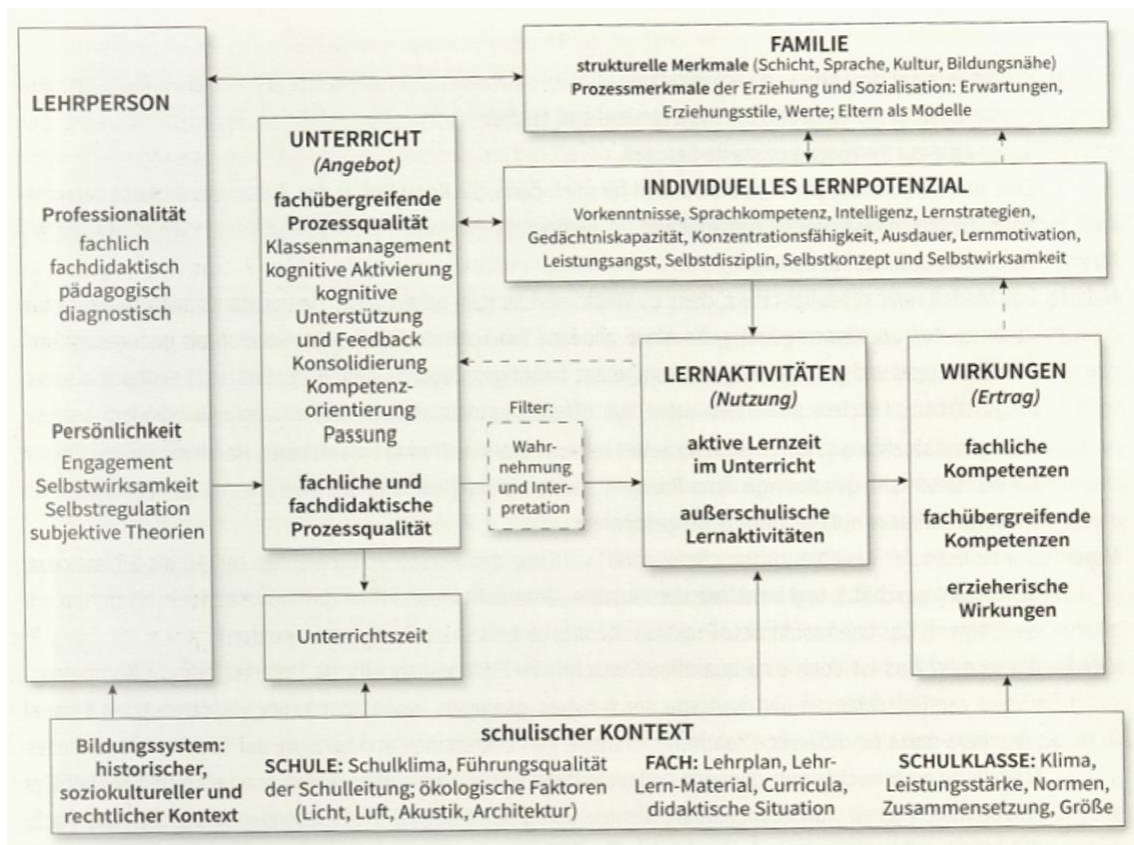


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2022, S.76)

Solche Modelle liefern einen kategorialen Rahmen, in den vorliegende Einzelstudien und Ergebnisse eingeordnet werden können. Gleichzeitig entlastet dieses Modell die Lehrkraft in einem gewissen Maß von dem Druck, für alles verantwortlich zu sein (Meyer, 2015).

1.2 Was ist guter Unterricht?

Zur Verdeutlichung wichtiger Voraussetzungen qualitativ hochwertigen Unterrichts wurden von Meyer (2017) zehn Kriterien guten Unterrichts entworfen, welche als thematischer Ausschnitt des Angebots-Nutzungs-Modells zu werten sind. Es werden neben der Unterrichtsgestaltung auch einzelne Verhaltensweisen aufgeführt, welche durch die Einbindung in die Unterrichtspraxis eine hohe Effektivität aufweisen (Borich, 2014). Diese Merkmale umfassen eine klare Strukturierung des Unterrichts, einen hohen Anteil echter Lernzeit, ein lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben,

transparente Leistungserwartungen und eine vorbereitende Umgebung. Diese Auswahl basiert auf Grundlagenforschung von zahlreichen Studien bekannter Forscher*innen wie beispielsweise Caroll (1963), Kounin (1970) oder Wang, Haertel und Walberg (1993) (Meyer, 2017). Aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive kann guter Unterricht in vier Kernbereiche professioneller Lehrkompetenzen strukturiert werden. Der erste Kernbereich zielt auf das Wissen der Lehrkraft zu Lernprozessen, deren Umsetzung und auf die individuelle Unterstützung ab. Der zweite Kernbereich befasst sich mit der Auslösung des Denkens – der kognitiven Aktivierung. Der dritte Kernbereich befasst sich mit der konstruktiven Unterstützung, der Klassenführung und dem Erkennen sowie Bewerten von Lernfortschritten. Der letzte Bereich enthält den sinnvollen Einsatz vielfältiger wirksamer Lehrmethoden (Gold, 2015). Borich (2014) fasste weitere Forschungsstudien zusammen und wies so zehn effektive Verhaltensweisen von Lehrkräften auf. Davon werden die fünf effektivsten Verhaltensweisen als essenziell angesehen. Diese umfassen die Klarheit, didaktische Vielfalt, Aufgabenorientierung der Lehrkraft, Engagement im Lernprozess und die Lernerfolgsrate. Die Klarheit bezieht sich auf die Klarheit der Präsentation und der Aufgabenstellung. Didaktische Vielfalt bezeichnet in diesem Beispiel die Variabilität und Flexibilität während einer instruktionalen Phase. Die Aufgabenorientierung der Lehrkraft beschreibt die verwendete Zeit einer Lehrkraft, die sie einem ausgewählten Unterrichtsthema in Aussicht stellt. Engagement im Lernprozess meint die aktive Lernzeit der Schüler*innen, indem sie aufgabenbezogen arbeiten. Die Lernerfolgsrate bezieht sich auf die Rate, in der die Schüler*innen die Inhalte verstehen sowie Aufgaben und Übungen korrekt ausführen. Geringe Fehlerraten können zu höherem Selbstbewusstsein führen, was eine positive Einstellung im Hinblick auf einen bestimmten Fachbereich fördert, die Motivation erhöht und damit den Lernerfolg steigert. Effektive Lehrmethoden setzen die Integration der relevantesten Verhaltensweisen in sinnvolle Muster und Rhythmen voraus, mit denen die Unterrichtsziele im Klassenzimmer erreicht werden können (Borich, 2014). Grundlagenforschung bezüglich wichtiger Einflüsse auf den Lernerfolg wurden von Wang, Haertel und Walberg (1993) betrieben. Sie untersuchten den Einfluss pädagogischer, psychologischer und sozialer Faktoren auf das schulische Lernen, indem sie 61 Einzelstudien, 91 Metaanalysen und 179 Handbuchkapitel untersuchten, wodurch die analysierten Daten über 11.000 Relationen umfassten. Die stärksten zehn Einflüsse in absteigender Reihenfolge sind die Kognitive Kompetenz der Schüler*innen, die

Klassenführung durch die Lehrkraft, die äußere Umwelt der Schüler*innen sowie deren Unterstützung durch die Eltern, Metakognitive Kompetenzen, Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen, Politischer Einfluss, Quantität des Unterrichts, Schulkultur, Elterliches Engagement und die Organisation des Lehrplans (Wang, Haertel, & Walberg, 1933). Die wohl bekannteste Meta-Meta-Analyse der quantitativen Forschung, welche die Einflussfaktoren des Lernerfolges misst, wurde von John Hattie im Jahr 2009 veröffentlicht. Er griff auf 800 Meta-Studien zurück, welche insgesamt über 50.000 Einzelstudien umfassten (Steffens & Höfer, 2016). Der Einfluss des Lernerfolges der jeweiligen Faktoren wird durch die Effektstärke d dargestellt.

Als Effektstärkemass [*sic*] wird oft „Cohens d “ verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier verglichener Gruppen von Lernenden (z.B. Gruppe mit versus Gruppe ohne Feedback) in Relation zu den Streuungen der beiden Gruppenverteilungen (Standardabweichungen) ausdrückt. (Steffens & Höfer, 2016, S. 12)

Ein negatives d bedeutet, dass mit der Erhöhung des Faktors eine geringere Lernleistung einhergeht. Somit bedeutet ein positives d , dass mit der Erhöhung des Faktors eine höhere Lernleistung einhergeht. Effektstärken mit $d < 0.20$ gelten als unwirksam. Es wird ab $d \geq 0.20$ von geringen, ab $d \geq 0.40$ von mittleren und ab $d \geq 0.60$ von großen Effekten ausgegangen (Steffens & Höfer, 2016). Hatties einflussreichste Faktoren sind die Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus, die Entwicklungsstufen nach Piaget, das Lehrkraftverhalten auf Interventionen, die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft, die formative Evaluation, das Micro-Teaching, die Klassen-Diskussionen sowie umfassende Maßnahmen für Schüler*innen mit Einschränkungen, die Klarheit der Lehrkraft und das Feedback (Hattie, 2012). Hatties Ranglisten werden durch neue Studien und Meta-Analysen immer weiter aktualisiert (Meyer, 2015). Unterrichtliche Maßnahmen sollten jedoch nicht allein anhand ihrer Effektstärke bewertet werden. Eine Analyse zwischen einzelnen Faktoren hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen führt dagegen zu einer genaueren Einschätzung. Die tatsächliche Veränderung des eigenen Unterrichts darf somit nicht allein anhand der gewonnen Daten durch die Hattie-Studie erfolgen. Der Unterricht muss mit seinen Einflussfaktoren genau in den Blick genommen und auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen angepasst werden (Inckemann, 2014). Während die Einflussmerkmale von Oberflächenstrukturen durchschnittlich schwache

Effektstärken aufweisen, schneiden die Tiefenstrukturen des Unterrichts als stark wirksam ab (Meyer, 2015). Dies zeigt, dass es im Unterricht auf ein gutes Klima ankommt, „[...] in dem ihnen [den Schüler*innen] Lerngerüste für basale ebenso wie für anspruchsvolle Lernaufgaben geboten werden und in dem sie dazu angehalten werden, die eigenen Lernprozesse zu reflektieren“ (Meyer, 2015, S. 168). Da es sich aber lediglich um eine quantitative Erfassung von Effektstärke-Werten handelt, kann nicht kausal darauf geschlossen werden, dass es sich nicht lohnt, sich um Oberflächenstrukturen zu bemühen. Eine gleichmäßige, erfolgreiche Umsetzung all dieser Kriterien ist unrealistisch. Deshalb gelten die Merkmale und Verhaltensweisen Hatties als eine Art Kriterienkatalog (Meyer, 2015). Aus diesem können unter Berücksichtigung der Gütekriterien Plausibilität, Widerspruchsfreiheit, Angemessenheit und Stimmigkeit, verschiedene Teile herausgegriffen und im Unterricht stärker implementiert werden (Zierer, 2010).

1.3 Guter Unterricht und Classroom Management

Durch die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie konnte nachgewiesen werden, dass über die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, weniger Störungen auftreten und damit eine hohe aktive Lernzeit generiert wird. Dabei wurden günstige Effekte der Klassenführung auf das Lernen der Schüler*innen aufgezeichnet (Helmke & Weinert, 1997). Während sich die Studien in ihren Ergebnissen teils in ihren einzelnen Elementen unterscheiden, stechen Einflussfaktoren wie Klassenklima, Interventionsstrategien, Unterrichtsvorbereitung, Authentizität und Klassenführung immer wieder hervor. Diese Faktoren sind alle wesentliche Bausteine erfolgreichen Classroom Managements (Syring, 2017). Classroom Management ist dementsprechend ein vielschichtiger Begriff.

2. Zielstellung

Momentan ist ein in der Schweiz entwickeltes Unterrichtsmodell im Trend: das Churermodell. Das in Chur entwickelte Modell, das sich an inklusionsdidaktischen Ansätzen orientiert, ist bereits in Süddeutschland verbreitet. Bisher wurde das Churermodell von Studierenden im Zuge von Bachelor- und Masterarbeiten auf dessen

Chancen, Grenzen, Heterogenität, Planung, Umsetzung, exekutiven Funktionen und Kompetenzorientierung untersucht. Lediglich in einer Arbeit wurde das Churermodell hinsichtlich Klassenführung analysiert.

In dieser Arbeit wird das Churermodell auf Classroom Management, welches einer der ausschlaggebendsten Faktoren erfolgreichen Lernens darstellt, untersucht. Zur Reduktion der Komplexität der Untersuchung orientiert sich diese an den Dimensionen Kounins. Diese präventiven Ausprägungen stellen die Basis der folgenden Forschungsfragen dar. Die erste Forschungsfrage lautet: „Wie zeichnet sich Classroom Management im Churermodell aus?“ In der zweiten Forschungsfrage wird auf Kounin Bezug genommen: „Inwiefern finden die Dimensionen ‚Allgegenwärtigkeit und Überlappung‘, ‚Reibungslosigkeit und Schwung‘, ‚Gruppenfokus‘ und ‚Programmierte Überdrussvermeidung‘ Einzug ins Churermodell?“ Die dritte Forschungsfrage umfasst den Vergleich zum traditionellen Unterricht: „Wie unterscheidet sich das Classroom Management im Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht hinsichtlich Kounins Dimensionen?“

3. Aufbau der Arbeit

In der ersten Sektion werden die theoretischen Grundlagen dargelegt. Zuerst werden wesentliche Begriffe definiert, damit für diese ein einheitliches Verständnis vorherrscht. Anschließend wird Classroom Management überblicksartig geschildert. Dafür wird eine Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten Klassenführung und Classroom Management angeführt. Des Weiteren wird genauer auf Kounins Forschung eingegangen, welche die Grundlagen des Classroom Management bilden und die Forschungsfragen definieren. Es folgt eine Beschreibung der traditionellen Unterrichtsgestaltung und von offenen Unterrichtsmodellen. Anschließend wird ausführlich auf das Churermodell eingegangen. Die zweite Sektion umfasst den empirischen Teil dieser Arbeit. Dafür wird zuerst das Forschungsdesign sowie das Vorgehen erläutert. Danach werden die Ergebnisse anschaulich dargestellt. Im letzten Abschnitt des empirischen Teils werden die Resultate interpretiert, in die Literatur eingeordnet und diskutiert. Abschließend werden die Kernaussagen dieser Arbeit im Fazit zusammengefasst, der wissenschaftliche sowie praktische Mehrwert aufgezeigt und Limitationen erläutert.

Die darauffolgenden Punkte umfassen das Literaturverzeichnis, das Abbildungsverzeichnis, den Anhang sowie die Eidesstattliche Erklärung und dienen der Transparenz dieser Arbeit.

II. Theoretischer Hintergrund

1. Definitionen

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit werden in diesem Abschnitt zentrale Begriffe definiert.

Klassenführung ist ein sehr unscharfer Begriff, der sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend weiterentwickelte (Haag & Streber, 2020). In dieser Arbeit wird Klassenführung, zur Abgrenzung zum Classroom Management, als verhaltenstheoretischer reaktiver Umgang mit Störungen betrachtet, der aus dem Behaviorismus abgeleitet wurde (Gonszcz, 2013).

Das zeitgemäße Classroom Management beschreibt die didaktische, organisatorische und interaktive Führungsaufgabe der Lehrkraft (Apel, 2002). Jenseits der Verhaltenssteuerung umfasst modernes Classroom Management die Unterrichtsgestaltung und die Beziehungsförderung, welche maßgeblich für die Erreichung einer günstigen Lernatmosphäre verantwortlich sind. Erfolgreiches Classroom Management stellt die Basis erfolgreicher Lernprozesse dar (Syring, 2017).

Präventive Maßnahmen sind frühzeitige Handlungen, die eine vollständige Ausprägung eines unerwünschten Zustandes verhindern können. Dabei wird zwischen universelle Prävention, selektive Prävention und indizierte Prävention unterschieden. Universelle Prävention tritt in einem frühen Stadium auf, bevor eine bestimmte Zielgruppe Anomalien aufweist. Selektive Prävention bezeichnet Maßnahmen, die ergriffen werden, wenn bereits Risikofaktoren ersichtlich sind. Indizierte Prävention beschreibt das Einleiten von Maßnahmen, wenn bereits Symptome vorhanden sind (Gordon, 1983).

Bei Interventionen handelt es sich hingegen um Maßnahmen der Lehrkraft, die zum Abbau störenden Verhaltens der Schüler*innen herangezogen werden (Helmke, 2022). „Gute Interventionen beenden allerdings nicht nur effektiv die Störung, sondern leiten

gleichzeitig auch eine Problemlösung ein und machen sich dadurch selbst überflüssig“ (Lohmann, 2006, S. 179).

Die Effektstärke d bezeichnet den Einfluss eines Faktors auf den Lernerfolg. Je höher der Wert d , desto höher ist der Einfluss auf die Leistung. Negative Effektstärken bedeuten, dass mit einer höheren Ausprägung des Faktors ein geringerer Lernerfolg einhergeht. Ab $d \geq 0.40$ ist eine mittlere Effektstärke erreicht. Faktoren über $d \geq 0.60$ gelten als stark wirksam (Steffens & Höfer, 2016). Einflüsse auf den Unterricht dürfen nicht auf deren reine Effektstärke reduziert werden. Sie müssen einzeln in ihrer Wechselwirkung im Hinblick auf weitere Faktoren betrachtet werden (Inckemann, 2014).

Unter traditionelle Unterrichtsgestaltung fällt Frontalunterricht, Gruppenarbeit, das Unterrichtsgespräch und die Einzelarbeit. Es werden strukturiert Inhalte über direkte Aktionsformen vermittelt (Riedl, 2010). Die Lehrperson steht im Mittelpunkt des Unterrichts (Hobmair, 2015). Es gibt im Klassenzimmer eine feste Sitzordnung und das Lernen findet für jedes Kind in einem gleichen Tempo statt (Riedl, 2010).

Offener Unterricht beinhaltet inhaltliche, methodisch-organisatorische, soziale und persönliche Offenheit (Werner, 2020). Diese Modelle wurden als Alternative zum Frontalunterricht entworfen. In offenen Unterrichtsformen findet Lernen überwiegend durch Konstruktion statt (Fingerle, 2008). Außerdem wird dem Lernen im eigenen Tempo und dem Raum ein außerordentlicher Stellenwert zugewiesen (Peschel, 2020).

Unterrichtsstörungen können nicht exakt beschrieben, aufgelistet oder objektiviert werden. Durch die folgende Definition kann jedoch die relative Beziehung, die durch den Begriff beschrieben wird, verdeutlicht werden (Winkel, 2021). „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, das heißt, wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2005, S. 29). Unterrichtsstörungen reichen auf einem Spektrum von Störungen geringen Ausmaßes bis hin zu massiven Disziplin Konflikten (Becker, 2009).

Unter kognitiver Aktivierung versteht man ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts. Auf der einen Seite umfasst sie lehrkraftgesteuerte Maßnahmen, wie beispielsweise die Komplexität von Aufgabenstellungen. Auf der anderen Seite versteht man unter kognitiver Aktivierung die Qualität des Lernens durch die Schüler*innen. Dabei handelt

es sich um selbstgesteuerte Lernprozesse, die durch Lernstrategien angeregt werden (Widmer, 2018).

In der vorliegenden Arbeit wird Beziehung im Sinne einer pädagogischen Beziehung aufgefasst. Es gehen bestimmte Rollenerwartungen einher, die individuell unterschiedlich sind. Die Qualität von Beziehungen ist von den Interaktionen zwischen den Beteiligten abhängig. Weiterhin finden sie in einem institutionalisierten Kontext statt (Fischer & Richey, 2021).

„Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ ist die erste Verhaltensdimension des amerikanischen Pädagogen Kounins. „Allgegenwärtigkeit“ bezieht sich dabei auf das Erscheinungsbild der Lehrkraft, als hätte sie alles im Blick (Kounin, 2006). Diesem wird eine sehr hohe Effektstärke beigemessen (Hattie, 2009). „Überlappung“ beschreibt hingegen die Fähigkeit, Dinge simultan ausführen zu können (Kounin, 2006).

„Reibungslosigkeit und Schwung“ stellt die zweite Verhaltensdimension Kounins dar. Diese beschreibt alle fließenden Transitionen von Abläufen und ist nicht direkt erkennbar (ebd.).

„Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ ist eine weitere Dimension Kounins. Diese sorgt dafür, dass alle Lernenden zur Mitarbeit angeregt werden. Weiterhin kann sie in die Prinzipien „Gruppenmobilisierung“ und „Rechenschaftsprinzip“ gegliedert werden. „Gruppenmobilisierung“ beschreibt, in welchem Ausmaß die Aufmerksamkeit derjenigen Schüler*innen aufrecht erhalten bleibt, die nicht von der Lehrkraft aufgerufen wurden. Das Rechenschaftsprinzip umfasst inwiefern Schüler*innen für ihre Leistungen zur Verantwortung gezogen werden (ebd.).

„Programmierte Überdrußvermeidung“ stellt Kounins letzte Dimension dar. Deren Ziel ist die Vermeidung negativer Emotionen auf Seite der Schüler*innen. Das geschieht beispielsweise über Methodenvielfalt, kognitive Herausforderungen und abwechselnde Inhalte (ebd.).

2. Klassenführung- Classroom Management:

Je nach Definition und dessen Aktualität unterscheidet sich der Begriff des Classroom Managements in der Literatur deutlich. Häufig werden die Begriffe Classroom Management und Klassenführung synonym verwendet. Jedoch liegen den beiden Begriffen zentrale Bedeutungsunterschiede zu Grunde. Teilweise wird unter Klassenführung alles verstanden, „[...] was Lehrpersonen mittels Aktivitäten, Haltungen, Achtsamkeit, Präsenz und durch eine sinnstiftende Kommunikation zur Förderung der Interaktionen, Begegnungen und Beziehungen in der Klasse bzw. Lerngruppe beitragen“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 339). In den meisten Fällen beschreibt es aber vor allem den aus dem Behaviorismus abgeleiteten verhaltenstheoretischen reaktiven Umgang mit Störungen und ist im deutschsprachigen Raum nicht mehr zeitgemäß (Gonszcz, 2013). Der Begriff der Klassenführung entwickelte sich schließlich weiter, wodurch die Schüler*innen, in sogenannten ökologischen Ansätzen, kontinuierlich in den Mittelpunkt gerückt wurden. So wird seither mehr Selbsttätigkeit und Selbstregulation von den Lernenden eingefordert (Haag & Streber, 2020). Eine moderne Auffassung von Classroom Management beinhaltet hingegen wesentlich mehr als den präventiven und reaktiven Umgang mit Disziplinproblemen. Neben der Rolle der Verhaltenssteuerung beziehen zeitgemäße Definitionen Classroom Managements die Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung mit ein. Dabei wird die Schaffung eines positiven Lernumfeldes und Unterrichtsklimas, welche das Grundgerüst für wirksame Lernprozesse bilden, vorausgesetzt. Durch Fürsorge und Vertrauen werden Beziehungsstrukturen aufgebaut und über optimale Unterrichtsgestaltung zu aktivem Lernen sowie Partizipation angeregt (Syring, 2017). Es handelt sich um eine didaktische, organisatorische und interaktive Führungsaufgabe der Lehrkraft. Aufgrund pädagogischer Planungsprozesse, mit bestimmten Intentionen, ist die Führungsaufgabe didaktisch. Sie ist organisatorisch, da Lehrkräfte Inhalte vorstrukturieren und so den Lernvorgang gliedern. Zudem können Lehrkraft und Schüler*innen als unterschiedliche Akteur*innen in derselben Weise aktiv werden (Apel, 2002). Evertson und Weinstein beschreiben Classroom Management als „[...] actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning

[...]“ (Evertson & Weinstein, 2006, S. 14). Effektives Classroom Management zielt dabei überwiegend auf die Maximierung der Lerngelegenheiten ab, um eine hohe Lernwirksamkeit zu erreichen und wird von Everston und Emmer wie folgt beschrieben: „An effectively managed classroom is one, that runs smoothly, with minimal confusion and downtime, and maximises opportunities for student learning“ (Evertson & Emmer, 2009, S. 20).

2.1 Zentrale Aspekte des Classroom Managements

Es werden drei Kernebenen des Classroom Managements vorgestellt, denen weitere Unterkategorien zugeteilt werden. Bei den Unterkategorien handelt es sich um relevante Gesichtspunkte nach Mayr et al., Evertson et al. und Kounin (Syring, 2017).

Unterrichtsgestaltung	Beziehungsförderung	Verhaltenssteuerung
- Flüssigkeit (Schwung) (K) - klare Arbeitsanweisungen (M) - Sachmotivation (K) - positive Erwartungshaltung (M) - interessanter Unterricht (M) - Abwechslung (K) - Unterricht vorbereiten (E) - bedeutsame Lernziele (M) - unterrichtliche Klarheit (M) - strukturierter Unterricht (M) - Fachkompetenz (M) - Raum vorbereiten (E) - Verlässlichkeit (M)	- Aktivitäten zum Schulbeginn (E) - Gemeinschaftsförderung (M) - Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler (E) - Schülermitbestimmung (M) - Verstehen (M) - Humor (M) - Kommunikation (M) - Wertschätzung (M) - Authentizität (M)	- Überlappung (K) - Allgegenwärtigkeit (K) - Flüssigkeit (Schwung) (K) - Gruppenmobilisierung (K) - Beschäftigung der Lerner (M) - Regeln und Prozeduren planen und unterrichten (E) - Strategien für Probleme (E) - klare Verhaltenserwartungen (M) - Beaufsichtigen und Überwachen (E) - Kontrolle der Lernarbeit (M) - Unangemessenes Verhalten unterbinden (E) - rasches Eingreifen bei Störungen (M) - Konsequenzen (E) - Verstärkung erwünschten Verhaltens (M) - sparsame Bestrafung unerwünschten Verhaltens (M)

Abbildung 2: Kernebenen (Kategorien) und Merkmale (Unterkategorien) von Classroom Management (Syring, et al., 2013)

2.1.1. Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung umfasst sowohl die Unterrichtsvorbereitung als auch die Vorbereitung des Raumes, die Setzung bedeutsamer Lernziele, Abwechslung, Herausforderung, unterrichtliche Klarheit und Struktur. Maßnahmen gut vorbereiteten Unterrichts zielen auf eine Erhöhung der aktiven Lernzeit ab. Das geht unter anderem mit einem pünktlichen Unterrichtsbeginn, einer Passung der Aufgabenstellungen und einer Minimierung administrativer Tätigkeiten einher (Syring, 2017). Eine erfolgreiche Strukturierung erfolgt über eine Problemzentrierung sogenannter „real-world problems“, die im Mittelpunkt der Lernenden stehen und einen konkreten Anwendungsbezug besitzen. Am besten sollte das Erlernte direkt vorgeführt werden können. Zudem muss an vorhandenes Wissen angeknüpft werden, damit die Schüler*innen ihre Wissensstrukturen erweitern können. Es muss auf eine Aktivierung wichtiger - wissenschaftlicher und nicht wissenschaftlicher - Konzepte oder Fehlkonzepte geachtet werden, da subjektive Theorien großen Einfluss besitzen und den Wissenserwerb stark beeinträchtigen können. Bestenfalls wird das erlernte Fachwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Einheit reflektiert, diskutiert und mit dem Alltag verknüpft (Merill, 2002).

2.1.2 Beziehungsebene

Wertschätzung der Schüler*innen durch die Lehrkraft spielt eine außerordentliche Rolle. Wenn die Lehrkraft diese auch authentisch vermitteln kann, wirkt der Unterricht gleich vertrauter (Syring, 2017). Über Vertrauen entsteht Empathie, welche die Basis sozialer Beziehungen bildet. Durch eine Verbesserung der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen geht eine bessere Lernatmosphäre und somit ein Anstieg an Lernmotivation einher (Kiel, Frey, & Weiß, 2013). Auch die Eigenverantwortung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung werden in der Beziehungsebene innerhalb des Classroom Managements verortet. Wochenpläne, Stationenlernen oder offener Unterricht sind dafür in besonderer Form geeignet. Letztlich ist vor allem eine gute Kommunikation entscheidend für die Beziehungsförderung (Syring, 2017). Dafür ist es wichtig, dass die Lehrkraft nonverbale und verbale Strategien einzusetzen weiß (Kiel, Frey, & Weiß, 2013). Das aktive Zuhören, die selektive Authentizität, eine respektvolle Sprache, geeignetes Feedback, der gezielte Einsatz nonverbaler Kommunikation und Metakommunikation bilden dabei die Basis einer gelingenden Kommunikation (Lohmann, 2006).

2.1.3 Verhaltenssteuerung

Eine zentrale Aufgabe des Classroom Managements ist der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Deren Grenzen sind subjektiv und verlaufen fließend. Eine bestimmte Verhaltensweise wird von einer Lehrkraft als Störung aufgefasst, während eine andere Lehrkraft diese nicht als solche wahrnimmt. Andererseits muss beachtet werden, dass auch ausgedehnte Belehrungen durch die Lehrkraft als Störung des Unterrichts betrachtet werden können (Nolting, 2013). Wenn Störungen vermieden werden, müssen diese auch nicht interveniert werden. Somit wird der Störungsprävention eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Aktuelle Forschungen greifen auf Kounins Erkenntnisse zurück, erweitern und modifizieren sie und berücksichtigen zusätzliche Facetten des Lehrer*innenverhaltens jenseits der Unterrichtsebene (Gonszcz, 2013).

2.2 Kounins Forschung und Ergebnisse – Entwicklung der Dimensionen

Präventive Strategien rückten vor allem durch die empirische Forschung Kounins in den Vordergrund. Die Ergebnisse bilden heute die Grundlage des Classroom Managements (Gonszcz, 2013). Ursprünglich versuchte Kounin eine Korrelation zwischen den Zurechtweisungsmethoden und der Reaktion der Schüler*innen videografisch festzuhalten. Jedoch zeigten die Befunde, dass Zurechtweisungsmethoden keine relevanten Faktoren wirksamer Klassenführung darstellen. Als schließlich das Hauptaugenmerk auf das Geschehen vor den Störungen gelegt wurde, konnten vier bedeutende Grundsätze des Lehrkraftverhaltens ermittelt werden, die mit einem hohen Führungserfolg einhergehen. Die erste Verhaltensdimension wird von Kounin als „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ beschrieben. „Allgegenwärtigkeit“ meint das Erscheinungsbild der Lehrkraft, als würde sie alles im Blick haben und jede möglicherweise auftretende Störung sofort vernehmen. Dazu ist es im Hinblick auf Störungsintervention relevant, keine Zeitfehler oder Objektfehler zu begehen. Diese entstehen, wenn zu spät interveniert oder die falsche Person ermahnt wird (Kounin, 2006). So muss die Lehrkraft das Klassenzimmer scannen können und darf ihren Fokus nicht zu lange auf eine einzelne Person lenken. In Gruppen- und Stillarbeitsphasen läuft die Lehrkraft durch den Raum und unterstützt oder interveniert frühzeitig (Helmke,

2022). Ein Beispiel für gelungene „Allgegenwärtigkeit“ ist das Herstellen von Augenkontakt während einer Instruktionsphase mit einem Kind, das gerade dazu ansetzt, den Unterricht zu stören (Haag & Streber, 2020). Eine tatsächliche Allgegenwärtigkeit ist nicht erreichbar; es zählt lediglich der subjektive Eindruck der Schüler*innen (Syring, 2017). „Störungsprävention wird also dadurch erreicht, dass die Lehrkraft Allgegenwärtigkeit (glaubhaft) vermittelt“ (Syring, 2017, S. 113). Hattie wies diesem lernförderlichen Aspekt des Classroom Managements eine enorme Effektstärke von $d = 1,42$ zu (Hattie, 2009). „Überlappung“ bezeichnet die Fähigkeit der Lehrkraft, zwei Vorgänge simultan ausführen zu können (Kounin, 2006). Es muss auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden und gleichzeitig das Augenmerk auf die Klasse gerichtet sein (Helmke, 2022). Die Überlappung spielt im Vergleich zur Allgegenwärtigkeit eine leicht untergeordnete Rolle und dient eher dazu diese herzustellen (Syring, 2017). Beispielsweise kann die Lehrkraft eine*m/r zu spät kommenden Schüler*in zunicken und erst in einer Gruppenarbeitsphase auf diese*n zugehen, um das Zuspätkommen zu klären (Haag & Streber, 2020). Die zweite Dimension Kounins „Reibungslosigkeit und Schwung“ betrifft vor allem fließende Transitionen einzelner Abläufe. „Reibungslosigkeit und Schwung“ sind jedoch nicht direkt erkennbar. Somit muss auf die Gegensätze der Dimension Sprunghaftigkeit und Verzögerung geachtet werden. Unnötige Unterbrechungen des Unterrichtsflusses sollten vermieden werden. Dazu zählen Belehrungen, thematische Sprünge, Leerlauf und Ablenkungen durch die Lehrkraft (Kounin, 2006). Dies kann durch gut vorbereiteten Unterricht und durch den behutsamen Umgang mit geringen Störungen entgegengewirkt werden. Besondere Beachtung findet die Gestaltung der Übergänge von Sozialformen, Themen, Medien oder Methoden, die den Unterrichtsfluss reibungslos werden lassen. Syring schlägt vor, für Themenwechsel erneute Einstimmungs- und Aktivierungsphasen einzubauen (Syring, 2017). Der Unterrichtsfluss kann durch selektierte Merkmale wie Klarheit und Verständlichkeit der Lehrkraft, Berücksichtigung der Arbeitstempi, Methodenauswahl und Sozialform begünstigt werden (Kiel, Frey, & Weiß, 2013). Als dritte Dimension wird die „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ aufgelistet. Dieser Grundsatz sorgt dafür, dass alle Schüler*innen dem Unterricht folgen und zur Mitarbeit angeregt werden, selbst, wenn lediglich ein einziges Kind an der Reihe ist. Zudem beinhaltet die „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ die „Gruppenmobilisierung“ und das „Rechenschaftsprinzip“. „Gruppenmobilisierung“ stellt dar, in welcher Bandbreite

die Aufmerksamkeit der nicht aufgerufenen Schüler*innen durch Lehrkraftverhalten aufrecht erhalten bleibt (Kounin, 2006). Eine Aktivierung möglichst vieler Schüler*innen erfolgt dann, wenn alle damit rechnen müssen aufgerufen zu werden. Daher ist es weniger effizient, den Namen eines Kindes zu nennen, bevor eine Frage gestellt wurde (Nolting, 2013). „Der Ausdruck Rechenschaftsprinzip umschreibt das Ausmaß, in welchem der Lehrer die Schüler während der Übungsstunden für ihre Arbeitsleistung zur Rechenschaft und zur Verantwortung zieht“ (Kounin, 2006, S. 126). Der Gedanke dahinter ist, dass die, aufgrund der eigenen Verantwortung zur Verfügung stehende, Lernzeit genutzt wird. Dies führt wiederum zu einer gesteigerten der Aufmerksamkeit innerhalb der Klasse (Gold, 2015). Beim Aufrufverhalten der Lehrkraft und Kontrollen gegenüber den Lernenden dürfen keine Routinen aufkommen, da dies von den Schüler*innen schnell erkannt wird und so Lernzeiten nicht optimal ausgenutzt werden (Syring, 2017). Schließlich wird die letzte Dimension Kounins als „Programmierte Überdrussvermeidung“ bezeichnet. Negative Emotionen auf Seite der Schüler*innen sollen durch Methodenvielfalt, kognitive Herausforderungen und abwechselnde Inhalte minimiert werden (Kounin, 2006). Es ist ein Mittelmaß an Vielfalt zu finden, da zu zahlreiche Material- und Medienwechsel sprunghaft wirken und schnell zu Überdruss führen. Gleichzeitig ist es das Ziel, jeden Lernenden kognitiv zu aktivieren und intellektuell herauszufordern (Syring, 2017). Um den individuellen, intellektuellen Anforderungen der Schüler*innen gerecht zu werden, müssen die Aufgabenstellungen an die Distanz zwischen der aktuellen Entwicklungszone und der potenziellen Entwicklungszone der Schüler*innen ausgerichtet sein (Vygotskij, 2002). Durch die Passung des Lernniveaus sinkt wiederum die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Störungen (Gonszcz, 2013). Zudem wird auf eine fantasievolle Gestaltung innerhalb der Einzelarbeitsphasen Wert gelegt (Kounin, 2006). Aus kritischer Perspektive betrachtet liegt Kounins Studie ein teilweise unstrukturiertes Forschungsdesign zu Grunde. Zudem sind manche Fallzahlen einzelner Kategorien und Datenberechnungen nicht aussagekräftig. Jedoch wird seit seiner Studie ein wesentlich größeres Augenmerk auf präventive Maßnahmen gelegt (Haag & Streber, 2020).

2.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen

Störungen können durch Prävention minimiert werden, sind jedoch nicht immer vermeidbar (Syring, 2017). In den folgenden Unterpunkten werden überblicksartig bewährte Möglichkeiten vorgestellt, angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen.

2.3.1 Low-Profile-Ansatz

Der dreistufige Low-Profile-Ansatz stellt sich im Umgang mit Störungen besonders erfolgreich heraus. Es geht vor allem darum, dass der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen wird (Helmke, 2022). Unterrichtsstörungen dürfen jedoch nicht einfach ignoriert werden. Low-Profile-Ansätze propagieren die Vermeidung von Androhungen unverhältnismäßiger Konsequenzen. Die angemessene Reaktion auf niedrigschwellige Störungen beinhaltet mehrere Aspekte. Zum einen muss die Lehrkraft diese antizipieren (Gold, 2015). Potenzielle Störungsquellen müssen von der Lehrkraft stetig überprüft werden (Helmke, 2022). Als proaktive Maßnahme eignet es sich beispielsweise auf ein Kind zuzugehen, von welchem eine Störung zu erwarten ist (Syring, 2017). Diese Phase wird als *Anticipation* genannt (Helmke, 2009). Wenn eine Störung eintritt, reagiert die Lehrkraft zuerst nonverbal mit Gestik und Mimik und handelt insofern minimalistisch (Gold, 2015). Erst danach folgen verbale Aktionen wie beispielsweise die Erinnerung an die Klassenregeln oder der Ausruf des Namens des störenden Kindes (Helmke, 2022). Diese Phase wird *Deflection* bezeichnet. Falls Störungen nicht mehr ignoriert werden können folgt die *Reaction* (Helmke, 2009). Wenn innerhalb der vorherigen Phasen keine Eindämmung der Störung möglich ist, muss schnell, diskret und konsequent mit der Störung umgegangen werden (Gold, 2015). Häufig reicht eine Aufforderung mit darauffolgender positiver Bestärkung aus, um das erwünschte Verhalten zu erzielen (Nolting, 2013). Weitere intervenierende Maßnahmen innerhalb eines Low-Profile-Ansatzes umfassen Hinweise auf Konsequenzen, Blickkontakt zu den Schüler*innen sowie der Entzug von Privilegien (Gold, 2015). Darauf ist zu achten, dass die von der Lehrkraft angekündigten Konsequenzen auch tatsächlich folgen (Helmke, 2022). Zusätzlich kann zu den Eltern Kontakt aufgenommen, die Schulleitung informiert und das Kind temporär aus einer Lerngruppe ausgeschlossen werden oder ein Einzelgespräch nach der Schulstunde stattfinden (Gold, 2015).

2.3.2 Intervenierende Maßnahmen

Schulpädagogische Interventionsmöglichkeiten zielen auf die indirekte Einflussnahme ab und müssen flexibel eingesetzt werden (Becker, 2009). „So kommt es darauf an, die Kontinuität des Lernens zu wahren, auf Phasen der Anspannung Phasen der Entspannung folgen zu lassen und den Bedürfnissen der Schüler nach Kommunikation und Bewegung weitgehend zu entsprechen“ (ebd., S. 141). Reichen nonverbale Interventionen und Aufforderungen nicht mehr aus, muss als Konsequenz auf anderweitige konstruktive Maßnahmen zurückgegriffen werden. Diese dürfen niemals strafenden Charakter annehmen, da ansonsten ein hierarchisches Verhältnis zum Vorschein kommt, welches die existenzielle Gleichwürdigkeit aller in Frage stellt. Für die Erstellung eines Maßnahmenkataloges können die Schüler*innen miteinbezogen werden (Klaffke, 2020). Dies weist der Lehrkraft weniger eine strafende und autoritäre Rolle zu. Sie bekundet lediglich, ob eine Regelverletzung stattgefunden hat, oder nicht (Lohmann, 2006). Die Erteilung einer Maßnahme muss jedoch immer an die Situation angepasst und zweckgebunden sein. Der Entzug eines positiven Reizes, das Ausfüllen eines Reflexionsbogens, ein Verhaltensvertrag, der Trainingsraum und das Umsetzen stellen dabei nur eine kleine Auswahl an potenziellen Interventionsmaßnahmen dar. Weiterhin bieten sich Wiedergutmachungen an, das Gewissen der Schüler*innen zu entlasten und das gesunkene Selbstwertgefühl wiederherzustellen. Beispielsweise kann ein Entschuldigungsbrief an die Klasse geschrieben oder ein Klassendienst übernommen werden (Klaffke, 2020). Es muss darauf geachtet werden, dass konsequent interveniert wird und keine Rechtfertigungen oder Diskussionen folgen. Ausnahmen darf es hierbei nicht geben. Weiterhin müssen die Phasen der Eskalationsleiter von der Lehrkraft strikt eingehalten werden und dürfen lediglich in überlebenswichtigen Notfällen übersprungen werden (Lohmann, 2006).

2.3.3 Trainingsraum-Methode

Ein Großteil der Schüler*innen setzt sich Ziele im Unterricht. Beispielsweise setzen sie sich das Ziel gut aufzupassen. Dennoch verhalten sie sich oft anders. Zur Aufhebung der Diskrepanz zwischen angestrebtem und tatsächlichem Verhalten der Schüler*innen wird Selbstregulationstraining sowie Anleitungen und Unterstützung benötigt. Einige Schulen wenden dafür die Trainingsraum-Methode an (Bründel, 2019). Der Trainingsraum dient

„[...] als Instrument der Werteerziehung und Stärkung der Eigenverantwortung mit dem Ziel Unterrichtsstörungen zu minimieren und soziale Kompetenzen zu erreichen“ (Steins & Welling, 2010, S. 192). Es geht bei diesem Auszeit-Modell um ein Sanktionssystem, das von Lehrkräften, bei Störungen durch die Schüler*innen, einheitliche Maßnahmen erwartet. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass es sich bei der Trainingsraum-Methode um eine Hilfe und unterstützende Maßnahme handelt, die auf eine Verhaltensänderung störender Schüler*innen, und nicht auf deren Bestrafung, abzielt. Damit die Umsetzung gelingen kann, muss zwischen Lehrkräften ein gemeinsamer Konsens herrschen. Außerdem müssen die Eltern, Schulleitung und Schüler*innen dem Konzept zustimmen. Zuerst werden in der Klasse gemeinsame Regeln vereinbart und etabliert. Sollte eine Störung auftreten, reagiert die Lehrkraft mit fünf Fragen, welche die Diskrepanz des eigenen Fehlverhaltens zum erwünschten Verhalten aufzeigen. Entscheidet sich ein Kind erneut zu stören, erhält es von der Lehrkraft einen Laufzettel und sucht den Trainingsraum auf. In diesem diskutiert und reflektiert es das Fehlverhalten mit der Trainingsraum-Lehrkraft. Diese wird durch einen festgelegten Fragenkatalog unterstützt, welcher Konzepte kooperativer Gesprächsführung beinhaltet (ebd.). Das Konzept hinter dem Trainingsraum intendiert eine Reflexion des eigenen Verhaltens. Schüler*innen werden dabei von der Trainingsraumlehrkraft unterstützt. In einer vorwurfsfreien Atmosphäre sollen nun Pläne entwickelt werden, wie die eigenen Ziele und Wünsche erreicht werden können, ohne die Rechte anderer zu verletzen (Bründel & Simon, 2013). Diese ermöglichen dem Kind eine erneute Teilnahme am Regelunterricht. Wird dies von einem Kind verweigert, muss das Kind mit dessen Eltern am nächsten Tag zu einem Gespräch in der Schule erscheinen. Falls dies ebenfalls keine gewünschte Wirkung zeigt, wird mit der Klassenlehrkraft, den Eltern und der Trainingsraumlehrkraft gemeinsam nach Lösungen gesucht (Steins & Welling, 2010). Problematisch ist an diesem Konzept, dass die subjektive Sicht der Lehrkraft als Tatsache gewertet wird und die Sicht der Schüler*innen häufig nicht miteinbezogen wird. Somit wird ihnen eine gezielte Störung des Unterrichts unterstellt (Klaffke, 2020).

Wenn dann auch noch Formulierungen vorkommen wie z.B.: ‚Du hast dich entschieden, den Unterricht zu verlassen...‘ – während es in Wirklichkeit die Lehrkraft ist, die diese Entscheidung getroffen hat (und auch zu treffen hat), wird das

Ganze noch auf den Kopf gestellt und die Verantwortung der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen abgeschoben. (ebd., S. 81)

3. Unterrichtsmodelle

In der folgenden Sektion wird kurz auf die Struktur traditioneller Unterrichtsgestaltung und auf die Struktur des „Offenen Unterrichts“, der als konträres Konzept zum Frontalunterricht konzipiert wurde, eingegangen.

3.1 Traditioneller Unterrichtsgestaltung

Im traditionellen Unterricht ist die Lehrperson sehr aktiv. Sie erläutert, präsentiert, vermittelt Lerninhalte und stellt diese strukturiert dar. Mittels direkter Aktionsformen wirkt sie auf die Schüler*innen ein. Die Kinder werden von außen beeinflusst und nehmen dabei die Rolle als Rezipient*in ein. Sie werden darauf konditioniert, auf Lehrimpulse zu reagieren. Die Reaktion der Lernenden führt anschließend zu einer Folgeaktion der Lehrkraft. Solches Unterrichtsgeschehen tritt am häufigsten in Form von Frontalunterricht auf (Riedl, 2010). Hierbei steht die Lehrkraft im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Situation, indem sie den Unterrichtsverlauf steuert und kontrolliert (Hobmair, 2015). Dabei sitzen die Schüler*innen innerhalb ihrer festen Sitzordnung gegenüber der Lehrkraft und lernen überwiegend gemeinsam und im gleichen Tempo. Variable Gestaltungsmöglichkeiten des Frontalunterrichts reichen vom rein darbietenden Unterricht bis hin zum fragend-entwickelnden Unterricht. Als Lehrperson wird das als relevant eingestufte Wissen festgelegt und instruktionsorientiert an der Systematik der Fachwissenschaft vermittelt. Zur traditionellen Unterrichtsgestaltung zählen auch die Gruppenarbeit, das Unterrichtsgespräch und die Einzelarbeit. Da sich Gruppenunterricht an konkreten Handlungsbezüge orientiert und nicht allein die Aktivierung der Lernenden im Vordergrund steht, kommt diesem ein großer Stellenwert zu. Er bezieht sich auf eine Sozialform, in welcher die Klasse in effiziente Kleingruppen aufgeteilt wird (Riedl, 2010). „Gruppenarbeit ist die dabei von den Lernenden geleistete, zielgerichtete Arbeit sowie ihre soziale Interaktion und sprachliche Verständigung“ (ebd., S. 198). Der

Methodische Grundrhythmus einer Unterrichteinheit verläuft nach dem folgenden Schema: Unterrichtseinstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung. Den verschiedenen Phasen kommen jeweils unterschiedliche Funktionen zu (Meyer, 1987).

3.2 Offener Unterricht

Bei Offenem Unterricht handelt es sich um einen „[...] Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein, 1994, S. 54). Offene Unterrichtsformen stellen eine kindgerechte, demokratische Alternative zum traditionellen frontalen Setting dar. In solchen findet Lernen über Konstruktion, also der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt, statt. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind mit Bestandteilen wie Wochenplanarbeit, Stationslernen oder Freiarbeit vielfältig (Fingerle, 2008). In offenen Unterrichtskonzepten geht es darum, dass die Schüler*innen weitestgehend authentisch agieren und reagieren können (Peschel, 2020). Nach Werner (2020) umfasst Offener Unterricht eine inhaltliche, methodisch-organisatorische, soziale und persönliche Offenheit. Um selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen, muss eine Öffnung von Raum, Zeit und Sozialform geschehen. Dabei wird der Raum als dynamisches Objekt betrachtet, der jederzeit an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden kann. Im offenen Unterricht sind dezentrale Anordnungsstrukturen üblich, um einen Raumgewinn zu schaffen. Ziel ist das effektive Arbeiten im eigenen Rhythmus. Dafür werden nur geringe zeitliche Vorgaben und Begrenzungen - wie zum Beispiel der Beginn, die Pause und das Ende des Unterrichtstages - gesetzt (Peschel, 2020).

„Der offene Raum, der mögliche Platzwechsel, die jederzeit mögliche Kontaktaufnahme usw. bedingen zusammen mit den zeitlich großzügig bemessenen Kreisphasen einen intensiven sozialen und kommunikativen Austausch untereinander, der nicht extra inszeniert werden muss, sondern auf ganz natürliche Weise erfolgt“ (ebd., S. 42).

Evertson und Emmer (2009) verweisen in solchen Settings auf hilfreiche Orientierungsmöglichkeiten in der Gestaltung von Wänden, Tischen, Böden, Arbeitsstationen, Bücherregalen, Lehr- und Lernbereichen, Unterrichtsmaterialien, Materialien der Schüler*innen und vieles mehr. Für eine praktikable Raumaufteilung sind vor allem vier Schlüsselprinzipien einzuhalten. Es geht vor allem darum, für hochfrequentierte Bereiche genug Platz zu schaffen. Das erleichtert den Kindern die Bewegung im Klassenzimmer. Als zweites Prinzip wird angeführt, dass sich Lehrkräfte sicher sein müssen, dass alle Schüler*innen im Raum gut gesehen werden. Der Erfolg wirksamen Classroom Managements ist nämlich auch auf die Fähigkeit zurückzuführen, alle Schüler*innen zu jeder Zeit im Blick behalten zu können. Weiterhin wird empfohlen, Unterrichtsmaterialien und Materialien der Schüler*innen so aufzubewahren, dass sie jederzeit griffbereit sind. Das verringert das Risiko den Unterrichtsfluss zu unterbrechen. Abschließend ist es wichtig, auch im offenen Unterricht sicherzustellen, dass Präsentationen und Darstellungen für die gesamte Klasse sichtbar sind (ebd.).

4. Churermodell

Im Jahr 2010 gab es Bestrebungen Blockzeiten und integrative Lehrmethoden in den Schweizer Schulen zu implementieren. Obwohl dies bei einigen Lehrkräften auf Widerstand stieß, wurde die Situation genutzt, um den Unterricht zu innovieren. Reto Thöny, Entwickler des Churermodells, plädierte für einen nahtloseren Übergang zwischen Kindergarten und Schule. Dafür wurden Strukturen des Kindergartens analysiert und auf die Schulebene transferiert (Pool Maag, 2017). Heute verspricht sein Modell Kompetenzorientierung, Binnendifferenzierung und ein erfolgreiches Lernen für alle Kinder (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Es wird aber betont, dass es sich eher um eine Anlage handelt, die den Rollenwechsel in eine lernbegleitende Funktion erleichtert. Daher gelten auch für das Churermodell die Kriterien guten Unterrichts (Thöny, 2020). Zahlreiche Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten bieten ein hohes Potenzial der Förderung auf jedem Lernniveau. Somit arbeitet dieses Modell unter anderem mit inklusionsdidaktischen Ansätzen (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Vielerlei Gründe sprechen für die Umstellung des herkömmlichen Unterrichts. Zum einen sollen durch das Churermodell Lehrkräfte - die vom Lehrplan abverlangten - Kompetenzen besser umsetzen können, indem sie die Schüler*innen stärker individuell beraten, unterstützend agieren und damit eher die Rolle als Lernbegleiter*innen einnehmen. Vor allem die Selbstbestimmung besitzt in der Anlage eine zentrale Bedeutung. Weiterhin wird das Churermodell von Lehrkräften, die dieses praktizieren, als klar und strukturiert eingestuft, sodass mit dessen Umsetzung ein besseres Klassenmanagement einhergeht (Pool Maag, 2017).

