

Lehrerinnen und Lehrerausbildung

**Störungen im Sportunterricht:
Präventive Strategien im
Lehrpersonenverhalten**

Andreas Steinegger

Januar 2006

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Begriffsdefinitionen	4
2.1 Allgemeine Begriffserfassung von Klassenführung	4
2.2 Allgemeine Begriffserfassung von Störungen im Unterricht	4
2.3 Allgemeine Begriffserfassung von Präventiven Strategien im Lehrpersonenverhalten	4
3 Präventive Verhaltensstrategien von Lehrpersonen für einen möglichst störungsfreien Unterricht	5
3.1 Deskriptive Darstellung von verschiedenen Positionen in der Literatur zu möglichen präventiven Verhaltensstrategien	5
3.2 Deskriptive Darstellung von verschiedenen Positionen in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur zur Thematik	9
4 Kritische Analyse der verschiedenen Positionen	13
4.1 Analyse der verschiedenen Positionen in der allgemein pädagogisch psychologischen Literatur und der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur	13
5 Diskussion	15
5.1 Beantwortung und Diskussion der Fragestellung	15
6 Literaturverzeichnis	17

1. Einleitung

Nach Doyle (1986) sind die Grundanliegen der Schule Lernen und Aufrechterhaltung von Ordnung. Das hat zur Folge, dass die Lehrpersonen dementsprechend zwei Funktionen ausüben haben: Erstens eine instruktionelle und zweitens eine Management – Funktion.

Als Fachdidaktiker im Bereich Sport beschäftige ich mich in der Lehrpersonenausbildung in Grundausbildung vor allem mit der instruktionellen Funktion (Didaktik, Fachdidaktik, Methodik).

Nach einer ersten Berufseinführung der Studierenden in Form eines Praktikums im 2. Semester rückt zunehmend die angesprochene zweite Funktion ins Zentrum der Fachdidaktikusbildung: Die Klassenführung sorgt bei den angehenden Sportlehrpersonen in der Eigenreflexion ihrer Berufseinführung zu regen Diskussionen und wird oftmals als zentrales Anliegen für weitere Ausbildungseinheiten gewünscht. Explizit wird beim Thema der Klassenführung der Umgang mit Unterrichtsstörungen und möglichen präventiven Verhaltensstrategien erwähnt.

Diese Voraussetzungen haben dazu geführt, dass ich mich eingehend diesem Aspekt der Klassenführung in der spezifisch sportwissenschaftlichen und pädagogisch psychologischen Literatur widme.

Die zentralen Fragestellungen meiner Arbeit lauten:

Sind die gleichen Aspekte der Klassenführung bezogen auf präventive Verhaltensstrategien gegen Unterrichtsstörungen in der allgemein pädagogisch psychologischen Literatur auch in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur zu finden? Gibt es diesbezüglich konkrete Unterschiede? Wenn ja, welches sind die Differenzen und wie lassen sie sich erklären?

Zuerst werde ich in Kapitel 2.1 den Begriff „Klassenführung“ oder „Classroom Management“ kurz definieren. Weiter werde ich unter Punkt 2.2 eine Definition von Störungen im Unterricht geben. Für diese beiden Definitionen greife ich auf aktuelle Literatur zurück.

In Kapitel 2.3 möchte ich kurz erläutern, wie der Begriff „Präventive Strategien im Lehrpersonenverhalten“ in meiner Arbeit zu verstehen ist.

In einem ersten Hauptteil unter Punkt 3.1 werde ich drei verschiedene Positionen in der pädagogisch psychologischen Literatur zu möglichen präventiven Verhaltensstrategien deskriptiv beschreiben. Im Kapitel 3.2 werde ich auf gleiche Weise vorgehen, hier nun aber Bezug auf aktuelle sportwissenschaftliche Literatur nehmen.

In Kapitel 4 werde ich diese Positionen kritisch analysieren. Im 5. Kapitel versuche ich in Form eines Schlussworts die einzelnen Teile zusammenzufügen und meine Hauptfragestellungen zu beantworten.

2. Begriffsdefinitionen

2.1 Allgemeine Begriffserfassung von Klassenführung

Geht man nach Doyle (1986), so hat die Lehrperson im Unterricht zwei verschiedene Funktionen inne (vgl. Einleitung, p. 3). Beide Funktionen sind eng miteinander verknüpft, so dass die eine ohne die andere nicht zur Geltung käme und nicht funktionieren würde.

Es geht bei der Klassenführung nicht bloss um Störungsverhinderung und Disziplinierung im Unterricht im Eigentlichen, sondern um das Schaffen von optimalen Voraussetzungen, die einem Lernprozess im Unterricht förderlich sind (vgl. Dubs 1995, p. 420).

Holdonskki (1998) geht ebenfalls davon aus, dass Klassenführung nichts mit „Disziplinhalten“ zu tun hat, sondern mit effizientem Management im Schulunterricht überhaupt.

2.2 Allgemeine Begriffserfassung von Störungen im Unterricht

Nach der Auffassung von Bosse und Messner (1987) gibt es den ungestörten Unterricht nicht. Dieser sei eine Fiktion und Unterrichtsstörungen aller Art und oft erheblichen Ausmasses seien Realität. Dubs (1995) teilt die Störungen im Unterricht in zwei Kategorien ein (vgl. ebd., p. 421): „Zu wenig erwünschtes Verhalten“ (bsp.: Fehlende Aufmerksamkeit) und „zu viel erwünschtes Verhalten“ (bsp.: Gleichgültigkeit, Herausforderung der Autorität).

