

Kai Uwe Wollenweber

# Evaluation des Trainingsraum-Programms

Umsetzung des Programms an Schulen und dessen Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit und das Störverhalten von Schülern, ihre Einschätzung des Schul- und Klassenklimas sowie auf die Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
am Institut für Sonderpädagogik der Universität Flensburg

Flensburg, im Mai 2013

Gutachter 1: Professor (em.) Dr. J. Borchert

Gutachter 2: Professor Dr. A. Castello

## **Danksagung**

Ich danke Herrn Professor (em.) Dr. Borchert und Herrn Professor Dr. Castello vom Institut für Sonderpädagogik der Universität Flensburg für ihre angenehme und fachkundige Betreuung und allen anderen Beteiligten für ihre Unterstützung vor, während und nach der Untersuchung.

## **Zusammenfassung**

Das seit 1996 aus dem Amerikanischen adaptierte Trainingsraum-Programm (engl. Responsible Thinking Process, RTP) zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen durch die Verhaltensmodifikation von Schülern hat sich seit seiner Einführung an deutschen Schulen stark verbreitet. Die Effektivität des Programms wird jedoch in der Fachliteratur kontrovers diskutiert.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Umsetzung des Programms an Schulen und dessen Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit und das Störverhalten von Schülern, Einschätzungen der Schüler zum Schul- und Klassenklima sowie die Berufszufriedenheit von Lehrkräften und deren Arbeitsbelastung in einer Studie mit zwei Messzeitpunkten evaluiert.

Die Untersuchung fand an vier Realschulen in Schleswig-Holstein statt. Insgesamt nahmen 918 Schüler der 5. bis 7. Klassen und 102 Lehrkräfte teil. Von den vier Schulen arbeiteten zwei Schulen mit dem Trainingsraum-Programm, die anderen beiden Schulen dienten als Kontrollgruppen.

In der 5. Klassenstufe hat die Untersuchung in Form eines Quasi-Experiments mit Messwiederholung stattgefunden, da diese Schüler vor dem ersten Messzeitpunkt keinen Kontakt mit dem Trainingsraum-Programm hatten. Die Ergebnisse der Klassenstufen 6 und 7 sowie die Einschätzungen der Lehrkräfte wurden bei beiden Messzeitpunkten in Form einer Erhebung erfasst, da die Schüler dieser Klassenstufen und die Lehrkräfte an den Schulen mit Trainingsraum schon vor dem ersten Messzeitpunkt über einen längeren Zeitraum Kontakt mit dem Trainingsraum-Programm hatten.

Die Ergebnisse der Schülerbeobachtungen im Unterricht aus den Klassenstufen 5 und 6 zeigen bezüglich der Aufmerksamkeit und des Störverhaltens keine grundsätzlich positiven Effekte zugunsten der Experimentalschulen. In der 7. Klassenstufe häufen sich positive Effekte zugunsten der Experimentalschulen, die jedoch nicht automatisch dem Einsatz des Trainingsraums zuzuschreiben sind, da sie nicht zu beiden Messzeitpunkten auftreten.

Auch bei der Schülereinschätzung des Schul- und Klassenklimas sind keine eindeutigen Vorteile zugunsten der Schulen mit Trainingsraum nachzuweisen. In den Klassenstufen 5 und 7 zeigen sich zwar einige positive Effekte zugunsten der Experimentalschulen, andererseits jedoch auch positive Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. In der 6. Klassenstufe gibt es zu beiden Messzeitpunkten gehäuft signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Die für die 5. Klassenstufe ermittelten Effektstärken zur

Einschätzung des Schul- und Klassenklimas fallen bei den signifikanten Werten mit 0.25-0.28 eher niedrig aus.

Die gefundenen Unterschiede variieren zwischen den Klassenstufen und den Zeiträumen und fallen einerseits zugunsten der Experimental- und andererseits auch zugunsten der Kontrollschulen aus. Somit kann gesagt werden, dass das Vorhandensein eines Trainingsraums an einer Schule keinen unmittelbaren positiven Einfluss auf die untersuchten Variablen ausübt.

Auch bei den befragten Lehrkräften an Realschulen mit und ohne Trainingsraum gibt es bei der Einschätzung der Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung keine signifikanten Unterschiede. Außerdem ergibt sich bei beiden Schulen nach der Einrichtung der Trainingsräume keine Reduzierung des Krankenstandes bei den Lehrkräften, was ein Hinweis für eine entlastende Funktion sein könnte. Somit kann auch hier festgestellt werden, dass die Einrichtung eines Trainingsraums keinen positiven Einfluss auf die untersuchten Variablen ausübt.

Die Akzeptanz des Trainingsraum-Programms ist bei den Lehrkräften unterschiedlich hoch und ein großer Teil der Lehrkräfte nutzt dieses Angebot nicht beziehungsweise kaum. Die Lehrkräfte, die das Angebot während des Unterrichts nutzen, arbeiten nicht immer konzeptgetreu mit dem Programm. Zusätzlich werden die Trainingsräume für konzeptferne, schulbezogene Angelegenheiten genutzt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich das Trainingsraum-Programm in der vorliegenden Untersuchung auf keinen der untersuchten Bereiche grundsätzlich positiv auswirkt.

## **Abstract**

Since its adaptation from the US and its introduction at German schools in 1996, the Trainingsraum-Programm (engl. Responsible Thinking Process – RTP) for the reduction of classroom disruption by modifying pupils' behaviour has been widespread. The programme's effectiveness is the subject of controversy within expert literature.

Based on two different measuring times, this study evaluates the programme's implementation in schools and its effects on the attention and classroom disruption by pupils, pupils' assessments of school and classroom climate as well as the teachers' job satisfaction and workload.

The study was conducted at four different Realschulen (German secondary schools preparing pupils for apprenticeships and vocational qualifications) in the Federal State of Schleswig-Holstein in Germany. Overall, 918 pupils between 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade as well as 102 teachers participated in the study. Out of the four schools, two participated in the training room programme; the other two served as control groups.

Since the students had not been familiar with the RTP before the initial measuring time, the study was conducted as a quasi-experiment with repeated measurement in the 5<sup>th</sup> grade. The results of the both 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade as well as the teaching staff's estimation were recorded in form of a survey at both measuring times, since the students as well as the teaching staff at schools with the training rooms had been familiar with the RTP for a longer period of time. In 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade, classroom pupil surveillance does not reveal basic positive effects regarding attention and disruptive behaviour in the experimental schools. In 7<sup>th</sup> grade, the positive effects accumulate in the experimental schools but cannot automatically be referred to application of the training room programme since these effects are not evident at both times of measurement.

Pupils' assessments of school and classroom climate do not reveal a definite advantage for schools with a training room either. In grades 5 and 7 several positive effects are noticeable in the experimental schools but other positive differences were obvious in the control schools. In 6<sup>th</sup> grade, significant differences were accounted for in the experimental schools at both times of measurement. For the significant values, the effect size established for the 5<sup>th</sup> grade to assess the school and class climate is relatively low (0.25-0.28).

The differences found vary between grades and periods of time – in favour of the experimental as well as the control schools. Therefore, a training room does not establish an immediate positive influence on the evaluated variables.

The assessment of job satisfaction and workload of teachers questioned at the Realschulen with and without a training room did not reveal any significant differences. The establishment of training rooms also does not result in a reduction of sick leaves for teaching staff in both schools, which might be the indicator of a relieving effect. Thus, a positive effect on the evaluated variables cannot be established.

Divided acceptance of the RTP is prevailing within the teaching staff and a large proportion of teachers do not or hardly make use of this offer. Teachers using the programme during lessons do not always apply the programme in accordance to the concept. In addition, training rooms are used for non-conceptual, school-related issues.

In summary, this study does not establish basic positive effects in the evaluated areas.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1.1	<b>Gegenstand und Ziel der Untersuchung</b> .....	1
1.2	<b>Aufbau und Struktur der Arbeit</b> .....	3
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b> .....	4
<b>2.1</b>	<b>Trainingsraum-Programm</b> .....	4
2.1.1	Theoretische Aspekte .....	4
2.1.1.1	Responsible Thinking Process (RTP) .....	4
2.1.1.1.1	Entstehung und theoretische Grundannahmen .....	4
2.1.1.1.2	Voraussetzungen für den erfolgreichen Prozess des verantwortlichen Denkens .....	7
2.1.1.1.3	Der „Klassenraum des verantwortlichen Denkens“ nach Ford .....	8
2.1.1.1.3.1	Der Frageprozess des verantwortlichen Denkens .....	11
2.1.1.1.3.2	Pläne für Verbesserungen im Prozess des verantwortlichen Denkens ..	12
2.1.1.1.4	RTC im Vergleich zum Kontingenz- und Klassenmanagement .....	13
2.1.1.2	Das Trainingsraum-Programm von Balke .....	15
2.1.1.2.1	Entstehung und theoretische Grundannahmen .....	15
2.1.1.2.2	Der Trainingsraum .....	18
2.1.1.2.2.1	Programmablauf .....	18
2.1.1.2.2.2	Rückkehrpläne .....	21
2.1.1.2.2.3	Umgang mit Problemen .....	23
2.1.1.2.2.4	Voraussetzungen zur Durchführung des Trainingsraum-Programms ..	24
2.1.2	Diagnostik .....	25
2.1.3	Befunde .....	26
2.1.3.1	Empirische Befunde zum Responsible Thinking Process (RTP) .....	26
2.1.3.2	Empirische Befunde zum Trainingsraum-Programm .....	28
<b>2.2</b>	<b>Aufmerksamkeit</b> .....	37
2.2.1	Theoretische Aspekte .....	37
2.2.1.1	Aufmerksamkeit und Konzentration .....	40
2.2.1.2	Aspekte der Aufmerksamkeit .....	41
2.2.1.2.1	Aufmerksamkeitsselektion .....	41
2.2.1.2.2	Daueraufmerksamkeit (Vigilanz) .....	41
2.2.1.2.3	Aufmerksamkeitsintensität .....	42
2.2.1.2.4	Aufmerksamkeitsteilung .....	42
2.2.2	Diagnostik .....	42
2.2.3	Befunde .....	43



<b>2.3</b>	<b>Unterrichtsstörungen</b> .....	45
2.3.1	Theoretische Aspekte .....	45
2.3.1.1	Ursachen von Unterrichtsstörungen .....	47
2.3.1.2	Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen .....	49
2.3.1.2.1	Primäre Prävention von Unterrichtsstörungen .....	49
2.3.1.2.2	Sekundäre Prävention von Unterrichtsstörungen .....	51
2.3.1.2.3	Tertiäre Prävention von Unterrichtsstörungen .....	53
2.3.2	Diagnostik .....	54
2.3.3	Befunde .....	54
<b>2.4</b>	<b>Schul- und Klassenklima</b> .....	56
2.4.1	Theoretische Aspekte .....	56
2.4.1.1	Facetten des Klimabegriffs .....	57
2.4.1.1.1	Inhalt .....	57
2.4.1.1.2	Organisationsbezug .....	58
2.4.1.1.3	Subjektbezug und Aggregierungsebene .....	59
2.4.1.1.4	Datenquellen für Klimabeschreibungen .....	59
2.4.1.2	Verwendung der Klimabegriffe in der vorliegenden Arbeit .....	60
2.4.2	Diagnostik .....	60
2.4.3	Befunde .....	63
<b>2.5</b>	<b>Berufszufriedenheit von Lehrkräften</b> .....	66
2.5.1	Theoretische Aspekte .....	66
2.5.1.1	Theoretische Ansätze zur Berufszufriedenheit .....	69
2.5.1.1.1	Inhaltstheorien .....	69
2.5.1.1.2	Prozesstheorien .....	74
2.5.1.2	Berufszufriedenheit von Lehrkräften .....	76
2.5.2	Diagnostik .....	77
2.5.3	Befunde .....	79
<b>2.6</b>	<b>Arbeitsbelastung von Lehrkräften</b> .....	82
2.6.1	Theoretische Aspekte .....	82
2.6.1.1	Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte .....	82
2.6.1.2	Belastungsfaktoren für Lehrkräfte .....	85
2.6.1.3	Burnout bei Lehrkräften .....	87
2.6.2	Diagnostik .....	90
2.6.3	Befunde .....	91
<b>3</b>	<b>Fragestellungen und Ableitung der Hypothesen</b> .....	94
<b>4</b>	<b>Untersuchungsdesign</b> .....	98
<b>4.1</b>	<b>Methode</b> .....	98
<b>4.2</b>	<b>Messinstrumente</b> .....	99
4.2.1	Aufmerksamkeit und Unterrichtsstörungen .....	99
4.2.2	Schul- und Klassenklima .....	100
4.2.3	Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften .....	101

<b>4.3</b>	<b>Statistische Testverfahren</b> .....	103
<b>4.4</b>	<b>Operationalisierung der Untersuchungsvariablen</b> .....	104
4.4.1	Unabhängige Variablen .....	105
4.4.2	Abhängige Variablen .....	105
<b>5</b>	<b>Datenerhebung</b> .....	107
<b>5.1</b>	<b>Geplantes methodisches Vorgehen</b> .....	107
<b>5.2</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe</b> .....	110
5.2.1	Schüler .....	110
5.2.2	Lehrkräfte .....	110
<b>5.3</b>	<b>Ablauf der Untersuchung</b> .....	111
5.3.1	Erster Untersuchungszeitraum .....	111
5.3.2	Zweiter Untersuchungszeitraum .....	112
<b>6</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse</b> .....	113
<b>6.1</b>	<b>Schüler</b> .....	113
<b>6.2</b>	<b>Lehrkräfte</b> .....	125
<b>6.3</b>	<b>Weitere Ergebnisse der Untersuchung</b> .....	128
<b>7</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	130
<b>7.1</b>	<b>Schüler</b> .....	130
<b>7.2</b>	<b>Lehrkräfte</b> .....	132
<b>7.3</b>	<b>Weitere Ergebnisse der Untersuchung</b> .....	133
<b>8</b>	<b>Fazit und methodologische Überlegungen</b> .....	134
<b>9</b>	<b>Literatur</b> .....	137
	<b>Tabellen</b> .....	145
	<b>Abbildungen</b> .....	146
	<b>Anhang</b> .....	147

# 1 Einleitung

## 1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Regelmäßig stehen Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte an Schulen im Fokus der Öffentlichkeit und der Eindruck entsteht, dass es zu einer Zunahme dieser Phänomene in den letzten Jahren gekommen ist (Hillenbrand, 2003). Diese Problematik wird in den Medien gerne in Form von Nachrichten, Berichten, Dokumentationen und Fernsehfilmen sowie Artikeln in Zeitungen und Zeitschriften aufgegriffen. Beispiele für die filmische Begleitung von problematischen Situationen an Schulen mit verschiedenen Versuchen der Verhaltensmodifikation von Schülern<sup>1</sup> in schwierigen Klassen sind die Beiträge zur Rütli-Schule in Berlin (2006), die Dokumentationen „SOS Schule“ (2006) und „Immer am Limit – Lehrer und ihr harter Job“ (2008) sowie publizistische Serien wie „Boris macht Schule“ (2011).

Ob es tatsächlich zu einer Zunahme von Unterrichtsstörungen durch Schüler kommt, ist umstritten. Erziehungswissenschaftler wie zum Beispiel Bröcher (2005) kommen zu dem Ergebnis, dass sich der öffentliche Umgang mit dieser Thematik verändert hat und dadurch für den Laien der Eindruck entsteht, dass es immer häufiger zu Unterrichtsstörungen kommt.

Hinzu kommt, dass durch die Medienpräsenz das öffentliche Interesse an dieser komplexen Problematik gestiegen ist. Es wird erwartet, dass konstruktive Maßnahmen zur Bewältigung der Störungen gefunden werden, die auch sozial angemessene Verhaltensweisen der Schüler fördern. Dies stellt für Lehrkräfte oft eine große Herausforderung dar (Winkel, 2006).

Auch in den Schulgesetzen ist neben dem Bildungsauftrag der Erziehungsauftrag der Schule festgeschrieben (z.B. § 4 Schulgesetz Schleswig-Holstein, 2007).

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass Schulleitungen und Lehrkräfte nach einfach handhabbaren und effektiven Konzepten suchen, um in ihren Schulen während des Unterrichts ein positives Lernklima zu ermöglichen (Bröcher, 2005).

Dazu gehören z.B. die Konzepte Klassenrat, „Bei Stopp ist Schluss“ und das von Ford 1993/1994 in den USA entwickelte Programm Responsible Thinking Process (RTP). Dieses verbreitet sich seit 1996 auch an deutschen Schulen und wurde zunächst von Balke (Trainingsraum-Programm), ab 2000 von Simon und Bründel (Trainingsraum-Methode) und 2006 von Claßen, Nießen und Skopnik (Trainingsraum-Programm) in leicht veränderter Form adaptiert.

---

<sup>1</sup> Gemeint sind sowohl die weibliche, als auch die männliche Form. Der Einfachheit halber werde ich im Folgenden den Begriff „Schüler“ verwenden.

Unterrichtsstörungen haben nach Balke auf verschiedensten Ebenen Auswirkungen: Sie beeinträchtigen das Lernen der Schüler sowie das Klassenklima und die Lehrkräfte sind in Klassen mit hoher Störrate großen Belastungen ausgesetzt. Die Anwendung des Trainingsraum-Programms soll in diesen Bereichen positive Veränderungen bewirken (Balke, 2003).

Ob dieses Programm tatsächlich, wie von Balke dargestellt, die unterrichtsbezogene Aufmerksamkeit der Schüler durch die Reduzierung von Unterrichtsstörungen erhöht, das Klassenklima verbessert und zur Entlastung der Lehrkräfte führt, soll in der vorliegenden Arbeit mit empirisch abgesicherten Verfahren in Verbindung mit informell erhobenen Daten und Informationen genauer untersucht werden. Hierzu wurden an vier Realschulen in Schleswig-Holstein mit und ohne Trainingsraum Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 in den Bereichen Aufmerksamkeit, Störverhalten und Einschätzung des Schul- und Klassenklimas sowie die dort tätigen Lehrkräfte in den Bereichen Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung miteinander verglichen. Die Ergebnisse der Klassenstufen 6 und 7 sowie die Einschätzungen der Lehrkräfte wurden an zwei Messzeitpunkten in Form einer Erhebung erfasst, da die Schüler dieser Klassenstufen und die Lehrkräfte an den Schulen mit Trainingsraum schon vor dem ersten Messzeitpunkt über einen längeren Zeitraum Kontakt mit dem Programm hatten. Bei den Schülern der 5. Klassen, die vor dem ersten Untersuchungszeitpunkt keinen Kontakt mit dem Programm hatten, wurde zusätzlich erforscht, ob sich bereits nach Ablauf eines halben Jahres durch die Anwendung des Trainingsraum-Programms positive Veränderungen in den untersuchten Bereichen feststellen lassen.

## 1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden als Grundlage die für die Untersuchung relevanten Begriffe und Inhalte erläutert.

Zunächst wird das Trainingsraum-Konzept dargestellt und auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse näher eingegangen.

Aufmerksamkeit spielt beim schulischen Lernen eine zentrale Rolle. Die vorgestellten Definitionen, die Abgrenzung zum häufig synonym verwendeten Konzentrationsbegriff, Aspekte der Aufmerksamkeit und empirische Untersuchungen zu diesem Bereich sind Inhalt des folgenden Kapitels.

Anschließend werden Unterrichtsstörungen theoretisch erläutert, Definitionen und verschiedene Erklärungsansätze zu deren Entstehung sowie empirische Forschungsbefunde vorgestellt.

Die unterschiedlichen Aspekte des Schul- und Klassenklimas spiegeln sich im anschließenden Teil in den Definitionen zu diesem Gegenstandsbereich wider. Forschungsinstrumente zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas und empirische Befunde verdeutlichen die Vielzahl an Einflussdeterminanten.

Es schließt sich die theoretische Darstellung zum Bereich Berufszufriedenheit von Lehrkräften am Arbeitsplatz an. Auch hier folgen nach den Definitionen und Erläuterungen empirische Befunde zu diesem Gebiet.

Der theoretische Teil schließt mit Informationen und empirischen Befunden zum Bereich Arbeitsbelastung von Lehrkräften.

Auf diesen theoretischen Aspekten der Untersuchung beruht die sich anschließende Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen.

Im Kapitel „Untersuchungsdesign“ erfolgen die Beschreibung der geplanten empirischen Untersuchung, die Erläuterung der Untersuchungsmethode, die Darstellung der Messinstrumente und die Operationalisierung der unabhängigen und abhängigen Untersuchungsvariablen.

Die Datenerhebung gibt einen Überblick über die geplante Untersuchung, deren Durchführung und die Darstellung der untersuchten Stichprobe.

Im Kapitel „Auswertung“ werden die Ergebnisse des Forschungsvorhabens unter Berücksichtigung der Hypothesen dargestellt und im anschließenden Kapitel diskutiert. Ein Fazit bildet den Abschluss der Arbeit.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Trainingsraum-Programm**

#### **2.1.1 Theoretische Aspekte**

Das Trainingsraum-Programm wurde von Balke für den deutschsprachigen Raum adaptiert und seit 1996 an vielen Schulen in Deutschland eingesetzt (Jornitz, 2004; Göppel, 2002). Es basiert auf dem 1993 in den USA entwickelten Programm Responsible Thinking Process (RTP) von Ford (1997).

In Deutschland existieren inzwischen mehrere auf dem RTP-Ansatz basierende Programme. Neben dem von Balke entwickelten Trainingsraum-Programm konzipierten Simon und Bründel die Trainingsraum-Methode (Bründel & Simon, 2003) und im Jahr 2006 erschien von Claßen, Nießen und Skopnik „Das Trainingsraum-Programm“. Diese Programme unterscheiden sich gering voneinander (z.B. in Formulierungen und Material).

##### **2.1.1.1 Responsible Thinking Process (RTP)**

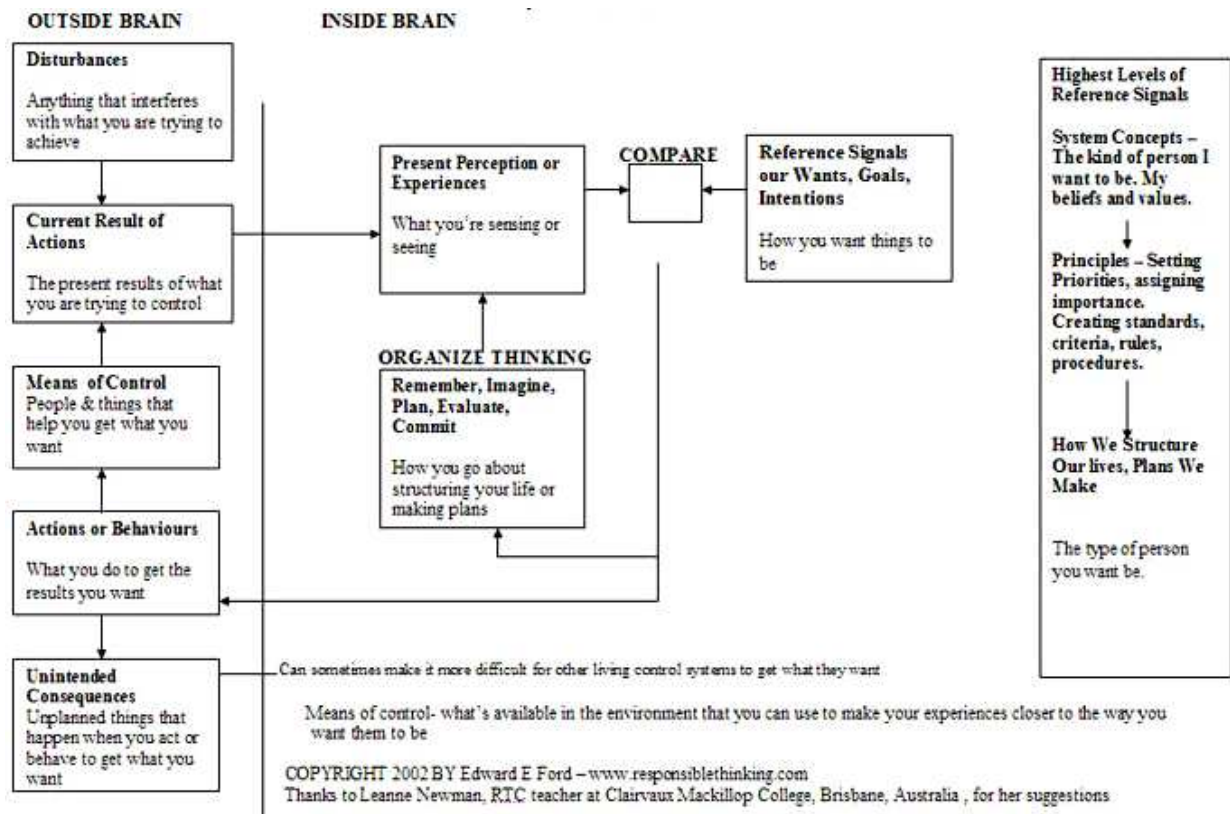
###### **2.1.1.1.1 Entstehung und theoretische Grundannahmen**

In den Jahren 1993/1994 entwickelte Ford auf Anforderung der „national authority on school restructuring“ in den USA das Programm „Responsible Thinking Process“ (Ford, 2002). Es ist teilweise auch unter den Namen „Arizona-Modell“, „EvD-Programm (Eigenverantwortliches Denken)“ und „Ford-Programm“ bekannt und basiert nach Ford (2002) auf der Wahrnehmungskontrolltheorie von Powers (Anhang A).

Im Jahr 1994 wurde der „Responsible Thinking Process“ erstmalig an der Clarendon Elementary School in Phoenix, Arizona, eingeführt (Ford, 2002).

Der Prozess des verantwortlichen Denkens dient nach Ford (2002) der konstruktiven Begegnung von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen in Schulen.

Die zentrale Grundannahme des Prozesses des verantwortlichen Denkens ist, dass Menschen lebende Kontrollsysteme sind. Das bedeutet, sie agieren, um ihre Wahrnehmungen zu kontrollieren und diese in Richtung ihrer intern gesetzten Ziele und Wünsche zu verändern sowie Störungen in diesen Wahrnehmungen auszugleichen.



**Abbildung 1:** Programm “Responsible Thinking Process” (Ford, 2002)

Damit friedliches Zusammenleben in einer Gemeinschaft möglich ist, sollten nach Auffassung Fords die beteiligten Menschen ihre Wahrnehmungen kontrollieren, ohne Störungen für die anderen lebenden Kontrollsysteme darzustellen. Der Weg dazu ist nach Ford „verantwortliches Denken“. Darunter versteht er den Vorgang zu überdenken, was man wirklich möchte, dies mit den eigenen Wahrnehmungen zu vergleichen und dann zu überlegen, wie man versuchen kann, diese Ziele im Rahmen der Regeln und Standards des Ortes, an dem man sich befindet bzw. der Gemeinschaft, der man angehört und ohne die Rechte anderer zu verletzen, zu erreichen (Ford, 1997).

Nach der Wahrnehmungskontrolltheorie ist es nicht möglich das Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen von außen durch Maßnahmen direkt zu verändern (außer durch überlegene physische Gewalt), da entsprechende Versuche Störungen für das Kind oder den Jugendlichen darstellen und lediglich deren Widerstand hervorrufen würden. Stattdessen muss man nach Ford versuchen Kinder dabei zu unterstützen, „selbst-disziplinierter“ zu werden, indem man ihnen vermittelt, dass sie durch verantwortliches Denken ihre Wahrnehmungen kontrollieren, ihre Ziele erreichen und gleichzeitig die Rechte anderer achten können.

Damit Kinder lernen können die Rechte anderer zu beachten, müssen nach Auffassung Fords diese Rechte durch Regeln und Standards klar definiert sein, und die an der Erziehung

beteiligten Erwachsenen müssen miteinander und vor allem mit den Kindern aufgrund dieser Regeln und Standards fair und konsequent umgehen. Das erfordert eine gute und enge Zusammenarbeit aller an der Erziehung Beteiligten, um entsprechende Regeln und Standards zu entwickeln.

Die Fähigkeit Probleme zu lösen, mit Missgeschicken klarzukommen und schwierige Konflikte durchzustehen, hängt nach Ford von der Stärke ab, die aus erfahrenen positiven persönlichen Beziehungen resultiert. Aus diesen entwickelt sich ein starkes Vertrauen in die eigene Person. Persönliche Beziehungen vermitteln Kindern nach Ford nicht nur das nötige Zutrauen in ihre Fähigkeit zur Konfliktlösung, sondern sind auch die Voraussetzung für ihre Bereitschaft zur kooperativen Zusammenarbeit, da Menschen dazu tendieren, andere vor allem dann zu respektieren und ihnen zuzuhören, wenn sie ebenfalls respektiert werden. Die Entwicklung von Beziehungen dieser Art hängt nach Ford vom Ausmaß und der Qualität der Interaktionen zwischen den Kindern und ihren Bezugspersonen ab (Ford, 1997).

Verantwortliches Denken kann nach Ford nicht durch Vorhaltungen oder Strafen vermittelt werden, sondern nur durch an das Kind gerichtete Fragen, die es dazu anregen sollen zu überdenken, ob die aus eigenen Handlungen und bestehenden Regeln resultierenden Konsequenzen intendiert sind und ob diese Konsequenzen mit den eigenen Zielen und Wünschen übereinstimmen. Die Wahl zwischen den verschiedenen Möglichkeiten ist vom Kind dann auf Grundlage dieser Überlegungen eigenverantwortlich zu treffen (Ford, 1997).

Nach Ford ist es unbedingt erforderlich den Kindern zu ermöglichen an der Lösung ihrer Probleme dann zu arbeiten, wenn sie dazu bereit sind und nicht dann, wenn die Eltern oder Lehrer glauben, dass der „richtige“ Zeitpunkt gekommen ist.

Kinder entwickeln ihre Werte und Gefühle für „richtig“ und „falsch“ in erster Linie zu Hause im Zusammenleben mit ihrer Familie; aber auch in der Schule müssen sie lernen Regeln zu befolgen und die Rechte anderer zu beachten, damit angemessenes schulisches Lernen ermöglicht wird. Daraus ergibt sich nach Ford (1997) der Bedarf an Förderprogrammen, mit Hilfe derer Kindern soziale Fähigkeiten vermittelt werden können.



### **2.1.1.1.2 Voraussetzungen für den erfolgreichen Prozess des verantwortlichen Denkens**

Soll der Prozess des verantwortlichen Denkens an einer Schule eingeführt werden, wird zunächst ein „RTP-Administrator“ benötigt. Dieser Administrator ist gefordert die Finanzierung des Programms sicherzustellen, sich mit politischen Fragen und zuständigen Ämtern, Eltern und Mitgliedern des Lehrkörpers auseinanderzusetzen, die dem Programm zum verantwortlichen Denken u.U. kritisch gegenüberstehen oder denen es noch am notwendigen Verständnis bzw. Engagement für das Programm fehlt. Der „RTP Administrator“ soll dafür sorgen, dass es nur in das Programm eingebundenen und in ihrem Unterricht anwendenden Lehrkräften erlaubt ist, Kinder in den Responsible Thinking Classroom (RTC) zu senden.

Vor Einführung des Prozesses des verantwortlichen Denkens ist zunächst zu ermitteln, ob die Mitglieder des Lehrkörpers mit dem bisherigen, an der Schule bereits vorhandenen Schulprogramm zufrieden sind. Insbesondere dann, wenn nach Ford (1997) die Lehrkräfte mit dem bisherigen Programm unzufrieden sind, sollte ein aus Eltern, Lehrern und Vertretern der Schulverwaltung gegründetes „Disziplin-Komitee“ als theoretische Grundlage die Bücher „Disciplin for Home and School, Book I“ (Ford, 1997) und „Disciplin for Home and School, Book II“ (Ford, 1999) lesen sowie die Videobänder zum Programm sehen. Akzeptiert das Komitee das Programm, sollten Kopien dieser Bücher an alle professionellen Mitarbeiter der Schule verteilt werden. Stimmen nach dem Bücherstudium mindestens 75 % der Lehrkräfte und Helfer dem Programm zu, ist ein Training mit dem Schulkollegium durch einen speziellen, durch Edward Ford und Associates zertifizierten Trainer durchzuführen. Vor der Installation des Programms an der Schule sollten die Eltern in einem Brief über die Einführung und den Ablauf des Programms informiert und wenn möglich, die Unterstützung der für die Schule zuständigen Behörden gesucht werden. Um die Integrität des Programms zu schützen, bieten Edward Ford und Associates eine spezielle Zertifizierung für Schulen an, die das Programm erfolgreich abgeschlossen haben. Voraussetzung dafür ist, dass

- der RTP-Administrator ein gutes Verständnis der Wahrnehmungskontrolltheorie demonstriert,
- sowohl der RTP-Administrator als auch der RTC-Lehrer ihre Aufgaben erfüllen,
- die Mehrheit der Lehrerschaft das Programm unterstützt, anwendet und programmbezogene Daten über mindestens ein Jahr protokolliert.

Um den erfolgreichen Einsatz des Prozesses des verantwortlichen Denkens zu gewährleisten, ist nach Ford (1997) ein starkes „Kern-Team“ notwendig, das die gesamte Schule und Elternschaft repräsentiert.

Alle Mitglieder dieses Kern-Teams müssen vor der Einführung des Programms Verantwortung für dessen Gelingen übernehmen, indem sie Aufgaben bei der Entwicklung von Regeln und Standards sowie bei der regelmäßigen Überwachung bzw. Überprüfung der Umsetzung des Programms übernehmen.

So sollten zu Beginn des Schuljahres konkrete Ziele und Erwartungen für das Jahr formuliert werden. In dessen Verlauf sollte jedes Mitglied des Kernteams den RTC besuchen und seine Unterstützung für diejenigen demonstrieren, die dort tätig sind (Ford, 1997).

Für die Treffen des Kernteams sollten Tagesordnungen erstellt werden und für jeden Punkt der Tagesordnung bzw. für alle Anliegen des Kern-Teams sollten ein oder zwei Mitglieder die Verantwortung für deren Durchführung und Überprüfung übernehmen. Auch wenn das Kern-Team die genaue Art der Durchführung des Programms festlegt und überprüft, muss es sich stets bewusst sein, dass es gegenüber dem gesamten Lehrkörper, der Elternschaft und der Schulbehörde verantwortlich ist.

#### **2.1.1.1.3 Der „Klassenraum des verantwortlichen Denkens“ nach Ford**

Im Mittelpunkt des Prozesses des verantwortlichen Denkens steht der „Klassenraum des verantwortlichen Denkens“ (Responsible Thinking Classroom, RTC). Wenn Kinder sich weigern geltende Schul- und Klassenregeln zu beachten, sind sie nach diesem Konzept vor die Wahl zu stellen, ob sie diese Regeln zukünftig beachten und somit weiter in ihrer gewohnten Klassenumgebung verbleiben wollen, oder ob sie die genannten Regeln missachten und sich damit für den RTC entscheiden wollen. Ein wichtiger Ausgangspunkt des Konzepts ist: Kinder müssen Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten erhalten, damit sie den Verlust des Privilegs, dort zu bleiben, wo sie sich gerade aufhalten (z.B. im Klassenraum, auf dem Schulhof), als Ergebnis ihrer eigenen Wahl erfahren. Die Lehrer haben die Entscheidung der Kinder in den RTC zu gehen zu respektieren.

Der RTC ist ein Ort in der Schule, wo Kinder sich beruhigen, ihre getroffene Entscheidung überdenken, auf Wunsch Hilfe erhalten und nötige soziale Fähigkeiten erlernen können, um in die gewohnte Umgebung zurückkehren zu können ohne die Rechte anderer zu verletzen. Der RTC soll für die Kinder kein unterhaltsamer Ort sein. Sie sollen dort an einem Platz sitzen und dürfen nicht mit anderen Kindern sprechen oder diese stören. Ford (1997) empfiehlt Lernkabinen als Ausstattung für den RTC. Besonders an Schulen mit vielen „störenden“

Schülern sollte der RTC mit einem Lehrer und einer weiteren Person, die das Geschehen begleitet, besetzt sein. Dadurch hat die Lehrkraft mehr Zeit individuell mit einzelnen Kindern zu arbeiten. Diese Lehrkraft ist in der Regel nicht mit dem Klassenlehrer identisch.

Die Schüler sollten, nachdem sie sich entschieden haben in den RTC zu gehen, darin so lange verbleiben, bis sie einen Plan erarbeitet haben, der es ihnen ermöglicht zukünftig erneut Regelverletzungen zu vermeiden. Dieser Plan ist mit der RTC - sowie mit der Klassenlehrkraft zu verhandeln. Eine Rückkehr des beteiligten Schülers in seine Klasse hat dabei störungsfrei zu erfolgen.