4.1 Theoretische Einordnung

Das Churermodell setzt vier Prämissen voraus. Die erste Bedingung beinhaltet Binnendifferenzierung. Dafür muss der Unterricht in seiner Gestaltung motivieren. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsmodellen werden Schüler*innen aufgrund hoher Partizipationsmöglichkeiten für das eigene Lernen mitverantwortlich gemacht. Dies fördert die Motivation auf Seite der Schüler*innen (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Nach der Selbstbestimmungstheorie müssen die drei psychologischen Basisbedürfnisse

Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung Einzug in den Unterricht finden (Ryan & Deci, 2017). Personen handeln autonom, „[...] wenn sie das tun, was sie wirklich tun wollen. Autonomie können Menschen aber auch dann erleben, wenn sie ein mit einer Handlung verbundenes Ziel als sinnvoll und erstrebenswert erachten (giving a rational)“ (Hoffmann, Martinek, & Müller, 2018, S. 25). Auf diese Weise können sich die Schüler*innen, trotz vordefinierter Aufgaben, als selbstbestimmt wahrnehmen, wenn das erwünschte Verhalten der Lehrkraft mit den Interessen der Lernenden übereinstimmt und daher das Handlungsziel von diesen als sinnvoll eingestuft wird (Ryan & Deci, 2006). Die zweite Richtlinie umfasst die Nutzung des Raumes als „dritten Pädagogen“. Die dritte Voraussetzung geht von einem Gewinn wertvoller Lernzeit aus, indem Instruktionsphasen zu Beginn des Unterrichts gekürzt werden. Die abschließende Prämisse des Modells handelt von einer leichten Verwirklichung des Grundgerüsts und dem damit einhergehenden großen Gestaltungsspielraum für die Lehrperson. Obwohl die Lehrkraft eher eine observierende Rolle einnimmt, gibt sie ihre Führungsposition nicht ab. Als Lernbegleitung ist es ihre Aufgabe, individuell, punktgenau und angemessen zu unterstützen, indem sie Lerngespräche durchführt. Weiterhin stellen sich Reflexionsphasen als markanter Faktor des Modells heraus. Zur Professionalisierung gehört auch eine Zusammenarbeit mit schulischen Fachkräften, um Diagnostik im Sinne von Lernstandmessungen und -erhebungen zu verbessern. Gleichzeitig geht mit der gemeinsamen Unterrichtsplanung eine Entlastung der Lehrpersonen einher. Als individuelle Lernbegleitung erhalten die Lehrkräfte einen Überblick über die Fähigkeiten und den Wissensstand der Kinder. Im Churermodell finden sowohl explorative als auch instruktionale Lern- und Lehrphasen statt (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Aufgrund der Raumgestaltung, des Umgangs mit dem individuellen Leistungsstand der Schüler*innen und des Ausgleichs von Schwächen kann von einer methodisch-organisatorischen Öffnung gesprochen werden (Brügelmann & Brinkmann, 2009).

4.2 Basiselemente des Modells

Der Input im Kreis, das Lernen mit den Lernaufgaben, die freie Platzwahl und die Umstellung des Klassenzimmers bilden die vier Kernelemente des Modells (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

4.2.1 Schulzimmer umstellen

Mit der Umstellung des Klassenzimmers wird der Raum als pädagogische Instanz betrachtet. Schulbänke sind nicht mehr frontal zur Tafel ausgerichtet. Stattdessen gibt es Gruppen- und Einzelarbeitsplätze, die sich auch für Partner*innenarbeiten eignen. Der Sitzkreis in der Mitte des Klassenzimmers ergänzt die Lernlandschaft (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Zuerst wird Verzichtbares aus dem Raum entfernt. Anschließend werden Wandregale aufgestellt, um das Klassenzimmer zu strukturieren. Danach werden – wo es möglich ist - Tische an die Wände und an die Strukturierungshilfen geschoben. Damit entstehen verschiedene Arbeitsplätze, welche die Einnahme variabler Blickwinkel im Klassenzimmer ermöglichen. Als Folge der Umstellung müssen Instruktionsphasen im Kreis stattfinden. Generell ist die Umstrukturierung eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die anderen Kernelemente umgesetzt werden können. Mit dem räumlichen Wandel des Klassenzimmers geht eine unterrichtliche Veränderung einher, die sich auch in der Rolle der Lehrkraft widerspiegelt (Thöny, 2023). Dabei wurden manche Arbeitsplätze so festgesetzt, dass sie Schutz vor Ablenkung bieten, während andere Arbeitsplätze für das Zusammenarbeiten angelegt wurden (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). „Wichtig ist, genügend Verkehrsfläche zu erhalten, damit sich die Schülerinnen und Schüler im Schulzimmer ohne zusätzliches Konfliktpotenzial in sozialen Begegnungen untereinander bewegen können“ (ebd. S. 114). Für die Schüler*innen gibt es feste Orte, an denen sie ihre Materialien aufbewahren können. Für die Unterrichtsmaterialien gibt es ebenfalls feste Orte. Wenn diese Lokalitäten im Unterricht eingeübt werden, resultiert Ordnung. So wird langfristig Klarheit und Struktur ins Klassenzimmer gebracht (Thöny, 2017a).

4.2.2 Kurze Inputs

Der Sitzkreis stellt im Modell als Ort der Gemeinschaft ein bedeutsames Element zu Beginn und am Ende des Unterrichts dar. Zu jeder Einführung gibt es einen kurzen, maximal 15 Minuten andauernden, Input. Während dieser Phase wird an das Vorwissen angeknüpft und die Voraussetzungen für die darauffolgende Konstruktionsphase geschaffen. Im Gegensatz zu den Arbeitsplätzen im Klassenzimmer, hat im Kreis jedes Kind einen festgelegten Sitzplatz. Dies führt zu einem zügigen Beginn der Inputphase (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Die lerntheoretischen Ansätze der Instruktion und

Konstruktion werden jedoch nicht im Gegensatz zueinander betrachtet (Standop & Jürgens, 2015). Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht bisher die Position vor, „[...] dass zwischen Instruktion und Konstruktion eine interdependente Kohärenz besteht und somit beide theoretischen Zugänge gleichermaßen für die Unterrichtspraxis relevant sind“ (ebd. S. 66).

4.2.3 Lernen mit Lernaufgaben

Für Lehrkräfte ändert sich die Unterrichtsgestaltung, indem sie nicht mehr einem exakten Unterrichtsverlauf folgen. Dementsprechend bearbeiten nicht alle Schüler*innen die gleichen Aufgaben. Es werden stattdessen Lernaufgaben entworfen. Diese Aufgaben werden auf distinkten Niveaus gebildet, sodass sie eine Möglichkeit der Differenzierung darstellen. Es wird von den Schüler*innen erwartet, dass sie frei Lernaufgaben auswählen, die sie erfolgreich bewältigen können und dennoch ihrem gegenwärtigen Niveau entsprechen. Demnach benötigen sie die Kompetenz, im Zuge der Aufgabenschwierigkeit, ihren eigenen Leistungsstand einzuschätzen. Die Differenzierung führt aufgrund des optimalen Aufgabenniveaus und der Anknüpfung ans Vorwissen gleichzeitig zur kognitiven Aktivierung der Schüler*innen. Im Lernprozess werden sie von der Lehrkraft begleitet. Metakognition wird dabei durch Reflexion des Lernfortschritts erreicht (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Die trainierte Selbsteinschätzung stellt nach der Meta-Analyse Hatties mit einer Effektstärke von $d = 1,44$ den signifikantesten aller untersuchten Faktoren auf Lernerfolg dar. Aber auch die Passung zwischen Vorwissen, Vorerfahrung und Unterricht besitzt einen ähnlich hohen Stellenwert (Hattie, 2012). „Je besser es den Lehrpersonen gelingt, den Unterricht an das Ausgangsniveau anzupassen, desto erfolgreicher ist er“ (Zierer, 2016 S. 50). Weiterhin können über kontinuierliche Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung innere und äußere Stressoren unter Kontrolle gebracht werden (Hiebl, 2020). Im Modell wissen Lehrkräfte genau, auf welchem Lernstand sich die Schüler*innen befinden und versuchen, die Kinder durch Anpassung der Lernaufgaben auf das nächsthöhere Niveau zu bringen (Thöny, 2017a). Dementsprechend werden die Aufgabenstellungen an die Distanz zwischen der aktuellen Entwicklungszone und der potenziellen Entwicklungszone der Schüler*innen ausgerichtet (Vygotskij, 2002). Um für Abwechslung zu sorgen, werden die Lernenden im Modell regelmäßig zum Erfinden

eigener Aufgaben angeregt (Lienhard-Tuggener, 2013). Über Partizipation bauen die Kinder Bezüge zu den Inhalten auf. Zu den Aufgaben der Lehrkraft zählen vor allem die Formulierung von Lernerwartungen, die Unterstützung der Lernenden und die Transparenzmachung der Grundanforderungen (Thöny, 2023).

4.2.4 Freie Platzwahl

Eine weitere Besonderheit des Churermodells ist durch die freie Wahl des Lernortes und Wahl der Lernpartner*innen gegeben. Über Partizipation werden die Selbststeuerung sowie überfachliche Kompetenzen gefördert und simultan Motivation generiert. Die Platzwahl erfolgt jedoch nicht willkürlich, sondern unter der Prämisse produktiven Arbeitens, um erfolgreich lernen zu können. Das Ausmaß, inwiefern die Lehrkraft in die Platzwahl eingreift, ist davon abhängig, wie viel Verantwortung von den Schüler*innen für ihr eigenes Lernen übernommen werden kann. Lehrkräfte berichten als Folge der Umstellung teilweise von einer ruhigeren Atmosphäre, welche unter anderem durch den Schutz vor Ablenkung hervorgerufen wird (Thöny, 2021). Zudem kann es daran liegen, dass es in offeneren Settings für störende Kinder schwieriger ist, die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf sich zu ziehen (Thöny, 2023).

4.3 Das didaktische Dreieck im Churermodell

Zur Beschreibung von Unterricht, dessen Komponenten und Beziehungen, wurde das didaktische Dreieck geschaffen. Für den Unterricht ergeben sich die drei strukturellen Komponenten Lehrkraft, Lernende und Unterrichtsinhalt. Die Komponenten werden dabei mit ihren jeweiligen Beziehungen als gleichwertig aufgefasst (Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2017). In Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung wird besonders dem Bildungsgehalt der Inhalte ein großer Stellenwert zugemessen (Klafki, 1963). In moderneren Auffassungen des didaktischen Dreiecks werden die Beziehungsseiten beispielsweise durch Gütekriterien lernwirksamen Unterrichts ergänzt (Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2017). Auch für das Churermodell wurde das didaktische Dreieck modifiziert. Anstatt der strukturellen Komponente *Inhalt* steht die Lernaufgabe im Vordergrund, dessen Grundanforderungen von der Lehrkraft definiert werden und die Bedeutsamkeit sowie Effizienz des Lernens gewährleisten soll. Durch die

Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus während der Aufgabenwahl findet eine Personalisierung des Lernens statt. Zwischen Schüler*in und Lehrkraft existiert zudem eine Beziehungsebene, die durch Lernnachweise von den Kindern und Lernerwartungen, Unterstützung und Beratung der Lehrkraft geprägt ist (Thöny & Lutz-Bommer, 2021).

4.4 Merkmale des Churermodells

Auf der Homepage des Churermodells werden markante Merkmale dargestellt. Diese dienen der Orientierung für Lehrkräfte, die mit diesem Modell unterrichten (Thöny, 2023).

4.4.1 Transparenz

Zum einen sollen Grundanforderungen zu unterrichtlichen Themen und den zu erbringenden Leistungen transparent gemacht werden (ebd.). Dadurch wird den Schüler*innen klar, was von ihnen erwartet wird und sie können sich dementsprechend ihren Lernort und ihre Lernpartner*innen auswählen (Thöny, 2017b). Dies führt wiederum zu einer erhöhten Sättigung des Kompetenzerlebens nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2006). Folglich wirkt sich dies positiv auf die Motivation der Schüler*innen aus (Hoffmann, Martinek, & Müller, 2018).

4.4.2 Klassenführung

Auf Klassenführung wird Wert gelegt, indem auf Regeleinhaltung sowie eine starke Ritualisierung von Abläufen geachtet und eine günstige Lernatmosphäre konstruiert wird (Thöny, 2023). Regeln stellen einen der grundlegenden Bausteine eines störungsfreien Ablaufes dar und dienen im Klassenzimmer der Stärkung des Gerechtigkeitsempfindens. Die frühzeitige Einführung von Regeln führt zu einem reibungsloseren Ablauf des Unterrichtsgeschehens (Kiel, Frey, & Weiß, 2013). Durch die Ritualisierung der Unterrichtsprozesse werden die Schüler*innen von den vorgegebenen Verfahrensabläufen psychisch entlastet. Gleichzeitig finden durch Rituale Struktur und Ordnung Einzug ins Churermodell. Weiterhin tragen sie langfristig zur Beschleunigung des Unterrichts bei (Kowalczyk & Deister, 2012). Die vertrauten Abläufe fördern die Selbstständigkeit sowie Konzentration und führen zur Minimierung von Ängsten der Schüler*innen. Damit

leisten sie einen signifikanten Beitrag zur Herstellung eines positiven Lernklimas. Jedoch stellt die erschwerte Anpassungsfähigkeit an Veränderungen eine potenzielle negative Nebenwirkung dar (Haag, 2018).

4.4.3 Heterogenität

Ferner baut das Churermodell auf die Akzeptanz der Vielfalt und Unterschiede zwischen den Lernenden (Thöny, 2023). Dies wird zum einen durch die Binnendifferenzierung mit variierenden Sozialformen, Medien, Aufgaben, Lernorten oder den Inhalten sichergestellt (Zierer, 2013). Zum anderen muss Kooperation als Gegenstück zur Differenzierung stattfinden (Wocken, 2015). Dabei ist es wichtig, dass alle Schüler*innen gleichberechtigt behandelt werden und die Verantwortung in der gesamten Gruppe verankert ist (Konrad & Traub, 2008). Unter Einbezug der Selbststeuerung und Selbsttätigkeit wird an die heterogene Lerngemeinschaft angeknüpft, indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und sich selbst zu akzeptieren (Steinbusch, 2020).

4.4.4 Lernreflexionen

Lernreflexionen stellen ein weiteres Merkmal des Churermodells dar. Die Lehrkraft führt regelmäßig Lerngespräche mit den Kindern in Form von Einzel- oder Gruppengesprächen durch. Währenddessen werden die Schüler*innen zum lauten Denken angeregt (Thöny, 2023). „Es macht metakognitive Prozesse nämlich nicht nur sicht-, sondern auch hörbar. Damit lassen sie sich kommunikativ bearbeiten, das heißt analysieren und optimieren“ (Kaiser, 2018, S. 51). Über die Verbalisierung können metakognitive Denkprozesse herausgefiltert werden, um das Problemlöseverhalten zu erfassen. Häufiges Training führt zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz, welche stark mit der Wirksamkeit des Lernens korreliert (ebd.). Metakognitive Strategien besitzen eine Effektstärke von $d = 0,69$. Das aktive Vermitteln dieser Strategien wirken sich mit $d = 0,62$ ebenfalls günstig auf den Lernerfolg aus (Hattie, 2012).

*4.4.5 Helfer*innensysteme*

Zusätzlich ist das Modell darauf angewiesen, dass Schüler*innen über Helfer*innensysteme und Strategien mit- und voneinander lernen (Thöny, 2023). Damit

soll dem Reflex entgegengewirkt werden, sich immer an die Lehrkraft zu wenden. Wird man dennoch direkt angesprochen, können über Fragen die Prozesse initiiert werden, welche zur Verbesserung metakognitiver Strategien führen (Thöny, 2017b). In Helfer*innensystemen profitiert nicht nur das Kind, dem geholfen wird (Traub, 2021). „Der Helfer gewinnt Lernanreize, er erfährt sich als bedeutungsvoll, kann sich aber auch davor fürchten, die in ihn gesetzten Erwartungen nicht zu erfüllen und von den anderen gehänselt zu werden“ (ebd., S. 89). Die mit Helfer*innensystemen einhergehenden Ängste können durch ein positives soziales Klima annulliert werden. Außerdem wird in solchen Systemen klar, ob das stärkere Kind die Inhalte verstanden hat und kann diese durch Elaboration festigen (ebd.). Kooperatives Lernen über Helfer*innensysteme kann mit einer Effektstärke von $d = 0,55$ durchaus als lernwirksam bewertet werden (Hattie, 2012).

4.4.6 Vertrauen

Charakteristisch ist in dem Modell, dass den Schüler*innen viel zugetraut wird (Thöny, 2023). Damit wird die Basis einer gelingenden sozialen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft konstruiert. Auf diesem Grundgerüst sind Verbesserungen, der untereinander stattfindenden Interaktionen, anzustreben. Schließlich führt dies zu einem positiveren Klassenklima und einer Erhöhung der Lernmotivation (Kiel, Frey, & Weiß, 2013). „Eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens, der Geborgenheit, der Fürsorge und des Wohlwollens ist unerlässlich für Bildung im Allgemeinen und schulische Leistung im Besonderen“ (Zierer, 2016, S. 77). Dies wird durch das Ergebnis von Hatties Meta-Analyse wichtiger Einflussfaktoren auf den Lernerfolg ergänzt. Die Beziehungsebene besitzt eine sehr hohe Effektstärke von $d = 0,72$ (ebd.).

4.4.7 Rücksicht auf die eigene Person

Lehrpersonen tragen im Churermodell für sich selbst Sorge. Die Umstellung auf das Modell erfolgt schrittweise. Zudem rät Thöny, auf die eigene Stimme zu hören. Indem auf die eigene Person Rücksicht genommen wird, wird Überforderung vermieden (Thöny, 2023). Dieses letzte Merkmal ist besonders relevant, da bei Lehrkräften - im Vergleich zu anderen Berufszweigen wie Polizei, Erzieher*innen oder Pflegepersonal – eine besonders hohe empfundene Überbelastung nachweisbar ist. Lehrkräfte befinden sich im

traditionellen Unterricht, aufgrund dauerhafter Beobachtung durch die Schüler*innen, der fehlenden Möglichkeit sich zurückziehen zu können, in einer hohen Belastungssituation. In den letzten Jahren sind auch positive Tendenzen zu erkennen (Röbe, Aicher-Jakob, & Seifert, 2019). „Gingen um die Jahrtausendwende noch zwei Drittel der Lehrkräfte wegen Dienstunfähigkeit frühzeitig in Ruhestand, erreichten 2016 ca. 88 Prozent der Lehrer/innen gesund den Eintritt in die Pensionierung“ (ebd., S. 45).

4.5 Inklusionspotenzial

Der Rahmen, der durch die Merkmale des Modells vorgegeben wird, hilft den Lehrkräften, sich auf Differenzierung und die Entwicklung der Lernaufgaben zu fokussieren. Gleichzeitig ermöglicht das Modell Co-Teaching und eine gute Zusammenarbeit mit zusätzlichen pädagogischen Fachkräften. Der Unterricht ist durch Partizipationsmöglichkeiten, Selbstdifferenzierung, sozialen Austausch, der Öffnung des Unterrichts und der förderdiagnostischen Haltung geprägt, den individuellen Lernbedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden. Befragte Lehrpersonen zeigen eine hohe Wertschätzung für alle Kinder (Pool Maag, 2017). Gleichzeitig können Außenseiter*innen leicht identifiziert, angesprochen und unterstützt werden (Thöny, 2017b). Diese Faktoren stellen die Basis eines inklusiven Unterrichts dar (Pool Maag, 2017).

4.6 Gelingensbedingungen

Für eine erfolgreiche Umsetzung des Modells werden die aufgelisteten Gelingensbedingungen empfohlen. Es muss sich bewusst gemacht werden, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung auf der vorher geleisteten Arbeit aufbaut. Zudem muss immer wieder der Mut aufgebracht werden, Bewährtes zu hinterfragen und mit neuen Ideen zu innovieren. Dabei ist es wichtig, dass an der Schule eine positive Fehlerkultur herrscht und sich die Kolleg*innen gegenseitig unterstützen. Abschließend ist es relevant, regelmäßig auch die Entwicklung kognitiv starker Schüler*innen und nicht nur die Fortschritte der Kinder mit Lerneinschränkungen zu prüfen (Lienhard-Tuggener, 2013).

4.7 Churermodell und Forschung

Es bestehen einige Erfahrungsberichte und Umsetzungsmöglichkeiten. Dennoch existieren sehr wenige Beiträge, die über das Churermodell hinausgehen (Pool Maag, 2017). Weiterhin gibt es keine wissenschaftlichen Beiträge zur Wirkung des Modells (Thöny, 2020). Jedoch wurden bereits Studien zu „Chancen und Grenzen des Modells“, zur „Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell“, zum „Umgang mit Heterogenität in der Grundschule“, zur „Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1“ und zur „Verbindung mit exekutiven Funktionen“ durchgeführt. Die vorliegende Arbeit soll ebenfalls einen Beitrag zur weiteren Erforschung des Churermodells, im Hinblick auf die Grundlagen des Classroom Managements, leisten.

III. Empirischer Teil

Zusammen mit der Theorie werden durch Methoden wissenschaftliche Erkenntnisse generiert (Herzmann & König, 2023). Es gibt distinkte quantitative, qualitative und gemischte Methoden, die sich in ihrer Planung, Stichprobenauswahl, Materialauswahl, Erhebung und Auswertung grundsätzlich unterscheiden. Nicht alle verfügbaren Instrumente sind für alle Messungen sinnvoll. Daher ist es wichtig sich für eine, für die Forschungsfrage geeignete, Methode zu entscheiden und die Vorgehensweise ausführlich zu begründen. Weiterhin entscheidet die Methodenauswahl über die Umsetzbarkeit, den forschungsökonomischen Aufwand und die Aussagekraft der Untersuchung (Döring, 2023). Abbildung 3 stellt das methodische Vorgehen übersichtlich dar.

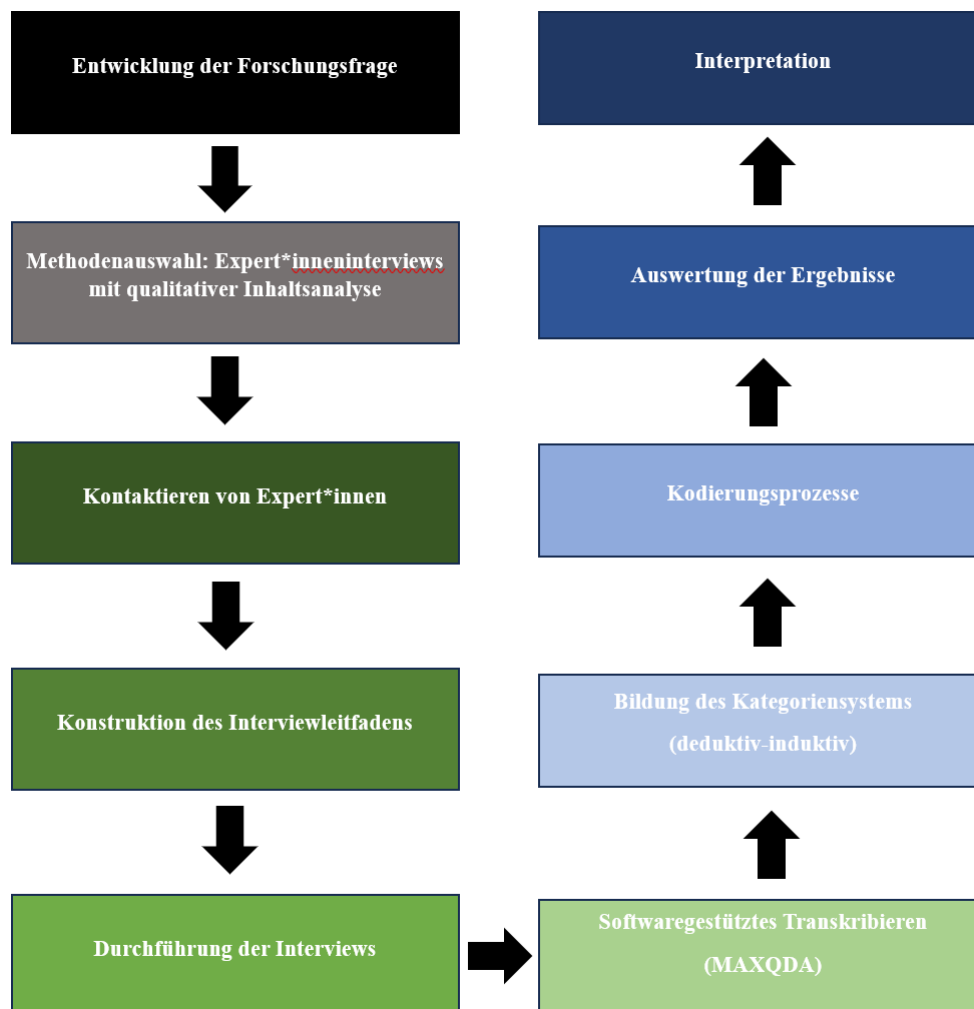


Abbildung 3: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Mithilfe der Expert*inneninterviews werden folgende Fragestellungen untersucht: Wie zeichnet sich Classroom Management im Churermodell aus? Inwiefern finden die Dimensionen „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenfokus“ und „Programmierte Überdrossvermeidung“ Einzug ins Churermodell? Wie unterscheidet sich das Classroom Management im Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht hinsichtlich Kounins Dimensionen?

1. Forschungsdesign

Die Forschungsfrage setzt sich mit dem Classroom Management innerhalb des Churermodells auseinander. Beim Churermodell handelt es sich um ein junges, modernes Konzept der Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung (Thöny & Lutz-Bommer, 2021). Kounins Videorecorder-Studie wird als Grundlage des Classroom Managements herangezogen, dessen vier Dimensionen noch die Klassenzimmer von heute prägen (Haag & Streber, 2020). Somit wird im Folgenden die konkrete Umsetzung der Dimensionen im Modell untersucht. Zum Schweizer Modell liegt bisher wenig empirische Forschungen vor. Um Hypothesen anhand quantitativer Forschungsmethoden überprüfen zu können, müssen erst Hypothesen generiert werden (Misoch, 2019). Darum wird dieser Arbeit ein exploratives, qualitativ-orientiertes Forschungsdesign zugrunde gelegt. Expert*inneninterviews eignen sich bei korrekter Durchführung als eine gute Forschungsmethode zur Erkenntnisgewinnung spezialisierten Wissens. (ebd.)

1.1. Erhebungsinstrument Expert*inneninterview

Durch eine differenzierte Definition des Expert*innenbegriffs werden Expert*innen zu Vertreter*innen einer bestimmten Sozialgruppe mit Fachwissen (Misoch, 2019). Demzufolge wird dem Expert*innenbegriff in dieser Arbeit eine eng gefasste Definition zugrunde gelegt. Expert*innen besitzen eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler, 1994, S. 25). Sie verfügen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit über ein Sonderwissen, das für effektives Agieren innerhalb bestimmter Bereiche sozialer Systeme unerlässlich ist (Froschauer & Lueger, 2020). Mithilfe des Expert*inneninterviews als semi-strukturiertes Leitfadenterview, findet ein

Erkenntniszuwachs durch das sichtbar machen von Mustern und Beziehungen anhand kleiner Stichproben im Sinne von Einzelfallanalysen statt (Misoch, 2019). Dementsprechend wurden Lehrkräfte kontaktiert, die durch ihre Ausbildung, alltägliche Berufspraxis und Anwendung des Churermodells qualifiziert sind, um für dieses spezifische Interview als Expert*innen eingestuft zu werden (Kaiser R., 2021). Dies trifft auch auf den Entwickler des Modells Reto Thöny zu. Individuelle Sichtweisen stehen beim Interview im Vordergrund (Meuser, 2018). Zur Steigerung der Repräsentativität wurde auf eine heterogene Befragtengruppe geachtet, indem zusätzlich eine Grundschullehrkraft und eine Mittelschullehrkraft befragt wurden (Keuneke, 2017). Es bieten sich vor allem Einzelgespräche an, da die persönlichen Meinungen von externen Faktoren, wie beispielsweise soziale Erwünschtheit, unabhängig sind (Meuser, 2018). „Bei qualitativen Interviews ist das zentrale Element der Leitfaden, der eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion erfüllt und dem beim hypothesengenerierenden Vorgehen zentrale Bedeutung zukommt“ (Misoch, 2019, S. 65).

1.2 Leitfadenkonstruktion und Interviewsituation

Bei der Konzeption des Leitfadens werden bewusst Fragen zur Person ausgeklammert, auf eine thematische Strukturierung geachtet und die, für die Forschungsfrage, relevanten Inhalte abgebildet. Um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erreichen wurden, die Fragen offen formuliert. So kann die interviewte Person, trotz Steuerung der Fragen durch den Interviewenden, frei auf diese antworten (Misoch, 2019). Interviewleitfäden müssen mehreren Prinzipien unterworfen sein. Zum einen sollte ihnen keine Hypothese zugrunde liegen. Ziel ist nämlich die Analyse subjektiver Einstellungen, Erlebnisse oder Handlungen. Dafür sind die offene Gestaltung und Handhabung des Fragebogens von äußerster Wichtigkeit. Zweitens sind Bedeutungen prozesshaft und müssen im Rahmen des Interviews geklärt werden. Dazu können entweder Fragen zu Vergangenheits- oder Veränderungsprozessen gestellt, die soziale Umwelt berücksichtigt und nach unterschiedlichen Perspektiven gefragt werden. Das letzte Prinzip besagt, dass die Kommunikation berücksichtigt werden muss. Zwischen interviewender und interviewter Person sollte ein einheitliches Sprachniveau herrschen. Weiterhin wurden die Fragen verständlich formuliert und lediglich eine Frage gleichzeitig gestellt. Dabei wurde dem prozesshaften Gespräch gefolgt und der Leitfaden flexibel eingesetzt (Reinders, 2016).

Die Struktur des Leitfadens ist in vier Phasen gegliedert. In der zu Beginn des Interviews anstehenden Informationsphase wird über die Vertraulichkeit der Daten informiert, eine Einverständniserklärung signiert und der/die Interviewte über die Zielsetzung des Interviews informiert. Zudem konnten die interviewte Personen vor Interviewbeginn offene Fragen stellen. Anschließend folgt das „Warm-up“. In dieser Phase wird eine sehr weite, offene Frage gestellt. So kann die interviewte Person Angst und Nervosität abbauen und in den gewünschten Erzählfluss gelangen. Hier wurde auch auf ein positives Gesprächsklima geachtet, damit nicht lediglich soziale Erwartungen ins Interview einfließen (Misoch, 2019). Die Hauptphase des Interviews besteht aus der Kommunikation und ist von der interviewenden Person durch verschiedene inhaltliche Themenblöcke vorstrukturiert. Für jeden Themenblock gibt es eine übergeordnete Frage mit dazugehörigen Unterfragen (Meuser, 2018). Manche Aussagen der Expert*innen wurden kritisch hinterfragt, da diese in solchen Fällen häufig relevante Informationen zum Forschungsvorhaben offenbaren (Kaiser R. , 2021). In einer letzten Abschlussphase wurden die interviewten Personen dazu aufgefordert relevante Informationen beizusteuern, auch wenn ein bestimmter Themenbereich gar nicht angesprochen wurde (Misoch, 2019). Inhaltlich befasst sich jeder der vier Themenblöcke mit je einer Dimension Kounins. Von den Interviews wird erwartet, dass Informationen generiert werden, die durch andere Quellen nicht erreichbar sind. Aufgrund dessen ist eine Tonaufnahme unabdingbar (Kaiser R. , 2021). Während der Durchführung wurde auf offene Gesprächshaltungen nach Froschauer & Lueger (2020) geachtet, welche die Führung und das Klima des Interviews positiv beeinflussen. Ebenfalls schafft Transparenz die Basis einer guten Gesprächsatmosphäre. Somit wurden Vertraulichkeitserklärungen abgelegt und die Anonymität der Expert*innen zugesichert (Dresing & Pehl, 2015). Reto Thöny war als Entwickler des Modells damit einverstanden, dass bei ihm keine Anonymisierung vorgenommen wird. Zur einheitlichen Gestaltung der Gespräche wurden alle Interviews über die Plattform „Microsoft Teams“ durchgeführt. Mit Hilfe der audiovisuellen Aufnahmefunktion wurden diese aufgezeichnet. Die Erhebungen fanden zwischen dem 09.06.2023 und dem 24.07.2023 statt. Zur Erreichung einer hohen Aufnahmequalität wurden akustische Störungen vermieden. Außerdem wurde auf einen frühen Beginn der Aufnahme geachtet, um den Interviewfluss nicht zu unterbrechen. Während des gesamten Gesprächs wurden Notizen gemacht und Aspekte für anschließende Nachfragen notiert (Froschauer & Lueger, 2020).

1.3 Transkription

Anschließend wurde das Gespräch transkribiert. Ziel einer Transkription ist eine detaillierte Rekonstruktion des Interviews. Gegen eine sehr detaillierte Transkription spricht, dass dadurch die Lesbarkeit sehr eingeschränkt wird. Transkriptionen spiegeln nie das vollständige Gespräch wider, da während einer Kommunikation unzählige Faktoren involviert sind, die nicht alle erfasst werden können (Dresing & Pehl, 2015). Um Konvertierungsprobleme zu vermeiden, wurde direkt in der Software MAXQDA transkribiert. Die Nutzung der Software MAXQDA trägt zur Übersichtlichkeit und Transparenz der Daten bei (Kuckartz & Rädiker, 2022). Fehler wurden minimiert, indem die Transkription von der interviewenden Person durchgeführt wurde. Dafür wurden Transkriptionsregeln verwendet, die auf die Forschungsfrage abgestimmt wurden (Prainsack & Pot, 2021). Der Fokus des Interviews liegt in dieser Arbeit auf dem semantischen Inhalt. Somit wurde die Sprache deutlich geglättet, indem wortsprachlich und nicht lautsprachlich transkribiert wurde. Wortverschleifungen wurden an die schriftdeutsche Form angepasst, und Dialekte wurden ins Hochdeutsche übersetzt. Umgangssprachliche Partikel wurden beibehalten. Stottern wurde geglättet, ausgelassen oder ignoriert. Wortdoppelungen fanden Berücksichtigung, sofern sie als Stilmittel zur Betonung dienten. Halbsätze erhielten ein Abbruchzeichen, und Interpunktionen wurden angeglichen. Rezeptionssignale wurden nur dann transkribiert, wenn sie als Antworten auf Fragen fungierten. Pausen ab drei Sekunden wurden durch drei Punkte gekennzeichnet. Betonte Wörter wurden in Versalien verfasst. Zwischen den Sprecher*innen wurde jeweils eine Leerzeile platziert, um Klarheit zu gewährleisten. In jedem Absatz findet sich zumindest eine Zeitmarke. Emotionale Äußerungen wurden in Klammern festgehalten. Unverständliche Wörter wurden mit „unv.“ abgekürzt. Wird ein Wortlaut vermutet, so wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Die interviewende Person wurde mit einem „I“, die befragte Person mit einem „B“ gekennzeichnet. Generell wurde eine einheitliche Transkription angestrebt (Dresing & Pehl, 2015). Im Zuge der faktischen Anonymisierung wurde darauf geachtet, dass alle Informationen entfernt wurden, welche die Befragten für Dritte indentifizierbar machen (Keuneke, 2017). Darauf folgt eine weitere Auswertung der Ergebnisse mit Hilfe einer qualitativen Analyse.

1.4 Qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, durch eine regel- und theoriegeleitete Herangehensweise Schlussfolgerungen aus bestimmte Kommunikationsaspekten zu ziehen. Es handelt sich dabei um ein hybrides Vorgehen, indem in einer qualitativen Phase zuerst Fragen, Begriffe und Kategorien gebildet werden. Anschließend können während der Anwendung quantitative und qualitative Verfahren zum Einsatz kommen. Abschließend findet, aufgrund des Rückbezugs auf die Fragestellung, eine qualitative Phase statt (Mayring, 2022). Es wurde eine themenanalytische Inhaltsanalyse gewählt, da diese für die Identifikation und Verarbeitung der gewonnenen Informationen besonders geeignet ist (Kaiser R. , 2021). Das Instrumentarium einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) wird dabei als zu vielschichtig angesehen. „Denn im Experteninterview interessieren uns zwar durchaus Erfahrungen und Einstellungen des Befragten, auf eine Analyse der Entstehungssituation und der Wirkungsweise des Textes kann aber jenseits der Bewertung der Interviewsituation verzichtet werden“ (Kaiser R. , 2021, S. 107). Zunächst werden Memos angelegt, die eine für den darauffolgenden Strukturierungsprozess erhebliche Relevanz besitzen und einen wichtigen Bestandteil der Analyse darstellen (Dresing & Pehl, 2015). Da die spezialisierten Fragenkomplexe des Interviewleitfadens durch konzeptionelle Auseinandersetzung entstanden sind, erfüllen diese Kriterien theoriegeleitete Vorgehensweisen und ermöglichen eine Codierung. Diese bilden die Basis des Kategoriensystems (Kaiser R. , 2021). Somit ergaben sich die Oberkategorien „Allgegenwärtigkeit“, „Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenmobilisierung“, „Rechenschaftsprinzip“ und „Programmierte Überdrussvermeidung“. Im ersten Codierprozess wurden die Hauptkategorien deduktiv codiert. Die Interviews wurden somit erneut durchgelesen und dabei alle Textpassagen den passenden Kategorien des Kategoriensystems zugewiesen. Danach wurden Subkategorien anhand des Materials gebildet. Im zweiten Codierprozess wurden Oberkategorien und überwiegend Subkategorien induktiv anhand des Textmaterials codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). In Bezug auf Classroom Management und dem Churermodell ergaben sich die weiteren Oberkategorien „Flexibilität“, „Interventionen“ und „Beziehung“. Durch die deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde die Subjektivität minimiert und simultan Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen

gewährleistet (Ruin, 2017). Die minimale Codiereinheit umfasst mindestens einen Satz. Die Kontexteinheit umfasst maximal einen Absatz. Textpassagen können mehrere Codes gleichzeitig umfassen. Die Definitionen der Kategorien sind dem Codebuch zu entnehmen.

1.5 Gütekriterien

Innerhalb der empirischen Forschung ist es üblich die Qualität der Forschungsergebnisse anhand der klassischen Kriterien Reliabilität und Validität zu messen. Dies stellt einen wissenschaftlichen Standard dar (Mayring, 2023). Verfahren zur Überprüfung der Validität kontrollieren, ob genau das erfasst wird, was gemessen werden soll. Die Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Exaktheit der Untersuchung (Gisske, 2021). Da im Gegensatz zu quantitativer Forschung keine Kennwerte berechnet werden, muss in der qualitativen Forschung flexibler argumentiert werden. Definitionen der Gütekriterien müssen neu gefasst werden, um sicherzustellen, dass diese mit Vorgehensweise und Zielen der Analyse in Einklang stehen (Mayring, 2023). „Ein Grund dafür, dass qualitativ orientierte Forschung nach neuen Gütekriterien suchen muss, ist auch, dass die klassischen Kriterien oft wenig tragfähig sind“ (ebd. S. 119). Es ergeben sich nämlich Schwierigkeiten in der Übertragung von Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität und Validität in die qualitative Forschung. Daher muss eine Reformulierung der klassischen Kriterien stattfinden oder eigene Kriterien entworfen werden, die spezifischen Gütemaßstäben entsprechen. Für die vorliegende Arbeit wurden die von Mayring (2016) abgeleiteten allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung herangezogen. Der erste Aspekt umfasst die Verfahrensdokumentation. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurde auf eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses geachtet. Dies spiegelt sich in der Erläuterung des Vorwissens, der Zusammensetzung des Analyseinstrumentariums, der Durchführung, der Auswertung und der Datenerhebung wider. Ein weiterer Faktor ist die argumentative Interpretationsabsicherung. Interpretationen sind nicht belegbar und müssen dementsprechend nachvollziehbar argumentativ entfaltet werden. Zum einen wurden aufgetretene Brüche erläutert und auf Schlüssigkeit geachtet. Zudem wurden alternative Deutungen aufgezeigt. Das dritte Gütekriterium umfasst die Regelgeleitetheit. Auch wenn qualitative Verfahren gegenüber des Forschungsgegenstandes Offenheit gewähren sollten, müssen diese systematisch

durchgeführt werden. Während des Forschungsprozesses wurden die Analyseabschnitte in sinnvolle Einheiten gegliedert. Anschließend wurde schrittweise und systematisch vorgegangen. Das folgende Kriterium beschreibt die Nähe zum Gegenstand. Hier ist es wichtig, an die Alltagswelt anzuknüpfen und eine Interessensübereinstimmung mit den untersuchten Personen zu erreichen. Dies wurde durch den Beruf der Interviewten, dem Studium der interviewenden Person und der Gleichstellung aufgrund des offenen Verhältnisses innerhalb der Expert*inneninterviews sichergestellt. Der fünfte Aspekt umfasst die kommunikative Validierung. Hierbei werden den Beforschten die Analyseergebnisse vorgelegt und anschließend Feedback dazu eingeholt. Dies kann zur Fehlervermeidung in der Interpretation beitragen (ebd.). Daher wurden Reto Thöny die Ergebnisse zugesendet und dessen Feedback während der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

Die Triangulation stellt das letzte Gütekriterium dar. Sie beinhaltet den Vergleich verschiedener Herangehensweisen und der daraus gewonnenen Resultate. So können Stärken und Schwächen verschiedener Analyseansätze verdeutlicht werden (Mayring, 2016). Jedoch wurden während der Erstellung dieser Arbeit keine Analysen gefunden, um den Ansatz innerhalb des Themengebietes sinnvoll zu vergleichen. Neben den Expert*inneninterviews wurde aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit auf weitere Erhebungen und Anwendungen unterschiedlicher Methoden verzichtet. Somit wurde die Triangulation in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

2. Auswertung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Resultate der qualitativen Inhaltsanalyse aufgelistet, indem das Material in Form von deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst wird.

2.1 Allgegenwärtigkeit

„Allgegenwärtigkeit“ ist eine Kategorie, die deduktiv aus den Fragestellungen des Leitfadens abgeleitet wurde. Alle Passagen, die sich auf das präsenste Erscheinungsbild der Lehrkraft und frühzeitiges intervenieren beziehen, wurden auf diese Oberkategorie

codiert. Induktiv wurden ihr die drei Unterkategorien „Gesamtüberblick/Präsenz“, „Reaktionsgeschwindigkeit auf Unterrichtsstörungen“ und „Funktionen der Lehrkraft“ zugeordnet. Im Zuge des Subcodes „Gesamtüberblick/Präsenz“ spricht B1 über die Effektivität der Inputphase im Kreis:

Jeder sitzt in der ersten Reihe, keiner kann sich hinter dem anderen verstecken, jeder ist gefordert zu 100 Prozent. Und das erwarte ich auch. Also zuhören und auch sich beteiligen. Das klappt im Kreis auch viel mehr. Jeder, auch die schüchternen Kinder, fühlen sich viel mehr gesehen. Dann hat es einen unglaublichen sozialen Effekt. Einen positiven/ Weil sie einfach merken/ Ich gehöre mit dazu. Wenn ich jetzt störende Schüler habe/ Das kann ich einfach nur aus der eigenen Erfahrung sagen. Die dann vielleicht irgendwo weiter hinten sitzen, weil ich merke ich muss irgendwo/ Also bei einem herkömmlichen Klassenzimmer, wenn sie weiter hinten sitzen und weil ich sagen muss/ Weil ich dafür sorgen muss, dass auch die anderen Kinder lernen können und in dem Fall einen schlechten Kompromiss schließen muss/ Fühlt er sich nie so zur Klasse zugehörig, wie jetzt die Mitte, oder die Kinder, die weiter vorne sitzen. Und das ist im Kreis schon gar nicht möglich. Der ist auf jeden Fall auch dabei. (Interview B1, Pos. 19)

In der Subkategorie „Funktionen der Lehrkraft“ wurde in absteigender Reihenfolge nach „Lerncoach“, „Beobachtende Rolle“, „Führende Rolle“, „Moderator*in“ sowie „Materialbereitstellung“ differenziert. Die Verteilung ist in Abbildung 4 dargestellt. B1, B3 und Reto Thöny weisen der Aufgabe als „Lerncoach“ bzw. Lernbegleitung im Modell eine besondere Rolle zu:

Und das ist eben der Prozess. Ich begleite die Schüler in diesem Prozess. Und es geht darum, dass ich die Schüler auch berate oder ihnen Lernaufgaben zuweise, von denen ich weiß, dass sie jetzt wichtig sind. Dass sie diese Stufe meistern/ Oder ein Kind, das den unteren Weg geht, wenig Anstrengungsbereitschaft zeigt/ Dann ist das wieder eine Führungsfrage. Dann nehme ich eine Aufgabe und sage/ Schau, und jetzt möchte ich von dir diese Aufgabe. Hier/. (Interview B2, Pos. 68)

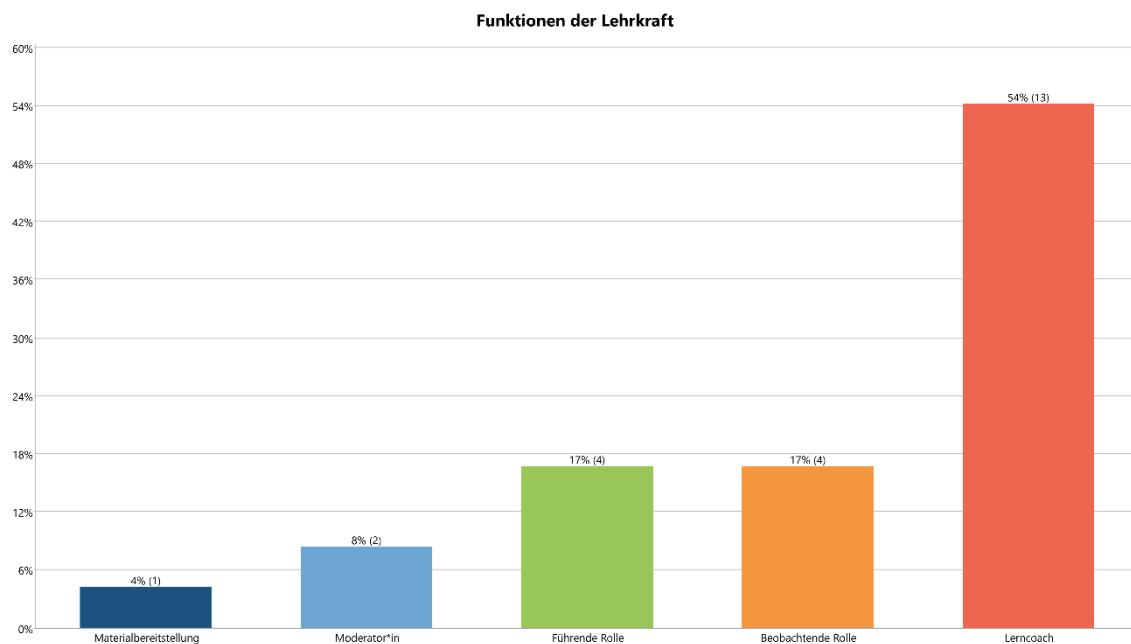


Abbildung 4: Funktionen der Lehrkraft im Churermodell nach Häufigkeit (eigene Darstellung)

Dem Subcode „Reaktionsgeschwindigkeit auf Unterrichtsstörungen“ wurden die drei Unterkategorien „gering“, „durchschnittlich“ und „hoch“ zugewiesen, welche jeweils zwei Mal codiert wurden. Zur Gesamtanzahl eines Top-Level-Codes werden alle Subcodes durch die Skalierungen vorgenommen werden, exkludiert, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Dementsprechend wurden in der Kategorie „Allgegenwärtigkeit“ 16 Codierungen vorgenommen.

2.2 Überlappung

„Überlappung“ wurde als weitere Kategorie deduktiv aus den Fragestellungen des Leitfadens gebildet. In dieser Kategorie geht es um die gleichzeitige Ausführung von Tätigkeiten. Anhand des Materials wurden keine konkreten Textpassagen festgehalten, die auf „Überlappung“ hinweisen. Jedoch konnten induktiv die Unterkategorien „Mehr Tätigkeiten“ und „Weniger Tätigkeiten“ gebildet werden. Während B1 der Meinung ist, dass im Churermodell mehr Tätigkeiten simultan ausgeführt werden als in einem traditionellen Unterrichtsetting, sehen B2 und B3 das Modell eher als Entlastung:

Das Material holen sie sich selbst. Und dann bin ich im Idealfall tiefenentspannt und berate und unterstütze einzeln. Und muss nicht wie jetzt im herkömmlichen Unterricht

irgendwie vorne stehen, an der Tafel etwas erklären, drei anderen noch Quatsch verbieten/ Genau. Für mich war es auf alle Fälle eine Entlastung der Intensität, mit der ich im Klassenzimmer stehen muss, wenn man das vielleicht so schlussendlich herausziehen kann. (Interview B3, Pos. 27)

2.3 Reibungslosigkeit und Schwung

Innerhalb dieser deduktiv generierten Kategorie wurden die vier Subcodes „Klarheit“, „Übergänge“, „Unterrichtsvorbereitung“ und „Ausmaß von Unterrichtsstörungen“ generiert. „Klarheit“, „Übergänge“ und „Unterrichtsvorbereitung“ lassen sich - in absteigender Reihenfolge der Abbildung 5 zu entnehmen - leicht der Oberkategorie „Reibungslosigkeit und Schwung“ zuordnen. Passagen, die diesen Unterkategorien zugeordnet wurden, stellen beispielsweise das Wissen der Schüler*innen über das Unterrichtsgeschehen, fließende Übergänge und die Vorbereitung der Lehrkraft dar, welche für einen reibungslosen Ablauf sorgen.

	Segmente	Prozent
Klarheit	16	40,00
Übergänge	14	35,00
Unterrichtsvorbereitung	10	25,00
GESAMT	40	100,00

Abbildung 5: Häufigkeit der Subcodes „Klarheit“, „Übergänge“ und „Unterrichtsvorbereitung“ (eigene Darstellung)

Der Subcode „Ausmaß von Unterrichtsstörungen“ musste weiter ausdifferenziert werden, da in diesem Fall eine Anzahl an Codes keine Aussagekraft aufweist. Deshalb wurde dieser in weitere Subcodes „niedrig“, „mittel“, „hoch“ sowie „niedriger“, „gleich“ und „höher“ strukturiert. Die drei zuletzt genannten Unterkategorien stellen sich einen Vergleich zu herkömmlichen Unterricht her. „Niedrig“ und „Niedriger“ wurden jeweils sechs Mal, und damit am häufigsten codiert. Abbildung 6 zeigt die Stärke der berichteten Unterrichtsstörungen, die im Churermodell auftreten.