2.3 Allgemeine Begriffserfassung von präventiven Strategien im Lehrpersonenverhalten

Unter einer präventiven Strategie des Lehrerverhandelns verstehe ich eine Handlungsabsicht, die im Voraus, also antizipierend geplant und durchgeführt wird. Als Gegensatz dazu dient der Begriff der direkten Intervention.

Diese Begriffsauffassung wird bei Emmer und Stougt (2001) eindrücklich belegt, in dem sie in ihrem Bericht die Entwicklung von Kounins Überlegungen bezüglich angebrachter Klassenführungsstrategien aufzeigen. Kounin (1970) geht bei seiner Theorie der Klassenführung ursprünglich von „reactive strategies“ aus und entwickelt später seine Überzeugung hin zu „preventive strategies“ (vgl. Kounin 1970, zit. nach Emmer & Stougt 2001, p. 104).

3 Präventive Verhaltensstrategien von Lehrpersonen für einen möglichst störungsfreien Unterricht

3.1 Deskriptive Darstellung von verschiedenen Positionen in der Literatur zu möglichen präventiven Verhaltensstrategien

Kounin (1976) ermittelte acht spezifische Lehrpersonenverhalten, die präventiv gegen Unterrichtsstörungen und unerwünschtes Verhalten wirken. Er erkannte in seinen Studien, dass sich das Verhalten von Lehrkräften in disziplinierten Klassen deutlich vom Verhalten von Lehrpersonen in weniger störungsfreien Klassen unterscheidet. Diese Verhaltensweisen sollen vorbeugend gegen unerwünschtes Verhalten wirken:

- Withitness (Mit – der – Klasse - sein)
- Overlappingness (Übergreifendes Handeln)
- Smoothness (Geschmeidigkeit)
- Momentum (Antrieb)
- Group alerting (Gruppen - Aktivierung)
- Accountability (Verantwortlichkeit)
- Valance and challenge arousal (Hinweis auf die Bedeutung eines Gegenstandes und Aufruf zur Herausforderung)
- Variety (Vielgestaltigkeit)

Diese präventiven Verhaltensweisen von Lehrpersonen ermittelte Kounin (1976) vor allem bei Untersuchungen auf unteren Klassenstufen.

Herzog, Hollenstein, Kunz-Makarova, Retsch, Ryser, Schönbacher und Vetter (2003) fassen die empirisch gewonnen Verhaltensweisen von Kounin und seinen Mitarbeitern im Wesentlichen in fünf Dimensionen zusammen. Diese sind (ebd., p 20):

1. Allgegenwärtigkeit (die Lehrperson gibt zu erkennen, dass sie über alle Vorgänge in der Klasse im Bild ist)
2. Überlappung (die Lehrperson vermag sich um zwei oder mehr Vorgänge gleichzeitig zu kümmern)
3. Reibungslosigkeit der Übergänge und Schwung (Themenwechsel, Wechsel der Sozialform und andere Übergänge im Unterricht erfolgen reibungslos)
4. Abwechslungsreiches Lernen bei Stillarbeit
5. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus (Mobilisierung der ganzen Klasse)

Im deutschsprachigen Raum haben Eder, Fartacek und Mayr (1987) bezüglich präventiver Verhaltensstrategien 21 erfolgsversprechende Handlungsstrategien herausgearbeitet. Im Bericht „Mitarbeit und Störung im Unterricht“ beschreibt Mayr diese Handlungsstrategien, die für die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen relevant sind (vgl. Mayr 2002). Bei seinen Strategien, die er als „pädagogische und didaktische Massnahmen“ (ebd., p. 4) versteht, geht es ihm nicht um einen störungsfreien

Unterricht, sondern um eine Reduzierung von Störungen auf ein Ausmass, das ein wirksames fachliches und überfachliches Lehren und Lernen erlaubt. Mayr spricht diesbezüglich von einem „notwendigen Zwischenziel einer Disziplinierung“ (ebd., p. 4), um einen Lehr - Lernerfolg überhaupt erst zu ermöglichen. Es sind also nach seiner Sichtweise Strategien zu suchen und zu erforschen, die die Lehrpersonen intentional im Unterricht präventiv anwenden. Seine konkreten Handlungsempfehlungen sind aus Untersuchungen an Hauptschulklassen entstanden (vgl. Mayer, Eder & Fatacek, 1991).

Die 21 Handlungsstrategien lassen sich aufgrund inhaltlicher Gesichtspunkte und statistischer Analysen in folgende drei Bereiche zusammenfassen.

- 1.: Unterricht gestalten.
- 2.: Beziehungen fördern.
- 3.: Verhalten kontrollieren (ebd., p. 7).

Alle drei Bereiche haben für Mayr (ebd.) störungspräventiven Charakter. Diesen drei Bereichen ordnet er nun die wichtigsten Vertreter in diesem Forschungsbereich der Pädagogischen Psychologie zu:

Bereich 1, „Unterricht gestalten“: Konzepte von Helmke und Weinert (1997), Grell und Grell (1999) und Meyer (1999). Diese Ansätze definiert Mayr (2002) als „gängige methodisch - didaktische Konzepte“, in denen unter anderem Strategien angewandt werden, die sich in der Unterrichtsforschung als substantielle Charakteristika „guten Unterrichts“ herauskristallisiert haben (ebd., p. 6).

Bereich 2, „Beziehung fördern“: Konzepte von Singer (1996), Gordon (1976) und Tausch und Tausch (1998). Die Strategien in diesem Bereich spiegeln pädagogische Haltungen und Interaktionsformen wider, die von der humanistischen Psychologie empfohlen werden.