Daher ist vor der Rückkehr Zeit vorzusehen, in der die entsprechende Aufsichtsperson mit dem Schüler den erarbeiteten Plan verhandelt. Alternativ kann Kindern mit einem vom RTC-Lehrer begutachteten und abgestimmten Plan, die in ihre Klasse zurückkehren und sich an die dortigen Regeln halten möchten, erlaubt werden, leise in den Klassenraum zurückzukehren, sich an einen speziellen „Bewährungstisch“ in der Nähe des Lehrerpults zu setzen und dort ruhig abzuwarten bis der Lehrer Zeit hat über den Plan zu verhandeln. Wenn diese Kinder bereits während ihrer Zeit am Bewährungstisch weitere Störungen verursachen, sollten sie das Privileg der Rückkehr in die Klasse ohne vorherige Verhandlung mit dem Klassenlehrer verlieren.

Falls Kinder sich sogar im RTC nicht an die Regeln halten, sieht das Konzept vor, sie vor die Wahl zu stellen, sich entweder verantwortlich zu verhalten, um somit in der Schule verbleiben zu können – oder nach Hause zu gehen, bis sie bereit sind die Regeln im RTC zu beachten. Wenn sie sich entschieden haben in die Schule zurückzukehren, können sie nicht sofort in den regulären Unterricht, sondern haben erst in den RTC zurückzukehren. Damit sie in die Schule zurückkehren dürfen, müssen sie sich zunächst dafür entscheiden daran zu arbeiten in der Schule zurechtzukommen. Zudem müssen sie im Extremfall in Begleitung ihrer Eltern in die Schule kommen und dort gemeinsam mit diesen und einem Schulpsychologen, einem Sozialarbeiter oder einer anderen Fachkraft einen Rückkehrplan erarbeiten, der intensive Beaufsichtigung beinhaltet und der für alle beteiligten Parteien verständlich bzw. akzeptabel ist.

Wenn ein in die Schule zurückkehrendes Kind wieder in die Klasse eingegliedert wird, ist ein Formular anzulegen, auf dem neben dem Namen des Kindes und der Fachkraft auch alle anderen Aufsichtspersonen, mit denen das Kind im Laufe seines Schultages zu tun hat, notiert sind. Am Anfang jedes zeitlichen Abschnitts wird dieses Formular der entsprechenden Aufsichtsperson ausgehändigt, die es am Ende dieses Abschnitts unterzeichnet und Bemerkungen zum Verhalten des Kindes einträgt. Anhand dieses Formulars bespricht der

Schüler am Ende des Schultages die Geschehnisse des Tages mit der für Disziplinanangelegenheiten zuständigen Person. Eine Kopie des Formulars ist von den Eltern des Schülers zu unterschreiben. Diese tägliche Zusammenarbeit mit der Fachkraft sollte nach Ford (1997) für mindestens zwei Wochen beibehalten werden.

Kinder, die in den regulären Klassenverband zurückkehren, sollten aufgrund des versäumten Schulstoffes nicht anders behandelt werden als Kinder, die wegen Krankheit gefehlt haben.

Wenn Kinder häufiger in den RTC kommen, besonders wenn entsprechende Vorfälle dies mehrmals innerhalb einer Woche notwendig machen, sollte nach Ford (1997) ein spezielles, individuelles „Interventionsteam“ zusammen gestellt werden. Diesem Team gehören die Eltern des Kindes, der RTC-Lehrer, die für Disziplinanangelegenheiten zuständige Person, Lehrer des Kindes und gegebenenfalls weitere Bezugspersonen an. Ziel des Interventionsteams ist es einerseits dem Kind zu helfen, erfolgreich bei der Lösung seiner Probleme zu sein und andererseits herauszufinden, welche Person am ehesten geeignet ist, um es hierbei zu unterstützen. Das Interventionsteam sollte sich regelmäßig treffen und festhalten, was bereits getan wurde und, falls nötig, darüber beratschlagen, welche weiteren außerschulischen Hilfen notwendig sind (z.B. Schulpsychologen, Sozialarbeiter, etc.). Der Schüler sollte als eine Herausforderung und damit als eine Person, die besonderer Unterstützung bedarf, gesehen werden.

Für Kinder der unteren Klassenstufen sollte nach Ford (1997) eine „ruhige Ecke“ innerhalb ihrer Klasse eingerichtet werden, die sie statt des RTC bei sich anbahnenden Problemen aufsuchen können. Erst wenn sie älter werden und die „ruhige Ecke“ weniger wirksam ist, sollten sie in den RTC geschickt werden.

Wenn sich Kinder auch zu Hause nicht an Regeln halten können, sollten sie von ihren Eltern – analog dem RTC - in ihr Zimmer geschickt werden. Auch in häuslicher Umgebung sollten die Kinder von ihren Eltern die Möglichkeit erhalten zu wählen, ob sie sich an feste Regeln halten und dort bleiben können, wo sie sich gerade aufhalten, oder ob sie aufgrund von Regelverletzungen in ihr Zimmer gehen wollen. Jüngere Kinder können sich, statt in ihr Zimmer zu gehen, zum Beispiel auf einen Stuhl in Sichtweite der Eltern setzen, aber weit genug entfernt, um den Verlust des Privilegs, sich im Kreis der Familie aufzuhalten, zu spüren (Ford, 1997).

### **2.1.1.1.3.1 Der Frageprozess des verantwortlichen Denkens**

Da nach dem Konzept der Wahrnehmungskontrolltheorie die Probleme und Schwierigkeiten von Kindern nach Ford (1997) ihren internen Wahrnehmungen entspringen, können sie nach seiner Auffassung nur durch das Stellen von Fragen bei der Konfliktlösung unterstützt werden (und nicht dadurch, dass man ihnen mitteilt, wie andere über ihr Verhalten denken).

Der Erfolgsschlüssel liegt nach dem Konzept von Ford (1997) darin, dem Kind

- zunächst die Verantwortung für seine Handlungen zuzuschreiben,
- die Verantwortung für seine Handlungen übernehmen zu lassen und
- mit den daraus resultierenden Handlungskonsequenzen zu konfrontieren.

Das Kind wird mit kritischen Elementen konfrontiert: Der eigentlichen problematischen Handlung, den Regeln, seinen Wünschen und Zielen sowie den Konsequenzen aus den Handlungen und Regeln.

Für diese Konfrontation schlägt Ford (1997) folgenden Katalog aus sechs Fragen in der Arbeit im RTC vor:

1. „Was tust du?“
2. „Wie lauten die Regeln?“
3. „Was passiert, wenn du die Regeln brichst?“
4. „Ist dies das, von dem du möchtest, dass es passiert?“
5. „Wo möchtest du sein?“ oder „Was möchtest du jetzt tun?“
6. „Was passiert, wenn du wieder störst?“

Die ersten beiden Fragen sollen das Kind dazu bewegen, seine Handlungen mit außerhalb der Person des Lehrenden liegenden Regeln in Zusammenhang zu bringen und nicht mit dem Lehrer selbst, so dass dieser als aufmerksame und respektvolle Person und nicht als Kontrolleur wahrgenommen werden kann. Die dritte und die vierte Frage sollen dazu führen, dass das Kind die Konsequenzen eines Regelbruches reflektiert und überlegt, ob diese Konsequenzen mit seinen Wahrnehmungen bzw. Wünschen übereinstimmen. Im fünften Schritt wird das Kind nach Handlungsalternativen gefragt. Die sechste Frage sollte, wie die erste, immer gestellt werden. Die zukünftigen Konsequenzen gleicher oder ähnlicher Handlungen immer aufs Neue zu reflektieren, ist entscheidend für das Lehren dieser Art des Denkens (Ford, 1997). Neben den Konsequenzen für das eigene Handeln sollte das Kind auch unbeabsichtigte Konsequenzen seiner Handlungen für andere bedenken.

Nach Ford (1997) helfen die oben genannten sechs Fragen einerseits, dass die Kinder Verantwortungsbewusstsein für ihre Umgebung, in der sie sich befinden, entwickeln,

andererseits ermöglichen sie Eltern, Lehrern und anderen Aufsichtspersonen, ruhig und gelassen zu bleiben. Wenn sich Eltern oder Lehrer aufregen und die Kinder hingegen entspannt sind, dann wird das Programm nicht richtig angewendet. Wenn allerdings Eltern oder Lehrer entspannt sind und die Kinder etwas Frustration oder Besorgnis zeigen, wird das Programm offenbar richtig angewendet (Ford, 1997).

Werden diese Fragen konsequent gestellt, reicht es oft bereits nach kurzer Zeit aus, nur noch die erste und die sechste Frage zu stellen, da die Kinder schnell beginnen, die restlichen Denkschritte zu automatisieren (Ford, 1997).

Hat ein Kind erst einmal die grundsätzliche Idee akzeptiert, dass es für sein Denken und Handeln eigenverantwortlich ist, können weitere Arbeitsziele für anstehende Problemlösungen gesteckt werden.

#### **2.1.1.1.3.2 Pläne für Verbesserungen im Prozess des verantwortlichen Denkens**

Die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Grundvoraussetzung für den Erfolg eines Planes die starke und verbindliche Verpflichtung der Kinder ist, an der Lösung ihrer Konflikte mitzuarbeiten.

Wenn Pläne fehlschlagen wird deutlich, dass nur eine schwache Verpflichtung zur Übernahme von eigenverantwortlichem Handeln besteht. Wenn diese Verpflichtung zwar eingefordert wird, die Kinder allerdings nicht bereit sind, ein verbindliches Versprechen zur Problemlösung abzugeben, wird zusätzliche Beratung benötigt (Ford, 1997).

Nach Ford (1997) sollten in einem für den Schüler vorgesehenen Veränderungsplan bestimmte Elemente enthalten sein, welche die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Umsetzung erhöhen.

Zuerst sollte das Kind den Bereich der gewünschten Verbesserung bestimmen (z.B. verringertes Störverhalten im Unterricht). Es sollte zunächst nur an einem Problem gearbeitet werden. Da es ein vorrangiges Anliegen ist dem Kind Vertrauen in seine Fähigkeit zu vermitteln, Konflikte in seinem Leben selbstständig lösen zu können, sollte der zu verändernde Verhaltensbereich nicht zu groß gewählt werden. Je kleiner die Aufgabe ist, desto leichter können sich die Kinder auf diesen Bereich fokussieren und desto größer ist die Erfolgswahrscheinlichkeit und damit die Möglichkeit, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Ist der zu verbessernde Verhaltensbereich bestimmt, muss ein konkretes und damit messbares Ziel festgelegt und eine Tabelle zur Registrierung des Fortschrittes erstellt werden.

Der nächste Schritt besteht darin, den Kindern zu helfen, einen möglichst konkreten Aktionsplan für die Erreichung des Ziels auszuarbeiten.

Hilfreich sind dabei Fragen wie:

- „Hilft es dir dabei ruhig zu bleiben, wenn du neben ... (Name des Sitznachbars) sitzt?“,
- „Wo genau und wann genau willst du lernen?“

Je detaillierter Aktionspläne ausgearbeitet werden, umso größer sind die Erfolgsaussichten und desto leichter sind unerwartet auftretende Umsetzungsprobleme zu erkennen.

Zum Schluss sollte im Plan festgelegt werden, wann auftretende bzw. fehlende Fortschritte mit dem Kind besprochen werden. Nach Ford (1997) sinkt die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns des Planes, je stärker die Eltern und Lehrer in die Ausarbeitung und Umsetzung eingebunden sind. Zudem wird durch regelmäßige Rücksprachen dem Kind Interesse an seiner Entwicklung vermittelt.

Alle Einzelheiten des Verbesserungsplanes werden schriftlich festgehalten. Vom Plan erhalten sowohl das Kind als auch seine Eltern Kopien.

#### **2.1.1.1.4 RTC im Vergleich zum Kontingenz- und Klassenmanagement**

Der RTC enthält Elemente, die sich auch beim Kontingenz- und Klassenmanagement wiederfinden. Dazu gehören z.B. die Erstellung von Aktionsplänen, in denen die Bereiche und Ziele der Verhaltensänderung möglichst konkret festgehalten werden, festgelegte Regeln, nach denen bei Unterrichtsstörungen verfahren wird, Time-Out und die Reflexion des Eigenfehlverhaltens durch die den Trainingsraum besuchenden Schüler. Wellenreuther (2009) sieht das Programm als eine Variante des Klassenmanagements mit vielen bekannten Komponenten.

Nach Linderkamp (2008) gehören zum Kontingenzmanagement folgende Elemente:

- Beschreibung des Zielverhaltens,
- Verlaufs- und Zeitplanung,
- Form der Verstärkung,
- Verstärkungsrate,
- Inhalte der Konsequenzen bei Vertragseinhaltung und Vertragsverletzung.

Es wird betont, dass diese Verstärkerpläne inklusive der materiellen oder sozialen Verstärker mit dem Kind gemeinsam erarbeitet werden sollten. Nach Borchert (2000) stellen Selbstbeobachtung und Selbstbewertung des Verhaltens durch die Schüler weitere wichtige Elemente dar. Bei Redlich und Schley (1981) werden auch Verhaltensweisen der Lehrkraft in den Vertrag mit aufgenommen.

Das Vorgehen bei Störungen ist durch das Programm klar definiert und es wird auf die Einsicht der Kinder in ihr Fehlverhalten gehofft. Die Akzeptanz des Vertrages und die Rückkehr in den Klassenraum könnte von einem Teil der Schüler als Belohnung bzw. positiver sozialer Verstärker empfunden werden. Als Bestrafung würde das Verlassen des Klassenraums aufgefasst werden, wobei Ford dies als eine bewusste Entscheidung des Schülers bewertet.

Beim Vergleich des Kontingenzmanagements mit dem RTC wird deutlich, dass beim RTC einige Elemente zur Verhaltensmodifikation der Schüler im Programm lediglich ansatzweise bzw. gar nicht enthalten sind. Die gemeinsame individuelle Erarbeitung von für die Kinder interessanten Verstärkern und eine gezielte Selbstbeobachtung ihres Verhaltens während des Unterrichts durch die Schüler selbst finden nicht statt und Verhaltensregeln für die Lehrkraft (die auch störungsverursachend sein kann) sind im Vertrag nicht vorgesehen.

Unabhängig von den fehlenden Anteilen stellt das Trainingsraum-Programm eine Variante des Kontingenz- und Klassenmanagements dar. Dies wird jedoch in der Konzeption nicht explizit so ausgedrückt. Die verwendeten Programmelemente finden sich schon seit vielen Jahren in der pädagogischen und psychologischen Literatur und sind keine Erfindung der Schöpfer des Programms. Neu ist der Einsatz im Zusammenhang mit der Wahrnehmungskontrolltheorie, wobei sich diese Theorie nur begrenzt durchgesetzt hat. Es gibt keine Belege dafür, dass sie tatsächlich in den das Programm betreffenden Situationen die von den Autoren gewünschte Wirkung zeigt.



## **2.1.1.2 Das Trainingsraum-Programm von Balke**

### **2.1.1.2.1 Entstehung und theoretische Grundannahmen**

Als Initiator in Deutschland gilt Balke, der 1996 den ersten Trainingsraum an einer Bielefelder Schule einrichtete (Göppel, 2002; Jorntitz, 2004).

Auch für dieses Trainingsraum-Programm gilt die oben bereits ausführlich dargestellte Annahme, dass Menschen Kontrollsysteme entwickelt haben und dass sie handeln, um Abweichungen des Wahrgenommenen von intern determinierten Referenzsignalen oder Zielen auszugleichen. Balke (2003) geht von einer Hierarchie von Zielen aus.

„Wenn der Einfluss der Störung größer ist als die Möglichkeit dagegen zu handeln, dann wird das Ziel verfehlt, was über kurz oder lang zu Zieländerungen auf einer übergeordneten allgemeineren Ebene führt“ (Balke, 2003, S. 9 f).

Das Ziel dieses Programms ist daher nicht eine direkte Verhaltensänderung, sondern „eine Veränderung der Einstellung zu dem fraglichen Verhalten“ (Balke, 2003, S. 15).

Um Zieländerungen vorzubeugen, beschreibt Balke (2003) für den schulischen Kontext drei Ebenen von Zielvorstellungen (vgl. Balke, 2003):

- Ebene eines umfassenden allgemeinen Ziels,
- Ebene der pädagogischen Prinzipien (Ziele zur Umsetzung der pädagogischen Überzeugung),
- Ebene der konkreten Abläufe, die es ermöglichen Ebene 1 und 2 zu erreichen.

Als umfassendes, allgemeines Ziel bezeichnet Balke (2003) das gemeinsame Ziel des gesamten Lehrerkollegiums: Die Lehrkräfte verpflichten sich dem gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und dem pädagogischen Ideal.

Nach Balke (2003), in Anlehnung an Todt und Busch (1996) und Krumm (1996), sind die Hauptprobleme der Schulen in erster Linie nicht durch steigende Gewaltbereitschaft von Schülern, sondern durch mangelnde soziale Umgangsformen eines Teils der Schülerschaft begründet. Dieser Mangel an sozialen Umgangsformen liegt nach seiner Auffassung an einem Mangel der Fähigkeit „emotional intelligent“ zu handeln. Emotionale Intelligenz, die nach Balke (2003) in stärkerem Maß erlernbar ist als kognitive Intelligenz, beinhaltet die Fähigkeit, auf sofortige Erfüllung gerichtete Wünsche zurückzustellen, um später durch zielstrebiges, aufeinander aufbauendes Verhalten wesentliche Wünsche zu realisieren.

Als allgemeines Ziel für den Unterricht bezeichnet Balke (2003) die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten der einzelnen Schüler im sozialen Miteinander. Dieses allgemeine Ziel drückt sich in drei Grundregeln des Trainingsraum-Programms aus:

1. „Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen.“
2. „Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten.“
3. „Jede/r muss stets die Rechte der anderen respektieren.“ (Balke, 2003, S. 38)

Balke (2003) benennt für die zweite Ebene von Zielvorstellungen pädagogische Prinzipien, die das allgemeine Ziel der Schule auf erster Ebene umsetzen und sichern sollen:

1. Gerechtigkeit
2. Gruppenfähigkeit
3. Verantwortung
4. Pflichten statt Strafen
5. Disziplin
6. Vertrauen
7. Vorbildfunktion des Lehrers

Mit Gerechtigkeit ist hier nicht nur eine gerechte Leistungsbewertung der Schüler gemeint, sondern eine gerechte Verteilung von Lernangeboten sowie von Aufmerksamkeit und Zuwendung des Lehrers an die Schüler. Das Gerechtigkeitsprinzip wird nach Balke (2003) z.B. dann verletzt, wenn sich der Lehrer während des Unterrichts überwiegend mit Verhaltensproblemen stöbereiter Schüler beschäftigen muss.

Unter Gruppenfähigkeit versteht Balke (2003) die Fähigkeit von Schülern, eigene Interessen hinter den Interessen einer Gruppe, in der sie sich aktuell aufhalten, zurückzustellen, wenn zwischen beiden ein Konflikt besteht.

Verantwortung zu übernehmen bedeutet, sich um eine Sache zu kümmern, gegebenenfalls dafür eigene Freiheiten zurückzustellen und Pflichten zu übernehmen. Die Übernahme von Verantwortung ermöglicht es den Schülern, aufgrund des eigenen Handelns und eigener Anstrengungen Erfolge zu erzielen. Dies führt nach Balke (2003) zu einer Erhöhung des Anspruchsniveaus und Selbstwertgefühls sowie in sozial erwünschten Kontexten auch zu einer Verbesserung des Ansehens und der Stellung in der Gruppe.

Strafen im Sinne von Vergeltung sind nach Balke (2003) in der Pädagogik kein zulässiges Mittel der Reaktion auf Regelverletzungen.

Stattdessen fordert er als Konsequenz von Regelverletzungen die Vergabe von Pflichten, die den Schülern helfen sollen, sich die „bestehende Eigenverantwortlichkeit bewusst zu machen und die Folgen weiterer Verstöße im Vorhinein zu bedenken und ernst zu nehmen“ (Balke, 2003, S.51).

Nach Balke (2003) bedeutet Disziplin im ursprünglichen Wortsinn „eine Sache erst auseinanderzunehmen, um sie dann vollständig zu begreifen“. Das Einhalten von Regeln im Unterricht ist nach Balke (2003) eine Folge von Disziplin in diesem Sinne. Schüler, die freiwillig eine Sache ergründen und verstehen wollen, müssen sich zur Erreichung dieser Ziele an die Ordnung des Unterrichts halten.

Vertrauen ist für Balke (2003) Voraussetzung für die Einhaltung der Klassenregeln. Um ein solches Vertrauen zu bilden, müssen die Schüler erfahren, dass sich sowohl Lehrer als auch Mitschüler zuverlässig an diese Regeln halten und dass konsequent auf Regelverletzungen reagiert wird.

Für die Entwicklung emotionaler Intelligenz bzw. für das Erlernen entsprechender Fähigkeiten erhalten Schüler nach Balke (2003) wichtige Hinweise aus den Verhaltensweisen der Erwachsenen mit denen sie leben.

Auch das Verhalten von Lehrern hat somit Modellfunktion für die Schüler. Daher ist es notwendig, dass Lehrer die sozialen Fähigkeiten bzw. deren Entwicklung, die sie von ihren Schülern erwarten, im Umgang mit ihren Schülern und Kollegen demonstrieren und sich ebenfalls an die bestehenden Regeln halten.

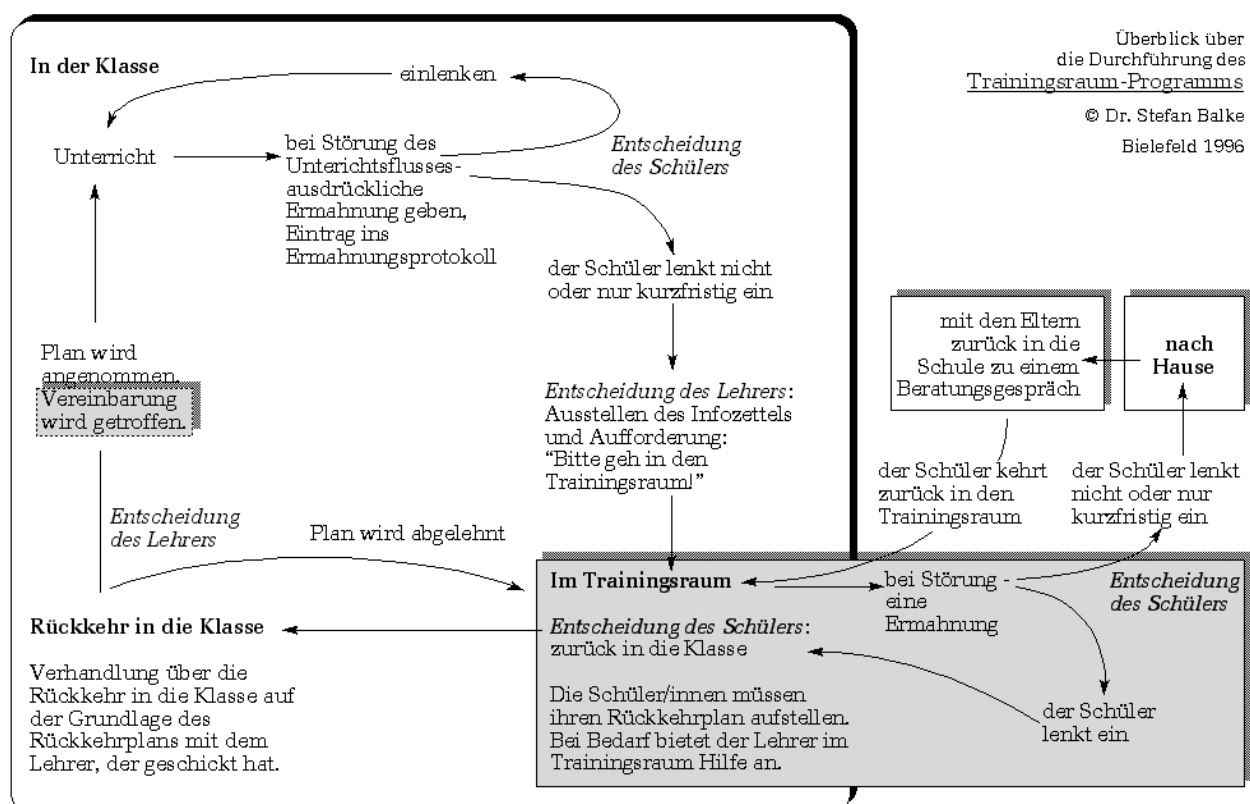
Eventuelle eigene Konflikte in Bezug zu diesen pädagogischen Prinzipien müssen Lehrer im Vorfeld des Unterrichts klären, um in konkreten Situationen im Klassenzimmer Entscheidungen auch unter Zeitdruck zielsicher zu treffen. Dieses Vorgehen führt nach Balke (2003) zu einer höheren Akzeptanz des Lehrers und seiner Entscheidungen durch die Schüler. Die dritte Ebene, die der konkreten Abläufe, repräsentiert den Trainingsraum mit seinen Abläufen. Er soll die sichere Umsetzung der Ebenen 1 und 2 garantieren.

## 2.1.1.2.2 Der Trainingsraum

Zentrales Element dieses Programms ist der sogenannte Trainingsraum. Der Trainingsraum sollte ein mit Einzeltischen bestücktes, möglichst ruhiges Klassenzimmer in der Nähe des Lehrerzimmers sein. Balke (2003) schlägt vor, dass ein Team von vier bis sechs Lehrkräften, dessen Überzeugung mit den Ideen des Trainingsraum-Programms weitgehend übereinstimmt, in Einzelbesetzung abwechselnd die Betreuung im Trainingsraum leistet. Im Trainingsraum sind die geltenden vier Grundregeln deutlich erkennbar auszuhängen:

1. „Sitz an deinem Platz, sei ruhig und störe nicht die anderen!“
2. „Du musst einen Plan ausarbeiten, bevor du in den Klassenraum zurückkehren kannst!“
3. „Für die Besprechung des Plans musst du warten, bis du aufgerufen wirst!“
4. „Wer im Trainingsraum stört, wird nur einmal ermahnt!“ (Balke, 2003, S.104)

### 2.1.1.2.2.1 Programmablauf



**Abbildung 2:** Programmablauf des Trainingsraum-Programms nach Balke (2003)

Nach Beginn der Unterrichtsstunde gibt der Lehrer durch ein deutliches ritualisiertes Zeichen den lerninhaltlichen Unterrichtsbeginn an. Danach beschreibt er der Klasse das konkrete Ziel

der Unterrichtsstunde und begründet es im größeren Zusammenhang. Wenn ein Schüler im Verlauf der Stunde ein aus Sicht des Lehrers störendes Verhalten zeigt und damit die Erreichung des Stundenziels gefährdet, erteilt der Lehrer dem Schüler eine „ausdrückliche Ermahnung“.

Im Unterschied zu einer „normalen“ Ermahnung ist eine „ausdrückliche“ Ermahnung mit bestimmten, festgelegten Konsequenzen verbunden und wird in ritualisierter Formulierung „Ich ermahne dich ausdrücklich. Möchtest du in den Trainingsraum gehen oder in der Klasse bleiben?“ erteilt.

Ein Lehrer muss eine ausdrückliche Ermahnung nicht unmittelbar nach Auftreten der Störung erteilen, sondern kann gegebenenfalls abwarten, um eine weitere Unterbrechung des Unterrichtsflusses zu vermeiden.

Ein Schüler soll im Verlauf einer Unterrichtsstunde nur eine ausdrückliche Ermahnung erhalten. Um das zu gewährleisten und um die Bedeutung einer ausdrücklichen Ermahnung zu unterstreichen, wird die Erteilung durch den Lehrer in einem „Ermahnungsprotokoll“ festgehalten.

Wenn ein Schüler sich nach einer ausdrücklichen Ermahnung dazu entscheidet in den Trainingsraum zu gehen oder wenn er bei anderer Entscheidung den Unterrichtsfluss erneut stört, stellt der Lehrer einen „Infozettel“ aus (Balke, 2003, S.92).

Auf diesem wird der Überweisungsgrund für den Trainingsraum mitgeteilt, die genaue Uhrzeit der Überweisung angegeben und die Erteilung der ausdrücklichen Ermahnung sowie der Bereitschaft zur Besprechung des Rückkehrplans durch die Lehrkraft bestätigt (Anhang B).

Anhand dieses Infozettels kann der Trainingsraumlehrer feststellen, warum der Schüler in den Trainingsraum gekommen ist und wie viel Zeit er für den Weg in den Trainingsraum benötigt hat (dadurch ist feststellbar, ob der Schüler auf direktem Weg in den Trainingsraum gegangen ist oder nicht).

Der Schüler erhält den Infozettel und wird von dem Lehrer mit den Worten: „Bitte gehe in den Trainingsraum.“ bzw. „Du bist ausdrücklich ermahnt worden und störst erneut. Bitte gehe in den Trainingsraum.“ aufgefordert die Klasse zu verlassen.

Die Überweisung in den Trainingsraum wird im Ermahnungsprotokoll festgehalten.

Im Trainingsraum liefert der Schüler den Infozettel beim Trainingsraumlehrer ab, nimmt sich ein Formular zur Erstellung des Rückkehrplans (Anhang C) und setzt sich an einen freien Platz. Hier beginnt er nach seiner grundsätzlichen Entscheidung, in die Klasse zurückkehren zu wollen mit der Erstellung des Rückkehrplans.

Nach der Fertigstellung muss er auf die Besprechung mit dem Trainingsraumlehrer warten.

Die Reihenfolge für die Besprechung wird durch die Reihenfolge des Eintritts in den Trainingsraum bestimmt. Falls ein Schüler länger als eine Stunde benötigt, um sich für die Rückkehr in die Klasse zu entscheiden, sollte ein Gespräch zwischen dem Schüler und seinen Lehrern stattfinden.

Wenn ein Schüler die Bearbeitung seines Rückkehrplans nicht bis zum Ende der laufenden Schulstunde abgeschlossen hat, wird der angefangene Plan im Trainingsraum abgelegt. Der Schüler kehrt in den normalen Unterricht zurück bis er wieder Unterricht bei dem Lehrer hat, der ihn in den Trainingsraum geschickt hat und mit dem er seinen Rückkehrplan noch nicht besprochen hat.

Nach der Erarbeitung des Rückkehrplans und der Akzeptanz durch den Trainingsraumlehrer darf der Schüler in den regulären Unterricht zurückkehren. Er setzt sich in seinem Klassenzimmer leise auf seinen Platz und bleibt so lange „auf Probe“ in der Klasse, bis der Lehrer Zeit hat, den Rückkehrplan mit ihm zu besprechen. Falls der Lehrer den Rückkehrplan ablehnt oder wenn der Schüler bereits während seiner „Probezeit“ den Unterrichtsfluss stört, muss er in den Trainingsraum zurückkehren, um seinen Plan zu überarbeiten.

Regelverletzungen im Trainingsraum führen dazu, dass er umgehend eine ausdrückliche Ermahnung erhält, die an der Tafel festgehalten wird.

Sollte sich der Schüler nach dieser ausdrücklichen Ermahnung nicht dafür entscheiden können, die Regeln einzuhalten und sie erneut zu verletzen, wird er vom Trainingsraumlehrer zum Büro der Schulleitung begleitet. Dort erhält er ein Schreiben an die Eltern mit einem Terminvorschlag für ein Beratungsgespräch.

Die Eltern werden möglichst telefonisch benachrichtigt, der Schüler hat die Schule zu verlassen und auf dem schnellsten Weg nach Hause zu gehen.

Am nächsten (Schul-)Tag muss der Schüler in Begleitung seiner Eltern zu einem Beratungsgespräch in die Schule kommen. Solange dieses Gespräch nicht stattgefunden hat, darf der Schüler das Schulgelände nicht betreten (Balke, 2003).

### **2.1.1.2.2.2 Rückkehrpläne**

Bei der Erstellung des Rückkehrplans (Anhang C) erhält der Schüler nach Balke (2003) durch die Beantwortung der Frage „Weshalb musstest du in den Trainingsraum gehen?“ die Gelegenheit seine eigene Sicht des Vorfalls, der zu seiner Überweisung in den Trainingsraum geführt hat, darzustellen.

Danach wird vom Schüler durch die Beantwortung der Frage „Was hast du dabei gemacht?“ erwartet, dass er Verantwortung für seinen Anteil an dem Geschehenen übernimmt.

Die Antwort des Schülers auf diese Frage wird mit den Angaben des Lehrers auf dem Infozettel verglichen und der Schüler erhält (falls Unterschiede in den Darstellungen auftreten) vom Trainingsraumlehrer die Möglichkeit direkt Stellung zu den Darstellungen des Lehrers zu nehmen.

Durch die Frage „Wie häufig warst du in den letzten zwei Wochen insgesamt im Trainingsraum?“ soll zwischen Schülern, die häufig im Trainingsraum erscheinen und solchen, die selten in den Trainingsraum kommen, unterschieden werden.

Schüler, die häufig im Trainingsraum sind, werden zunächst mit ihrer Entwicklung in der vergangenen Zeit konfrontiert.

Auf der Rückseite des Rückkehrplanformulars müssen sie als Grundlage für Verbesserungen der Pläne die folgende Aufgabe bearbeiten: „Bei mehr als zwei Besuchen: Bitte benenne deine letzten zwei Vorschläge und finde heraus, wo Unterschiede zwischen deinem geplanten und deinem gezeigten Verhalten waren.“

Die nächsten beiden Fragen, „Bist du bereit, dich in der Klasse an die Regeln zu halten?“ und „Kannst du dich in der Klasse so verhalten, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt zu werden brauchst?“ verlangen von dem Schüler konkrete, eigenverantwortliche Entscheidungen.

Sollte eine der beiden Fragen mit „nein“ beantwortet werden, muss der Schüler seine Antwort auf der Rückseite des Formulars begründen und es müssen weitere Gespräche, gegebenenfalls unter Beteiligung der Eltern oder des Programmbeirates stattfinden.

Auf die nächste Frage „Wie willst du uns zeigen, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt werden willst?“, kann der Schüler mit noch allgemeinen und ungenauen Verbesserungsvorschlägen antworten, die er dann bei der Beantwortung der Frage „Was willst du machen, wenn so ein Problem wie heute noch einmal auftritt?“ in genaue Handlungsalternativen übertragen muss.

Die Antworten auf die letzten beiden Fragen werden auf einer nummerierten „Erinnerungskarte“, die der Schüler bei sich behält, festgehalten. Die Nummer der

Erinnerungskarte wird auf dem Rückkehrplan notiert, damit sie diesem später problemlos zugeordnet werden kann.

Es kann dem Schüler aufgegeben werden, dass er die Erinnerungskarte von seinen Eltern gegenzeichnen lässt, um diese von dem Vorfall und den Verbesserungsvorschlägen ihres Kindes in Kenntnis zu setzen.

Wenn der Trainingsraumlehrer den Rückkehrplan akzeptiert, notiert er die Uhrzeit und sein Kürzel auf dem Rückkehrplan. Anhand dieser Angaben kann kontrolliert werden, wie viel Zeit der Schüler für seinen Weg in die Klasse benötigt hat und wer der betreuende Trainingsraumlehrer war.

In der Planbesprechung zwischen dem Schüler und dem Lehrer, der den Schüler in den Trainingsraum geschickt hat, wird aus den Verbesserungsvorschlägen des Schülers eine Vereinbarung zwischen ihm und dem Lehrer formuliert.

Dabei muss der Lehrer „die Möglichkeit erhalten, an den Verhaltensweisen des Schülers feststellen zu können, ob der Schüler verstanden hat, dass er sich an die Regeln halten muss und dass er bereit ist, dies zu tun“ (Balke 2003, S.109).

Die Vereinbarung sowie eventuelle Veränderungen und Ergänzungen des Rückkehrplans werden vom Lehrer im Rückkehrplanformular festgehalten.

Schüler und Lehrer unterzeichnen die Vereinbarung, um damit die Bedeutung und Verbindlichkeit zu bekräftigen.

Ist der Lehrer mit den vom Schüler entwickelten Vorschlägen nicht einverstanden oder hält er sie für nicht ausreichend, fordert er den Schüler zu einer Überarbeitung des Rückkehrplans im Trainingsraum auf.

Die Ablehnung durch den Lehrer sowie dessen Begründung wird als Grundlage des neu zu bearbeitenden Rückkehrplans notiert.