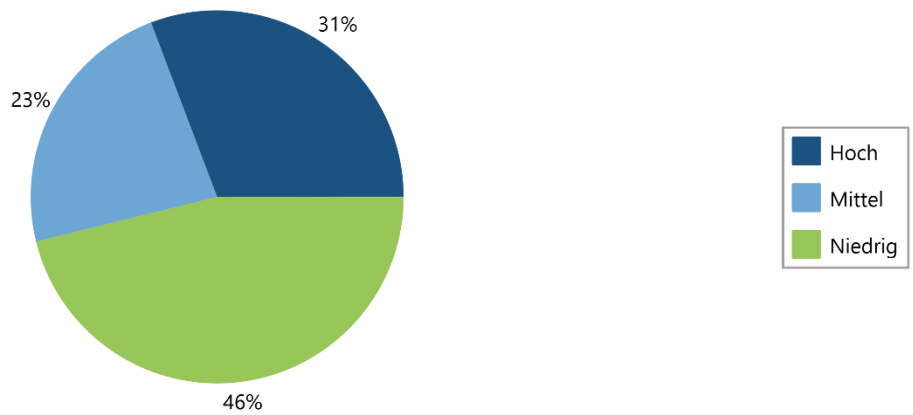


Abbildung 6: Ausmaß auftretender Unterrichtsstörungen im Churermodell (eigene Darstellung)

Zur Übersichtlichkeit wurden die Erfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtsstörungen im traditionellen Modell im Vergleich separat in Abbildung 7 aufgelistet.

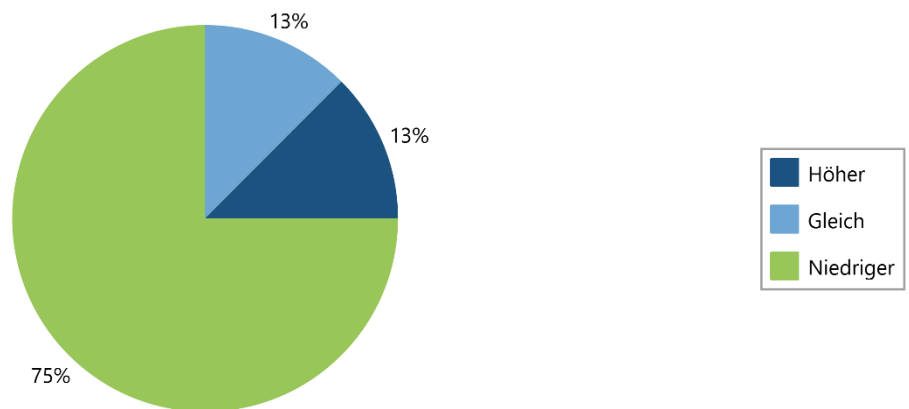


Abbildung 7: Ausmaß an Unterrichtsstörungen im Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterrichtsmodell (eigene Darstellung)

Drei Textpassagen wurden aufgrund ihrer Spezifität direkt der Oberkategorie „Reibungslosigkeit und Schwung“ zugewiesen, ohne dass für diese eine eigene Unterkategorie angelegt wurde. Werden mit Ausnahme von „Ausmaß von Unterrichtsstörungen“ alle Subcodes zum Top-Level-Code aggregiert, so ergeben sich für „Reibungslosigkeit und Schwung“ 43 Codierungen.

2.4 Gruppenmobilisierung

Die dritte Dimension Kounins „Gruppenfokus“ wurde aus den Fragestellungen des Leitfadens in die einzelnen Top-Level-Codes „Gruppenmobilisierung“ und „Rechenschaftsprinzip“ überführt. Gruppenmobilisierung beinhaltet alle Codierungen, die zur Aufmerksamkeit beziehungsweise kognitiver Aktivierung der Schüler*innen führen. Innerhalb der Oberkategorie „Gruppenmobilisierung“ konnten die drei Subcodes „Maßnahmen Aufmerksamkeit“, „Echte Lernzeit“ und „Kognitive Aktivierung“ in aufsteigender Reihenfolge festgehalten werden. Diese akkumulierten Segmente sind in Abbildung 8 festgehalten. Die Subcodes „Echte Lernzeit“ und „Kognitive Aktivierung“ wurden mehr als doppelt so oft codiert wie der Subcode „Maßnahmen Aufmerksamkeit“. „Echte Lernzeit“ geschieht laut Reto Thöny durch Reflexionen, Impulse und Kommunikation:

Wie bringe ich meine Schüler zum Denken? Sicher in der Reflexionsphase, aber nicht indem ich ihnen alles erkläre, sondern vielleicht einen Denkanstoß gebe. Anschließend müssten wir aber zusammenkommen und die Sache klären. KLÄREN ja/ Und nachher wird die Sache flexibilisiert und konditioniert und angewendet und alles zusammen. Und aber auch einfach, dass man weiß/ Unsere Schule erklärt zu viel und verhindert damit lernen. (Interview B2, Pos. 48)

	Segmente	Prozent
Maßnahmen Aufmerksamkeit	7	17,95
Echte Lernzeit	14	35,90
Kognitive Aktivierung	18	46,15
GESAMT	39	100,00

Abbildung 8: Subcodes Gruppenmobilisierung in aufsteigender Reihenfolge (eigene Darstellung)

Für die Oberkategorie „Gruppenmobilisierung“ ergeben sich insgesamt 39 codierte Segmente.

2.5 Rechenschaftsprinzip

Innerhalb des Rechenschaftsprinzips wurden die Subcodes „Kontrolle von Leistungen“ und „Verantwortungsübergabe“ generiert. Somit wurden alle Passagen erfasst, in denen

Lehrkräfte Leistungen der Schüler*innen kontrollieren oder in welchen sie den Schüler*innen Verantwortung für ihre eigene Leistung übertragen. „Verantwortungsübergabe“ ist mit 34 codierten Segmenten der Subcode mit den meisten Codierungen in der gesamten Erhebung. „Kontrolle von Leistungen“ befindet sich zusammen mit „Kognitive Aktivierung“ bezüglich der häufigsten segmentierten Subcodes an zweiter Stelle. Diese Verteilung wird besonders in der Darstellung einer Codewolke (Abbildung 9) ersichtlich, in der die Schriftgröße der auftretenden Subcodes in Relation zur Häufigkeit steht.



Abbildung 9: Codewolke - Darstellung der Subcodes in Relation zur Häufigkeit; Zuordnung zu Top-Level-Codes nach Farben (eigene Darstellung)

Wenn es um die konkrete Umsetzung der Verantwortungsübergabe geht, sprechen die Expert*innen von variablen Ursachen, Möglichkeiten und Zusammenhängen. B1 und Reto Thöny warnen jedoch auch vor Überforderung.

Im Sinne von lernen musst du selbst, aber nicht allein, bei geballter Verantwortung. Ich kann Verantwortung nicht abgeben, wenn das Kind nicht in der Lage ist, das zu übernehmen. Also wenn ich/ Ich kann Kinder auch überfordern mit Verantwortung. Und da muss ich nicht/ und deshalb bin ich/ Das Churermodell ist eigentlich eine Anlage, die Möglichkeiten schafft eben flexibel zu sein. Das eine Kind kann mehr oder weniger selbstständig/ Ein anderes Kind muss ich viel mehr führen. (Interview B2, Pos. 64)

Der Top-Level-Code „Rechenschaftsprinzip“ besteht damit aus 52 aggregierten Segmenten. Werden die Codes „Gruppenmobilisierung“ und „Rechenschaftsprinzip“ zu Kounins Dimension Gruppenfokus zusammengefasst, so besitzt diese mit 91 Codierungen die meisten codierten Segmente der Erhebung.

2.6 Programmierte Überdrussvermeidung

Auch diese Kategorie wurde deduktiv gebildet. Anschließend wurden die Subcodes „Motivation“ und „Abwechslung“ konstruiert. Segmente wurden diesen Subcodes zugeordnet, wenn es sich um Faktoren handelt, die zu Handlungen anregen oder die Verschiedenartigkeit von Ausprägungen zur Vermeidung negativer Emotionen auf Seite der Schüler*innen dient. Ein einziges Segment wurde direkt dem Top-Level-Code, nicht aber den Subcodes „Abwechslung“ oder „Motivation“ zugewiesen. „Motivation“ wurde 16-mal im weiter abgestuften Subcode „intrinsisch“ und viermal im Subcode „extrinsisch“ eingeordnet. Der Entwickler begründet die Motivation seines Modells folgendermaßen:

Es geht um Autonomie. Es geht um die Möglichkeit, das eigene Lernen auch mitzugestalten. Können/ Das schafft Motivation. Zum Beispiel einen eigenen Arbeitsplatz suchen macht die Kinder auch stolz. Ihnen wird zugetraut, dass sie sich selbst zu einer Lernaufgabe einschätzen. Also wenn man etwas/ Was schafft Motivation? Dann der zweite Punkt wäre die Sicherheit. Soziale Sicherheit, eingebunden sein, nicht in Frage gestellt sein/ Ich fühle mich sicher, ist GANZ ganz ganz ganz essenziell für das Wohlbefinden. Und eine Schule in der Schüler gegeneinander lernen und laufen, mit Lernkontrollen, die kontrolliert werden/ die guten Schüler holen sich/ nicht einmal die guten Schüler holen sich die Sicherheit. Denn auch diese setzen sich unter Druck, um immer so gut zu sein, um den Erwartungen zu entsprechen. Also es geht um Sicherheit. Und der dritte Punkt wäre/ Es geht um Kompetenzerleben. (Interview B2, Pos. 88)

Die Bildung der nach Häufigkeit aufsteigenden Subcodes „Themenvielfalt“, „Bewegung“, „Sozialform“, „Medienvielfalt“, „Lernorte“, „Methodenvielfalt“ und „Kognitive Herausforderungen“ erfolgte induktiv am Material. Die exakte Verteilung der Subcodes von „Abwechslung“ ist der Abbildung 10 zu entnehmen.

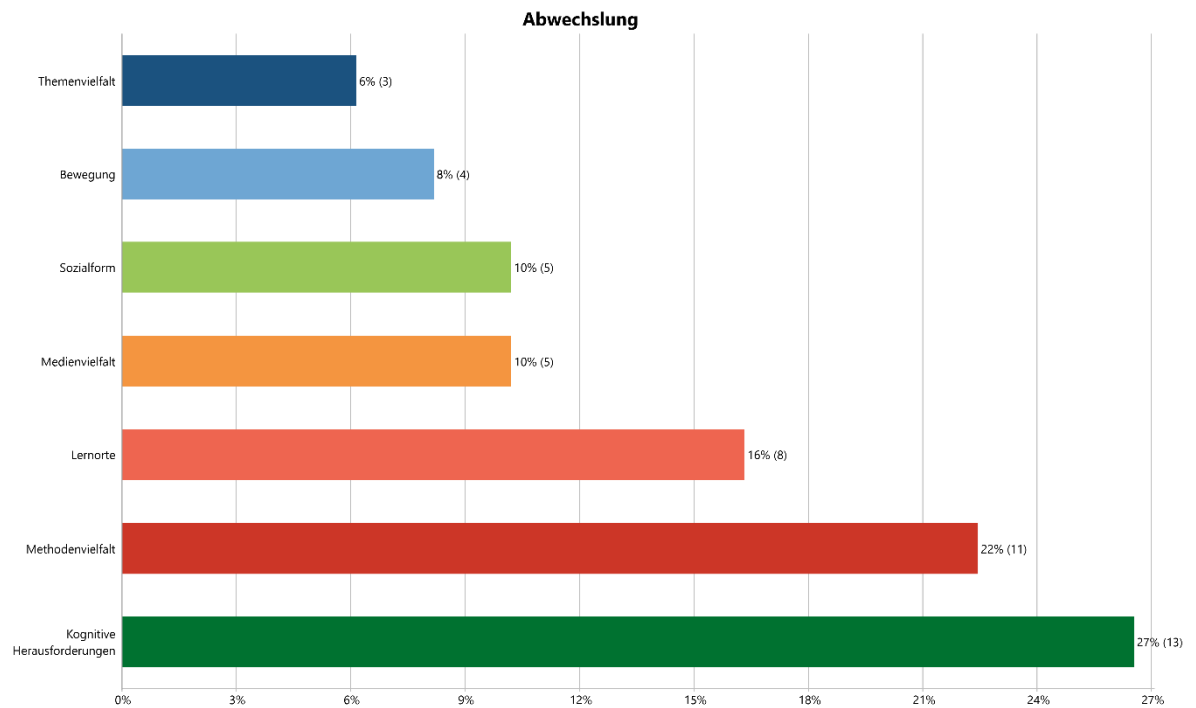


Abbildung 10: Häufigkeiten der auftretenden Subcodes „Abwechslung“ (eigene Darstellung)

Hinsichtlich Abwechslung stellt B1 dar, dass Methodenvielfalt im Churermodell genauso umgesetzt werden kann, wie im traditionellen Setting:

Oder ob sie [...] sich einen Platz suchen, um etwas zu erarbeiten, um das dann wieder in den Kreis reinzubringen. Ob sie in Gruppen an Plakaten arbeiten/ Ich kann also eigentlich jegliches Angebot der Methodenvielfalt, die es so im pädagogischen Raum gibt NEHMEN und anwenden. Ich kann Gruppenreferate machen. Ich kann Gruppenpuzzle machen. Ich kann einen Sesselsprung machen. (Interview B1, Pos. 55)

Reto Thöny geht noch einen Schritt weiter:

Und die kooperativen Lernformen wurden eingeführt Think-Pair-Share. Also zuerst müssen alle einzeln nachdenken, dann müssen sie sich austauschen und dann muss ein Schüler, dann alle diese Formen/ Das ist einfach, um dieses unzählige frontale Setting irgendwie aufzubrechen. Und das müssen wir im Churermodell nicht mehr. Gute kooperative Lernformen können wir auch einbauen. Aber wir haben nicht mehr das frontale Setting, das durchschimmert. (Interview B2, Pos. 64)

B3 warnt sogar vor einer zu großen Vielfalt:

Aber ich kann mit einem reden oder ich kann mit fünf reden und bietet da schon eine wahnsinnige Vielfalt an Methodik an. Und wenn man dann natürlich, jetzt gerade in den Sachfächern, einfach kleine Filmchen einbaut, Dinge zum Hören, dann ist das so vielfältig, dass man in meinen Augen eher sogar darauf gucken muss, dass es nicht ZU viel wird. (Interview B3, Pos. 71)

Werden Unterkategorien zu ihren übergeordneten Codes aggregiert ergeben sich für den Subcode „Motivation“ 20, für den Subcode „Abwechslung“ 49 und für den Top-Level-Code „Programmierte Überdussvermeidung“ 70 Codierungen. Damit übersteigt der aggregierte Subcode „Abwechslung“ den am häufigsten codierten Subcode „Verantwortungsübergabe“. Der Top-Level-Code „Programmierte Überdussvermeidung“ beinhaltet die häufigsten Codierungen. Als „Dimension Kounins“ umfasst sie die zweithäufigsten Codierungen der Erhebung.

2.7 Interventionen

Diese Kategorie wurde induktiv aus dem Material gebildet. Hierbei wurden alle Maßnahmen der Expert*innen erfasst, welche auf störendes Verhalten der Schüler*innen folgen. Hierbei wurden keine Subcodes erstellt. Der Code „Interventionen“ umfasst elf codierte Segmente.

2.8 Flexibilität

Aufgrund zahlreicher Betonungen der Expert*innen wurde induktiv die Kategorie „Flexibilität“ generiert. Diese Kategorie umfasst alle Aussagen der Expert*innen, die sich auf die Möglichkeiten von Lehrkräften beziehen, im Churermodell frei in ihrer Unterrichtsgestaltung und ihrem Handeln zu agieren.

Und es gibt übrigens bei der freien Platzwahl ganz viele Abstufungen. Also es gibt die totale Kontrolle, indem ich sag/ Jeder sitzt da, wo ich will. Und es gibt das andere Extrem. Jeder darf dort sitzen, wo er will. Aber dazwischen können sie ganz verschieden abstufen, indem Sie sagen/ Ich lass mal nur/ Also ganz extrem, was man nie machen würde/ Ich lass jetzt mal nur die Jungs einen freien Platz

wählen und die Mädchen müssen da sitzen, wo sie sind. Oder sie dürfen immer nur bis zu den Ferien selbst aussuchen, wo sie sitzen. Aber bis dahin sitzen sie an dem einen Platz immer fest. Oder von Woche zu Woche. Oder von Tag zu Tag. (Interview B1, Pos. 19)

Der Code „Flexibilität“ beinhaltet 16 codierte Segmente und umfasst keine Subcodes.

2.9 Beziehung

Der Top-Level-Code „Beziehung“ beschreibt alle zwischenmenschlichen Relationen zwischen Schüler*innen untereinander oder zwischen Schüler*innen und Lehrkraft. Diese Kategorie wurde induktiv gebildet. Zur Ausdifferenzierung wurden die Subcodes „Authentizität“, „Sanktionen vermeiden“, „Konfliktbewältigung“, „Verantwortung“, „Kommunikation“, „Vertrauen“, „Freiraum“ und „positives Klima“ in aufsteigender Reihenfolge erstellt. Die genaue Häufigkeitsverteilung wird in Abbildung 11 dargestellt.

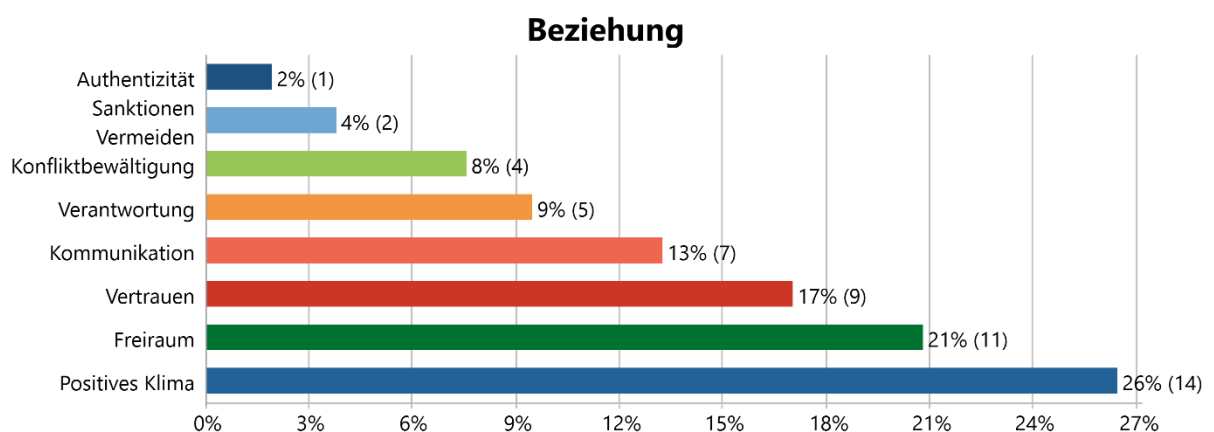


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der Subcodes von „Beziehung“ (eigene Darstellung)

Während Reto Thöny viel Wert auf Partizipation legt (Interview B2, Pos. 78), heben B3 (Interview B3, Pos. 31) und B1 das positive Unterrichtsklima hervor:

Und wie ich am Anfang schon erwähnt habe, ist es manchmal so, dass ein Kind einen schlaun, oder einen super Fehler macht. Wenn wir den besprechen, werden auch die anderen gesehen, indem ich zum Beispiel dann sage/ Wer hat denn noch diesen tollen Fehler gemacht? Nachdem wir den geklärt haben/ Und dann melden die sich, weil ich nämlich danach sag/ Ja, voll toll, weil dann habt ihr jetzt nämlich

auch nochmal etwas dazugelernt. Also es ist eine positive Bestärkung für/ Zeigt mal eure Fehler, dann kann ich euch psychologisch den Bauch streicheln oder so. Es ist okay, einen Fehler gemacht zu haben und das war jetzt voll gut, weil jetzt haben nämlich die anderen auch was gelernt. (Interview B1, Pos. 45)

Zwei Passagen wurden der Oberkategorie „Beziehung“, aber keinem Subcode, zugewiesen. Insgesamt liegen dem Top-Level-Code „Beziehung“ 55 Codierungen vor.

2.10 Zusammenfassende Darstellung der Top-Level-Codes

Zum Vergleich der Kategorien wurden alle Codierungen verwendet, die aufgrund der Definition ihres Codes oder Subcodes Aufschluss über diesen geben. Alle Codes, die für eine Interpretation weitere Ausführungen erfordern wurden exkludiert. Zum Beispiel ist eine zum Subcode „Übergänge“ codierte Textpassage in der Zusammenfassung enthalten. Aufgrund der Definition einer fließenden Transition wird nämlich klar, dass es sinnvoll ist, die Passage zum Top-Level-Code „Reibungslosigkeit und Schwung“ zu aggregieren. Hingegen sind Textpassagen, die beispielsweise zum Subcode „durchschnittlich“ der zweiten Subcodeebene gehören und innerhalb des Subcodes „Reaktionsgeschwindigkeit auf Unterrichtsstörungen“ auftreten, nicht in der Zusammenfassung enthalten, da eine Aggregation solcher codierten Segmente zu ihren Oberkategorien keinen Sinn ergibt und damit die Ergebnisse verzerrt würden. Daher sind von den insgesamt 359 codierten Segmenten 302 Segmente in Abbildung 12 dargestellt.

	Segmente	Prozent
Allgegenwärtigkeit	16	5,30
Reibungslosigkeit und Schwung	43	14,24
Gruppenmobilisierung	39	12,91
Rechenschaftsprinzip	52	17,22
Programmierte Überdrussvermeidung	70	23,18
Beziehung	55	18,21
Flexibilität	16	5,30
Interventionen	11	3,64
GESAMT	302	100,00

Abbildung 12: Häufigkeit der Top-Level-Codes (eigene Darstellung)

Zusätzlich bietet das Kreisdiagramm (Abbildung 13) eine gute Möglichkeit deren Verhältnisse darzustellen.

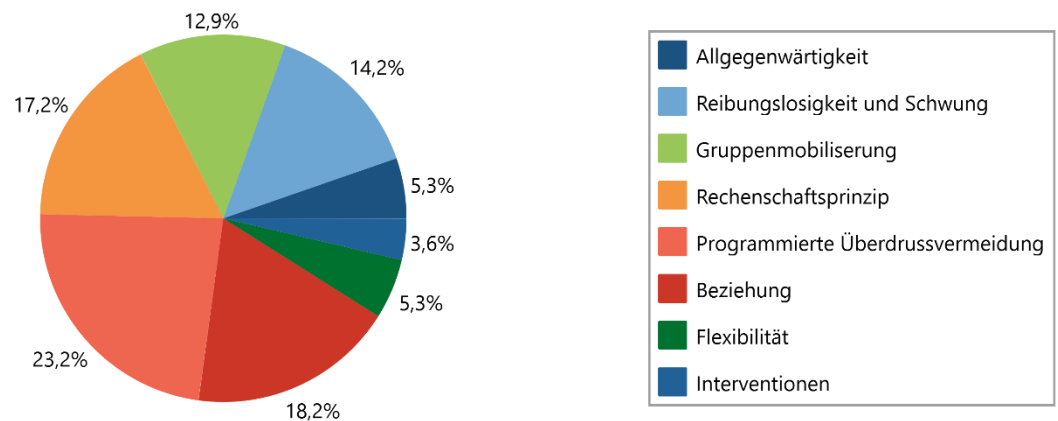


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Top-Level-Codes im Gesamtverhältnis (eigene Darstellung)

In dieser Arbeit besitzen die Dimensionen Kounins einen großen Stellenwert. Um diese genauer betrachten zu können, werden die Top-Level-Codes „Gruppenmobilisierung“ und „Rechenschaftsprinzip“ fusioniert und bilden die Dimension Gruppenfokus. Die Oberkategorie „Überlappung“ besitzt lediglich Subcodes, bei denen es aufgrund ihrer Definition keinen Sinn macht, diese zu aggregieren. Daher wird „Allgegenwärtigkeit“ nicht mit „Überlappung“ fusioniert. Die induktiv gebildeten Oberkategorien „Beziehung“, „Flexibilität“ und „Interventionen“ werden hierfür exkludiert. Abbildung 14 zeigt das Verhältnis der vier Dimensionen Kounins im Churermodell.

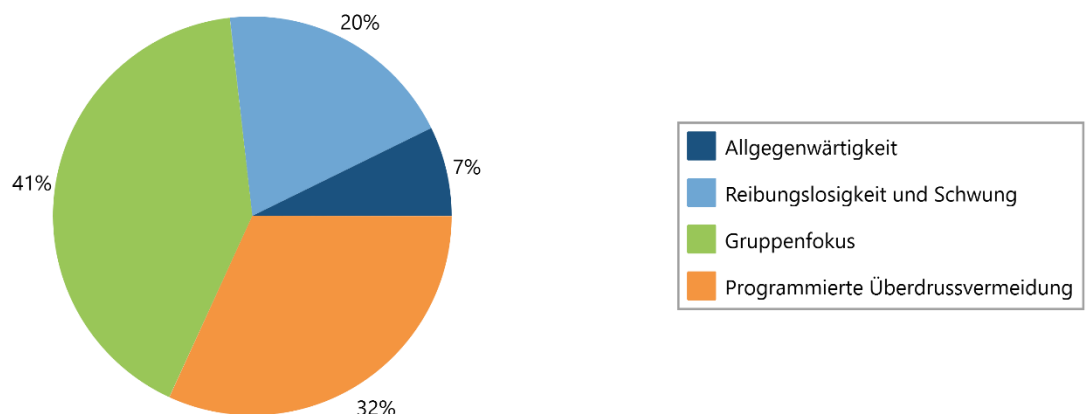


Abbildung 14: Verhältnis der vier Dimensionen Kounins im Churermodell (eigene Darstellung)

3. Diskussion

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss darauf geachtet werden, dass lediglich drei Interviews durchgeführt wurden. Obwohl es sich dabei um Expert*innen handelt, wäre es sinnvoll, weitere - bevorzugt quantitative - Methoden heranzuziehen, um die Forschungsergebnisse absichern zu können. Außerdem handelt es sich bei einem der Expert*innen um den Entwickler des Modells. Somit sind die Daten hinsichtlich möglicher Beschönigungen kritisch zu hinterfragen. Bei den anderen Expert*innen handelt es sich um Lehrkräfte, die vom traditionellen Unterrichtsmodell ins Churermodell wechselten, von diesem nun überzeugt sind und es für ihren Unterricht es beibehielten. Daher ist zu erwarten, dass Aussagen, die sich auf den Vergleich zwischen den beiden Modellen beziehen, eine sehr positive Tendenz für das Churermodell aufweisen. Zusätzlich ist es schwierig, die quantifizierten Segmente in absoluten Darstellungen zu deuten. Beispielsweise scheint die Dimension „Gruppenfokus“ mit 91 aggregierten Codierungen sehr hoch zu sein. Durch diese Zahl allein ist jedoch kein Vergleich zum traditionellen Modell möglich. Es bietet sich daher an, weitere Interviews mit Lehrkräften - unter Einsatz eines leicht abgeänderten Leitfadens - zu führen, die in einem traditionellen Setting unterrichten. Die vorliegenden Ergebnisse sollten daher lediglich in Relation zueinander betrachtet werden, um daraus Schlüsse über das Unterrichtsmodell ziehen zu können. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten können anschließend mit dem herkömmlichen Setting verglichen werden.

3.1 Forschungsfrage 1

Wie zeichnet sich Classroom Management im Churermodell aus?

In Hinblick auf diese Forschungsfrage konnten neben den präventiven Dimensionen Kounins anhand des Materials auch Interventionen induktiv codiert werden. Diese wurden codiert, obwohl der Fokus der Untersuchung auf präventivem Agieren lag. Zum einen kann dies dadurch begründet werden, dass manche Fragen des Interviewleitfadens (z.B.: 1.3 „Wie [schnell/akkurat] kann auf Störungen reagiert werden?“ oder 3.1 „Welche Maßnahmen werden zum Erhalt der Aufmerksamkeit ergriffen?“) Antworten zum

Störungsverhalten und zur Reaktion der Lehrkraft implizierten. Zum anderen ist es unmöglich, alle Störungen durch reine Prävention aus dem Unterrichtsgeschehen zu vermeiden. Das heißt, dass im Churermodell sowohl interveniert als auch präventiv agiert wird. Generell machen die Interventionen mit elf Codierungen im Vergleich zu den 220 codierten Segmenten, die als Prävention gewertet werden können („Allgegenwärtigkeit“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenfokus“, „Programmierte Überdrussvermeidung“, „Beziehung“), einen sehr geringen Anteil aus. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass im Modell überwiegend präventive Strategien Einzug finden. Weiterhin konnte eine induktiv generierte Oberkategorie „Beziehung“ codiert werden, welche eine hohe Anzahl an Codierungen aufweist. Beziehung wird im Churermodell über vielfältige Anknüpfungspunkte geschaffen. Die wichtigsten drei werden durch das positive Klima, den Freiraum und das Vertrauen in die Schüler*innen symbolisiert. Neben den Dimensionen Kounins wurde somit eine weitere Dimension (Beziehung) geschaffen, die für das Classroom Management im Churermodell einen enormen Stellenwert einnimmt. Dies spiegelt sich mit einer moderneren Auffassung von Classroom Management wider (Syring, et al., 2013).

3.2 Forschungsfrage 2

Inwiefern finden die Dimensionen „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenfokus“ und „Programmierte Überdrussvermeidung“ Einzug ins Churermodell?

„Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ wurden separat codiert. Insgesamt wurden wenige Passagen festgehalten, die auf diese Kategorien zutrafen. Von Kounins Dimensionen wurden diese am seltensten codiert. Dabei wird gerade der „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ eine besonders hohe Effektstärke zugewiesen (Hattie, 2009). Die geringen Codierungen können damit erklärt werden, dass „Überlappung“ generell schwierig zu messen und schwierig für die Lehrkraft zu erkennen ist. Beispielsweise hätte eine Videoaufzeichnung eine wahrheitsgetreuere Erfassung ermöglicht. Zum anderen wird „Allgegenwärtigkeit“ im Churermodell aufgrund der offenen Grundstruktur nicht als derart relevant angesehen, wie es im herkömmlichen Unterricht der Fall ist. Kounins Dimensionen wurden nämlich am traditionellen

Unterricht ausgerichtet. Weiterhin können Hatties Einflüsse auf den Lernerfolg, wie sie in seiner Meta-Meta-Analyse aufgelistet wurden, auch in reziproken Verhältnissen zueinanderstehen (Inckemann, 2014). Aufgrund des Fokus der Lehrperson auf andere Rahmenbedingungen des Classroom Managements wird das bestehende Defizit an Allgegenwärtigkeit gedeckt. Präsenz wird eher im Sinne einer „Neuen Autorität“, also über die Beziehungsebene, geschaffen. Diese Beziehungsebene stellt wiederum eine Grundlage für alles weitere dar (Körner et al., 2019). „Reibungslosigkeit und Schwung“ tritt mit Klarheit, guter Unterrichtsvorbereitung und fließenden Transitionen als dritthäufigste Dimension Kounins zum Vorschein. Mit 43 Codierungen sticht diese weder positiv noch negativ hervor. Dieses Ergebnis kann aus der Unterrichtsgestaltung folgen. Während im traditionellen Modell häufige Wechsel von Sozialformen und Methoden nötig sind, werden diese im Churermodell integriert, ohne dass sie besondere Beachtung erfahren. Auf diese Weise benötigt Letzteres generell weniger Übergänge. Daher sinkt die Bedeutung der Dimension „Reibungslosigkeit und Schwung“ im Churermodell. „Gruppenfokus“ wurde von allen Dimensionen am häufigsten codiert und bildet damit eine zentrale Achse des Churermodells. Der größte Teil der Codierungen geht dabei auf die Verantwortungsübergabe zurück. Obwohl im Modell viel Verantwortung an die Schüler*innen übertragen wird, können deren Leistungen gut kontrolliert werden. Eine Erklärung dafür ist die Öffnung des Unterrichts. Sie sorgt für eine Unterrichtstruktur, in der die Lehrkraft mehr Zeit für die einzelnen Kinder hat und so auch deren Lernprozess und produzierte Leistungen im Blick behalten kann. Gleichzeitig ist es so, dass im Churermodell von den Kindern mehr produziert wird als im traditionellen Modell. Deshalb gibt es auch mehr Leistungen, die von der Lehrkraft überprüft werden können. Indem Verantwortung an die Lernenden übertragen wird, wird eine Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft aufgebaut, die wiederum einen Beitrag zur Störungsprävention leistet (Syring, 2017). Die häufige Codierung der Subcodes „Echte Lernzeit“ und „Kognitive Aktivierung“ geht auf die im Modell stattfindende Binnendifferenzierung zurück. Binnendifferenzierung selbst weist nach Hatties Einflussfaktoren eine geringe Effektstärke auf (Hattie, 2012). Jedoch findet während der Konzeption und Wahl der Lernaufgabe eine Adaption an das Vorwissen der Kinder und eine Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsstandes statt. Und diese Faktoren zählen zu den beiden einflussreichsten Merkmalen auf den Lernerfolg (Zierer, 2016). „Programmierte Überdrußvermeidung“ findet über intrinsische Motivation sowie

Abwechslung statt und stellt als zweithäufigste Kategorie nach dem Gruppenfokus eine weitere relevante Säule des Churermodells dar. Intrinsische Motivation wird durch variable Partizipationsmöglichkeiten, Selbstbestimmung, Sicherheit und Kompetenzerleben erzeugt. Dies stützt sich auf die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2006). Abwechslung geschieht hingegen durch die unterschiedlichen Lernorte, die Methodenvielfalt und kognitive Herausforderung, welche durch die Lernaufgaben gewährleistet werden. Da sich die Unterkategorien auch in ihrer Definition ähneln, wurden einige Textpassagen sowohl dem Subcode „Kognitive Herausforderung“ als auch dem Subcode „Kognitive Aktivierung“ zugeordnet. Diese doppelten Codierungen können zu einer leichten Verzerrung der Ergebnisse führen. Kognitive Herausforderungen sind vor allem durch die Wahl an Lernaufgaben geschaffen. Methodenvielfalt ist dadurch gegeben, dass Lehrkräfte Methoden in das Modell einbauen können, ohne Strukturen aufbrechen zu müssen. Die Abwechslung der Lernorte ist durch die Anlage des Churermodells vorgegeben. Mit diesen abwechslungsreichen Grundvoraussetzungen und hoher Motivation werden negative Emotionen der Schüler*innen vermieden. Dies führt schließlich zur Störungsprävention (Kounin, 2006).

3.3 Forschungsfrage 3

Wie unterscheidet sich das Classroom Management im Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterricht hinsichtlich Kounins Dimensionen?

Es können anhand der gleichmäßigen Verteilung der codierten Segmente des Subcodes „Reaktionsgeschwindigkeit auf Unterrichtsstörungen“ in dieser Hinsicht keine wesentlichen Unterschiede zum traditionellen Modell festgehalten werden. Wie bei der Kategorie „Überlappung“ wäre es für diese Unterkategorie nötig, über weitere Methoden, wie zum Beispiel Videoaufzeichnungen, mehrere Störungssituationen des traditionellen und des Churermodells zu vergleichen, um eine validere Bewertung vornehmen zu können. In der Oberkategorie „Überlappung“ wurde von zwei der drei Expert*innen angegeben, dass im Modell weniger simultane Tätigkeiten ausgeführt werden müssen. Das liegt daran, dass weniger die Lehrperson im Zentrum des Lernens steht, sondern diese lediglich als Lernbegleitung unterstützt, während im traditionellen Unterricht zeitlich genau auf die Einhaltung des geplanten Unterrichtsverlaufs geachtet werden muss. Dies

kann für Lehrkräfte, die mit Thönys Modell unterrichten, entlastend wirken. Aufgrund der stark empfundenen Belastung im Lehrberuf stellt Entlastung einen systemrelevanten gesundheitlichen Faktor dar (Röbe, Aicher-Jakob, & Seifert, 2019). Zudem kann man sich, aufgrund der geringeren Anzahl simultan auszuführenden Tätigkeiten, stärker auf die gesamte Klasse fokussieren. Dank der Untergliederung des Subcodes „Ausmaß an Unterrichtsstörungen“ kann ein weiterer Bezug zum traditionellen Unterricht hergestellt werden. In Anbetracht der codierten Segmente der Expert*inneninterviews, wird das Ausmaß an auftretenden Unterrichtsstörungen im Churermodell wesentlich niedriger eingeschätzt. Das kann als positive Folge wirksamer Störungsprävention durch die drei vorherrschenden Dimensionen „Beziehung“, „Programmierte Überdrussvermeidung“ und „Gruppenfokus“ gewertet werden. Diese Schlussfolgerung muss angesichts ihrer geringen Anzahl an Codierungen jedoch kritisch betrachtet werden.

3.4 Flexible Umsetzungsmöglichkeiten

Die letzte Kategorie umfasst die Flexibilität. In den 16 segmentierten Codierungen wird deutlich, dass man als Lehrkraft zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten besitzt. Wie das Churermodell umgesetzt wird, wie viel Verantwortung den Kindern übertragen wird und wie viel Kontrolle an die Lernenden abgegeben wird, kann man im Modell selbst entscheiden. Aus den Expert*inneninterviews geht hervor, dass eine erfolgreiche Umsetzung des Modells schließlich von den Lehrkräften abhängig ist. Deren Aufgabe ist es nämlich, die Grundstruktur des Modells mit ihrem Professionswissen auszufüllen. Dementsprechend ist jede Umsetzung einzigartig und an die Lehrperson angepasst. Dies spiegelt die Persönlichkeit der Lehrkraft, und damit Authentizität, wider. Authentizität ist eine bedeutsame Voraussetzung für den Aufbau einer gelingenden Beziehung (Syring, 2017). B1 wünscht sich noch mehr Kolleg*innen, die ebenfalls mit diesem Modell unterrichten, verweist jedoch darauf, dass das Churermodell Typ-Sache und nicht für alle Lehrkräfte geeignet sei:

Also ich hoffe eigentlich, dass sich das Ganze noch ein bisschen/ also, dass es noch mehr Kollegen oder Kolleginnen gibt, bei denen das Churermodell Typ-Sache ist und ich mal Glück habe an eine Schule zu kommen, oder jemand an meine Schule kommt bei dem/ wir dann gemeinsam weiterarbeiten können. Das ist so ein bisschen, was mich privat irgendwie noch sehr beschäftigt. Weil ich das

Gefühl habe, ich erzähle so viel vom Churermodell, aber bin da immer noch alleine unterwegs. Das wäre schon mal schön. Aber eben/ Also was ich nicht empfehlen könnte, wäre, wenn jetzt die Schulleitung sagt/ Wir machen jetzt alle Churermodell. Wir stellen alle das Klassenzimmer um, egal ob ihr wollt oder nicht. Ihr müsst das jetzt machen, ihr müsst das alle mal ausprobieren, damit ihr mitreden könnt. Weil ich mir sicher bin, dass es der Hälfte der Lehrkräfte nicht taugt und sie dann sagen/ Das ist eigentlich ein schlechtes Modell. Damit kann man nicht arbeiten. Das wäre eigentlich kontraproduktiv. (Interview B1, Pos. 65)

Gleichzeitig bedeutet dies, dass sich auch das Classroom Management von Lehrkraft zu Lehrkraft unterscheidet und daher kein exaktes Abbild des Classroom Managements innerhalb des Churermodells vorgenommen werden kann. Anhand der Ergebnisse konnten jedoch Strukturen und Regelhaftigkeiten sichtbar gemacht werden, wie sich Classroom Management im Churermodell auszeichnet und inwiefern Kounins Dimensionen Einzug in das Modell finden. Weiterhin konnten Aspekte aufgezeigt werden, in welchen sich das Churermodell vom traditionellen Unterricht unterscheidet. Abschließend ist nochmals anzumerken, dass Classroom Management ein sehr weitgehender, breiter Begriff ist und wesentlich mehr Aspekte umfasst, als in dieser Arbeit dargestellt wurden. Um diese Komplexität zu reduzieren und dennoch den Ansprüchen gerecht zu werden, wurde sich auf Kounins Forschung bezogen, welche die Grundlagen für modernes Classroom Management darstellt. Daher konnten zusätzlich wichtige Elemente gegebenenfalls nicht erfasst werden.

IV. Fazit

Aufgabe der Lehrkraft ist es, den Schüler*innen ein Unterrichtsangebot zu Verfügung zu stellen. Indem dieses Angebot von den Lernenden genutzt wird, ergibt sich ein Ertrag, der die fachlichen sowie fachübergreifenden Kompetenzen der Schüler*innen und die erzieherische Wirkung beinhaltet. Die Erträge sind daher stark vom Angebot der Lehrkräfte abhängig. Zur Bereitstellung eines Unterrichts, der zu hohen Lernerfolgen führt, wurden von verschiedenen Autor*innen Merkmale guten Unterrichts angeführt. Andere Forscher*innen führten Meta-Meta-Analysen durch, um die Einflüsse auf den Lernerfolg zu messen. Einige Merkmale des guten Unterrichts und der Einflussfaktoren auf den Lernerfolg spiegeln sich im Classroom Management wider. Jakob Sebastian Kounin, ein amerikanischer Pädagoge, legte in den 70er Jahren den Grundstein des Classroom Managements. Anhand dessen Dimensionen wurde der Fokus nicht mehr auf die Störungsintervention, sondern auf die Prävention von Störungen gelegt. Für Lehrkräfte besteht eine Vielzahl an Möglichkeiten ihren Unterricht auszurichten. In der traditionellen Unterrichtsgestaltung herrscht eine feste Klassenstruktur, eine hohe Autorität der Lehrkraft und Lernen im Gleichschritt. Offene Unterrichtsmodelle stellen eine Alternative zum Frontalunterricht dar. Lernen geschieht in diesen Formen über die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Ein in der Schweiz entwickeltes Unterrichtsmodell mit inklusionsdidaktischen Ansätzen ist momentan im Trend: das Churermodell. Es ist ein Unterrichtsmodell mit einigen Kennzeichen eines offenen Unterrichtsformats. Die vier Kernelemente „Schulzimmer umstellen“, „Kurze Inputs“, „Lernen mit Lernaufgaben“ und „Freie Platzwahl“ bilden das Grundgerüst. Zusätzlich zeichnet sich das Modell durch Transparenz, Klassenführung, Heterogenität, Lernreflexionen, Helfer*innensysteme, Vertrauen und die Rücksicht auf die eigene Person aus. Bisher liegen wenige Studien zum Churermodell vor. Von drei Studierenden wurde das Churermodell im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten untersucht. Zwei weitere Studierende erforschten das Churermodell im Rahmen ihrer Masterarbeiten.

Classroom Management macht einen wesentlichen Bestandteil guten Unterrichts aus. Somit war es Ziel dieser Arbeit, das Churermodell auf Classroom Management zu untersuchen. Da es schwierig ist, dem komplexen Begriff Classroom Management gerecht zu werden, konzentrierte sich diese Arbeit auf die Forschung Kounins. Es wurden

anschließend der Entwickler Reto Thöny sowie zwei weitere Expert*innen kontaktiert, um Expert*inneninterviews durchzuführen. Währenddessen wurde ein Interviewleitfaden erstellt und überarbeitet. Es wurde sich dafür entschieden Expert*inneninterviews durchzuführen, um neue Informationen zu gewinnen, die ausschließlich über Expert*innen generiert werden können. Zwar ist die Datenmenge geringer, aber aufgrund der Tiefe von höherer Qualität als Daten, die aus quantitativen Forschungsmethoden generiert werden. Diese gewonnenen Informationen können für folgende Arbeiten als Grundlage zur Generierung von Hypothesen oder zur Triangulation genutzt werden.

Die Gespräche fanden über Teams statt. Die Aufnahme wurde in der Software MAXQDA transkribiert. Daraufhin wurde ein deduktiv-induktives Kategoriensystem gebildet und die Transkripte in mehreren Schritten codiert. Anschließend wurden die Ergebnisse ausgewertet. Sie wurden in der Diskussion interpretiert, an die Fachliteratur angeknüpft und logisch beurteilt. Daraus ergab sich, dass im Churermodell sowohl Prävention als auch Intervention stattfindet. Prävention spielt hierbei jedoch eine weitaus schwerwiegendere Rolle. Eine gute Basis für Konflikte und Störungen bildet dabei die Beziehungsebene. Sie ist vor allem durch ein positives Klima, Vertrauen und Freiraum geprägt. „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ erfährt im Churermodell nicht die gleiche Bedeutung wie im traditionellen Unterricht. Das liegt an der methodisch-inhaltlichen Öffnung. Das somit entstehende Defizit wird von der Beziehungsebene als „fünfte Dimension“ ausgeglichen. Die Bedeutung von „Reibungslosigkeit und Schwung“ sinkt im Churermodell, da für Methodenvielfalt und Abwechslung das frontale Unterrichtsetting nicht erst aufgebrochen werden muss. Sie können direkt im Modell eingebaut werden.

Im Modell wird den Lernenden viel Verantwortung übertragen. Gleichzeitig kann durch die veränderte Rolle der Lehrkraft eine höhere Kontrolle stattfinden. Somit ist das Rechenschaftsprinzip stark ausgeprägt. Über Binnendifferenzierung findet bei den Schüler*innen ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung und viel echte Lernzeit statt. Daher spielt auch die Gruppenmobilisierung eine wichtige Rolle. Als Dimension Kounins stellt „Gruppenfokus“ die Dimension mit den meisten Codierungen dar und kann so als wichtige Säule erfolgreichen Unterrichts im Churermodell angesehen werden. Mit Hilfe intrinsischer Motivation und Abwechslung findet eine Vermeidung negativer Emotionen, also „Programmierte Überdrußvermeidung“, statt. Der Unterricht motiviert durch

zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten, Sicherheit und Kompetenzerleben nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2006). Über die freie Platzwahl, kognitiven Herausforderungen und einer integrierten Methodenvielfalt findet ein hohes Maß an Abwechslung statt. Damit bildet die Dimension „Programmierte Überdrussvermeidung“ ebenfalls einen Eckpfeiler soliden Classroom Managements im Churermodell. Besonders überraschend ist dabei, dass die von Kounin zuerst genannten Dimensionen, wie „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ und „Reibungslosigkeit und Schwung“, im Churermodell weniger Bedeutung erfahren, während die letzteren eine zentrale Rolle spielen. Weitere Unterschiede können im Subcode „Ausmaß an Unterrichtsstörungen“ und in der Kategorie „Überlappung“ festgehalten werden. Die Expert*innen schätzen die auftretenden Unterrichtsstörungen als geringer ein als in traditionellen Unterrichtssettings. Zudem gehen zwei der drei Expert*innen davon aus, dass Lehrkräfte, die mit dem Churermodell unterrichten, weniger Tätigkeiten simultan ausführen müssen. Dies hat eine entlastende Wirkung zur Folge. Das ist, insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels und einer hohen empfundenen Belastung der Lehrkräfte, von äußerster Signifikanz.

Aus wissenschaftlicher Perspektive konnten neue Daten eines modernen Unterrichtsmodells gewonnen werden. Diese Daten beziehen sich auf Classroom Management, einer wichtigen Grundlage guten Unterrichts. Die Aussagekraft der erhobenen Daten ist jedoch durch mehrere Faktoren limitiert. Da es sich hierbei um eine schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des ersten Staatsexamens handelt, wurden lediglich drei Expert*innen interviewt. Weiterhin handelt es sich bei den Expert*innen um Menschen, die, aufgrund ihrer Erfahrung im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht, vom Churermodell überzeugt sind. Somit ist unklar, inwiefern eine Verzerrung der Realität stattgefunden hat. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Vielschichtigkeit des Begriffes Classroom Managements dar, welcher in den Ergebnissen dieser Arbeit nicht vollständig abgebildet werden konnte. Die codierten Segmente haben in ihrer absoluten Quantität keine Aussagekraft, da kein Bezugspunkt vorherrscht, mit dem man diese vergleichen könnte. Schlussfolgernd müssten Interviews mit Lehrkräften aus dem traditionellen Unterrichtsetting geführt, transkribiert und anschließend das gleiche Kategoriensystem angewandt werden. Zur weiteren Absicherung der Daten bieten sich vor allem quantitative Methoden an. Die durch die Expert*inneninterviews erhobenen

Daten können lediglich zueinander in Relation gesetzt und untereinander verglichen werden. Dabei müssen die Ergebnisse unter der Prämisse betrachtet werden, dass in einzelnen Kategorien geringe Häufigkeiten vorherrschen, welche zur Verzerrung der realen Situation beitragen können.

Gerade weil das Churermodell immer größere Verbreitung erfährt, ist es notwendig, dieses ausgiebiger zu erforschen. Anhand des hohen Stellenwertes der induktiv generierten Oberkategorie „Beziehung“ bietet es sich an, diese im Modell zu untersuchen. Dabei können insbesondere deren Ursachen, die erhofften Wirkungen von Lehrkräften, Wechselwirkungen und tatsächliche Konsequenzen genauer betrachtet werden.

V. Literaturverzeichnis

- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse: Klassen führen - Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, G. E. (2009). *Disziplin im Unterricht: auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität*. Weinheim: Beltz.
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods - research-based practice*. Boston: Munich Pearson.
- Brügelmann, H., & Brinkmann, E. (2009). *Öffnung des Anfangsunterrichts: Theoretische Begründung unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*.
- Bründel, H. (2019). *Gespräche im Trainingsraum erfolgreich führen: ein Wegweiser für die Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bründel, H., & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen; klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim: Beltz.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse : Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Dresing.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as Field of Inquiry. In C. M. Evertson, *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (S. 3-16). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Fingerle, M. (2008). *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich: Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview : Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Stuttgart: utb GmbH.
- Gisske, A. (2021). *Gütekriterien qualitativer Sekundäranalysen: eine Transferability-Strategie zum Nachweis schulischer Reorganisationsmuster*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht : was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gonszcz, M. (2013). *Classroom management : präventive Strategien und Maßnahmen der Lehrenden im Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 107-109.

- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haag, L., & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung : eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Haag, L., & Streber, D. (2020). *Klassenführung : erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Beltz: Weinheim und Basel.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London; New York: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt:. In F. E. Weinert, *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim, Beltz: Psychologie-Verlags-Union.
- Herzmann, P., & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium : Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Stuttgart: utb GmbH.
- Hiebl, P. (2020). Die Praxis der Achtsamkeit in der Grundschule. *Paed*, S. 5-8.
- Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - Zur Einleitung. In A. H. Ronald Hitzler, *Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 13-30). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hobmair, H. (2015). *Unterrichtsgestaltung Pädagogik, Psychologie : Didaktik und Methodik für Lehrende*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Hoffmann, F., Martinek, D., & Müller, F. H. (2018). Theorie der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. In F. Hoffmann, D. Martinek, & F. H. Müller, *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 24-26). Münster: Waxmann.
- Inckemann, E. (2014). Wirken Individualisierung und Differenzierung?: Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Hattie-Studie. *Die Grundschulzeitschrift*, S. 20-23.
- Kaiser, R. (2018). Modul 1. Das Konzept Metakognition. In A. Kaiser, R. Kaiser, Lambert, Astrid, & K. Hohenstein, *Metakognition: Die Neue Didaktik: Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung* (S. 31-68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews : Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keuneke, S. (2017). Qualitatives Interview. In L. Mikos, & C. Wegener, *Qualitative Medienforschung : Ein Handbuch* (S. 302-311). Stuttgart: utb GmbH.