Bereich 3, „Verhalten kontrollieren“: Konzepte von Kounin (1970) und Emmer, Evertson, Sandford, Clements und Worsham (1985). Hierbei geht es um lerntheoretisch fundierte und vor allem aus den angloamerikanischen Forschungen zum „classroom management“ bekannte Strategien.

Die angesprochenen 21 Strategien nach Mayr (2002, p. 7) sind:

Strategien zu Bereich 1

- Die Lehrperson kann viel in ihrem Fach.
- Die Lehrperson beginnt jede Stunde freudig und zuversichtlich.
- Die Lehrperson gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.
- Bei der Lehrperson weiss man genau, was man zu tun hat.
- Die Lehrperson unterrichtet interessant.

- Wenn die Lehrperson etwas verspricht oder ankündigt, dann hält sie das auch ein.
- Was bei dieser Lehrperson gelernt wird, bringt auch etwas für das spätere Leben.

Strategien zu Bereich 2

- Die Lehrperson tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.
- Wir reden mit der Lehrperson auch über den Unterricht und die Klasse.
- Die Lehrperson versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir einmal Schwierigkeiten haben.
- Die Lehrperson ist offen und ehrlich.
- Ich glaube, die Lehrperson mag uns.
- Die Lehrperson ist ausgeglichen und humorvoll.
- Die Lehrperson lässt und vieles entscheiden.

Strategien zu Bereich 3

- Die Lehrperson bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.
- Die Lehrperson kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.
- Die Lehrperson äussert sich anerkennend, wenn wir uns so verhalten, wie sie es haben möchte.
- Die Lehrperson greift gleich ein, wenn ein Jugendlicher zu stören anfängt.
- Die Lehrperson achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.
- Wenn sich Jugendliche falsch verhalten, müssen sie mit Sanktionen rechnen.
- Bei der Lehrperson wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.

Im angloamerikanischen Raum möchte ich auf die wissenschaftliche Arbeit und Forschung von Evertson (1994) und Emmer (1997) verweisen:

Ihre ersten Untersuchungen konzentrierten sich bezüglich Klassenführung vor allem auf die traditionellen Aspekte der Führung einer Schulklasse. Eine Auswertung aus 10 verschiedenen angelegten Studien führte die Autoren zur folgenden Erkenntnissen: Erfolgreiche Klassenführung gelingt bei Lehrpersonen dann,

- wenn diese schon früh beginnen, Regeln und erwünschtes Verfahren bzw. Schülerverhalten im Klassenzimmer zu thematisieren und anzuregen.
- wenn diese Lehrpersonen bewusst und aufmerksam das Schülerarbeiten und das Schülerverhalten im Klassenzimmer überwachen.

- wenn die Lehrpersonen im Unterricht aufmerksam sind und Störungen schon im Ansatz stoppen können, bevor sie ganz ausbrechen.
- wenn Lehrpersonen über Strategien verfügen, Schülern regelmässiges Feedback über ihr Arbeiten und Verhalten zu geben.
- wenn die Lehrpersonen im Unterricht allgemein klare Anweisungen geben können.

In neueren Untersuchungen, einsehbar auf ihrer Internetseite (2005, s. h. elektr. Quellen), befasst sich Evertson vor allem mit Klassenführung in schwierigeren und komplexeren Lern- und Klassensituationen. Damit meint sie Unterrichtssituationen, die geprägt sind durch eine nicht mehr klare und zentrale Stellung der Lehrperson im Unterricht (bsp. Frontalunterricht), wo viele verschiedene Aktionen im Unterricht parallel laufen (Mehrperspektivität), wo Schüler zusammen arbeiten müssen (Kooperatives Lernen) und wo Schüler selbstverantwortlich in Bezug auf ihr eigenes Lernen handeln müssen. Ihre zwei Haupterkenntnisse aus Untersuchungen erfolgreicher Lehrpersonen formuliert sie so (Evertson 2005, zit. nach Sedahl 1997, p. 1, s. h. elektr. Quellen):

1. „We found that these teachers did many of the same things that teachers in traditional classrooms do, such as making expectations clear, teaching rules and procedures, providing feedback, and monitoring students' work.“
2. “They also went beyond to teaching students how to work together in groups, how to take on different roles, including the teacher role, and how to plan their own timelines.“

Weiter führt sie aus, dass es bei diesen offenen Unterrichtssituationen viel komplexer sei, eine Klasse optimal zu führen. Vor allem sieht sie bei ihren aktuellen Forschungen strukturelle Schwierigkeiten im heutigen Schulumfeld. Kritisch zu betrachten seien ihre Forschungsergebnisse deshalb, weil es eine ungemeine Vielfältigkeit an Kindern mit verschiedenen ethischen und kulturellen Hintergründen gibt. Aufgrund dieser Erläuterungen und sozialen Tatsachen kommt der Kreativität und schnellen Anpassung seitens der Lehrpersonen bezüglich präventiver Verhaltensstrategien im Schulunterricht eine wichtige Bedeutung zu. Evertson (1994) und Emmer (1997) leiten aus ihren Untersuchungen als wichtigste präventive Strategie für eine möglichst störungsfreie Lektionsdurchführung ab, dass Lehrpersonen in ihrem Unterricht grundsätzlich erstmals die Schülerkooperation gewinnen müssen. Hierzu dienlich ist,

- A. den Jugendlichen im Unterricht interessante Aktivitäten (Lernaufgaben) zu präsentieren
- B. den Schülern einnehmende, gewinnbringende und zukunftsorientierte Aufgaben und Herausforderungen zu stellen