Der Lehrer sollte die Rückkehrpläne der Schüler einer Klasse aus den vergangenen drei Wochen in einer Mappe bei sich führen. Dadurch kann er rasch vergleichen, welche Ideen ein Schüler bereits vorgestellt hat, ob und wie lange diese erfolgreich waren. Wenn ein Schüler sich nicht an die getroffenen Vereinbarungen hält, wird er erneut zur Planüberarbeitung in den Trainingsraum geschickt.



### **2.1.1.2.2.3 Umgang mit Problemen**

Balke (2003) hat einige Vorschläge für den Umgang mit möglicherweise auftretenden Problemen entwickelt.

Weigert sich ein Schüler nach einer Aufforderung des Lehrers das Klassenzimmer zu verlassen und in den Trainingsraum zu gehen, wiederholt der Lehrer seine Aufforderung wenige Male in respektvollem Ton.

Weigert sich der Schüler weiterhin der Aufforderung des Lehrers nachzukommen, holt dieser z.B. einen Kollegen aus einem benachbarten Klassenzimmer. Gemeinsam wiederholen sie die Aufforderung an den Schüler in respektvollem Ton.

Sollte der Schüler immer noch nicht einlenken, muss ein Mitglied der Schulleitung oder ersatzweise ein dritter Lehrer hinzugezogen werden. Nun ergeht die letzte Aufforderung an den Schüler die Klasse zu verlassen und in den Trainingsraum zu gehen.

Hält die Verweigerung des Schülers an, wäre der Schulleiter gezwungen die Polizei zu rufen, um den Hausfrieden herzustellen.

Balke (2003) weist darauf hin, dass es bisher hierzu noch nie gekommen ist. Die höchste ihm bekannte Eskalationsstufe bestand darin, dass ein Kollege aus einer Nachbarklasse zur Hilfe gerufen wurde.

Falls ein Schüler den Trainingsraum häufiger aufsuchen muss und seine Rückkehrpläne keine inhaltliche Verbesserung und keine Einsicht in Problemzusammenhänge aufweisen, sollte ein Beratungsgespräch stattfinden.

An diesem Gespräch können je nach Lage des Falls der Schüler, seine Eltern, seine Lehrer, die Trainingsraumlehrer, die Schulleitung, der Schulsozialarbeiter oder weitere zuständige Personen teilnehmen.

Im Beratungsgespräch geht es darum, die bisherigen Rückkehrpläne des Schülers und deren Scheitern zu analysieren. Darauf aufbauend wird ein vorrangiges, persönliches Ziel des Schülers festgelegt und überlegt, wie dieses im Rahmen der Klassenregeln erreicht werden kann.

Daraus resultierend soll das Gespräch zu einer verbindlichen Vereinbarung zwischen dem Schüler, seinen Eltern und Lehrern führen.

Für Schüler, die sich dauerhaft weigern die getroffenen Vereinbarungen und Pläne einzuhalten, schlägt Balke (2003) den „Intensivkurs Verantwortung“ vor.

Dazu muss der Programmbeirat zunächst festlegen bei welcher Zahl von Trainingsraumbesuchen in einer bestimmten Zeit ein bestimmter Schüler in diesen Intensivkurs kommt. Dies wird dem Schüler angekündigt.

Überschreitet der Schüler diese Grenze, muss er ein oder zwei Tage vollständig im Trainingsraum verbringen und dort Arbeitsblätter zum versäumten Unterrichtsstoff bearbeiten.

Der Schüler legt anschließend in einer Liste fest in welcher Fachreihenfolge er wieder am regulären Klassenunterricht teilnehmen möchte.

Zuerst sollen zwei Hauptfächer berücksichtigt werden. Der Schüler besucht zunächst für eine festgelegte Zahl von Stunden nur den Unterricht in dem Fach, das er auf den ersten Platz der Liste gesetzt hat.

Am Ende jeder Stunde lässt er sich dabei vom jeweiligen Fachlehrer sein regelgerechtes Verhalten während des Unterrichts bescheinigen. Nach der erfolgreichen Bewältigung der festgelegten Anzahl von Stunden darf er am Unterricht des nächsten auf der Liste festgelegten Faches teilnehmen usw.

Die Zeit, die er nicht am regulären Unterricht teilnimmt, verbringt der Schüler weiterhin im Trainingsraum mit der Bearbeitung von Arbeitsblättern zum versäumten Unterrichtsstoff.

Auf diese Weise hat sich der Schüler die Rückkehr in den regulären Unterricht in allen Fächern zu erarbeiten. Bei der erneuten Verletzung von Regeln kann entweder die Erlaubnis zur Rückkehr im nächsten Fach ausgesetzt werden, oder er kann aus dem Fachunterricht, in dem er sich schon bewährt hat wieder herausgenommen werden.

Die ganze Maßnahme sollte nach Balke (2003) nicht länger als zwei Wochen dauern und von Gesprächen begleitet werden.

#### **2.1.1.2.2.4 Voraussetzungen zur Durchführung des Trainingsraum-Programms**

Vor Einführung des Trainingsraum-Programms sollten die Lehrer einer Schule an einer Fortbildung zur Thematik in Form eines Fortbildungstages teilnehmen (Balke, 2003).

Balke stellt auf seiner Webseite [www.trainingsraum.de](http://www.trainingsraum.de) Materialien vor, die von den Lehrern im Vorfeld der Einführung des Programms bearbeitet werden sollten.

Wenn nach Ideendiskussion und Abstimmung im Kollegium mehr als zwei Drittel der Lehrerschaft „der Meinung sind, dass es keine Alternative zu dem Programm gibt, dann ist eine ausreichend große Bereitschaft dafür da, den Trainingsraum durch schulinterne Umorganisation zu besetzen“ (Balke, 2003, S.73).

Das Trainingsraum-Programm soll dann von der Schulkonferenz formal zum Bestandteil des Schulprogramms erklärt werden. Die Lehrer erstellen jeweils einen „Lehrerplan“, in dem sie

ihre persönlichen Wertvorstellungen für den Unterricht in ihren Klassen ausführen. Lehrkräfte, die im Team der Trainingsraumlehrer arbeiten wollen, sollten „Die Spielregeln im Klassenzimmer“ von Balke (2003) lesen.

Die Eltern der Schüler müssen durch eine Informationsveranstaltung und einen Elternbrief über Sinn und Durchführung des Programms aufgeklärt werden.

Den Schülern soll das Programm in einer Einführungsstunde, in der möglichst auch ein Trainingsraumlehrer und der Schulleiter anwesend sein sollten, vorgestellt werden. Bei dieser Gelegenheit werden die Grundregeln des Trainingsraum-Programms und der Lehrerplan eingeführt. In Klassendiskussionen soll erarbeitet werden, welche Ergänzungen noch im Lehrerplan aufgenommen werden sollen. Die fertigen Lehrerpläne werden in der Klasse ausgehängt. Außerdem ist es nach Balke (2003) sinnvoll, wenn die Klasse gemeinsam den Trainingsraum besichtigt.

### **2.1.2 Diagnostik**

Nach Balke (2003) ist es in Anlehnung an Ford (1997) notwendig an der Schule einen „Programmbeirat“ zu bilden, der sich aus Vertretern des Lehrerkollegiums, der Schulleitung und des Teams der Trainingsraumlehrer zusammensetzt und regelmäßig oder nach Bedarf tagt. Dieser Programmbeirat soll Beschlussgrundlagen für die Schulkonferenz erstellen und sicherstellen, „dass möglichst alle Lehrer der Schule das Trainingsraum-Programm sinngemäß anwenden und dass das Trainingsraum-Programm als wesentliche, gemeinsame Grundlage der pädagogischen Arbeit des Kollegiums verstanden wird“ (Balke, 2003, S.114). Zudem soll der Programmbeirat evaluieren, ob sich die gewünschten Erfolge des Programms feststellen lassen, und er soll bei Durchführungsproblemen nötige Verbesserungen erarbeiten. Balke (2001) erstellte informelle Fragebögen zur Zufriedenheit mit dem Programm und Balz (2005) verfasste Fragebögen, in denen die Verbreitung des Trainingsraum-Programms, die Genauigkeit der Anwendung in den jeweiligen schulischen Kontexten und die Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms aus Sicht der Lehrkräfte informell untersucht wurde.

Die gezielte Untersuchung von Bereichen, auf die das Programm Einfluss ausüben soll (z.B. Aufmerksamkeit, Störverhalten, Schul- und Klassenklima) mit standardisierten quantitativen Verfahren hat bislang nicht stattgefunden.

## **2.1.3 Befunde**

### **2.1.3.1 Empirische Befunde zum Responsible Thinking Process (RTP)**

Das 1993/1994 entwickelte Programm zum Prozess des verantwortlichen Denkens hat sich nach Ford (2013) inzwischen folgendermaßen verbreitet:

Recherchen im Internet zeigen nach Ford (2013), dass über 50 Schulen in den USA, Australien, Indien und anderen Staaten dieses Programm anwenden.

Dabei muss beachtet werden, dass der „Responsible Thinking Process“ ein geschützter „Markenname“ (RTP, Inc.) ist. Daher dürfen nur von der RTP, Inc. zertifizierte Schulen von sich behaupten dieses Programm anzuwenden. Diese Zertifizierung muss regelmäßig erneuert werden und erlischt, wenn

- der RTP-Administrator oder RTP-Lehrer die Schule verlassen
- die Durchführung und die Resultate des Programms nicht kontinuierlich evaluiert werden
- die Schule bzw. das von ihr angewandte Programm in anderer Weise nicht den Ansprüchen der RTP, Inc. entspricht.

Ford präsentiert auf seiner Internetseite [www.responsiblethinking.com](http://www.responsiblethinking.com) einige Schulstatistiken und Ergebnisse aus Befragungen von Lehrern, Eltern und Schülern:

- An der Lincoln Academy for Boys in Toledo, Ohio, an der es 39 Suspendierungen und zwei endgültige Schulverweise im Schuljahr 2003/2004 gegeben hatte, gab es im Schuljahr 2004/2005 nach Einführung des RTP, nur noch eine Suspendierung.
- An der M. D. Fox Elementary School in Hartford, Connecticut, nahm die Zahl der Suspendierungen nach den ersten drei Monaten der Anwendung des Prozesses des verantwortlichen Denkens im Vergleich zum Vorjahr um 42 % ab.
- An der Ewart High School in Michigan sank die Zahl der Suspendierungen nach Einführung des RTP insgesamt um 51,9 %.
- Nach der Einführung des RTP an der Sahuaro Elementary School in Phoenix, Arizona, sank die Zahl der „Kämpfe zwischen Schülern“ um 70 %, „Respektlosigkeiten gegenüber der Belegschaft“ nahmen um 77 % ab, und „Diebstähle durch Schüler“ sanken um 40 %.
- An der Clarendon Elementary School in Phoenix, Arizona, in der 1994 der RTP als Modell eingeführt wurde, gingen in der Folge physische Angriffe um 62 %, Kämpfe um 60 % und Diebstähle um 27 % zurück. Im Jahr nach der Einführung des

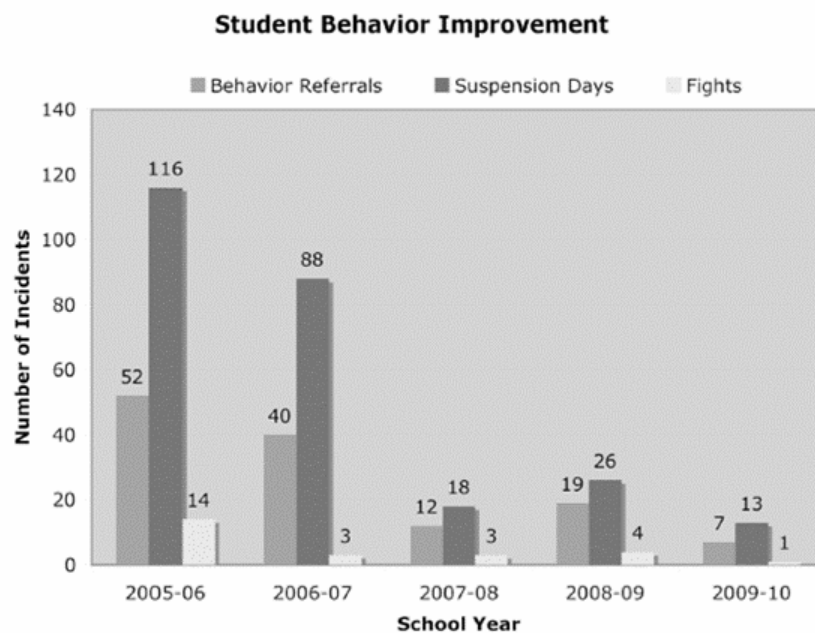
Programms wurden keine Waffen mehr bei Schülern gefunden, im Vergleich zu 16 Fällen im Vorjahr.

- An der Togiak School in Togiak, Alaska kam es nach Einführung des RTP im Jahre 2005 zu folgenden Veränderungen:

**Tabelle 1:** Verhaltensveränderungen an der Togiak School in Togiak, Alaska (Ford, 2013)

Disruption	2004/05	2005/06	2008/09
Assaults	14	4	2
Disorderly conduct	64	5	9
Fighting	14	2	2
Harassment	3	0	0
Insubordination	60	10	9
Profanity	45	34	32
Threats	9	6	3
Truancy	5	1	0
Vandalism	3	0	0

- An der Manokotak Nunaniq School in Manokotak, Alaska kam es nach Einführung des RTP in 2005/06 zu folgenden Veränderungen:



**Abbildung 3:** Veränderungen an der Manokotak Nunaniq School, Alaska (Ford, 2013)

- An der Clare Middle School in Michigan kam es nach Einführung des RTP in 2005/06 zu folgenden Veränderungen:

**Tabelle 2:** Verhaltensveränderungen an der Clare Middle School in Michigan (Ford, 2013)

	2005/06	2006/07	2007/08
Harassment / Bully	110	104	93
Assault / Fight	53	22	17
Insubordination	271	259	125

Um es Schulen zu ermöglichen, die Resultate durch eigene Erfahrungen mit dem Prozess des verantwortlichen Denkens zu evaluieren, haben Venetis und Ford das Handbuch „RTP Evaluation Handbook“ (Ford & Venetis, 2001) veröffentlicht.

Die von Ford vorgestellten Schulstatistiken zeigen positive Veränderungen an den Schulen nach der Einführung des Programms. Überprüfungen des Erfolges des RTP von unabhängigen Wissenschaftlern mit standardisierten quantitativen Forschungsmethoden haben bisher nicht stattgefunden. Insbesondere die Messung der Effekte des RTPs durch die bloße Angabe von Prozentwerten, ohne Angaben zur Objektivität, Reliabilität und Validität der verwendeten Fragebögen und ohne Kontrollgruppen lassen die Frage unbeantwortet, ob reale Verbesserungen im Verhalten der Schüler aufgrund der Anwendung des RTP oder anderer Faktoren aufgetreten sind.

### **2.1.3.2 Empirische Befunde zum Trainingsraum-Programm**

Nach Balke arbeiten in Deutschland im Jahr 2003 etwa 100 Schulen mit dem Trainingsraum oder verwandten Formen (Balke, 2003). Auf seiner Webseite hat Balke Verweise zu ca. 50 Webseiten von Schulen, welche die Arbeit in „ihrem“ Trainingsraum im Internet darstellen, veröffentlicht. Diese Auflistung wurde zuletzt im September 2002 aktualisiert.

Im Internet finden sich in Deutschland über die Suchmaschine Google viele Schulen, die im Internet ihre Arbeit mit dem Trainingsraum vorstellen.

Das Trainingsraum-Programm hat sich seit seiner Einführung 1996 in Deutschland stark verbreitet, woraus sich die Notwendigkeit ergibt die Wirksamkeit durch solide Forschungsvorhaben zu untersuchen.

Balke (2001) befragt in einer ersten Studie 274 Lehrkräfte aus 14 Schulen, die mit dem Trainingsraum-Programm arbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Lehrkräfte

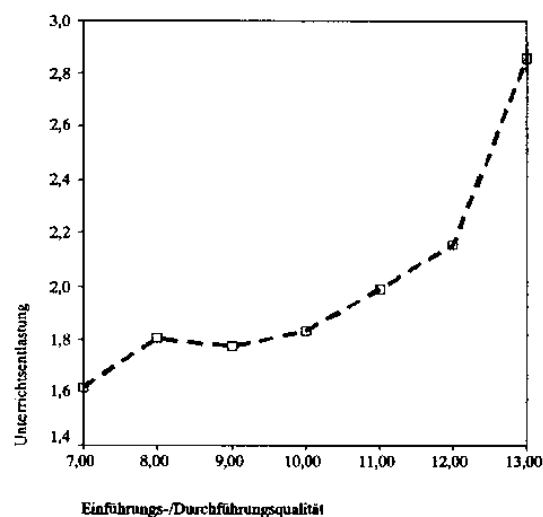
eine Beruhigung in der Klasse beobachtet, sich die Arbeitsatmosphäre verbessert hat und sie gelassener unterrichten können. Zudem geben die Lehrkräfte an, dass sich das Störverhalten bei Schülern verringert hat.

Balz (2005 und 2006) evaluiert das Trainingsraum-Programm an nordrhein-westfälischen Schulen in zwei Teilen. Dabei ist im ersten Teil die Verbreitung des Trainingsraum-Programms, die Genauigkeit der Anwendung in den jeweiligen schulischen Kontexten und die Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms aus Sicht der Lehrkräfte untersucht worden. Balz kommt zu folgenden Ergebnissen:

Insgesamt wird das Programm in Nordrhein-Westfalen an mindestens 142 Schulen eingesetzt, wovon 87 Schulen (14 Sonderschulen, 53 Hauptschulen, 7 Realschulen, 13 Gesamtschulen) an der weiteren Untersuchung teilnehmen.

Es wurden 509 Lehrkräfte, die mit dem Trainingsraumkonzept arbeiten, befragt. Die Akzeptanz des Trainingsraum-Programms, gemessen an der Zustimmung aus der Lehrerschaft, beträgt in 74 Schulen 80 % oder mehr. Seit Einführung des Programms ist die Zustimmung zumeist unverändert bzw. um 28 % gestiegen. Balz (2005) findet eine positive Korrelation zwischen Dauer der Durchführung des Programms und aktueller Zustimmung ( $r=0,26$ ).

In 32 Schulen befinden sich Lehrkräfte, die sich aus verschiedenen Gründen gegen das Programm aussprechen. Dieses Ergebnis zieht Balz (2005) zur Begründung der abnehmenden Zustimmung um mehr als 20 % an 12 Schulen heran. So gaben 36,8 % der befragten Schulen an, dass es im Kollegium Lehrkräfte gebe, die das Programm ablehnten.



**Abbildung 4:** Trainingsraum-Programm - Einführungsqualität und Unterrichtsentlastung

Die Wirksamkeit des Programms zeigt sich nach der Einschätzung von Balz (2005) am deutlichsten in der lehrer- und unterrichtsentlastenden Funktion. Diese Effekte lassen sich gemäß Balz (2005) nur erreichen, wenn die Einführungsqualität hoch gewesen ist und das Programm, etwa durch einen Programmbeirat, kontinuierlich gepflegt und weiterentwickelt wird.

**Tabelle 3:** Schülerstichprobe der zweiten Befragung nach Balz (2006)

	Häufigkeit (Schüler)	Prozent
Gesamtschule	544	25,9
Hauptschule	560	26,6
Realschule	701	33,3
Förderschule	299	14,2
Gesamt	2104	100,0

Im zweiten Teil der Untersuchung werden 2104 Schüler mit einem durchschnittlichen Alter von 14 Jahren in 105 Klassen und 105 Lehrkräfte an 20 Schulen (je fünf Sonder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen) auf postalischem Weg zur Akzeptanz und zur eigenen Erfahrung mit dem Trainingsraum-Programm befragt.

**Tabelle 4:** Anwendungshäufigkeit des Trainingsraum-Programms durch die Lehrkräfte nach Balz (2006)

	Häufigkeit (Lehrkräfte)	Prozent
nein	18	17,1
manchmal	22	21,0
meistens	9	8,6
ja	51	48,6
Gesamt	100	95,2
Fehlend	5	4,8
Gesamt	105	100,0

Von den Lehrkräften gaben 57,2 % an, dass sie das Trainingsraum-Programm meistens bzw. immer anwenden. 38,1 % verwenden das Programm nicht bzw. manchmal.



**Tabelle 5:** Schülereinschätzung: Erlebte Gerechtigkeit von Lehrerermahnungen (wer ermahnt gerecht?) nach Balz (2006)

	Häufigkeit (Schüler)	Prozent
keiner	91	4,3
einige	908	43,2
die meisten	893	42,4
ja, alle	197	9,4
Gesamt	2089	99,3
Fehlend	15	0,7
Gesamt	2104	100,0

Als nicht zufriedenstellend sieht Balz (2006) die Ergebnisse zur Gerechtigkeit der Lehrkräfte, da nur etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler unabhängig von der programm- und nichtprogrammgemäßen Durchführung angeben, dass die meisten bzw. alle Lehrkräfte gerecht ermahnen.

**Tabelle 6:** Schülereinschätzung: Pädagogische Intention des Trainingsraumbesuchs nach Balz (2006)

	Häufigkeit (Schüler)	Prozent
eine Strafe	771	36,6
eine Hilfe	783	37,2
sowohl als auch	148	7,0
Gesamt	1702	80,9
weiß nicht	400	19,0
Fehlend	2	0,1
Gesamt	2104	100,0

Die Entsendung in den Trainingsraum wird von 36,6 % als Strafe und von 37,2 % als Hilfe eingeschätzt. 19 % haben keine Einschätzung hierzu und 7 % schätzen die Intention der Lehrkraft sowohl als Hilfe als auch Strafe ein.

Aus den Fragebögen ergibt sich, dass 8 % der Schüler zur Gruppe der „Viel-Besucher“ (Balz, 2006) gehören, die im Schuljahr mindestens siebenmal im Trainingsraum gewesen sind. Diese Gruppe setzt sich aus 33 Mädchen und 62 Jungen zusammen und zeigt damit aus Sicht der Lehrkräfte eine ähnliche Tendenz wie die Zuordnung zur Gruppe der immer wieder „stark Störenden“. Die „Viel-Besucher“ rekrutieren sich laut Balz (2006) vor allem aus der Gruppe der 10- bis 14-jährigen Schüler.

**Tabelle 7:** Einschätzung der Trainingsraumbesucher – Reflexion des Verhaltens durch Trainingsraumbesuch nach Balz (2006)

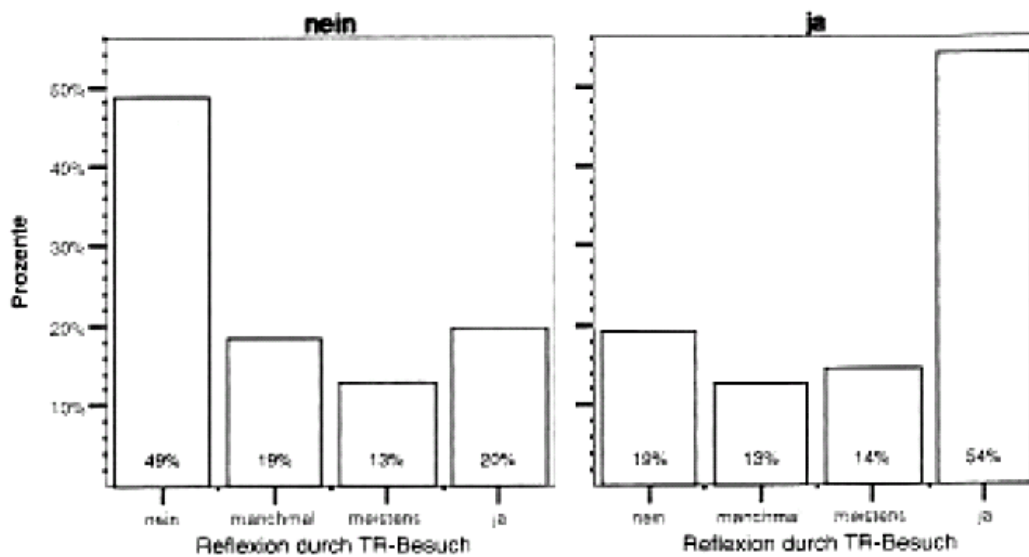
	Häufigkeit (Schüler)	Prozent
nein	348	16,5
manchmal	185	8,8
meistens	158	7,5
ja	371	17,6
Gesamt	1062	50,5
fehlend + kein TR-Besuch	1042	49,5
Gesamt	2104	100,0

Von den 2104 Schülern wurden 1062 aufgrund von störenden Verhaltensweisen in den Trainingsraum entsendet. Annähernd 50 % geben an, dass sie den Trainingsraum als Reflexionshilfe einschätzen. Eine nahezu gleich große Schülergruppe verneint dies allerdings.

**Tabelle 8:** Einschätzung der Trainingsraumbesucher – Einhaltung von Vereinbarungen nach dem Trainingsraumbesuch nach Balz (2006)

	Häufigkeit (Schüler)	Prozent
nein	119	5,7
manchmal	253	12,0
meistens	256	12,2
ja	438	20,8
Gesamt	1066	50,7
fehlend + kein TR-Besuch	1038	49,3
Gesamt	2104	100,0

Bei der Einhaltung von Vereinbarungen nach dem Trainingsraumkonzept zeigt sich, dass 34,9 % der Schüler ihre Vereinbarungen nicht bzw. manchmal einhalten und 65,1 % die Vereinbarungen meistens bzw. immer einhalten.



**Abbildung 5:** Einschätzung der Trainingsraumbesucher nach Balz (2006) – Reflexion des Trainingsraumbesuchs in Abhängigkeit von programmgemäßer Durchführung (nein/ja)

Nach Balz (2006) ist die Akzeptanz des Trainingsraum-Programms bei den Schülern signifikant höher, wenn es von den Lehrkräften programmgemäß durchgeführt wird (75,4 %). Ist dies nicht der Fall, liegt die Akzeptanz bei 40 %. Auch die Zustimmung zu den Klassenregeln ist bei programmgemäßer Durchführung höher. Bei programmgemäßer Durchführung befürworteten 93 % der Schüler die Regeln im Gegensatz zu 78,6 % bei nichtprogrammgemäßer Durchführung. In beiden Fällen unterscheiden sich die Verteilungen laut Balz nach dem Chi-Quadrat-Test signifikant von den Verteilungen bei nichtprogrammgemäßer Durchführung des Trainingsraum-Programms. Hier ist anzumerken, dass durch den Chi-Quadrat-Test keine Zusammenhänge festgestellt werden können.

Die programmgemäße Durchführung hat laut Balz (2006) Einfluss auf die wahrgenommene Verbesserung des Lernklimas und des Lärmpegels, wenn ein störender Schüler in den Trainingsraum geschickt wird. Bei nichtprogrammgemäßer Durchführung nahmen jeweils unter 50 % der Schüler positive Veränderungen im Vergleich zu jeweils über 70 % bei programmgemäßer Anwendung wahr. Auch bemühten sich laut Balz (2006) bei planmäßiger Durchführung deutlich mehr Schüler nach einer ausdrücklichen Ermahnung ihr Verhalten den Klassenregeln anzupassen.

Die Schüler hätten den Trainingsraumbesuch auch besser als Reflexionshilfe nutzen können und dort getroffene Vereinbarungen deutlich besser eingehalten.

Als nicht zufriedenstellend sieht Balz (2006) die Ergebnisse zur Gerechtigkeit der Lehrkräfte, da nur etwas über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler unabhängig von der programm-

und nichtprogrammgemäßen Durchführung angeben, dass die meisten bzw. alle Lehrkräfte gerecht ermahnen. Die Entsendung in den Trainingsraum wird von 36,6 % als Strafe und von 37,2 % als Hilfe eingeschätzt. 19 % haben keine Einschätzung hierzu, und 7 % schätzen die Intention der Lehrkraft sowohl als Hilfe als auch Strafe ein.

Balz (2006) erhebt auch Aspekte des Klassenklimas. Unabhängig von der Durchführungsqualität des Programms attestieren die Schüler ein gutes Klassenklima. Die Entwicklung eines positiven Klassenklimas bei programmgemäßer Durchführung konnte nicht bestätigt werden.

Haidmayer (2004) verglich die schulische Situation von Lehrern, Schülern und Eltern der NMS (Neue Mittelschule) Straßgang, an der das Trainingsraum-Programm angewandt wurde, mit der schulischen Situation von Lehrern, Eltern und Schülern der NMS Karl Morre, die das Trainingsraum-Programm nicht anwendet.

Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Anwendung des Trainingsraum-Programms „positive Auswirkungen auf den Umgang mit Regeln, die Disziplin in der Klasse, die Qualität des Unterrichts und die Befindlichkeit der Lehrer, aber auch auf das soziale Leben der Schüler“ (Haidmayer, 2004, S.68) hat.

Nach Haidmayer (2004) schätzen sich die Lehrer der NMS Straßgang im Vergleich zu den Lehrern der NMS Karl Morre selbst als konsequenter im Einfordern von Regeln ein, sie schätzen den Lärmpegel im Unterricht geringer ein und nehmen seltener Störungen des Unterrichtsflusses und Verweigerungen der Mitarbeit wahr. Sie haben eher als ihre Kollegen an der NMS Karl Morre den Eindruck, ausreichend Zeit für lernbereite Schüler zu haben und ihr vorgenommenes Pensum erreichen zu können.

Die Eltern der Schüler der NMS Straßgang befürworten überwiegend das Trainingsraum-Programm und sind mehrheitlich der Meinung, dass sich seit Einführung des Programms das Unterrichtsklima verbessert hat (Haidmayer, 2004). Im Vergleich zu Eltern der Schüler der NMS Karl Morre schätzen sie die Konzentrationsfähigkeit ihrer Kinder und den Unterrichtserfolg als verbessert ein.

Die Schüler der NMS Straßgang geben seltener als die der NMS Karl Morre an, dass es in ihrer Klasse Schüler gibt, durch die der Unterricht permanent gestört wird, sie schätzen Lärm, Dauerstörungen und allgemeine Ablenkung im Unterricht geringer ein und sie werden nach Aussage der Eltern seltener beschimpft, ausgelacht oder bedroht.

Allerdings hat auch eine knappe Mehrheit der Eltern der Schüler der NMS Straßgang den Eindruck, dass ihre Kinder den Trainingsraum als Strafe empfinden. Dies kann nach

Haidmayer (2004) ein Grund dafür sein, dass das Trainingsraum-Programm bei den Schülern keine ebenso hohe Akzeptanz wie bei den meisten Eltern und Lehrkräften findet.

Haidmayer (2004) kommt auch zu dem Ergebnis, dass es eine kleine Gruppe von „Dauerstörern“ gibt, auf deren Verhalten das Trainingsraum-Programm nur selten einen positiven Einfluss hat. Allerdings kann das Trainingsraum-Programm die Auswirkungen des Verhaltens dieser Schüler auf den Unterricht durch die Entsendung in den Trainingsraum vermindern.

Die Lehrkräfte sehen sich nach Haidmayer (2004) durch das Trainingsraum-Programm zusätzlich belastet, stellen aber gleichzeitig auch die Entlastungsfunktion für den Unterricht fest.

Nach Haidmayer (2004) kam der Schulpsychologe Munz nach Auswertung einer Evaluation des Trainingsraum-Programms in Form von Lehrer- und Schülerfragebögen an der Ludwig-Uhland-Schule in Schömberg zu vergleichbaren Ergebnissen.

Bröcher (2005, 2010) untersuchte die Programmkonzeption qualitativ und kommt zu dem Ergebnis, dass es sehr starr, rigide und formalistisch ausgerichtet ist. Die Entscheidungsfreiheit der Schüler in den Trainingsraum zu gehen, stelle eine Scheinfreiheit dar und andere störungsverursachende Faktoren wie der Unterricht der Lehrkräfte werden nicht hinterfragt. Die theoretischen Abhandlungen des Programms sind vage und wenig fundiert. Außerdem sieht er eine große Gefahr darin, dass Kollegien durch das Programm gespalten werden. Die Befürworter des Programms ignorieren vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse und das komplexe Unterrichtsstörungen verursachende Beziehungsgeflecht werde ignoriert.

Wellenreuther (2009) kritisiert Teilaspekte des Programms und betont, dass es bislang keine genaue experimentelle Überprüfung zur Effektivität des Trainingsraum-Programms gibt. Es gebe effektivere, kostengünstigere und empirisch abgesichertere Verfahren, die für den Schulalltag besser geeignet seien.

Eine kleine Hamburger Untersuchung an einer Schule mit Trainingsraum zeigte, dass häufig die falschen Kinder in den Trainingsraum geschickt wurden und die erhoffte Einsicht in das Fehlverhalten bei den störenden Schülern deswegen nicht eintrat. Außerdem gab es in der Klasse, in der das Programm häufiger angewendet wurde, mehr Störungen als in Klassen, in denen das Programm seltener angewendet wurde (Wellenreuther, 2009).

Auch Jornitz (2004), Dettmar (2010) und Pongratz (2010) kritisieren das Programm und zweifeln an den von Balke (2003) und Ford (1997) proklamierten positiven Effekten.

Die Untersuchungen von Balz (2006) und Balke (2003) und die Schulstatistiken von Ford (2013) könnten erste und noch vorläufige Hinweise sein, dass es durch den Einsatz des Trainingsraums in Teilbereichen (z.B. Verringerung der Unterrichtsstörungen, unterrichts- und lehrerentlastende Funktion) zu positiven Veränderungen gekommen ist.

Haidmayer (2004) stellt fest, dass Lehrkräfte eine Zusatzbelastung im Trainingsraum-Programm sehen. Wellenreuther (2009) kritisiert Teilaspekte des Programms, sieht Probleme bei der Umsetzung und fordert methodisch abgesicherte Untersuchungen zu dessen Effektivität. Jornitz (2004), Bröcher (2005, 2010), Dettmar (2010) und Pongratz (2010) untersuchen das Trainingsraum-Programm qualitativ. Sie üben starke Kritik an dessen Konzeption und zweifeln die positiven Effekte an.

Die bisherige Befundlage ist somit uneinheitlich. Bisherige Untersuchungen beschränken sich überwiegend auf Interviews, selbst entwickelte Fragebögen, Erfahrungsberichte und qualitative Beurteilungen. Die verschiedenen Aspekte, in denen das Trainingsraum-Programm positive Effekte haben soll (Aufmerksamkeit und Störverhalten von Schülern, Einschätzung des Schul- und Klassenklimas durch Schüler, Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrkräften, Arbeitsbelastung im Lehrerberuf), sind bislang nicht in empirisch abgesicherten Untersuchungen mit standardisierten quantitativen Verfahren überprüft worden, um die tatsächliche Effektivität besser einschätzen zu können.

## **2.2 Aufmerksamkeit**

Laut Balke (2003) hat das Trainingsraum-Programm positive Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit der Schüler im Unterricht. Da dies ein überprüfter Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier zunächst der theoretische Hintergrund zum Themenbereich Aufmerksamkeit dargestellt.

### **2.2.1 Theoretische Aspekte**

Die zum Begriff der Aufmerksamkeit existierenden Definitionen basieren auf unterschiedlichen Theorien und Modellannahmen. Einen Überblick darüber bietet beispielsweise Schöll (1997). Im Folgenden werden Definitionen unter Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte von Aufmerksamkeit dargestellt und in Bezug gesetzt.

Frühe Ansätze zur Aufmerksamkeit enthalten nach Rapp (1982) vielfach Gedanken, die spätere Forscher wieder aufgriffen und weiterführten.

„Jedermann weiß, was Aufmerksamkeit ist. Es handelt sich um das geistige Inbesitznehmen eines von scheinbar mehreren gleichzeitigen möglichen Objekten oder Gedankengängen in klarer und lebendiger Form. Zu ihrem Wesen gehört das wie auf einen Brennpunkt sich richtende Konzentrieren des Bewusstseins. Dazu gehört ferner die Abkehr von Objekten, um sich wirksam mit anderen zu beschäftigen“ (James, 1890, zitiert nach Rapp, 1982, S.19).

Stern (1950) definiert Aufmerksamkeit als „personalen Zustand, der die unmittelbare Vorbedingung zum Zustandekommen einer personalen Leistung darstellt. Wesensmerkmale der Aufmerksamkeit sind: Klärung des Ziels im Bewusstsein und Konzentration der verfügbaren Kraft auf Klärung und Zielerfüllung“ (Stern, 1950, zitiert nach Rapp, 1982, S.16).