- Kiel, E., Frey, A., & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klauffke, T. (2020). *Unterrichtsstörungen - Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie Und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Konrad, K., & Traub, S. (2008). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., & Seefeldt, C. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder: »Stärke statt (Ohn-)Macht«. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt, H. Thelen, H. Omer, A. von Schlippe, *Neue Autorität - das Handbuch : konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16-44). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kowalczyk, W., & Deister, W. (2012). *99 Praxistipps: Störungsfreier Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lienhard-Tuggener, P. (2013). Geht die Begabtenförderung in der Schule auf oder unter? In S. f. Kinder, & S. M. Schweiz, *Begabungsförderung integriert: Konzepte von LISSA-Preisträgern 2010 und 2012: Band II* (S. 9-15). Wettingen: Häflinger Druck AG.
- Lohmann, G. (2006). *Mit Schülern klarkommen - Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merill, D. M. (September 2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, S. 43-59.
- Meuser, M. (2018). Interviewverfahren. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser, *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 124-129). Stuttgart: utb GmbH.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main : Cornelsen.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews - 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Nolting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse : ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Peschel, F. (2020). *Offener Unterricht: Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion: Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell: Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (5-6), S. 32-39.
- Prainsack, B., & Pot, M. (2021). Qualitative Interviews führen. In B. Prainsack, & M. Pot, *Qualitative und interpretative Methoden in der Politikwissenschaft* (S. 101-116). Stuttgart: utb GmbH.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M., & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden - Lehrer sein - Lehrer bleiben: Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. Stuttgart: utb GmbH.
- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In H. Aschebrock, & G. Stibbe, *Schulsportforschung: Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119-134). Münster: Waxmann Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? . *Journal of Personality*, 1557-1585.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Standop, J., & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Stuttgart: utb GmbH.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie : wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Steinbusch, N. (2020). *Studienbeiträge*. Zuletzt abgerufen am 10.09.2023 von Churermodell: https://churermodell.ch/images/Beitrage/Bachelorarbeit_Nadja_Steinbusch.pdf abgerufen
- Steins, G., & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule : Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management - Theorien, Befunde Fälle - Hilfen für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., & Rehm, M. (2013). Classroom Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung. In R. Arnold, C. Tutor, & C. Menzer, *Didaktik im Fokus* (S. 75-91). Hohengehren: Schneider.
- Thöny, R. (2017a). Churermodell: Dem Lernen Raum geben. *4-8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, S. 16-18.
- Thöny, R. (2017b). Churermodell - Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts. *SCHULEkonkret*, S. 9-13.
- Thöny, R. (2020). Churermodell: Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. *Paed*, S. 1-4.
- Thöny, R. (2023). *Merkmale des Churermodells*. Zuletzt abgerufen am 05.09.2023 Von Churermodell: <https://churermodell.ch/index.php/merkmale> abgerufen
- Thöny, R., & Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell - Lernerfolg für Alle. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab, *Inklusive Schule und Schulentwicklung : theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 113-120). Münster, New York: Waxmann.
- Traub, S. (2021). *Schritt für Schritt zum kooperativen Lernen*. Stuttgart: utb GmbH.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: Einführung in die Didaktik*. Stuttgart: Julius Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen : Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Wallrabenstein, W. (1994). *Offene Schule - offener Unterricht*. Reinbeck: Rohwohlt.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. (1933). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, S. 249–294.
- Werner, B. (2020). Offener Unterricht. In U. Heimlich, & F. B. Wember, *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten : ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 124-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Widmer, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Münster, New York: Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner, *Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 319-352). Münster, New York: Waxmann.
- Winkel, R. (2005). *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Maßnahmen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.
- Winkel, R. (2021). *Der gestörte Unterricht : Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bielefeld: Schneider Verlag Hohengehren.

- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Zierer, K. (2010). *Alles prüfen. Das Beste behalten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zierer, K. (2013). *Leitfaden Schulpraktikum*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zierer, K. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

VI. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2022, S.76).....	2
Abbildung 2: Kernebenen (Kategorien) und Merkmale (Unterkategorien) von Classroom Management (Syring, et al., 2013)	11
Abbildung 3: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung).....	32
Abbildung 4: Funktionen der Lehrkraft im Churermodell nach Häufigkeit (eigene Darstellung)	41
Abbildung 5: Häufigkeit der Subcodes „Klarheit“, „Übergänge“ und „Unterrichtsvorbereitung“ (eigene Darstellung)	42
Abbildung 6: Ausmaß auftretender Unterrichtsstörungen im Churermodell (eigene Darstellung)	43
Abbildung 7: Ausmaß an Unterrichtsstörungen im Churermodell im Vergleich zum traditionellen Unterrichtsmodell (eigene Darstellung)	43
Abbildung 8: Subcodes Gruppenmobilisierung in aufsteigender Reihenfolge (eigene Darstellung)	44
Abbildung 9: Codewolke - Darstellung der Subcodes in Relation zur Häufigkeit; Zuordnung zu Top-Level-Codes nach Farben (eigene Darstellung)	45
Abbildung 10: Häufigkeiten der auftretenden Subcodes „Abwechslung“ (eigene Darstellung)	47
Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der Subcodes von „Beziehung“ (eigene Darstellung)	49
Abbildung 12: Häufigkeit der Top-Level-Codes (eigene Darstellung)	50
Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Top-Level-Codes im Gesamtverhältnis (eigene Darstellung)	51
Abbildung 14: Verhältnis der vier Dimensionen Kounins im Churermodell (eigene Darstellung)	51

VII. Anhang

1. Leitfaden

Einstiegsphase

Vorstellung

Dank für die Teilnahme am Interview

Forschungsziel:

Das im Trend liegende Churermodell verspricht zahlreiche Möglichkeiten, die zur Individualisierung und Verbesserung des Unterrichts beitragen soll. Einige Studien ergaben, dass Classroom Management einen besonderen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen hat. Auch dem aktuellen Classroom Management liegen Grundlagenforschung Kounins zugrunde. Ziel ist es daher, dass Churermodell hinsichtlich Kounins Basisdimensionen zu untersuchen.

Anonyme Behandlung der Daten:

Die Audio-Dateien dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert, und aggregiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Zulassungsarbeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg aufbereitet. Von allen anderen Endgeräten werden die Aufzeichnungen nach Fertigstellung der Studie gelöscht.

(Möchten Sie, dass ich bei Ihnen eine Anonymisierung vornehme?)

Ich kann Ihnen hierbei versichern, dass die Anonymität gewahrt bleibt und daher keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.

Sind Sie damit einverstanden, dass ich unser Gespräch aufzeichne?

Offene Fragen:

Haben Sie vor Beginn des Interviews noch offene Fragen? In diesem Fall können Sie die jetzt gerne Stellen.

Warm-Up-Phase

Start der Aufnahme

Wie lange arbeiten Sie schon in der Schule?

Seit wann arbeiten Sie bereits mit dem Churermodell?

Hauptphase

Übergeordnete Frage:

Wie kann man sich Classroom Management im Churermodell vorstellen?

Allgegenwärtigkeit und Überlappung

1. Welche Rolle hat Allgegenwärtigkeit in ihrem Unterricht/Modell?

- *Haben Sie beispielsweise immer „Alles im Blick“?*

1.1 Welche Funktion kommt der Lehrkraft im Modell in verschiedenen Sozialformen zu?

1.2 Muss eine Lehrkraft weniger oder mehr Tätigkeiten simultan ausführen können, als im traditionellen Unterrichtsetting?

- *Woran kann das liegen?*

1.3 Wie (schnell/akkurat) kann auf Störungen reagiert werden?

Reibungslosigkeit und Schwung

2. Würden Sie den eigenen Unterricht als reibungslos und schwungvoll bezeichnen?

- *Warum?*

- *z.B. In welchem Ausmaß treten im Modell Unterrichtsstörungen auf?*

2.1 Welche Rolle spielt dabei die Unterrichtsvorbereitung im Modell?

2.2 Wie werden die Übergänge gestaltet (im Vergleich zu traditionellem Unterricht)?

- *Wie finden Themenwechsel statt?*

- *Wann wird zu einem neuen Thema übergewechselt?*

2.3 Wie wird für die Klarheit der Arbeitsaufträge gesorgt?

Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

3. Wie wird der Gruppenfokus aufrechterhalten?

- *Wie hoch ist das Ausmaß kognitiver Aktivierung aller Schüler*innen?*
- *Wie viel echte Lernzeit steht den Schüler*innen zur Verfügung?*
- *Vergleich zu traditionellem Unterricht*

3.1 Welche Maßnahmen werden zum Erhalt der Aufmerksamkeit ergriffen?

3.2 Inwiefern werden Leistungen der Schüler*innen in Übungsstunden kontrolliert?

3.3 Inwiefern werden Schüler*innen für ihr eigenes Lernen verantwortlich gemacht?

Programmierte Überdrussvermeidung

4. Welchen Stellenwert hat Abwechslung im Churermodell?

4.1 Wie wirkt sich die Struktur des Modells (immer gleicher Aufbau) auf die Methodenvielfalt aus?

4.2 Inwiefern werden für Schüler*innen kognitive Herausforderungen geschaffen?

4.3 Wie können (im Modell) Versuche unternommen werden, die Schüler*innen zu motivieren?

Ausklang

Möchten Sie noch etwas Ansprechen, was Ihnen wichtig ist?

Dank für die Teilnahme am interview

Stopp der Aufnahme

2. Codebuch

Codesystem

1 Allgegenwärtigkeit	16
1.1 Gesamtüberblick/Präsenz	16
2 Reibungslosigkeit und Schwung	43
2.1 Ausmaß von Unterrichtsstörungen	21
2.1.1 Niedriger	6
2.1.2 Gleich	1
2.1.3 Höher	1
2.1.4 Hoch	4
2.1.5 Mittel	3
2.1.6 Niedrig	6
2.2 Klarheit	16
2.3 Übergänge	14
2.4 Unterrichtsvorbereitung	10
3 Programmierte Überdrussvermeidung	70
3.1 Abwechslung	49
3.1.1 Themenvielfalt	3
3.1.2 Bewegung	4
3.1.3 Sozialform	5
3.1.4 Medienvielfalt	5
3.1.5 Lernorte	8
3.1.6 Methodenvielfalt	11
3.1.7 Kognitive Herausforderungen	13
3.2 Motivation	20
3.2.1 extrinsisch	4
3.2.2 intrinsisch	16
4 Rechenschaftsprinzip	52
4.1 Verantwortungsübergabe	34
4.2 Kontrolle von Leistungen	18
5 Gruppenmobilisierung	39
5.1 Kognitive Aktivierung	18
5.2 Echte Lernzeit	14
5.3 Maßnahmen Aufmerksamkeit	7
6 Beziehung	55
6.1 Authentizität	1
6.2 Sanktionen Vermeiden	2
6.3 Konfliktbewältigung	4

6.4 Verantwortung	5
6.5 Kommunikation	7
6.6 Vertrauen	9
6.7 Freiraum	11
6.8 Positives Klima	14
7 Flexibilität	16
8 Interventionen	11
9 Funktionen der Lehrkraft	24
9.1 Materialbereitstellung	1
9.2 Moderator*in	2
9.3 Führende Rolle	4
9.4 Beobachtende Rolle	4
9.5 Lerncoach	13
10 Reaktionsgeschwindigkeit auf Störungen	6
10.1 gering	2
10.2 durchschnittlich	2
10.3 hoch	2
11 Überlappung	6
11.1 Mehr Tätigkeiten	1
11.2 Weniger Tätigkeiten	5

1 Allgegenwärtigkeit

Erscheinungsbild der Lehrkraft Störungen wahrzunehmen und frühzeitiges intervenieren von Störungen

1.1 Gesamtüberblick/Präsenz

Man hat das Unterrichtsgeschehen und die Schüler*innen im Blick; Die Schüler*innen haben das Gefühl von der Lehrkraft während des Lernens wahrgenommen zu werden

2 Reibungslosigkeit und Schwung

Fließende Transition von Abläufen, Vermeidung von Unterbrechungen, Verzögerungen und Störungen

2.1 Ausmaß von Unterrichtsstörungen

Stärke der Unterbrechungen, die durch Schüler*innen und Lehrkraft generiert werden

2.1.1 Niedriger

Das Ausmaß an Störungen ist im Churermodell niedriger als im traditionellen Unterricht

2.1.2 Gleich

Gleich hohes Ausmaß an Störungen zwischen eines traditionellen Unterrichtsmodells und des Churermodells

2.1.3 Höher

Das Ausmaß an Störungen ist im Churermodell höher als im traditionellen Unterricht

2.1.4 Hoch

Auftreten von Unterrichtsstörungen, die zu längeren, mehreren Unterbrechungen des Unterrichtsflusses führen und mit einer starken Belastung der Lehrkraft einhergehen

2.1.5 Mittel

Auftreten von Unterrichtsstörungen, die zu Unterbrechungen des Unterrichtsflusses führen und mit einer mäßigen Belastung der Lehrkraft einhergehen

2.1.6 Niedrig

Auftreten von Unterrichtsstörungen, die zu kurzen Unterbrechungen des Unterrichtsflusses führen und mit einer geringen Belastung der Lehrkraft einhergehen

2.2 Klarheit

Wissen der Schüler*innen über das weitere Vorgehen des Unterrichtsgeschehens

2.3 Übergänge

Schnittstellen des Unterrichts, die sich durch fließende Transitionen auszeichnen

2.4 Unterrichtsvorbereitung

Tätigkeiten der Lehrkraft vor Unterrichtsbeginn, die zum reibungslosen Ablauf des Unterrichtsgeschehens beitragen

3 Programmierte Überdrussvermeidung

Vermeidung negativer Emotionen auf Seite der Schüler*innen

3.1 Abwechslung

Verschiedenartigkeiten unterschiedlicher Ausprägungen während des Unterrichtsverlaufs

3.1.1 Themenvielfalt

Diversität an Inhalten

3.1.2 Bewegung

Vielfalt motorischer Abläufe;

3.1.3 Sozialform

Diversifikation der Beziehungsstrukturen bzw. Gruppenzusammensetzungen während des Lernens

3.1.4 Medienvielfalt

Einsatz zahlreicher Medien

3.1.5 Lernorte

Lokalitäten, die zur Förderung sozialer, kognitiver oder emotionaler Kompetenzen beitragen

3.1.6 Methodenvielfalt

Diversität an Unterrichtsmethoden

3.1.7 Kognitive Herausforderungen

Am Vorwissen anknüpfende Aufgabenstellungen, die einen wesentlichen Beitrag zum weiteren Verständnis eines Themas beitragen

3.2 Motivation

Gesamtheit der Faktoren, die zu Handlungen oder Handlungsweisen anregen

3.2.1 extrinsisch

Alle motivationalen Faktoren aufgrund äußerer (An-)Reize

3.2.2 intrinsisch

Alle motivationalen Faktoren, die zur inneren Zufriedenheit führen

4 Rechenschaftsprinzip

Verantwortung der Schüler*innen für ihre eigene Leistung; Kontrolle der erbrachten Leistungen durch die Lehrkraft.

4.1 Verantwortungsübergabe

Verantwortung für die eigene Leistung wird von der Lehrkraft an die Schüler*innen transferiert

4.2 Kontrolle von Leistungen

Begutachtung der Produkte der Schüler*innen durch die Lehrkraft

5 Gruppenmobilisierung

Erhaltung der Aufmerksamkeit aller Schüler*innen (Aktivierung).

5.1 Kognitive Aktivierung

Einflüsse der Lehrkraft, die dazu führen, dass Schüler*innen mitdenken und aufmerksam Lernaufgaben bearbeiten

5.2 Echte Lernzeit

Phasen, in denen die Schüler*innen Strategien bspw. der Metakognition einsetzen, um Kompetenzen zu erwerben

5.3 Maßnahmen Aufmerksamkeit

Möglichkeiten der Lehrkraft die zum Erhalt der Aufmerksamkeit führen

6 Beziehung

zwischenmenschliche Relationen zwischen Schüler*innen untereinander oder zwischen Schüler*innen und Lehrkraft

6.1 Authentizität

Vermittelte Glaubwürdigkeit einer Lehrkraft

6.2 Sanktionen Vermeiden

Schüler*innen werden nicht für ihr Verhalten bestraft.

Konsequenzen durch Regelmissachtungen werden davon jedoch nicht ausgeschlossen.

6.3 Konfliktbewältigung

Alle Fokussierungen auf geleitete soziale Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen und Lehrkraft oder zwischen Schüler*innen untereinander

6.4 Verantwortung

Selbstregulation und Eigenständigkeit der Schüler*innen

6.5 Kommunikation

Verbaler Austausch zwischen Lehrkraft und Klasse, Schüler*innen oder Schüler*in.

6.6 Vertrauen

Erwartungshaltung der Lehrkraft, sich auf die Schüler*innen verlassen zu können

6.7 Freiraum

Möglichkeiten der Lehrkraft die Schüler*innen partizipieren zu lassen und ihnen Rückzugsorte zu Verfügung zu stellen

6.8 Positives Klima

Einflüsse auf die Unterrichtsatmosphäre, die sich günstig auf Beziehungen und Lernen auswirken

7 Flexibilität

Möglichkeiten der Lehrkraft frei in ihrer Unterrichtsgestaltung zu agieren

8 Interventionen

Maßnahmen der Lehrkraft, die auf störendes Verhalten von Schüler*innen folgen

9 Funktionen der Lehrkraft

Rollen, die von der Lehrkraft zu unterschiedlichen Phasen eingenommen werden

9.1 Materialbereitstellung

Lehrkraft als Person, die Unterrichtsmaterialien zu Verfügung stellt

9.2 Moderator*in

Rolle der Lehrkraft Ideen der Schüler*innen zu sammeln und das Gespräch zu lenken

9.3 Führende Rolle

Lehrkraft als inputgebende Person

9.4 Beobachtende Rolle

Lehrkraft observiert die Schüler*innen

9.5 Lerncoach

Unterstützung der Lehrperson als Lernbegleitung durch individuelle Hilfen und Beratung

10 Reaktionsgeschwindigkeit auf Störungen

Tempo der Lehrkraft auf Störungen durch Schüler*innen reagieren zu können

10.1 gering

Langsames intervenieren im Churermodell als im traditionellen Modell

10.2 durchschnittlich

Keine Unterschiede in der Reaktionsgeschwindigkeit zwischen den Modellen

10.3 hoch

Langsames intervenieren im Churermodell als im traditionellen Modell

11 Überlappung

Fähigkeit der Lehrkraft Dinge simultan ausführen zu können

11.1 Mehr Tätigkeiten

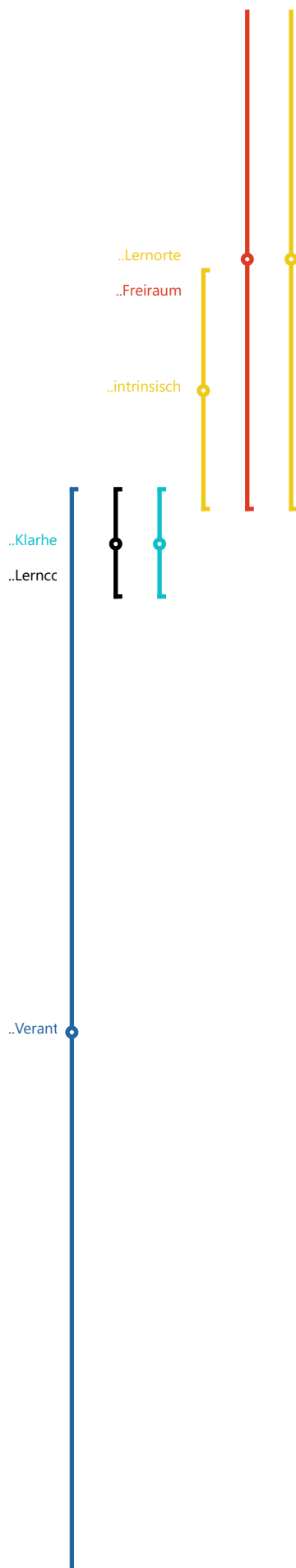
Man muss im Churermodell mehr Tätigkeiten simultan ausführen als im traditionellen Modell

11.2 Weniger Tätigkeiten

Man muss im Churermodell weniger Tätigkeiten simultan ausführen als im traditionellen Modell

- 1 [0:00:00.0] **B:** Jetzt genau, sehe ich es. Klasse!
- 2 [0:00:07.8] **I:** Ja, perfekt. Dann komme ich mal zur ersten Frage. Wie lange arbeiten Sie denn schon in der Schule?
- 3 [0:00:14.9] **B:** Ich arbeite seit 2007 an der Schule/ ach an der Schule, an der ich jetzt arbeite? Oder überhaupt/
- 4 [0:00:24.3] **I:** Generell, wie viel Schulerfahrung haben Sie denn bisher gesammelt als Lehrkraft?
- 5 [0:00:29.7] **B:** Mein Referendariat habe ich Jahr 2007 gestartet. In der Grundschule und habe es 2009 regulär beendet und war dann erstmal zwei Jahre an der Mittelschule. Beziehungsweise ein Jahr an der Hauptschule und danach hieß sie dann Mittelschule. Noch ein Jahr an der Mittelschule und dann seitdem eigentlich in der Grundschule. Genau.
- 6 [0:00:53.4] **I:** Alles klar. Und seit wann arbeiten Sie mit dem Churermodell?
- 7 [0:00:59.4] **B:** Mit dem Churermodell arbeite ich seit Juni 2017.
- 8 [0:01:04.0] **I:** Ah, ja. Die Arbeit bezieht sich ja auf das Classroom Management im Churermodell - wie kann man sich denn Classroom Management im Churermodell vorstellen?
- 9 [0:01:19.7] **B:** Also das Churermodell besteht ja aus vier Teilen und davon ist eigentlich keins wegzudenken. Und der allererste Teil ist tatsächlich die Grundlage für das Classroom Management - und zwar indem ich das Klassenzimmer umstelle, indem ich einen Kreis habe, der eigentlich immer da ist. Bei dem ich die Schüler immer wieder holen kann/ Am Anfang und am Ende des Unterrichtsstages und auch zwischendrin/ Und dann die Tische/ Die stehen nicht unbedingt frontal zur Tafel gestellt, so dass es einfach unterschiedliche Möglichkeiten gibt für die Schüler sich,

..Lernorte
..Freiraum



je nachdem wo sie an einem Arbeitstisch sitzen, auch entweder gemeinsam mit anderen oder alleine in Ruhe arbeiten können. Zusätzlich zu den Tischen versuche ich immer wieder auch Orte zu finden, bei denen es keinen Tisch gibt, aber eine Sitzmöglichkeit oder eine Schreibmöglichkeit. Entweder im Klassenzimmer, dann auch außerhalb des Klassenzimmers, bei denen auch gearbeitet werden kann. Weil nicht immer geschrieben werden muss und man dann von den üblichen Tisch-Stuhl denken eigentlich auch wegkommen kann, um noch mehr Platz und also noch mehr Vielfalt an Orten zu schaffen, an denen Schüler sich zurückziehen können, um zu arbeiten oder mit anderen arbeiten können. Und da ist es natürlich wichtig die Kinder strukturiert in dieses Klassenzimmer zu lassen, indem sie auch angeleitet werden an welchen Orten sie wie arbeiten können. Immer natürlich mit der Prämisse, dass es Orte gibt, bei denen sie vielleicht noch eigene Erkenntnisse finden, die ich als Lehrkraft nicht gefunden habe, die dann auch wieder in Reflexionsphasen geteilt werden mit anderen Kindern. Wenn dann einer merkt/ okay, er kann auf einem recht breiten Fensterbrett sitzen. Da mit einem Lehrmittel zum Beispiel zu arbeiten oder auch was Kleines aufzuschreiben oder auch mit anderen Kindern/ Und das hat gut geklappt, dann ist es immer schön, wenn das Kind dann im Kreis hinterher erzählt, wie die Arbeit da gelaufen ist und warum es gut geklappt hat. Ebenso finde ich die Reflexion im Classroom Management wichtig, weil einerseits die Schüler sich gegenseitig Ideen geben können, wo sie noch arbeiten können, um effektiv zu lernen und auch mit anderen zu Lernen. Andererseits auch aber zu merken, dass immer wieder auch Kinder gibt, die vielleicht mal eine schlechte Erfahrung gemacht haben, daraus wieder lernen und das ihnen dabei wieder hilft mehr Eigenverantwortung für ihr lernen zu übernehmen. Indem zu Beispiel ein Kind draußen auf dem Gang arbeitet, zusammen mit vielleicht ein, zwei anderen Kindern, und dann merkt/ es kommt vielleicht überhaupt nicht vorwärts, weil für dieses Kind der Alltagslärm, der vielleicht auch so durch die Schule hallt, so störend ist, dass es nicht unbedingt vorwärts kommt. Und entweder kommt das Kind vorher auf den

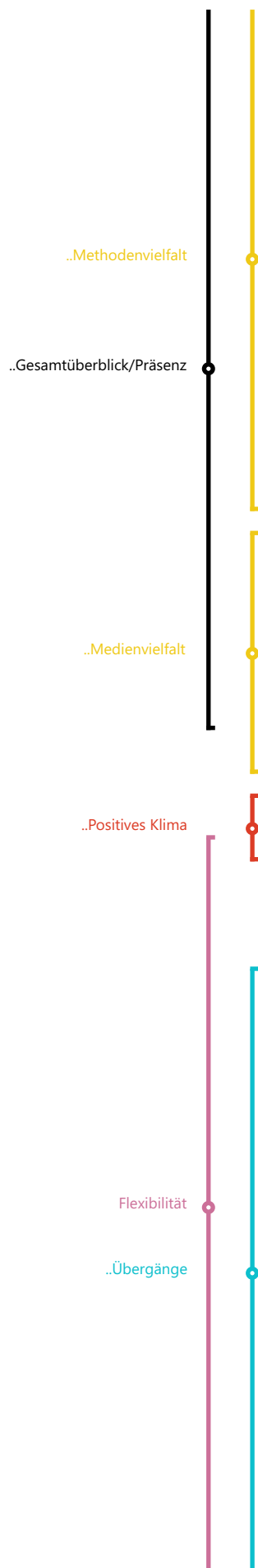
..Verantwortungsübergabe

..Verantwortungsübergabe

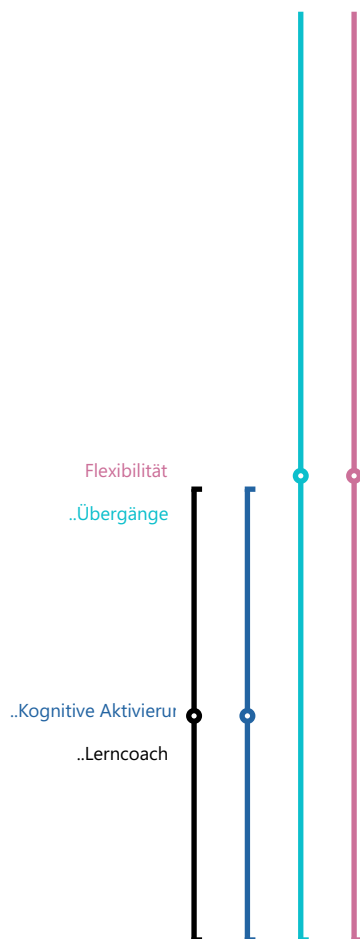
..Gesamtüberblick/Präsenz

..Methodenvielfalt

Gedanken das zu unterbrechen und einfach während der Arbeitsphase wieder ins Klassenzimmer zu kommen. Oder nach der Arbeitsphase zumindest dann in einer Reflexionsphase zu merken/ Okay es war vielleicht kein guter Platz, den ich gewählt habe. Ich werde mir einen anderen Ort suchen. Und zwar genau den oder den, damit ich besser arbeiten kann. Manchmal ist es so, dass es nicht unbedingt mal ausgesprochen werden muss, sondern es kann auch ein anderes Kind sein, das dann sagt/ Ich habe in der Garderobe gearbeitet und bin da nicht vorwärts gekommen. Aus diesem und jenen Grund/ Und das Kind, dass dann vom Flur kam und merkt/ okay es war vielleicht für mich auch irgendwie zu laut oder ich konnte mich nicht gut konzentrieren. Das lernt gleich mit und bekommt einfach nochmal weitere Infos oder Tipps. Wie kann ich damit umgehen? Und der Gerald Hütter spricht ja immer von diesen exekutiven Funktionen, die eigentlich nur im Erfahrungen verankerbar sind und nicht direkt übers Gehirn, also nicht über das Kognitive. Die beinhalten ja dann auch zum Beispiel diese Selbstregulation, diese Inhibition, also die Fähigkeit sich auch etwas zu verkneifen. Zum Beispiel unbedingt jetzt mit dem besten Freund, mit dem man in der Pause spielt zusammenzusitzen. Und dann zu überlegen, was hilft mir, damit ich gut lernen kann und dafür entscheide ich mich dann. Das müssen sie öfter am Tag machen. Und damit trainieren sie auch diese Selbstregulation. Und für mich ist es aber wichtig zu sehen, wer tut sich da noch schwer und wer braucht Hilfe? Deswegen hat bei mir jetzt nicht jeder einen freien Platz. Sondern wenn dienlich ist, dann kümmere ich mich darum und richte für den Schüler für eine Woche oder zwei und einen Monat je nachdem/ einen festen Platz ein. Und es gibt einzelne wenige Kinder denen tut das ganz gut. Und für die meisten ist es eigentlich wichtiger, dass sie sich das frei wählen können und gehen mit der Verantwortung eigentlich sehr erwachsen um, könnte man schon fast sagen. Dann ist natürlich beim Classroom Management auch wichtig/ Sehen die Kinder in der Inputphase auch wirklich alle Alles? Weil/ Gerade in der Inputphase wird ja das Allerwichtigste erklärt und da sollten die Kinder auf den gleichen Stand gebracht werden,



wenn es um das Minimum das Lernziel ist geht. Also der Inhalt, den ich dann auch aus dem Stoffverteilungsplan heraus zum LehrplanPlus herausziehe bei dem ich merke, dass ist das Grundlegende was in der Grundschule gelernt werden muss. Und dafür richte ich meinen Kreis so ein, dass er vorne an der Tafel verortet ist. Und auch da kann ich natürlich in der Mitte Dinge auslegen. Gerade wenn es Gegenstände sind. Aber sobald es irgendwelche Schriftstücke, kleine Plakate oder Wortschilder sind, stehen die dann natürlich auch auf dem Kopf. Und dann tun sich manche Schüler schon auch schwer, dass dann so zu lesen oder auch von der Seite zu lesen. Deswegen gibt es bei mir dann die Kinokreis, der auch relativ oft am Tag dann zum Einsatz kommt. Und da kann ich dann entweder die Tafel oder auch den Beamer hernehmen, kann dann da mit einer Whiteboard-App Fotos von Kindern oder mit Schriftstücken von Kindern, die ich fotografiert habe, nochmal genauer arbeiten, man auch nochmal was reinschreiben kann. Auch mal in die Tiefe zu gehen/ Gerade wenn es um didaktische Reflexionsphase geht. Was genau habe ich wie gelernt? Wo habe ich einen schlaun Fehler gemacht, der alle anderen Kinder weiterbringt? Und mich auch/ Genau. Also da ist es wichtig diesen Kreis nicht ganz in Stein gemeißelt zu sehen, sondern auch da immer wieder die Flexibilität zu nutzen. Also ich würde es mit so einem Slush-Eis vergleichen. Also wenn ich Rituale und Orte mit den Kindern lerne und vertiefe, dass sie wissen/ Dieser Kreis ist dafür da. Die Arbeitstische sind dafür da. Die (unv.) die haben einen bestimmten Grund. Es gibt Abläufe, wann und wie ich in den Kreis komme. Und zwar unterschiedliche/ Mal kommen sie gruppenweise. Mal kommen sie alle gleichzeitig. Manchmal müssen sie noch irgendwo vorbei, um auch Hefte oder Arbeitsblätter irgendwo abzulegen. Dann sollte das schon gefestigt sein. Also wenn man jetzt Wasser festigt, dann wird es ja dann zu einem ganz festen Eis. Nur beim Slush-Eis ist der Vorteil/ Das ist quasi gefrorenes Eis, dass ja dauernd umgerührt wird. Es besteht aus ganz ganz kleinen Eisstückchen. Und die Eisstückchen im übertragenen Sinne, sind diese einzelnen Elemente, bei denen die Kinder wissen/ Die sind immer so. Also



ein Kinokreis, der sieht immer so aus. Aber der Kreis an sich ist nicht so fest eingefroren wie so ein zugefrorener See, dass der eben immer nur so benutzt wird. Sondern wir verschieben auch manchmal diese Sitze im Kreis. Das sind Callax-Zweier-Regale von mir. Da kann man dann ein Vierer-Schiffchen daraus machen. Man kann die Kissen, die darauf sind wegnehmen und sie auf den Boden legen, damit die Kinder sich da drauf knien, um auf den Sitz was zu schreiben. Dann kann die Mitte des Kreises auch mal zum Tanzen hergenommen werden oder auch für Präsentationen oder für szenische Spiele. Die Stellwände, die werden manchmal herausgezogen, damit man aus einem Sechsertisch auch so einen großen Beratungstisch machen kann, bei dem ich mich dazusetze und jeder der Lust hat/ Weil er etwas erklärt bekommen möchte kommt schnell vorbei. Und wenn er merkt/ Okay es geht jetzt wieder, ich komme alleine klar. Dann geht das Kind. Also es ist eine Mischung aus fest einstudierten Abläufen und Ritualen und aber auch der Flexibilität, die wir brauchen, um auf individuelle Situationen im Unterricht und im Klassenzimmer einzugehen.

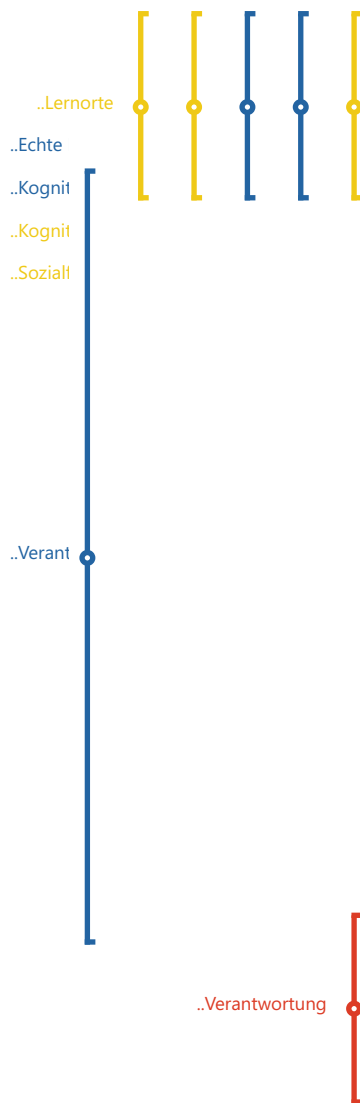
10 [0:11:15.4] **I:** Ja

11 [0:11:18.1] **B:** Als Beispiel jetzt (lacht)

12 [0:11:19.5] **I:** Das war ja jetzt schon mal ganz schön viel. Welche Rolle hat denn dabei die Allgegenwärtigkeit im Modell bei Ihnen im Unterricht?

13 [0:11:32.4] **B:** (...) Auf jeden Fall/ Die Erinnerung für mich als Lehrkraft, der ich ja nicht mit dem Churermodell gestartet habe/ Dass ich offen bleibe in meinem Denken und Großzügig bleibe in meiner Bereitschaft die Verantwortung auch in die Kinder abzugeben. Immer in Kombination mit der Verbindlichkeit oder der Bindung oder der Beziehung zu den Schülern. Es geht um die Prämisse, erfolgreich zu lernen. Also es geht jetzt/ wir machen kein Montessori, das ist auch kein Wolf im Schafspelz. Dieses/ Oh Frau/Herr X, muss ich schon wieder das tun was ich will? Nein





das nicht. Sondern/ Es gibt Freiheiten. Eben die Platzwahl, die Wahl des Arbeitspartners, die Wahl des Niveaus. Manchmal auch die Themenwahl, wo sie arbeiten, die Wahl der Quantität. Immer aber unter der Prämisse, dass sie gut lernen. Da werden sie auch zur Verantwortung gezogen, wenn ich mit ihnen spreche und sage/ Okay, gut. Ich sehe du hast sehr viel geschafft. Oder du bist gut vorwärtsgekommen, das freut mich. Oder (unv.) dann sage ich/ Es hat sich gelohnt dich jetzt da irgendwo in der Schule unterwegs irgendwo hinschicken oder einen freien Platz im Klassenzimmer zu suchen und eben bei anderen Kindern, die sagen/ Oh, ich bin nicht so gut vorwärtsgekommen. Dass ich dann sag/ Merk dir genau, wo du gesessen bist und mit wem du gearbeitet hast. Und versuche herauszufinden, oder wir versuchen gemeinsam herauszufinden, woran es gelegen hat, damit es nicht nochmal passiert. Weil/ Wir gehen ja in die Schule, um was zu lernen und ansonsten/ Wenn ich jetzt das durchziehen würde und monatelang so ein Platz oder so ein Partner suchen würde/ Dann hätte ich eigentlich meine Zeit verschwendet in der Schule. Also die Allgegenwärtigkeit des Modells ist die Erinnerung an mich, eben diese Großzügigkeit der Verantwortung zu haben und auch offen zu bleiben. Und was ich auch ganz wichtig finde ist/ Das Churermodell ist eigentlich nur das Gerüst. Also ich diesen Kreis. Ich habe das Klassenzimmer umgestellt und ich versuche diese/ wie heißt sie gleich nochmal? Also Step-by-Step des Lernens, Stufe/

14 [0:14:00.1] **I:** Scaffolding?

15 [0:14:02.6] **B:** Bitte?

16 [0:14:03.7] **I:** Vielleicht Scaffolding?

17 [0:14:05.6] **B:** Das sagt mir gar/ (überlegend)

18 [0:14:07.4] **I:** So ein Gerüst zu bauen, sozusagen.

..Kognitive Herausforderungen

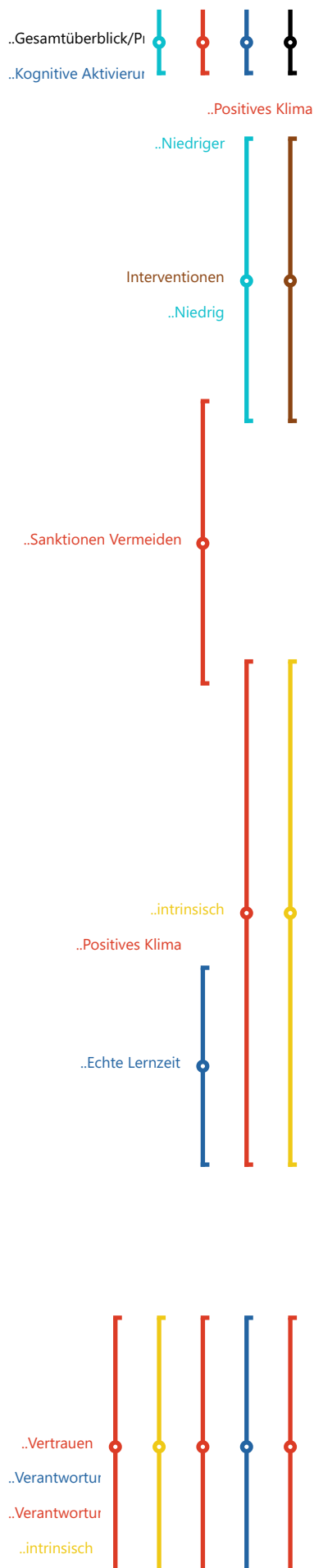
..Gesamtüberblick/Pl

..Kognitive Aktivierung

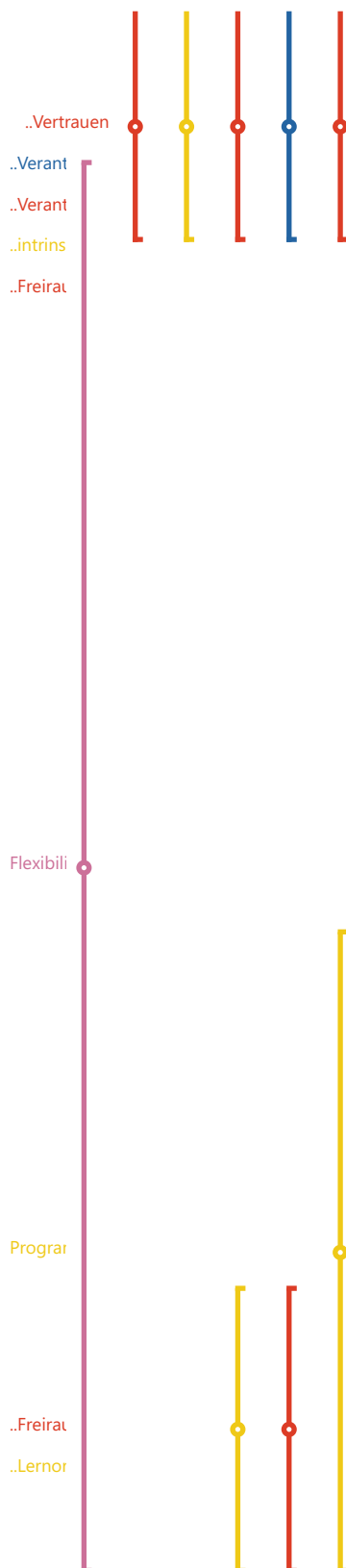
..Positives Klima

..Niedriger

[0:14:09.1] **B:** Ne, nicht in dem Fall. Sondern/ Also das Gerüst Churermodell besteht eben aus diesen Teilen. Der Kreis mit dem Input, das Klassenzimmer umzustellen, Lernen mit verschiedenen Lernaufgaben, wo die Schüler merken/ Ich muss von meiner aktuellen Stufe immer noch eine zusätzliche Stufe nehmen, um quasi bei der Herausforderung zu bleiben und mich nicht auszuruhen. Und ja die freie Platzwahl nur als Gerüst. Ich muss es mit meinen eigenen Inhalten füllen und mit meiner eigenen Persönlichkeit. Und deswegen ist es Typ-Sache als Lehrkraft. Habe ich die Persönlichkeit dafür dieses Gerüst zu füllen? Aber auf der anderen Seite kann ich nicht, wie zum Beispiel jetzt bei verschiedenen Methoden oder bei Sozialformen sagen/ Genau so macht man das. Also genau so sieht die Einzelarbeit aus. Genau so sieht die Partnerarbeit aus. Sondern/ Es ist ein viel (unv. oberes?) Gerüst, das ich mit meinen Vorstellungen dann auch füllen muss. Das erfordert erst einmal viel Denkarbeit, aber das Gerüst muss eigentlich immer dastehen. Deswegen diese Allgegenwärtigkeit/ Denn, wenn ich eine Sache wegnehme und ich sage zum Beispiel/ Ich brauch jetzt gar keinen Kreis mehr für den Rest des Schuljahres oder für das nächste Schuljahr. Dann würde das Haus ein bisschen zusammenbrechen, weil der Kreis für verschiedene wichtige Inhalte steht. Zum Beispiel überhaupt/ das Phänomen/ Jeder sitzt in der ersten Reihe, keiner kann sich hinter dem anderen verstecken, jeder ist gefordert zu 100 Prozent. Und das erwarte ich auch. Also zuhören und auch sich beteiligen. Das klappt im Kreis auch viel mehr. Jeder, auch die schüchternen Kinder, fühlen sich viel mehr gesehen. Dann hat es einen unglaublichen sozialen Effekt. Einen positiven/ Weil sie einfach merken/ Ich gehöre mit dazu. Wenn ich jetzt störende Schüler habe/ Das kann ich einfach nur aus der eigenen Erfahrung sagen. Die dann vielleicht irgendwo weiter hinten sitzen, weil ich merke ich muss irgendwo/ Also bei einem herkömmlichen Klassenzimmer, wenn sie weiter hinten sitzen und weil ich sagen muss/ Weil ich dafür sorgen muss, dass auch die anderen Kinder lernen können. Und in dem Fall einen schlechten Kompromiss schließen muss fühlt er sich nie so zur Klasse zugehörig, wie jetzt



die Mitte oder die Kinder, die weiter vorne sitzen. Und das ist im Kreis schon gar nicht möglich. Der ist auf jeden Fall auch dabei. Was ich zwar mache/ (grinst) das hat sich bei mir als doch immer wieder mal in seltenen Fällen als sinnvoll erwiesen/ Wenn jemand wirklich aktiv den Kreis so stört, dass die anderen nicht lernen können, dann schick ich das Kind aus dem Kreis heraus. Für eine kurze Zeit. Und dann setzt sich das an einen der Tische am Arbeitsplatz. Und wenn ich dann merke/ Das Kind macht mit und meldet sich auch wieder oder hört zu, dann kann es wieder hereinkommen. Aber das ist nur eine kurze Phase und nicht wie ich das früher gemacht habe/ Dann von Ferien zu Ferien, dass ich eine Sitzordnung mache und ein Kind, das extrem stört, gar nicht so in den Mittelpunkt gestellt werden soll extra weiter außen, weiter hinten sitzt. Für so eine lange Zeit würde ich eigentlich niemanden mehr lokal, also was die Örtlichkeit betrifft, in eine gewisse Priorität oder in eine kleinere Priorität schieben. Und dann ist der Kreis natürlich unglaublich wertvoll für die Reflexionsphase, dass Kinder über ihr Lernen sprechen. Aber natürlich, also nicht nur über die Inhalte, die sie gelernt haben und über die Erkenntnisse, die vielleicht auch deutlich über das Minimale hinaus gehen und dabei auch nochmal Kinder motivieren, die im Mittelfeld oder die im schwächeren Bereich sind. Sondern auch übers Lernen lernen sprechen. Indem sie eben sagen/ Okay es hat mir sehr gut getan mit dir, dann nennen sie den Namen, zusammenzuarbeiten, weil wir einfach gegenseitig uns geholfen haben. Oder zuerst hast du mir geholfen, dann habe ichs verstanden und dann sind wir gut beide weitergekommen. Also das ist allein der Kreis, der quasi ein Teil des Gerüsts ist. Der, wenn er fehlen würde/ Dann würde, finde ich, mein Unterricht auch nicht mehr Churermodell genannt werden. Und es ist auch bei der Platzwahl so. Wenn ich sagen würde/ Okay ihr habt jetzt alle einen festen Platz an den Arbeitsplätzen. Dann würde diese Selbstverantwortung und die Selbstregulation bei den Kindern plötzlich fehlen. Und ich glaube auch, dass dann das Engagement abnehmen würde, wenn es darum geht, sich ein passendes Niveau/ Also ja, bei den Aufgaben zu suchen. Weil sie ja dann denken/



Okay, wenn er uns nicht vertraut, dass wir einen guten Platz finden neben jemanden/ Oder auch alleine/ Dann vertraut er uns vielleicht auch nicht ganz wenn es um das Niveau geht. (...) Ja. Und es gibt übrigens bei der freien Platzwahl ganz viele Abstufungen. Also es gibt die totale Kontrolle, indem ich sag/ Jeder sitzt da, wo ich will. Und es gibt das andere Extrem. Jeder darf dort sitzen, wo er will. Aber dazwischen können sie ganz verschieden abstufen, indem sie sagen/ Ich lass mal nur/ Also ganz extrem, was man nie machen würde/ Ich lass jetzt mal nur die Jungs einen freien Platz wählen und die Mädchen müssen da sitzen, wo sie sind. Oder sie dürfen immer nur bis zu den Ferien selbst aussuchen, wo sie sitzen. Aber bis dahin sitzen sie an dem einen Platz immer fest. Oder von Woche zu Woche. Oder von Tag zu Tag. Das musste ich machen als Corona uns fest im Griff hatte. Da ging es nämlich um diese Nachverfolgung des Virus. Und das war unglaublich anstrengend für die Schüler. Das fand ich total bescheuert, aber es ging nicht anders. Und dann mussten sie in der früh entscheiden. Neben wem sitze ich für den Rest des Tages? Und das hat einen UNGLAUBLICHEN Stress bei den Kindern verursacht. Weil sie eigentlich, wenn sie Pech hatten, dann vielleicht NUR die zweitbeste Wahl noch erwischen konnten. Wenn sie nämlich nicht rechtzeitig in der Garderobe waren, um sich gegenseitig abzusprechen/ Und was ich eigentlich auch nicht wollte, war, dass sie dann Plätze reservieren. Weil sie ja dann Mäppchen hinlegen und sagen/ So, du gehörst jetzt dahin und muss zu mir kommen. Und sobald es wieder möglich war, dass sie sich dann mehrfach am Tag sich einen Platz aussuchen konnten/ Mit unter eigentlich auch schon mal während einer Arbeitsphase/ Weil ich immer sag/ Wenn du merkst du kannst da nicht arbeiten/ Steh auf und geh woanders hin, wir haben genug Platz. Da haben sie sich dann entspannt.

20

[0:20:57.0] I: Genau. Ich muss da jetzt nochmal ganz kurz unterbrechen. Und zwar haben Sie vorhin die Unterrichtsstörungen ganz kurz angesprochen. Hat man denn im Churermodell das Gefühl, dass man alles im Blick hat?

[0:21:14.5] **B:** (unterdrücktes lachen) Beim Umstellen des Klassenzimmers würde ich raten mir einen Ort zu suchen, bei dem ich Alle sehen kann. Das ist besonders wichtig, wenn ich Diktate mache. Mache ich nicht oft, aber ab und zu mal. Damit sie sich einfach ein bisschen dran gewöhnen, dass es in den weiterführenden Klassenstufen dann auch solche Unterrichtsformen gibt. Zwar nicht alle aber/ Es geht nicht jeder aufs Gymnasium oder auf die Realschule, aber selbst in der Mittelschule wird auch mal Diktat gemacht. Und auch bei Lernzielkontrollen/ Das ist vielleicht nochmal ein weiterer Punkt. Da gibt es bei mir immer zwei Gruppen. Das heißt der Nachbar hat eine ganz andere Ausfertigung wie man selbst. Und es dauert immer so ein paar Wochen bis sie verstanden haben, dass es überhaupt keinen Sinn macht vom Nachbarn abzuschreiben. Natürlich stellen wir Ordner auf, damit sie merken/ Ich habe jetzt mein Lernbüro, ich habe jetzt meine Ruhe, ich konzentriere mich auf mich selbst. Und ich ermahne auch die Kinder, dass sie nicht herüberschauen zum Nachbarn. Aber ich sage immer klipp und klar/ Wenn du da rüber schaust, dann schreibst du noch was Falsches ab. Weil/ Das sind andere Zahlen, da sind andere Wörter drin. Das macht überhaupt keinen Sinn. Und dann im Laufe der zweiten Klasse/ Also ich habe ne erste/ Ich arbeite seit 2014 in der ersten und zweiten Klasse. Und wenn sie dann im Laufe der zweiten Klasse mal aus Versehen eine Lernzielkontrolle bekommen, die komplett identisch ist mit dem des Nachbarns, dann gucken sie gar nicht rüber, weil sie es gar nicht anders kennen. Weil sie immer noch denken es macht keinen Sinn. Aber es ist wichtig einen Platz im Klassenzimmer zu haben bei dem ich Alle sehen kann, Damit ich, wenn ich tatsächlich mal während der Arbeitsphase etwas sagen muss, oder wenn wir eine Lernzielkontrolle schreiben/ Dann auch, dass Alle mich sehen. Ich nutze es aber nicht oft. Weil ich finde/ Es ist wieder eigentlich ein Rückschritt, wenn ich es benutze. Diesen Ort, meinen Hochstand, sozusagen/ Weil ich ja möchte, dass wenn wir miteinander frontal sprechen oder im Plenum ins Gespräch kommen/ Dass wir das im

..Freiraum

..Gesamtüberblick/Präsenz

..Gesamtüberblick/Präsenz

Kreis machen. Und da sehen mich ja dann Alle. Da werden ja Alle gesehen, quasi. Da kann sich ja keiner verstecken.