- C. aus Schülersicht lohnende und kooperative Aktivitäten im Lernprozess zu ermöglichen

3.2 Deskriptive Darstellung verschiedener Positionen in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur zur Thematik

Im Schweizerischen Lehrmittel Sporterziehung (vgl. Bucher & Ernst 1997), welches überkantonale von der eidgenössischen Sportkommission verfasst wurde und somit als Lehrplan für die ganze Schweiz ausschlaggebend ist, wird ein ganzes Kapitel für den Umgang mit Störungen und Konflikten verwendet. Im Blickpunkt dieser präventiven Massnahmen steht die Forderung, dass Sportunterricht primär nicht langweilig und sinnlos sein darf. Zudem wird im besagten Lehrmittel erwähnt, wie wichtig es seitens der Lehrperson ist, die individuelle Lebenssituation der einzelnen Jugendlichen genügend zu verstehen und zu versuchen, sich in sie einzufühlen. Des Weiteren wird eine Liste von präventiven Massnahmen aufgeführt (vgl. Bucher & Ernst 1997, p. 21). Diese sind zusammengefasst folgende:

- Funktionellen Störungen durch klare Informationen und Anordnungen begegnen.
- Mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen und die Störungen explizit ansprechen.
- Konstruktive Handlungen von Jugendlichen bewusst positiv verstärken.
- Als Sportlehrperson glaubwürdig, eindeutig und echt auftreten.
- Als Sportlehrperson ohne Zynismus und Blossstellen handeln.
- Gemeinsame Regelvereinbarungen treffen (Klasse- Lehrperson).
- Als Lehrperson den Mut haben, klare Grenzen zu setzen und das Einhalten von Regeln nachhaltig zu fordern.

Als Quintessenz aller Ausführungen im besagten Lehrmittel wird folgende Forderung deutlich: Entscheidend sei, dass die Sportlehrperson ein Problem bezüglich Unterrichtsstörung analysiert, bevor sie sich für Massnahmen entscheidet. Bei allen Massnahmen dürfe es aber schlussendlich in keinem Falle zu einem Machtmissbrauch seitens der Sportlehrpersonen kommen. „Grundsätzlich soll es den Kindern und Jugendlichen im Unterricht wohl sein - der Lehrperson aber auch! Es empfiehlt sich in jedem Fall, klare Regeln und Grenzen zu vereinbaren und diese freundlich, aber bestimmt und konsequent durchzusetzen.“ (ebd., p. 59).

Die Sportpädagogen Mertens und Zumbült (2001) sprechen beim Thema präventive Massnahmen zur Vorbeugung von Unterrichtsstörungen vorerst davon, dass es keine Patentrezepte gibt. Sie formulieren aber „Botschaften“ (ebd., p. 74), welche helfen können, über den fruchtbaren

Umgang mit Unterrichtsstörungen zu Entstörungen zu kommen. Ihre formulierten Botschaften sind (vgl. Mertens & Zumbült 2001, p. 72ff.):

- Kein Überreagieren der Lehrkraft bei Konfliktsituationen, aber dennoch ein deutliches, schnelles und gradliniges Reagieren und Handeln.
- Die Schüler und ihre Probleme ernst nehmen.
- Das Gewinnen und Verlieren in den Sportspielen im Sportunterricht explizit zum Thema machen.
- Unterrichtliches Arrangement auf didaktische Stimmigkeit überprüfen.
- Bewusst Schwerpunkt auf schülerorientierten Sportunterricht legen.
- Eindeutigkeit und Bestimmtheit in den Kommunikationsweisen der Lehrenden.
- Kollegiale Beratung und Kooperation bei anhaltenden Unterrichtsstörungen mit dem Ziel eines wertschätzenden Umgangs untereinander.

Die Sportpädagogen Volkamer und Zimmer (1982) behandeln das Thema Unterrichtsstörungen im Sportunterricht sehr pragmatisch. Sie schreiben: „Es gibt zwei Gesetze in der Pädagogik, die den Charakter von Naturgesetzen haben: Wenn der Lehrer die Schüler nicht beschäftigt, beschäftigen die Schüler sich selbst - oder den Lehrer.“ (ebd., p. 123). Und weiter: „Langeweile beantworten die Schüler mit Lärm“ (ebd., p. 127). Weiter sehen Volkamer und Zimmer (1982) den Grund für die häufigsten Unterrichtsstörungen schlicht bei der Unterforderung der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Zusätzlich provoziere eine überzogene Konsequenz Disziplinschwierigkeiten.

Weichert (2000) spricht in der sportwissenschaftlichen Diskussion über Störungen im Unterricht nicht von allgemeinen Unterrichtsstörungen, sondern vielmehr von Disziplin- und Motivationsstörungen (vgl. Weichert 2000, p. 213). Nach seinem Verständnis sind sämtliche Unterrichtsstörungen stets auf eine Mangelnde Motivation der Jugendlichen im Unterricht zurückzuführen. Deshalb sind für Weichert Disziplinprobleme immer Motivationsprobleme (ebd.).

Als Präventionsmassnahmen gibt Weichert Ratschläge und Rezepte zum Motivieren, um eine Vermeidung von möglichst vielen Unterrichtsstörungen im Sportunterricht zu erlangen. Dabei bezieht er sich auf Berndt (1993) und formuliert konkrete Handlungsvorschläge:

- Für langfristige Ziele im Unterricht erreichbare Zwischenmarken setzen (Lernzielkontrollen).
- Organisations- und Planungsprozesse von Lehrern und Schülern gemeinsam durchführen.
- Ein vernünftiges Mass zwischen Unterforderung und Überforderung finden.
- Attraktive Angebote (Anstösse) im Unterricht geben.
- Selbsttätiges und expansives Lernen fördern.