Nach Dorsch (1994) ist Aufmerksamkeit „die auf die Beachtung eines Objekts (Vorgang, Gegenstand, Idee usw.) gerichtete Bewusstseinshaltung, durch die das Beobachtungsobjekt apperzipiert wird. Dabei tritt auf der Objektseite ein Herausheben bestimmter Teilinhalte, auf der Subjektseite ein erhöhter, konzentrierter Einsatz des «Aufnahme- und Verarbeitungsapparates» ein“ (Dorsch, 1994, S.69).

„Unter Aufmerksamkeit versteht man schärfer gefasst selektive Prozesse und/oder Aktivierungsgrade bei Wahrnehmungsleistungen, d.h. bei Aufnahme und Verarbeitung von Stimuli aus der Umwelt“ (Hanke, 1984, S.169).

„Aufmerksamkeit kann bezeichnet werden als der Prozess der Auseinandersetzung mit realen oder vorgestellten Objekten, der durch externe Reizmerkmale (Neuigkeit, Überraschung) oder

durch interne Prozesse (Einstellungen, willentliche Entscheidungen) ausgelöst wird und der die Funktion der Auswahl (aus dem Reizangebot), der Intensivierung der realen oder kognitiven Tätigkeiten und eine Verbesserung ihrer Produkte hat“ (Rapp, 1982, S.21).

In den vorliegenden wie auch in weiteren Definitionen (vgl. Rapp, 1982; Leitner, 1998) wird Aufmerksamkeit überwiegend mit den Begriffen der Selektivität, Fokussierung und der Willkürlichkeit operationalisiert. Dadurch soll versucht werden, „die Besonderheit dieses Zustandes eines intensiven und gesteuerten Informationsaufnahme- und verarbeitungsprozesses bzw. Denkvorgangs näher zu beschreiben“ (Cammann & Spiel, 1991, S.11).

Westhoff (1991) beschreibt die Begriffe der selektiven und fokussierten Aufmerksamkeit als Hinweis auf ein zentrales Merkmal der Wahrnehmung, „die Auswahl der Beachtung der wahrgenommenen Reize“ (Westhoff, 1991, S.47).

Der Aspekt der Selektivität findet sich in allen oben genannten Definitionen wieder. Besonders deutlich wird er bei James, der dies in Form von „Abkehr von Objekten, um sich wirksam mit anderen zu beschäftigen“ (James, 1890, zitiert nach Rapp, 1982, S.19) darlegt. Dieser Aspekt ist wichtig, da auf den Menschen eine Vielzahl von selbst verursachten Reizen oder Umweltreizen eintreffen, mit deren Bewältigung er insgesamt überfordert ist, auch wenn schon lebenswichtige Daten von autonomen Systemen bearbeitet werden und viele willkürliche Handlungen automatisiert ablaufen (Hanke et al., 1984). Durch die Prozesse des systematischen Selektierens sorgt das Konstrukt Aufmerksamkeit dafür, dass sich die weiterverarbeiteten Reize an der aktuellen Situation und den damit verbundenen Interessen und Bedürfnissen orientieren. In Bezug auf den Aspekt der Selektivität wird die Aufmerksamkeit durch den Umfang eingeschränkt, also durch die Anzahl der Einzelheiten, mit denen sich jemand intensiver beschäftigt und der „Abwendung von einigen Dingen, damit man [sich] mit anderen effektiver beschäftigen kann“ (James, 1890, zitiert nach Hanke et al., 1984, S.168).

Aus diesem Zusammenhang resultiert eine intensivere Beschäftigung, welche nach Schenk (1992) einen Zustand der erhöhten psychischen Wachsamkeit erfordert. Nach Cammann und Spiel (1991) schuldet diese angesichts des hohen Grads an Gerichtetheit den Aufmerksamkeitsleistungen einen höheren „Aufwand“, welcher sich negativ auf die Dauer der hohen Wachsamkeit auswirkt.

Nach den Definitionen von James (1890) und Rapp (1982) ist Aufmerksamkeit immer auch an ein Objekt oder eine Tätigkeit gebunden. Auch Rubinstein (1968, zitiert nach Rapp, 1982)



greift dies auf und betont zudem den Prozesscharakter der Aufmerksamkeit. Dieser bindet sie in unterschiedlichen Ausprägungen stark an eine Tätigkeit (Tätigkeitsaspekt).

Nach Rapp (1982) steht der Prozesscharakter der These einer persönlichen, unveränderlichen Begabungskonstante entgegen, daher nimmt er an, dass Aufmerksamkeit „in seinem qualitativen Niveau, in der Intensität und Dauer entscheidend durch Lernprozesse bestimmt ist“ (Rapp, 1982, S.21 f) und somit veränderbar ist. Er führt weiter aus, dass Lernprozesse im spezifischen Bezug zu erfolgen haben, da Aufmerksamkeit nicht losgelöst von konkreten Tätigkeiten trainierbar sei.

Das Akku-Modell der Aufmerksamkeit (Westhoff, 1991) geht für den Moment der Bereitstellung der Energie für einen Aufmerksamkeitsprozess von einer konstanten Kapazität aus. Diese ist individuell verschieden und weiterhin abhängig z.B. von bereits geleisteter Arbeit. Dieser Zusammenhang ist als Kapazitätsaspekt zu verstehen.

James (1890) geht auf den Aspekt der Fokussierung ein. Nach Kagan und Kogan (1970) handelt es sich hierbei um das Ausmaß, in dem die Reizschwellen für verschiedene Reize unterschiedlich gesenkt werden. Dies hat zur Folge, dass einige Reize schon bei relativ geringer Intensität in der Lage sind, eine Reaktion auszulösen, während anderen Reizen dies erst bei erheblich höherer Intensität möglich ist (Rapp, 1982).

Rohracher (1984) versteht Aufmerksamkeit in seinem System als den „jeweilige[n] Aktivitätsgrad der psychischen Funktionen“ (Rohracher, 1984, S.533). Rapp (1982) schließt daraus, dass Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Intensitätsgraden auftritt, dieses umschreibt den Intensitätsaspekt der Aufmerksamkeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es keine allgemeine, einheitliche Definition von Aufmerksamkeit gibt. Es gibt hingegen „viele Definitionen von Aufmerksamkeit. Ihr größter gemeinsamer Nenner besteht darin, dass bei der Wahrnehmung oder Kognition intrapersonal veranlasste Selektionsprozesse stattfinden“ (Berg, 1991, S.39). Darüber hinaus gewichten die existierenden Definitionen die unterschiedlichen Aspekte der Aufmerksamkeit verschieden, ergänzen sich dadurch gegenseitig und dienen so der Vervollständigung des Begriffsverständnisses von Aufmerksamkeit.

### **2.2.1.1 Aufmerksamkeit und Konzentration**

Eine Trennung der beiden Begriffe ist nach Rapp (1982) nicht einfach. Sie werden im Alltag und in der Wissenschaft häufig synonym benutzt (Rapp, 1982; Westhoff, 1991) und nicht klar voneinander unterschieden oder eindeutig definiert. Büttner, Schmidt-Atzert und Bühner (2004) führen dagegen eine neuere Untersuchung von Schwalbach (2001) an, die besagt, dass Laien im Alltag zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration unterscheiden und typische Situationen für die Begriffe angeben können.

Während einige Definitionen zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration trennen, tendiert die Mehrzahl der Veröffentlichungen zur Darstellung von Konzentration als Steigerungsform der Aufmerksamkeit, hohe Konzentration ist somit durch hohe Ausprägung der Aufmerksamkeitsintensität gekennzeichnet. Beispielfhaft sollen hier einige Aussagen vorgestellt werden.

Freyberg (1989, zitiert nach Westhoff, 1991) kommt nach etymologischer Analyse der Begriffe zu dem Schluss, dass sich Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung und Konzentration auf das Arbeiten bezieht.

Büttner, Schmidt-Atzert und Bühner (2004) plädieren dafür, „konsequent zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration zu unterscheiden und darüber hinaus eine weitere Unterteilung des Aufmerksamkeitskonstruktes vorzunehmen“ (Büttner & Schmidt-Atzert & Bühner, 2004). Insbesondere soll hierzu auf konzeptuelle Überlegungen, die von neuropsychologischen Theorien und Befunden gestützt werden, zurückgegriffen werden.

Mierke (1957) steht für die Mehrheit der Autoren, er fasst Konzentration als konzentrierte Aufmerksamkeit auf, welche für ihn eine „zuchtvolle Organisation und Ausrichtung der Aufmerksamkeit durch das (den Geist und seine Wertbindungen repräsentierende) Ich auf das Erfassen oder Gestalten von Sinn- und Wertgehalten“ (Mierke, 1957, S.22) ist.

Ettrich (1991) versteht Konzentration „als willkürliche, objektbezogene Aufmerksamkeit“ (Ettrich, 1991, S.81), für ihn tritt neben dem bei Mierke (1957) genannten Intensitätsaspekt auch der Strukturaspekt in den Vordergrund.

Abschließend lässt sich zum Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit und Konzentration sagen, dass es sich „um komplex vernetzte psychophysiologische Abläufe handelt“ (Leitner, 1998, S.9), die unter Einfluss einer Vielzahl von Faktoren stehen. Kommt es zu Störungen innerhalb dieser Zusammenhänge ist eine ganzheitliche und systematische Sichtweise unumgänglich (Barchmann, 1991).

## **2.2.1.2 Aspekte der Aufmerksamkeit**

Neben den in 2.2.1.1. abgegrenzten Begriffen der Konzentration gibt es weitere Aspekte der Aufmerksamkeit, die im Kontext der Schule interessant erscheinen. Auf der Grundlage von Eisert und Eisert (1988) sollen die vier pädagogisch bedeutsamen Aspekte der Aufmerksamkeit dargestellt werden.

### **2.2.1.2.1 Aufmerksamkeitsselektion**

Unter Aufmerksamkeitsselektion versteht man die Fähigkeit zur Fokussierung auf relevante Informationen unter Ausblendung irrelevanter Reize.

Auf den Menschen strömt gleichzeitig eine Vielzahl von Informationen ein, die er alle auf einmal zu bearbeiten nicht in der Lage ist. Bei der Aufmerksamkeitsselektion werden aus diesen Informationen die momentan bedeutsamen ausgewählt und die Aufmerksamkeit auf diese gerichtet. Broadbent (1958, zitiert nach Schweizer und Koch, 2001) bezeichnet diesen Sachverhalt als den Flaschenhals der Verarbeitung.

Verdeutlichen lässt sich der Sachverhalt der Aufmerksamkeitsselektion am „Cocktail-Party-Phänomen“ (Cherry, 1953, zitiert nach Schweizer und Koch, 2001). Während einer „Cocktail-Party“ strömen auf den Gast gleichzeitig verschiedene Geräusche und Gespräche ein, wird allerdings der eigene Name genannt, so zieht dies automatisch die Aufmerksamkeit auf ihn.

Im pädagogischen Kontext gewinnt die Aufmerksamkeitsselektion beim Folgen eines Vortrags der Lehrkraft an Bedeutung. Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf den Vortrag gerichtet, Störungen oder Nebengeräusche werden ausgeblendet.

### **2.2.1.2.2 Daueraufmerksamkeit (Vigilanz)**

Die Daueraufmerksamkeit beschreibt den Prozess der konstanten Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum, auch bei eintretender Monotonie und Langeweile.

In der Schule wird Daueraufmerksamkeit beispielsweise bei der Bearbeitung von Aufgaben identischen Typs (z.B. Rechentürme) oder der Beschäftigung mit einer Aufgabe über längere Zeit benötigt.

Nach Kühl (2000) wird der Begriff Vigilanz häufig mit der Daueraufmerksamkeit gleichgesetzt. Dieser entstammt ursprünglich einer besonderen Form der Daueraufmerksamkeit, die die Aufmerksamkeit beim plötzlichen Auftreten seltener Reize untersucht. Schülerinnen und Schüler müssen nach Leitner (1998) „Vigilanzleistungen in

vielfältiger Hinsicht erbringen, beispielsweise dann, wenn sie ein Diktat oder einen Aufsatz nochmals durchlesen, um etwaige Leichtsinnsfehler darin zu suchen“ (Leitner, 1998, S. 31).

### 2.2.1.2.3 Aufmerksamkeitsintensität

Die Aufmerksamkeitsintensität ist nach Rapp (1982) ein weiterer Aspekt der Aufmerksamkeit. Sie umschreibt, „wie viel Aufmerksamkeit der Organismus dem Reizfeld bzw. der Tätigkeit gegenüber insgesamt aufbringt“ (Rapp, 1982, S.20). Eisert und Eisert (1988) folgend, variiert die Aufmerksamkeitsintensität zwischen leichter Ablenkbarkeit und hoher Konzentration.

### 2.2.1.2.4 Aufmerksamkeitsteilung

Die Aufmerksamkeitsteilung ermöglicht es Menschen, sich mehreren Tätigkeiten gleichzeitig zuzuwenden.

Dies kommt im Alltag häufig bei automatisierten Tätigkeiten wie beispielsweise dem Autofahren vor. Rapp (1982) führt zur Verdeutlichung Lichtenbergs Bemerkung an, die einen extremen Fall der Aufmerksamkeitsteilung widerspiegelt: „So wie Julius Cäsar einen Brief schreiben und zugleich etliche diktieren konnte, so hatte er die Gabe, einen Takt zu treten und gleichzeitig Magentropfen in einen Löffel zu zählen“ (Rapp, 1982, S.13).

Im schulischen Kontext ist die Aufmerksamkeitsteilung notwendig, wenn sowohl dem Unterrichtsgespräch gefolgt, als auch mitgeschrieben werden soll (vgl. Kühl, 2000).

## 2.2.2 Diagnostik

Die Diagnose von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen erfolgt durch standardisierte Test- und Beobachtungsverfahren (Kühl, 2000).

Testverfahren unterteilen sich in Konzentrationstests mit Additionsaufgaben, Durchstreichaufgaben und Selektions- und Sortieraufgaben.

**Tabelle 9:** Testverfahren für Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen

Additionsaufgaben	Durchstreichaufgaben	Selektions- und Sortieraufgaben
Pauli-Test	Bourdon-Test	Konzentrationshandlungsverfahren (KHV-VK) Konzentrations-Verlaufs-Test (KVT)
Konzentrations-Leistungstest (KLT)	Aufmerksamkeits-Belastungstest (Test d2)	
	Differentieller Leistungstest (DL-KG)	

Bei den Beobachtungsverfahren müssen Indikatoren gefunden werden, von denen aus dem Unterrichtsverhalten auf die Aufmerksamkeit geschlossen werden kann. Häufig findet bei den Verfahren eine Unterscheidung in die Dimensionen on-task (die Lernzeit wird genutzt) und off-task (die Lernzeit wird nicht genutzt) statt.

Beispiele für Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Aufmerksamkeit in der Schule sind das Aufmerksamkeitsbeobachtungsinstrument für den Schulunterricht (Ehrhardt, Findeisen, Marinello & Reinhartz-Wenzel, 1981) und das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke (1988).

### **2.2.3 Befunde**

Nach Helmke und Renkl (1993) teilt sich der Schwerpunkt der empirischen Forschung zum Bereich der Schüleraufmerksamkeit in zwei Forschungsstränge. Zum einen werden Bedingungen und Korrelate individuellen (un)aufmerksamen Schülerverhaltens untersucht, zum anderen wird Forschung zur aufmerksamkeitsregulierenden Rolle von Merkmalen der Klassenführung durch den Lehrer betrieben.

Eine weitgehend von den oben dargestellten Faktoren losgelöste Forschung führen Helmke und Weinert (1992, zitiert nach Helmke & Renkl, 1993) in Form der Langzeitstudie Scholastik durch. Sie erheben hierbei die Unterrichtsmerkmale und die Aufmerksamkeitsrate der Schülerinnen und Schüler.

Helmke und Renkl (1993) kommen bei der Auswertung der Daten zu dem Ergebnis, dass sich in den Jahrgangsstufen 1-3 eine durchschnittliche Aufmerksamkeitsrate zwischen 80 % und 85 % zeigt (Helmke & Renkl, 1993).

Vergleichbare Ergebnisse fassen Helmke und Renkl (1993) auch aus der Münchner Hauptschulstudie und zahlreichen amerikanischen Untersuchungen zusammen.

In den im Rahmen der Scholastik-Studie untersuchten Klassen zeigen sich erhebliche Streubreiten des Aufmerksamkeitsniveaus, in der 2. Klassenstufe beispielsweise zwischen 57 % und 94 %.

Weiterhin ergibt die Auswertung von Helmke und Renkl (1993), dass der Anteil der Mädchen in den Klassen nicht signifikant mit der Aufmerksamkeitsrate korreliert.

Taßler und Kühl (1999) untersuchen im Rahmen einer Studie zu Unterrichtsstrategien die Aufmerksamkeit von 205 Schülern der 3. Klasse. Sie kommen dabei zu mittleren Aufmerksamkeitsraten zwischen 82,13 % und 83,9 %.

Während einige Untersuchungen (vgl. Lauth & Mackowiak, 2004) keine Unterschiede in der Schulaufmerksamkeit zwischen den Geschlechtern feststellen, weisen frühe Befunde von

Schmidberger (1931) auf eine bessere Schulaufmerksamkeit von Mädchen gegenüber Jungen hin.

Auch Berg und Imhof (1998) fassen dies aus den Arbeiten von Remschmidt und Walter (1990) sowie Bäuerlein, Berg und Strauch (1988) zusammen.

Leitner (1998) führt eine als Vigilanz-Aufgabe gedachte Untersuchung von Gale und Lynn (1972) an, die geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Mädchen zeigt. Diese sind besonders signifikant in der Gruppe der sieben- bis achtjährigen und zwölfjährigen Schüler.

Nach Leitner (1998) zeigt auch die Untersuchung von Kemmler (1967) Vorteile zugunsten der Mädchen. Sie arbeiten häufiger als die Jungen in der Gruppe der leistungsstarken Schüler relativ fehlerfrei und zügig, während insbesondere die Jungen der schulleistungsschwachen Gruppe viele Fehler machen. Auch Testhandbücher von Verfahren zur Messung der Konzentrationsleistung zeigen nach Leitner (1998) Vorteile zugunsten der Mädchen. So führt er den Konzentrationstest d2 von Brickenkamp (1972) an, in dem Oberschülerinnen, Volks- und Berufsschülerinnen in den Güteleistungswerten ihren Mitschülern überlegen sind. Abschließend führt Leitner (1998) eine Vielzahl neuerer Befunde an, die die höheren Aufmerksamkeitswerte von Mädchen im Hinblick auf verschiedene Schularten bestätigen können.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das Aufmerksamkeitsniveau in Schulklassen sich durchschnittlich auf einem hohen Niveau befindet (Helmke & Renkl, 1992; Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Taßler & Köhl, 1999).

Widersprüchlich sind die Forschungsergebnisse zur Aufmerksamkeit im Geschlechtervergleich. In verschiedenen Untersuchungen zeigen Mädchen bessere Aufmerksamkeitsleistungen als Jungen (vgl. Schmidberger, 1931; Berg & Imhof, 1998; Leitner, 1998), während es in anderen Untersuchungen keine Unterschiede gibt (vgl. Lauth & Mackowiak, 2004) bzw. die Aufmerksamkeit nicht abhängig von der Geschlechterverteilung in den Klassen erscheint (vgl. Helmke & Renkl, 1993).

## **2.3            Unterrichtsstörungen**

Laut Balke (2003) hat das Trainingsraum-Programm positive Auswirkungen auf die Reduzierung des Störverhaltens von Schülern im Unterricht. Da dies ein überprüfter Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier zunächst der theoretische Hintergrund zum Themenbereich Unterrichtsstörungen dargestellt.

### **2.3.1           Theoretische Aspekte**

Winkel (2006) schreibt, dass der Begriff „Unterrichtsstörungen“ in der pädagogischen Literatur bis in die 90er Jahre vergleichsweise selten verwendet wurde. Seitdem ersetzt er zunehmend den Begriff der „Disziplinschwierigkeiten“ und rückt ihn neben den Begriff der „Verhaltensstörungen“ bzw. „Verhaltensauffälligkeit“. Nach Winkel (2006) sind die Begriffe „Disziplinschwierigkeit“ und „Verhaltensstörung“ nicht in der Lage das Problem der Unterrichtsstörung ausreichend zu umschreiben, da sie stark personal (durch eine ungünstige Beziehung zum Erziehenden) geprägt sind und somit nicht zu einer Lösung des Problems beitragen können.

Nach Biller (1981) ist „alles, was den Prozess oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte, ... als konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung definierbar“ (Biller, 1981, S.28).

Lohmann (2003) definiert Unterrichtsstörungen als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Lohmann, 2003, S.12).

Nach Winkel (2006) „liegt eine Unterrichtsstörung dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2006, S.29).

Alle aufgeführten Definitionen beschreiben die Unterrichtsstörung abhängig vom Unterricht und beschränken sich nicht auf eine Definition aus Sicht der Klassengemeinschaft oder der Lehrkraft.

Weiterhin vereinen die Definitionen die Feststellung, dass eine Unterrichtsstörung „dann und nur dann vorliegt, wenn der Lehr- und Lernprozess bedroht ist, abbricht oder in der Perversion endet“ (Winkel, 2006, S.31). Alle anderen auffälligen Verhaltensweisen, die im Unterricht auftreten, sind als Merkmale persönlicher Meinung zu erkennen, stellen aber noch keine Unterrichtsstörung dar (Winkel, 2006).

Ebenfalls sehen die Autoren „Unterrichtsstörungen als Wesensanteil von Unterricht“ (Biller, 1981, S.29), die aus der Arbeit von Menschen miteinander resultieren und der Lehrkraft wichtige Informationen über ihren Unterricht geben können (vgl. Lohmann, 2003; Biller, 1981; Winkel, 2006).

In den meisten Untersuchungen werden Störungen aus der Lehrerperspektive betrachtet (Lohmann, 2003). Aufgrund des subjektiven Empfindens ist eine abschließende Merkmalsliste der Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen nicht möglich. Eder, Fartacek und Mayr (1987, zitiert nach Lohmann, 2003) filtern vier Kategorien störenden Schülerverhaltens heraus:

- Verbales Störverhalten (z.B. Schwatzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)
- Mangelnder Lerneifer (z.B. geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- Motorische Unruhe (z.B. Zappeln, Kippen, Herumlaufen)
- Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen).

Unterrichtsstörungen können auch aus Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrkräften resultieren. Lohmann (2003) unterscheidet drei Ebenen:

- Beziehungs- und Kommunikationsebene (z.B. Launigkeit, negative Ausstrahlung, Respektlosigkeit, fehlender Humor)
- Unterricht (z.B. geringe Motivation und Kooperation, unklare Aufgabenstellungen, methodische Monotonie, Über- und Unterforderung von Schülern)
- Verhaltenskontrolle (z.B. Ignorieren von Störungen, inkonsequente und inkonsistente Reaktionen auf Störungen).

Zusätzlich können äußere Faktoren und Einflüsse den Unterricht stören. Dies können z.B. Lärm außerhalb des Klassenzimmers, extreme Wetterlagen und unangemeldete Besucher während des Unterrichts sein.



### 2.3.1.1 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Da nach Winkel (2006) Unterrichtsstörung als Sammelbegriff verschiedener Ereignisse genutzt wird, resultiert hieraus eine Vielzahl von möglichen Ursachen. Diese haben ihren Ursprung in inneren und äußeren Einflüssen, Handlungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte. Eine Unterrichtsstörung kann sich aus mehreren Ursachen zusammensetzen, also multifaktoriell bedingt sein (Myschker, 2005).

In Anlehnung an Myschker (2005), Borchert (2000) und Bärsch (1978) werden zentrale Theoriemodelle zur Begründung von Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten den Ursachen von Unterrichtsstörungen zugeordnet und in Grundzügen dargestellt:

- Der biophysische Ansatz beinhaltet den medizinischen und den humanethologischen Ansatz, da dieser biologische Ursachen und Anlage- bzw. Entwicklungsbedingungen in den Vordergrund rückt.

Der medizinische Ansatz geht davon aus, dass die Ursache von Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit Hirnschädigungen, zentralen Funktionsstörungen oder Erkrankungen steht (Myschker, 2005).

Die Human-Ethologie untersucht nach Myschker (2005) die stammesgeschichtliche und kulturelle Anpassung im menschlichen Verhalten sowie die „Grammatik sozialen Verhaltens“ (Myschker, 2005, S.92). Einige unterrichtsstörende Verhaltensweisen können ihr zufolge als Resultat der Nichtbeachtung humanethologischer Einsichten, wie etwa der in über 98 % der Geschichte entwickelten Programme zum Überleben der Art sowie des Einzelnen, verstanden werden.

- Die Ansätze der Psychoanalyse, Individualpsychologie und der humanistischen Psychologie sind zur Erklärung der Ursachen von unterrichtsstörenden Verhaltensweisen unter dem Aspekt der Psychologie sehr bedeutsam (Myschker, 2005).

Der psychoanalytische Ansatz versteht laut Myschker (2005) die Ursache von Unterrichtsstörungen im Sinne Freuds als Ergebnis unangepasster psychologischer Prozesse. Unterrichtsstörende Verhaltensweisen können sich aus einer inadäquaten Ich-Entwicklung oder aus einer ungünstigen Beeinflussung durch das Über-Ich ergeben.

Folgt man dem individualpsychologischen Ansatz können nach Bärsch (1978) und Myschker (2005) unterrichtsstörende Verhaltensweisen z.B. aus einem Minderwertigkeitskomplex mit daraus resultierendem Kompensationsverhalten

entstehen. Aus erlebter Minderwertigkeit entwickelt sich Macht-, Geltungs- und Überlegenheitsstreben, das sich störend auf den Unterricht auswirken kann.

Laut dem humanistisch-psychologischen Ansatz ist der Mensch ein positives und soziales Lebewesen (Rogers, 1973). Jeder Mensch hat eine angeborene Selbstaktualisierungstendenz, die z.B. durch ungünstige Umweltbedingungen beeinträchtigt werden kann. Unterrichtsstörende Verhaltensweisen können „aus dem Selbstkonzept widersprechenden und in das Selbstkonzept nicht zu integrierenden Erlebnissen und Erfahrungen kommen“ (Myschker, 2005, S.106).

- Gemäß dem lerntheoretischem Verständnis gelten unterrichtsstörende Verhaltensweisen als erlernt (Bärsch, 1978). Die Ansätze der klassischen und operanten Konditionierung, Modelllernen und kognitiv orientierte Lerntheorien haben einen hohen Stellenwert für die Erklärung von Verhalten (Borchert, 2000) und somit auch für die Entstehung von Unterrichtsstörungen. Dies kann beispielsweise infolge der positiven Verstärkung der unterrichtsstörenden Verhaltensweisen durch die Mitschüler oder die Lehrkraft geschehen. Die Ursache des störenden Verhaltens versteht Bärsch (1978) zum Beispiel als Werben um positive Anerkennung durch die Mitschüler.
- Der soziologische und interaktionistische Ansatz beruht nach Bärsch (1978) darauf, dass das Verhalten einer Person von Merkmalen und Erwartungen der Gesellschaft im Nah- und Fernbereich beeinflusst wird. Unterrichtsstörende Verhaltensweisen können somit vom sozialen System und deren Struktur sowie dem mikrosoziologischen System bedingt sein. Im Sinne von Myschker (2005) ist die Kernproblematik jedoch nicht im Individuum, sondern in sozialen Gegebenheiten und Erwartungen zu suchen.
- Der didaktische Ansatz geht nach Bärsch (1978) davon aus, dass sowohl Merkmale des Unterrichts, als auch seine institutionellen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler haben und somit unterrichtsstörende Verhaltensweisen hervorrufen können. Auch können die oben genannten Variablen selbst zu Störungen führen, etwa schlecht geplanter oder nicht schüleradäquater Unterricht.
- Der kommunikationstheoretische Ansatz geht nach Winkel (2006) davon aus, dass das Verhalten jeder Person sich auf das Verhalten anderer Personen auswirkt. Unterrichtsstörende Verhaltensweisen resultieren demnach aus Kommunikationsprozessen, die nicht optimal verlaufen.

### **2.3.1.2 Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen**

Es gibt vielfältige Handlungsmöglichkeiten zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen. Diese gliedern sich nach Nolting (2002) und Lohmann (2003) in proaktive bzw. präventive Maßnahmen und in reaktive bzw. intervenierende Maßnahmen. Eine klare Abgrenzung zwischen diesen Maßnahmen ist häufig schwierig, da Maßnahmen sowohl präventiven als auch intervenierenden Charakter haben können.

Eine Auswahl zentraler Handlungsmöglichkeiten wird hier in Anlehnung an die Kategorisierung der Prävention nach Antor und Bleidick (2001) in den drei Ebenen primäre, sekundäre und tertiäre Prävention dargestellt. Auch bei dieser Aufteilung ist eine klare Abgrenzung zwischen den Ebenen nicht immer möglich.

#### **2.3.1.2.1 Primäre Prävention von Unterrichtsstörungen**

Primärprävention ist dann angezeigt, wenn Schüler bislang unauffällig geblieben sind, obwohl bei ihnen Risiken der Fehlanpassung vorhanden sind. Es ist ein planmäßiges Vorhaben, das schon vor dem Auftreten des Fehlverhaltens durch gezielte Maßnahmen dem Auftreten störender Verhaltensweisen entgegen wirkt (Antor & Bleidick, 2001). Primäre Prävention kann z.B. in den Bereichen der Beziehungsebene und der Unterrichtsgestaltung stattfinden.

##### **a) Beziehungsebene**

Eine positive Beziehung zu den Schülern kann einen primär präventiven Einfluss auf das Verhalten der Kinder haben. Solch eine professionelle Lehrer-Schüler-Beziehung zeichnet sich durch eine gesunde Balance zwischen Distanz und Nähe aus (Lohmann, 2003). Die Lehrkraft sollte den Schülern respektvoll und als positives Vorbild begegnen. Dies äußert sich z.B. darin, dass die Lehrkraft den Schülern persönliche Wertschätzung signalisiert und Interesse an ihnen zeigt, sie nicht wie Untergebene behandelt und gerecht ist.

Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schülern kann durch die Berücksichtigung wesentlicher Merkmale positiv beeinflusst werden (vgl. Bandura, 1976; Dreikurs, 1976; Schulz von Thun, 1981; Rogers, 1994; Gordon, 1994; Birkenbihl, 2001):

- **Vorbild sein:** Lehrkräfte sollten sich ihrer modellhaften Vorbildfunktion gegenüber den Schülern bewusst sein.
- **Empathie, Akzeptanz, Kongruenz:** Die drei Basisvariablen der Kommunikation fördern das Gelingen von Kommunikation. Durch die paraphrasierende Rückmeldung wird dem Sender übermittelt, dass seine Nachricht angekommen ist

und durch die Rückmeldung emotionaler Aspekte wird Interesse am Sender signalisiert.

- Gezielter Einsatz nonverbaler Kommunikation: Körpersprache, Gestik und Mimik verstärken die Eindeutigkeit verbaler Botschaften.
- Respektvolle Sprache: Überwiegend Ich-Botschaften senden, Schüler nicht abwerten und Generalisierungen vermeiden.
- Interesse zeigen: Den Schülern Interesse an ihrer Person und an ihren Bedürfnissen signalisieren.
- Ermutigung, Loben und konstruktive Kritik: Fördert eine Atmosphäre, in der ein offener Umgang mit Fehlern und Verhaltensweisen möglich ist.
- Die vier Bedeutungsebenen menschlicher Kommunikation beachten.
- Metakommunikation: Über die Art und Weise der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern sollte offen gesprochen werden (z.B. im Klassenrat).

## **b) Unterrichtsgestaltung**

Verhaltensförderlicher Unterricht hat nach Preuss-Lausitz (2004) u.a. die Merkmale Klarheit von Aufgabenstellungen und Arbeitsabläufen, Differenzierung des Anspruchsniveaus, Berücksichtigung der unterschiedlichen Zeitrhythmen der Schüler, Verwendung vielfältiger Materialien und Medien sowie geplante Phasen der Konzentration und Entspannung.

Nach Nolting (2002) ist ein methodisch abwechslungsreicher, interessanter und breit aktivierender Unterricht die eleganteste Form zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Eine geschickte Unterrichtsführung, die möglichst alle Schüler aktiviert, sorgt „nebenbei“ auch für Disziplin. Ein möglichst großer Anteil der Schüler sollte sich durch den Unterricht inhaltlich angesprochen bzw. herausgefordert fühlen. Eine didaktische Rekonstruktion des Unterrichts setzt an den Interessen, Möglichkeiten und dem Vorwissen der Schüler an (Lohmann, 2003). Diese didaktische Rekonstruktion gliedert sich während der Vorbereitung des Unterrichts in drei Phasen:

- Fachliche Klärung der Begriffe, Aussagen und Methoden eines Themas
- Erfassung der aktuellen Lernvoraussetzungen und Vorstellungen der Schüler zu dem Thema
- Didaktische Strukturierung des Unterrichts unter Berücksichtigung von Phase 1 und 2

Außerdem sollte der Unterrichtsverlauf möglichst wenige Unterbrechungen zum Beispiel durch Austeilen von Arbeitsmaterialien und Organisationsfragen aufweisen (Kounin, 1976). Somit hat das Klassenmanagement eine große Bedeutung für die Reduzierung von Unterrichtsstörungen (Wellenreuther, 2005). Dies zeigt sich auch im Trainingsexperiment von Evertson et al. (1983, zitiert nach Wellenreuther, 2005). Darin wurden Lehrkräfte gezielt im Klassenmanagement geschult. Die geschulten Lehrkräfte hatten nach der Fortbildung in ihren Klassen signifikant seltener unangemessene Verhaltensweisen von Schülern als ihre ungeschulten Kollegen.

### **2.3.1.2.2 Sekundäre Prävention von Unterrichtsstörungen**

Die sekundäre Prävention stellt im Gegensatz zur Primärprävention einen reaktiven Eingriff bei Risikogruppen dar, bei denen Unterrichtsstörungen zu erwarten sind und erste Risikosignale gezeigt wurden (Antor & Bleidick, 2001). Beispiele für Maßnahmen der Sekundärprävention sind:

#### **a) Disziplin-Management**

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten des Disziplin-Managements, um schon im Vorfeld sekundär präventiv Unterrichtsstörungen zu reduzieren (Lohmann, 2003). Hier einige Beispiele dazu:

- Einführung von Verhaltensregeln: Durch die kooperative Erarbeitung von angemessenen Verhaltensregeln mit Schülern entsteht ein konsistentes und verlässliches Regelsystem. Die gemeinsame Erarbeitung mit der Klasse wirkt sich positiv auf die Identifikation mit den Regeln und den Konsequenzen bei Nichtbeachtung aus und deren Einhaltung sorgt präventiv für eine Reduzierung von Unterrichtsstörungen (Havers, 1978).
- Klassenrat: Der Klassenrat hat viele Funktionen (Lohmann, 2003). Neben der Organisation unterschiedlichster die Klasse betreffende Dinge trifft der Klassenrat auch Entscheidungen über Klassenregeln und Konsequenzen. Demokratische Grundverhaltensweisen werden gefördert.
- Maßnahmen verhaltensmodifikatorischer Techniken bei störendem Verhalten im Unterricht sind effektiv, variabel und vielfältig einsetzbar und verstärken erwünschtes Verhalten (Walter, 2007; Goetze, 2010).

- Durch einen Trainingsraum (z.B. nach Balke) installieren die Lehrkräfte einer Schule ein klares Regelsystem mit Konsequenzen, wodurch ein Unterrichtsstörungen reduzierendes Schülerverhalten geschult wird.
- Schulinsel: Durch die Einrichtung einer Schulinsel oder vergleichbarer Einrichtungen erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit, nach zuvor an der Schule festgelegten Kriterien auf störende Schüler zu reagieren und diese in die Schulinsel zu senden (Wollenweber, 2011).

**b) Beratung und Kooperation (vgl. Reiser, Willmann & Urban, 2008)**

- Gespräche mit den Eltern und Erziehungsberechtigten haben eine große Bedeutung für den Erfolg von störungsreduzierenden Maßnahmen. Beispielsweise können auf Elternabenden grundlegende Absprachen erörtert werden wie bei unangemessenem Verhalten verfahren wird und bei häufig störenden Schülern der direkte Kontakt zum Elternhaus gesucht wird, um Maßnahmen gemeinsam abzusprechen.
- Durch Beratungsangebote kann die Zusammenarbeit zwischen den eine Klasse unterrichtenden Lehrkräften gefördert werden. Ziel können z.B. die Absprache von methodischen Modellen oder gleichen Reaktionen auf Unterrichtsstörungen sein.
- Durch regelmäßige Einzel- und Gruppengespräche der Lehrkräfte mit Schülern kann erwünschtes und unangepasstes Verhalten rückgemeldet und reflektiert werden.
- Soziales Training: Durch die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen und Fertigkeiten in Kooperation mit sozialpädagogischen Angeboten und Jugendhilfe werden angemessene Verhaltensweisen mit den Schülern trainiert.