22

[0:23:33.1] **I:** Ja. Und da hat man sicherlich auch relativ hohe Ansprüche als Lehrkraft, die man erfüllen muss. Müssen Sie als Lehrkraft im Churermodell weniger oder mehr Tätigkeiten gleichzeitig ausführen können als im traditionellen Unterricht?

23

[0:24:01.3] **B:** Ich glaube schon/ Also/ Aber das liegt so ein bisschen an meinem Typ. Ich glaube das kommt auch darauf an, wie man es organisiert. Aber ich finde es eigentlich ganz schön Dinge gleichzeitig zu machen. Und vielleicht ist das auch der Grund, warum ich dann auch mehr gleichzeitig mache. Weil es mir liegt und ich es gerne mache. Also gerade wenn ich am Beratungstisch sitze/ Da habe ich auch nicht alle Kinder gleichzeitig im Blick. Dann kommen Schüler zu mir und wir springen von Aufgabe zu Aufgabe. Die gehen ja nicht alles linear durch. Kinder sind an unterschiedlichen Stellen, während sie arbeiten. Auch an unterschiedlichen Niveaus und mich da immer wieder darauf einzustellen/ Das ist etwas, was ich gerne mache. Was ich fast ein bisschen weniger langweilig finde. (lacht) Ja. Auch das ist wieder Typ-Sache, ne.

24

[0:25:01.6] **I:** Und wenn es dann doch mal zu Störungen kommt. Wie schnell kann man darauf reagieren in dem Modell?

25

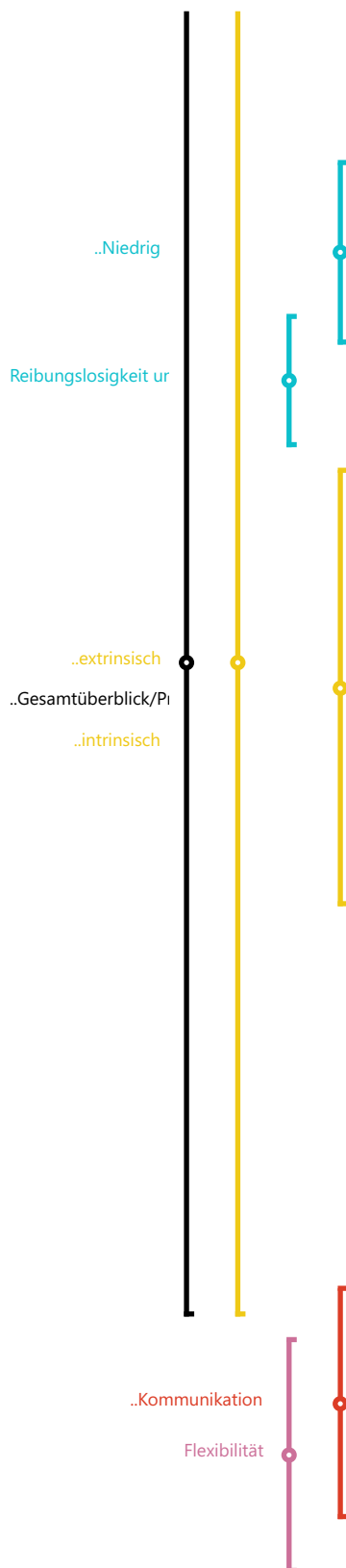
[0:25:12.3] **B:** Ja, das habe ich auch wieder selbst gefüllt. Ich habe/ (...) Vier verschiedenfarbige DINA-4-Blätter laminiert. Oben ist blau, dann kommt grün, dann kommt gelb, dann kommt rot. Und blau heißt/ Die Kinder sind super. Jedes Kind hat ein eigenes kleines Bild gemalt, weil ich nicht möchte, dass die Namen irgendwo stehen. Gerade wenn eine Sprechstunde kommt oder andere Kollegen ins Klassenzimmer kommen finde ich datenschutzrechtlich das eigentlich besser. Und bei den Bildern steht noch eine kleine Nummer, weil ich die Kinder anhand der Nummer viel besser mir merken kann als das Bild jetzt selbst. Die

..Lerncoach

..Mehr Tätigkeiten

..extrinsisch

..Gesamtüberblick/Präsenz

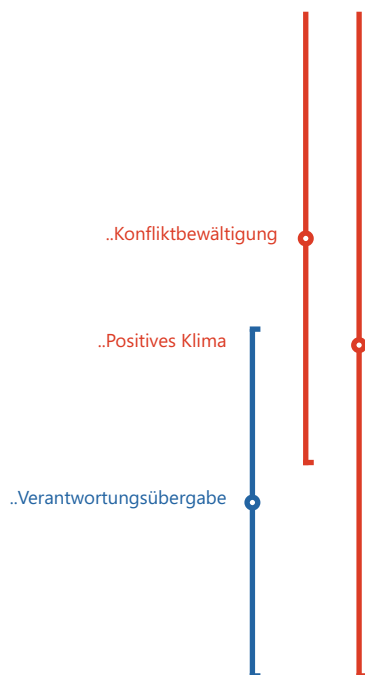


Bilder sind auch laminiert und haben so Klebepunkte hinten. Und dann können die von oben nach unten und auch wieder hoch wandern. Die wandern also jetzt im Laufe der Woche mal ein bisschen runter und dann wieder hoch. Und immer, wenn die Kinder/ Also wenn ich merke, dass es ein Kind gibt das einfach überhaupt nicht auf mich reagiert, dem ich schon gesagt habe, was es bitte machen soll oder bitte lassen soll. Dann wandert es eine Station weiter nach unten. Und das kann ich aber nonverbal machen. Also wenn ich wirklich merke/ Ein Kind stört massiv. Dann steh ich auf, geh zu dieser Leiter, setz das Kind eins weiter runter. Und das funktioniert eigentlich, weil die Kinder alle super sein wollen. Die Kinder, die eben nicht stören, die ihre Aufgaben soweit machen und sich Mühe geben/ Und die geben sich wirklich alle Mühe. Viel mehr eigentlich, als wenn sie da so frontal irgendwie von mir beschult werden und manchmal einfach nur hoffen, dass sie nicht gesehen werden und nicht so viel machen möchten. Aber dann ist es nämlich gut. Weil die, die ich nämlich nicht sehe, das sind die, die super bleiben. Und das entspricht/ Jetzt kenne ich sie ja schon ein dreiviertel Jahr/ Das entspricht auch wirklich dem Kindern dann, die dann oben super bleiben. Und alle, die am Freitag wieder oben auf super landen, die bekommen dann eine Belohnung in Form von einem Superkärtchen. Und die kann man sich wieder/ Also das ist so ein Tokensystem. Dafür kann man sich nach einer bestimmten Anzahl noch etwas aus der Schatzkiste holen. Das ist also eine Möglichkeit. Ansonsten wenn ich merke, dass es ein längerfristiges Problem ist/ Dann spreche ich mit dem Kind in Ruhe darüber und dann finden wir eine andere Lösung. Also entweder, dass das Kind einen festen Platz bekommt/ Oder dann auch eben bei mir mit am Beratungstisch sitzt. Oder es bekommt einfach bessere Aufgaben von mir. Vielleicht liegt es auch einfach nur daran, dass es nicht die passenden Aufgaben bekommen hat. Genau.



27

[0:27:50.1] **B:** Nein, auf keinen Fall. Auf KEINEN Fall. Und die Reibung ist schön, weil da entsteht immer Wärme. Also bei jedem Konflikt, der irgendwie kommt/ Oder auch bei Unstimmigkeiten/ Reibung entsteht auch manchmal dadurch, dass ich Fehler mache. Lernen wir mit jedem Tag mehr, dass es ganz menschlich ist Fehler zu machen und, dass es jetzt darauf ankommt, was wir daraus machen. Und das/ Am Anfang der ersten Klasse habe ich die Kinder gefragt, ob sie denn glauben, dass ich alles richtig mach. Und erschreckenderweise haben sie, bis auf zwei, drei Kinder, alle gesagt/ Ja. Und dann haben sie aber gottseidank mit der Zeit gelernt, dass es eben nicht so ist. Und wenn ich zum Beispiel mal eine falsche Aufgabe gebe oder wenn ich die Aufgaben zu schwierig oder zu leicht mache und dann merke/ Es entsteht plötzlich Reibung im Unterricht. Weil entweder zu viele dasitzen und nicht wissen, wie es geht. Und dann fangen sie an sich zu unterhalten. Zuerst mal über den Stoff, aber dann auch über andere Dinge. Oder wenn die Aufgaben zu einfach sind und ich merke/ Es sind zu viele in zu kürzester Zeit fertig und es fehlen jetzt Folgeaufgaben. Dann kann es auch sein, dass ich interveniere und ich sag/ Lass einfach mal alles liegen und komme in den Kreis. Und dann sprechen wir darüber und finden eine Möglichkeit entweder nochmal die Aufgaben nach unten herunterzubrechen und einfacher zu machen. Beziehungsweise Basic-Aufgaben zu üben/ Damit die Kinder gut vorbereitet werden auf die Aufgaben, die ich eigentlich vorbereitet hatte. Oder andersrum/ Wenn es wirklich schon sehr viele Kinder gibt die fertig sind, weil es viel einfacher war, als ich dachte. Dann überlegen wir gemeinsam, welche Aufgaben es noch gäbe, um da in die Tiefe zu gehen. Und wenn das mal Lehrmittel sind, an denen sie arbeiten oder eine Knobelaufgabe oder wenn sie noch mal einen eigenen Hefteintrag machen in einem Blanko. Also sie haben so ein Blankoheft. Da können die die selbst konzipieren. Dann sind sie auf ihre Art und Weise gefordert und da kann jeder wieder ins Arbeiten herreinkommen. Wenns aber Streit gibt/ Jetzt in der Klasse/ Die ist ziemlich friedlich. Da habe ich Glück. Aber

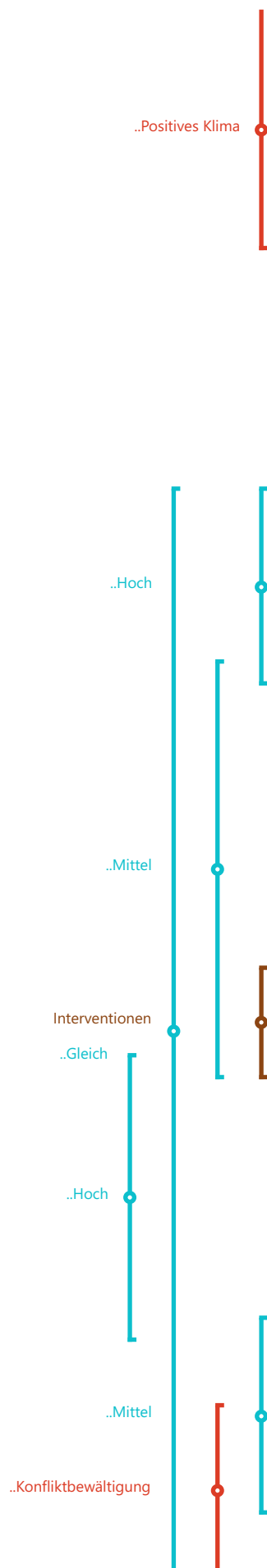


ich hatte vor ein paar Jahren auch eine Klasse, da gab es viele Konflikte. Da ist es dann immer wieder wichtig auch den Kreis dafür herzunehmen, um Dinge zu besprechen oder auch Konflikte mal szenisch durchzuspielen, um dann die Kinder zu fragen/ Wie würden sie jetzt eigentlich entscheiden? Und das sind alles GANZ ganz wichtige Reibungspunkte, die die Kinder stark machen fürs Leben. Denn die müssen ja später auch mit Konflikten umgehen lernen. Oder sie müssen lernen zu warten, wenn sie schonmal fertig sind. Oder zu überlegen/ Wie setze ich meine Zeit sinnvoll ein? Oder/ Was kann ich tun, wenn ich es nicht verstehe. Vielleicht stehe ich doch mal auf und gehe zu einem Kind, das in meinen Augen so schlau ist, dass es mir auf die Sprünge helfen kann.

28 [0:30:58.2] **I:** Ja. Und in welchem Ausmaß treten Unterrichtsstörungen auf.

29 [0:31:06.9] **B:** Das kommt auf die Klasse an. Also ich hatte eine Klasse/ Da gab es ein Kind, das hat aktiv dafür gesorgt, dass es ein Außenseiter ist. Das ist auch der Vorteil beim Churermodell. Ich merke sofort, ob ein Kind ein Außenseiter ist. Beim herkömmlichen Klassenzimmer, da habe ich einen Sitzplan gemacht. Und die Kinder saßen nebeneinander. Und/ Also ein Kind saß neben dem Außenseiter und wollte da zwar nicht sitzen, aber ich es so nicht gemerkt. Weil/ Die haben halt ihr Ding da gemacht. Die saßen den ganzen Tag am gleichen Platz. Und in der Pause bin ich ja auch nicht jedes Mal draußen, um zu sehen, wie die Kinder miteinander spielen oder nicht miteinander spielen. Und Außenseiter sprechen auch nicht sofort die Lehrkraft an und sagen/ Hey, niemand will mit mir spielen. Niemand mag mich. Aber beim Churermodell merke ich es sofort. Weil man ja ständig sich einen neuen Platz suchen und dann immer einer übrig bleibt, sozusagen/ Da hatte ich ein Kind. Das hatte aufgrund familiärer Verhältnisse es nicht anders gelernt, oder nicht besser gelernt, wie man mit anderen Kindern umgeht. Weil auch in der Familie mit einem sehr schroffen Ton und mit viel schlechter Laune eigentlich

..Positives Klima



da umgegangen wurde. Die Kinder haben sich zuerst bemüht um diesen Außenseiter. Und dann haben sie irgendwann gesagt/ Also nach einem Jahr, eineinhalb Jahren haben sie irgendwann gesagt/ Okay, jetzt habe ich keinen Bock mehr. Das hat man dann echt gemerkt und das Kind habe ich dann einfach alleine arbeiten lassen. Jetzt habe ich die Frage irgendwie aus den Augen verloren. Was war das nochmal?

30 [0:32:42.9] **I:** Ne, das hat so gepasst. Die Frage war ursprünglich, in welchem Ausmaß Unterrichtsstörungen auftreten.

31 [0:32:51.9] **B:** Ach genau. Und dieses Außenseiterkind hat natürlich dann auch gestört. Das hat sich dann unter den Tisch verkrochen und hat an den Füßen von anderen Kindern gezogen oder so. Also es gibt unglaublich kreative Möglichkeiten wie ein Kind stören kann. Es kann auch einfach nur ein Kind sein, das voll im Unterrichtsgeschehen dabei ist. Habe ich aktuell in der Klasse/ Ein Kind, das eine DERMAßEN laute Stimme hat und das ist auch nicht mit Absicht. Aber dieses Kind kann man nicht kidnappen, weil es einfach zu laut ist. Und da geraten wir immer wieder ein bisschen aneinander, weil ich sag/ du musst leiser sprechen, wir können sonst nicht lernen. Es gibt auch Kinder, die dann total durch den Wind sind. Und da gibt es natürlich dann die Möglichkeit, das Kind dann in der Garderobe/ Da ist ein Tisch. Da arbeiten kann/ Um da wieder mehr Ruhe hereinzubringen. Dann gibt es Unterrichtsstörungen, ja. Kinder, die Auffälligkeiten im Bereich ADHS zeigen, aber dann die Eltern vielleicht sagen/ Wir möchten da nichts unternehmen, therapeutisch. Weil sie Angst vor Nebenwirkungen haben und dieses Kind natürlich außer Rand und Band im Unterricht dann Geräusche macht und Ticks entwickelt und nicht ruhig sitzen kann. Und ich hatte auch schonmal ein Kind. Das konnte super lernen, auf seine Art. Aber es hat die anderen Kinder am Lernen gehindert. Und da braucht es viel Kreativität und Humor und viel Elternarbeit diese wirklich total vielfältigen Unterrichtsstörungen anzugehen. Und im Grunde genommen immer eine Beziehung zu schaffen zu dem Kind/

..Konfliktbewältigung

..Gleich

..Höher

..Niedrig

Damit es auch merkt/ Hey, der meint es ernst und es geht jetzt gar nicht nur um mich, sondern es geht auch um die anderen Kinder in der Klasse. Aber die sind schon immer wieder auch da und müssen auf unterschiedliche Art und Weise dann auch gelöst werden. Die hätte ich aber auch in einem herkömmlichen Klassenzimmer. Also das wäre jetzt nichts anderes. Ich glaube nur, wenn es einem wichtig ist, dass/ Also es gibt Lehrkräfte die möchten es ganz still im Klassenzimmer haben, für die meiste Zeit. Und die würden sich mit dem Churermodell deswegen ein bisschen schwerer tun, weil sie viel mehr Energie darauf verwenden müssen, dass die Verkehrswege und die Arbeitswechsel vom Kreis zum Arbeitsplatz/ Oder auch während der Arbeitsphase, wenn ein Kind sich eine neue Aufgabe holt oder ein neues Aufgabenformat/ Dass, das wirklich in einer sehr geringen Lautstärke passiert. Dafür muss man sehr sehr viel Arbeit hereinstecken. Für mich ist es dann auch eine Gratwanderung, zu sagen/ Wie viel Zeit möchte ich dafür verwenden? Und mir ist wichtig, dass die Kinder auf jeden Fall in der Lage sind phasenweise ganz still zu sein. Aber natürlich nicht dauernd. Und andererseits wieder gibt es Lehrkräfte, denen macht das gar nichts aus. Bei denen ist die Unterrichtsstörung dann fast (...) Tagesprogramm. Also da ist die Lautstärke insgesamt sehr sehr hoch und kann meiner Meinung nach auch zu unnötigem Stress bei Kindern führen. Weil die ja dauernd gestört werden eigentlich und es aber zum Unterrichtsprinzip der Lehrkraft gehört. Auch da ist es vielleicht wieder dann der falsche Typ, weil ich in dem Gerüst zu wenig eigene Struktur hereingebracht habe und dann insgesamt zu viel Chaos herrscht. Also ich muss das auch schon mit eigenen Strukturen/ Und sagen wir mal, wenn man es mit dem Gerüst vergleicht/ Zwischenverbindungen schaffen, die jetzt meine eigenen sind, aber die helfen, dass die Kinder auch gut lernen können.

32

[0:36:55.9] I: Ja. (lächelt). Welche Rolle spielt denn dann zur Prävention der Unterrichtsstörungen die Unterrichtsvorbereitung im Modell?

..Unterrichtsvorbereitung

..Unterrichtsvorbereitung

..Unterrichtsvorbereitung

33 [0:37:15.4] **B:** Eine sehr große. Also ich denke die Unterrichtsvorbereitung und die Beziehung zu den Schülern sind/ Was wollte ich noch dazu tun, was wichtig wäre? Also mit Beziehung zu den Schülern meine ich auch die pädagogische Führung. Also sowohl der Klasse als Gesamtes als auch die Schüler als Einzelne, die ich pädagogisch führe/ Aber die Unterrichtsvorbereitung beinhaltet ja mitunter auch den Wechsel von Sozialformen. Das geht innerhalb des Churermodells genauso. Da muss ich mir vorher überlegen/ Wie wechsele ich, damit ich eben weniger Störungen habe oder die Kinder gut lernen können? Aber auch natürlich die Wahl der Aufgaben/ Und die Art und Weise, wie ich sie dann im Input erkläre. (...) Also schon eine Große.

34 [0:38:16.8] **I:** Ja. Und wie werden beispielsweise dann Übergänge gestaltet? Es gibt ja eine generell immer gleichbleibende Struktur. Wie werden die Übergänge gestaltet? Vielleicht auch im Vergleich zum traditionellen Unterricht.

..Übergänge

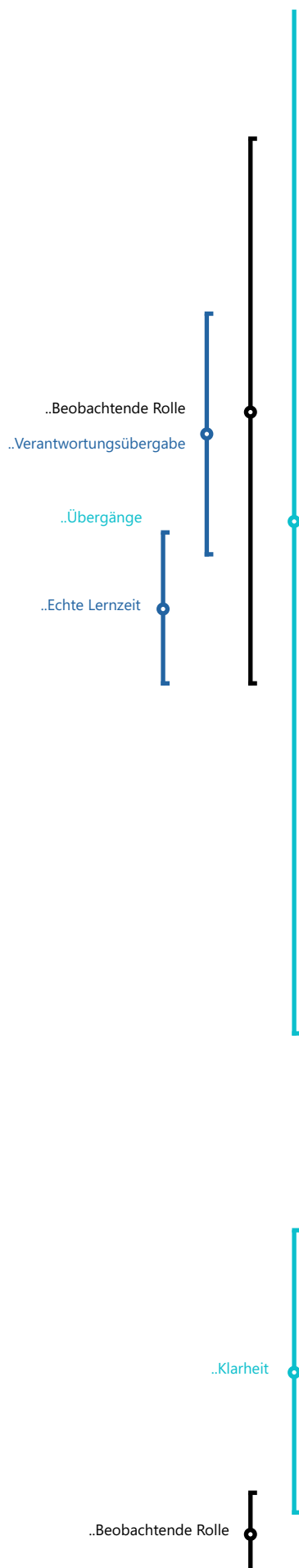
35 [0:38:36.9] **B:** Also ich habe meinen Kreis in vier verschiedene Farben eingeteilt. Im Grunde genommen ist es ein Quadrat und kein Kreis. Und da gibt es eben diese vier Grundfarben. Oder die drei Grundfarben und die grün/ Und ich schicke die Schüler, bei einem Wechsel, oft gruppenweise los. Oder aber auch/ Wenn ich neue Stationen oder neue Aufgabenformate eingeführt habe, schicke ich zuerst die Kinder los, die sagen, sie möchten erstmal an einer Wurzelaufgabe arbeiten. Sagt Ihnen das was? Die Wurzelaufgabe?

36 [0:39:24.7] **I:** Nein. (kopfschüttelnd)

..Kognitive Aktivierung

37 [0:39:26.2] **B:** Wenn ich neue Aufgabenformate/ Nehmen wir jetzt Mathematik/ Vielleicht Zahlenmauern/ Und da wird jetzt bis 20 gerechnet in den Zahlenmauern. Dann ist die Minimalaufgabe, die

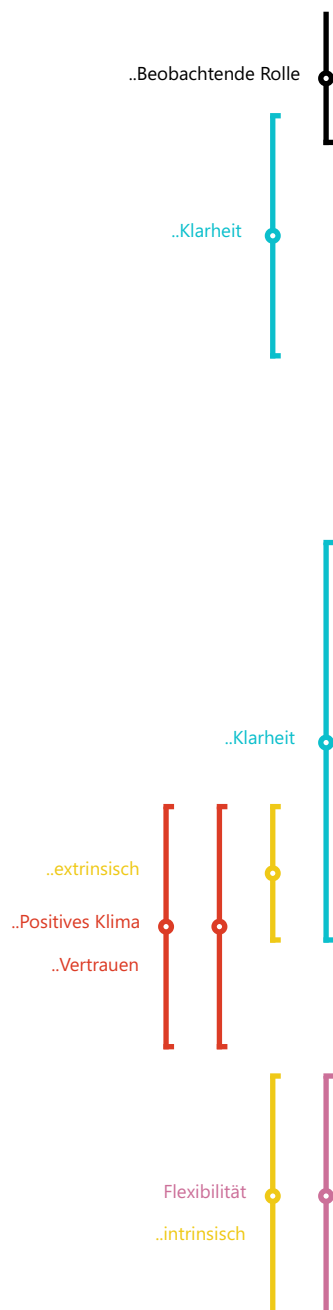
Grundaufgabe, eine Dreier-Zahlenmauer bei der unten drei Zahlen stehen, die dann addiert werden müssen. Also einfaches Addieren/ Weiterführende Aufgaben sind dann mit einem Deckstein, der eine Zahl hat und ein Grundstein. Und der andere Grundstein, der muss ausgerechnet werden. Das ist ja dann die Platzhalteraufgabe. Oder auch/ Ich habe eine/ Ich habe nur den Deckstein und dafür muss ich überlegen welche Grundsteine ich einsetze. Noch weiterführende Aufgaben sind natürlich dann komplett freie Zahlenmauern oder Zahlenmauern, die mehrere Stufen haben. Also mehr als drei Bausteine und mehr als zwei Stockwerke, bis hin zu/ Berechne mal über die zwanzig darüber. Rechne mal bis hundert. Oder/ Wie weit kannst du rechnen? Oder auch/ Stellt euch gegenseitig Aufgaben. Oder/ Finde so viele Zahlenmauern wie möglich. Also mit dem Deckstein 19/ Genau. Und die Wurzelaufgabe, da gehts um die absoluten Basics. Also wenn jetzt jemand sich noch total schwer tut überhaupt im Zwanziger-Raum zu addieren/ Dann würde ich ganz andere Aufgaben geben. Also da wäre die Wurzelaufgabe eine, ja/ Additionsaufgaben bis zehn zum Beispiel. Und dann vielleicht Additionsaufgaben zwischen zehn und 20/ Also dann habe ich diese kleinen Aufgaben $2+4$ und die großen Aufgaben $12+4$. Damit sie dann nochmal übertragen können/ Okay, die große Aufgabe kann ich von der Kleinen ableiten. Und wenn ich diese Wurzelaufgaben habe. Die habe ich nicht immer, aber eigentlich relativ oft. Dann kann ich zum Beispiel jetzt im Kreis sagen/ Gut, wir starten erstmal mit den Kindern, die eine Wurzelaufgabe machen möchten. Und dann stehen ja nicht alle gleichzeitig auf, weil ich ja meine Schüler kenne. Und eben die Unterrichtsvorbereitung so gemacht hab, dass ich weiß/ Mindestens 70 Prozent brauchen keine Wurzelaufgabe. Dann weiß ich also/ Maximal 30 Prozent der Kinder stehen auf und holen sich eine Aufgabe, nehmen ihr Mäppchen mit, das sich übrigens in der Kiste unter ihrem Sitz im Kreis befindet, und gehen damit an einen guten Arbeitsplatz. Wenn ich merke/ Es ist vielleicht doch noch ein bisschen was Schwierigeres oder ich habe gerade den Zehnerübergang oder so eingeführt, was total neu ist. Dann würde ich sagen/ Jetzt dürfen



die Kinder mit einer weiterführenden Aufgabe aufstehen und sich eine holen und loslegen. Weil es dann vielleicht 40 Prozent der Schüler sind. Und dann sind immer weniger im Kreis. Gleichzeitig/ Ich beobachte, wer die Aufgaben nimmt und da kann es auch sein, dass jemand aus dem Mittelfeld kommt und sich eine weiterführende Aufgabe holt und dann frag ich immer/ Bist du dir SICHER? Und wenn das Kind sagt/ Jaja, das probier ich jetzt einfach mal. Dann frag ich das Kind nochmal/ Was machst du, wenn du nicht weiterkommst? Und dann sagt das Kind mantramäßig/ Dann hol ich mir die Grundaufgabe. Und dann kann ich das Kind nämlich auch schicken. Sonst sitzt das Kind nämlich eine Viertelstunde da an dieser Aufgabe und kommt nicht weiter und hat gar nichts getan. Aber es weiß/ Meine Strategie ist/ Ich gehe wieder zurück, wenn ich noch nichts aufgeschrieben habe, auf diese Aufgabe, auf diesem Zettel, dann leg ich ihn wieder zurück und ich hole mir auf jeden Fall eine Neue. Und dann bleiben nur noch wenige, unter 50 Prozent der Klasse, übrig. Und dann kann ich sagen/ So, wer von euch möchte mit der Aufgabe eins beginnen? Also mit der Grundaufgabe/ Und dann stehen die Kinder auf. Und wenn das immer noch viele Kinder sind, da kann ich sagen/ Gut, alle Kinder von der grünen Gruppe holen sich jetzt die Grundaufgabe und dann die Gelbe. Und so kann ich das Steuern, dass nicht alle gleichzeitig aufstehen und es ein Chaos gibt.

38 [0:43:40.8] **I:** Ja. Und wie wird dann beispielsweise für die Klarheit der Arbeitsaufträge gesorgt?

39 [0:43:48.2] **B:** Indem ich die Arbeitsaufträge erkläre. Besonders ist es mir wichtig, die Grundaufgaben zu erklären. Denn da sprech ich ja das Mittelfeld an. Die schwachen Schüler, die spreche ich dann an, wenn ich sag/ Komm, du kriegst jetzt erstmal ne Wurzelaufgabe. Und wenn ich die Wurzelaufgabe so vorbereitet habe, dass sie dann auch fit sind für die Grundaufgabe, muss ich gar nicht mehr so viel dabei sein. Ich geh natürlich schon auch herum. Ich bin ja nicht immer an diesem Beratungstisch. Ich gehe



dann schon herum und schau/ Okay wie gehts meinem Schüler A, wie gehts meiner Schülerin B? Haben die den Sprung geschafft, von der Wurzelaufgabe zur Grundaufgabe? Und die Aufgaben, die ich nicht unbedingt erklären muss, sind weiterführende Aufgaben. Weil/ Das sind ja meine starken Schüler, die vielleicht sogar zuerst eine Grundaufgabe nehmen, weil sie sagen/ Ich will einfach einmal bewiesen haben, dass ich das Minimalziel erreicht habe. Das gibt mir ein gutes Gefühl. Übrigens überwiegend die Anzahl der Mädchen möchte auf Nummer sicher gehen, oft, und nimmt sich nochmal die Grundaufgabe mit, um dann zur weiterführenden Aufgabe zu gehen. Und wenn es so ein, ich sage mal, Pappenheimer gibt, also ein Kind, das sich halt ständig die schwerere Aufgabe sucht und dann nicht zurechtkommt/ Dann sage ich schon auch, weil ich das Kind ja kenne/ Pass auf. Du fängst jetzt heute mal Grundaufgabe an. Und dann verdrehts vielleicht die Augen. Und dann sage ich/ Mit der wirst du total schnell fertig sein, weil du ja super schlau bist. Und dann ist es motiviert und legt los. Und ist dann vielleicht aufgrund dieser gelösten Grundaufgabe bereit eine weiterführende Aufgabe zu machen. Ich kann auch die Kinder anders in das Klassenzimmer schicken. Wenn die Aufgaben ungefähr gleich sind und nicht so ein großes Gefälle in denen los sind, dann kann ich sagen/ Alle die heute was mit Müsli gefrühstückt haben, die gehen los. Also das motiviert manchmal auch. In der ersten, zweiten Klasse ist es halt nochmal eine ganz andere Sache wie jetzt in fünf, sechs.

40 [0:45:52.5] **I:** Ja. Gibt es dabei auch Möglichkeiten den Gruppenfokus aufrecht zu erhalten?

41 [0:46:00.8] **B:** Den Fokus meinerseits auf die Klasse als Gruppe? Oder den Fokus der Klasse, dass sie sich als Klasse wahrnimmt?

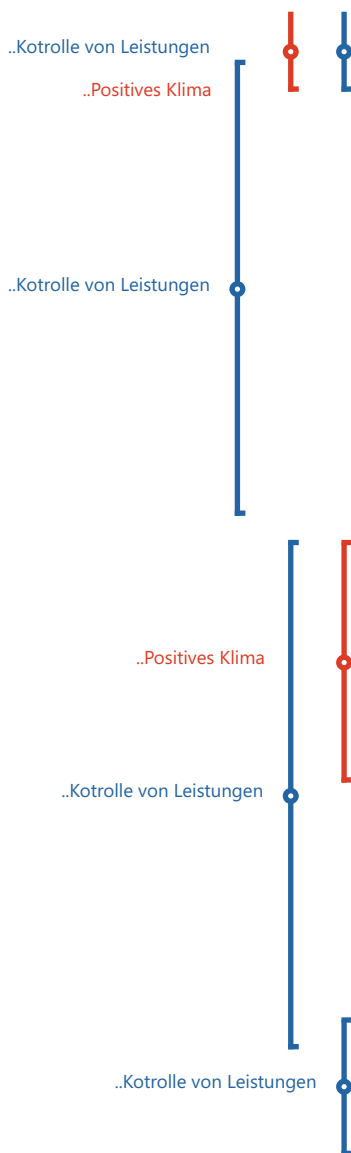
42 [0:46:13.1] **I:** Sozusagen den Fokus, der Klasse, dass sie von der Lehrkraft wahrgenommen werden.

43 [0:46:25.0] **B:** Ah okay. Dass jedes Kind sich gesehen fühlt?



44 [0:46:29.5] **I:** Genau, ja.

45 [0:46:30.9] **B:** Ja, auf jeden Fall. Also einerseits mache ich das durch das Herumgehen. Aktuell muss ich sagen/ Ich bin mit meinem Deutschunterricht nicht ganz zufrieden, weil wir uns für Arbeitshefte entschieden haben, die sehr/ Also es sind unglaublich viele Seiten zu bearbeiten. Da machen wir manchmal einfach Abarbeitsstunden. Also das ist überhaupt nicht in meinem Sinne, aber wir müssen da jetzt durch, weil die Eltern das Geld bezahlt haben und mir das wichtig ist, dass wir das meiste davon bearbeiten. Und da gibt es eben auch die Möglichkeit, dass ich einfach an meinem Pult sitze, das ganz hinten ist. Und das ist zur Hälfte freigeräumt, damit es quasi eine Art Beratungstisch ist. Oder weiterer Beratungstisch/ Und da kommen die Kinder immer vorbei, wenn sie eine Seite gemacht haben. Und da muss jeder vorbei. Und ich weiß dann auch, welche Kinder vielleicht sagen/ Ich mach jetzt erstmal zwei Seiten und dann verzettelte ich mich und dann war ich GAR nicht bei Frau/Herr X. Und die hol ich mir dann auch und sag/ Du, ich habe noch gar nicht gesehen, was du gemacht hast. Und so wird jeder erstmal einzeln gesehen. Und es wird jeder gesehen in der Inputphase, wenn ich die Aufgaben erkläre oder wenn wir gemeinsam ein Thema neu anschauen und wieder, wenn wir uns am Ende treffen. Wir nehmen uns nicht immer die Zeit über das Lernen der aktuellen Einheit nochmal genauer zu sprechen, aber oft. Und da werden auch alle gesehen. Und wie ich am Anfang schon erwähnt habe, ist es manchmal so, dass ein Kind einen schlaun, oder einen super Fehler macht. Wenn wir den besprechen, werden auch die anderen gesehen, indem ich zum Beispiel dann sage/ Wer hat denn noch diesen tollen Fehler gemacht? Nachdem wir den geklärt haben/ Und dann melden die sich, weil ich nämlich danach sag/ Ja, voll toll, weil dann habt ihr jetzt nämlich auch nochmal etwas dazugelernt. Also es ist eine positive Bestärkung für/ Zeigt mal eure Fehler, dann kann ich euch psychologisch den Bauch streicheln oder so. Es ist okay, einen Fehler gemacht zu haben und das war jetzt voll gut,



weil jetzt haben nämlich die Anderen auch was gelernt. Und so werden sie auch gesehen. Und wenn es jetzt, um das Sehen der Arbeiten der Kinder geht/ Wenn sie an verschiedenen Stationen gearbeitet haben, indem sie so kleine Zettel haben. Dann heften die die als Heftchen zusammen und setzen sich am Ende in den Kreis. Und dann frag ich eigentlich immer/ Zeig mir mal deine Lieblingsstation an der du gearbeitet hast. Was hat dir am besten gefallen? Dann zeigen sie die. Und dann geh ich im Kreis herum und schau einmal durch und sag/ hm, ah, hm, ja, interessant/ Und das ist auch nochmal ein Element, wo sie sich gesehen fühlen. Und manchmal gehe ich auch mit dem iPad herum und mach Fotos von den Arbeiten und zeige die dann am Beamer. Und da dürfen die Kinder, selbst wenn da Fehler drin sind/ Aber da dürfen die Kinder entweder selbst, wenn sie es gemacht haben, oder auch die anderen, nochmal Tipps geben. Gerade wenn sie Aufgaben sich selbst ausgedacht haben werden auch die Kinder gesehen, die sich auch wieder Aufgaben ausgedacht haben. Weil ich dann auch wieder frage/ Wer hat denn noch selbst gerechnet oder sich selbst Wörter ausgedacht oder eigene Sätze geschrieben? Und da haben sie auch wieder sozusagen den Kontakt oder die Resonanz. Und natürlich die normale Heftkontrolle und was halt sonst so dazugehört. lacht)

46 [0:50:07.4] **I:** Ja. Und wie werden dann die Schüler*innen für ihr eigenes Lernen verantwortlich gemacht?

47 [0:50:15.4] **B:** Indem sie von mir gelobt werden, verbal. Indem sie durch die Heft- oder Arbeitsblattkontrolle oder die Kontrolle auf diesem Heftchen mit Stempeln oder mit positiven Kommentaren wertgeschätzt werden. Indem sie im Kreis oder im Kinokreis zeigen dürfen, was sie gelernt haben. Also auch durch Präsentationen, indem sie Erkenntnisse mit dem Partner oder auch in der Gruppe austauschen können. Also jetzt gings aber nicht, nicht um Wertschätzung, es ging um/

48 [0:51:04.0] **I:** Es geht darum, inwiefern die Kinder für ihr eigenes

Lernen verantwortlich sind.

49

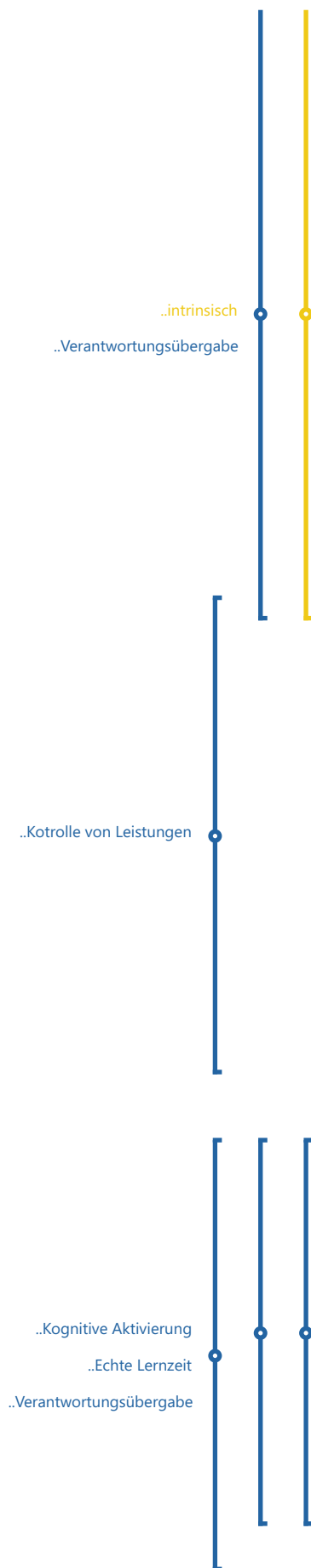
..Kommunikation
..Verantwortungsübergabe

..Verantwortungsübergabe

..Verantwortung

..intrinsisch
..Verantwortungsübergabe

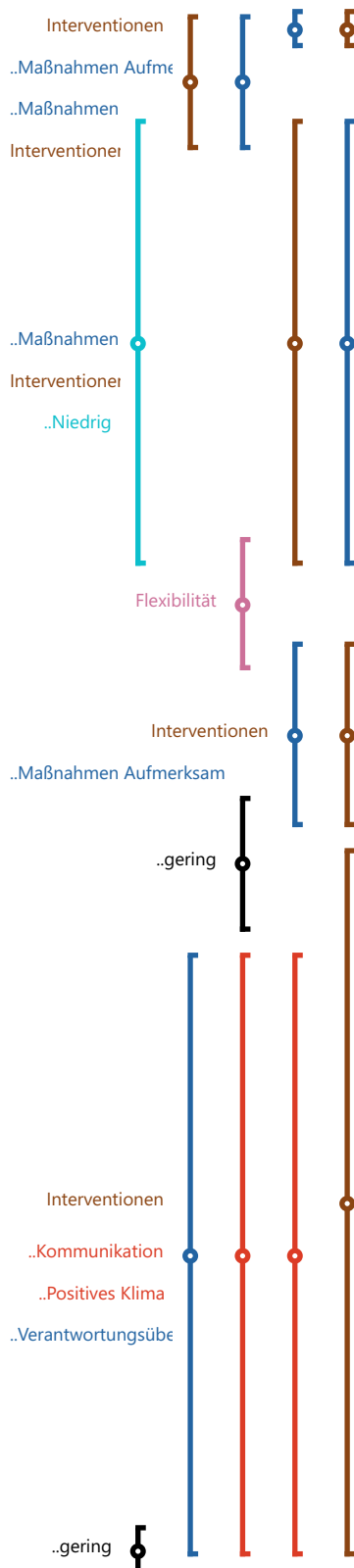
[0:51:15.3] **B:** Ach verantwortlich gemacht werden. Genau, also/ Verantwortlich machen durch Wertschätzung. Aber es gibt natürlich auch den anderen Fall. Wenn jetzt ein Kind vielleicht getrödel hat, oder ganz viele Fehler an einer Stelle hat. Dann gibt es oft ein kleines Schüler-Lehrer-Gespräch. Und dann unterhalten wir uns zu zweit. Und das tolle beim Churermodell ist/ Ich hör eigentlich nicht ein/ Oh, jetzt habe ich das alles FALSCH gemacht, jetzt muss ich das NOCHMAL machen. (stöhnend) Sondern meistens sagen sie/ Ah ja, Weißt du was? Das mach ich jetzt zu Hause. Und dann kommen sie am nächsten Tag wieder und zeigen mir, was sie gemacht haben. Und das ist eine total neue Erfahrung für mich, weil beim/ Also immer noch neu, obwohl es eigentlich seit 2017 gestartet hat. Weil ich mich nicht so ganz daran gewöhnen kann, dass die Kinder da resilient genug sind, zu sagen/ Okay ich habe einen Fehler gemacht. Ich setze mich jetzt nochmal hin und arbeite nochmal daran. Wenn es/ Aber vor ich glaube vier Jahren hatte ich mal ein Mädchen, da war es wirklich arg. Die hatte sehr wenig Frustrationstoleranz und war auch ziemlich schwach in der Schule. Da haben wir dann natürlich mit der Schulsozialarbeiterin überlegt. Was können wir machen? Also verantwortlich machen, bedeutet eben auch/ Ich bin da. Ich glaube du schaffst es nicht allein. Du brauchst Hilfe und wir möchten mit dir herausfinden, wie wir einen guten Weg machen können, um diese Herausforderungen gut anzugehen. Aber schon dieses/ Darf ich jetzt noch eine nächste Seite machen? Komm, ich mache die zuhause. Und ich dann sage/ Nein. Das reicht jetzt erstmal. Du bist bei mir in der Ganztagesklasse. Du kannst nicht noch einmal zusätzlich Hausaufgabe machen. Weil wir haben die Studierzeit und da machen WIR eigentlich Hausaufgaben. Und es geht nicht darum, dass alle mit der gleichen Arbeitsheftseite am Ende des Tages fertig sind. Sondern es geht darum, dass du einen guten Weg machst. Und wenn du sehr stark bist, dann ist mir das zu wenig, was du da gemacht hast. Und wenn du schwächer bist, oder wenn du dir einfach schwertust, dann möchte ich sehen, dass

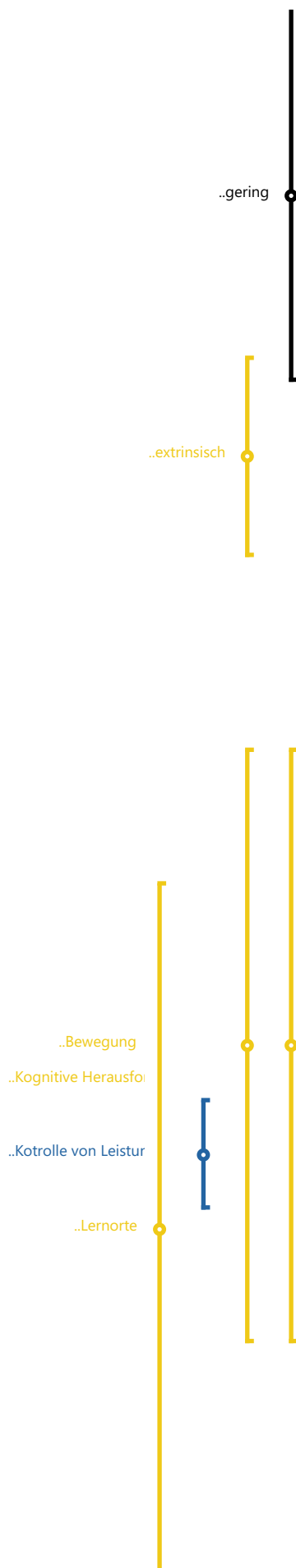


du für deinen Teil genug gemacht hast, dass du jetzt weitergekommen bist. Und durch diese Loslösung vom Abarbeiten bis zu einem ganz bestimmten Pensum sagen die Kinder halt auch gerne mal/ Okay, das mach ich vielleicht zuhause. Ach, da setz ich mich in der Mittagspause noch fünf Minuten/ mach das/ vielleicht auch, weil es da dann klick gemacht und sie dann merken/ Okay, ich glaube die restliche Aufgabe, die ich erstmal falsch gemacht, habe/ Da brauch ich nicht so viel Zeit, bis ich das wieder verbessert habe. Weil ich jetzt/ Ich habe immer den gleichen Fehler gemacht und habe jetzt verstanden/ Wenn ich diesen Fehler nicht mehr mache oder wenn ich ihn verbessere, dann habe ich alles richtig gemacht. Und dauert es vielleicht noch fünf Minuten/ Und da werden sie eben für ihr Lernen verantwortlich gemacht. Zusätzlich natürlich noch die Lernzielkontrollen und alle alternativen Leistungsmessungen, wo sie dann auch sehen, wie stark sie waren. Und bei mir gehts um Stärke/ Also sie haben auf jeder Lernzielkontrolle und auch bei alternativen Leistungsmessungen haben sie ein Männchen, das Gewichte hebt. Das hat an jeder Seite drei Gewichte. Weil/ Ich möchte dann das transponieren auf die Noten später. Deswegen gibt es ja auch die Noten von eins bis sechs. Und wenn alle Gewichte ausgemalt sind, dann ist es die eins sozusagen. Dann ist das Männchen sehr sehr stark. Und je nach Note geht sozusagen geht es eins weiter runter. Und diese/ Die Kinder, ich habe sie mal gefragt wie das Ding eigentlich heißen soll. Dann haben sie gesagt Mucki. Und diese Muckis, die findet man auch auf den verschiedenen Aufgabenstationen, wenn sie so Stufenlernen machen. Da sehen sie nämlich auch/ Ist es eine einfache Aufgabe, eine mittelschwere oder eine schwierige Aufgabe? Und können aufgrund der Rückmeldung, die sie von mir, von den Lernzielkontrollen oder den alternativen Leistungsmessungen bekommen haben besser einschätzen, ob sie vielleicht lieber sicherheitshalber mit einem leichten Mucki anfangen oder gleich mal etwas Schweres nehmen. Und das ist dann das mitverantwortlich machen für das eigene Lernen. (lächelt)

[0:55:44.3] **I:** Hm. Ja. Also ich würde jetzt nochmal kurz einen Schritt wieder zurückgehen, inhaltlich. Wenn, also die Klasse vielleicht doch mal lauter ist oder man als Lehrkraft etwas mitteilen möchte/ Gibt es spezielle Maßnahmen, die Sie ergreifen, um Aufmerksamkeit zu erhalten?

[0:56:15.2] **B:** Ja ich habe einen Klangstab. Ich habe einen Klatschrhythmus, der nachgeklatscht wird. Aber das sind alles Dinge, die dann eben vorher eintrainiert werden. Und wenn das Chaos zu groß wäre, ist aber bei mir/ Also die Kinder sind sich das mittlerweile gewöhnt. Also die kann man auch einzeln ansprechen. Das ist auch so eine Maßnahme. Oder wenn zwei miteinander sprechen, total angeregt und richtig laut, aber sie sind im stofflichen eigentlich drin. Dann sage ich/ Hey Leute, draußen in der Garderobe, da könnt ihr die Tür zu machen. Da könnt ihr einfach weiter laut miteinander diskutieren. Da stört es niemanden, aber hier sind einfach noch andere Kinder. Es kommt so ein bisschen auf die Störung drauf an, wie ich dann darauf reagiere. Aber da gibt es unterschiedliche Dinge. Und im allerschlimmsten Fall, wenn wirklich zu großes Chaos ist, dann kann ich einfach alle in den Kreis holen. (...) Klar, müssen sie nachher wieder weiterarbeiten. Also damit kann ich jetzt nicht wie im herkömmlichen Klassenzimmer sagen/ Okay, ich schlag einmal die Glocke und dann ist es sofort leise und jeder arbeitet für sich. Sondern es ist mehr so ein miteinander. So/ Hey Leute, ich habe gerade gemerkt wir können gerade ganz schlecht lernen. Wem von euch geht es auch so? Das kann dieser Gruppenzwang. Beziehungsweise der dann von den Schülern auf die Schüler aufge/ nicht aufgedrückt wird, aber auf jeden Fall mal überschwappt, dass die Kinder, die gerade laut sind merken so/ Hey, ich glaube ich störe gerade meinen besten Kumpel und den Zweiten, mit dem ich gerne in der Pause spiel und den auch noch. Ich glaube ich sollte mich doch jetzt ein bisschen besser anstrengen. Weil ich mach das nicht nur für meinen Lehrer, sondern ich mach das auch für die anderen Kinder. Dann wäre so ein zurückholen in den Kreis recht sinnvoll. Mit aufstehen, das





muss man immer dazusagen/ Weil sonst ist es zu idealistisch gesehen. Mit, den Stift hinlegen und aufstehen, den Stuhl reinschieben und in den Kreis setzen, das besprechen und sich wieder hinsetzen/ Da vergehen locker schon mal zehn Minuten, auch wenn man vielleicht nur im Kreis ein bis zwei Minuten was gesagt hat, weil nicht alle gleichzeitig aufstehen. Also es sind keine Roboter und da kann es auch mal sein, dass einer noch mitten im Schreiben ist und erstmal gar nicht checkt, dass man aufstehen sollte. Auch da gibt es wieder Schräubchen, an denen man erzieherisch drehen kann. So von wegen/ Ich belohne jetzt alle die rechtzeitig in den Kreis kommen oder so. Das muss ich machen. Aber im wirklichen, allerdingendsten Fall, würde ich Störungen so begegnen.

52 [0:58:43.8] **I:** Hm. Welchen Stellenwert hat denn Abwechslung im Churermodell?

53 [0:58:51.7] **B:** Einen extrem Hohen. Schon alleine/ Also ein Kollege von mir, der auch das Churermodell macht, der hat mal mit einer anderen Kollegin darüber gesprochen und einfach von dem Modell geschwärmt. Und dann meinte die Kollegin/ Das Einzige, das mir jetzt irgendwie hängen geblieben ist, ist, dass deine Schüler ständig in Bewegung sind. Weil sie sich ja immer wieder eine neue Aufgabe holen können. Wenn ich die Aufgaben klein genug mache, dann geht das Lernen wortwörtlich in ihr System herein. Weil sie ja wieder laufen müssen, um sich an einer bestimmten Stelle zum Beispiel ihre Aufgaben mit der Lösung abzugleichen und eine Selbstkontrolle zu machen. Oder sich eine neue Aufgabe zu holen/ Oder mit einem anderen Kind den Ort, also das Klassenzimmer, zu verlassen, um draußen wieder zu arbeiten. Also da ist eigentlich ständig Abwechslung da. Darum ist es so wichtig diese Zwischenverbindungen in dem großen Gerüst beizubehalten. Damit die Kinder immer noch merken/ Da ist eine Struktur da. Das ist keine Beliebigkeit, jeder macht, was er will. Sondern/ Diese Verbindlichkeit/ Du kannst es schon machen, aber es ist immer noch wichtig, dass du dabei lernst und dass die

anderen dabei auch lernen können. Dann funktioniert es. Weil ansonsten artet es in Chaos aus.