- Angemessene Vergleiche anstellen und die Selbsteinschätzung von sportlichen Leistungen fördern (inkl. Festlegung von klaren, sachorientierten Kriterien).
- Im Unterricht Angebote zu unterschiedlichen Sportbereichen organisieren.
- Bewusst Kontakte zum ausserschulischen Sport suchen.
- Mit Kooperation und Konkurrenz umgehen lernen.
- Bewusste Übernahme der Perspektiven der Schülerinnen und Schüler.

Söll und Kern (1999) widmen sich in ihrem Grundlagenwerk der Sportdidaktik intensiv dem Thema möglicher präventiver Massnahmen gegen Störungen im Unterricht. Ihre Ausführungen verstehen sie grundsätzlich nicht als „ausschliesslich“ sondern eher als „in der Tendenz“ liegend (ebd., p. 19).

Sprechen sie von möglichen Massnahmen um Störungen zu verhindern, unterteilen sie diese in folgende Aspekte (ebd., p. 18ff.):

- In inhaltliche Aspekte im Schulsport
- In Methoden und Unterrichtsformen im Sportunterricht
- In Organisation und Unterrichtssteuerung
- In Lehrerverhalten und Unterrichtsdurchführung

Weil aber in allen Bereichen immer wieder das Lehrerverhalten explizit erwähnt wird, fasse ich alle Teil kurz zusammen. Söll und Kern (1999) schreiben, dass das Lehrpersonenverhalten eben auch schon beispielsweise bei der Auswahl der Methode entscheidend sei. Die Autoren beschränken sich somit nicht grundsätzlich auf das konkrete Verhalten im Unterricht, sondern auch auf das intentionale Planen im Vorfeld, das sie zum Lehrerverhalten dazurechnen.

Beim Inhaltsaspekt empfehlen sie generell den Vorzug des körperlichen und sportlichen Grundagentrainings vor der Vermittlung von einzelnen Sporttechniken im Schulsportunterricht. Dieses Prinzip könne nach Söll und Kern (ebd.) möglichen Störungen im Unterricht grundsätzlich vorbeugen. Zu diesem Aspekt gehört auch, dass man das Thema im Rahmen derselben Sportart auch in einer Einzelstunde des Sportunterrichts wechseln sollte. Dies führe nicht zu einer überdehnten Lernphase und könne so Störungen vermeiden.

Jugendliche stören nach Auffassung von Söll und Kern (1999) den Sportunterricht grundsätzlich weniger, wenn sie genau wissen, was man von ihnen jeweils wie lange oder wie oft erwartet.

Beim methodischen Aspekt gehen sie davon aus, dass „einfache, direkte und ganzheitliche Lernwege“ zu einer Störungsverminderung beitragen können (ebd., p. 21). Von „einzuhaltenden Regeln“ sprechen sie, wenn im Unterricht der Lern- und Übungsprozess Gegenstand ihrer Ausführungen wird: „...den Lern- und Übungsprozess in kleine und kleinste methodische Einheiten gliedern, die relativ schnell durchlaufen werden können...“ (ebd., p. 21).

Auch die Erziehung zum selbständigen Arbeiten im Sportunterricht gilt für diese beiden Sportdidaktiker als mögliche präventive Massnahme. Dies soll bei den jeweils gewählten Unterrichtsmethoden stets in Betracht gezogen werden.

Die Bevorzugung von einfachen und übersichtlichen organisatorischen Formen sowie die Beachtung eines möglichst reibungslosen Übungsablaufs sind die Hauptmerkmale beim Aspekt der Unterrichtsorganisation als flankierende Massnahme.

Beim Lehrerverhalten und der Unterrichtsführung schreiben Söll und Kern (1999) deutlich, dass es hier keine allgemeingültigen Regeln geben kann, sondern stets aus der konkreten Situation heraus gehandelt und entschieden werden müsse (ebd., p. 22). Trotzdem formulieren sie Ratschläge - aber immer im Bewusstsein, dass diese etwas „Abstraktes und Abgehobenes“ an sich haben (ebd., p. 22).

Als übergeordneter Gesichtspunkt gelte, dass auf Dauer ein freundliches und sachliches, aber dennoch konsequentes und in sich widerspruchsfreies Lehrerverhalten die grösste Wirkung im präventiven Sinne habe. Die weiteren Ratschläge sind stichwortartig zusammengefasst folgende (ebd., p. 22ff):

- Die Lehrperson gibt nur Anweisungen im Unterricht, wenn alle Jugendlichen ruhig und aufnahmebereit sind.
- Nie in den laufenden Unterrichtsbetrieb hineinrufen.
- Einem unangemessenen Lärmpegel ruhig, aber entschieden entgegentreten.
- Wenn immer möglich Drohungen vermeiden (keine Wenn - Sätze).
- Ein Signal im Unterricht vereinbaren, um die Aufmerksamkeit zu erlangen. „Das Signal muss bedingungslos und unverzüglich eingehalten werden...“ (ebd., p. 24).
- Die Lehrperson sollte möglichst gerechte Entscheidungen im Unterricht fällen.
- Bei Gewaltvorkommen im Unterricht, wenn auch nur im Ansatz, „möglichst unverzüglich einschreiten“ (ebd., p. 28).
- Keine Überreaktionen zeigen, auch bei akuten Problemfällen und Störungen nicht.