### **2.3.1.2.3 Tertiäre Prävention von Unterrichtsstörungen**

Tertiärprävention stellt die intervenierende Präventionsform dar. Zu ihr gehören alle reaktiven Maßnahmen, die getroffen werden, nachdem eine Unterrichtsstörung aufgetreten ist.

Insbesondere die auf der sekundärpräventiven Ebene geplanten Maßnahmen der Disziplin-Managementebene werden nun beim Auftreten von Störungen durchgeführt und angewendet.

Dies sind beispielsweise:

- Die Nichteinhaltung der gemeinsam mit der Klasse eingeführten Verhaltensregeln führt dazu, dass die vorher festgelegten Konsequenzen angewendet werden.
- Der Klassenrat trifft sich direkt, nachdem Störungen aufgetreten sind.
- Die Maßnahmen der Verhaltensmodifikation werden als Reaktion auf unangemessenes Verhalten durchgeführt.
- Störende Schüler werden in den Trainingsraum oder Inselräumlichkeiten gesendet. Dort setzen sie sich mit den dort tätigen Lehrkräften oder anderen Pädagogen über ihr Störverhalten auseinander.

Hinzu kommen weitere reaktive Komponenten wie z.B. die methodische und inhaltliche Veränderung des Unterrichts, wenn eine Unterrichtsphase für Schüler uninteressant ist, zu lange andauert, das Anspruchsniveau der Aufgaben zu hoch bzw. zu niedrig ist und daraus Störungen resultieren.

Bei schwerem oder wiederholtem Störverhalten können im Bedarfsfall - falls die o.g. pädagogischen Maßnahmen nicht greifen - Ordnungsmaßnahmen gegen Schüler verhängt werden. Dies sind z.B. nach § 25 des Schulgesetzes in Schleswig-Holstein der schriftliche Verweis, Ausschluss auf Zeit von Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts, Ausschluss vom Unterricht bis zur Dauer von zwei Wochen, Überweisung in eine Parallelklasse oder eine entsprechende organisatorische Gliederung und die Überweisung in eine andere Schule mit dem gleichen Bildungsabschluss. Die Ordnungsmaßnahme muss in einem angemessenen Verhältnis zum Anlass stehen und soll pädagogisch begleitet werden.

### **2.3.2 Diagnostik**

Die Erfassung von Unterrichtsstörungen erfolgt überwiegend durch nicht standardisierte Beobachtungsverfahren oder Befragungen. Ein umfangreiches nicht standardisiertes Befragungsbeispiel dafür liefert Winkel (2006) mit seinem Diagnosebogen bei Unterrichtsstörungen (Anhang D).

In der sonderpädagogischen Diagnostik des Bereiches soziale und emotionale Entwicklung werden Unterrichtsstörungen in einigen Testverfahren durch die Erfassung u.a. des Verhaltens von Schülern in der Schule indirekt erfasst. Beispiele dafür sind nach Holtmann und Schmidt (2008) die „Child Behaviour Checklist“ und andere Verhaltensbeobachtungsbögen.

Beim Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke (1988) wird die Aufmerksamkeit in den Dimensionen on-task (die Lernzeit wird genutzt) und off-task (die Lernzeit wird nicht genutzt) erfasst. In der Dimension off-task wird u.a. das Störverhalten von Schülern in Form der Kategorie „off-task-aktiv“ dokumentiert.

### **2.3.3 Befunde**

Helmke und Renkl (1992) erfassen Unterrichtsstörungen mit dem Münchener Aufmerksamkeitsinventar im Rahmen der Scholastik-Studie. Dabei zeigen sie anhand von Unterrichtsbeobachtungen, dass Schülerinnen und Schüler der zweiten Klassen im Mittel 4 % der Unterrichtszeit stören.

Balke (2003) befragt Lehrkräfte zum Anteil von Unterrichtsstörungen im Unterricht. Die Untersuchung ergibt, dass von einer Unterrichtsstunde etwa 50 % der Unterrichtszeit ungestört verlaufen, 30 % z.B. durch Hintergrundgespräche leicht gestört und 20 % durch ernsthafte Störungen und Gegenmaßnahmen beeinträchtigt sind.

Jürgens (2000) kommt zu dem Ergebnis, dass bei Untersuchungen, die auf Störungen im unterrichtlichen Kontext ausgerichtet sind, Unruhe, Verstöße gegen schulische Regeln oder Schwierigkeiten in Bezug auf schulische Anforderungen die meistgenannten Störfaktoren sind. Aggressives, gewalttätiges Verhalten wird vergleichsweise selten genannt.

Eine Zusammenstellung von störenden Disziplin Konflikten im Unterricht spiegelt dies wider (Jürgens, 2000):



**Tabelle 10: Häufigkeit von Disziplin Konflikten im Unterricht (Jürgens, 2000)**

Autor	Tausch 1958	Belschuer u.a. 1973	Kluge 1975	Bergmann 1984
<b>Vorgehen</b>	Registrierung von 287 „besonderen“ Erziehungssituationen in 19 Unterrichtsstunden. Kategorisierung nach Art des Anlasses	88 Lehrkräfte, verschiedene Volksschulen, offene Frage: „Welche Schwierigkeiten / Konflikte treten in Ihrer Schulpraxis besonders häufig und/oder als besonders belastend für Ihre Person und die Unterrichtsdurchführung auf?“	132 Lehrpersonen stellten für als „verhaltens-auffällig“ beurteilte Schüler fest, welche von 110 Einzelmerkmalen auf diese zuträfen.	I. Elternurteile über Verhaltensstörungen von Gymnasialschülern (N = 266): Liste mit 13 Einzelsymptomen (Ja/Nein) II. Selbstbeurteilungen 194 Schüler (Gymnasium): Liste mit 26 Symptomen, 5-stufige Antwortskala
<b>Ergebnisse</b>	Anlässe: Unruhestörung: 65 % (schwätzen, reden, Unruhe, nach vorn laufen etc.) Ablenkung / Fehlleistungen in der Unterrichtsarbeit: 20 % (nicht auspassen, nicht zuhören, schlechte Leistungen) sonstige Anlässe: 15 % (Langsamkeit, Unordnung, vorsagen etc.)	Am häufigsten genannt wurde: Schülerverhalten: 75 % davon: Verhalten in Bezug auf schulische Aufgaben: 39,3 % Verhalten in Bezug auf vorgegebene Ordnungen, Gesetze, Regeln: 15,7 % soziales Verhalten im Unterricht: 14,6 % Angaben über Persönlichkeitsmerkmale der Schüler: 30,4 %	Verteilung der Verhaltensauffälligkeiten auf einzelne Bereiche: Verhalten zu den Mitschülern: 26,7 % (stoßen, beschimpfen etc.) Arbeitsbereich: 25,4 % (unkonzentriert, uninteressiert etc.) Schul- und Klassenordnung: 24,6 % (steht auf, läuft herum, schwätzt etc.) körperlicher Bereich: 14,7 % (motorisch unruhig, Nägelkauen, Stottern etc.) Verhalten zu Lehrern: 5,6 % (schnippische Antworten, störrisch etc.) emotionaler Bereich: 3,0 % (neigt zum Weinen, kindlich etc.)	I. Einschätzung Eltern (1. zehn Plätze): 1. Stimmungsschwankungen: 32,0 % 2. Kann sich nicht konzentrieren: 30,1 % 3. Kopfschmerzen / Übelkeit: 27,8 % 4. Wutanfälle, Schreien: 25,8 % 5. Niedergeschlagenheit: 25,2 % 6. Fühlt sich überfordert: 22,9 % 7. Nägel beißen: 17,9 % 8. Schlafstörungen: 16,6 % 9. Essstörungen: 16,5 % 10. Angst vor der Schule: 14,1 % II. Selbsteinschätzung Schüler (1. zehn Plätze – sehr oft – oft): 1. Müdigkeit: 20,7 / 29 % 2. Arbeitsunlust: 18,1 / 32,6 % 3. Stimmungsschwankungen: 20,1 / 22,7 % 4. Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht: 10,5 / 29,8 % 5. Niedergeschlagenheit: 8,8 / 21,1 % 6. Innere Unruhe, Nervosität: 9,3 / 24,4 % 7. Plötzlicher Optimismus: 11,5 / 25,5 % 8. Interesselosigkeit: 5,7 / 21,2 % 9. Angst, dass alles zu viel wird: 9,3 / 20,7 % 10. Zerstreuung, Vergesslichkeit: 8,3 / 20,3 %

Die Untersuchungen zeigen divergierende Ergebnisse zum Ausmaß der Unterrichtsstörungen auf. Nach den Unterrichtsbeobachtungen von Helmke und Renkl (1992) nehmen diese 4 % der Unterrichtszeit ein, während Balke (2003) durch Lehrerbefragungen zu Störraten zwischen 20 % und 50 % des Unterrichts kommt. Die unmittelbaren Beobachtungsergebnisse stimmen mit den Befragungsergebnissen nicht überein.

Die Forschung in diesem Bereich beschränkt sich auf die Aspekte der Ursachen und Auswirkungen von Unterrichtsstörungen sowie bestimmter Zusammenhänge, beispielsweise zwischen der Einschätzung des Störempfindens durch Lehrer und Schüler. Untersuchungen zur Häufigkeit von Unterrichtsstörungen sind unterrepräsentiert und häufig Nebenprodukte anderer Untersuchungen (Helmke & Renkl, 1992).

## 2.4 Schul- und Klassenklima

Laut Balke (2003) hat das Trainingsraum-Programm positive Auswirkungen auf die Einschätzung des Schul- und Klassenklimas. Da dies ein überprüfter Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier zunächst der theoretische Hintergrund zum Themenbereich Schul- und Klassenklima dargestellt.

### 2.4.1 Theoretische Aspekte

Im schulischen Kontext ist die Verwendung und Definition des Klimabegriffs uneinheitlich. Sozialklima, Klassenklima, Unterrichtsklima, Schülerklima und Schulklima sind Beispiele, die diese mannigfaltige Verwendung widerspiegeln. Nach Eder (1998) lassen sich drei globale Verwendungsweisen des pädagogisch-psychologischen Klimabegriffs unterscheiden:

- „[Klima im Sinne] der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Atmosphäre. Dieses Begriffsverständnis zielt auf die Gefühls- und Stimmungsanteile, auf die emotionale Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie auf die emotionale Befindlichkeit in der Klasse [ab].“
- „[Klima im Sinne der] Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Wertehaltungen; in diesem Verständnis überschneidet sich der Klimabegriff mit Begriffen wie Schulethos bzw. Schulkultur.“
- „[Klima im Sinne einer] Beschreibung subjektiv wahrgenommener (Lern-) Umwelten. Klima bedeutet hier das Insgesamt schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der Schüler [...] bzw. die (subjektive) Wahrnehmung, das (subjektive) Erleben schul- und unterrichtsbezogener Aspekte durch den Schüler“ (Eder, 1998, S.424).

Zumindest beim letztgenannten Punkt besteht eine Einigkeit in der Verwendungsweise des Klimabegriffs als subjektiv wahrgenommene Lernumwelt (vgl. Eder, 1996, 1998; von Saldern, 1987; Dreesmann, 1982). Innerhalb der Institution Schule resultiert das Klima somit aus „Merkmale[n] der schulischen Umwelt [und] wie sie von den Betroffenen (Lehrern, Schülern) wahrgenommen werden“ (Eder, 1998).

### 2.4.1.1 Facetten des Klimabegriffs

Es gibt eine Vielzahl an Begriffen und Definitionen, die aus den Unterscheidungen und Verwendungsweisen des Klimabegriffs in der pädagogischen Psychologie resultieren.

Da Klima als subjektive Repräsentation objektiver Umweltbedingungen zu verstehen ist, geht Eder (1996) davon aus, dass Institutionen wie Schule hierarchisch gegliedert sind und sich das Klima daraus resultierend auf unterschiedliche Ebenen innerhalb des Schulsystems beziehen kann. Eder und Mayr (2000) schlagen eine Unterteilung in fünf Bereiche vor, um den verschiedenen Facetten des Klimabegriffs gerecht zu werden (vgl. Eder, 1996, S.28):

**Tabelle 11:** Facetten des Klimabegriffs nach Eder und Mayr (2000)

Inhalt	Organisations- bezug	Subjektbezug	Aggregierungs- ebene	Datenquelle
Sozialklima	Klassenklima	psychologisches Klima	Individualklima	Schülerklima
Unterrichts- klima	Schulklima	kollektives Klima	aggregiertes Klima	Lehrerklima
Wertklima	Lehrkörperklima			Elternklima

Die Vielfalt der Bereiche verdeutlicht, dass die Untersuchung des Klimas aus unterschiedlichsten Perspektiven möglich ist.

#### 2.4.1.1.1 Inhalt

Fend (1977) geht davon aus, dass Schule bestimmte gesellschaftliche Funktionen wie Qualifikation, Integration und Selektion zu leisten hat und definiert Klima als „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die Verlebendigung institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (Fend, 1977, S.64). Auch Eder (1996) sieht diese Funktion und definiert das Klima „als die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene Ausprägung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S.26).

In beiden Definitionen geht es somit um Klimawahrnehmungen, die die Beziehungs- und Interaktionsformen von Lehrkräften und Schülern bei der Erfüllung institutioneller Aufgaben beschreiben. Nach Eder (1996) handelt es sich hier primär nicht um die subjektive Repräsentation von schulischer Umwelt, sondern vielmehr um die kollektive Beurteilung objektiver Merkmale der Institution Schule.

Klimawahrnehmungen können sich auch auf nicht objektive Merkmale der Schule beziehen. Eder (1996) unterscheidet hier das Sozialklima (z.B. von Saldern, 1987) und das Unterrichtsklima (z.B. Dreesmann, 1982). Dabei definiert von Saldern (1987) das Sozialklima von Schulklassen als „ein auf die Schulklasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst“ (von Saldern, 1987, S.17).

Ähnlich, jedoch stärker auf den Unterrichtsverlauf bezogen, wird das Unterrichtsklima von Dreesmann (1982) definiert: „Unterrichtsklima ist eine relativ überdauernde Qualität der Umwelt eines Unterrichts, die sich auf einen bestimmten Satz von Merkmalen bezieht, der von Schülern erlebt werden kann und ihr Verhalten potenziell beeinflusst“ (Dreesmann, 1982, S.43).

#### **2.4.1.1.2 Organisationsbezug**

Klimawahrnehmungen können auf unterschiedlichen Ebenen der Institution Schule beschrieben werden. Sie können sich auf die Organisation als Ganzes (Schulklima) oder auf einzelne Ebenen der Organisation (Klassenklima, Lehrkörperklima) beziehen (vgl. Eder, 1996). Das Klima kann von Schülern auf der Individual-, Klassen- und Schulebene wahrgenommen werden. Die Individualebene repräsentiert dabei die Ebene eines einzelnen Schülers innerhalb einer Klasse und bildet seine individuelle Wahrnehmung ab. Die Klassenebene bezeichnet das wahrgenommene Klima der Schüler einer Klasse in einer Schule. Auf der Schulebene wird das Klima einer einzelnen Schule betrachtet und somit als Schulklima bezeichnet. Es umfasst subjektiv bedeutsame Merkmale, die sich auf die Schule als Organisationseinheit beziehen: „Die physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungsverhalten und kulturelles Selbstverständnis“ (Eder, 2002, S.215).

#### **2.4.1.1.3 Subjektbezug und Aggregierungsebene**

Dem Subjektbezug kommt bei Klimabeschreibungen eine zentrale Bedeutung zu. Klimaaussagen können sich auf Wahrnehmungen einzelner Personen der Organisation (psychologisches Klima bzw. Individualklima) oder auf Aussagen der Organisation als Ganzes (kollektives Klima bzw. aggregiertes Klima) stützen (vgl. Eder, 1996, 1998). Der Subjektbezug gibt Auskunft darüber, ob sich die Wahrnehmungen der Lernumwelt auf individuelle Erfahrungen oder ein vermehrt kollektives Phänomen stützen. Dabei stellt sich die Frage, ob der Schwerpunkt auf das Individualklima oder das aggregierte Klima (z.B. Klima einer Klasse) gelegt werden soll. Eder (1996) kommt zu dem Ergebnis, dass sich Klimaeffekte vornehmlich auf der Individualebene finden lassen: „Als globales Ergebnis aus den bisherigen Analysen lässt sich festhalten, dass sich die Wirkungen von Schule auf Verhaltens- und Befindungsmerkmale außerordentlich gut, auf Persönlichkeitsmerkmale und Leistung zumindest signifikant, wenn auch nicht in bedeutsamer Höhe aus dem Klima in Klasse und Schule vorhersagen lassen. Für diese Veränderungen ist in erster Linie das individuell wahrgenommene Klima bedeutsam; das kollektive Klima ist in erheblich geringerem Maße direkt für die Ausprägung der Effektvariablen wirksam.“ (Eder, 1996, S.239).

Demgegenüber steht auf der organisatorischen Ebene (z.B. Klassenebene) Klima als geteilte Umweltwahrnehmung. Nach Dreesmann (1982) ist das „Unterrichtsklima ein gruppenspezifisches Resultat des Aufeinandertreffens von personalen Komponenten der Schüler und Merkmalen der Unterrichtswelt“ (Dreesmann, 1982, S.65). Dieses „gruppenspezifische Resultat“ ergibt sich nach Dreesmann (1982) nur, wenn Schüler ein gewisses Maß an Übereinstimmung in ihren Klimawahrnehmungen haben. Auch von Saldern (1983) hält fest, dass erst dann von „sozialem Klima“ gesprochen werden kann, „wenn ein gewisses Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Angaben der Schüler festzustellen ist“ (von Saldern, 1983, S.117). Das aggregierte Klima ist somit die durchschnittliche Klimawahrnehmung aller Mitglieder einer organisatorischen Einheit und wird in der Regel durch statistische Mittelwertbildung festgestellt (vgl. Eder, 1996).

#### **2.4.1.1.4 Datenquellen für Klimabeschreibungen**

Klimabeschreibungen können aus unterschiedlichen Datenquellen stammen. Diese Datenquellen sind die jeweiligen unterschiedlichen Personengruppen innerhalb eines Organisationssystems. Auf das System Schule bezogen sind dies z.B. Schüler, Lehrkräfte und Eltern (vgl. Eder, 1996).

### **2.4.1.2 Verwendung der Klimabegriffe in der vorliegenden Arbeit**

Aufgrund der großen Klimabegriffsvielfalt in der Literatur ist für die vorliegende Untersuchung eine Festlegung auf Schul- und Klassenebene nötig. Die Begriffe Klassenklima und Schulklima werden aus folgenden Gründen präferiert:

- „Unterrichtsklima“ beschränkt sich zu sehr auf das aktuelle Geschehen innerhalb einer Unterrichtsstunde bzw. das Klima bezogen auf ein Schulfach (vgl. Dreesmann, 1982). Die sozialen Aspekte innerhalb der Klassengemeinschaft werden kaum berücksichtigt.
- „Soziales Klima“ beinhaltet den sozialen Aspekt einer Gemeinschaft. Es hat jedoch keinen direkten Bezug zur Institution Schule.
- „Klassenklima“ bezieht sich auf die sozialen Aspekte innerhalb der Klassengemeinschaft und hat den direkten Bezug zur Schule.

Neben dem Begriff „Klassenklima“ wird der Begriff „Schulklima“ verwendet. Er berücksichtigt das wahrgenommene Klima von Schülern, bezogen auf die Schule als Organisationseinheit. Das Schulklima wird in Anlehnung an Eder (2002) folgendermaßen verstanden:

„Das Schulklima umfasst subjektiv bedeutsame Merkmale, die sich auf die Schule als Organisationseinheit beziehen: (...) der Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung, Disziplin (...)“ (Eder, 2002, S.215).

### **2.4.2 Diagnostik**

Die Begriffsvielfalt der Beschreibung subjektiv wahrgenommener Lernumwelten spiegelt sich in den Messinstrumenten zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas wider. Von Saldern (1987) unterteilt das Klima in die Dimensionen Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung und Merkmale des Unterrichts. Durch Hauptkomponentenanalysen und konfirmatorische Faktorenanalysen konnte er diese Dreiteilung des Klimas empirisch belegen. Eder (1996) nimmt auf der Basis deutscher und englischer Klimainstrumente eine Unterteilung der Verfahren in die von Saldern (1987) belegten Dimensionen vor und ergänzt diese Dreiteilung des Klimas durch die Dimension „Lernhaltungen der Schüler“. Gruehn (2000) kritisiert diese Ergänzung, da Lernhaltungen der Schüler ihrer Meinung nach eher „Folgen als Konstituenten des Klimas“ darstellen (vgl. Gruehn, 2000, S.72). Sie bemängelt

zusätzlich, dass in der Klimaforschung die unterschiedlichen Messinstrumente ihren Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte des Klimas legen. Ergebnisse unterschiedlicher Studien führen somit „weniger zur Replikation bereits gefundener Zusammenhänge, sondern eher zur Kumulation unterschiedlich bedeutsamer Klimaaspekte“ (Gruehn, 2000, S.89).

Die folgende Tabelle zeigt, dass sich die gängigen deutschsprachigen Verfahren zur Messung des Klimas dahingehend einig sind, dass sie wenigstens zwei Aspekte der Lernumweltwahrnehmung von Schülern erfassen, die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Schüler-Schüler-Beziehung. Die Dimension des Schulklimas wird nur im Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima LFSK 4-8 (Eder & Mayr, 2000) gesondert erhoben (Anhang E).

**Tabelle 12:** Klimainstrumente und ihre Komponenten (Eder, 1996; Gruehn, 2000)

<b>Verfahren</b>	<b>Lehrer-Schüler-Beziehung</b>	<b>Schüler-Schüler-Beziehung</b>	<b>Merkmale des Unterrichts</b>	<b>Lernhaltungen der Schüler</b>
LST Lern-Situations-Test Kahl et al, 1977	Identifikation mit Unterrichtsarbeit	Kohäsion	Leistungsforderungen im Unterricht Betonung von Wettbewerb und Orientierung Identifikation mit Unter- richtsarbeit	
FUK Fragebogen zum Unterrichtsklima Dreesmann, 1979	Kooperation zwi- schen Lehrer und Schüler	Kameradschaft Konkurrenz	Schwierigkeiten Verständlichkeit Erfahrungsnähe Individualisierungsmangel Erfolgsaussicht von An- strengung, Disziplin	Identifikation (der Schüler) mit der Unterrichtsarbeit
FEND Klima-Skalen Fend, 1977	Restriktive Kontrolle Mitbestimmung Lehrerengagement Anonymität		Leistungsdruck Disziplindruck Unterrichtsverlauf	
LASSO Landauer Skalen zum Sozialklima von Saldem & Littig, 1987	Fürsorglichkeit des Lehrers Aggression gegen den Lehrer Zufriedenheit mit dem Lehrer Autoritärer Füh- rungsstil des Lehrers Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer	Ausmaß der Cliquesbildung Hilfsbereitschaft der Mitschüler Diskriminierung von Mitschülern Zufriedenheit von Mitschülern Konkurrenzverhalten von Mitschülern	Leistungsdruck Zufriedenheit mit dem Unterricht Disziplin und Ordnung Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten Resignation Reduzierte Unterrichtsteil- nahme	Resignation der Schüler Reduzierte Unter- richtsteilnahme
Wiener Klima- skalen Oswald et al., 1989	Engagement Toleranz Anonymität Vertrauen Mitbestimmung	Kohäsion Konkurrenz Toleranz	Betonung von Disziplin Leistungsüberforderung	
LFSK 4-8 Linzer Fragebogen zum Schulklima Eder & Mayr, 2003	Pädagogisches Engagement Restriktivität Mitsprache Gerechtigkeit Komparation	Gemeinschaft Rivalität	Leistungsdruck Unterrichtsdruck Vermittlungsqualität Schülerbeteiligung Kontrolle der Schülerarbeit	Störneigung Lernbereitschaft

Der LFSK 4-8 (Eder & Mayr, 2000) erhebt zusätzlich das Schulklima durch die Dimensionen „Strenge-Kontrolle“ und „Wärme“ sowie die gesonderte Dimension „Wohlbefinden“.

Neben der von Gruehn (2000) geäußerten Kritik an der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung der verschiedenen Messinstrumente zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas ergibt sich laut Eder (1996) bei Untersuchungen zum Klima im Design einer Querschnittsuntersuchung das Kausalitätsproblem. Es bestehen grundlegende Probleme bei der Interpretation von Ergebnissen, sodass die Untersuchungen keine kausalen Zusammenhänge von Schul- und Schülermerkmalen hinsichtlich des Klimas feststellen dürfen. Nach Eder (1996) ergibt sich dieses Problem selbst bei Untersuchungen, die das Schul- oder Klassenklima über mehrere Messzeitpunkte hinweg erheben. Hier gefundene Zusammenhänge zwischen Personen- und Klimamerkmale können als „Wahrnehmungseffekte im Sinne von Urteilsverzerrungen“ oder als „echte“ Effekte gedeutet werden. So lässt sich zum Beispiel das Phänomen, dass Mädchen in koedukativen Schulen das Klima positiver als Jungen beschreiben, nur schwer deuten. Es bleibt unklar, „ob es sich um einen Antwortstil beim Ausfüllen des Klimabogens, eine abweichende Wahrnehmung aufgrund weiblicher Persönlichkeitsmerkmale oder eine (z.B. aufgrund unterschiedlicher Behandlung durch den Lehrer) tatsächlich anders erlebte subjektive Umwelt handelt“ (Eder, 1996, S.54). Auch von Saldern (1987) und Jerusalem (1997) kommen zu dem Schluss, dass aufgrund des Kausalitätsproblems Interpretationen schwierig sind. Sie sprechen daraus resultierend ausschließlich von Zusammenhängen.

Das Problem der Kausalität gilt nach Gruen (2000) allerdings nur in den subjektiven Umweltwahrnehmungen, die von den Persönlichkeitsmerkmalen des Wahrnehmenden beeinflusst werden. Objektive Gegebenheiten der Schulumwelt wie beispielsweise Schulsystem, Schulart, regionale und soziale Situierung der Schule, Größe der Schule und Klasse, unterrichtende Lehrkräfte und Schulleitung können hingegen als „echte“ Bedingungen der Klimawahrnehmung gelten (Eder, 1996).



### 2.4.3 Befunde

Die Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas durch Schüler wird somit von verschiedenen Determinanten beeinflusst. Im Folgenden werden der Einfluss der Schulart und Klassenstufe, der Geschlechtersaspekt und der Einfluss von Unterrichtspraktiken unter Berücksichtigung empirischer Gesichtspunkte dargestellt:

#### a) Einfluss der Schulart und der Klassenstufe

Fend (1977) untersuchte Klimaunterschiede zwischen Gesamtschulen und dem traditionellen Schulwesen sowie Unterschiede innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems (Hauptschule, Realschule, Gymnasium).

Neben den Unterschieden zwischen Gesamtschulen und dem traditionellen Schulsystem zugunsten der Gesamtschulen, ergaben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Leistungsdrucks der Schüler innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems, wobei das Schulklima an Gymnasien durch den am stärksten wahrgenommenen Leistungsdruck gekennzeichnet war, gefolgt von Real- und Hauptschulen. Fend (1977) erklärt diese Befunde mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Schüler der verschiedenen Schularten gestellt werden.

Gegensätzlich zu Fend (1977) sind die Ergebnisse einer in Baden-Württemberg durchgeführten Querschnittsstudie zur Belastung von Schülern zu sehen (vgl. Projektgruppe Belastung, 1998). Hier wurden insgesamt 4321 Schüler in 202 Klassen in den Klassenstufen sechs (N=1951) und acht (N=2059) befragt. Die Schüler verteilten sich auf die Schularten Hauptschule (N=1277), Realschule (N=1573) und Gymnasium (N=1507). Varianzanalysen und Mittelwertvergleiche zeigten, dass sich Hauptschüler in der Klassenstufe sechs signifikant stärker belastet fühlen als Realschüler in der sechsten Klassenstufe. Diese fühlten sich wiederum signifikant stärker belastet als Gymnasiasten der sechsten Klassenstufe. In der achten Klassenstufe gab es im Vergleich zur sechsten Klassenstufe steigende Tendenzen bei der Einschätzung der Belastung. Insgesamt waren die Unterschiede zwischen den Schularten in Klassenstufe acht jedoch kleiner.

Die unterschiedlich empfundene Belastung spiegelt sich auch im Schulklima wider. Gymnasiasten bewerteten das Schulklima positiver (obwohl sie am häufigsten die Ungerechtigkeit der Lehrkräfte betonten) als die Realschüler und Hauptschüler. Die Hauptschüler bewerteten das Schulklima am schlechtesten.

Von Saldern (1987) untersuchte das Sozialklima in einer Querschnittsstudie mit bundesweit 2692 Schülern an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien mit den LASSO (Landauer

Skalen zum Sozialklima) nach von Saldern und Littig. Die befragten Schüler verteilten sich auf die Klassenstufen 3 bis 13. Von Saldern kam zu dem Ergebnis, dass die Lernumwelt mit Ausnahme des Konkurrenzverhaltens von Mitschülern mit zunehmender Klassenstufe immer negativer wahrgenommen wurde. Disziplin und Ordnung, die Zufriedenheit mit den Mitschülern, deren Hilfsbereitschaft und die Fürsorglichkeit des Lehrers wurden abnehmend eingeschätzt. Darüber hinaus stellte er fest, dass sich die Werte der LASSO, die sich auf lehrerbezogene Umweltaspekte, wie zum Beispiel den Führungsstil, die Zufriedenheit mit den Lehrkräften und den Leistungsdruck bezogen, verschlechterten, je höher die Schulart war. Bei vier von fünf Skalen aus dem Bereich Lehrer-Schüler-Beziehung trat bei Realschulen und Gymnasien besonders zwischen der fünften und achten Klasse eine Verschlechterung auf, während sich die Werte der Hauptschulen geringfügig verbesserten.

Eder und Mayr (2000) untersuchten ebenfalls schulartabhängige Unterschiede in der Klimawahrnehmung von Schülern in Österreich und stellten dabei durch Varianzanalysen Unterschiede im Klassenklima fest. Sie kamen durch Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation zu dem Ergebnis, dass das Alter der Schüler und somit auch die Klassenstufe mit fast allen Klimadimensionen des LFSK 4-8 in Zusammenhang stand: „Ältere Schüler berichten weniger Schülerzentriertheit und mehr Sozial- und Leistungsdruck, eine weniger positive Lerngemeinschaft und mehr Rivalität und Störungen“ (Eder & Mayr, 2000, S.45).

#### b) Einfluss des Geschlechts von Schülern

Von Saldern (1987) erhob in einer Querschnittsstudie die Klimawahrnehmungen von 826 Schülern an Hauptschulen mit den LASSO. Es zeigte sich, dass Mädchen die schulische Umwelt negativer wahrnahmen als Jungen (Ausnahme „autoritärer Führungsstil des Lehrers“ und „Hilfsbereitschaft zwischen den Schülern“).

Eder (1996) kam durch Korrelationsberechnungen zu Klimawahrnehmungen mit dem LFKK (Vorabfassung des LFSK 4-8) bei 1660 Schülern ebenfalls zu dem Ergebnis, dass es Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Klimawahrnehmungen gibt. Hier bewerteten jedoch die Mädchen viele Klimadimensionen besser als die Jungen (Schülerzentriertheit, Leistungsdruck, sozialer Druck, Kohäsion, Disziplin). Hinsichtlich des wahrgenommenen Schulklimas ließen sich laut Eder (1996) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen.

Mittels der Berechnung von Produkt-Moment-Korrelationen belegten Eder und Mayr (2000) geringe geschlechtsspezifische Unterschiede in den Klimadimensionen des LFSK 4-8: „Der

Richtung nach erleben Jungen das Klima in einigen Bereichen etwas ungünstiger (mehr Restriktivität, mehr Vergleiche untereinander, mehr Rivalität)“ (Eder & Mayr, 2000, S.45).

Auch Dreesmann (1982) attestierte Mädchen ein kaum anderes Erleben des Unterrichtsklimas. Es ergaben sich lediglich Unterschiede im Mathematikunterricht. So beurteilten Mädchen den Unterricht als weniger verständlich und nahmen weniger Kameradschaftlichkeit wahr. Diese Unterschiede sind jedoch auf die „geschlechtsspezifische Belastetheit“ des Faches zurückzuführen, da sich ansonsten keine Unterschiede in anderen Fächern ergaben (Dreesmann, 1982).

### c) Einfluss von Unterrichtspraktiken

Es gibt nur wenige Befunde zur Auswirkung von Unterrichtspraktiken, die sich in Beziehung zum Trainingsraum-Programm von Balke (2003) setzen lassen. Einige Befunde könnten jedoch relevant sein, wenn man betrachtet, dass Schüler an Schulen mit dem Trainingsraum-Programm die Gerechtigkeit der Lehrerermahnungen nicht generell bestätigen bzw. den Besuch des Trainingsraums als Strafe empfinden.

Eder (1996) befragte unterrichtende Lehrkräfte aus 64 Klassen nach ihren Disziplinstrategien für die jeweilige Klasse. Ihre Angaben fasste er als kollektive Eigenschaft der Lehrkraft einer Klasse zusammen und untersuchte die Korrelation zwischen dem durchschnittlichen Lehrerverhalten und den Dimensionen des Klimas in der Klasse. Er kam zu dem Ergebnis, dass sozialpädagogisches Handeln (im Sinne von auf die Situation der Schüler eingehendem Handeln) fast durchgehend mit einem günstigeren Klima in der Klasse verbunden war. So zeigten sich eine signifikant positive Korrelation in den Bereichen Schülerzentriertheit, Disziplin und eine negative Korrelation mit Zunahme an Leistungs- und sozialem Druck. Bei kontrollierend-lenkendem Handeln der Lehrkraft ließ sich ein solcher Zusammenhang nicht bzw. nur vereinzelt feststellen (vgl. Eder, 1996, 1998).

Fend (1998) dokumentierte die negativen Konsequenzen einer Form der sozialen Kontrolle der Schüler, die mit Druck oder Strafen arbeitete. Er bezeichnete diese Form als empfundenen Anpassungsdruck von Schülern und gelangte mittels der Berechnung von Korrelationen aus Fragebogendaten von 3750 Schülern aller Schularten in den Klassenstufen neun und zehn zu dem Ergebnis, dass sich die Schüler in der Schule umso unwohler fühlten, je stärker der Anpassungsdruck empfunden wurde. Das Selbstvertrauen reduzierte sich und das Partizipationsverhalten ging zurück.

## **2.5 Berufszufriedenheit von Lehrkräften**

Laut Balke (2003) hat das Trainingsraum-Programm positive Auswirkungen auf die Einschätzung der Berufszufriedenheit. Da dies ein überprüfter Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier zunächst der theoretische Hintergrund zum Themenbereich Berufszufriedenheit dargestellt.

### **2.5.1 Theoretische Aspekte**

Die Begriffe der Berufszufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit werden in der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie verwendet. Obwohl mittlerweile auf eine lange Forschungstradition zu dieser Thematik zurückgeblickt werden kann, gibt es bislang keine allgemein anerkannte Definition zu diesem hypothetischen Konstrukt.

In der englischsprachigen Literatur werden die Begriffe „job satisfaction“ und „vocational satisfaction“ verwendet. Die Begriffe werden teilweise synonym verwendet.

In der deutschsprachigen Literatur wird häufig ebenfalls nicht zwischen den Begriffen Berufszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit unterschieden (Ammann, 2004). Darauf aufbauend findet in dieser Arbeit ebenfalls keine Unterscheidung statt, und die Bezeichnung Berufszufriedenheit wird angewendet.

In Abhängigkeit vom Untersuchungsfeld, dem Untersuchungsinstrument oder dem Untersuchungsobjekt wird Berufszufriedenheit folgendermaßen definiert:

- a) Berufszufriedenheit als emotionaler Zustand und persönliches Befinden in einem Arbeitsverhältnis

Für Hoppock (1935, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) ist Berufszufriedenheit jede Kombination von psychischen, physischen und umweltbedingten Bedingungen, die eine Person ehrlich sagen lassen „Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit“ (Bruggemann et al., 1975). Brown, Berrien und Russel (1966, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) sowie Locke (1969, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) schließen eine positive Wortbedeutung im Sinne eines „guten Gefühl[s], eines „angenehmen emotionalen Zustand[s]“ in einer Arbeitssituation mit ein. Bei der Berufszufriedenheit handelt es sich um einen „angenehmen emotionalen Zustand, der aus der Übereinstimmung zwischen Arbeitsbedingungen und Erfüllung von individuellen Werten zustande kommt“ (Stamouli, 2003, S.36).