54 [1:00:07.8] **I:** Hm. Inwiefern wirkt sich zum Beispiel dann die Struktur von dem Modell, also mit dem immer gleichen Aufbau, auf die Methodenvielfalt aus?

55 [1:00:18.0] **B:** Der Aufbau ist nicht immer gleich. Das grobe Gerüst ist es. Aber das ist so grob, dass der Tag trotzdem abwechselnd genug ist. Natürlich starten wir alle gemeinsam im Kreis. Das ist immer das gleiche. Wir begrüßen uns in verschiedenen Sprachen oder singen ein Lied und dann sagt der Morgenreporter, welche Programmpunkte auf dem Tagesplan stehen. Aber spätestens nach diesen fünf bis sieben Minuten des Tages, die eigentlich bei jedem Klassenzimmer gleich sind, kommt es drauf an, ob wir vielleicht mal eine Sitzung nur im Kreis machen, wo die Kinder erzählen. Montags zum Beispiel vom Wochenende/ Oder ob sie (..) sich einen Platz suchen, um etwas zu erarbeiten, um das dann wieder in den Kreis reinzubringen. Ob sie in Gruppen an Plakaten arbeiten/ Ich kann also eigentlich jegliches Angebot der Methodenvielfalt, die es so im pädagogischen Raum gibt NEHMEN und anwenden. Ich kann Gruppenreferate machen. Ich kann Gruppenpuzzle machen. Ich kann einen Sesselsprung machen. Der Sesselsprung bedeutet/ Sagt Ihnen was, oder? Der Sesselsprung? Ja.

56 [1:01:33.2] **I:** Nein.

57 [1:01:34.6] **B:** Nicht? (lächelt)

58 [1:01:35.8] **I:** Nein.

59 [1:01:36.4] **B:** Also eine witzige Sache/ Jedes Kind sitzt an einem Heft und schreibt da eine Aufgabe rein, aber nicht die Lösung und steht auf, schaut sich um und wenn es ein anderes Kind sieht winken sie sich beide zu, wechseln den Platz und lösen an dem

..Übergänge

..Methodenvielfalt

..Methodenvielfalt

..Methodenvielfalt

..Methodenvielfalt

..Methodenvielfalt

..Lernorte

..Methodenvielfalt

..Lernorte

jeweils anderen Platz die Aufgabe und schreiben eine Neue wieder auf. Und stehen wieder auf, schauen sich um und wechseln mit einem Neuen. Das heißt, am Ende sitzt jeder an einem andern Platz. Das habe ich schon gemacht, bevor ich das Churermodell kennengelernt habe und das ist auch einfach eine der Methoden, die man auch beim Churermodell hernehmen kann. Es ist eigentlich keine Einschränkung. Sondern es ist irgendwie eben dieses Gerüst das Offenheit gibt, aber eben auch Offenheit für verschiedene andere Methoden. Und das liegt wieder eigentlich dann in meiner didaktischen Entscheidung, welche davon ich umsetzen möchte.

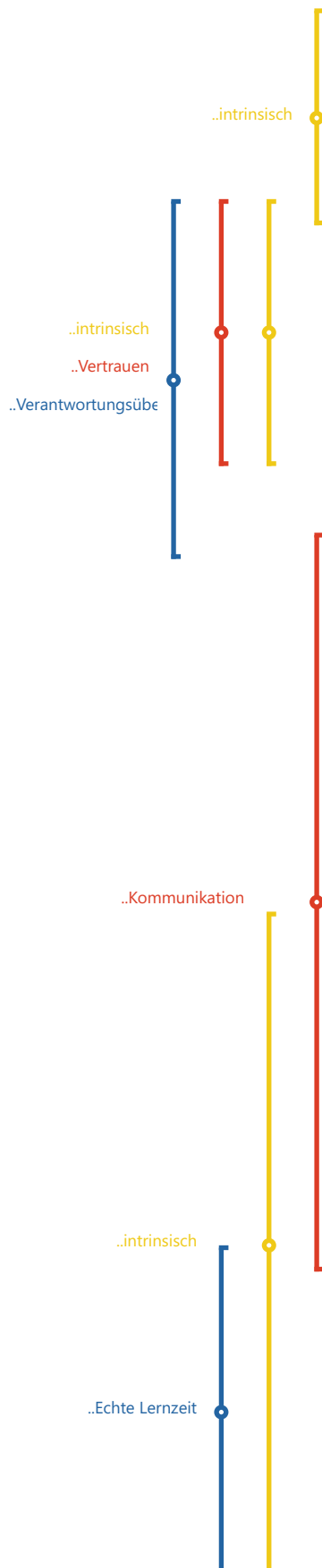
60 [1:02:24.7] **I:** Hm. Ja. Und was würden Sie sagen? Inwiefern werden für Schülerinnen und Schüler kognitive Herausforderungen geschaffen?

..Kognitive Aktivierung

..Kognitive Herausforderungen

61 [1:02:45.9] **B:** Jedes Mal, wenn ich weiterführende Aufgaben gebe. (lacht) Die ja doch auch offene Aufgaben sind, bei denen sie wirklich mehr gefordert werden/ Also Reto Thöny hat mal gesagt/ Das Churermodell ist eigentlich auch so eine Art verkappte Begabtenförderung, weil ich plötzlich mehr Zeit habe einerseits für die Schwachen. Und die Starken endlich mal in Ruhe lasse und sie nicht ständig im Gleichschritt eigentlich belästige, sondern die mal arbeiten können. Und ich denke für die Schwachen ist es kognitiv herausfordernd genug, wenn sie sich an den Grundaufgaben versuchen. Und vielleicht auch mal in der ein oder anderen weiterführenden Aufgabe/ Und auch indem sie von anderen Schülern und auch von mir begleitet werden. Und das Mittelfeld sowieso/ Weil/ Das startet ja von der Grundaufgabe und kann dann/ Also die Kinder können dann individuell nach ihrem eigenen Tempo und Gusto in die weiterführenden Aufgaben gehen.

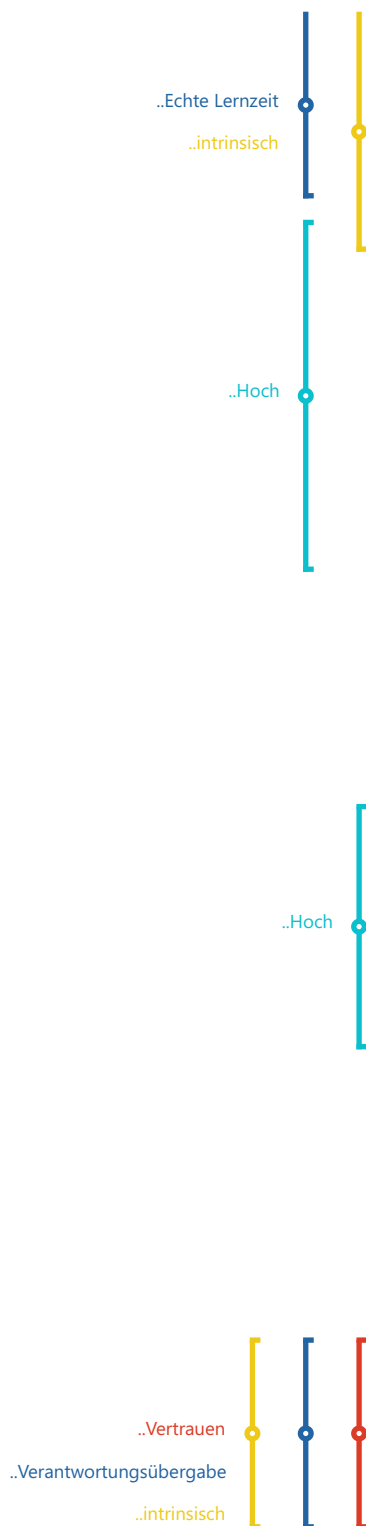
62 [1:03:47.9] **I:** Hm. So, dann wären wir auch schon bei der letzten Frage angekommen. Und zwar: Wie können Versuche unternommen werden, die Schüler*innen zu motivieren?



63

Vielleicht auch speziell in Bezug auf das Modell. Gibt es an dem Modell vielleicht etwas besonders Motivierendes für die Kinder?

[1:04:17.3] **B:** Für das eine Kind mag der Kreis sehr motivierend sein, weil manche Kinder insbesondere starke Rudeltiere sind und ihnen das einfach gut tut in der Gruppe zu sein. Gerade wenn wir zusammen singen oder wenn wir zusammen auch Kreisspiele machen/ Und ich denke aber für alle Kinder ist es sehr motivierend, wenn sie merken, dass sie mehr Vertrauern von mir bekommen in ihr eigenes Lernen und in ihre Selbstverantwortung, als sie es bekommen würden, wenn sie mich vor zehn Jahren kennengelernt hätten. (..) Und das zeigt sich unter anderem eben auch durch dieses motivierte Weiterarbeiten. Selbst wenn das Kind mit einer Seite noch nicht fertig ist und es möchte aber eigentlich fertig sein. Ja, diese Eigenverantwortung/ Die erwächst eigentlich aus dem Vertrauen und aus meinem Vertrauen dem Kind gegenüber und aber auch aus dem gemeinsamen Sprechen darüber/ Warum gehen wir eigentlich in die Schule? Warum lernen wir das jetzt? Warum macht es keinen Sinn, dass nur ich will, dass du das lernst? Und wie gehen wir damit um, wenn wir mal Rückschläge haben. Also wir machen auch ein Resilienztraining gleichzeitig und thematisieren die Bedeutung der Resilienz. Und ich glaube in Kombination/ Wenn jetzt zum Beispiel ein Kind wirklich mal kurz traurig ist, weil es viele Fehler gemacht hat und sich dann aber doch hinsetzt, um ein bisschen daran zu arbeiten. Dann spreche ich das Kind sofort auf RESILIENZ an. Auch wenn das vielleicht eher ein Erwachsenenwort ist, aber es ist eins, bei dem es mir wichtig war, dass die Kinder Bescheid wissen, was es ist und warum Resilienz eigentlich auch wichtig für das Leben ist. Und ich denke/ Vielleicht liegt es an den Kindern, die ich dieses Jahr habe. Also die Schüler, die ich dieses Jahr in der Klasse habe/ Vielleicht liegt es aber wirklich auch an der Tatsache, dass wir das Resilienztraining machen und sie verschiedenen Strategien haben auch sich selbst wieder herunterzuholen durch Atmung oder durch oder eine bestimmte Vorstellung auch. Dass wenn man dankbar



oder sich auf die eigenen Erfolge, die man schon hatte, konzentriert, um sich daraus wieder aus dem Loch sozusagen rauszuholen/ Beschleunigt es auch nochmal diese Phase bis sie wieder motiviert sind, um weiterzuarbeiten. Deswegen sind sie, also dieses Jahr, wirklich sehr motiviert. Die Klasse, die ich vorher hatte, die war ziemlich ziemlich schwach. Auch die waren aber richtig motiviert. Die hatten ganz eigene Herausforderungen durch Corona, weil da so viele Schulschließungen waren und sie erstmal überhaupt lernen mussten, wie Schule funktioniert. Bis hin auch zu psychischen großen Herausforderungen, sich überhaupt wieder etwas zuzutrauen. Aber motiviert waren sie eigentlich alle und haben nicht aufgegeben. Das hat mich unglaublich beeindruckt. Ich weiß noch nicht genau, ob das jetzt einfach Glück war mit diesen zwei Klassen, die ich hatte jetzt in den letzten dreieinhalb Jahren/ (unv.) (überlegend) Aber jedes Jahr davor war es auch schon so. Da gab es eben dieses eine Kind. Da waren wir dann aber mit der Schulsozialarbeiterin dran. Da gab es einfach eine ganz andere Baustelle. Und es wurde auch total klein gemacht von den Eltern. Und es natürlich dann immer schwierig so ein Kind zu motivieren, auch als Lehrkraft. Aber an sich ist die Motivation echt groß, muss ich sagen. Noch gar nicht so darüber nachgedacht, aber/ Und ich glaube das kommt wirklich von dieser Einstellung der Lehrkraft her, die ich mir immer wieder/ also das ist nicht etwas was ich meiner Persönlichkeit zuzuschreiben habe. Sondern/ Das umgestellte Klassenzimmer erinnert mich daran. Stimmt, du wolltest doch eigentlich den Kindern Verantwortung übertragen und Ihnen zeigen, was sie selbst schaffen. Und dieses tägliche, ich traue dir etwas zu, motiviert die Kinder glaube ich ungemein.

64

[1:08:28.3] **I:** Ja. Gibt es denn noch etwas, das Sie vielleicht ansprechen möchten? Was Ihnen besonders wichtig ist?

65

[1:08:39.1] **B:** (...) (überlegt) (grinst) Also für mich persönlich ist gerade SEHR sehr wichtig, dass ich seit 2017 immer noch allein bin mit dem Modell an der Schule. Weil sich der Modell sich

immer mehr verbreitet, sehe ich einfach, wie schön es ist, wenn es Schulen gibt an denen es mindestens zwei Kollegen oder Kolleginnen gibt, die damit arbeiten. Weil die in einer viel größeren Geschwindigkeit sich entwickeln und das ganze Modell eigentlich auch füllen mit ihrer pädagogischen und didaktischen Kompetenz. Die kommen einfach viel viel weiter. Wenn ich jetzt sehe wie zum Beispiel zwei Mittelschullehrkräfte, die an komplett verschiedenen Schulen arbeiten, aber halt durch Videocalls und gemeinsame Vorbereitung ihre Klassen gemeinsam führen, mit dem Churermodell, die jetzt gerade mal aus dem Referendariat raus sind/ Denke ich mir auch/ Das ist einfach unglaublich, da bin ich schon fast ein bisschen traurig. Weil ich mir denke/ Ich hample hier immer noch alleine rum. Also ich hoffe eigentlich, dass sich das Ganze noch ein bisschen/ also, dass es noch mehr Kollegen oder Kolleginnen gibt, bei denen das Churermodell Typ-Sache ist und ich mal Glück habe an eine Schule zu kommen, oder jemand an meine Schule kommt bei dem/ wir dann gemeinsam weiterarbeiten können. Das ist so ein bisschen was mich privat irgendwie noch sehr beschäftigt. Weil ich das Gefühl habe, ich erzähl so viel vom Churermodell, aber bin da immer noch alleine unterwegs. Das wäre schon mal schön. Aber eben/ Also was ich nicht empfehlen könnte, wäre, wenn jetzt die Schulleitung sagt/ Wir machen jetzt alle Churermodell. Wir stellen alle das Klassenzimmer um, egal ob ihr wollt oder nicht. Ihr müsst das jetzt machen, ihr müsst das alle mal ausprobieren, damit ihr mitreden könnt. Weil ich mir sicher bin, dass es der Hälfte der Lehrkräfte nicht taugt und sie dann sagen/ Das ist eigentlich ein schlechtes Modell. Damit kann man nicht arbeiten. Das wäre eigentlich kontraproduktiv.

66 [1:10:57.0] **I:** Ja. Dankeschön. Dann auch nochmal vielen Dank für die Teilnahme an meinem Interview.

67 [1:11:04.9] **B:** Gerne.

68 [1:11:06.4] **I:** Und dann würde ich jetzt auch die Aufnahme

wieder stoppen.

69

[1:11:09.2] **B:** Hm. (zustimmend)

- 1 [0:00:00.0] **I:** So. Die Aufzeichnung ist gestartet.
- 2 [0:00:12.9] **B:** Gut.
- 3 [0:00:13.7] **I:** Wie lange arbeiten sind denn bereits in der Schule?
- 4 [0:00:17.7] **B:** Achso/ Ich selbst bin pensioniert, seit fünf Jahren. Und vorher war ich/ entstanden ist das Churermodell an der Stadtschule Chur. Dort war ich Schulleiter, hatte die pädagogische Leitung über/ Was war denn das? Etwas über 3100 Schülerinnen und Schüler, 400 Lehrpersonen. Und in diesem Kontext ist das entstanden. in meiner früheren Tätigkeit war ich angegliedert an eine Ausbildungsstätte für Lehrpersonen, führte da meine Klasse und wirkte das hybrid zwischen Theorie und Praxis. Also die Studenten kamen zu mir und haben mit meinen Schülern die ersten Schritte gemacht. Und daher auch der theoretische Background. Weil wir allgemeine Didaktik unterrichtet haben und gewisse Fachdidaktik. Und das wäre so ungefähr meine Geschichte. Bin seit fünf Jahren pensioniert, immer noch unterwegs mit dieser Idee. Du bist zufällig darauf gestoßen. Das ist einfach so/ Die Idee geht von Lehrperson zu Lehrperson weiter. Geht diesen Weg und nimmt sehr spezielle Wege. Es ist/ Ich bin in Süddeutschland vor allem unterwegs, in der Schweiz und morgen habe ich halt eine Online-Weiterbildung mit Bogota, Kolumbien. Und das sind natürlich deutsche und Schweizer Schulen im Ausland, die verbunden sind, die dann solche Dinge auch weitergeben. Genau, und solange die Sache weitergegeben wird, so in dieser Art und dieser Intensität, denke ich, dass sie funktioniert. Sonst würde sie nicht mehr weitergegeben. Also das wäre/ Das machen Lehrpersonen nicht. Und ich bin immer wieder erstaunt, wie Lehrpersonen bereit sind sich/ so wie du das gesagt hast/ eine gewisse Plausibilität. Doch, das kann ich mir vorstellen. Das müsste funktionieren. Ich war jetzt vor zwei Monaten an einer Schule. Bei einer Dorfschule, die haben alle umgestellt. Das ist erstaunlich, dass Lehrpersonen freiwillig sich darauf einlassen. Ich muss das weggeben. (weggedreht) So, Entschuldigung. So, ist

weg. Sich/ und jetzt war ich wieder dort. Alle Schulzimmer umgestellt und jetzt habe ich ihnen den nächsten Schritt gezeigt.

5 [0:03:11.5] **I:** Hm. (zustimmend) Und seit wann arbeiten Sie mit dem Churermodell?

6 [0:03:13.3] **B:** Also vor ungefähr, ich weiß es nicht mehr, 13 Jahren. Zwölf, 13 Jahren/ Haben wir es/ bin ich darauf gestoßen/ Es ging ja darum, das hast du sicher nachgelesen, um einen besseren Übergang vom Kindergarten in die Schule. Das war der Auslöser.

7 [0:03:38.1] **I:** Alles klar. Und ich würde am Anfang des Interviews noch eine ganz offene Frage stellen. Und zwar/ Wie können Sie sich denn das Classroom Management im Churermodell vorstellen?

8 [0:03:55.4] **B:** Ja, es/ Jede Unterrichtsform, wie man den Unterricht auch organisiert, braucht Klassenführung. Und es braucht eine Vorstrukturierung und es braucht Regeln, es braucht Rituale und es braucht eine Lehrperson, die sehr präsent ist und dann eben auch mit angemessenen Mitteln dann auf die Situationen reagiert. Und das wäre für mich so die Grundlage für Alles. Und es geht um sehr viel BEZIEHUNGSARBEIT, die zu leisten ist. Ich habe in einem Buch gelesen, in einem amerikanischen, dort hat die Person geschrieben/ Wenn du eine Klasse übernimmst, mache Beziehungsarbeit auf Vorrat. (lacht) Soso. Wenn es dann schwieriger wird, dass wir eine tragfähige Basis haben, um miteinander umzugehen. Genau.

9 [0:05:02.4] **I:** Ja, stimmt

10 [0:05:03.9] **B:** Du siehst, also dein Thema ist ja, eines dieser Grundsätze.

11 [0:05:11.1] **I:** Auf jeden Fall, ja. Welchen Rolle spielt denn zum

..Übergänge



..Übergänge

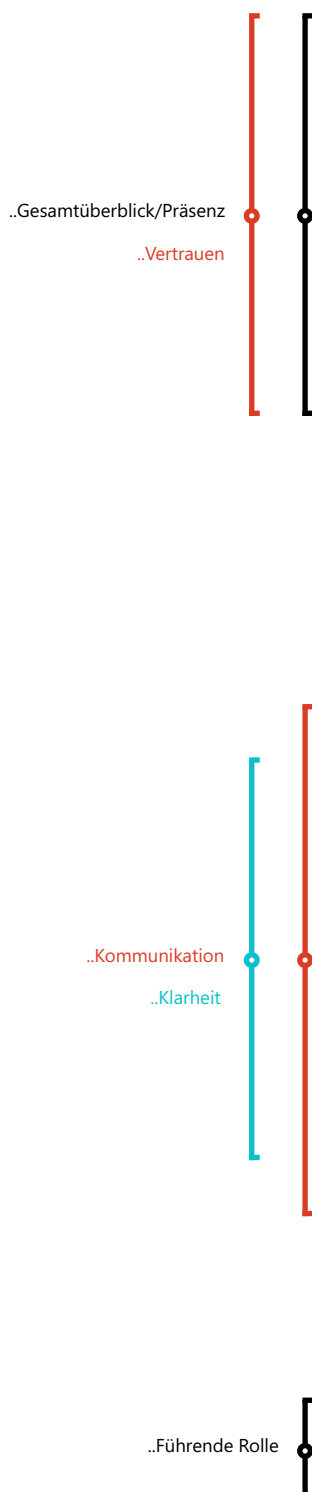
..Unterrichtsvorberei

..Gesamtüberblick/Pl

Beziehung



Beispiel Allgegenwärtigkeit im Unterrichtsmodell.



12 [0:05:20.6] **B:** Im Sinn von/ Was meinst du mit Allgegenwärtigkeit?

13 [0:05:23.7] **I:** Dass ich als Lehrkraft, zum Beispiel, alles im Blick habe oder alles mitkriege/

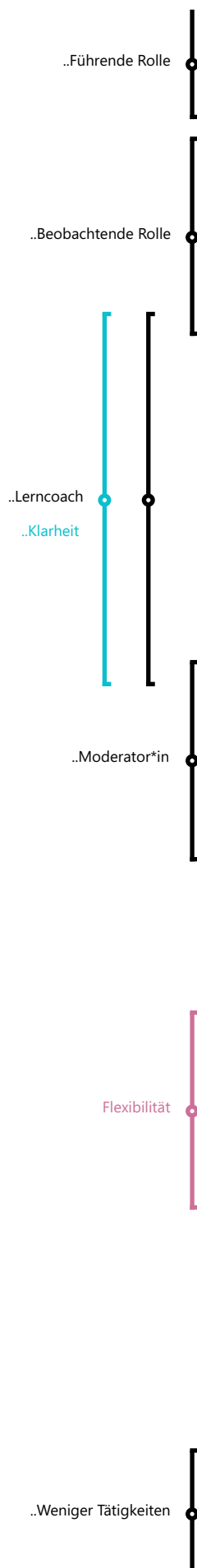
14 [0:05:31.0] **B:** Hm. Braucht es nicht. Ich denke es braucht/ Ich muss meinen Schülern etwas zutrauen. Und es braucht eine Präsenz, aber weniger im Sinne wie jetzt einer Kontrolle, sondern es braucht einfach Withit sein. Withitness, hat das Hattie gesagt. Mit der Klasse sein. Das braucht es. Und wie kann ich eine Klasse führen und auch die Selbstachtung als Ziel hochhalten? Also wie gehe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern um? Was traue ich ihnen zu? Und wie ist eben das auf der Beziehungsebene?

15 [0:06:26.0] **I:** Hm. Und welche Funktion kommt dann zum Beispiel der Lehrkraft in verschiedenen Sozialformen zu? Ist es immer die gleiche Rolle?

16 [0:06:34.6] **B:** Ja, weißt du/ Ich in der Anlage des Churermodells ist es ja so/Also von/ Wir treffen und im Kreis. Wenn wir die/ es kommt ganz darauf an, wie die Schüler/ ob sie vielleicht das Schulzimmer früher betreten dürfen, offenes Schulzimmer. Dann kommen sie rein. Es findet eine Begrüßung statt. Sie legen die Hausaufgaben auf den Tisch, wenn es solche noch gibt, begeben sich an einen Arbeitsort und nehmen eine Arbeit auf. Vielleicht Stillesen/ Und sobald dann die/ da ist die Rolle klar, da gibt es Gespräche mit einzelnen Kindern, die mir sehr wichtig sind. Neue Autorität/ Hast du sicher als Begriff, kennst du.

17 [0:07:26.5] **I:** Ja.

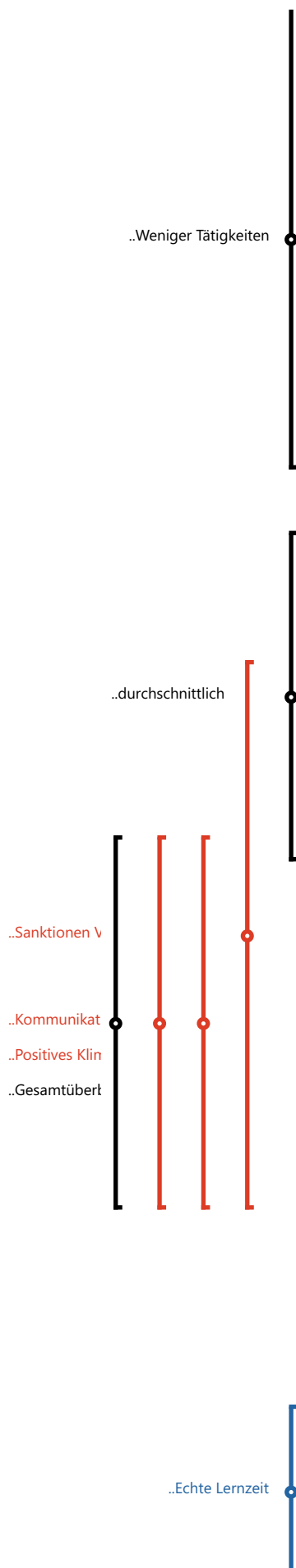
18 [0:07:27.6] **B:** Einfach die in Beziehung sein mit den Schülern. Anschließend kommen sie in den Kreis, dann beginnt die Lektion.



Inputs finden im Kreis statt. Können nur noch im Kreis stattfinden. Und dort haben dann die Lehrpersonen/ haben dann vor allem eine führende Rolle. Es geht um die Instruktion. Anschließend geht es darum, dass wir die Lernaufgaben vorstellen. Dann kommt die Lehrperson in eine beobachtende Rolle, denn die Schüler wählen Lernaufgaben. Wie wählen sie, bezogen zum Referenzwert Grundanforderung, den ich vorher transparent gemacht habe? Und anschließend suchen sie ihren Arbeitsplatzplatz auf. Die Sozialform ist dann meistens durch die Lernaufgabe gegeben. Es gibt Lernaufgaben, die kann ich alleine machen, oder zu dritt. Es gibt aber auch Lernaufgaben, da muss ich zu zweit sein, oder da muss ich zu viert sein. Und in dieser Phase begleite ich dann die Kinder. Und hier ganz entscheidend für mich, für die Qualität des Unterrichts wäre eine gute Lernbegleitung. Und in dieser Lernbegleitung, zusammen mit der Klarheit findet auch Führung statt. Und dann treffen wir uns wieder im Kreis und dann reflektieren wir unsere Arbeit. Wir vergleichen die Ergebnisse. Und wir besprechen vielleicht auch, unterhalten uns über Aufgabenschwierigkeiten. Also da bin ich wieder Moderator. Entweder Lernbegleiter, Moderator oder in der beobachtenden Rolle oder in der klar führenden Rolle/ Denn wir machen ja kurze Inputs, in denen das erklärt wird und da findet dann/ kann auch direkte Instruktion stattfinden. Ja, das wären so verschiedene Rollen im Setting. Und was das Schöne im Churermodell ist/ Dass die irgendwie ans Setting gebunden sind, an die Phasen. Hier bin ich klar führend. Hier beobachte ich. Hier bin ich Lernbegleiter. Hier bin ich Moderator. Und zwischendurch halt auch mal alles zusammen, ja in der einzelnen Begegnung.

19 [0:10:25.1] **I:** Und würden Sie dann sagen, dass man als Lehrkraft eher weniger oder mehr Tätigkeiten simultan ausführen muss als beispielweise in einem traditionellen Unterrichtssetting?

20 [0:10:36.9] **B:** Ja, ist klar. Weil dort hängt eigentlich der ganze Unterricht an mir. Ich bin Subjekt und der Schüler ist Objekt des Unterrichts nach. Jetzt hab ich durcheinander gekommen. (grinst)



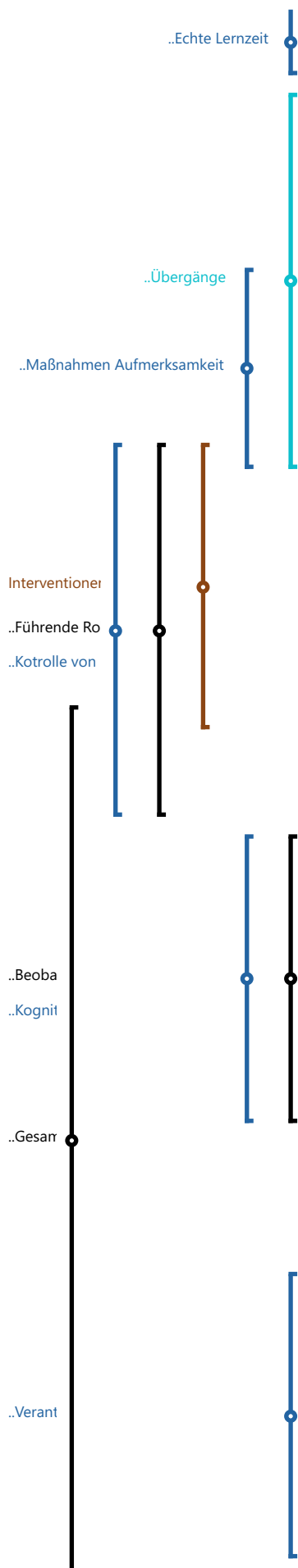
Ja und es hängt alles an mir und ich muss auf alle Störungen reagieren. Ich muss die Sache, den Verlauf im Kopf haben. Ich muss die Schüler in einer guten Art einbeziehen. Also in einem frontalen Setting ist das eine gewaltige Aufgabe. Mit hoher Präsenz, die Lehrperson ist total ausgelastet. Und dazu kommt noch die Tagesform. Habe ich Kopfschmerzen? Konnte ich schlecht schlafen? Wenn ich das alles gut mache, gut reagiere habe ich auch entsprechend einen Unterricht. Es hängt so viel an mir. Und ich denke, dass ich nun in der Anlage des Churermodells/ dass das sehr viel auch entlastendes dabei ist. Mit dem Simultanen.

21 [0:11:49.8] **I:** Ja, das glaube ich. (lächelt) Wie schnell kann denn zum Beispiel auf eine Störung reagiert werden in dem Modell?

22 [0:11:57.2] **B:** Ja. Ich denke angemessen. Also ich nehme Störungen wahr. Das wäre das Erste. Es gibt Lehrpersonen, die nehmen Störungen, komisch, gar nicht wahr, wenn sie da sind. Ich nehme sie wahr und dann entscheide ich mich, lass ich das jetzt, interveniere ich oder nicht. Und wenn ja, wie angemessen/ Also ich denke, ich glaube fest/ Also das Churermodell baut darauf/ Eine Schule ohne Strafen/ Punkt/ Mein Sohn ist auch Lehrer und dem habe ich mitgegeben/ Strafe keine Schüler. Es geht darum, eben um diese Selbstachtung. Wenn wir eine Situation haben, müssen wir darüber sprechen. Von da her finde ich entscheidend ist doch Beiläufigkeit eine gute Präsenz. Präsenz und Beziehung/ Und irgendwo auch eine gute Prise Humor und Gelassenheit/ Jetzt hättest du die vier Dinge, die die man dann einsetzt.

23 [0:13:24.7] **I:** Ja. Würden Sie dann den Unterricht als reibungslos oder schwungvoll bezeichnen?

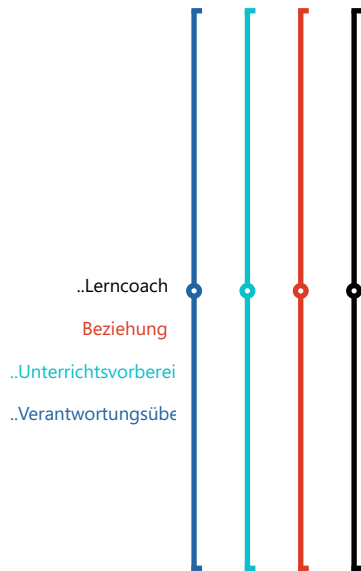
24 [0:13:33.1] **B:** Ja, auf jeden Fall. Wir haben sehr viel aktive Lernzeit. Und das Churermodell ist so angelegt, dass Schüler, die arbeiten wollen/ Die müssen wir schützen. So in diesem frontalen Settings beschäftigen wir uns immer wieder mit Störungen, die



den ganzen Betrieb/ Und meine Aufgabe ist es zuerst dafür zu sorgen, dass alle Schüler, die arbeiten wollen arbeiten können. Und sie setzen sich dann an diese Plätze. Das bespreche ich dann in den Kursen, wie man diesen Wechsel vom Kreis an die Arbeitsplätze macht, die sie ja wählen dürfen. Allenfalls auch den Lernpartner/ Und dort haben sie ganz unterschiedliche Perspektiven im Raum. Und auch die Arbeitsplätze sind zum Teil so eingerichtet, dass sie auch Schutz bieten vor Ablenkung. Also ein Schüler kann den ganzen Gruppenraum von vielen Plätzen aus gar nicht mehr überblicken. Und das hilft dem, näher bei sich zu bleiben, also bei der Arbeit. Und alle jene Schülerinnen oder Schüler, die stören wollen, oder die Mühe haben in ihr Arbeit zu finden/ Die werde ich entsprechend führen. Denn ich muss die anderen schützen. Und das kann dann so sein, dass ich einem Schüler sage/ Schau und du setzt dich jetzt hier hin. Das ist dein Arbeitsort. Und du machst diese Aufgabe. Und in einer Viertelstunde will ich sehen, was du gemacht hast. Währenddem andere Schüler arbeiten und ich doch das Gefühl habe, da wird gearbeitet und das funktioniert. Und so geht GANZ ganz genau weiß ich ja nicht, was sie jetzt gerade machen. Also ich habe/ Wir wissen im Churermodell viel viel genauer, wo jedes Kind im Lernen steht. Also das hat damit zu tun, weil wir den Unterricht differenzieren. Weil wir genau festlegen/ Was muss man mindestens können? Welche Lernaufgaben gehören zu den Grundanforderungen? Und wir beobachten wie sich die Kinder in diesem Lernsetting verhalten. Und in einem frontalen Setting hört man oft/ Ihr Kind kann sich nicht konzentrieren. Das wahrscheinlich der meiste/ Die Aussage die häufigsten in Elterngesprächen vorkommt. Ja, was heißt das nicht konzentrieren, nicht dem Lernweg der Lehrperson folgen? Beim Churermodell ist es anders. Da geht es um andere Kompetenz. Es geht darum/ Erstens einmal muss ich mir für eine Lernaufgabe entscheiden. Entscheidungs/ Anschließend muss ich mir einen passenden Platz aussuchen. Dann muss ich in die Arbeit hineinflinden. Und ich muss entsprechend auch bei der Arbeit bleiben. Und dass sind dann/ Das alles ersetzt dann nicht



aufmerksam oder aufmerksam.



25 [0:17:05.6] **I:** Hm. Und wie würden Sie sagen? Welche Rolle spielt die Unterrichtsvorbereitung dabei?

26 [0:17:15.8] **B:** Ja die Unterrichtsvorbereitung verläuft natürlich anders als in einem frontalen Setting, wo ich ja 20 Schüler irgendwie über einen Lerntrail führe. Sondern hier geht es vor allem darum Lernaufgaben bereit zu stellen, einen passenden Input zu geben. Und zwar so, dass alle Schüler nach dem Input erstens einmal wissen, was von Ihnen erwartet wird. Lernerwartung/ Macht das Lernen auch verbindlich? Und macht auch die BEZIEHUNG verbindlich? Das/ Ich erwartet von dir und so/ Das muss ein Kind spüren, auch. Und das ist so unsere Beziehung. Wo bist du jetzt, bezogen auf den Inhalt? Und wie geht es dir und wie kann ich dich unterstützen? Also, ich weiß gar nicht mehr wo ich war. (lacht)

27 [0:18:30.1] **I:** Du Sie waren gerade bei (..) der Beziehung zwischen den Kindern und Lehrkraft.

28 [0:18:44.5] **B:** Klar. Die Frage/ Aber wir können auch weitergehen.

29 [0:18:49.5] **I:** Also es ging eigentlich um die Vorbereitung.



30 [0:18:51.9] **B:** Ach ja genau, um die Vorbereitung. Und die Vorbereitung besteht jetzt darin eben einen guten Input vorzubereiten. Wenn ich da kurz sein will muss ich mir da Einiges überlegen. Und dieser Input ist immer bezogen auf die Lernaufgabe. Also ich suche zum Inhalt entsprechend Lernaufgaben. Auf diesen unterschiedlichen Niveaus/ Da gibt es auch die didaktische Analyse, die im Hinterkopf abläuft. Es geht um Effektivität, es geht um BEDEUTSAME Lerninhalte, nicht einfach irgendetwas. Es geht um Ziele, die man hat, die man mit allen erreichen will. Ziele die gute Schüler erreichen können/ Also

..Freiraum
 ..Kognitive Herausforderun
 ..Unterrichtsvorbereitung

es dreht sich mehr um die Lernaufgaben. Meine Vorbereitung, wenn ich jetzt denke ist nicht mehr so mit einer Zeitschiene. Sondern ich habe drei oder vier Lernaufgaben, die ich gewählt habe und die ich bereitstelle.

31 [0:20:02.8] **I:** Hm. Und wenn jetzt gleich bei den Lerninhalten dann auch bleiben. Wie werden dann zum Beispiel Übergänge gestaltet? Von der Inputphase zum Beispiel in die nächste Phase/

32 [0:20:20.0] **B:** Ja die/ Klar. Das wären diese Schnittstellen.

33 [0:20:24.5] **I:** Genau diese Schnittstellen/

34 [0:20:26.2] **B:** Die wir dann eben auch einüben. Und ich könnte dir/ Soll ich ganz schnell dir einmal einen Überblick geben?

35 [0:20:34.4] **I:** Gerne.

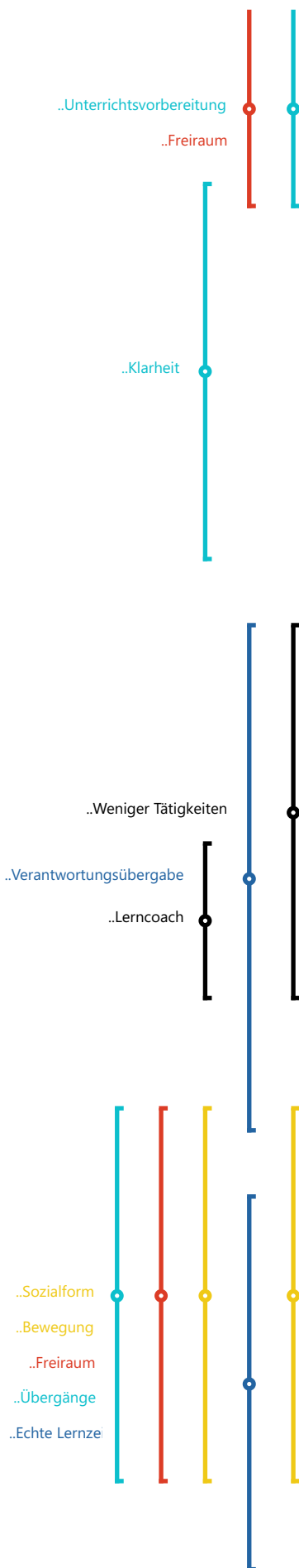
36 [0:20:35.4] **B:** Über diese Phasen. Ich übernehme den Bildschirm, das sollte ich können. Nein kann ich nicht.

37 [0:20:41.6] **I:** Aber ich glaube die generellen Phasen, über die habe ich mich schon informiert. Die stehen ja auch auf der Website.

38 [0:20:49.7] **B:** Also die organisatorische Öffnung, methodische Öffnung, inhaltliche Öffnung und die zeitliche Öffnung habe ich auf der Homepage glaube ich nicht groß ausgeführt. Aber okay, das ist okay. Sonst hätte ich sie dir schnell zeigen können. Du hast gefragt/ Die Schnittstellen. Eine Schnittstelle ist zum Beispiel/ Wie kommen die Schüler ins Schulzimmer? Und was machen sie dann? Sie haben ja keinen festen Arbeitsplatz mehr. Also ihr Material haben sie nicht mehr irgendwie unter einer Bank, sondern an einem Ort. Und dann wäre die Frage auch/ Wohin mit den Schultaschen, wenn sie das ausgepackt haben? Vielleicht beginnt der Unterricht anschließend im Kreis. Und es geht nicht

..Unterrichtsvorbereitung

..Freiraum



darum, dass die Schüler sich einfach irgendwo hinsetzen. Sondern sie wählen einen Arbeitsplatz aufgrund der Lernaufgabe. Sie müssen zuerst die Lernaufgabe kennen und sich dann entscheiden. Mache ich das alleine oder mit einem Partner zusammen? Oder und so/ Das wären diese Entscheidungen. Und wenn wir jetzt im Kreis sind. Ich hätte gezeigt, was die Grundanforderungen sind. Also was man zuerst können muss, BEVOR man/ Wir würden auch die Grundanforderungen gemeinsam anlösen, damit sie eine Vorstellung haben. Schüler können wenig mit Lernzielen anfangen. Das merken die/ Müssen die/ (lacht) Aber sie brauchen eine klare Vorstellung. Was wird jetzt von mir erwartet? Und wie sieht das Ergebnis aus, in welcher Farbe? Und dann alle erweiterten Aufgaben werde ich nicht erklären im Kreis. Denn muss ja kurz sein/ Aber man kann sagen/ Schau, wenn du das hast, schau dir diese Aufgabe an. Was wir ganz entscheidend/ Und das führt dann auch ins Management hinein/ Das miteinander und das voneinander Lernen/ Also die Lehrperson ist nicht mehr der einzige Auskunftsperson. Ich denke so den First-Level-Support in einem/ Wo habe ich, wo ist das zu holen? Oder was und so weiter/ Müssen die Schüler untereinander bieten/ Jetzt muss für mich möglich sein, dass ich da mit einer Gruppe zum Beispiel an einen Beratungstisch mich setzte und die anderen, wenn sie Fragen haben sich gegenseitig unterstützen. Also miteinander und voneinander lernen ist für mich ein ganz wichtiger Teil. Über Helfersysteme im Aufbau und führt dann eben dazu, dass die Lehrer auch die Schüler Verantwortung übernehmen. Genau, so/ Und wenn ich jetzt vom Kreis an die Arbeitsplätze gehe, dann würde ich das zu Beginn so machen/ Überlegt euch welche Lernaufgabe/ Dann an welchem Ort/ Allenfalls mit welchem Partner/ Und dann würde ich den Kreis von einer Seite her auflösen. Und in der nächsten Stunde von einem anderen Punkt aus. So, dass es keinen Stress gibt. Und dann kann man ja das noch/ also am Anfang, wird auch die freie Platzwahl/ Da braucht es auch viel Führung. Es braucht viele Gespräche, so wie das gedacht ist. Es braucht sehr viele Reflexionen. Reflexionen auch als wichtiger Teil des Classroom Management/ Nicht nur



inhaltlich, sondern auch vom Verhalten/ Also das wäre eine Möglichkeit. Eine lustige, da habe ich gestern oder vorgestern/ Dort hatten die Kinder ihre Nummer vom Computer her, vom Laptop. Und die Lehrerin hat so gesagt/ An geraden Tagen dürfen diejenigen Schüler zuerst wählen, die eine gerade Nummer haben, Laptopnummer und an Ungeraden die Anderen. Dann hätte man nur noch die Halbe der Klasse. Und es gibt natürlich dann mit der Zeit auch ein Proz/ eine Entwicklung und da könnte man sagen/ Schaut, jetzt überlegt euch für welche Lernaufgabe/ Ihr könnt jetzt arbeiten gehen. Und dann funktioniert das. Und wenn zwei Schüler zum Beispiel an den gleichen Platz wollen/ Ja dann wäre/ Es geht dann auch darum, dass sie das Aushandeln. Muss es jetzt sein, dass ich das regle? Sondern/ Wie regelt ihr das? Dass man sagt/ Schau, jetzt kannst du, in der nächsten Stunde gehe ich. Also es geht auch um so Demokratisierungsprozesse. Verantwortung übergeben. Unser Zusammenleben regeln wir. Ich gebe nicht alles vor. Sondern ich gebe/ es gibt vor allem Rituale. Helfen/ Rituale sind enorm wichtig. Und die Klassenregeln die wir dann/ wie schrittweise/ Dann zusammen beschließen, wenn wir sie brauchen/ Und jetzt kommt es dann ganz darauf an, wie wir die Schüler partizipieren, an diesen Prozessen. Also du siehst/ Letztlich hat alles irgendwo mit Classroom Management zu tun.

39 [0:26:41.8] **I:** Ja, auf jeden Fall. Und ein wesentlicher Teil von dem Churermodell ist die Verkürzung der Inputphase.

40 [0:26:50.1] **B:** Genau.

41 [0:26:51.4] **I:** Wenn ich das richtig verstanden habe. Und wie wird dann aber trotzdem gleichzeitig für eine Klarheit der Arbeitsaufträge gesorgt?

42 [0:27:03.9] **B:** Kurz heißt nicht unklar.

43 [0:27:06.3] **I:** Hm. okay.



44

[0:27:09.4] **B:** Das heißt/ Nein, ich weiß, worauf du hinaus willst. Es geht ja darum, dass die Schüler anschließend genau wissen, was zu tun ist und wo sie beginnen müssen. Es könnte aber auch so sein, dass man den Schülern sagt/ Schaut, wer jetzt noch Unterstützung braucht, kann auch mit mir am Beratungstisch starten, zum Beispiel. Aber jetzt kommen wir zu einem anderen Thema. Das heißt/ Wir erklären zu viel. Und jetzt hatten wir die Begriffe erklären und Klarheit. Und Hartmut von Hentig sagt/ Den Menschen stärken und die Sache klären sei die Aufgabe der Schule. Aber er hat nicht gesagt die Sache ERklären. Denn ich bin überzeugt. Wir ERklären zu viel. Und verhindern daher auch viel Lernen. Indem wir, wenn wir alles erklären/ Dann führen wir zusammen. und ab diesem Moment gibt es nur richtig oder falsch. Also wenn es darum geht, um den Aufbau einer Fehlerkultur, müssen wir diese Öffnung zulassen. Dass ich mit einer vierten Klasse Division, dass ich sage/ Schaut, es gibt sie. Es gibt sie TATSÄCHLICH. (aufgeregt) Wir haben jetzt multipliziert, dividiert und mal genommen und es gibt noch für die Teilung ein Verfahren. (unv.) euch einmal zurück und sucht. Überlegt, wie könnte sie sein? Oder man könnte selbst so ein Kurzvideo herstellen, in dem ich das Verfahren zeige, aber nicht kommentiere. Man könnte zu einem späteren Zeitpunkt sagen/ Schaut, ihr könnt auch dort vorbeischaun. Also es gib/ Du kennst die 4-Ks.

45

[0:29:19.9] **I:** Die, ich bin jetzt nicht sicher, nein.

46

[0:29:23.5] **B:** Ja. Das geht darum/ die vier Ks sind Kreativität, Denken, Kommunikation und Zusammenarbeiten. Das sind eigentlich jene Skills, die die Schüler vor allem in Zukunft brauchen.

47

[0:29:48.3] **I:** Okay

48

[0:29:50.0] **B:** Kreativität. Ja, diese vier K/ Überall und, ja/ Und jetzt wäre es natürlich wichtig/ Wie bringe ich meine Schüler zum

..Echte Lernzeit

Denken? Sicher in der Reflexionsphase, aber nicht indem ich ihnen alles erkläre, sondern vielleicht einen Denkanstoß gebe. Anschließend müssten wir aber zusammenkommen und die Sache klären. KLÄREN ja/ Und nachher wird die Sache flexibilisiert und konditioniert und angewendet und alles zusammen. Und aber auch einfach, dass man weiß/ Unsere Schule erklärt zu viel und verhindert damit lernen.

49

[0:30:41.2] **I:** Und wie sieht das dann zum Beispiel in der ersten Klasse aus? Ich meine, das Modell wurde ja auch extra dafür entworfen, als Übergang. Gleichzeitig kenne ich das auch so, zum Beispiel, dass es gar nicht so einfach ist Arbeitsaufträge zu geben für Kinder, die jetzt noch nicht lesen und schreiben können.

50

[0:31:01.5] **B:** Das ist/ Weißt du/ Erst einmal müssen wir ein Missverständnis aus dem Weg räumen. Das Churermodell ist NUR eine Anlage. Nur die Anlage/ Die Füllung und die Art wie wir damit umgehen kommt von der Lehrperson. Das wäre einmal das Erste. Und das zweite ist, dass ich den Kindern einfach eine Lernaufgabe/ dass ich mit ihnen diese vorstellen kann. Ich muss ja nicht beschreiben, sondern ihnen/ sie können sich das dann vorstellen und können diese Arbeit ausführen. Also es geht auch ohne Schriftlichkeit. Und wir haben zum Teil/ haben wir den Erstklässlern so Mathebüchlein einfach abgegeben, um selbst weiterzuarbeiten. Und wir sind erstaunt WIE WENIG Unterstützung gewisse Schüler brauchen. Die schauen sich das an, brauchen vielleicht einen kurzen Tipp. Sieh das muss so, ja schau so/ Ach klar, weitergehts/ Also, wir würden den Schülern, jetzt an einer ersten Klasse sehr die Lernaufgabe vorstellen und wir würden sie anlösen. Bis das AHA da ist. AH ja klar, so. Jetzt wissen wirs. Und dann führen sie diese Aufgabe dann aus. Und mit der Zeit haben wir Formate, die sie kennen. Die wiederholen sich ja auch. Inhalt nicht, aber das Format oder die Anlage oder die Übung/ Aber da muss ich das machen/ Also, wir unterschätzen Kinder. Es gibt auch eine erlernte Hilflosigkeit.