Diese „Rezeptgebung“ (ebd., p. 25) des Lehrpersonenverhaltens, schreiben die Autoren weiter, führe nicht schnell zu einer Verbesserung oder zu jeglicher Störungsvermeidung. Sie muss aber beim mühsamen und mit vielen Rückschlägen begleiteten Prozess eines möglichst störungsarmen Sportunterrichts stets mitberücksichtigt werden.

4 Kritische Analyse der verschiedenen Positionen

4.1 Analyse der verschiedenen Positionen in der allgemein pädagogisch psychologischen und der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur

Für meine Analyse bediene ich mich der oben schon erwähnten Darstellung von Mayr (2002), um sie in geordneter Weise darzustellen und damit sie logisch nachvollziehbar wird.

Zum Bereich „Unterricht gestalten“: Hierbei fällt auf, dass die meisten von mir dargestellten Autoren beider wissenschaftlichen Fachgebiete die „klare Strukturierung des Unterrichts“ (vgl. Meyer 2004, p. 31) als ein sehr wichtiges präventives Lehrpersonenverhalten bezeichnen.

Des Weiteren erkenne ich aus der erarbeiteten Literatur, dass ein Lehrpersonenverhalten präventiv gegen Störungen wirksam sein kann, wenn die Jugendlichen klar wissen, was sie in der Unterrichtslektion erwartet. Diesen Aspekt möchte ich mit den Begriffen „Zielorientierung“ und „informierender Unterrichtseinstieg“ (ebd., p. 136) zusammenfassen. Dazu gehört sowohl eine Orientierung über den Unterrichtsinhalt oder Stoff sowie die Bekanntmachung eines erwünschten Verhaltens. Die Jugendlichen sollen somit wissen, was auf sie zukommt. Diesen Aspekt erwähnen explizit alle von mir bearbeiteten sportwissenschaftlichen Autoren (vgl. Schweizerisches Lehrmittel 1997; Söll & Kern 1999).

In diesen Bereich der Unterrichtsgestaltung gehört ebenfalls die häufig beschriebene Strategie des Vermittelns von interessanten Aufgaben im Unterrichtsfach - einhergehend mit der Forderung von Volkamer und Zimmer (1982), dass Langeweile und Unterforderung im Unterricht möglichst zu vermeiden seien.

Interessante, herausfordernde Lernaufgaben zu stellen ist für Evertson (1994) und Emmer (1997) die wirksamste störungspräventive Verhaltensstrategie von Lehrpersonen. Dies sei wie schon erwähnt eine der wichtigsten Bedingungen für einen möglichst störungsfreien Unterricht (vgl. Weichert 2000).

Zum Bereich „Beziehung Fördern“: Dieser Punkt wird in aller Deutlichkeit bei den meisten in dieser Arbeit aufgeführten Autoren als ein weiteres zentrales Element im Bereich präventiver Verhaltensstrategien von Lehrpersonen beschrieben. Es geht hierbei nach meinem Verständnis vor allem um ein Ernst nehmen und ein Verstehen der Jugendlichen allgemein und speziell in schwierigen Situationen. Es geht aber auch darum, bei auftretenden Konflikten (Störungsbeginn) kein überreagierendes Verhalten zu zeigen.

Dass die Beziehung durch Offenheit und Ehrlichkeit der Lehrperson gefördert werden kann und dies durchaus zu einer angebrachten präventiven Lehrpersonenstrategie gehört, so im Unterricht aufzutreten, darüber sind sich eine Grosszahl der von mir gelesenen Autoren einig.

Der von mir zusammengefasste Begriff eines „konsistent konsequenten Verhaltens“ (stetiges, konsequentes aber möglichst gerechtes Lehrpersonenverhalten als bewusste Handlungsstrategie im Unterricht) wird in der sportwissenschaftlichen Literatur vor allem als präventive Handlungsstrategie gegen Störungen im Unterricht angesehen (vgl. Söll & Kern 1999).

Will man diesen Aspekt einer präventiven Handlungsstrategie des „Beziehung Förderns“ allgemein und zusammenfassend beschreiben, so kann man meiner Ansicht nach hier den Ansatz und Begriff des „Personenzentrierten Unterrichtens“ von Tausch und Tausch (1998) verwenden. Dieses Personenzentrierte Unterrichten ist auf eine reziproke, einführende und vertrauensvolle Interaktion zwischen der Lehrperson und seinen Schülerinnen und Schülern ausgelegt.

Zum Bereich „Verhalten kontrollieren“: Viele Autoren - sowohl in der pädagogisch psychologischen als auch in der speziell sportwissenschaftlichen Literatur - gehen auf diesen Aspekt der Klassenführung in Bezug auf geeignete Handlungsstrategien ein. Hierbei möchte ich den Begriff des „Monitorings“ verwenden (vgl. Evertson 1994). Dieses Überwachen und im Bilde über die Schüleraktivitäten im Unterricht sein verbinde ich mit der Forderung der „Allgegenwärtigkeit“ von Kounin (1976).

Das aufmerksame Beobachten des Unterrichtsgeschehens, wie es Herzog und andere (2003) beschreiben, setzt vor allem voraus, dass die Jugendlichen diese Aufmerksamkeit selber auch wahrnehmen und erkennen können.

Speziell in der sportwissenschaftlichen Literatur wird darauf hingewiesen, dass das Erkennen von Ansätzen von Störungen zentral sei und bei einem Erkennen eben auch unmittelbar und rasch reagiert werden sollte (vgl. Mertens & Zumbült 2001).