#### b) Berufszufriedenheit als Einstellung

Diese Betrachtungsweise überwiegt und ist bei Bruggemann et al. (1975), Merz (1979b) und Rudow (1994) zu finden. Nach Bruggemann et al. (1975) wird reflektiert, „ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen. Das Ergebnis hängt sowohl von kognitiv-rationalen als auch von emotionalen Bewertungs- und Beurteilungsprozessen ab“ (Bruggemann et al., 1975, S.150). Auch Merz (1979b) definiert Berufszufriedenheit als Einstellung: „Arbeitszufriedenheit ist ein innerseelischer Zustand, der aus der emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht“ (Merz, 1979b, S. 29). Rudow (1994) versteht die Berufszufriedenheit als eine durch die Arbeitstätigkeit auftretende Befindlichkeit, „die auf der Grundlage des (Soll-Ist-)Vergleichs von individuellen Erwartungen und dem Inhalt bzw. Bedingungen der Arbeitstätigkeit entsteht und bei ihrer Ausübung antriebsregulatorisch als Einstellung wirksam wird“ (Rudow, 1994, S.157).

#### c) Berufszufriedenheit als Motiv

Nach Herzberg et al. (1959, zitiert nach Ellinger, 2002) und Neuberger (1974) verdeutlicht diese Sichtweise, dass Berufszufriedenheit nicht nur als Korrelat der Motivbefriedigung anzusehen ist. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Verhaltensrelevanz, die zum Motiv wird. Von einem als unbefriedigend angesehenen Ist-Zustand wird ein als ideal angesehener Soll-Zustand angestrebt. Dabei werden vier motivationstheoretische Ansätze unterschieden:

- Bei bedürfnisorientierten Ansätzen entsteht Zufriedenheit dadurch, dass der Mensch auf der Suche nach seinem inneren Gleichgewicht ist. Als Ziel wird ein befriedigender innerer Zustand angesehen, wobei Unlust vermieden und Lust vermehrt werden soll. In der bedürfnisorientierten Sichtweise wird der Mensch durch Unlust angetrieben, während Zufriedenheit auf Bedürfnislosigkeit und daraus resultierend auf Untätigkeit hindeutet.
- Anreizorientierte Ansätze stellen heraus, „dass hohe Berufszufriedenheit das nach Lustmaximierung strebende Verhalten aktiviert“ (Stamouli, 2003, S.37). Auch bei diesen Ansätzen soll Unlust vermindert und Lust gesteigert werden. Im Gegensatz zum bedürfnisorientierten Ansatz, der innerseelische Bedürfnisse unterstellt, ist hier die Berufszufriedenheit von der äußeren Arbeitssituation abhängig. Hohe Berufszufriedenheit äußert sich in einer positiven Stellungnahme zur Arbeitssituation.

- Als Grundlage für kognitive Ansätze dient die Auffassung vom Menschen als rationales Wesen. Die Person orientiert sich an der Umwelt und beurteilt diese aufgrund der gemachten Erfahrungen. Zukünftige Entwicklungen werden gedanklich entworfen und sich darauf eingestellt. Erfährt das kognitive System Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten entsteht Unzufriedenheit. Durch Dissonanzen und Unverträglichkeiten kann es zur Veränderung kommen.
- Humanistische Ansätze betonen das Streben des Menschen nach Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung. Zufriedenheit bedeutet, das Bewusstsein über ein aktives, schöpferisches und sinnerfüllendes Leben zu besitzen. Hohe Berufszufriedenheit wird als erlebte Selbstverwirklichung empfunden und führt zu einer Steigerung des Engagements und einer Differenzierung der Interessen und Bedürfnisse.

#### d) Berufszufriedenheit als Werthaltung

Anstelle von Einstellungen werden die Wertvorstellungen über eine Arbeit als wichtig angesehen. Berufszufriedenheit resultiert nach Locke (1976, zitiert nach Six & Kleinbeck, 1989, S.373) „aus der Wahrnehmung, dass die eigene Arbeit die für wichtig gehaltenen arbeitsbezogenen Werte erfüllt oder ihre Erfüllung erlaubt, vorausgesetzt, dass diese Werte nach Art und Ausmaß mit den eigenen Bedürfnissen vereinbar sind“.

#### e) Berufszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal

Ist eine Person ständig und überall zufrieden, „scheinen die Ursachen der Zufriedenheit in das Innerpsychische verlegt, Arbeitszufriedenheit gleicht demzufolge einem Persönlichkeitsmerkmal“ (Merz, 1979b, S.25). In der empirischen Forschung findet kaum eine Zuordnung der Berufszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal statt. Hingegen weist Merz (1979b) darauf hin, dass Äußerungen über Zufriedenheit sehr oft dementsprechend interpretiert werden.

#### f) Berufszufriedenheit als Person-Umwelt-Phänomen

Nach Barth (1990) resultiert diese „aus der Interaktion, die zwischen dem Individuum und seinem Arbeitsumfeld aufgebaut wird“. Bei dieser Interaktion sind sowohl subjektive als auch situative Variablen von Bedeutung.

### **2.5.1.1 Theoretische Ansätze zur Berufszufriedenheit**

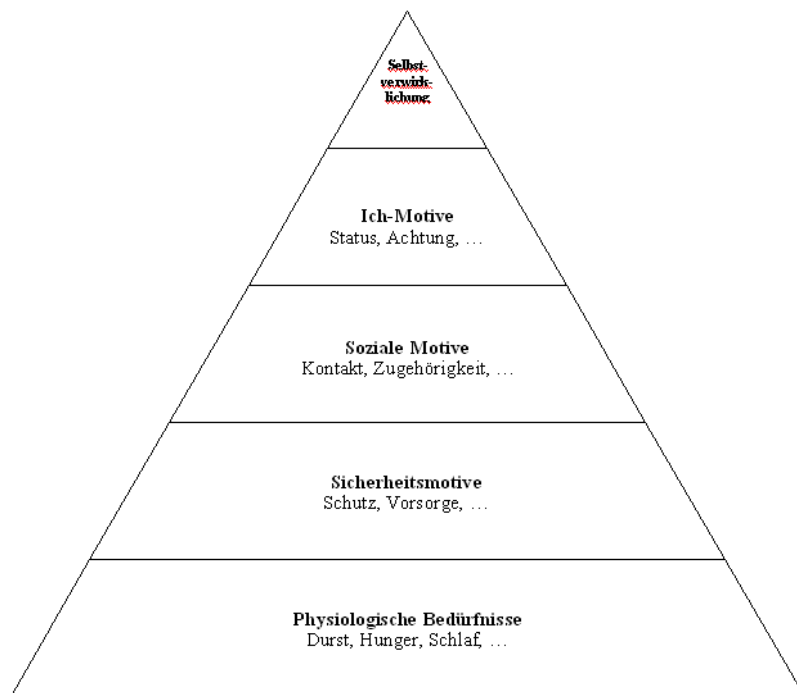
In der Berufszufriedenheitsforschung besteht neben der Uneinigkeit zu den begrifflichen Definitionen auch Uneinigkeit über die Systematisierung der zahlreichen Theorien. Einen Überblick über die verschiedenen Ansätze gaben Campbell et al. (1970, zitiert nach Stamouli, 2003), indem sie die bis dahin existierenden Ansätze in zwei Kategorien ordneten: Inhaltstheorien und Prozesstheorien. Inhaltstheorien verfolgen dabei das Ziel Arbeitsfaktoren zu bestimmen, die zur Berufszufriedenheit bzw. Berufsunzufriedenheit beitragen. Prozesstheorien hingegen sollen darstellen, wie individuelle Variablen mit Merkmalen des Berufs interagieren und welche Auswirkung diese Interaktion auf die Berufszufriedenheit hat. Stamouli (2003) ergänzte diese Ordnung um weitere Ansätze, um einen Überblick über die theoretischen Ansätze zur Berufszufriedenheit von 1940 bis 1990 zu geben. Es liegt keine vollständige Abbildung aller theoretischen Ansätze vor, sondern es wurden die theoretischen Ansätze berücksichtigt, „die im Zusammenhang mit der Lehrerberufszufriedenheit stehen und ihrer Erklärung dienen“ (Stamouli, 2003, S. 45). Die nachfolgenden Theorien wurden in der bisherigen Forschung zur Berufszufriedenheit am häufigsten verwendet.

#### **2.5.1.1.1 Inhaltstheorien**

a) Die hierarchische Bedürfnistheorie nach Maslow

Diese Theorie ist einer der bekanntesten theoretischen Ansätze zur Berufszufriedenheit. Dabei wird der Gedanke verfolgt, dass sich alle Menschen selbst verwirklichen wollen. Maslow (1943, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) ist der Ansicht, dass dieses Ziel erst dann die Handlungen und Entscheidungen bestimmt, wenn alle anderen, zwar niederen, aber menschlichen Bedürfnisse gestillt sind. Er teilt die menschlichen Bedürfnisse in folgende Klassen ein:

1. Physiologische Bedürfnisse, die der Aufrechterhaltung der körperlichen Funktionstüchtigkeit dienen, z.B. Bedürfnisse nach Nahrung und Schlaf.
2. Sicherheitsmotive, z.B. Bedürfnisse nach wirtschaftlicher Sicherheit und Schutz vor äußeren Einflüssen.
3. Soziale Motive, z.B. Bedürfnisse nach Kontakt zu anderen Menschen und Zugehörigkeit zu einer Gruppe.
4. Ich-Motive, z.B. Bedürfnis nach Status und Achtung durch andere Menschen.
5. Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung, z.B. die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und des Potenzials (Bruggemann et al., 1975).



**Abbildung 6:** Bedürfnispyramide nach Maslow

Die drei erstgenannten Bedürfnisse werden als Defizit-Bedürfnisse bezeichnet, bei den beiden letztgenannten spricht man von Wachstumsbedürfnissen. Maslow (1943, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) vertrat die Meinung, dass man sich erst auf die beiden Wachstumsbedürfnisse konzentrieren kann, wenn die Defizit-Bedürfnisse erfüllt sind. Sie sind elementar und führen beim Menschen zu physischen und psychischen Schäden, wenn sie nicht befriedigt werden. Erst wenn die Defizit-Bedürfnisse gestillt sind, können sich die Wachstumsbedürfnisse (z.B. Phantasie, Kreativität, Neugierde) entfalten (Bruggemann et al., 1975).

Kritisiert wird an dem Modell, dass sowohl die Aufeinanderfolge als auch der Einfluss menschlicher Bedürfnisse auf die Berufszufriedenheit empirisch nicht belegt werden konnte. Unbefriedigte Bedürfnisse haben bei Menschen unterschiedliche Auswirkungen und werden von ihnen teilweise kompensiert. Außerdem können sie sowohl persönlichkeits- als auch kulturabhängig sein (Bruggemann et al., 1975).



#### b) Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg

Gegenstand der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959, zitiert nach Ellinger, 2002) ist die Einordnung von 16 Arbeitsfaktoren in zwei getrennt zu betrachtende Kategorien, die entweder unzufrieden (Hygiene-Faktoren) oder zufrieden machen (Motivatoren) (Ellinger, 2002). Die Hygiene-Faktoren sind vergleichbar mit den Defizitbedürfnissen von Maslow, beziehen sich überwiegend auf die Arbeitsbedingungen (z.B. niedriges Gehalt, Kündigungsangst, schlechtes Arbeitsklima) und entsprechen dem Wunsch, „unangenehme Situationen zu vermeiden“ (Bruggemann et al., 1975, S.37). Die Motivatoren beziehen sich auf positive Arbeitsinhalte (z.B. Aufstiegsmöglichkeiten, Leistungsanerkennung, Erfolg) und sind Maslows Wachstumsbedürfnissen zuzuordnen (Bruggemann et al., 1975).

Nach der Zwei-Faktoren-Theorie kommt es aufgrund fehlender Motivatoren zu einer neutralen Meinung, jedoch nicht zu negativen Einstellungen oder Berufsunzufriedenheit. Ebenso gilt, dass fehlende Hygiene-Faktoren nicht zur Berufszufriedenheit beitragen, sondern ebenfalls zu einer neutralen Einstellung führen. Von nicht vorhandener Berufszufriedenheit darf also nicht automatisch auf die Existenz von Berufsunzufriedenheit geschlossen werden (Stamouli, 2003).

Die Kritik an der Zwei-Faktoren-Theorie bezieht sich auf die strenge Trennung in Hygiene-Faktoren und Motivatoren, da Hygiene-Faktoren unter anderen Umständen auch Ursache von Berufszufriedenheit sein können. Unangenehme Aspekte im Beruf (z.B. keine Leistungsanerkennung) können durch positive Aspekte (z.B. hohes Gehalt) ausgeglichen werden. Ellinger (2002) betont, dass nach Herzberg (1959) die Verbesserung von Arbeitsbereichen nicht automatisch die Berufszufriedenheit erhöht, sondern möglicherweise nur zur Vermeidung von Berufsunzufriedenheit beiträgt.

#### c) Modell der Berufszufriedenheit nach Bruggemann

Bruggemann et al. (1975) heben in ihrem Ansatz eine bedeutende Prämisse der anderen Theorien zur Berufszufriedenheit hervor: Menschen haben konkrete Bedürfnisse und Erwartungen, die sie auch während ihrer Arbeitstätigkeit erfüllen möchten. Berufszufriedenheit wird dabei als das Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleichs definiert. Die Merkmale der Arbeitssituation stellen dabei den Ist-Wert dar, die Bedürfnisse und Erwartungen bezogen auf die Arbeitssituation den Soll-Wert. In Abhängigkeit der Differenz des Soll-Ist-Wertes entstehen unterschiedliche Formen der Arbeitszufriedenheit:

- Stabilisierende Berufszufriedenheit wird erreicht, wenn Bedürfnisse und Erwartungen voll befriedigt werden und sich dadurch ein Zustand von Entspannung einstellt. Hat man sich an diesen Zustand gewöhnt, wird das Anspruchsniveau erhöht. Daraus resultieren neue Bedürfnisse und Erwartungen, die sich auf das Berufsleben (progressive Berufszufriedenheit) oder das Privatleben (stabilisierte Berufszufriedenheit) beziehen. Man spricht von progressiver Berufszufriedenheit, wenn der Arbeitnehmer grundsätzlich mit seiner beruflichen Tätigkeit zufrieden ist, Verbesserungen in Teilgebieten jedoch erstrebenswert wären.
- Wird beim Soll-Ist-Vergleich festgestellt, dass die Erwartungen und Bedürfnisse in der Arbeitssituation nicht befriedigt werden, entsteht diffuse Berufsunzufriedenheit. Wird das Anspruchsniveau gesenkt, da die eigenen Ansprüche als nicht realisierbar eingestuft werden, kommt es zu resignativer Berufsunzufriedenheit. Bei Beibehaltung des ursprünglichen Anspruchsniveaus kommt es nach dem Durchgangsstadium der diffusen Berufsunzufriedenheit zu einer längeren Unzufriedenheitsphase (Bruggemann et al., 1975). Je nach Problemlösekompetenzen der Betroffenen kann sie sich in drei Richtungen entwickeln:
  1. Konstruktive Berufsunzufriedenheit, d.h. es wird nach neuen Problemlösestrategien gesucht,
  2. fixierte Berufsunzufriedenheit, d.h. es wird kein Versuch zur Verbesserung der Arbeitssituation unternommen und der Betroffene verharrt in der Unzufriedenheit,
  3. Pseudo-Berufszufriedenheit, d.h. das Anspruchsniveau wird nicht gesenkt und es findet keine Lösungssuche statt. Die bestehende Problematik wird stattdessen verdrängt oder verfälscht, damit die Situation leichter ertragen werden kann. Über die Unzufriedenheit wird weder nachgedacht noch wird sie gegenüber anderen Menschen eingestanden.

Ellinger (2002) würdigt, dass bei Bruggemann et al. (1975) qualitativ verschiedene Formen der Berufszufriedenheit erörtert werden und dass er eine Verbindung zwischen der Berufszufriedenheit und dem Verhalten im Privatleben sieht.

Stamouli (2003) kritisiert am Modell Bruggemanns (1975), dass die verschiedenen Formen der Berufszufriedenheit empirisch nicht belegt und separiert werden können.

d) Das Modell der Arbeits-Charakteristiken von Hackman und Oldham

Nach Hackman und Oldham (1976, zitiert nach Ellinger, 2002) beschreibt das Modell der Arbeits-Charakteristiken „den Prozess der wechselseitigen Beeinflussung von Merkmalen der Arbeitstätigkeit und Motivationszuständen beim Arbeitnehmer“ (Ellinger, 2002, S.46).

Folgende Merkmale charakterisieren die Arbeitstätigkeit:

- Vielseitigkeit/Abwechslungsreichtum der Anforderungen,
- Identität mit der Aufgabe,
- Sinn/Wichtigkeit der Aufgabe,
- Selbstständigkeit/Unabhängigkeit bei der Aufgabebearbeitung,
- Art und Häufigkeit des Feedbacks.

Diese Merkmale führen zu psychischen Erlebniszuständen des Mitarbeiters:

- erfahrener Sinn der Aufgabe,
- erfahrene Autonomie und Verantwortung,
- erfahrene Ergebnisrückmeldung.

Aus diesen Erlebniszuständen resultieren, je nach Mitarbeiter unterschiedlich...

- ...hohe intrinsische Motivation,
- ...hohe Berufszufriedenheit,
- ...geringer Krankenstand,
- ...niedrige Kündigungsraten.

Durch die Differenzen in den Wachstumsbedürfnissen kann es je nach Situation zu verschiedenen Reaktionen von Mitarbeitern kommen. Somit ist die Berufszufriedenheit abhängig von ihren Bedürfnissen nach Wertschätzung und Selbstentfaltung.

Stamouli (2003) weist darauf hin, dass bei diesem Modell eine subjektive Bewertung der jeweiligen Arbeitsbedingungen anhand der dargestellten Merkmale im Vordergrund steht. Objektive Merkmale der Arbeitsbedingungen werden hingegen kaum berücksichtigt.

### 2.5.1.1.2 Prozesstheorien

#### a) Die Gleichgewichtstheorie von Adams

Laut Adams (1963, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) ist es von zentraler Bedeutung, ob der Mensch die Tauschgegenleistung (z.B. Gehaltshöhe) für seine erbrachte Arbeit als gerecht ansieht. Dabei orientiert sich Adams hauptsächlich an der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957, zitiert nach Bruggemann et al., 1975). Danach kann es durch Gleichbehandlung von den Personen A und B trotz unterschiedlichem Arbeitseinsatz zu Ungerechtigkeitsgefühlen bei der Person A mit größerem Arbeitseinsatz kommen. Es wird ein Spannungsverhältnis, eine Unstimmigkeit wahrgenommen, die Person A fühlt sich unwohl und eine Berufsunzufriedenheit entsteht. Die Person A erreicht wieder einen entspannten, stimmigen Zustand, wenn diese Dissonanz aufgehoben wird. Dies kann u.a. folgendermaßen erreicht werden:

- Durch Flucht (z.B. Kündigung) wird die soziale Interaktion bzw. die Tauschbeziehung mit Person B beendet.
- Indem von Person A versucht wird, Person B dazu zu bringen, auch mehr Arbeitseinsatz zu zeigen.
- Indem der eigene Arbeitseinsatz bei ungerechter Entlohnung reduziert wird.
- Durch Verringerung des eigenen Arbeitseinsatzes oder Anpassung des Verdiensts (z.B. höhere Gehaltsforderung).

Wenn das Verhältnis des Arbeitseinsatzes von Person A dem von Person B entspricht, wird Gerechtigkeit empfunden, die zu Berufszufriedenheit führt. Berufszufriedenheit muss möglichst innerhalb eines festen sozialen Kontextes betrachtet werden. So kann sich z.B. ein Arbeiter aus Ostdeutschland innerhalb seiner Firma gerecht bezahlt fühlen, im Vergleich zu seinen westdeutschen Kollegen jedoch Benachteiligung und Unzufriedenheit empfinden (Bruggemann et al., 1975; Ellinger, 2002).

#### b) Die Erwartungs-Valenz-Theorie von Vroom

Vrooms (1964, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) Erwartungs-Valenz-Theorie basiert auf der Feldtheorie Lewins (1938, zitiert nach Bruggemann et al., 1975), wonach menschliches Verhalten zielorientiert ist und Lustgewinn angestrebt bzw. Unlust vermieden werden soll. Das Resultat der Beurteilung eines bestimmten Verhaltens resultiert daraus, ob es zu Lust- oder Unlustgefühlen führt. Die subjektive Bewertung eines Verhaltens bezeichnet man als

Valenz. Diese kann als Ergebnis positiv sein, wenn sie zu Lust führt oder negativ, wenn sie zu Unlust führt. Dabei üben risikobehaftete, nicht steuerbare Faktoren zusätzlichen Einfluss auf die Verhaltensentscheidung und das Ergebnis aus. Das Verhalten kann zu direkten (z.B. besseren Verkaufszahlen) und indirekten (z.B. Beförderung) Ergebnissen führen. Somit kann der direkte Erfolg zusätzlich zu einem erwünschten indirekten positiven Effekt führen.

Nach Vrooms (1964, zitiert nach Bruggemann et al., 1975) Modell ist Berufszufriedenheit bzw. Berufsunzufriedenheit anhängig von den sich aus der Arbeit ergebenden positiven bzw. negativen Valenzen. Aus dem produktiven Verhalten des Mitarbeiters und den damit verbundenen Erwartungen resultiert eine hohe Motivation und Berufszufriedenheit. Da auch die Erwerbstätigkeit als eine Form von Verhalten mit dem dazugehörigen Streben nach Lustgewinn betrachtet werden kann, korreliert Berufszufriedenheit positiv mit einer guten Entlohnung, Selbstbestimmung und interessanten Arbeitsinhalten (Bruggemann et al., 1975; Ellinger, 2002).

An der von Vrooms (1964) aufgestellten Annahme wird die unzureichende Klärung, „welche Faktoren konkret die Erwartungen des Mitarbeiters bestimmen und welche Rolle mögliche subjektive Fehleinschätzungen einer Situation durch den Mitarbeiter spielen.“ kritisiert (Ellinger 2002, S.54).

#### c) Die emotional-kognitive Einstellungstheorie von Merz

Bei Merz (1979b) ist, ähnlich wie bei Bruggemann et al. (1975), die Ist-Wert/Soll-Wert-Relation von großer Bedeutung. Er definiert Berufszufriedenheit auch als „Ergebnis eines Vergleichs der (objektiven) Merkmale der Arbeitssituation und der individuellen Erwartungen und Ansprüche, kurz: der subjektiven Standards“ (Merz 1979b, S.95). Bei geringer Differenz zwischen Soll-Wert und Ist-Wert liegt eine hohe Berufszufriedenheit vor. Das Bewerten und Interpretieren der Arbeitsmerkmale (Ist-Wert) ist von den Bedürfnissen und Standards (Soll-Wert) der Person geprägt. Dabei werden sowohl die Arbeitsmerkmale, als auch die Ausprägung der Bedürfnisse und Standards von externen Bedingungen (wie Schulbildung, soziale Herkunft, Alter oder Geschlecht) beeinflusst. Veränderungen des einen Wertes können Veränderungen des anderen bedingen.

Merz (1979b) sieht Berufszufriedenheit schließlich als die Summe der verschiedenen Teileinstellungen (z.B. Zufriedenheit mit dem Kollegium usw.) gegenüber der Arbeit.

Stamouli (2003) kritisiert, dass die Bewertung einzelner Arbeitskomponenten von den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen abhängig ist.

#### d) Das dynamisch-interaktive Modell von Büssing

Büssing (1991) stellt die personenspezifischen Einstellungen zur Arbeit in das Zentrum seines Ansatzes. Berufszufriedenheit wird dabei als „Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt, zwischen Arbeitendem und der Arbeitssituation bezeichnet“. Dabei nimmt er die Tätigkeitstheorie Leontjews (1972, zitiert nach Büssing, 1991) in Anspruch und definiert einen Arbeitsbegriff, mit dem das Arbeitshandeln sowohl aus regulatorischer, als auch aus motivationaler Perspektive betrachtet werden kann. Büssing (1991) zufolge berücksichtigt die Berufszufriedenheitsforschung zu wenig den Bezug zur Arbeit: „Der Begriff Arbeit beinhaltet wesentliche Aspekte des Tätigseins, des Gegenstandsbezugs, also des Tätigseins bezogen auf materielle oder immaterielle Gegenstände sowie das tätige Verändern der gegenständlichen Umwelt in der Arbeit und somit auch das Zusammenspiel von Arbeits-Person und Arbeits-Umwelt“ (Büssing, 1991, S.86). Dabei bildet der dynamische Prozess den Mittelpunkt, wobei wechselseitige Veränderungen bei Person und Arbeitsumwelt auftreten.

Stamouli (2003) kritisiert an diesem Modell, dass eine tiefgehende Auseinandersetzung über die Wirkung einzelner Komponenten auf die Berufszufriedenheit nicht stattfindet. Somit kann mithilfe dieses Modells nicht auf die Auslöser und Ursachen von Berufszufriedenheit bzw. Berufsunzufriedenheit geschlossen werden.

#### **2.5.1.2 Berufszufriedenheit von Lehrkräften**

Zur beruflichen Gesamtsituation einer Lehrkraft tragen die situativen Merkmale Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen und der soziale Kontext der Arbeit bei (Grunder & Bieri, 1995). Ebenfalls müssen zur Erfassung der Berufszufriedenheit Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft als unabhängige Variable berücksichtigt werden.

Grunder und Bieri (1995) nennen als entscheidende Komponente beruflicher Zufriedenheit den Arbeitsinhalt. Lehrkräfte empfinden ihre Arbeit als befriedigend, wenn diese durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet ist:

- persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse können angewendet werden,
- die Arbeit ist interessant, abwechslungsreich und verantwortungsvoll,
- die berufliche Tätigkeit führt zu einer inneren Befriedigung,
- die Belastung wird als nicht zu hoch angesehen,
- erzieherischer und unterrichtlicher Erfolg kann erzielt werden,
- die Möglichkeit des selbstständigen Arbeitens besteht,
- pädagogische und didaktische Freiräume sind vorhanden.

Arbeitsbedingungen beinhalten materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen und stehen im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit. Die Arbeitsbedingungen haben keinen direkten Einfluss auf die Berufszufriedenheit, können jedoch Unzufriedenheit vorbeugen. Folgende Arbeitsbedingungen bestimmen nach Grunder und Bieri (1995) die Zufriedenheit von Lehrkräften:

- Ausstattung der Schule,
- räumliche Bedingungen,
- Sozialprestige des Lehrberufs,
- Stofffülle,
- Klassengröße,
- Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust,
- Grad der Reformfreudigkeit des Schulwesens,
- Gehalt,
- zeitliche Belastung.

Der soziale Kontext umfasst sowohl das Arbeitsklima als auch „die sozialen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Kollegium, Schulleitung, Eltern der Schülerinnen und Schüler und Behörden“ (Grunder & Bieri, 1995, S.144).

Als Persönlichkeitsmerkmale, welche die Berufszufriedenheit von Lehrkräften bestimmen, sind die Einstellungen zur Berufstätigkeit als Lehrperson wichtig, ebenso berufliche Wertorientierungen, pädagogische Handlungsziele und das Selbstbild.

## **2.5.2 Diagnostik**

Merz (1979a) errechnete mit Hilfe einer Faktorenanalyse aus 67 Items der Zufriedenheitsdeterminanten acht Faktoren oder Teilzufriedenheiten: Schulleiter, Tätigkeit, Besoldung, Eltern, Belastung, Schulausstattung, Kollegen, Image. Zusätzlich wandte Merz (1979a) eine Skala an, mithilfe dieser man die allgemeine Berufszufriedenheit messen konnte. Das Messverfahren von Merz (1979a) ist unter der Abkürzung BZL (Berufszufriedenheit bei Lehrern) bekannt. Nach Rudow (1988) handelt es sich im deutschsprachigen Raum um das erste Verfahren, das sich nicht nur mit der Bestimmung der allgemeinen Berufszufriedenheit auseinandersetzt. Rudow (1988) kritisiert jedoch, dass entscheidende Arbeitszufriedenheitsfacetten, wie z.B. Zufriedenheit mit den Lehrer-Schüler-Beziehungen,

nicht berücksichtigt werden. Mit Hilfe einer Cluster- und Faktorenanalyse ermittelte Rudow (1988) folgende acht Berufszufriedenheits-Dimensionen (vgl. Grunder & Bieri, 1995):

Zufriedenheit mit

- dem Schüler-Lehrer-Verhältnis,
- dem Schülereltern-Lehrer-Verhältnis,
- dem Verhältnis zu den Kollegen und der Schulleitung,
- der materiell-technischen Ausstattung der Schule,
- den Auswirkungen auf Belastung und Gesundheit,
- den außerunterrichtlichen Verpflichtungen,
- dem gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum,
- den berufsbedingten Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten.

Der Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ) von Fahrenberg, Myrtek, Schumacher und Brähler (2009) enthält u.a. den Befragungsbereich „Arbeit und Beruf“, der aus sieben Subskalen besteht. Diese Subskalen fragen nach der beruflichen Position, Sicherheit der beruflichen Zukunft, Erfolg, Aufstiegsmöglichkeiten, Betriebsklima, Ausmaß der beruflichen Anforderungen und Belastungen und der Abwechslung (Anhang F).

Bei Forschungsergebnissen zur Messung von Berufszufriedenheit von Lehrkräften muss berücksichtigt werden, dass sich die Angaben der befragten Lehrkräfte aus ihren individuellen Wahrnehmungsprozessen ergeben. Diese Angaben können von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich ausfallen, da sie im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren stehen. Folgende von Gawellek (1987) aufgeführte Einflussfaktoren werden in der Berufszufriedenheitsforschung als Ursache für allgemein hohe Zufriedenheitswerte bei Befragten vermutet:

- Verdrängungsprozesse: Menschen neigen dazu, negative Erlebnisse asymmetrisch zu vergessen. Sie antworten positiv, wenn sie sich zu Aspekten ihrer Arbeit äußern sollen, da die unangenehmen Erfahrungen in den Hintergrund treten.
- Seelische Abwehrmechanismen: Es ist für Menschen sehr schwer zuzugeben, dass sie mit ihrer Arbeit unzufrieden sind, da diese in unserer Gesellschaft einen Maßstab für Erfolg darstellt. Um nicht als Verlierer dazustehen, arrangieren sich Menschen auch mit unbefriedigenden Situationen.



- Prozess der sozialen Erwünschtheit: Menschen stellen sich aufgrund der kulturellen Normen nach außen hin bewusst positiver dar.
- Ein mit der Zeit sinkendes Anspruchsniveau: „Wie immer auch die Verhältnisse sind, die Leute gewöhnen sich an sie und finden sie über kurz oder lang normal“ (Neuberger & Allerbek, 1978, S.69).
- Die Ergebnisse von Befragungen, die innerhalb von Betrieben stattfinden, sind im Vergleich zu Befragungen zu Hause nach oben verzerrt. Dies resultiert daraus, dass die Befragten Ängste haben, dass ihre Äußerungen trotz der versprochenen Anonymität bei den Vorgesetzten ankommen (Neuberger, 1974).

### 2.5.3 Befunde

Für den Beruf des Lehrers existiert eine Vielzahl an Untersuchungen zur Berufszufriedenheit. Dabei stehen nicht nur einzelne Aspekte der Lehrertätigkeit, sondern auch die allgemeine Berufszufriedenheit im Zentrum.

Untersuchungen zur allgemeinen Berufszufriedenheit von Lehrkräften kommen zu dem Schluss, dass sich ca. 80 % der befragten Lehrkräfte in ihrem Beruf als zufrieden oder sehr zufrieden bezeichnen. Barth (1992) erzielte mit einer siebenstufigen Gesichter-Skala (von 1=sehr unzufrieden bis 7=sehr zufrieden) einen Mittelwert von 5.40, aus dem resultiert, dass 86 % der Lehrkräfte mit ihrer Arbeit zufrieden sind. Grimm (1993) ermittelte sogar, dass 90 % der befragten Lehrkräfte ihrer Arbeit positiv gegenüber stehen.

Zur Feststellung der allgemeinen Berufszufriedenheit wird in Untersuchungen oft die Frage nach der Wiederwahl des Berufes gestellt. Dabei kommen die unterschiedlichen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass ca. 75 % aller befragten Lehrkräfte ihren Beruf wieder ergreifen würden. Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) befragten Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sie gelangten zu dem Ergebnis, dass 74 % der Befragten den Beruf des Lehrers wieder wählen würden, 26 % der Befragten würden dies nicht tun. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch Lenhard (2003) in ihrer Untersuchung über die Berufszufriedenheit von Lehrkräften in Bayern. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt (1999) waren 77 % der Befragten der Meinung den Beruf des Lehrers wieder zu wählen, während es bei der zweiten Untersuchung (2001) 69 % der Befragten waren. Lenhard (2003) leitet daraus ab, dass die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in den letzten Jahren zurückgegangen ist. Diese Meinung vertritt auch Landert (2006). Im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrer führte Landert (2006) eine Studie zur

Berufszufriedenheit von Lehrkräften durch. Dabei ermittelt er eine Wiederwahl-Quote des Lehrerberufs von ca.70 %, im Jahr 1990 lag diese noch bei 75 %.

Stamouli (2003) kommt bei der Befragung von Lehrkräften in Deutschland, Griechenland und der Schweiz zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Lehrkräfte mit ihrer Berufswahl zufrieden ist, bei einzelnen Komponenten der Arbeit jedoch große Unzufriedenheit vorherrscht.

Werden Lehrkräfte gefragt, was ihnen die meiste Zufriedenheit im Beruf bereitet, so kommen unterschiedliche Untersuchungen (Grunder & Bieri, 1995; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Merz, 1979b; Stamouli, 2003) zu demselben Ergebnis: Die Arbeit mit Kindern, Unterricht und Erziehung erzielen zumeist die höchsten Werte. Dabei sind die Auslöser persönlicher Berufszufriedenheit auf wenige Komponenten zurückzuführen.

Merz (1979b) ließ Lehrkräfte aus einer Checkliste mit elf Items wählen, was für sie besonders wichtige Vorteile des Lehrerberufs darstellen. Dabei sahen 88 % der Befragten als wichtigstes Kriterium die „Arbeit mit jungen Menschen“ an, 84 % gaben „relativ viel Selbstständigkeit in der Berufsausübung“ an. Als einen weiteren Vorteil nannten 79 % der Befragten, dass sie eine „abwechslungsreiche, anregende Tätigkeit“ ausüben.

Ipfling et al. (1995) ermitteln, dass die Lehrkräfte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ihre größte Berufszufriedenheit aus ihrer pädagogischen Tätigkeit beziehen. Als Auslöser größter persönlicher Berufszufriedenheit wurden am häufigsten die Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg, Anerkennung durch die Schüler und der pädagogische Handlungsspielraum genannt.

Grunder und Bieri (1995) gelangen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte meist Vorzüge anführen, die den Arbeitsinhalt betreffen. Demnach wird „die Arbeit mit jungen Menschen“ als wichtigster Auslöser von Berufszufriedenheit angesehen.

Stamouli (2003) vergleicht die Auslöser größter Berufszufriedenheit bei Lehrkräften in Griechenland, Deutschland und der Schweiz und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass in allen genannten Ländern pädagogische Aspekte die am meisten genannten Auslöser von Zufriedenheit sind. Auch wenn die Lehrkräfte der drei Länder ähnliche Auslöser angeführt haben, sind diese jedoch auf der Rangordnung unterschiedlich platziert. Die Arbeitskomponenten „unterrichtlicher Erfolg“ und „erzieherischer Erfolg“ sind bei allen drei Ländern vertreten, jedoch auf unterschiedlichen Platzierungen vorzufinden.

Im Gegensatz zu den Auslösern größter persönlicher Zufriedenheit sind die Auslöser für persönliche Unzufriedenheit differenzierter, gestreuter und individueller.

Merz (1979b) ließ dazu Lehrkräfte aus einer Checkliste mit 12 Items besonders wichtige Nachteile des Berufs auswählen. Dabei gaben 83 % der Befragten zu große Klassen als wichtigen Nachteil an, 73 % waren durch zu große Stofffülle überfordert und 73 % beklagten sich über zu viele Verwaltungsarbeiten.