..Führende Rolle
..Kognitive Herausforderungen

..Kognitive Herausforderungen
..Kognitive Aktivierung

- 51 [0:32:50.9] **I:** Ja, davon habe ich gehört.
- 52 [0:32:53.9] **B:** Und, um das mit den Schülerinnen/ Ich möchte die Schule als ZUMUTUNG. Eine Schule die zumutet.
- 53 [0:33:03.2] **I:** Ah okay.
- 54 [0:33:05.5] **B:** Merkst du das Wortspiel? (lacht)
- 55 [0:33:07.8] **I:** Ich hab/ Ja, ja.
- 56 [0:33:08.6] **B:** Ich möchte auch eine Schule, die zu DENKEN gibt. Eben indem wir immer wieder zusammen eine solche Situationen anschauen. Und da braucht es natürlich dann die Moderation der Lehrperson. Tiefenstruktur, die braucht es. Die Lehrperson, die die Schüler nimmt, in die Tiefe führt, einer Sache. Die Schüler lösen sie und dann ist das okay. Und wir müssen lernen an einer Sache zu denken. Also Offenheit, Kreativität, Denken, darüber sprechen, Kommunikation und Zusammenarbeit/ Das sind die vier Skills.
- 57 [0:33:50.8] **I:** Alles klar. Und wie wir dann beispielsweise der Gruppenfokus aufrechterhalten? Also wie werden dann letztendlich alle Schüler*innen kognitiv aktiviert?
- 58 [0:34:06.9] **B:** Also die kognitive Aktivierung geschieht über Lernaufgaben. Das übernehmen die Lernaufgaben, klar, zusammen mit dem Auftrag. Wenn wir stellen und die/ nehmen wir verschiedene Zugänge, bereitstellen, haben wir die kognitive Aktivierung. Du hast gerade etwas von der Gruppenbildung, Gruppen/ Wie lernen sie soziales Lernen zum Beispiel?
- 59 [0:34:34.9] **I:** Okay.
- 60 [0:34:36.0] **B:** Also meinst du das?

	61	[0:34:37.8] I: Nein, den Gruppenfokus/ Dass alle einfach aktiviert sind viel echte Lernzeit sozusagen haben.
..Kognitive Aktivierung	62	[0:34:46.8] B: Ja, genau/ Durch die Lernaufgaben/ Wir denken den Unterricht in Lernaufgaben. Und das hat Konsequenzen. Denn dann sind die Lehrmittel, sofern wir welche einsetzen, sind dann Sammlungen von Lernaufgaben. Und es ist nicht gedacht, dass wir die der Reihe nach lösen. Sondern es sind Sammlungen, die/ Und da wähle ich Lernaufgaben aus. So, dass eigentlich ich alle Schüler anspreche auf ihrem Niveau.
	63	[0:35:26.6] I: Okay, ja. Und wie würden Sie das zum Beispiel im Vergleich zu traditionellen Modell sehen, hinsichtlich kognitiver Aktivierung?
..Methodenvielfalt Flexibilität	64	[0:35:37.0] B: Ja/ Ich denke, dass wir erstens einmal flexibler sind, mehr Partizipation einfordern. Durch das miteinander und voneinander lernen/ Du kennst ja die kooperativen Lernformen, als Begriff. Ist das beka/ Und die wurden geschaffen, um diesen Frontalunterricht. Weißt du? Eigentlich ist das Fahrwerk immer noch der Frontalunterricht. Auch ob wir jetzt Wochenplan oder Werkstatt oder kooperative Lernformen machen. Und die kooperativen Lernformen wurden eingeführt Think-Pair-Share. Also zuerst müssen alle einzeln nachdenken, dann müssen sie sich austauschen und dann muss ein Schüler, dann alle diese Formen/ Das ist einfach, um dieses unzählige frontale Setting irgendwie aufzubrechen. Und das müssen wir im Churermodell nicht mehr. Gute kooperative Lernformen können wir auch einbauen. Aber wir haben nicht mehr das frontale Setting, dass durchschimmert. Und alle negativen/ Du musst vorstellen wie viel negative Effekte das frontale Setting in sich hat und wie die Lehrpersonen damit kämpfen und die Schüler Energie brauchen, um in diesem Setting zu lernen. Das ist/ Also was man sich da antut. Das wäre/ Und da stellen wir natürlich alles auf eine ganz andere Basis. Im Sinne von lernen musst du selbst, aber nicht allein, bei geballter Verantwortung. Ich kann Verantwortung nicht abgeben, wenn das
Flexibilität ..Verantwortungsübergabe		



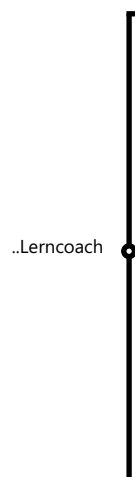
Kind nicht in der Lage ist, das zu übernehmen. Also wenn ich/ Ich kann Kinder auch überfordern mit Verantwortung. Und da muss ich nicht/ und deshalb bin ich/ Das Churermodell ist eigentlich eine Anlage, die Möglichkeiten schafft eben flexibel zu sein. Das eine Kind kann mehr oder weniger selbstständig/ Ein anderes Kind muss ich viel mehr führen. Denn es geht ja darum/ Ich möchte viel/ wäre aktuelle Stufe plus eins. Und das/ Du bist hier. Aber ich möchte dich hier.

65 [0:38:36.0] **I:** Ja, okay. Und welche Maßnahmen kann man im Modell zum Beispiel zum Erhalt der Aufmerksamkeit ergreifen?



66 [0:38:51.0] **B:** Sie haben ihre Lernaufgaben und wenden sich diesen zu. Und wenn sie gut gewählt sind/ Es braucht natürlich auch Lernaufgaben auf der Stufe des Vorwissens. Denn es gibt Schüler, die sind dort. Und unsere Lehrmittel beginnen bei den Grundanforderungen. Und oft muss man dann/ Es wird entscheidend sein auch für das Classroom Management, dass wir ihnen einen guten Einstieg ermöglichen auf ihrer Stufe und, dass dort Klarheit herrscht. Und viele disziplinarische Schwierigkeiten gibt es, weil Schüler auf der falschen Stufe arbeiten.

67 [0:39:42.3] **I:** Okay. Also geht das, wenn ich das kurz zusammenfasse, geht es mehr darum, dass die Schüler dazu gebracht werden sich die richtige Stufe auszuwählen, damit keine Disziplinschwierigkeiten aufkommen können?



68 [0:40:00.8] **B:** Joa. Also mir geht es natürlich nicht, um die Disziplinschwierigkeiten, sondern damit sie gut lernen können. Und das ist eben der Prozess. Ich begleite die Schüler in diesem Prozess. Und es geht darum, dass ich die Schüler auch berate oder ihnen Lernaufgaben zuweise, von denen ich weiß, dass sie jetzt wichtig sind. Dass sie diese Stufe meistern/ Oder ein Kind, dass den unteren Weg geht, wenig Anstrengungsbereitschaft zeigt/ Dann ist das wieder eine Führungsfrage. Dann nehme ich eine Aufgabe und sage/ Schau, und jetzt möchte ich von dir diese



69 [0:40:52.5] **I:** Ja. Inwiefern werden dann zum Beispiel solche Leistungen kontrolliert?

70 [0:40:57.7] **B:** Wir wissen immer mit ihnen. Es kann natürlich sein/ Weil die Schüler ja viel mehr aktive Lernzeit haben produzieren sie auch mehr. Jetzt muss man sich gut überlegen/ Was will ich sehen? Dass ihr selbst schaut/ Wenn ihr das geschrieben habt, kommt das dort hin. Und ich schaue es an. Oder die Schüler können auch selbst korrigieren, gewisse Dinge. Aber da kann ich auch differenzieren, indem ich sage/ Schau, es gibt Kinder, die dürfen selbst kontrollieren, Selbstkontrolle und ein Häkchen setzen. Es gibt Schüler, die dürfen selbst korrigieren, aber die müssen es mir zeigen. Und es gibt Schüler, die dürfen nicht selbst korrigieren. Und jetzt haben wir schon wieder eine Führungsfrage (grinst). Und das erklärt man natürlich den Schülern, weshalb es so ist und wie sie auch aufsteigen können. Es braucht irgendwie auch das Vertrauen, dass sie dies/ Denn sie merken ja dann, wenn ich nicht richtig korrigiere/ Es betrifft ja mein Lernen. Ich habe nicht den Lehrer hintergangen, sondern mich. Also es gilt erst eine Form dann, die man mit ihnen klären muss.

71 [0:42:18.2] **I:** Also werden auch die Schüler*innen für ihr eigenes Lernen verantwortlich gemacht?

72 [0:42:22.2] **B:** Ja klar. Und in jenem Maß, wie sie damit auch umgehen können/ Man kann auch die Kinder überfordern. Kennst du die Stufen nach der Partizipation?

73 [0:42:41.7] **I:** Da gibt es ja verschiedene Einteilungen.

74 [0:42:44.6] **B:** Nach Hart zum Beispiel.

75 [0:42:47.9] **I:** Nein, aber ich kenne auf jeden Fall verschiedene

..Verantwortungsübergabe

..Freiraum

Stufen.

76 [0:42:51.1] **B:** Ja, genau. Und dort wäre es natürlich / Es gibt natürlich so Scheinpartizipation.

77 [0:42:56.8] **I:** Ja.

78 [0:42:58.4] **B:** Und das Churermodell setzt so nach Hart auf Stufe vier ein. Echte Partizipation/ Und zwar wählen die Schüler aus einem Angebot. Also ich habe ein Angebot. Sie können nicht irgendetwas machen, sondern im Angebot. Und dort/ Oder ich berate sie in diesem Angebot. Oder ich stecke den Rahmen. Wenn wir dann im Sachunterricht/ Kann ich natürlich noch viel mehr öffnen und partizipieren. Und was/ Dann stecke ich den Rahmen ab. Und dann kommt es wieder auf die Rolle drauf an, die ich als Lehrperson habe. Unterstützer, Begleiter oder derjenige, der sagt/ Schau und jetzt musst du weiterkommen und jetzt musst du DAS machen. Was ja sehr schön ist/ Je mehr wir die Schüler partizipieren, umso agiler müssen wir werden. Und das wäre etwas, was du genau anschauen müsstest. Agilität in der Bildung/ Und du müsstest das dir vorstellen so. Wir haben auf der einen Seite Plandidaktik. Das heißt ich lege alles fest. Die Partizipation ist an einem ganz kleinen Ort. Und auf der anderen Seite wäre agile Didaktik. Das heißt, die Schüler dürfen sich in einem hohen Maß partizipieren. Und jetzt ist es natürlich so, dass die Partizipation je offener, dass ich werde, umso größer wird die Möglichkeit. Aber umso AGILER muss ich sein in der Führung. AGILITÄT in der Führung. Und da kann es natürlich sein, dass ich die ganze Breite brauche. Denn für einen Arbeitsauftrag, den gebe ich ja nicht in die Vernehmlassung, sondern ich sage was zu tun ist und erwarte, dass dann das auch gemacht wird. Partizipation, Null/ Aber ich schaffe auch immer wieder Situationen in dem ich die Schüler in einem hohen Maße auch partizipiere. Und wenn du keine Partizipation zulässt, Plandidaktik, dann, ja, ist das Führen natürlich kontrolliert und eng. Und sobald du Partizipation zulässt musst du agil werden.

..Themenvielfalt

..Gesamtüberblick/Präsenz

..Übergänge

..Lernorte

..Methodenvielfalt

Und das ist eine KOMPETENZ, AGILE Führung, AGILE Didaktik. Ich würde einmal da nachschauen. Classroom Management und das Churermodell öffnet einfach das Spektrum. Jemand der sehr unsicher ist und nicht abgibt, der ist einfach sehr eng. Wir schauen, dass wir die ganze Breite haben in unserem Unterricht. Von/ Du setzt dich jetzt hier hin. Und ich will bis/ Du kannst dir dein Thema selbst wählen.

79 [0:46:27.3] **I:** Ja, okay.

80 [0:46:29.4] **B:** Das ist die ganz Breite.

81 [0:46:31.9] **I:** Ja, das ist ganz schön breit, ja.

82 [0:46:33.8] **B:** Ja, und wie breit es sein kann, entscheidest DU. Wie viel Agilität kannst du handeln? Und deshalb helfen dann eben auch Regeln und Rituale und präsent sein. Ja/

83 [0:46:55.0] **I:** Ja. Was würden Sie sagen, welchen Stellenwert denn Abwechslung im Modell hat?

84 [0:47:03.3] **B:** Also das Modell hat es in sich/ Abwechslung ist, indem wir andere Lernaufgaben, andere Konstellationen, andere Lernorte/ Aber dann kann man natürlich die ganze Geschichte auch Rhythmisieren, indem man sagt/ Jetzt merke ich, die Klasse geht in den Flow, dann lass ich sie. Oder ich merke/ Ah, ich rufe sie noch einmal in den Kreis. Also die Rhythmisierung, je nachdem was sie brauchen/ Und das ist natürlich in hohem Maße möglich.

85 [0:47:43.4] **I:** Ja. Und wie wirkt sich dabei zum Beispiel die vorgegeben Grundstruktur von dem Modell aus, auf die Methodenvielfalt? Die Struktur von dem Churermodell ist ja/

86 [0:47:57.4] **B:** Jaja, klar. Aber du kannst natürlich innerhalb dieses Modell kannst du natürlich/ Du kannst ALLES machen. Also sagst

..Methodenvielfalt

du/ Jetzt mache ich keinen Input. Oder jetzt haben wir zum Beispiel eine Werkstattarbeit. Dann würdest du dir überlegen wie/ Also wer dann gewandt ist im Churermodell wird eine bestehende Werkstatt ganz anders durchführen. Aber du kannst auch eine Werkstatt durchführen, du kannst Wochenplan machen, solange es nicht in die Black Box geht. Du kannst da auch eine Sequenz machen, in der du sehr stark führst. Du kannst alles machen. Das ist ja der Vorteil, also/ (achselzuckend)

87 [0:48:51.2] **I:** Ja, schön. Und wie werden zum Beispiel die Schüler*innen in dem Modell motiviert?

..intrinsisch

..Vertrauen

..intrinsisch

..intrinsisch

88 [0:49:01.5] **B:** Du kennst (Deci and Ryan?) Selbstbestimmungstheorie nach (Deci and Ryan?)/ (unv.) Müsstest du einmal nachschauen. Wann sind Menschen motiviert? Menschen sind motiviert, wenn sie/ Es geht um Autonomie. Es geht um die Möglichkeit, das eigene Lernen auch mitzugestalten. Können/ Das schafft Motivation. Zum Beispiel einen eigenen Arbeitsplatz suchen macht die Kinder auch stolz. Ihnen wird zugetraut, dass sie sich selbst zu einer Lernaufgabe einschätzen. Also wenn man etwas/ Was schafft Motivation? Dann der zweite Punkt wäre die Sicherheit. Soziale Sicherheit, eingebunden sein, nicht in Frage gestellt sein/ Ich fühle mich sicher, ist GANZ ganz ganz ganz essenziell für das Wohlbefinden. Und eine Schule in der Schüler gegeneinander lernen und laufen, mit Lernkontrollen, die kontrolliert werden/ die guten Schüler holen sich/ nicht einmal die guten Schüler holen sich die Sicherheit. Denn auch diese setzen sich unter Druck, um immer so gut zu sein, um den Erwartungen zu entsprechen. Also es geht um Sicherheit. Und der dritte Punkt wäre/ Es geht um Kompetenzerleben. Wenn du merkst/ Ich denke, was man euren Schülern zumutet, die dann am Schluss in die Mittelschule kommen, das ist ja unglaublich. Die Mittelschule übrigens in Bayern/ Bist du in Bayern?

89 [0:51:12.0] **I:** Ja, Bayern. Ja.

90 [0:51:13.9] **B:** Die Mittelschulen, dort findet das Churermodell jetzt immer größere Verbreitung. Es geht auch um Reparation, Wiedergutmachung. Den Schülern eine Perspektive geben/ Ihnen wieder das Selbstbewusstsein irgendwie zurückzugeben/ Alles, was das System an Ihnen schon, ja, mit Ihnen gemacht hat/ Und von da her wäre/ Also es sind drei Sachen, noch einmal. Punkt eins wäre Autonomie, Punkt zwei Sicherheit, Punkt drei Kompetenzerfahrungen, positive. Das heißt natürlich, dass wir nicht mehr mit allen Schülern alles machen. Ist klar/ Aber wir wollen mit allen Schülern die Grundanforderungen erreichen. Und dann so weit wie möglich/ Das ist das Ziel. Und dahinter merkst du die ganze pädagogische Haltung, hinter der ganzen Sache. Wie gehen wir miteinander um? Und wie erreichen wir Ziele?

91 [0:52:31.0] **I:** Ja.

92 [0:52:32.3] **B:** So.

93 [0:52:34.1] **I:** Dann wären wir jetzt eigentlich mehr oder weniger am Ende vom Interview angekommen. Möchten Sie vielleicht noch etwas ansprechen, was Ihnen wichtig ist.

94 [0:52:42.7] **B:** Nein. Aber ich möchte dich eine/ Hast du das jetzt aufgenommen?

95 [0:52:50.4] **I:** Dann würde ich das ganz kurz beenden. Und dann/

96 [0:52:53.3] **B:** Gut.



Interview B3

- 1 [0:00:00.0] **B:** Aufzeichnen/ Sowas weiß ich gar nicht. Ah, okay/
- 2 [0:00:05.1] **I:** Das kann Ihnen danach noch zeigen. (lacht) Wenn Sie wollen.
- 3 [0:00:08.2] **B:** Ja, jetzt sehe ich es, dass Sie aufzeichnen.
- 4 [0:00:12.4] **I:** Genau. Wie lange arbeiten Sie denn bereits in der Schule?
- 5 [0:00:16.7] **B:** Oh Gott. (lacht) Also in dieser Schule ist es das achte Schuljahr. Und (...) insgesamt 16 Jahre/ Also insgesamt unterrichte ich 16 Jahre, war aber dazwischen acht Jahre zuhause. Also, genau, ja.
- 6 [0:00:39.1] **I:** Hm. Und seit wann arbeiten Sie mit dem Churermodell?
- 7 [0:00:43.3] **B:** Seit eineinhalb Jahren/
- 8 [0:00:47.0] **I:** Okay. Am Anfang würde ich Ihnen eine sehr offene Frage stellen. Und zwar/ Wie kann man sich denn Classroom Management/ Wissen Sie, was Classroom Management ist? Sonst kann ich das auch nochmal erklären.
- 9 [0:01:02.8] **B:** Jetzt grob, ja. Ja doch.
- 10 [0:01:06.0] **I:** Ja. Wie kann man sich Classroom Management im Churermodell vorstellen?
- 11 [0:01:14.4] **B:** Naja, das Churermodell ist eigentlich Classroom Management in meinen Augen, weil ich ja völlig anders an ein Klassenzimmer, an ein Unterrichten, an die Schüler herangehen muss, als im herkömmlichen Setting und es bleibt mir gar nichts anderes übrig als zumindest in den Anfangszeiten komplett umzudenken und alles anders zu MANAGEN als es davor

notwendig war.

12 [0:01:57.1] **I:** Hm.

13 [0:01:58.8] **B:** Ja. Ja.

14 [0:02:01.0] **I:** Gut.

15 [0:02:01.7] **B:** Genau. Und (...) ohne ja ganz viele vertiefende Vorüberlegungen über jeden einzelnen Schritt kann ich ja überhaupt gar nicht mit dem Churermodell anfangen. Also ich kann jetzt nicht hingehen und sagen/ Ich mach das und gehe da montags herein und mache es. Sondern da gehört ja so viel Vorüberlegung dazu, dass das ein einz/ Ja/ Das ist in meinen Augen, wenn ich das richtig verstanden habe, die pure Form oder die Höchstleistungsform von Classroom Management, um überhaupt starten zu können.

16 [0:02:49.2] **I:** Okay. Hm.

17 [0:02:50.4] **B:** Oder? Darf ich auch Gegenfragen stellen? (lacht)

18 [0:02:55.0] **I:** Klar.

19 [0:02:58.4] **B:** Stimmt das so, oder?/

20 [0:03:00.1] **I:** Achso, also ich muss auch nochmal versichern/ Es gibt kein richtig oder falsch. Sie sind ja jetzt in dem Fall auch die Expertin und wissen, wie es funktioniert. Also/

21 [0:03:09.9] **B:** Ja.

22 [0:03:11.7] **I:** Was würden Sie denn sagen? Welche Rolle hat denn Allgegenwärtigkeit in dem Modell?

23 [0:03:25.3] **B:** Ja eine hohe Rolle, weil wenn/ Oder eine wichtige

..Gesamtüberblick/Präsenz

Rolle, weil wenn ich mich vor/ Also ich beziehe mich jetzt mal auf Anfangsphasen des Churermodells, wo man sich ja erstmal selbst zurechtfinden muss, wenn man so wie ich aus einem herkömmlichen Unterrichtsmodell kommt und sich dann umorientiert. Dann bleibt einem eigentlich ja gar nichts anderes übrig, als sich da komplett hereinzudenken und dann in allen Phasen allgegenwärtig sich selbst zu präsentierten und auch die Schüler so wahrzunehmen. Also jeder hat ja da sein viel eigenständigeren Platz als jetzt in einem herkömmlichen Setting mit Frontalunterricht, sage ich mal.

24 [0:04:27.0] **I:** Hm. Haben Sie dabei das Gefühl immer alles im Blick zu haben?

..Gesamtüberblick/Präsenz

..Verantwortungsübergabe

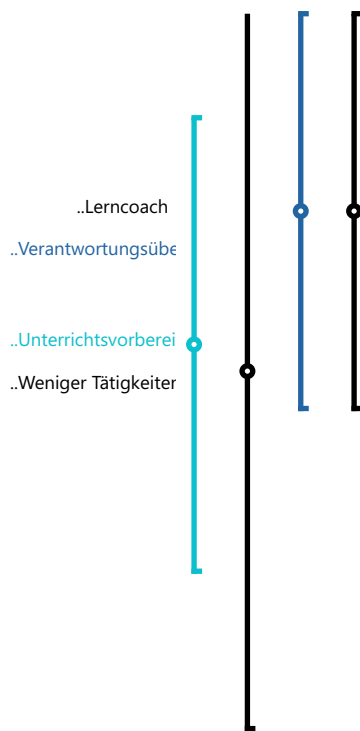
..durchschnittlich

25 [0:04:32.4] **B:** Im Idealfall schon/ Genau. Also, doch habe ich schon. Weil die Schüler ja nach und nach lernen für sich selbst verantwortlich zu sein, das im Idealfall dann auch perfekt machen und ich dann schon sehr genau erkennen kann, wie die sich geben, ob ich die jetzt im Blick haben muss oder ob ich meinen Blick auch mal wegwenden kann. Weil ich sehe/ Die haben es im Griff. Deshalb muss ich nicht alles jetzt zum Beispiel am Gruppentisch immer im Blick haben. Weil ich sehe/ Die arbeiten. Natürlich gibt es Phasen, wenn ich mich/ Was weiß ich? Zwei Schülern zuwende und fünf andere haben gerade keinen Bock, dann habe ich nicht alles immer Blick, aber/ Oder im Blick schon, aber vielleicht nicht unbedingt in der Hand da sofort darauf eingehen zu können. Aber das hat man im herkömmlichen Klassenzimmer auch nicht.

26 [0:05:43.2] **I:** Okay. (lächelt) Ja, klar. Und würden Sie sagen, dass sie weniger oder mehr Tätigkeiten simultan ausführen müssen, seitdem Sie mit dem Modell arbeiten?

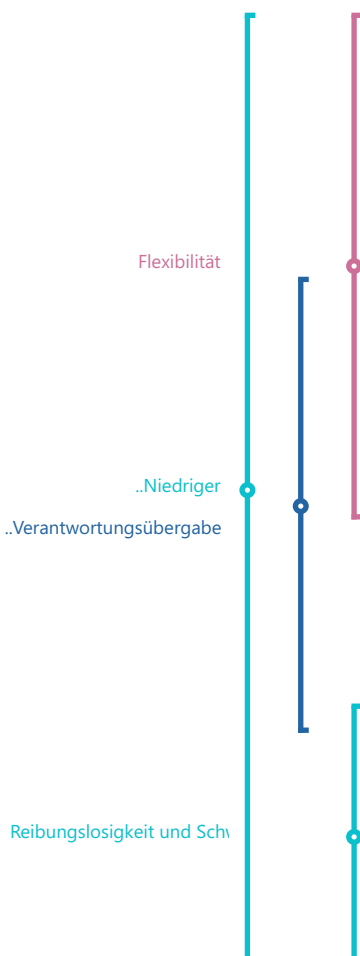
..Weniger Tätigkeiten

27 [0:06:04.0] **B:** Also als es jetzt im vergangenen Schuljahr dann supergut gelaufen ist, würde ich sogar sagen weniger. Weil die Schüler ja wussten, also wenn wir jetzt mal davon ausgehen/ Wir sind schon in einer Arbeitsphase, wo im Idealfall fast alle arbeiten.



Dann wissen die ja/ Okay, jetzt berät sie gerade hier. Zum Beispiel/ Jetzt kann ich nicht auf sie zugreifen, sondern ich muss warten. Also kann ich im Idealfall bei der einen Gruppe, bei der einen Person bleiben und die anderen warten. Und wenn ich gut vorbereitet bin, also mein Material bereit liegen habe, dann ist ja meine Aufgabe in Anführungszeichen, mich um die Schüler zu kümmern. Das Material holen sie sich selbst. Und dann bin ich im Idealfall tiefenentspannt und berate und unterstütze einzeln. Und muss nicht wie jetzt im herkömmlichen Unterricht irgendwie vorne stehen, an der Tafel etwas erklären, drei anderen noch Quatsch verbieten/ Genau. Für mich war es auf alle Fälle eine Entlastung der Intensität, mit der ich im Klassenzimmer stehen muss, wenn man das vielleicht so schlussendlich herausziehen kann. Ja.

28 [0:07:30.9] **I:** Hm. Und wie schnell oder akkurat können Sie auf so Störungen reagieren?



29 [0:07:40.8] **B:** Naja. Ich kann mich ja sofort und jederzeit aus einer Beratungssituation wieder zurückziehen. Also angenommen ich berate eine Gruppe an meinem Beratertisch und rechne mit denen Matheaufgaben gemeinsam, weil sie sich das so ausgesucht haben mit mir gemeinsam das machen zu wollen. Und andere stören. Dann kann ich ja zu der Gruppe sagen/ Okay, ihr macht jetzt mal bitte alleine weiter. Der Herr XY kann das schon ganz gut. Der ist jetzt euer Beratungschef und ich gehe jetzt woanders hin und kann die andere Störung im Idealfall handeln und in den Griff bekommen. Und dadurch, dass die Schüler das ja gewöhnt sind, nicht so explizit auf alle anderen immer zu schauen, sondern auch bei der eigenen Arbeit zu bleiben kriegen viele dann so eine Störung gar nicht unbedingt mit, sondern arbeiten weiter und sind nicht unbedingt abgelenkt. Also das sehe ich als große Chance. Dass einzelne ablenkende störende Schüler nicht so eklatant für die GANZE Gruppe sind. Also vielleicht dann schon die zwei, drei, die darum herumsitzen oder die vier, fünf, die angesprochen werden/ Sagen wir es mal so. Aber die Schüler sind ja gewöhnt,

Reibungslosigkeit und Schwung

..Niedriger

..Echte Lernzeit

..Niedriger

..Positives Klima

dass man im Klassenzimmer umherläuft. Also was weiß ich? Ich muss wieder zurück in den Kreis, um mir da noch einen Radiergummi zu holen. Oder/ Ich gehe jetzt doch zu einem anderen Partner. Also so Umherlaufaktionen/ Da sind sie daran gewöhnt, dass das keine Störung ist. Und dann kann das gut sein, dass es die Hälfte der Klasse überhaupt gar nicht mitkriegt, dass es jetzt an irgendeiner Ecke ein Problem gibt und das die einfach weiterarbeiten. Deshalb glaube ich, dass es störungsunanfälliger ist in so einer Art zu arbeiten.

30 [0:09:42.6] **I:** Ja. Würden Sie dann denn eigenen Unterricht als reibungslos und schwungvoll bezeichnen?

31 [0:09:51.1] **B:** Auf alle Fälle, genau/ Also ich habe ja die Erfahrung gemacht, wie es mit dieser Klasse, die ich jetzt im letzten Jahr unterrichtet habe/ Wie es mit der (zögert) beschissen sein kann. Also ich hatte die nur in Deutsch als sie in der achten Klasse waren und im relativ frontalen Setting war das mit denen GRAUENHAFT. Also WIRKLICH grauenhaft/ Ich mit meiner Fähigkeit als Lehrkraft gezweifelt und mir gedacht/ Wie wird das? Und als ich, obwohl ich nur die Deutschlehrkraft war, was ja in einer Mittelschule eher ungewöhnlich ist, aber aufgrund verschiedener Umstände/ Und als ich dann entschieden habe/ Okay ich stelle so um, dass der Klassleiter seinen herkömmlichen Unterricht noch machen und dass ich ganz unkompliziert ins Churermodell switchen kann. Also das war so ein Zwischending/ Ab dem Tag, an dem ich das den Schülern erklärt hatte, was jetzt auf die/ Wie wir jetzt miteinander arbeiten/ War das weniger störungsanfällig und intensiver und bessere Stimmung und aktiveres Arbeiten und viel weniger Störungen. Ja.

32 [0:11:09.9] **I:** Sie haben häufig schon auch den Einfluss der Unterrichtsvorbereitung angesprochen.

33 [0:11:18.8] **B:** Ja.

..Unterrichtsvorbereitung

..Kognitive Aktivierung

..Lerncoach

34

[0:11:19.0] **I:** Was für eine Rolle spielt denn die Unterrichtsvorbereitung im Modell?

35

[0:11:23.6] **B:** Die muss auf alle Fälle durchdacht sein. Genau. Also im herkömmlichen Unterricht ist es sicher so. Und das habe ich durchaus ja auch so gemacht. Dass ich mir mal überlegt habe/ Okay, wir üben in Mathe jetzt mal nur eine Stunde. Und gucke so über das Buch/ Okay, wir üben auf der Seite 100 alle Aufgaben. Und wir üben das gemeinsam. Und stelle dann aber fest, das ist natürlich nicht der Idealfall. Aber Tatsache ist, dass es einfach so passiert. Okay, Aufgabe drei auf Seite 100 ist ganz schön bescheuert und ich merke es aber eigentlich erst im Tun. Ja/ Das geht jetzt so für das Churermodell nicht, weil ich ja einteile. Welche Aufgaben, bleiben wir auf der Seite 100, sind jetzt die Schwereren, welche sind die Leichtereren? Also muss ich mir tatsächlich jede einzelne Aufgabe im Vorfeld anschauen und überlegen/ In welches Level stupe ich jetzt die Aufgaben ein? Genau also als Minimalanforderung der Unterrichtsvorbereitung. Sage ich jetzt mal. Und schon das allein erfordert ja mehr Aufmerksamkeit, als jetzt zu sagen/ Okay, morgen üben wir einfach auf der Seite 100 weiter. Es hat für mich am Anfang/ war es komplizierter herauszufinden/ Okay, wie schnell sind die Schüler? Wie intensiv können vor allem die Besseren an den Aufgaben arbeiten? Wie viel zusätzliches Material muss ich zur Verfügung stellen. Aber diese Erfahrungswerte habe ich im Laufe der Zeit gesammelt. Und jetzt gerade in der neunten Klasse geht es ja dann auf den Abschluss zu. Und dann ganz oft die letzte Aufgabe/ Okay, arbeite an den QA-Aufgaben. Und hat mir dadurch schon sehr viel erleichtert, weil ja dieser Pool an QA-Aufgaben dann einmal da war/ Man muss definitiv mehr Aufgaben zur Verfügung stellen und mehr auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, als ich das gemacht hab, wie wenn jetzt alle am Gleichen arbeiten. Aber das ist einfach nur eine Umstellungsgeschichte und funktioniert mit der Zeit genauso automatisiert, wie alles andere davor. Und ich habe da schon eine Weile gebraucht zu kapieren/ Wie mache ich es jetzt? Also quasi



ja auch heraus aus meiner alten Routine, die ich mir über Jahre angeeignet hatte. Und die Routine war und wo ganz viel klar war/ So und so und so und so/ Also in einem herkömmlichen Unterricht wird ja viel gemeinsam kontrolliert. Also fallen in einem herkömmlichen Unterricht oftmals irgendwelche Lösungsblätter weg, ja. Die muss ich jetzt schriftlich da haben, weil ja jeder an einer anderen Stelle seine Lösung kontrollieren will, beispielsweise. Aber da gibt es ja auch supergute Materialien, die schon die Lösungen mit anbieten. Die man dann den Schülern halt zur Verfügung stellen kann. Es ist auf alle Fälle eine andere Herangehensweise, aber die automatisiert sich in meinen Augen genauso schnell wie alles andere sich davor automatisiert hat. Ja.

36 [0:14:49.0] **I:** Ja. Sie haben jetzt auch gerade schon die Kontrolle angesprochen. Inwiefern werden, denn zum Beispiel die Leistungen der Schüler*innen in Übungsstunden kontrolliert?

37 [0:15:02.4] **B:** Das ist tatsächlich noch etwas, wo ich selbst noch ausbaufähig/ Wie sagt man da? Also wo noch Luft nach oben ist. Sagen wir es mal so. Wenn zum Beispiel/ In Mathe und in Englisch ist Kontrolle seitens der Schüler DANN richtig gut, wenn die Lösungen schnell, leicht und einfach zur Verfügung stehen. Am BESTEN, ich lege mein Lehrer-Workbook hin wo es GENAU so drin steht, wie es sein soll. Oder in Mathe, wenn in den Mathebüchern stehen immer oder oft die Lösungen an den Seiten. Diese Aufgaben, diese Lösungen werden super kontrolliert. Der Schritt zu einem Lösungstisch, also sich wo hinzubegeben ist in Mathe schon ein bisschen schwieriger. Und zum Beispiel in Deutsch können sie sich ja ihre eigenen Aufgaben, also wenn sie größere Texte schreiben/ Das können sie definitiv nicht selbst kontrollieren. Da läuft dann viel über Vorlesen im Kreis und dann schon von mir zuhause Richtiges nachkontrollieren/ Wenn wir jetzt nur irgendwelche Grammatik-, Rechtschreib-, Einsetzübungen machen, dann läuft das über Lösungsblätter, das sie BRAV machen. Sage ich jetzt mal. Also brav abhaken oder durchstreichen, aber dann vielleicht nicht

..Kontrolle von Leistungen

unbedingt so wie ich mir das vorstellen würde in eine Verbesserungssituation kommen/ Also zum Beispiel schon durchstreichen/ Das ist falsch. Und dass das Richtige daneben schreiben aber noch nicht genug darüber nachdenken/ Achja, ich merke es mir für das Nächste Mal besser. Also das habe ich so festgestellt, dass ja/ Es wird brav kontrolliert. Aber nicht immer mit der notwendigen ERNSTHAFTIGKEIT dahinter. So quasi/ Ah, das war jetzt ein Fehler. Also den Fehler möchte ich das nächste Mal nicht mehr machen. Also weiß ich für das nächste Mal/ Plusquamperfekt ist mit hatte und nicht hat. Aber, es ist, ja/ Das denke ich, dass man das auch noch besser einüben kann, wenn man eine Klasse über mehrere Jahre in so einem Modell hat. Und wir Jahren ja jetzt/ Also ich hatte letztes Jahr eine neunte Klasse. Wie gesagt, in der Achten angefangen, wo die ja über all ihre Jahre so ein selbstständiges Kontrollieren eigentlich gar nicht gewohnt waren. Also sicher haben die das in der Grundschule schon gemacht, aber da waren sie ja immer bei den Schwächeren, die das vielleicht aufgrund der Zeit gar nicht geschafft haben, das dann noch einzufordern oder hatten dann auch immer wieder so viele Fehler, dass die verzweifelt sind. Das ist mein großes Ziel für meine neue Klasse. Ich werde eine siebte übernehmen. Dass das mit den Lösungen und dem Kontrollieren noch optimiert wird. Nichtsdestotrotz glaube ich, dass es bei ganz vielen schon eine große Erkenntnis war/ Okay, ich kann ja meine Fehler auch selbst finden und sehen. Ich habe jetzt einen anderen Fehler gemacht als mein Banknachbar, beispielsweise. Genau. Und bei ganz komplexen Aufgaben, jetzt in Mathe zu Beispiel, haben wir das auch immer wieder dann im Kreis eingeholt und da nochmal besprochen. Wenn ich jetzt gesehen hab, von meinen/ Was weiß ich? 15 Hanseln/ Machen zwölf den gleichen Fehler/ Dann kann man ja die wieder zusammenholen und die Lösung oder die Kontrolle im Kreis machen. Und in ganz vielen/ Oder in den Nebenfächern muss ja gar nicht DIE eine richtige Lösung dastehen. Also was weiß ich? Wenn es in GPG um Berlinblockade geht. Da kann man ja viele Sachen darüber sagen, die dann da richtig sind. Da ist ja das Spektrum einer Lösung größer. Sage ich

..Kontrolle von Leistungen

..Verantwortungsübergabe

..Verantwortungsübergabe

jetzt mal. Denn aber es erfordert natürlich wahnsinnig viel Eigeninitiative von den Schülern das selbst Gemachte, das selbst Geschriebene auch zu kontrollieren. Und dahin will man ja kommen. Dass sie selbst gucken/ Was ist richtig? Was ist falsch?

38

[0:19:22.5] **I:** Dann würde ich direkt daran anknüpfen. Inwiefern werden die Schüler*innen denn für ihr Lernen verantwortlich gemacht?

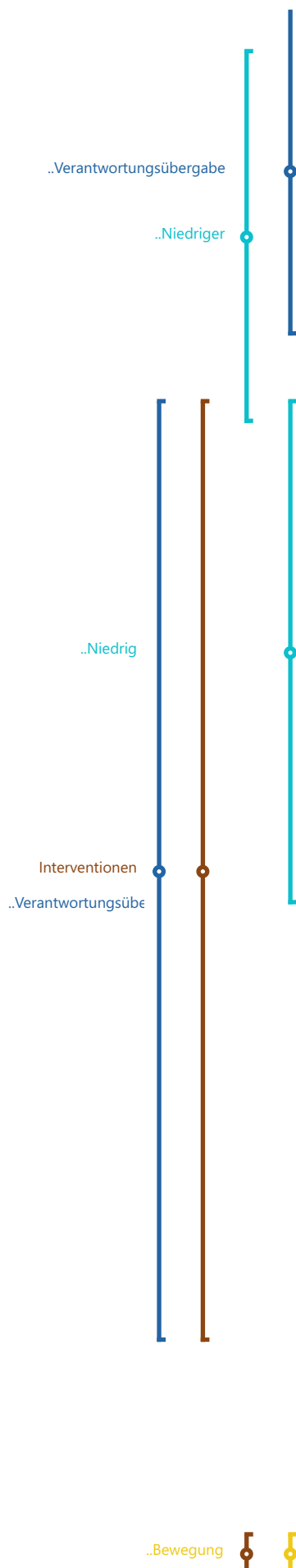
39

[0:19:29.0] **B:** Ja im Endeffekt absolut. Also wer nichts tut in diesen Arbeitsphasen (...) ist quasi selbst Schuld. (lacht). Also natürlich gehe ich dann hin und fordere das ein. Aber das haben die mit der Zeit wahnsinnig schnell kapiert, dass es nichts bringt, nichts zu tun. Weil dann werden die Lücken, die man hat größer. Die Dinge, die man nicht kann, nerven noch mehr. Und andersherum war da jetzt bei einigen Schülern schon/ ganz krasser Aha-Effekt. So/ Achso, wenn ich mich jetzt damit total auseinandersetze, dann werde ich ja besser. Natürlich war das jetzt schon bisschen schwierig, da ich da sehr viele sehr schwache Schüler hatte, die schon so viele Lücken aus ihren früheren Schuljahren mitbringen, dass es sich in reinen Noten nicht eklatant niedergeschlagen hat, dass die besser geworden sind. Aber eben im Gesamtverhalten, in der Herangehensweise an Aufgaben hat sich das bei ALLEN verbessert. Und WEIL sie für ihr eigenes Lernen selbst verantwortlich waren/ Und die, die das gemerkt haben sind wirklich vorangekommen. Jetzt gerade kurz vor dem QA war so eine süße Situation. Da war klar/ Wir sind jeden Tag vier Stunden zusammen. Und in einer fünften Stunde können sie noch dableiben und Fragen stellen oder noch weiter üben oder lernen. Und in einer von diesen Stunden musste ich spontan weg und habe gesagt/ Okay, ich gehe jetzt vertreten. Da waren nur drei Leute da, die da freiwillig geblieben sind/ Oder jetzt/ Ich gehe weg. Ihr könnt hier drinnen bleiben und etwas arbeiten. Und dann hat aber einer gesagt/ Ja, aber wie soll ich ohne Lehrkraft das machen? (aufgeschreckt) Und dann hat der Andere zu ihm gesagt/ Häh, du machst doch schon den ganzen

..Verantwortungsübergabe

..Echte Lernzeit

..Verantwortungsübergabe



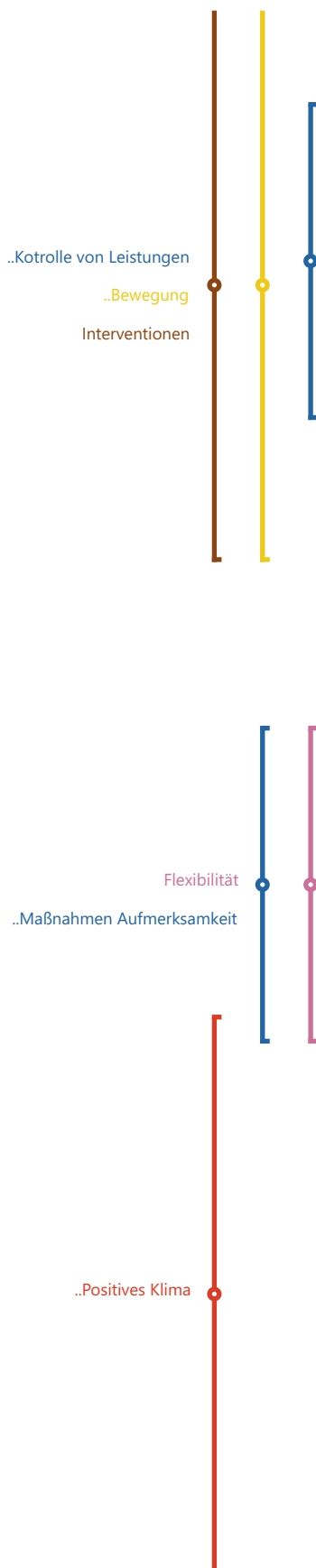
Vormittag ohne Lehrkraft. Also, wo sie richtig kapiert haben/ Ey, wir brauchen sie/ihn gar nicht. Wenn wir jetzt hier nur lernen und uns gegenseitig Fragen stellen, dann brauchen wir die Lehrkraft gar nicht. Und die sind dann geblieben und haben weitergeübt. Also die haben es richtig kapiert, dass sie für sich selbst verantwortlich sind. Und dadurch, wenn viele vor allem schwächere Störer, sage ich jetzt mal, gemerkt haben/ Hey, wenn man sich hinsetzt, dann entsteht ja auch etwas. Sind viele Störungen vom vornherein ausgeblieben, weil sie ja einfach immer wieder zu tun hatten/ Genau. Nichtsdestotrotz passieren natürlich Störungen. Vor allem dann, wenn sie in Gruppen zusammensitzen, wo vielleicht der eine den anderen stört und den anderen am eigenständigen Arbeiten hindert. Genau und dann kann man ja ganz locker auch wieder eingreifen und sagen/ Schaut mal, das bringt hier gar nichts. Ich trenn euch jetzt. Und am Anfang des Schuljahres war eben dieses/ Ich trenn euch jetzt. Immer so/ (unv. Stöhnlaut) Warum ich? Und gegen Ende des Schuljahres/ Wenn ich kam und gesagt habe/ Es könnte doch jetzt einer weggehen/ Sind die ganz viel freiwillig auseinandergegangen, weil sie das schon kapiert haben, dass das jetzt nichts bringt bei dem und dem zu sitzen. Also haben Eigenverantwortlichkeit für sich selbst übernommen und entschieden/ Ja, das ist zwar mein bester Kumpel, mit dem kann ich lustig quatschen, aber hier bringt es jetzt nichts. Das fördert auf alle Fälle Eigenständigkeit. Und dann auch/ Habe ich ja tatsächlich einfach nicht für jeden sofort immer Zeit/ Also muss der ein oder andere auch mal ein paar Minuten warten, sitzt dann wartend vor seiner Aufgabe und fängt dann vielleicht nochmal mehr darüber nachzudenken an, wie wenn er gewöhnt ist/ Es wird ja eh alles vorne vorgekaut. Genau. Also das wird auf alle Fälle ganz krass gefördert, ja.

40

[0:23:46.9] **I:** Fallen Ihnen noch weitere Maßnahmen ein, die sie manchmal zum Erhalt der Aufmerksamkeit ergreifen

41

[0:23:54.2] **B:** Also, wenn es bei einzelnen in diesen



Arbeitsphasen ganz schlimm geworden ist, dass gar nichts mehr geht/ Dann habe ich die auch immer wieder in den Kreis zurückgeholt und mal zeigen lassen/ So, wie weit bist du denn jetzt schon? Wie weit möchtest du in den nächsten zehn Minuten kommen? Was ist dein Auftrag für dich selbst in den nächsten zehn Minuten? Oder sie dann auch für andere Aufgaben eingesetzt/ Beispielsweise/ Okay, du hast jetzt die Aufgabe Nummer eins schon erledigt, Schüler XY noch nicht. Geh mal und hilf ihm. Also aus der Stör/ Ich kann jetzt nichts mehr machen. Situation herausnehmen/ Und sie mal durchschnaufen lassen. Ich schicke sie auch relativ häufig. Geh mal einen Schluck trinken. Bewege dich mal kurz und komm dann wieder zurück. Also das war bei einigen Schüler vor allem gegen Ende des Schuljahres in Englisch relativ schwierig. Weil/ Denen war klar, sie machen da keinen Abschluss. Englisch ist sowieso jetzt nicht das Fach, dass sie am liebsten mögen und können. Dann habe ich für einzelne Schüler einfach die Anforderung nochmal heruntergeschraubt. Und dann zum Beispiel gesagt/ Okay, ich sehe du kommst jetzt an der Aufgabe nicht weiter. Schreibe jetzt einfach mal Vokabeln ab. Also spontan auch Aufgaben umgeändert, um die Anforderungen, der sie vielleicht gerade nicht gerecht werden können zu minimieren. Und das war aber etwas, was ich so bis Allerheiligen/ Sagen wir mal. Also dieses Schuljahr, wo ich dann eben komplett damit gestartet habe/ Das gesamte Klassenzimmer umgestellt/ Das war etwas was mich bis Allerheiligen noch vor eine große Herausforderung gestellt hat so zu überlegen/ Okay, was tue ich jetzt mit dem einzelnen Störern oder den drei Störern, weil ich da einfach noch nicht so drin war. Und jetzt am Ende war das gar kein Problem mehr, weil ich dann da auch schon wieder so routiniert war in meinen Ideen, die ich halt davor aus dem herkömmlichen Unterricht hatte. Und ja/ Das ging gut. Wenn dann einer mal sagt/ Okay, jetzt geht gerade gar nichts. Dann habe ich ihn auch mal gelassen. Jetzt gerade in Englisch, wo ich weiß, das hasst er auf den Tod. Der bringt jetzt da gar nichts mehr zustande. Dann kann man auch mal eine Pause machen und quasi mit der Vorgabe/ Okay, du störst niemanden und du bist jetzt leise. Mach

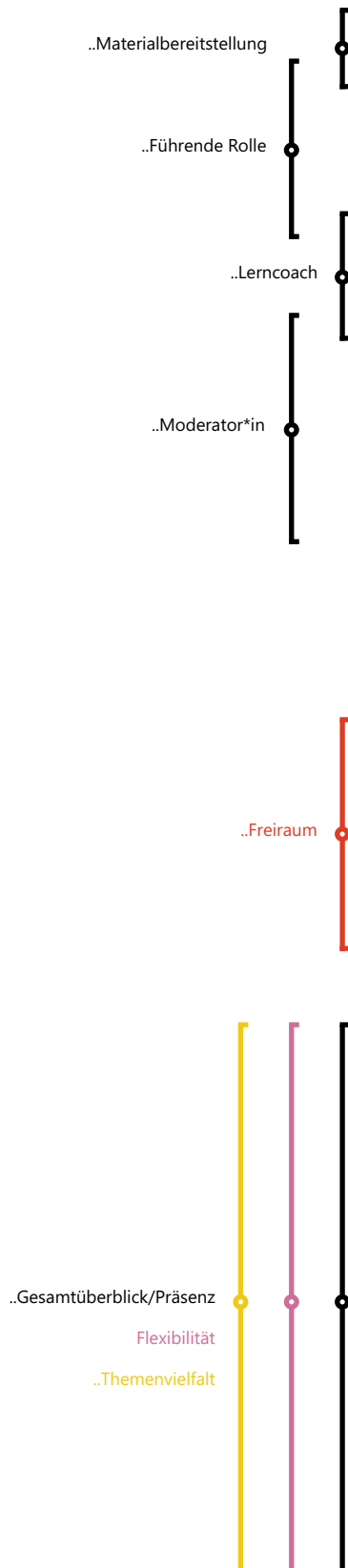
mal eine Pause. Ja. Genau.

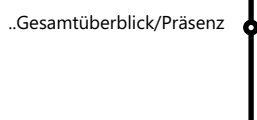
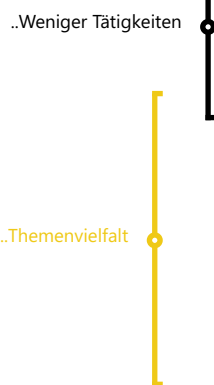
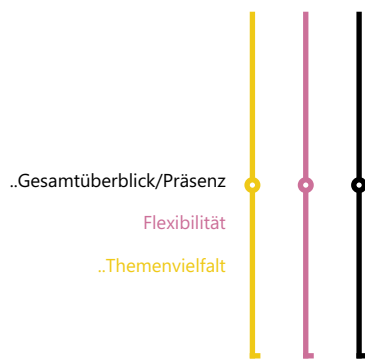
42

[0:26:42.0] **I:** Ja. Welche Funktion kommt denn Ihnen als Lehrkraft in dem Modell zu?