Rasches und unmittelbares Reagieren verstehe ich so, dass die Schülerinnen und Schüler dieses aktive und aufmerksame Beobachten der Lehrkraft deutlich erspüren und erkennen können. Rasches Reagieren darf aber nicht in ein Überreagieren ausarten (vgl. Söll & Kern 1999).

Weiter wird auch von den meisten Autoren beider Wissenschaftszweige erwähnt, dass es bei einem Verhalten Kontrollieren im Unterricht seitens der Lehrperson nicht zu einer Drohverhaltensstrategie kommen dürfe. Vielmehr sollen konstruktive Handlungen bewusst positiv verstärkt werden. Dieses aktive Verstärken im Unterricht kann ebenfalls zum Aspekt der Verhaltenskontrolle gezählt werden (vgl. Schweizerisches Lehrmittel 1997).

5 Diskussion

5.1 Beantwortung und Diskussion der Fragestellung

Es lassen sich in der pädagogisch psychologischen und in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur durchaus ähnliche Ansätze von präventiven Strategien gegen Unterrichtsstörungen für Lehrpersonen finden: Auf meine Hauptfrage bezugnehmend komme ich zum Schluss, dass die meisten Aspekte der Klassenführung im Bereich Störungsprävention durch das Lehrpersonenverhalten sowohl in der pädagogisch psychologischen Literatur als auch in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur zu finden sind.

Ich begründe meine Schlussfolgerung mit der Tatsache, dass in beiden wissenschaftlichen Fachrichtungen deutlich das interessante, zukunftsorientierte und für die Schüler gewinnbringende Aufgabenstellen als präventive Handlungsstrategie gegen Störungen beim Unterrichten im Zentrum steht. Dieses Initiieren von inhaltlich korrekten und attraktiven Lernaktivitäten seitens der Lehrperson darf die Schülerinnen und Schüler weder unter- noch überfordern.

Ich folgere daraus, dass das „Unterricht gestalten“ - ein Begriff von Meyer (2004, p. 31) - als primäre und allgemeine präventive Handlungsstrategie gegen Unterrichtsstörungen betrachtet werden darf. Jedoch bin ich der Meinung, dass die genannte Begrifflichkeit diesbezüglich verwirrend sein könnte. Den Begriff „Unterricht planen“ würde ich persönlich nach dem Erarbeiten dieser Schrift für präziser halten.

Als eine weitere Begründung meiner Folgerung möchte ich die Tatsache herbeiziehen, dass in der Literatur das zielgerichtete Unterrichten mit klarer Kommunikation von Teillernzielen und entsprechenden Lernkontrollen im Unterrichtsverlauf von beiden wissenschaftlichen Fachrichtungen als wichtiger Bestandteil von präventiven Lehrpersonenstrategien gegen Störungen im Unterricht diskutiert wird. Ebenso wird von beiden Wissenschaftsrichtungen der Fokus auf die Beziehungsebene (Lehrer – Schüler) gerichtet und die Wichtigkeit dessen bezüglich Störungsverminderung und konkret möglichen präventiven Handlungsstrategien für Lehrpersonen erläutert.

Bei der Analyse der verschiedenen Standpunkte zum Thema habe ich aber auch Unterschiede herausarbeiten können. Solche Unterschiede oder Differenzen in den Auslegungen beider Wissenschaftsbereiche sehe ich vor allem in der Unterrichtsplanung bezüglich Regeln und Normen zu Beginn und während der Anfangsphase eines Schuljahres. Dieser Aspekt scheint mir der Kern der Ausführungen von Evertson (1994) und Emmer (1997) zu sein und gilt nach ihrer Darlegung als empirisch gut belegt. Ich verstehe diesen Ansatz als weitere wichtige Grundlage für eine präventive Handlungsstrategie im Lehrpersonenverhalten. Dieses frühe und geplante Unterrichten von Regeln und Normen unmittelbar zu Beginn des Schuljahres wird in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur so nicht erwähnt.

Ich habe während meiner Arbeit den Eindruck erhalten, dass in der sportwissenschaftlichen Literatur diesbezüglich tendenziell eher auf das Regeleinhalten und das Reagieren auf Störungen im Unterricht hingewiesen wird. So deute ich vorsichtig, dass in der Sportwissenschaft beim Thema Unterrichtsregeln und Normen eher reaktive Strategien diskutiert werden, werden diese doch oft auch als präventive Massnahmen angesehen und beschrieben (vgl. Söll & Kern 1999).

Aus diesem Grunde vielleicht sind einzelne Handlungsstrategien in der von mir bearbeiteten sportwissenschaftlichen Literatur detaillierter formuliert. Ich denke da beispielsweise an die Forderung an Sportlehrpersonen, bei Störungsvorkommen nicht überzureagieren. Diese Hinweise sind für mich aber wieder ein Beweis dafür, dass es wie oben angetönt oftmals tatsächlich um das Empfehlen reaktiver Verhaltensweisen geht.

Was sich ebenfalls in der spezifisch sportwissenschaftlichen Literatur nicht explizit finden lässt sind die Begriffe „Schwung“ und „Reibungslose und unmissverständliche Übergänge“ (vgl. Kounin 1976) - und was damit gemeint und beschrieben wird. Das Fehlen dieses Aspektes als mögliche und zweckmässige präventive Verhaltensstrategie überrascht. Ist es doch gerade im Sportunterricht und seiner strukturell offenen Lernsituation von Bedeutung, dass die Übergänge gut geplant und durchgeführt werden. Ich denke da beispielsweise an Übergänge, welche mit Materialaufstellen verbunden sind. Zwar wird die Wichtigkeit einer gut geplanten und logischen Lektionsstruktur im Schulsport in der Literatur erwähnt, findet in seiner konkreten Umsetzung aber keine weiteren Ausführungen mehr.