Ipfling et al. (1995) kommen zu dem Ergebnis, dass Berufsunzufriedenheit aus der schlechten Kooperation mit der Schulaufsicht, den Eltern, den Schulleitern und den Kollegen resultiert.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch Stamouli (2003), wenn sie festhält, dass „für die Berufsunzufriedenheit (...) vor allem Interaktionsprobleme und Kooperationsschwierigkeiten mit der Schulaufsicht, der Schulleitung, den Eltern, den Kollegen und den Schülern“ verantwortlich sind (Stamouli, 2003, S.223). Die Auslöser von Berufsunzufriedenheit sind in Deutschland, Griechenland und der Schweiz ebenfalls vielschichtiger als die Auslöser großer Berufszufriedenheit.

In der Fachliteratur wurde ebenfalls der Frage nachgegangen, ob das Geschlecht der Lehrkraft Auswirkungen auf die allgemeine Berufszufriedenheit hat. Merz (1979b) kam dabei zu dem Ergebnis, dass Lehrerinnen leicht zufriedener sind als Lehrer.

Ipfling et al. (1995) kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Lehrerinnen den Beruf eher uneingeschränkt wieder wählen würden als die männlichen Kollegen. Ipfling et al. (1995) ermittelten des Weiteren, dass männliche und weibliche Lehrkräfte verschiedene Arbeitskomponenten unterschiedlich gewichten. Weibliche Lehrkräfte beziehen ihre Berufszufriedenheit hauptsächlich aus der Anerkennung der Schüler und der pädagogischen Arbeit. Männliche Lehrkräfte hingegen beziehen ihre Berufszufriedenheit aus dem Beamtenstatus und aus der Möglichkeit beruflich aufzusteigen.

Die Autoren Roth (1972, zitiert nach Amman, 2004) und Pieren (1993, zitiert nach Amman, 2004) konnten in ihren Untersuchungen hingegen keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufszufriedenheit nachweisen.

## **2.6 Arbeitsbelastung von Lehrkräften**

Laut Balke (2003) hat das Trainingsraum-Programm positive Auswirkungen auf die Einschätzung der Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Da dies ein überprüfter Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier zunächst der theoretische Hintergrund zum Themenbereich Arbeitsbelastung von Lehrkräften dargestellt.

### **2.6.1 Theoretische Aspekte**

Rudow (1994) unterscheidet zwischen objektiver und subjektiver Belastung. Als objektive Belastungen werden Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben bezeichnet, die unabhängig von der Person vorzufinden sind und auf diese einwirken. Durch Widerspiegelung und Bewertung der objektiven Belastung entsteht die subjektive Belastung. Diese führt zunächst zu kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen (z.B. Ermüdung) und schließlich zu langfristigen Beanspruchungsfolgen (z.B. Übermüdung, Burnout).

Van Dick (1999) definiert Belastung als alle möglichen Formen von Umweltanforderungen, die auf den Menschen einwirken. Die Auswirkungen dieser Belastung bezeichnet van Dick (1999) als Beanspruchung.

Van Dick und Stegmann (2007) definieren Belastung und Beanspruchung als „Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrkraft einwirken und potenziell zu individuell empfundener Beanspruchung, d.h. zu Unwohlsein und Krankheit, kurzfristig zu Fehlzeiten und langfristig zur vorzeitigen Pensionierung führen können“ (van Dick & Stegmann, 2007, S.35).

#### **2.6.1.1 Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte**

Lehrkräfte sind vielfältigen Erwartungen ausgesetzt und haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen. Rothland (2007) liefert eine Übersicht, die die Komplexität der Erwartungen und Anforderungen darstellt.

**Tabelle 13:** Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben

Erwartungen	„Lehrerrollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der Schüler Wissensvermittlung, Beratung, Hilfe, Führung, Anleitung, Orientierung, Freundschaft, Sexualität	Fachmann, Wissender, Berater, Helfer, Vorbild Freund, Kumpel, Geschlechtsrolle	unterrichten, beraten, helfen, erziehen, zusammenarbeiten
2. Erwartungsträger Eltern Wissensvermittlung, Förderung, Zusammenarbeit, Beratung, Hilfe, Entlastung, Verwahrung	Fachmann, Partner, Ratgeber, Helfer, Entlaster	unterrichten, zusammenarbeiten, beraten, erziehen, aufbewahren, beaufsichtigen
3. Erwartungsträger Kollegen Anteilnahme, Unterstützung, Entlastung, Hilfe, Solidarität	Arbeitskollege, Interessent, Freund, Mithelfer, Berater, Mitreiter	kooperieren, helfen, unterstützen, beraten
4. Erwartungsträger Vorgesetzte Alles soll „funktionieren“, Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung, Legitimation der Schule, Entwicklung der Schule, Weiterbildung, individuelle Entwicklung	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator, Funktionsstelleninhaber, Imagepfleger, Berichter, Schulentwickler, Lernender	verwalten, organisieren, beaufsichtigen, innovieren, Funktionsaufgaben übernehmen, Öffentlichkeitsarbeit betreiben
5. Erwartungsträger Öffentlichkeit Wissensvermittler (Qualifikation), Enkulturation, Allokation, Integration/Legitimation, Beratung, Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann, Beurteiler, Schullaufbahnberater, Berufsberater, Erzieher, Verwahrer, Therapeut	unterrichten, beurteilen, beraten, erziehen, aufbewahren

Hübner und Werle (1997) geben eine Auflistung über typische Besonderheiten des Lehrerberufs, die auch zu höheren Belastungen führen können:

- die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften lässt sich nicht festlegen,
- Erfolg, aber auch Misserfolg, können nicht eindeutig als Verdienst der Lehrkraft angesehen werden,
- Lehrkräfte neigen dazu, sich selbst zu überfordern,
- die Arbeitssituation ist durch soziale Isolation geprägt,
- durch die Vielzahl zu erledigender Aufgaben wird von Lehrkräften eine sehr hohe Flexibilität benötigt.

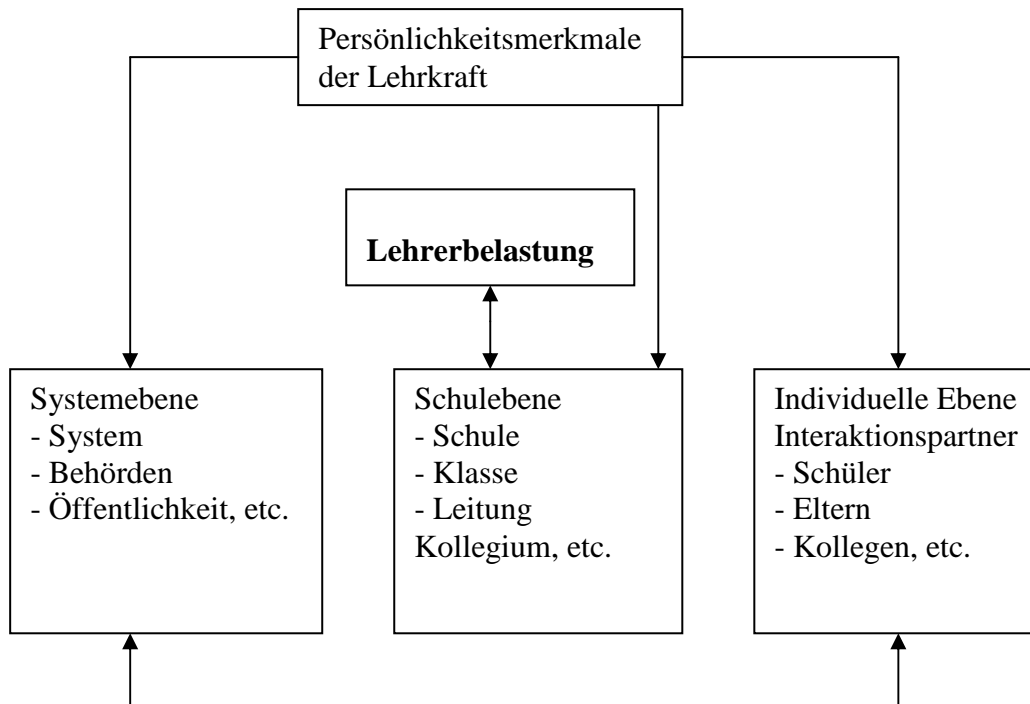
Es wird deutlich, dass sich Lehrkräfte in einem Spannungsfeld einer Vielzahl unterschiedlichster und auch gegensätzlicher Faktoren befinden. Es können sechs Antinomien des Lehrerhandelns unterschieden werden (Rothland, 2007):

- Nähe-Distanz-Antinomie zwischen der affektiven Nähe von Lehrkräften zu Schülern und der professionellen Distanz bzw. affektiven Neutralität zu ihnen,
- Person-Sache-Antinomie zwischen der Vermittlung von häufig abstraktem Wissen, welches an die reale Lebenswelt der Schüler angepasst werden muss,
- Einheitlichkeit-Differenz-Antinomie zwischen der Gleichbehandlung von Schülern und Notwendigkeit von Differenzierung bei besonders förderungsbedürftigen Schülern,
- Organisation-Interaktion-Antinomie zwischen den einzuhaltenden Standards und Routinen und der prinzipiellen unstrukturierten Offenheit der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern,
- Autonomie-Heteronomie-Antinomie zwischen der Entwicklung von selbst- und eigenständigen Schülern innerhalb eines Abhängigkeitsverhältnisses zu den Lehrkräften,
- Entscheiden-Handeln-Antinomie zwischen diesen widersprüchlichen Anforderungen und der daraus resultierenden Unsicherheit im Handeln.

Die o. g. Erwartungen und Anforderungen an die Lehrkräfte stellen große Belastungsfaktoren dar. Hinzu kommt das Negativ-Image von Lehrkräften. Diese werden häufig als faul, wenig arbeitend und mit viel Freizeit dargestellt, obwohl die Kritiker meistens nicht mit den Lehrkräften den Beruf tauschen würden (Rothland, 2007).

### 2.6.1.2 Belastungsfaktoren für Lehrkräfte

Es gibt unterschiedliche Belastungsmodelle für den Lehrerberuf. Van Dick (1999) entwickelte in Anlehnung an das Modell von Kramis-Aebischer (1995) ein erweitertes Modell zur Belastungsanalyse bei Lehrkräften.



**Abbildung 7:** Erweitertes Modell zur Belastungsanalyse von Lehrkräften (van Dick, 1999)

Die Lehrerbelastung ergibt sich durch das Auftreten einzelner Belastungsfaktoren. Diese können den drei verschiedenen Belastungskategorien „Systemebene“, „Schulebene“ und „individuelle Ebene“ zugeordnet werden, die sich gegenseitig beeinflussen und deren Belastungswahrnehmung durch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft beeinflusst werden.

Aufbauend auf diesem Modell ordnet van Dick (1999) zentrale Belastungsfaktoren diesen entsprechenden Ebenen zu:

**Tabelle 14:** Belastungen im Lehrerberuf (van Dick, 1999)

Individuelle Ebene				Schulebene				Systemebene	
Lehrer	Schüler	Eltern	Kolle- gen	Schule	Klasse	Schul- leitung	Kolle- gium	Aufgaben- struktur	Behörden/ Öffentlichkeit
Geschlecht	Disziplin- probleme	Konflikte	Konflikte mit Einzelnen	Schulart	heterogene Leistungen	Inkom- petenz	fehlende Unter- stützung	unklare Arbeits- anforderungen	Konflikte mit Schulamt/ Jugendamt/ Schulpsychologe
Alter	Motiva- tions- mangel	Überenga- gement	fehlende Unterstüt- zung von Einzelnen	Schulgröße	heterogene Nationali- tät	fehlende Transpa- renz der Anord- nungen	Mobbing	überzogene Anforderungen	fehlende Anerkennung
Unterrichts- vor- und nachberei- tung	Konflikte zwischen Schülern	Beschwer- den bei der Schulleitung		materielle Ausstattung	Klassen- größe	Füh- rungsstil		lange, unklare Arbeitszeit	
Weiterbil- dung				bauliche Gestaltung	Raumgröße				
Verwaltungs- aufgaben				pädagogisc he Projekte	Lärm				
private Belastungen									

Im Gegensatz zu van Dick klassifiziert Rudow (1994) die einzelnen Belastungsfaktoren in vier unterschiedliche Belastungskategorien: „Arbeitsaufgaben/schulorganisatorische Bedingungen“, „Arbeitsumweltbedingungen“, „soziale Bedingungen“ und „gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen“. Auch wenn bei Rudow (1994) eine andere Kategorisierung stattfindet, so unterscheiden sich die zentralen Belastungsfaktoren nicht.



**Tabelle 15:** Belastungskategorien und –faktoren in der Lehrerarbeit (Rudow, 1994)

<b>Arbeitsaufgaben/ Schulorganisator. Bedingungen</b>	<b>Arbeitsumwelt- bedingungen</b>	<b>Soziale Bedingungen</b>	<b>Kulturelle Bedingungen</b>
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur/ -klima
Arbeitszeit/ Pausenaufsicht	Mikroklima	Kollegen/ Personalrat	Gesellschaftliche Erwartungen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern/ -beirat	Berufsstatus Berufsimagen/ -anerkennung
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Schulreformen/ - innovationen
Stundenplan	Unterrichtsfach- spezifische Faktoren	Sozialarbeiter/ -pädagogen	Schulimage
Raumplan/ - wechsel	Pausen-/ Entspannungsraum	Externe Fachkräfte	
Schultyp/ -größe	Schulgebäude	Schulsekretärin	
Lehrerfunktion	Schulausstattung	Hausmeister	
Unterrichtsmethode	Sanitärräume		
Lehr/Lernmittel	Schulstandort(e)		
Prüfungen	Infektionsgefahr		
Weiterbildung			
Physische Belastung			
Sprechbelastung			

Inwieweit diese Stressmodelle nützlich zur Erklärung von Lehrerstress sind, wird kontrovers diskutiert. Christ (2004) stellte anhand einer Längsschnittstudie bei in der Ausbildung befindlichen Lehrkräften fest, dass sich nicht alle Stressvariablen so verhalten, wie es durch Stressmodelle zu vermuten wäre.

### **2.6.1.3 Burnout bei Lehrkräften**

Der Begriff Burnout (engl. to burn out: ausbrennen) wurde erstmals von Freudenberg (1974, zitiert nach van Dick, 1999) verwendet. Damit bezeichnete er den psychischen und physischen Abbau bei Personen aus helfenden Berufen. Es ist bekannt, dass jede Berufsgruppe von Burnout betroffen sein kann. Bei Lehrkräften kommt Burnout im Vergleich zu anderen Berufsgruppen häufiger vor. Charakteristische Merkmale sind insbesondere psychische und physische Erschöpfung, Antriebsschwäche und der Verlust der Fähigkeit, sich erholen zu können.

Zur Beschreibung des Phänomens Burnout werden zwei Zugangsweisen unterschieden. Dies sind einerseits die Beschreibung des Burnout-Zustandes und andererseits der Prozesscharakter des Burnouts.

Freudenberger (1974, zitiert nach van Dick, 1999), der Burnout zunächst als Zustand definierte, ging von zwei Phasen aus, dem „empfindsamen Stadium“ und dem „empfindungslosen Stadium“. Im ersten Stadium vermutete er Verdrängungen von negativen Gefühlen, die in Erschöpfung mündeten. Die zweite Phase war durch Gleichgültigkeit, Zynismus, Ungeduld, Reizbarkeit, Angst vor fehlender Anerkennung, sowie der Ausbreitung von typisch depressiven Verarbeitungsmustern geprägt.

Eine umfassende Burnout-Symptomatik wurde von Burisch (1994) erstellt, die sich insgesamt aus sieben Kategorien zusammensetzt.

**Tabelle 16:** Burnout-Phasen nach Burisch (1994)

1. Warnsymptome in der Anfangsphase	
<p><b>a) Vermehrtes Engagement für Ziele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyperaktivität</li> <li>• freiwillige unbezahlte Mehrarbeit</li> <li>• Gefühl der Unentbehrlichkeit</li> <li>• Gefühl, nie Zeit zu haben</li> <li>• Verleugnung eigener Bedürfnisse</li> <li>• Verdrängung von Misserfolgen und Enttäuschungen</li> <li>• Beschränkung sozialer Kontakte auf Klienten</li> </ul>	<p><b>b) Erschöpfung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• chronische Müdigkeit</li> <li>• Energiemangel</li> <li>• Unausgeschlafenheit</li> <li>• erhöhte Unfallgefahr</li> </ul>
2. Reduziertes Engagement	
<p><b>a) für die Klienten, Patienten etc.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desillusionierung</li> <li>• Verlust positiver Gefühle gegenüber den Klienten</li> <li>• Größere Distanz zu Klienten</li> <li>• Meidung von Kontakt mit Klienten und/ oder Kollegen</li> <li>• Aufmerksamkeitsstörung in der Interaktion mit Klienten</li> <li>• Verschiebung des Schwergewichts von Hilfe auf Beaufsichtigung</li> <li>• Schuldzuweisung für Probleme an Klienten</li> <li>• Höhere Akzeptanz von Kontrollmitteln wie Strafen oder Tranquilizern</li> <li>• Stereotypisierung von Klienten, Kunden, Schülern etc.</li> <li>• Betonung von Fachjargon</li> <li>• Dehumanisierung</li> </ul>	<p><b>b) für andere allgemein</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unfähigkeit zu geben</li> <li>• Kälte</li> <li>• Verlust der Empathie</li> <li>• Unfähigkeit zur Transposition</li> <li>• Verständnislosigkeit</li> <li>• Schwierigkeiten anderen zuzuhören</li> <li>• Zynismus</li> </ul>

**Tabelle 16 (Fortsetzung)**

<p><b>c) für die Arbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desillusionierung</li> <li>• Negative Einstellung zur Arbeit</li> <li>• Widerwillen und Überdruß</li> <li>• Widerstand täglich zur Arbeit zu gehen</li> <li>• Ständiges auf-die-Uhr-sehen</li> <li>• Fluchtphantasien</li> <li>• Tagträume</li> <li>• Überziehen von Arbeitspausen</li> <li>• Verspäteter Arbeitsbeginn</li> <li>• Vorverlegter Arbeitsschluss</li> <li>• Fehlzeiten</li> <li>• Verlagerung des Schwergewichts auf die Freizeit, aufblühen am Wochenende</li> <li>• Höheres Gewicht materieller Bedingungen für die Arbeitszufriedenheit</li> </ul>	<p><b>d) erhöhte Ansprüche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verlust von Idealismus</li> <li>• Konzentration auf die eigenen Ansprüche</li> <li>• Gefühl mangelnder Anerkennung</li> <li>• Gefühl ausgebeutet zu werden</li> <li>• Eifersucht, Partnerprobleme</li> <li>• Konflikte mit den eigenen Kindern</li> </ul>
<p><b>3. emotionale Reaktionen und Schuldzuweisungen</b></p>	
<p><b>a) Depression· Schuldzuweisung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzierte Selbstachtung</li> <li>• Insuffizienzgefühle</li> <li>• Gedankenverlorenheit</li> <li>• Selbstmitleid</li> <li>• Humorlosigkeit</li> <li>• Unbestimmte Angst und Nervosität</li> <li>• Abrupte Stimmungsschwankungen</li> <li>• Verringerte emotionale Belastbarkeit</li> <li>• Bitterkeit</li> <li>• Abstumpfung, Gefühl von Leere</li> <li>• Schwächegefühl</li> <li>• Neigung zum Weinen</li> <li>• Ruhelosigkeit</li> <li>• Gefühl des Festgefahreenseins</li> <li>• Hilflosigkeits-, Ohnmachtsgefühle</li> <li>• Pessimismus/ Fatalismus</li> <li>• Apathie, Selbstmordgedanken</li> </ul>	<p><b>b) Aggression</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuldzuweisung an Andere oder das „System“</li> <li>• Vorwürfe an Andere</li> <li>• Verleugnung der Eigenbeteiligung</li> <li>• Ungeduld</li> <li>• Launenhaftigkeit</li> <li>• Intoleranz</li> <li>• Kompromissunfähigkeit</li> <li>• Nörgeleien</li> <li>• Negativismus</li> <li>• Reizbarkeit</li> <li>• Ärger und Ressentiments</li> <li>• Defensive/ paranoide Einstellungen</li> <li>• Misstrauen</li> <li>• Häufige Konflikte mit Anderen</li> </ul>
<p><b>4. Abbau</b></p>	
<p><b>a) der kognitiven Leistungsfähigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzentrations- und Gedächtnisschwäche</li> <li>• Unfähigkeit zu komplexen Aufgaben</li> <li>• Ungenauigkeit, Desorganisation</li> <li>• Entscheidungsunfähigkeit</li> <li>• Unfähigkeit zu klaren Anweisungen</li> </ul> <p><b>c). der Kreativität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verringerte Phantasie und Flexibilität</li> </ul>	<p><b>b) der Motivation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verringerte Initiative</li> <li>• Verringerte Produktivität</li> <li>• Dienst nach Vorschrift</li> </ul> <p><b>d) Entdifferenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigides Schwarz-Weißdenken</li> <li>• Widerstand gegen Veränderungen aller Art</li> </ul>

**Tabelle 16 (Fortsetzung)**

5. Verflachung	
<p><b>a) des emotionalen Lebens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verflachung gefühlsmäßiger Reaktionen</li> <li>• Gleichgültigkeit</li> </ul> <p><b>c) des eigenen Lebens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgeben von Hobbies</li> <li>• Desinteresse</li> <li>• Langeweile</li> </ul>	<p><b>b) des sozialen Lebens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weniger persönliche Anteilnahme an anderen oder exzessive Bindung an Einzelne</li> <li>• Verringerte Produktivität</li> <li>• Meidung informeller Kontakte</li> <li>• Suche nach interessanten Kontakten</li> <li>• Meidung von Gesprächen über die eigene Arbeit</li> <li>• Eigenbrötlererei</li> <li>• Mit sich selbst beschäftigt sein</li> <li>• Einsamkeit</li> </ul>
6. psychosomatische Reaktionen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwächung der Immunreaktion</li> <li>• Unfähigkeit zur Entspannung in der Freizeit</li> <li>• Schlafstörungen</li> <li>• Alpträume</li> <li>• Sexuelle Probleme</li> <li>• Gerötetes Gesicht</li> <li>• Herzklopfen</li> <li>• Engegefühl in der Brust</li> <li>• Atembeschwerden</li> <li>• Beschleunigter Puls</li> <li>• Erhöhter Blutdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muskelverspannungen</li> <li>• Rückenschmerzen</li> <li>• Kopfschmerzen</li> <li>• Nervöse Ticks</li> <li>• Verdauungsstörungen</li> <li>• Übelkeit</li> <li>• Magen-Darm-Beschwerden</li> <li>• Gewichtsveränderungen</li> <li>• Veränderte Essgewohnheiten</li> <li>• Mehr Alkohol/ Kaffee/ Tabak/ andere Drogen</li> </ul>
7. Verzweiflung	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative Einstellung zum Leben</li> <li>• Hoffnungslosigkeit</li> <li>• Gefühl der Sinnlosigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstmordabsichten</li> <li>• Existenzielle Verzweiflung</li> </ul>

Zur Diagnose Burnout müssen nicht alle Symptome vorhanden sein. Ebenfalls können die Symptome, mit Ausnahme der Anfangs- und Endphase-Symptome, in jeder Phase auftreten.

## 2.6.2 Diagnostik

Das bekannteste Instrument zur Messung von Burnout ist das Maslach-Burnout-Inventory (Maslach & Jackson, 1981, zitiert nach van Dick, 1999), das Burnout als Syndrom mit drei Komponenten operationalisiert: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit.

Das Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) ist ein Instrument zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungen bei der Arbeit.

Die deutsche Version des Fragebogens wurde auf der Basis des dänischen und englischen COPSOQ entwickelt und von 2003 bis 2004 an einer Stichprobe von 2561 Beschäftigten erprobt.

Die Symptom-Checkliste von Derogatis (SCL90-R) erfasst den Umfang und Schweregrad psychischer und psychosomatischer Symptome. Der gesunde Bevölkerungsdurchschnitt hat einen Punktwert von +/- 50. Mehr als 60 Punkte bedeuten eine gesundheitsrelevante Belastung und Werte über 70 eine krankheitswertige und behandlungsbedürftige Situation (Bauer, 2004).

Es können somit Rückschlüsse vom Krankheitszustand auf die Belastungssituation der jeweiligen Person getroffen werden.

### **2.6.3 Befunde**

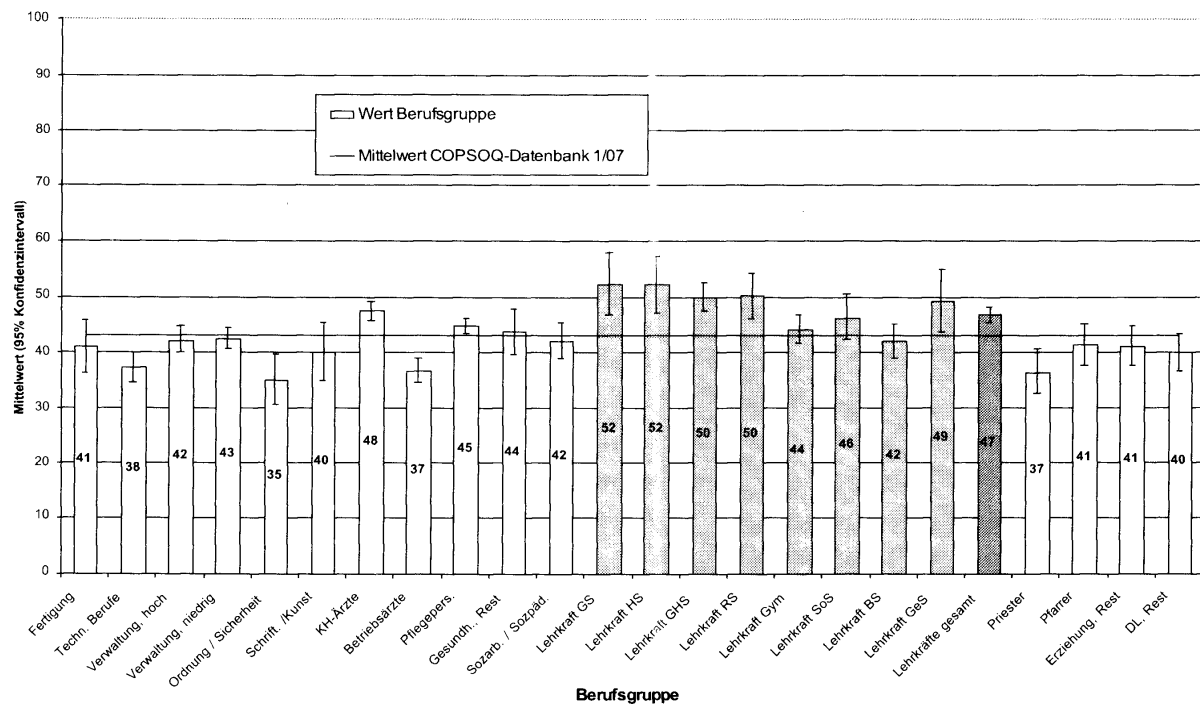
Spanhel und Hübner (1995) befragten 140 Lehrkräfte nach ihrem jeweils persönlichen Belastungsempfinden für folgende Bereiche: „Unterricht und Erziehung“, „sonstiger schulischer Bereich“ und „außerschulischer Bereich“. Die Autoren kommen dabei zu dem Schluss, dass die befragten Lehrkräfte die größten Belastungen im Bereich „Unterricht und Erziehung“ erleben. Als besonders belastend, mit insgesamt 133 Nennungen, werden Verhaltensauffälligkeiten und Aggressionen bei bzw. zwischen Schülern empfunden. Die Arbeitshaltung der Schüler empfinden die Lehrkräfte mit 77 Nennungen ebenfalls belastend. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch Schaarschmidt (2004). Bei einer breit angelegten Untersuchung ging er der Frage nach, welche Arbeitsbedingungen von Lehrkräften als besonders belastend empfunden werden. Die meisten Nennungen beziehen sich auf das Verhalten schwieriger Schüler, danach wurden die Klassenstärke und die Stundenzahl benannt.

Untersuchungen im deutschsprachigen Raum kommen zu dem Ergebnis, dass etwa 20-30 % der Lehrkräfte von Burnout betroffen sind.

Barth (1992) stellte fest, dass zwischen 16 % und 28 % am Burnout-Syndrom leiden, bei den von Kramis-Aebischer (1995) befragten Lehrkräften waren es 28 %.

Körner (2003) untersuchte 975 Lehrkräfte an insgesamt 38 Gymnasien in drei Bundesländern und ermittelte, dass ca. ein Viertel der Befragten in hohem Ausmaß Burnout-Symptome aufweist.

Ein Berufsgruppenvergleich zum Burnout zeigt, dass es im Vergleich zu anderen Berufen eine im Lehrerberuf hohe Tendenz zum Burnout gibt. Bei dieser mit dem COPSOQ erhobenen Befragung wurden 4279 Personen mit unterschiedlichen Berufen befragt (Nübling et al., 2005).



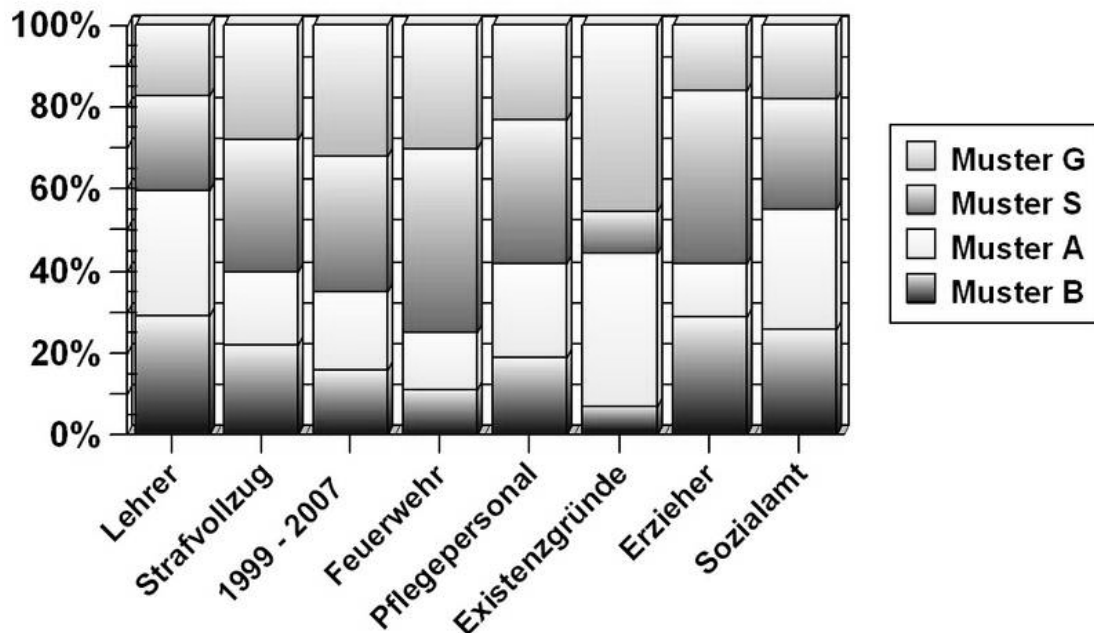
**Abbildung 8:** Berufsgruppenvergleich zum Burnout nach Nübling et al. (2005)

Im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes führte Schaarschmidt (2004) in mehreren Erhebungswellen die Potsdamer Lehrerstudie durch, an der insgesamt über 7600 Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Referendare und zum Vergleich ähnlich viele Vertreter anderer Berufsgruppen teilnahmen. Der erste Teil der Untersuchung fand von 2000-2003 statt und diente dazu, ein differenziertes Bild der psychischen Gesundheit von Lehrkräften zu erhalten. Dazu wurden die Befragten vier verschiedenen Mustern zugeordnet:

- Muster G (Gesundheit: hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit),
- Muster S (Schonung: reduziertes Engagement, Ruhe und Gelassenheit sowie relative Zufriedenheit),
- Risikomuster A (Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit),
- Risikomuster B (Resignation: reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit).

Das Risikomuster B ist durch starke gesundheitliche Beeinträchtigung geprägt. Werden Lehrkräfte diesem Risikomuster zugeordnet, liegt bei einem Großteil das Burnout-Syndrom in der Endphase vor.

Schaarschmidt (2004) stellt fest, dass bei Lehrkräften der Anteil derer, die dem Muster G zugeordnet werden können, mit 17 % sehr gering ausfällt. Besonders groß hingegen ist der Anteil der beiden Risikomuster A und B mit jeweils ca. 30 %.



**Abbildung 9:** Bewältigungsmuster im Berufsvergleich (Schaarschmidt, 2004)

Bauer untersuchte 2004 über 400 bayerische Lehrkräfte mit dem SCL90-R und stellte fest, dass sich 35 % mit einem Wert ab 60 in einem durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation befindlichen Gesundheitszustand und 20 % davon mit einem Wert von über 70 in einer behandlungsbedürftigen medizinischen Situation befinden und somit stark belastet sind. Insbesondere die Klassenstärke und destruktives Schülerverhalten wurden als besonders belastend empfunden.

### **3 Fragestellungen und Ableitung der Hypothesen**

Die Darstellung des theoretischen Hintergrunds und bisherige empirische Befunde zeigen, dass eine nicht eindeutige Befundlage zur Effektivität des Trainingsraum-Programms besteht. Balke (2001) befragte das Programm anwendende Lehrkräfte, die dessen Effekte überwiegend positiv bewerteten. Ford (n.d.) versucht durch seine Schulstatistiken zu verdeutlichen, dass sich das unangepasste Verhalten vieler Schüler durch die Anwendung des Programms verbessert hat. Balz (2005, 2006) kommt zu dem Ergebnis, dass das Trainingsraum-Programm die Lehrkräfte und den Unterricht entlastet. Auf das Klassenklima hat es jedoch keinen positiven Einfluss und einige Aspekte seiner Untersuchungsergebnisse beurteilt er kritisch. Haidmayer (2004) stellt fest, dass Lehrkräfte trotz der Entlastung innerhalb des Unterrichts oft eine Zusatzbelastung im Trainingsraum-Programm sehen und zeigt Grenzen des Programms auf. Wellenreuther (2009), Jornitz (2004), Bröcher (2005, 2010), Dettmar (2010) und Pongratz (2010) üben Kritik an Aspekten des Programms und bezweifeln dessen Effektivität.

Zur Aufmerksamkeit und zum Störverhalten der Schüler, deren Einschätzung des Schul- und Klassenklimas sowie zur Beurteilung der Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung der Lehrkräfte wurden bislang keine mit standardisierten Instrumenten erhobenen Untersuchungsergebnisse vorgelegt.

Nach Balz (2006) wird das Programm besonders häufig an Haupt- und Realschulen angewendet. In der vorliegenden Untersuchung wird die Effektivität des Trainingsraum-Programms an Realschulen untersucht.

Da die bisherigen Befunde zur Effektivität des Trainingsraum-Programms mit nicht standardisierten Interviews und Fragebögen erhoben wurden, soll in dieser Untersuchung durch methodisch gesicherte Verfahren untersucht werden, ob sich die unterrichtsbezogene Aufmerksamkeit der Schüler durch die Reduzierung von Unterrichtsstörungen erhöht, sich das Klassenklima verbessert und es zu einer Entlastung der Lehrkräfte durch die Anwendung des Programms kommt.

Außerdem werden zusätzliche Informationen an den Schulen mit Trainingsräumen erhoben und in Anlehnung an Balz (2005) weitere informelle Fragestellungen beantwortet.



Daraus resultierend ergeben sich folgende Fragestellungen für diese Untersuchung:

### **Schülerspezifische Fragestellungen**

1. Bestehen nach einem Zeitraum von sechs Monaten Unterschiede in der Aufmerksamkeit und im Störverhalten zwischen Realschülern der 5. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?
2. Bestehen grundsätzlich Unterschiede in der Aufmerksamkeit und im Störverhalten
  - zwischen Realschülern der 6. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?
  - zwischen Realschülern der 7. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?
3. Bestehen nach einem Zeitraum von sechs Monaten Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des von den Schülern empfundenen Schul- und Klassenklimas zwischen Realschülern der 5. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?
4. Bestehen grundsätzlich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des von den Schülern empfundenen Schul- und Klassenklimas
  - zwischen Realschülern der 6. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?
  - zwischen Realschülern der 7. Klassenstufe mit bzw. ohne Trainingsraumerfahrungen (Experimental- bzw. Kontrollgruppenschüler)?