43

[0:26:50.8] **B:** Ja, also einerseits natürlich Bereitsteller*in von den entsprechenden Materialien. Dann, worüber wir jetzt noch gar nicht gesprochen haben ist so dieser Input im Kreis. Also da natürlich als die inputgebende Person, die die entsprechenden Gedanken weiterbringt. Und dann GANZ viel beraten, unterstützen, helfen, schauen, dass die Partnerwahl auch wirklich die richtige ist, ja, und individuell einspringen. Und natürlich/ Also in diesen Kreisphasen/ Moderieren des Ganzen. Also da ist ja auch herkömmliches Aufrufen/ Die melden sich. Ich gebe das Wort weiter und bin da schon der/die Großmanager/in, der/die für einen reibungslosen Ablauf sorgt. Wobei, also meine Klasse war jetzt relativ klein. Es waren nur, zum Schluss jetzt noch 15 Leute. Und bestimmt fünf von denen haben in Arbeitsphasen mehr oder weniger überhaupt nie etwas von mir gewollt, weil die relativ fix, und selbst oder zumindest als Gruppe, arbeiten konnten. Und dann auch eine Lehrkraft, die diese Jugendlichen in Ruhe lässt/ Also auch zu sehen/ Die brauchen jetzt nichts. Die arbeiten super, schauen, dass die Ergebnisse liefern. Aber das hat bei denen, bei der Handvoll, richtig gut funktioniert. Und ich empfinde dieses beraten, unterstützen, unterwegs sein als viel weniger anstrengend als die ganze Zeit 45 Minuten vorne Dompteur*in zu sein. Ich muss flexibler in meinen Gedanken sein. Jetzt gerade in Mathe, wo es dann schon an relativ komplexe Aufgaben geht/ Und wenn jetzt der eine gerade bei Prozentrechnen etwas übt, der andere übt mit Volumenberechnungen, der Dritte ist bei irgendwelchen Potenzen und der Vierte übt mit/ Was weiß ich? Jetzt noch einem ganz anderen Themengebiet/ Wahrscheinlichkeiten/ Dann muss ich schon diejenige sein, die das alles im Griff hat. Aber grad jetzt so gegen Ende habe ich dann gesagt/ Warte mal ganz kurz. Ich muss mir die Aufgabe selbst erst anschauen. Dann haben die auch wieder gemerkt/ Okay, sie muss ja auch nachdenken und kann





nicht aus dem Stegreif sagen/ Also das und das und das und das/ Also das fand ich ganz spannend, gerade in Mathe. Weil das die, ja ich kann das alles/ Aber trotzdem die komplexeren Herangehensweisen sind/ Wenn da fünfzeilige Textaufgaben sind, dann kann ich nicht sofort sagen/ Ja, so/ Genau. Also den großen Überblick zu behalten/ Das ist die größte Aufgabe. Und präsent da zu sein in den allermeisten Fällen/ Also es gab durchaus aber auch Momente, wenn alle geübt haben, was auch in Englisch relativ häufig ist. Weil da oft ja auch sehr einfache Übungen kommen, wo man immer simple past einsetzen muss, beispielsweise. Da kommen dann keine großen Fragen. Da gab es durchaus Phasen in denen ich auch nichts gemacht habe, sondern da im Kreis bei meinen Lösungen saß und quasi gewartet habe bis jemand vorbeikommt und seine Lösung kontrolliert. Also es sind auf alle Fälle sehr vielfältige Aufgaben. Und das habe ich schon am Anfang des Jahres gemerkt, dass ich das nicht gewöhnt bin, weil ich das vorher noch nie so gemacht habe. Und am Schluss war das überhaupt gar kein Problem mehr, da alles im Griff zu haben. Ja, genau.

- 44 [0:30:46.1] **I:** Wir wird denn der Gruppenfokus aufrechterhalten?
- 45 [0:30:52.2] **B:** Der was? Das habe ich jetzt gerade nicht verstanden.
- 46 [0:30:54.1] **I:** Gruppenfokus.
- 47 [0:30:57.3] **B:** Naja, Ja. (...)
- 48 [0:31:01.5] **I:** Ich kann das sonst auch nochmal genauer erläutern, wenn das irgendwie/
- 49 [0:31:05.8] **B:** Nene, das/ (...) Also dadurch, dass ich ja sowieso (...) alles viel mehr im Blick haben muss, weil ja viel mehr Gewusel ist, habe ich viel mehr im Blick, wo es Störungen geben könnte, oder wo es gerade gut läuft, wo man umgruppieren muss.

..Gesamtüberblick/Präsenz

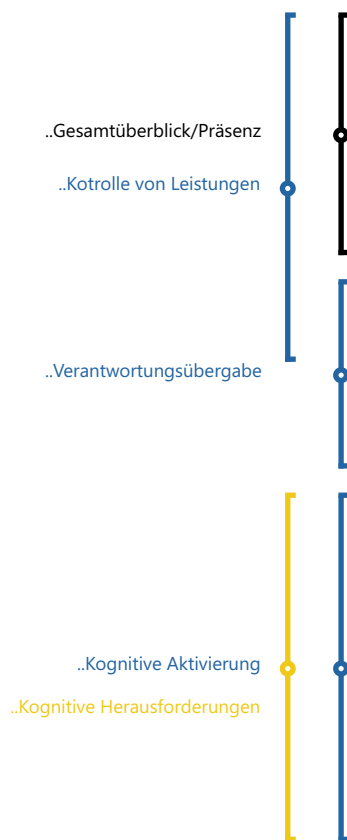
..Positives Klima

..Niedriger

Also das einerseits und andererseits sind ja alle Phasen, die im Kreis stattfinden immer wahnsinnig eng aufeinander. Also wo man einfach so als DIE Gruppe Klasse total nah beisammen ist und sich gegenseitig noch viel besser/ Also vor allem auch die Schüler untereinander sich viel besser im Blick haben und als Gruppe, als Klasse agieren müssen als das so im herkömmlichen Setting ist. Also die sehen sich ja. Die müssen sich ja die ganze Zeit, zum Beispiel anschauen. Wenn ich hinten sitze, dann in Reihen, dann gucke ich ja nur immer zum Beispiel auf die Rückseiten von den anderen Schülern. Oder wenn ich ganz vorne sitze, dann sehe ich als Schüler die ganz hinten nie. Und so ist die Gruppe als Ganzes, einerseits für mich viel präsenter und auch für die Schüler untereinander. Und das war ganz spannend. So im Kreis haben sich so ab Ostern zwei Mädchen nicht mehr so wohl gefühlt. Also irgendwann habe ich dann mal gedacht/ Vielleicht liegt das auch an den leichter werdenden Sommerklamotten. Also die sind dann immer weiter so zurückgerutscht und haben sich so aus diesem Gruppending ein bisschen so zurückgezogen. Wo ich am Anfang nur dachte/ Ah, das finde ich jetzt doof. Und dann habe ich sie aber gelassen. Und dann waren die halt/ Was weiß ich? Einen halben Meter hinter dem/ Also die waren schon im Kreis, aber halt so ein bisschen zurückgerutscht mit ein bisschen mehr Freiheiten, was für die gut war und der ganzen Sache NICHT/ Es war kein Problem. Und jetzt am Schluss des Schuljahres/ Also einfach so viel darüber geredet haben/ Was war gut? Was war schlecht? Kam ganz viel/ Wir waren eine Klasse. Also wir waren eine Gruppe, die aufeinander geachtet hat. Und das habe ich auch so empfunden, ohne jetzt aktiv etwas dafür getan zu haben. Also außer so zu arbeiten. Das, ja und vor allem jetzt in der Klasse, die hatte war durchaus riesiges Potenzial vorhanden gegeneinander zu agieren oder nicht als Gruppe schön miteinander auskommen zu können oder wollen. Ja, genau.

50

[0:34:26.5] I: Hm. Und wie hoch würden Sie das Ausmaß der kognitiven Aktivierung einschätzen.



51

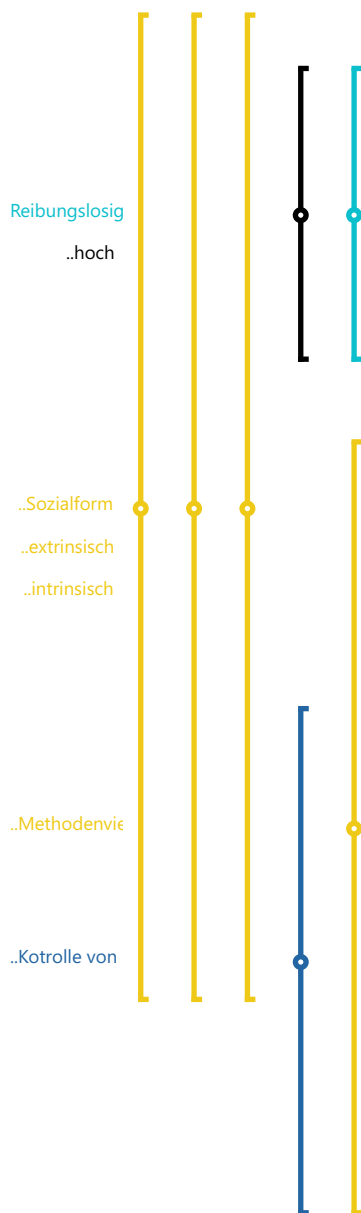
[0:34:35.4] **B:** Also auf einer Skala von eins bis zehn auf alle Fälle bei acht bis neun. (lächelt) Allerdings natürlich immer vorausgesetzt die Schüler haben in dem Moment auch Lust, etwas zu tun. Also ich sehe ja schon im Kreis viel mehr. Wer hängt da auf seinem Stuhl, und tut nichts, denkt nicht mit? Die sind ja alle viel näher da als in so einem Klassenzimmer, das weiter weg hängt. Und dadurch, dass ja jeder sein Individualergebnis abliefern muss, ist auch sehr schnell klar, wer nichts gemacht hat. Also wer sich kognitiv überhaupt gar nicht bemüht oder angestrengt hat/ Dass das natürlich bei dem einen oder den anderen zu mehr Erfolgen geführt hat als bei kognitiv sehr viel schwächeren Schülern/ Das ist ja auch die logische Konsequenz. Aber eine kognitive Anregung ist auf alle Fälle SEHR sehr sehr viel höher als im herkömmlichen Unterricht, weil sie ja dann auch sehen/ Wenn sie sich nicht anstrengen, wenn sie ihr Hirn nicht einschalten, dann ist das Blatt halt leer. Und wenn sie jetzt bei einer herkömmlichen Mathestunde von der Tafel abpinseln, dann haben sie zwar etwas dastehen, aber sich ja überhaupt gar nicht angestrengt. Und das hat sich auf alle Fälle gesteigert. Nichtsdestotrotz sind sehr viele Schüler sehr schwach geblieben, weil einfach dann nicht mehr da war/ Oder für einen Moment da ist/ Wie ich vorher schon gesagt, die etwa schon die Ansätze von Prozentrechnen gar nicht können/ Wie soll ich dann Zinsrechnen können, wenn ich nicht mal weiß, wie der Prozentsatz ausgerechnet wird? Also es ging immer in die richtige Richtung, aber es war definitiv nicht so, dass sie ihre Lücken, die sie über die Jahre sich angeeignet haben, krass aufholen konnten. Aber die Anregung und die Aufforderung das Hirn anschalten zu müssen ist auf alle Fälle VIEL viel viel viel größer und höher. Ja.

52

[0:37:08.0] **I:** Also Sie haben ja jetzt geschlussfolgert, dass die kognitive Aktivierung auch von der Motivation abhängig ist, wenn ich das richtig verstanden habe.

53

[0:37:17.4] **B:** Ja.



54

[0:37:18.4] **I:** Welche Versuche könnten denn unternommen werden die Schüler*innen zu aktivieren?

55

[0:37:24.0] **B:** Naja. Einerseits natürlich immer wieder anstupsen. Komm/ Also kleinschrittiges Vorgehen/ Was ja in dem Setting im Churermodell sehr viel einfacher ist/ Weil wenn ich jetzt zu zwei Schülern hingehe, von denen ich sehe/ Sie machen gerade nur Quatsch oder aktivieren sich überhaupt gar nicht. Dann störe ich dadurch ja nicht andere, die woanders sitzen. Das ist auf alle Fälle eine ganz große Möglichkeit. UND, was mir jetzt so aufgefallen ist/ Die, die so kleinschrittige Erfolge ERZIELEN/ Also jetzt GERADE in Sachfächern, wo sie erstmal so einen Text vor sich liegen haben beispielsweise und sagen/ (unv. Stöhnlaut) Viel zu kompliziert/ Lese ich überhaupt nicht. Kein Bock/ (genervt) Ja, lies mal eine halbe Seite und fülle die ersten/ Was weiß ich? Wenn wir zwei Seiten Buch lesen und einen Lückentext als Lösung dazu auszufüllen. Okay, mach es kleinschrittig. Macht nur mal die halbe Seite. Erzähl deinem Partner, den du ja gerade gewählt hast, das, was du gerade gelesen hast. Komm zu mir. Erzähl mir, was du gerade gelesen hast. Und so entsteht immer wieder Anregung, Motivation, sich mit Dingen auseinanderzusetzen. Und dann auch zu merken/ Okay, wenn ich das jetzt jemandem erzähle, dann muss ich das ja schonmal so lesen, dass ich es überhaupt selbst verstehe. Denn man kann ja über zwei Seiten darüber lesen und kein bisschen was verstanden haben. Und das ist oft gelungen. Dass sie zumindest Ansätze haben von/ Sich etwas merken. Und da war/ Ich weiß gar nicht wie sie da darauf gekommen sind. Also bei der Vorbereitung zur Abschlussfeier fielen irgendwie die Worte Import und Export. Und das hatten wir tatsächlich im WIP-Unterricht ausführlich besprochen. Was ist ein Import und Export? Welche Rolle spielt da Deutschland? Und einer, der wirklich GANZ GANZ GANZ ganz schwach ist und jetzt auch nicht mal den Hauptschulabschluss/ Also/ Der ist quasi durch die neunte Klasse durchgefallen. Sagt dann da/ Ach, das war doch das mit den Bananen. Weil wir halt eben über Bananen gesprochen haben.

..Sozialform
..Kognitive Aktivierung

..Echte Lernzeit

..Vertrauen

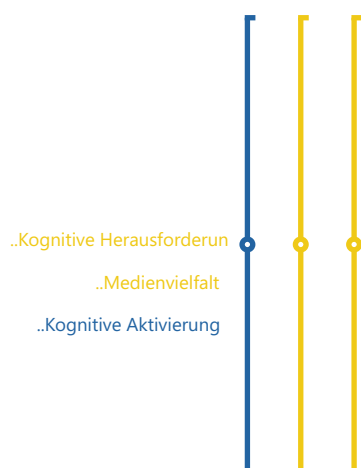
Dass Deutschland keinen Bananen exportieren kann, weil es keine Bananen gibt, sondern dass wir die importieren müssen. Und dann hat er gesagt/ Boah, das habe ich mir voll gemerkt. (verwundert) Und dann hat der andere gesagt/ Das haben wir zwei zusammen gemacht. Ich weiß es auch noch. (erstaunt) Also die verknüpfen viele Dinge so über/ Ach, das haben wir zwei zusammen gemacht. Und dadurch war es für die Schüler anregender. Und viele haben in kleinen Schritten ihre eigene kognitive Aktivierung schon finden können. Meine Hoffnung jetzt wieder, wenn ich eine neue siebte Klasse kriege/ Dass es mir ganz schnell im Idealfall gelingt oder, dass die Schüler sowieso schon so kommen/ Dass sie wissen, wie für sie die Motivation am besten aufrechtzuerhalten ist. Also dass jeder für sich so eine eigene Strategie zurechtlegt. Wie er lernen kann, was ihm etwas bringt. Also wenn man so, in meiner Idealvorstellung/ Wenn ich viele Lernstrategien, also wirkliche Lern-, Merk- und ja Herangehensweisensstrategien anbiete/ Niederschwellig mit netten Angeboten ist so meine Vorstellung/ Dass sie da daraus lernen, ja, sich selbst noch besser zu aktivieren und zu merken/ Okay, wenn ich mein Hirn anstrengte/ Also bei mir ist ganz oft der Spruch/ Schalt mal dein Hirn an. Weil wenn dann einer sagt/ Was ist denn fünf mal vier? (aufgelöst) Ja, streng mal/ Denk mal kurz darüber nach, dann weißt du es schon. (versichernd) Nein, weiß ich nicht. (aufgelöst) Doch du weißt es. (zutruend) Also, über so ganz kleine Dinge eigene Erfolge realisieren/ Nichtsdestotrotz, das habe ich ja jetzt auch schon mehrmals gesagt, stoßen viele unserer Mittelschüler einfach mit dem Stoff, mit dem was von ihnen verlangt wird, an ihre Grenzen. Und viele haben überhaupt keinen Bock, sich Dinge zu merken. Also beispielsweise so deutsche Grammatik, Zeitformen/ Ich glaube, das wird das erste Mal in der dritten Klasse Grundschule gemacht oder spätestens in der Vierten. Und das können viele Neuntklässler, obwohl wir das tausendmal wiederholen, Satz des Tages/ Welche Zeit ist das? Und das millionenfach in ihrer Schulzeit formuliert wird/ Wollen sie sich das einfach nicht merken. Wo ich behaupte/ Es kein nicht können, sondern einfach nicht wollen, kein Interesse da/ Und das ist schon



das Problem. Wenn man sich halt für manche Sachen partout überhaupt gar nicht interessiert, ja, dann kommt dabei halt leider auch gar nichts raus. Und das ist bei jetzt Deutsch oder Englisch noch eklatanter als bei Mathe. Weil bei Mathe kann man ja immer irgendwie etwas machen oder rechnen oder/ Die leichten Aufgaben sind eigentlich für alle, die ein bisschen Ahnung haben, zumindest mit Hilfe des Taschenrechners. So ist wahr. Ja, genau.

56 [0:43:00.7] **I:** Inwiefern werden denn für Schüler*innen kognitive Herausforderungen geschaffen?

57 [0:43:07.8] **B:** Naja. Auf alle Fälle dadurch, dass sie ja in unterschiedlichen Levels arbeiten müssen. Sollen/ Und wenn ich sehe/ Einer geht immer nur an Level eins heran und kann das aber locker und ist dann fertig. Dann ist meine nächste Herausforderung/ Okay, mach jetzt du bitte Level zwei oder gar die Level drei Aufgabe. Das kannst du. (erwartungsvoll) Und dann sind sie ja schon gefordert. Oder ja/ Und ich hatte einen sehr sehr starken Schüler. Der kam von der Realschule zurück. War da aufgrund von vielen Dingen gescheitert und hat/ Das war schon klar, der kann Mathe gut, aber kennt ja trotzdem nicht die Herangehensweisen. Also was weiß ich? Wir haben jetzt Volumen von Spitzkörpern berechnet. Das mit ein Drittel ja. Das wusste er einfach nicht. Also der hat sich das aber dann merken können/ Also hat das neu gelernt, konnte das dann superschnell anwenden/ Dann habe ich dem zum Beispiel ein altes Mathebuch gegeben und gesagt/ Guck mal hier. Deine Aufgabe ist es jetzt die schwierigen Volumenberechnungen in dem Buch, natürlich schon Seite/ Was weiß ich? Seite 115 bis 120/ Such dir jetzt da mal die schwierigen Aufgaben heraus und mache auch DIE. Oder verknüpfe diese Volumenberechnungen, so wie das dann halt in QA-Aufgaben ist. Also was weiß ich? Dann ist es ein Sockel mit einem Spitzding. Dann muss man erst den Sockel ausrechnen und halt da höhere Anforderungen stellen. Oder jetzt gerade in Englisch ist es einfach so, dass zum Beispiel Zeiten in den Aufgaben nicht vermisch werden in der Mittelschule. Also dann



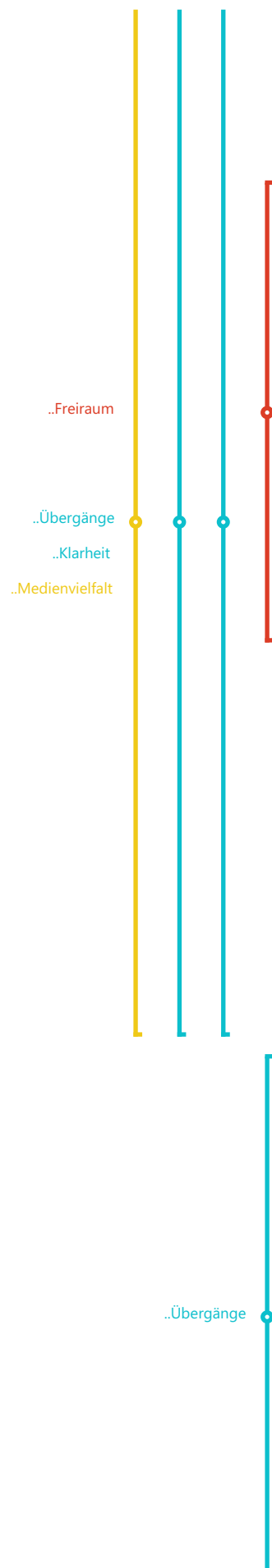
wird quasi nur abgefragt/ Okay, jetzt setze simple past ein. Jetzt, setze present perfekt ein. Unterscheide vielleicht noch zwischen zwei Zeiten. Und da kann man ja mit Hilfe von diverssten digitalen Apps einfach noch schwerere Aufgaben hinzufügen und sagen/ Okay, versuch doch mal. Kannst du so eine Aufgabe, wo alles miteinander vermischt wird? Also jetzt bei denen, die es gut können/ Letztes Jahr hat ein ganz ganz ganz SCHWACHER Schüler für sich total die Erfolge erzielt, weil ich ihm ein Blatt gegeben habe, wo er immer nur Subjekt und Prädikat bestimmen sollte. Dann hat er das super gekonnt, was für ihn eine krasse Leistung war. Jetzt immer, also auch wenn das dann nicht heißt/ Klaus schwimmt, sondern schwimmt Klaus. Also das auch zu kapieren/ Okay, jetzt ist das umgedreht. Und dann/ Füge ein Objekt hinzu. Welcher/ Oder eine Adverbiale. Mach den Satz länger. Also Klaus schwimmt im See. Ja, das war für den der WAHNSINN, so Satzaufbauten festzustellen, wo die anderen so/ Häh? Ist ja voll langweilig. Aber halt/ Es bietet auf alle Fälle jedem Schüler die Möglichkeit sich selbst weiterzuentwickeln. Natürlich bei vielen auf einem relativ geringem Niveau, dass sich dann leider auch nicht in einer herkömmlichen Notenabfrage niederschlägt. Also wenn ich halt in der neunten oder achten Klasse/ Wenn mein Höchstes ist/ Ich kann ein Subjekt und ein Prädikat bestimmten, dann ist das halt leider in der Abfrage immer noch eher Note 6 als Note 3. Aber so kleine Erfolge machen auf alle Fälle Motivation und fordern durchaus kognitiv heraus.

58 [0:46:56.7] **I:** Hm. Jetzt würde ich einen kurzen Themenwechsel machen. Ich hoffe das ist okay. Und zwar gibt es ja auch verschiedene Phasen im Unterricht. Und wie gestalten Sie denn die Übergänge?

59 [0:47:12.5] **B:** Also Übergänge zwischen den einzelnen Phasen?

60 [0:47:16.3] **I:** Genau. Sozusagen so Schnittstellen.

61 [0:47:19.6] **B:** Ja, genau. Also ganz ritualisiert/ Völlig ritualisiert/

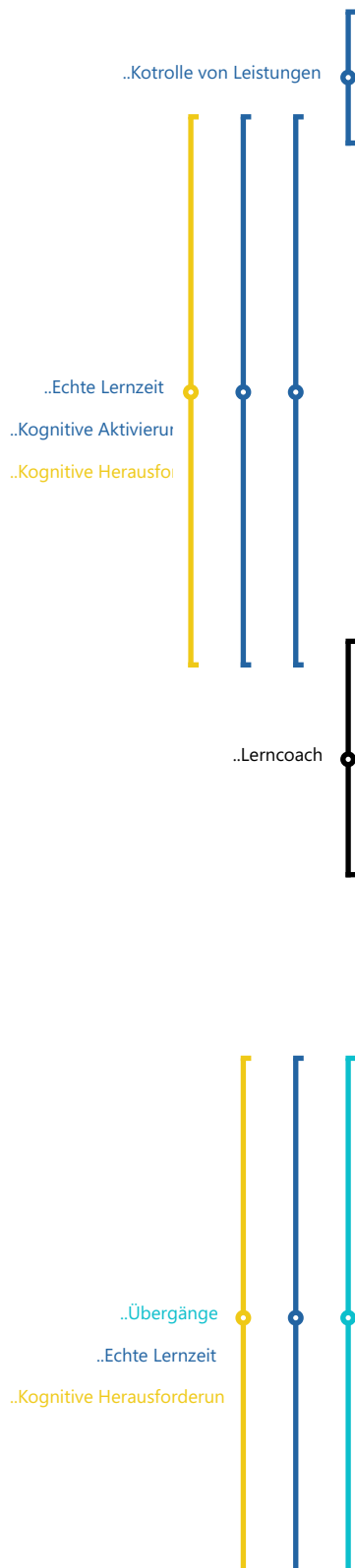


Also wir beginnen jede Unterrichtsstunde im Kreis und dann kommt welche Art von Input auch immer. Und ich hatte am Anfang ein Plakat, dass dann im Kreis in der Mitte lag. Auf dem steht sowas/ ist nicht der ganze originale Wortlaut aber/ Vom Kreis ins Zimmer, ist die Überschrift. Und dann steht da/ Wie möchtest du heute arbeiten? Möchtest du alleine arbeiten? Möchtest du mit einem Partner arbeiten? Möchtest du im Team arbeiten? So/ Und das haben wir am Anfang/ Lag das da und haben das immer und immer wieder auf das Plakat hingewiesen/ Und ich habe jeden Einzelnen abgefragt. Also wie möchtest DU arbeiten? Dann sagt der Erste/ Ich möchte gern mit der Schülerin X an dem und dem Tisch arbeiten. Okay, Schülerin X, ist das für dich in Ordnung? Ja. Dann ist dieser Tisch und Schülerin X schon belegt. Und so haben wir diese Abfrage ganz krass am Anfang nach jedem Kreis gemacht. Davor geschaltet ist eine Folie, die dann über dem Beamer auch immer zu sehen ist. Auf der steht, was man an seinem Arbeitsplatz benötigt, also was man vom Kreis zu seinem Arbeitsplatz mitnehmen muss, auf der ganz klar steht/ Arbeitszeit heute bis 10:10 Uhr/ Und wo dann die Aufgaben aufgelistet waren. Also manchmal auch nur/ Hole ein Arbeitsblatt, zum Beispiel. Oder halt dann in Mathe die unterschiedlichen Levels/ Die beiden Dinge haben nach jedem Kreis stattgefunden. Und diese Folie, was zu tun ist, ist auch IMMER IMMER besprochen worden. Und so ab Weihnachten haben dann nicht mehr so viel darüber gesprochen. Sondern dann war so meine/ Wer arbeitet wo? Und dann haben die teilweise auch schon über Blicke sich einfach nur ausgetauscht und sind dann an Plätze gegangen. Also das war dieser Übergang von Input ins Arbeiten. Und der Übergang vom Arbeiten zurück in den Kreis war einfach ein musikalischer/ Die Suite aus Forrest Gump, sie können es alle nicht mehr hören, war der Startschuss zu/ Okay wir beenden jetzt die Arbeitsphase. Jeder kommt zurück in den Kreis. Da habe ich am Anfang sehr viel Wert daraufgelegt, dass das LEISE passiert. Und am Schluss habe ich sehr schnell gemerkt/ Das muss gar nicht LEISE sein, sondern nur geordnet. Also jeder arbeitet noch seinen Satz fertig und dann versammeln wir uns wieder im Kreis,

um dann Ergebnisse einzuholen, etwas zu besprechen, die Stunde einfach abzuschließen. Und dann kam ja die nächste Schulstunde. Also der Übergang Stunde Mathe zu Stunde Deutsch war dann ganz oft okay. Jetzt kommt Mathe. Hol bitte jetzt deine ganzen Mathesachen in den Kreis. Weil sie am Stuhl zwar ihre Tasche haben, aber halt in so einem Regal die anderen Sachen. Und die Übergänge waren für mich als die Klassenleitung überhaupt gar kein Problem, weil das einfach funktioniert hat. Vor allem dadurch, dass ich das halt am Anfang mit diesem/ Vom Kreis ins Zimmer wirklich bis zum Erbrechen abgefragt habe/ Wo dann schon also auch/ Dann mussten die dann alle auch sitzen bleiben. Also nicht wenn jetzt zwei schon entschieden hatten/ Sie gehen jetzt da und da hin. Warten/ Ob für alle das so passt. Und das hat supergut funktioniert. Genau. Und wenn sich andere Übergänge spontan ergeben haben wie/ Wir müssen das jetzt früher abbrechen. War ja das ja mit der Hilfe meiner Musik immer gut machbar. Und das ist so lustig. Auch wenn meine Box, die in meinem Klassenzimmer steht/ Auch wenn die an ist. Immer wenn ich mein Handy neu anschalte sozusagen, dann macht die so ein Verbindungston. Und ich habe dann schon gemerkt/ Also schon allein wenn die sagt/ Verbunden mit Galaxy (unv.). (verstellt, mechanisch) Und schon immer, wenn das kam, was sehr leise kam, habe ich schon gemerkt/ Ah, jetzt gucken sie auf. Weil sie wissen/ Verbunden mit Galaxy (unv.)/ (verstellt, mechanisch) Heißt/ Wir kommen wieder zurück in den Kreis. Also das war wirklich super ritualisiert und auch von den Schülern total so akzeptiert. Und ich glaub das ist ganz wichtig, dass da ganz klare Rituale geschaffen sind, um ja da dann auch gar nicht so viele Worte verlieren zu müssen. Ja.

62 [0:52:29.6] **I:** Und wann wir dann zum Beispiel zu einem neuen Thema übergewechselt?

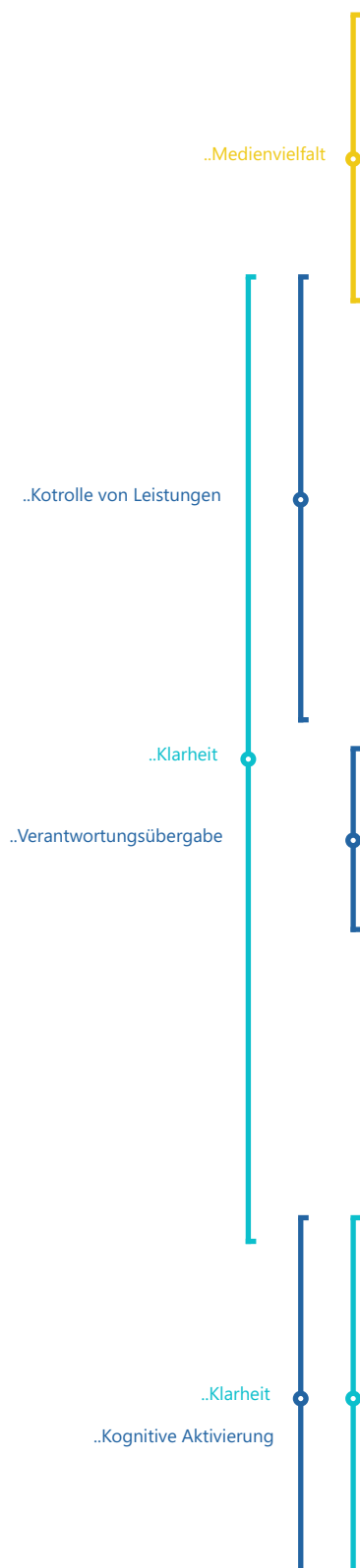
63 [0:52:35.3] **B:** Also natürlich einerseits vorgegeben durch den Stundenplan/ In/ Natürlich von Englisch auf Mathe ganz klar/ Und zu einem neuen Thema dann, wenn das Alte abgeschlossen,



gelernt, verinnerlicht ist/ Also jetzt zum Beispiel in WiP/ Das ist dieses Fach Wirtschaft und Beruf, wo man so auf das Berufsleben vorbereitet wird. Wurde dann schon auch viel herkömmlich/ Wir sichern das jetzt in einem Hefteintrag. Auch immer mal wieder ein von mir vorgegebener Hefteintrag, als der Schlusspunkt dieses einen Themas/ Dann besprechen wir das noch im Kreis und dann kommt das nächste Thema. Oder in Mathe, oder in Englisch ist es ja auch oft so/ Am Ende einer Lektion erfolgt dann die große Probe und dann wenden wir uns dem nächsten Thema zu. Und jetzt gerade in Mathe war es aber so, dass die auf so unterschiedlichen Niveaus dann waren, dass ich so dieses Jahr das Gefühl hatte/ Die haben viel mehr geübt, als dass ich erklärt habe. Weil wenn man jetzt wieder bei dem Beispiel vom Volumen von Spitzkörpern/ Dann gibts halt nun mal nur eine Formel. Ja, also ein Drittel die Grundfläche mal die Höhe/ Und wenn ich das einmal kapiert habe, dann muss ich mir das nicht noch fünfhundert Mal von der Lehrkraft anhören lassen. Dann waren die Phasen, in denen die üben konnten an ihren unterschiedlichen Aufgaben sehr viel größer. Und dann waren natürlich sozusagen die Neueinführungen jetzt Körper zusammensetzen/ Haben eher in Einzelberatungen stattgefunden als als große Gruppe/ Weil manche haben es halt leider immer noch nicht kapiert, wie man sich die Grundfläche auch anschauen muss. Also die Übergänge zwischen einzelnen Themengebieten sind mir viel fließender vorgekommen. Und jetzt zum Beispiel auch in Deutsch geht es ja dann schon darum, dass die neben der Rechtschreibung und Grammatikgeschichten einfach ins Text schreiben kommen. Und da war nicht die Priorität/ Wir lernen jetzt alle einen Tagebucheintrag. Sage ich jetzt mal. Sondern/ Schüler A hat die Vorarbeiten schon längst erledigt. Kleine Gedanken schreiben/ Kleine Monologe schreiben/ Der kann schon viel schneller zu einem einseitigen/ eben im Hinblick auf den QA ist es dann immer so/ Schreibe eine Seite oder schreibe zwei Seiten. Also so eine Vorgabe/ Da waren viele schon viel schneller als manch andere, die halt immer nur erst in einer halben Stunde fünf Zeilen schreiben können. Und deshalb war ich jetzt gerade so am



Schluss/ (...) Waren so Übergänge total fließend und kein so/ Jetzt beenden wir das und machen das. Sondern jeder ist in seinem Tun drin. Da bin ich auch gespannt, wie das jetzt mit jüngeren Schülern sein wird. Bin ich einfach gespannt, wie da so Übergänge, Thema beenden, Thema neu machen SEIN wird. Weil meine Idealvorstellung schon auch ist, dass/ Was weiß ich? Irgendein Sachthema/ Kolumbus entdeckt Amerika, kommt da glaube ich in der siebten Klasse. Soll dann im Idealfall auch jeder in seinem Tempo erarbeiten/ Und vielleicht hängt einer dann noch bei 1492, wo der andere schon 1520 oder sonst wo ist. Okay, genau. Aber da muss ich auch noch mehr Erfahrungswerte sammeln als jetzt nur dieses eine Jahr. Und der Reto Thöny, der das ja sozusagen erfunden hat, der sagt auch immer wieder ganz bewusst/ Jeder muss es auch für sich so adaptieren, wie er es will. Und ich finde, beim Churermodell spielt die Lehrerpersönlichkeit, also so wie man selbst/ Wie man im Idealfall authentisch mit den Schülern agiert/ Ist noch viel ausschlaggebender/ Oder kommt noch viel mehr raus als jetzt so im herkömmlichen Setting/ Weil man seine Persönlichkeit, finde ICH, noch viel mehr in einer Einzelberatung einbringt. Genau. Und das muss ich auch erst noch austesten, wie das dann alles so noch weitergehen kann. Aber eben jeder muss es für sich adaptieren. Und wenn jetzt einer sagt/ Ja zum Beispiel die Kollegin, die in meiner Klasse eben dieses GPG unterrichtet hatte/ Die hat für sich festgestellt/ Für sie ist es total schwierig, die Schüler in Arbeitsphasen danach wieder in den Kreis zurückzuholen. Also die hat dieses Kreis am Ende der Stunde fast nie als Sicherung der Ergebnisse genutzt, das ich ganz oft gemacht habe. Weil für sie das so nicht gepasst hat/ Weil sie eben festgestellt hat/ Die sind so unterschiedlich weit. Was soll man da nochmal schwätzen? Sondern eher so gegen Ende/ Okay, jeder zeigt jetzt seine Ergebnisse, überprüft im Idealfall mit seinem Partner. Wie weit sind wir denn gekommen? Also die hat das, obwohl das meine Klasse, mein Klassenzimmer für sich einfach anders gelöst/ Und war dann damit aber auch zufrieden/ Und für die Schüler war das auch okay so. Die haben sich auch darauf eingelassen.



64

[0:58:34.4] **I:** Ja. Der Reto Thöny redet ja auch von einer Verkürzung der Inputphasen. Und es würde mich auch interessieren/ Wie wird dann für die Klarheit der Arbeitsaufträge gesorgt?

65

[0:58:52.6] **B:** Naja bei mir eindeutig dadurch, dass die ja dann die ganze Stunde am Beamer hängen/ Also diese Folie ist sehr eindeutig. Ich finde relativ einfach und da habe ich schon immer wieder darauf verwiesen, ne/ Schau halt hin. DA STEHT ES doch, was dein Arbeitsauftrag jetzt ist. Und das habe ich auch im Laufe der Zeit gelernt. Wenn ich zum Beispiel will, dass die zuerst etwas lesen und dann fragen dazu beantworten, beispielsweise, habe ich sie auch oft/ Okay jeder geht jetzt und liest die Geschichte, die über drei Seiten geht. Also sagen wir jetzt mal irgendeine Kurzgeschichte in Deutsch. Und am Anfang hatte ich dann die Aufträge sofort dahinter. Und dann habe ich gemerkt/ Ah, Stopp. Ich muss erst einsammeln/ Haben sie es kapiert, was sie gelesen haben? Und habe oft dazwischen geschoben/ Wenn du fertig bist mit dem Lesen, komm und erzähl. Und dann die nächste Phase. Okay und jetzt kommen deine Aufträge. Und ich glaube, wenn man jetzt wieder an kognitive Fähigkeiten denken, die da hinzugelernt werden/ Das haben sie auf alle Fälle total gelernt, genauer zu lesen. Was muss ich denn jetzt machen? Also jetzt in Mathe, Seite 115 Nummer sechs, ist ja jetzt nicht so schwer zu verstehen. Aber so kleinschrittigere Sachen/ Lies es zuerst. Bearbeite dann Aufgabe so und so. Dann kommt die und die Frage. Ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass die Klarheit nicht gegeben war, sondern das war für die Schüler eindeutig, was zu erledigen war. Und oft hat/ Nicht oft/ Aber immer wieder hatte ich dann auch noch bei Level eins, also beim Leichtesten/ Hol dir das Arbeitsblatt, dass dir die Arbeitsaufträge nochmal genauer erklärt. Also wo dann nochmal klein/ wenn wir jetzt bei einem Tagebucheintrag bleiben/ Dann kann natürlich der Schüler der das kann/ schreibt/ Liebes Tagebuch, heute ist mir das und das passiert. Und Schüler, die das so noch nicht können, brauchen

..Klarheit
..Kognitive Aktivierung

nochmal eine kleinschrittigere Erklärung. Okay, schreibe zuerst auf, welche Gedanken die Person haben könnte. Erfinde dann eine Rahmengeschichte. Also so kleinschrittigere Dinge noch zwischenfügen/ Das war eben oft bei Level eins für die, die den großen Auftrag noch nicht verstanden hatten. Aber eindeutig was zu tun war, war das eigentlich immer. Also für die, die es halt wollen/

66 [1:01:47.0] **I:** Welchen Stellenwert hat denn Abwechslung in dem Churermodell?

..Bewegung

67 [1:01:53.9] **B:** Es ist ja von Haus aus schon wahnsinnig abwechselnd oder abwechslungsreich. Weil man sich ja also/ Die Abwechslung ist ja schon dadurch gegeben, dass man sich dauerhaft in diesem Klassenzimmer bewegt. Also das wechselt ja schon mal ab. Und auch dadurch zum Beispiel jetzt/ Wenn ich jetzt/ Ich sage mal/ Einen Vormittag mit Mathe, Deutsch und Englisch/ Dann ist ja in Englisch/ Ist mein Input oder meine Phase im Kreis immer viel viel länger als diese vorgeschriebene, vorgedachten irgendwie zehn bis 15 Minuten. Weil man da ja auch wirklich Konversation betreiben soll. Und die bietet sich in einem Kreis SUPER super super an. Also bleibe ich da halt LÄNGER im Kreis sitzen und biete dann/ Es gibt ja wahnsinnig viele Materialien. Jetzt zum Beispiel bei Englisch auch zu einzelnen Listening-Übungen. Dass man da dann sagt/ Okay, hier steht ein PC. Und da kannst du deine Listening-Übung selbst machen. Was jetzt in Mathe eher überhaupt nicht der Fall ist. Dass ich irgendwas mir anhören muss/ Sondern in Mathe stehen dann halt irgendwo Körper, die sie nochmal irgendwo umschütten, um festzustellen/ Ah, okay, ein Drittel ist ja das, wenn es oben spitz wird. Nichtsdestotrotz muss ich mir nicht so viele Gedanken über Abwechslung machen, weil die Aufgaben ja schon so abwechslungsreich sind, dass es ganz anders ist, als wenn ich immer vorne stehe. Und dann kommen die in die Aufgaben rein. Das ist einfach von Haus aus viel abwechslungsreicher und anregender mitzumachen. Und ein Schüler also/ Wir haben so

Flexibilität

..Methodenvielfalt



einen Image-Film gedreht für die Schule. Und dann sollten/ Also da habe ich ein Probe geschrieben/ Und dann habe ich/ War der Auftrag danach/ Schreib auf, was dir an der Art, wie wir arbeiten/ Also ich spreche da nicht vom Churermodell, sondern unsere Art mit Kreis und so. Schreib auf was dir gut gefällt. Und ein Schüler, der eher schwach ist und eher wenig tut hat geschrieben/ Ihm ist nie langweilig. Also was will ich mehr, als dass der sagt/ Er langweilt sich nie, weil er ja immer etwas tun muss. Und im Kreis kann er sich nicht langweilen, weil das sehe ich sofort, wenn der da faul rumhängt. Deswegen ist es in meinen Augen perfekt abwechslungsreich. Und auch schon durch die unterschiedliche Platzwahl sitze ich mal am Fenster, sitze ich mal an der Wand, sitze ich mal hinter irgendeinem Paravent. Bin ich ja immer schon in einer Abwechslung drin und komme nicht in so eine gelangweilte Routine, wo man im schlimmsten Fall in einer Doppelstunde nach zehn Minuten einschläft und zwei Minuten vor Ende des Gongs wieder aufwacht.

68 [1:04:56.7] **I:** Ja. (lacht)

69 [1:04:58.1] **B:** (lacht) Passiert natürlich NIE, aber/ (verstellt) Ja.

70 [1:05:03.2] **I:** Was würden Sie denn sagen, wie sich die Struktur des Modells auf die Methodenvielfalt auswirkt?

71 [1:05:10.0] **B:** Das bedingt sich auch. Also (...) ich gebe nicht mehr so viele Methoden vor, wie das davor war. Davor war ja klar vorgegeben/ Das macht ihr jetzt zu zweit. Oder das macht ihr jetzt als Gruppe und bringt ein Ergebnis als Gruppe ein. Oder da holt ihr euch Sachen von irgendeiner Lerntheke. Oder da macht ihr/ Was weiß ich? Ein Laufdiktat oder keine Ahnung/ Das bedingt das ja, dass es einfach viel abwechslungsreicher ist, weil jetzt zum Beispiel Partner- oder Gruppen- oder Einzelarbeit sich die Schüler für jedes Fach, habe ich so auch gemerkt, so auch raussuchen. Also jetzt zum Beispiel in Deutsch haben die gegen Ende des Jahres quasi fast ausschließlich alleine gearbeitet, weil sie ja den

..Methodenvielfalt

Text selbst schreiben müssen. In Mathe bietet es sich einfach viel mehr an zu zweit zu arbeiten. In irgendeinem Sachfach, wo man etwas gemeinsam erarbeiten oder auch präsentieren kann bieten sich Gruppensachen an. Und die entstehen viel mehr durch die Schüler als durch mich vorgegeben. Und schon allein mein Ansinnen/ Unterhalte dich mit jemandem darüber. Ist ja schon offen gestaltet/ Also allein kann ich jetzt nicht/ Aber ich kann mit einem reden oder ich kann mit fünf reden und bietet da schon eine wahnsinnige Vielfalt an Methodik an. Und wenn man dann natürlich, jetzt gerade in den Sachfächern, einfach kleine Filmchen einbaut, Dinge zum Hören, dann ist das so vielfältig, dass man in meinen Augen eher sogar darauf gucken muss, dass es nicht ZU viel wird. Also, dass es jetzt nicht ein Thema in GPG erarbeiten anhand von Film, Buch, Lehrererzählung/ Sondern dann auch mal eher wieder herunterfahren muss/ Und sagen/ Okay, heute guckt ihr jetzt mal alle dieses kurze Filmchen an. Ja. Aber ich muss mir weniger Gedanken über Methodenvielfalt machen, als davor, weil die sich einfach von selbst ergibt.

72

[1:07:44.3] **I:** Hm. Dann sind wir eigentlich auch schon fast am Ende des Interviews angekommen. Möchten Sie denn vielleicht noch irgendetwas ansprechen, was Ihnen wichtig ist.

73

[1:07:57.0] **B:** Also für mich gibt es ab sofort oder schon ab diesem Schuljahr kein Zurück mehr in eine andere Art des Unterrichtens. Für diese Klasse, die ich da hatte/ Die waren echt krass. Und für das, WIE INDIVIDUELL schwierig sehr viele Schüler da waren hat das SO GENIAL funktioniert. Zumindest vom ganzen sozialen Setting/ Das habe ich jetzt schon öfter gesagt. Besser sind nicht viele geworden. Also die bleiben dann einfach dann doch in ihrem schwachen kognitiven Rahmen. Aber fast alle sind total gern gekommen. Es gab viel weniger Streit und Störungen. Und es gab von meiner Seite GANZ wenige Tage, an denen ich so erschöpft rausgegangen bin, weil ich nur schimpfen hätte müssen in einem NORMALEN Unterricht. Und wenn ich das vergleiche, wie das eben in dem ersten Halbjahr der achten

..Konfliktbewältigung

..Positives Klima

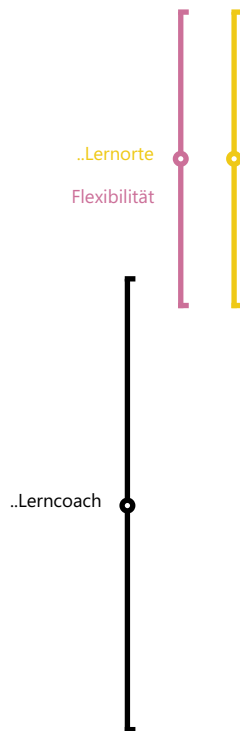
..Konfliktbewältigung
..Positives Klima

..Weniger Tätigkeiten
..Niedriger

..Übergänge

..intrinsisch
..Verantwortungsübergabe

Klasse war, mit dem wie das jetzt am Ende war/ Das ist unfassbar, wie sich das ganze Gefüge da entwickelt hat. Und ich war natürlich in einer luxuriösen Situation nur 15 Schüler zu haben, wo man schon den Einzelnen konkret im Blick haben kann. Aber ich bin davon überzeugt, dass das auch mit viel mehr Schülern funktioniert. Da muss dann vielleicht die Disziplin im Platzsuchen und wieder Zurückkommen noch ein bisschen besser eingeübt werden. Das war jetzt bei mir einfach kein Problem, weil viel Platz war. Und wenn da einer zu Forrest Gump Suite tanzen wollte, dann konnte der auch zurücktanzen, weil ja der Platz/ Also schon allein der menschliche Haufen war nicht so groß, dass da Platz war rumzutanzten. Aber ich glaub, dass das auch für das, was die Schüler in der Zukunft benötigen/ Und gerade unsere schwachen Mittelschüler/ Das Tool ist, das uns hoffentlich alle weiterbringt und auch mich als Lehrkraft entlastet/ Wie gesagt, am Anfang des Schuljahres war das für mich schon herausfordernd, das so zu managen. Also richtig mein Klassenzimmer zu managen, umzuswitchen zu dem, was ich davor irgendwie 15 Jahre gemacht habe, was ja auch nicht nur Frontalunterricht war. Aber trotzdem ist das ja eingeübt oder ritualisiert in einem selbst. Glaube ich, dass das wirklich der perfekte Weg ist Schüler ins Arbeiten zu bringen/ Und vor allem auch Schüler, die ja schon demotiviert sind, weil sie über viele Jahre immer wieder gesagt bekommen haben/ Ja aufgrund ihrer Noten, dass sie schlecht sind und dass sie nichts können. Und wenn sie dann da in kleinen Schritten Erfolge feiern geht es denen schonmal viel viel viel viel besser. Und das ist auf alle Fälle so gegeben. Und dieses sich selbst eine Arbeit suchen, also eine Arbeit, die natürlich vorgegeben ist, ist der Wahnsinn. Und mein Fernziel wäre, dass ich viel mehr noch Fächer vermische oder das viel offener gestalte wer, wann, was machen darf. Das war jetzt dieses Jahr überhaupt nicht gegeben, weil ich ja hauptsächlich Deutsch, Mathe Englisch gemacht habe, wo klar war/ Das führt zum QA. Ich kann jetzt nicht sagen/ Einer darf jetzt mal zwei Wochen nur Mathe machen. Überspitzt formuliert/ Aber das wäre so mein Ideal, dass es noch viel offener wird und die viel LÄNGER selbstständig an ihren



Arbeiten arbeiten. Es erfordert dann aber natürlich viel mehr Management meinerseits. Noch viel mehr im Blick haben/ Wer ist denn jetzt gerade wo? Aber ich habe ja noch Luft nach oben und kann das optimieren. Und ich glaube das ist auch das Wichtigste, dass man nicht irgendwie starr sagt/ Okay, ich mach das jetzt so. Sondern, dass man da schrittweise weitergeht/ Und ich habe dieses Jahr das Klassenzimmer BESTIMMT zehn Mal umgestellt und verändert, um jetzt gegen Ende die Situation vorgefunden zu haben, die für mich und die Klasse jetzt am besten war. Und da kommen sicher auch wieder Dinge zurück. Zum Beispiel war der Beratertisch am Anfang NUR zwei Doppeltische groß. Und am Schluss war der quasi VIER Doppeltische groß. Weil klar war/ In Mathe brauchen die ganz viel Beratung. Aber das kann man ja jederzeit verändern und sich auf die Gegebenheiten, die da entstehen, einlassen. Und die Offenheit muss man halt haben, dass man das auch will und nicht sein alten Stiefel, den man halt kann, durchzieht. Genau. (...) So jetzt hängst du bei mir. (...) Jetzt scheint die Verbindung unterbrochen zu sein (...) Ich warte mal noch ein bisschen. Beziehungsweise/ Ich schalte mal meine Kamera aus. Vielleicht geht es dann wieder. (...)

74 [1:13:44.4] **I:** Hallo?

75 [1:13:46.4] **B:** Ah, jetzt. Hallo. Ah, das hängt total jetzt. Du bist einfach verpixelt. Jetzt bist du wieder da.

76 [1:13:55.1] **I:** Ja bin ich wieder da?

77 [1:13:57.2] **B:** Hast du mich noch gehört?

78 [1:13:58.1] **I:** Ich habe bis/ klar habe ich gehört.

79 [1:14:01.9] **B:** Okay.

80 [1:14:03.3] **I:** Aber ich war ganz kurz geschockt. Und ich habe

gehofft, dass die Aufnahme nicht weg ist. Deswegen/

81 [1:14:11.1] **B:** Okay. Aber ist die Aufnahme noch da?

82 [1:14:14.1] **I:** Die Aufnahme ist noch da, ja.

83 [1:14:16.7] **B:** Okay, Also ich glaube ich habe genügend geredet.
Hast du denn noch eine weitere Frage? (lacht)

84 [1:14:27.8] **I:** (lacht) Nein, ich würde mich sehr für Ihre
Teilnahme bedanken. Vielen, vielen Dank.

85 [1:14:33.9] **B:** Gerne.

86 [1:14:34.3] **I:** Und dann würde ich auch einfach mal die
Aufnahme stoppen.

87 [1:14:38.9] **B:** Ja.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit eigenständig von mir verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Diese Erklärung erstreckt sich auch auf in der Arbeit enthaltene Zeichnungen, Kartenskizzen oder bildliche Darstellungen.

X

02.10.2023, Bamberg