Die Erklärungen für das Vorkommen dieser beiden Hauptunterschiede lassen sich nun nur hypothetisch formulieren. Ich habe den Eindruck, dass es in der Sportwissenschaft zu diesem spezifischen Thema bis anhin noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen gibt. Bei allen Erläuterungen und Diskussionen bezüglich präventiver Strategien gibt es keine Querverweise auf aktuelle empirische Daten. Ich habe gezielt in Richtung solcher Untersuchungen weiter recherchiert, konnte aber nicht fündig werden. Um die von mir aufgestellte Hypothese zu verifizieren, müsste man dieser jedoch in einer weiterführenden Arbeit genauer nachgehen.

6. Literaturverzeichnis

- Anderson, L. M. & Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the Classroom: A Synthesis or Research on Teaching Self- Control. *Educational Leadership* 40/7, 62-66.
- Aspy, D. (1984). In Rogers, C., *Freiheit und Engagement*. München: Kösel.
- Balz, E. (2002). Zur Qualität des ausserunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (p. 37 – 50). Bönen: Kettler.
- Berndt, I. (1993). Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler? In Bielefelder Sportpädagogen (Eds.), *Methoden im Sportunterricht* (p. 177- 184). Schorndorf: Hofmann.
- Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer Berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/Innenbildung*. Bern: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bosse, D. & Messner, R. (1987). Über die didaktische Fiktion eines „Ungestörten Unterrichts“. In Velber V., *Jahresheft V.* (p. 106f). Seelze: Verlag Friedrich.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Achen: Meyer & Meyer.
- Brophy, J. (1986). Classroom Management Techniques. *Education an Urban Society*, 18, 182 - 194.
- Bucher, W. & Ernst K. (1997). *Lehrmittel Sporterziehung - Grundlagen*. Magglingen: Eidgenössische Sportkommission ESK.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive Discipline. Positive Behavior Management for Today`s Classroom* (3. Aufl.). Los Angeles: Canter & Associates.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, I.; Merlin C., *Handbook of Research on Teaching* (p. 392 - 397). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1989). Classroom Management Techniques. In Oliver C. Moles, *Strategies to Reduce Student Misbehavior* (p. 11 – 31). Washington DC: Office of Education Research an Improvement.

- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Eder, F.; Fartacek, W. & Mayr, J. (1987). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In Schlee, J.; Wahl, D., *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (p. 138 – 151). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Ehni, H.; Wolters, P.; Kretschmer, J.; Scherler, K.H. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36/2, p. 102 - 112.
- Emmer, E. T. u. a. (1997). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Bosten: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T.; Evertson, C. M.; Sandfort, J. P.; Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1985). *Classroom management for secondary teachers*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of Reaserch on Classroom Management. *Educational Leadership* 38/4, p. 342 - 347.
- Evertson, C. M. (1994). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M.; Emmer, E. T.; Sandford, J. P. & Clements, B. S. (1983). Improving Classroom Management: An Experiment in Elementary School Classrooms. *The Elementary School Journal* 83/2, 173 - 188.
- Fartacek, W. & Mayr, W. (1990). Lehrersein: Erst überleben, dann leben. *Lehrerjournal Grundschulmagazin*, 7/8, p. 59 – 66.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Grell, J. & Grell, M. (1999). *Unterrichtskonzepte* (3. Aufl.). Weinheim: Belz.
- Haag, H. & Hummel, A. (2001). *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In Weinert F. E. (Ed.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (p. 71 – 176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W.; Hollenstein, A.; Kunz - Makarova, E.; Retsch, S.; Ryser, H.; Schönbächler, M. T. & Vetter, P. (2003). Sozialpsychologie des Unterrichts. Vertiefungsteil Kapitel 5: Klassenführung. *Skript für den Virtuellen Campus Pädagogik, WS 2003/2004*. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Holodynski, M. (1998). Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. *Grundschule, 9*, 22 – 24.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Mayr, J. (2002). Reflektierendes Lernen. In Baumgartner, P.; Welte, H., *Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck: Studien- Verlag.
- Mayr, J.; Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5*, 43 – 55.
- Mertens, M. & Zumbült, H. (2001). *Erziehender Sportunterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor GmbH & Co.
- Meyer, H. (1999). *Unterrichtsmethoden* (6. Aufl.). Frankfurt: Scriptor.
- Nolting, H. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Rüedi, J. (2002). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Haupt.
- Singer, K. (1996). *Lehrer – Schüler – Konflikte gewaltfrei regeln: Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungen – Schwierigkeiten bearbeiten* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.

- Söll, W. & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Thiel, G. & Rossmann, E. (1981). Über die Bedeutung personenzentrierter Haltungen von Übungsleitern in Sportvereinen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 154 - 160.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1982). *Vom Mut trotzdem Lehrer zu sein*. Schorndorf: Hofmann.
- Weichert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In Leschinsk, A., *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (p. 223 - 233). Weinheim: Beltz.
- Weichert, W. (2000). Motivieren und Disziplinieren. *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Weinert, F. & Helmke A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C. (1999). *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Freiberg, H. J. (Ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Elektronische Quellen:

- Evertson, C. M. (2005). *Comp- Classroom Organization Management Program*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www.comp.org/index.html>> (März 2006).
- Sedahl, F. (1997). *Classroom management. Rules are in. So is independent thinking*, [On-line]. Verfügbar unter:
<http://www.vanderbilt.edu/News/research/ravs97/ravs97_7.htm> (3. Juni 1997).