### **Lehrkraftspezifische Fragestellungen**

1. Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Berufszufriedenheit von Lehrkräften an Schulen mit und ohne Trainingsraum
  - im Bereich „Einschätzung der beruflichen Anforderungen und Belastungen“?
  - im Bereich „Einschätzung des Betriebsklimas“?
  - im Bereich „Erfolge im Beruf“?

2. Hat die Einführung des Trainingsraum-Programms positiven Einfluss auf die Entwicklung des Krankenstandes bei Lehrkräften?
3. Wie sind die Erfahrungen und Einschätzungen der mit dem Trainingsraum-Programm arbeitenden Lehrkräfte (informelle Fragestellungen nach Balz)?
  - Werden Lehrer im Unterricht entlastet?
  - Erreicht das Programm einige Schüler nicht?
  - Ist der Lärmpegel der Klasse geringer?
  - Lassen sich schwierige Schüler besser führen?
  - Ist die Zeit, die in Schulstunden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwendet wird, geringer geworden?
  - Hat sich das Klassenklima in den meisten Klassen verbessert?
  - Haben Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern abgenommen?
  - Wird im Kollegium mehr über Unterrichtsstörungen gesprochen?
  - Hat die Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander zugenommen?
  - Akzeptiert die Elternschaft das Trainingsraum-Programm?
  - Ist das Bewusstsein der Schüler für soziale Regeln größer geworden?

Unter Berücksichtigung der Fragestellungen werden folgende Hypothesen aufgestellt:

### **Hypothese 1**

*Schüler der 5. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich nach einem Zeitraum von sechs Monaten in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 2**

*Schüler der 6. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 6. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 3**

*Schüler der 7. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 7. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 4**

*Schüler der 5. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich nach einem Zeitraum von sechs Monaten bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 5**

*Schüler der 6. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 6. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 6**

*Schüler der 7. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 7. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 7**

*Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Berufszufriedenheit zwischen Lehrkräften an Schulen mit und ohne Trainingsraum.*

### **Hypothese 8**

*Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf zwischen Lehrkräften an Schulen mit und ohne Trainingsraum.*

## **4            Untersuchungsdesign**

### **4.1        Methode**

Die deutsche Gesellschaft für Evaluation fordert die Standards Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit für wissenschaftliche Untersuchungen. Diese Vorgaben sollen in der vorliegenden Untersuchung so weit wie möglich umgesetzt werden. In der 5. Klassenstufe findet die Untersuchung in Form eines Quasi-Experimentes mit Messwiederholung statt (vgl. Masendorf, 1997), da die Bedingungen für ein echtes Experiment nur näherungsweise erreicht werden können.

Das Trainingsraum-Programm wird in dieser Klassenstufe direkt nach dem ersten Messzeitpunkt eingeführt. Die Schüler haben somit vor dem ersten Messzeitpunkt keinerlei Kontakt mit dem Trainingsraum-Programm gehabt und es kommt zu keiner Verfälschung der Ergebnisse. In der 4. Klassenstufe wurden diese Kinder noch an anderen Grundschulen ohne Trainingsräume beschult und die 5. Klassen an den untersuchten Realschulen neu gebildet. Ein klassisches, experimentelles Vorgehen, bei dem eine Randomisierung der Experimental- und Kontrollgruppen zur Erhöhung der Validität stattfindet (Bortz & Lienert, 2003), ist nicht möglich, da eine Zufallsaufteilung von Schülern an Schulen mit Trainingsraum in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe von den Schulen abgelehnt wird.

Die Daten der Klassenstufen 6 und 7 werden an zwei Messzeitpunkten in Form einer Erhebung erfasst, da die Schüler dieser Klassenstufen an den Schulen mit Trainingsraum schon vor dem ersten Messzeitpunkt über einen längeren Zeitraum Kontakt mit dem Trainingsraum-Programm hatten. Dadurch haben diese Ergebnisse weniger Aussagekraft als die der 5. Klassenstufe, zeigen jedoch, ob auffällige Unterschiede bei den Ergebnissen zwischen den Experimental- und Kontrollschulen vorliegen.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte und ihr Krankenstand werden auch in Form einer Erhebung an einem Messzeitpunkt erfasst. Die Ergebnisse liefern Hinweise, ob die Lehrkräfte an den Schulen mit Trainingsraum nach mehrjähriger Anwendung des Trainingsraum-Programms spürbar entlastet wurden und somit bessere Werte bei der Berufszufriedenheit, der Arbeitsbelastung und dem Krankenstand erzielen.

Zusätzlich werden für die Trainingsräume Tagebücher ausgeteilt, in denen die jeweiligen Trainingsraumlehrkräfte festhalten können, welche Schüler während des Untersuchungszeitraums wann und wie oft aus dem Unterricht in den Trainingsraum gesendet werden. So kann eine Risikogruppe identifiziert und die Ergebnisse dieser Gruppe mit den Schülern verglichen werden, die den Trainingsraum nicht besucht haben.

Um eine möglichst gute Parallelisierung gewährleisten zu können, werden zwei Experimental- und zwei Kontrollschulen ausgewählt, die in einem ähnlichen sozialen Einzugsgebiet liegen und über eine vergleichbar große Schüleranzahl verfügen.

## **4.2 Messinstrumente**

### **4.2.1 Aufmerksamkeit und Unterrichtsstörungen**

Zur Erfassung der Aufmerksamkeit und der Unterrichtsstörungen wird das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke (1988) verwendet. Es ist ein in diversen Untersuchungen bewährtes Zeitstichprobenverfahren zur Erfassung des Aufmerksamkeitsverhaltens von Schülern mit ausreichenden Gütekriterien (Helmke & Renkel, 1992).

Ursprünglich wurde es zur Beobachtung von Grundschulern entwickelt. Es kann jedoch mit leichten Modifikationen auch in der Sekundarstufe und damit auch in Realschulen verwendet werden (Helmke & Renkel, 1992).

Der Unterricht kann in den Kategorien Schülerverhalten und Unterrichtskontext kodiert werden. Hierzu wird ein Schüler von einem externen Beobachter jeweils fünf Sekunden beobachtet und parallel dazu sein Aufmerksamkeitsverhalten innerhalb dieses Zeitintervalls erfasst. Anschließend wird mit der Beobachtung des nächsten Kindes fortgefahren. Die Reihenfolge ergibt sich aus einem vor der Beobachtung erstellten Kodierplan (Anhang G). Dieser Kodierplan ist gemäß den Vorgaben im Manual des MAI anhand von Sitzplänen zu erstellen (Helmke & Renkel, 1992). Nachdem auf diese Weise das Aufmerksamkeitsverhalten aller Schüler kodiert wurde, wiederholt sich der Vorgang. Nach vier vollständigen Zyklen erfolgt vom Beobachter eine zweiminütige Unterrichtsbeobachtung mit Protokollierung des Fachs, des Unterrichtskontextes, der Beteiligung der Klasse und der Häufigkeit der individuellen Interaktion der Lehrkraft mit den Schülern. Die zweiminütige Unterrichtsbeobachtung erfolgt durch Ausfüllen eines Auswertungsbogens mittels eines multiplen Kodiersystems (Anhang H). Danach erfolgen gemäß dem Kodierplan erneut vier Beobachtungszyklen und eine zweiminütige Unterrichtsbeobachtung. Dieser Ablauf wiederholt sich bis zum Ende der Unterrichtsstunde.

Das MAI beinhaltet auch Aspekte eines Ereignisstichprobenverfahrens. Bei Ereignissen mit vorrangiger Kodierpriorität (s.u.) wird nach der Kodierung sofort der nächste Schüler erfasst. Die Vergabe der jeweiligen Ziffern der Kodierung wird durch die Beurteilung von Blickrichtung, Körperhaltung, Tätigkeit und aktivem bzw. passivem Verhalten bestimmt.

Durch den Gesamtauswertungsbogen des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler innerhalb einer Schulstunde werden die Ergebnisse zusammengefasst (Anhang I).

Folgende Kategorien des Aufmerksamkeitsverhaltens werden durch das MAI erfasst (Helmke, 1988):

Off-task: Der Schüler nimmt die Lerngelegenheiten nicht wahr, d.h.:

- Aktiv (1): stört den Unterricht oder interagiert mit anderen,
- Passiv (2): ohne andere einzubeziehen oder zu stören,
- Passiv (2-): zeigt ein Verhalten, welches nicht eindeutig Kategorie 1 oder 2 zugeordnet werden kann.

On-task: Der Schüler zeigt ein dem Unterricht angemessenes Verhalten, d.h.:

- Passiv (3): störungsfreie, angepasste Anwesenheit,
- Aktiv (4): spontanes, selbstinitiiertes Verhalten,
- Reaktiv (5): reagiert auf eine ausschließlich an sie oder ihn gerichtete Frage oder Aufgabe.

No-task (0): Der Schüler hat zurzeit keine Aufgabe.

Beim Kodieren des Aufmerksamkeitsverhaltens gelten gemäß des Manuals Kodierprioritäten. Code 0 darf nur kodiert werden, wenn im jeweiligen Intervall kein anderer Code vorkommt. Der Code 1 (Off-task, aktiv) hat Priorität vor allen anderen. Danach folgt die Reihenfolge 5, 4, 2 und 2-.

Eine Längsschnittstudie an 1262 Schülern aus 54 Grundschulklassen (sieben Messzeitpunkte pro Jahr) wies das MAI als objektives und reliables Instrument aus. Analysen auf der Grundlage der Generalisierungstheorie belegen, dass zur Erzielung ausreichender Reliabilität die Anzahl bzw. Dauer der Beobachtungen reduziert werden kann (Helmke & Renkl, 1992).

## **4.2.2 Schul- und Klassenklima**

Zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas durch Schüler wird der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8) von Eder und Mayr (2000) verwendet (Anhang E). Das Klassenklima wird durch 14 Elemente, bestehend aus 42 Items, erfasst: Pädagogisches Engagement, Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Lernbereitschaft, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität,

Schülerbeteiligung im Unterricht, Kontrolle der Schülerarbeit. Die Reliabilitätskennwerte (Cronbachs Alpha) liegen für diese Elemente zwischen  $\alpha=0,48$  und  $0,85$  und sind insgesamt als ausreichend zu betrachten.

Die 14 Elemente des Klassenklimas lassen sich zu vier Dimensionen zusammenfassen: Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen. Die Reliabilitätskennwerte (Cronbachs Alpha) liegen für diese zusammengefassten Dimensionen zwischen  $\alpha=0,63$  und  $0,72$ .

Zusätzlich lässt sich ein Klassenklima-Gesamtwert berechnen, dessen Reliabilitätskennwert auf Individualebene bei  $\alpha=0,88$  liegt.

Das Schulklima ergibt sich aus 15 Items und wird durch die Dimensionen Wärme („Ausmaß, in dem die ganze Schule von den Schülern als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird“) und Strenge-Kontrolle („Klarheit der Regeln, die an einer Schule herrschen, und das Gewicht, das auf ihre Einhaltung gelegt wird sowie die allgemeine Betonung von Disziplin und Ordnung“) erfasst (Eder & Mayr, 2000, S. 15 f).

Die Reliabilitätskennwerte (Cronbachs Alpha) liegen für das Element Wärme bei  $\alpha=0,52$  und für das Element Strenge-Kontrolle bei  $\alpha=0,87$ .

Zusätzlich erfragt der LFSK 4-8 das individuelle Wohlbefinden in der Schule anhand von zwei Items (Reliabilitätskennwert  $\alpha=0,66$ ).

### **4.2.3 Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften**

Zur Erfassung der Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften wird die Skala Arbeit und Beruf (Anhang F) aus dem Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ) verwendet (Fahrenberg, Myrtek, Schuhmacher & Brähler, 2000). Die FLZ-Skala Arbeit und Beruf besteht aus sieben Subskalen, die auf einer siebenstufigen Antwortskala (von 1 „sehr unzufrieden“ bis 7 „sehr zufrieden“) zu beantworten sind. Diese Subskalen fragen nach der Zufriedenheit in folgenden Teilaspekten des Berufs: Zufriedenheit mit der beruflichen Position, die Sicherheit der beruflichen Zukunft, Erfolg, Aufstiegsmöglichkeiten, Betriebsklima, Ausmaß der beruflichen Anforderungen und Belastungen sowie Abwechslung. Der Reliabilitätskennwert (Cronbachs Alpha) der Skala Arbeit und Beruf des FLZ liegt bei  $\alpha=0,93$ .

Für diese Untersuchung werden auf dem Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm (Anhang J) die FLZ-Subskalen Betriebsklima und Ausmaß der beruflichen Anforderungen und Belastungen erfasst, da aufgrund eines konzeptionell zu erwartenden störungsfreieren Unterrichts zu vermuten ist, dass diese Subskalen durch das Trainingsraum-Programm

beeinflusst werden können. Zusätzlich werden auf diesem Lehrerfragebogen in Anlehnung an Balz (2005) Beurteilungen zum Trainingsraum-Programm erfasst. Anhand einer vierstufigen Antwortskala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ und der Antwortalternative „weiß nicht“ sollen folgende Aussagen eingeschätzt werden:

- „Lehrer werden im Unterricht entlastet“,
- „Einige Schüler erreicht das Programm nicht“,
- „Der Lärmpegel in der Klasse ist geringer“,
- „Schwierige Schüler lassen sich besser führen“,
- „Die Zeit, die in Schulstunden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwendet wird, ist weniger geworden“,
- „Das Klassenklima hat sich in den meisten Klassen verbessert“,
- „Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern haben abgenommen“,
- „Im Kollegium wird mehr über Unterrichtsstörungen gesprochen“,
- „Die Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander hat zugenommen“,
- „Die Elternschaft akzeptiert das Trainingsraumprogramm“,
- „Das Bewusstsein für soziale Regeln ist bei den Eltern größer geworden“.

Da es sich um einen nicht standardisierten Fragebogen handelt, haben die Ergebnisse eine informelle Aussagekraft.

Ob die Trainingsräume für weitere Zwecke genutzt werden, wird informell im Trainingsraumfragebogen 1 (Anhang P) erfasst.

Zusätzlich wird an den Realschulen mit Trainingsraum der jährliche Gesamt Krankenstand der Lehrkräfte in den Jahren vor und nach Einführung des Trainingsraums miteinander verglichen. Ziel ist es festzustellen, ob nach der Einführung des Trainingsraums ein auffallend geringerer Krankenstand an den Schulen besteht. Dies könnte ein zusätzlicher Hinweis für eine geringere Unterrichtsbelastung der Lehrkräfte nach der Einführung des Trainingsraum-Programms sein.



## 4.3 Statistische Testverfahren

In der vorliegenden Untersuchung wird die Auswertung der Daten vorwiegend anhand von Chi<sup>2</sup>-Tests, t-Tests und Berechnungen zur Effektstärke  $d$  vollzogen. Diese erfolgt mithilfe der Software SPSS.

### a) Chi<sup>2</sup>-Test

Der Chi<sup>2</sup>-Test überprüft anhand von Kreuztabellen, ob zwei Variablen voneinander unabhängig (Nullhypothese) oder voneinander abhängig (Alternativhypothese) sind, also „ob die relativen Häufigkeiten in den jeweiligen Gruppen gleich verteilt sind“ (Bortz, 1999). Liegt eine Gleichverteilung der relativen Häufigkeiten vor, wird die Nullhypothese beibehalten und bei einer deutlichen Abweichung der Häufigkeiten wird die Alternativhypothese angenommen.

Je höher der ermittelte Chi<sup>2</sup>-Wert über Null ist, desto größer ist die Abweichung der beobachteten Werte von den theoretischen Werten.

In dieser Arbeit wird z.B. anhand des Chi<sup>2</sup>-Tests überprüft, ob die Verteilung der Schüler auf die Klassenstufen an Realschulen mit und ohne Trainingsraum und die Verteilung der Lehrkräfte auf Schulen mit und ohne Trainingsraum identisch ist.

### b) t-Test

Anhand des t-Test Hypothesentests kann überprüft werden, ob sich zwei Mittelwerte systematisch, also nicht zufällig, voneinander unterscheiden (Bortz, 1999). Dabei lassen sich zwei Formen des t-Tests unterscheiden. Dies sind der t-Test für abhängige und der t-Test für unabhängige Stichproben. In der vorliegenden Arbeit wird der t-Test für unabhängige Stichproben zur Überprüfung der Hypothesen verwendet.

Eine unabhängige Stichprobe setzt voraus, dass sich die zu untersuchenden Mittelwerte einer Variablen aus zwei voneinander unabhängigen Stichproben ergeben und sich somit nicht gegenseitig beeinflussen. Dies bedeutet, dass die Gruppierungen als getrennte Stichproben verstanden werden, deren Zusammensetzung unabhängig voneinander erfolgt (Bortz, 1999).

Die Homogenität der Varianzen und die Standardnormalverteilung der Stichproben sind Voraussetzungen für den t-Test. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann der t-Test auch schon bei kleineren Gruppen ( $N < 30$ ) angewendet werden. Bei großen Stichproben ist das Verfahren sehr robust (Bortz, 1999).

Will man bei der Untersuchung von Hypothesen z.B. mit einer Sicherheitswahrscheinlichkeit

von 95 % alle Möglichkeiten eines Experiments abdecken, beträgt das Signifikanzniveau 5 % ( $p=0,05$ ).

In der vorliegenden Arbeit wird ein 5 % - Signifikanzniveau gewählt, da dies nach Bortz (1999) ein übliches Signifikanzniveau für eine wissenschaftliche Arbeit ist.

Der t-Test wird in dieser Untersuchung zur Untersuchung der Hypothesen verwendet. Die Überprüfung der Varianzen erfolgt vor Durchführung des T-Tests mit dem Levene-Test.

### **c)            Effektstärke d**

Durch die Berechnung der Effektstärke d kann nach Bortz & Lienert (2003) bei den erhobenen Ergebnissen verdeutlicht werden, wie bedeutsam der gefundene Effekt ist. Um die Höhe der Effektstärke zu beschreiben, wird die von Cohen begründete Dreiteilung in kleine (0.2), mittlere (0.5) und große (0.8) Effektstärken verwendet.

In der vorliegenden Arbeit werden für die 5. Klassenstufe (Untersuchungsgruppe mit der größten Aussagekraft der Ergebnisse) die Effektstärken für die einzelnen abhängigen Variablen berechnet.

## **4.4            Operationalisierung der Untersuchungsvariablen**

In der vorliegenden Untersuchung zur Evaluation des Trainingsraum-Programms findet eine Unterscheidung in unabhängige und abhängige Variablen statt. „Unter den unabhängigen Variablen werden diejenigen Merkmale verstanden, deren Auswirkungen auf andere Merkmale - die abhängigen Variablen – überprüft werden sollen“ (Bortz, 1999, S.7).

Die unabhängigen Variablen leiten sich aus dem theoretischen Hintergrund, den Messinstrumenten und den Fragestellungen ab. In dieser Untersuchung wird bei den Schülern die Aufmerksamkeit, das Störverhalten, das Schul- und Klassenklima sowie bei den Lehrkräften die Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung im Lehrerberuf in Zusammenhang mit der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Existenz eines Trainingsraums an der Schule erforscht.

#### **4.4.1 Unabhängige Variablen**

Als unabhängige Variablen werden in dieser Untersuchung die Schulen mit bzw. ohne Trainingsraum festgelegt.

##### **Schulen mit Trainingsraum**

Als Schulen mit Trainingsraum werden in dieser Untersuchung die Schulen verstanden, die in einer Voruntersuchung angegeben haben, mit dem Trainingsraum gemäß dem Modell von Balke (2003) zu arbeiten.

##### **Schulen ohne Trainingsraum**

Als Schulen ohne Trainingsraum werden in dieser Untersuchung die Schulen verstanden, die in einer Voruntersuchung angegeben haben, keinen Trainingsraum an der Schule eingerichtet zu haben.

#### **4.4.2 Abhängige Variablen**

Als abhängige Variablen werden in dieser Untersuchung die Aufmerksamkeit, das Störverhalten und die Einschätzung des Schul- und Klassenklimas durch die Schüler und bei den Lehrkräften die Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung festgelegt.

##### **Aufmerksamkeit**

Zur Erfassung des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler wird die Kategorie „MAI On-task“ gebildet. Sie entsteht durch die Summierung der Kategorien „On-task aktiv (4)“ und „On-task passiv (3)“ des Münchner Aufmerksamkeitsinventars und anschließendem Teilen der Gesamtsumme durch die Summe der Beobachtungen. Dadurch kann die Variable einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen.

Es wird angenommen, dass sich das Trainingsraum-Programm positiv auf die Aufmerksamkeit der Schüler auswirkt, da es nach Balke (2003) und Balz (2005) vermehrt zu störungsfreiem Unterricht kommt und daraus resultierend die Schüler dem Unterricht aufmerksamer folgen.

##### **Störverhalten**

Die Erfassung des Störverhaltens der Schüler erfolgt durch die Bildung der Kategorie „MAI Störungen“. Diese leitet sich aus der Kategorie „Off-task aktiv (1)“ des Münchner Aufmerksamkeitsinventars ab, wobei die Werte des kodierten Störverhaltens summiert und

anschließend durch die Gesamtzahl der Kodierungen geteilt werden. Dadurch kann die Variable einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen.

Es wird angenommen, dass sich das Trainingsraum-Programm positiv auf das Ausmaß an Unterrichtsstörungen auswirkt, da es nach Balke (2003) und Balz (2005) vermehrt zu störungsfreiem Unterricht kommt.

### **Klassenklima**

Das von den Schülern individuell wahrgenommene Klassenklima ergibt sich durch die manualgemäße Summierung der zusammengefassten Klimadimensionen Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störung des LFSK 4-8. Die ermittelten Rohwerte werden anhand der Individualnormtabellen für die Sekundarstufe I, 5.-8. Klassenstufe, in Standardwerte umgerechnet, deren Wertebereich zwischen 75 und 130 liegt. Der Wert 100 ist als durchschnittlich zu interpretieren. Die Auswertung der Standardwerte erfolgt mittels der Kategorie LKLLK.

Es wird angenommen, dass sich das Trainingsraum-Programm positiv auf das durch die Schüler wahrgenommene Klassenklima auswirkt, da es nach Balke (2003) und Balz (2005) zu einer gerechteren Gleichbehandlung aller Schüler, zu einer entspannteren Atmosphäre im Klassenraum und zu einem positiveren Klassenklima führt.

### **Schulklima**

Das von den Schülern wahrgenommene Schulklima wird durch die Dimensionen Wärme und Strenge-Kontrolle des LFSK 4-8 erfasst.

Die Werte dieser Dimensionen ergeben sich durch die Summierung der Rohwerte von sechs bzw. neun Items des LFSK 4-8 und eine Umrechnung in Skalenwerte. Die Skalenwerte stellen eine Standardisierung auf das Format der Antwortskala dar, sodass sich Werte zwischen 1 und 5 ergeben können. Die Auswertung der Skalenwerte erfolgt mittels der Kategorien LSTRENG und LWAERM.

Es wird angenommen, dass sich das Trainingsraum-Programm positiv auf das durch die Schüler wahrgenommene Schulklima auswirkt, da es nach Balke (2003) und Balz (2005) zu einer gerechteren Gleichbehandlung aller Schüler, einem verbesserten Sozialverhalten und zu einer entspannteren Atmosphäre an der Schule führt.

## **Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften**

Die von Lehrkräften wahrgenommene Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung werden anhand der FLZ Subskalen Betriebsklima und Ausmaß der beruflichen Anforderungen und Belastungen erfasst.

Durch das Ergänzen der Aussage „Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich...“ kann anhand einer siebenstufigen Antwortskala von 1 (sehr unzufrieden) bis 7 (sehr zufrieden) eine Einschätzung durch die Lehrkräfte erfolgen.

Die Einschätzung über das Ausmaß beruflicher Anforderungen und Belastungen erfolgt durch die Ergänzung der Aussage „Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich...“ mit Hilfe einer siebenstufigen Antwortskala von 1 (sehr unzufrieden) bis 7 (sehr zufrieden).

Es wird angenommen, dass sich das Trainingsraum-Programm positiv auf das durch die Lehrkräfte wahrgenommene Betriebsklima und die Belastungsintensität auswirkt, da es nach Balke (2003) und Balz (2005) vermehrt zu störungsfreiem Unterricht kommt und dadurch für die Lehrkräfte ein entspannteres und weniger belastendes Unterrichten möglich sein sollte.

## **5 Datenerhebung**

### **5.1 Geplantes methodisches Vorgehen**

In der vorliegenden Untersuchung werden die Effekte des Trainingsraum-Programms, bezogen auf das Aufmerksamkeits- und Störverhalten von Schülern und die Einschätzung des Schul- und Klassenklimas durch Schüler an Realschulen in Schleswig-Holstein anhand der Daten von zwei Messzeitpunkten erforscht. Zusätzlich werden anhand des Lehrerfragebogens zum Trainingsraum-Programm (Anhang J) die Einschätzung der Berufszufriedenheit und der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und Fragestellungen in Anlehnung an Balz (2005) erfasst. Der Krankenstand der Lehrkräfte in den Jahren vor und nach der Einführung des Programms wird durch Auswertung der Schulstatistiken erhoben.

Durch ein Telefonat mit dem Initiator des Trainingsraum-Programms Balke soll eine erste schleswig-holsteinische Realschule, die mit dem Trainingsraum-Programm arbeitet, ermittelt werden. Beim Erstkontakt mit der benannten Schule soll deren Untersuchungsbereitschaft sowie die Kenntnis über eine weitere Realschule mit Trainingsraum erfragt werden. Mit der benannten Schule wird auch telefonisch Kontakt aufgenommen. Zur weiteren Vorbereitung erhalten die Schulen einen Vorabfragebogen, der allgemeine Daten zur Schule, das

Vorhandensein eines Trainingsraums oder anderer Einrichtungen und die Zustimmung, dass die Untersuchung an der Schule stattfinden kann, erfassen soll (Anhang K). Des Weiteren werden sie gebeten vergleichbare Realschulen ohne Trainingsraum zu benennen. Auf einem zweiten Vorabfragebogen (Anhang L) werden danach genauere Informationen von den Schulen mit Trainingsraum erfragt.

Vor dem ersten Untersuchungszeitraum wird an die Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler über die Klassenlehrkräfte ein Anschreiben zur Einwilligung der Untersuchungserlaubnis ihrer Kinder übermittelt (Anhang M). Die ausgefüllten Bögen werden von den Schulen an den Versuchsleiter zurückgesendet.

Der geplante Untersuchungszeitraum liegt in der Zeit vom 04.09. – 15.09.2006 und vom 05.03. – 16.03.2007. Der erste Zeitraum wird auf Wunsch der Lehrkräfte so angelegt, dass sich die Schüler der fünften Klassenstufe nach den Sommerferien zunächst zwei Wochen an die neue Schulsituation und die neue Klassengemeinschaft gewöhnen können. An den Experimentalschulen wird von den Lehrkräften der Schüler aus Klassenstufe 5 darauf geachtet, dass diese bis zum ersten Untersuchungstermin keinen Kontakt mit dem Trainingsraum-Programm und dem Trainingsraum haben.

Der geplante Untersuchungszeitplan sieht folgendermaßen aus:

**Tabelle 17:** Untersuchungszeitplan

Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Gruppe I: 5. Klassenstufe Gruppe II: 6. Klassenstufe Gruppe III: 7. Klassenstufe Gruppe IV: Lehrkräfte	Gruppe I: 5. Klassenstufe Gruppe II: 6. Klassenstufe Gruppe III: 7. Klassenstufe Gruppe IV: Lehrkräfte
MZP I: 04.09. – 15.09.2006 (Gruppe I,II,III,IV)	MZP I: 04.09. – 15.09.2006 (Gruppe I,II,III,IV)
Anwendung des Trainingsraum-Programms für ca. 6 Monate	Keine Intervention mit vergleichbaren Programmen
MZP II: 05.03. – 16.03.2007 (Gruppe I,II,III)	MZP II: 05.03. – 16.03.2007 (Gruppe I,II,III)

In diesem Zeitraum wird pro Tag eine Schule besucht, in der die Untersuchung zeitgleich in bis zu vier Klassen stattfindet. Diese besteht aus einer einstündigen Unterrichtsbeobachtung mittels des MAI und einer etwa 30-minütigen Bearbeitung des LFSK 4-8. Der MAI wird in einem Hauptfach durchgeführt, wobei in Ausnahmefällen auch Englisch und Biologie bei lehrerzentrierter Unterrichtsmethode als solche gelten. Der LFSK 4-8 wird überwiegend nach der Unterrichtsbeobachtung mit dem MAI ausgefüllt.

Den Schulen wird zur Vorbereitung ein genauer Zeitplan zugesendet aus dem hervorgeht, wann und zu welcher Zeit die jeweilige Klasse an der Untersuchung teilnimmt (Anhang N). Die unterrichtenden Lehrkräfte werden gebeten, dass sie in der Beobachtungsstunde gemäß den Anweisungen des MAI lehrerzentrierten Unterricht zeigen.

Zur Vorbereitung der Untersuchung werden mit Hilfe der von den Schulen eingesendeten Klassenlisten, Sitzplänen und Lehrkräftelisten die Protokollbögen des MAI angefertigt (Anhang G), sowie den Schülern und Lehrkräften zur Anonymisierung Nummern zugeteilt. Die Lehrkräfte an den Schulen ohne Trainingsraum erhalten während des ersten Messzeitraums den Lehrerfragebogen (Anhang O) und die Lehrkräfte an Schulen mit Trainingsraum den Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm (Anhang J). Diese sollen innerhalb von zwei Wochen ausgefüllt über die Schulleitung anonym an den Untersuchungsleiter übermittelt werden. Zusätzlich werden im ersten Untersuchungszeitraum der Trainingsraumfragebogen 1 (Anhang P) und im zweiten Untersuchungszeitraum der Trainingsraumfragebogen 2 versendet (Anhang Q). Die Statistiken über den Krankenstand der Lehrkräfte sollen während des zweiten Untersuchungszeitraums von den Schulen übermittelt werden.

Ab Juli 2006 und Februar 2007 werden in jeweils vier zweistündigen Vorbereitungsseminaren fünf Studierende als Beobachter geschult (Anhang R). Die Klärung von Fragen zu den Verfahren und die Schulung zur Durchführung der Verfahren mittels Videomitschnitten von Unterrichtsszenen sind inhaltliche Schwerpunkte der Veranstaltungen. Die Schulungen werden fortgeführt bis alle Fragen geklärt sind und eine Beobachtungsübereinstimmung von mindestens 80 % bei der Durchführung des MAI erreicht ist.

Beim Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein wird im August 2006 ein Antrag zur Untersuchungsgenehmigung gestellt (Anhang S).

## 5.2 Beschreibung der Stichprobe

### 5.2.1 Schüler

Insgesamt werden die Schüler von 40 Klassen der Klassenstufen 5 bis 7 an zwei Schulen mit und an zwei Schulen ohne Trainingsraum beobachtet und befragt. Davon gehören 13 Klassen der 5., 14 Klassen der 6. und 13 Klassen der 7. Klassenstufe an.

**Tabelle 18:** Verteilung der Schüler nach Klassenstufe und Programmteilnahme

<b>Anzahl der Schüler N=918</b>		
<b>Klassenstufe</b>	<b>Programmteilnahme</b>	
	ja	nein
5 (N=312)	161 (7 Klassen)	151 (6 Klassen)
6 (N=295)	167 (8 Klassen)	128 (6 Klassen)
7 (N=311)	173 (7 Klassen)	138 (6 Klassen)

Es werden 918 Schüler befragt und beobachtet, von denen 312 Schüler die fünfte, 295 Schüler die sechste und 311 Schüler die siebte Klassenstufe besuchen. Die Schülergruppen sind in der Klassenstufe 5 nach dem Chi<sup>2</sup>-Test an den Realschulen mit und ohne Trainingsraum mit einem Chi<sup>2</sup>-Wert von 0,32 (df=1; p=0,57) gleich verteilt, in der Klassenstufe 6 mit einem Chi<sup>2</sup>-Wert von 5,16 (df=1; p=0,02) unterschiedlich und in der Klassenstufe 7 mit einem Chi<sup>2</sup>-Wert von 3,94 (df=1; p=0,05) gleich verteilt.

### 5.2.2 Lehrkräfte

Insgesamt erhalten 149 Lehrkräfte der Schulen mit bzw. ohne Trainingsraum den Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm bzw. den Lehrerfragebogen. Davon arbeiten 75 an den Schulen mit und 74 an den Schulen ohne Trainingsraum.

**Tabelle 19:** Verteilung der Lehrkräfte nach Programmteilnahme

<b>Anzahl der Lehrkräfte N=149</b>	
Trainingsraum ja	Trainingsraum nein
N=75 (50,3 %)	N=74 (49,7 %)
davon Untersuchungsteilnahme N=46 (61,33 %)	davon Untersuchungsteilnahme N=56 (75,68 %)



Die Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte auf Realschulen mit/ohne Trainingsraum unterscheidet sich mit einem Chi<sup>2</sup>-Wert von 0,98 (df=1; p=0,37) nicht signifikant voneinander.

## **5.3 Ablauf der Untersuchung**

### **5.3.1 Erster Untersuchungszeitraum**

Der beim Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein gestellte Antrag zur Genehmigung des Forschungsvorhabens wurde zeitnah bewilligt (Anhang T). Nach dem telefonischen Erstkontakt mit Balke wurden für die Untersuchung geeignete Schulen ermittelt.

Diese erhielten im März 2006 ein erstes Anschreiben (Anhang U) mit Ersterhebungsbögen (Anhang K) über das geplante Forschungsvorhaben und im Juni 2006 ein weiteres Anschreiben (Anhang V) mit ergänzenden Informationen, dem genauen Untersuchungszeitraum und einem Erhebungsbogen (Anhang L). In einem Anschreiben an die Schulleitungen nach den Sommerferien im August 2006 (Anhang W) wurde zwecks der Anonymisierung der Lehrkräfte und Schüler um Lehrkräftelisten, Klassenlisten und Sitzpläne der zu untersuchenden Klassen gebeten. Außerdem lag diesem Schreiben ein Elternbrief (Anhang M) bei, in dem über die Untersuchung informiert wurde und dazu eine zu unterschreibende Einverständniserklärung für die Erziehungsberechtigten. Die von den Klassenlehrern eingesammelten Einverständniserklärungen, die Listen und Sitzpläne übermittelten die Schulleitungen an den Versuchsleiter. Diese wurden anonymisiert und entsprechend danach die Untersuchungsbögen angefertigt.

Der erste Untersuchungszeitraum fand vom 06.09.-14.09.2006 statt. Neben dem Versuchsleiter nahmen fünf studentische Hilfskräfte teil. Aufgrund von Schulveranstaltungen kam es gelegentlich zu leichten Verschiebungen bei der Durchführung der Untersuchung. Bei der Beobachtung mit dem MAI traten vereinzelt Abweichungen von der Planung auf, die zu einer kürzeren Beobachtungsdauer im Umfang von maximal 10 Minuten führten. Bei größeren Abweichungen von den Manualanweisungen (wie z.B. fehlender lehrerzentrierter Unterricht) wurden die Beobachtungen in anderen Stunden wiederholt. Die Durchführung des LFSK 4-8 erfolgte stufenweise in vier Bereichen. Die ersten drei Bereiche „Unsere Lehrerinnen und Lehrer“, „Die Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse“ und „Der Unterricht“ wurden eigenständig in Stillarbeit von den Schülern bearbeitet. Bei Verständnisschwierigkeiten durfte die anwesende studentische Hilfskraft um Hilfe gebeten werden.

Der vierte Bereich war die letzte Seite des LFSK 4-8 und wurde mit dem Beobachter

gemeinsam erarbeitet, da hier einige schwer zu verstehende Begriffe enthalten waren.

Bei der Auswertung des LFSK 4-8 wurden gelegentlich auftretende Auslassungen von einzelnen Fragen im Sinne des Manuals ergänzt (vgl. Eder & Mayr, 2000, S.21). Der Lehrerfragebogen (Anhang O), der Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm (Anhang J), der Trainingsraumfragebogen 1 (Anhang P) und die Trainingsraumtagebücher wurden an den Schulen verteilt. Bei der Rückgabe der Lehrerfragebögen wurde deutlich, dass Lehrkräfte den ausgefüllten Bogen aufgrund kritischer Einschätzungen gegenüber der Schulleitung trotz Anonymisierung nicht direkt bei der Schulleitung bzw. gar nicht abgeben wollten. Die Bögen wurden über Vertrauenslehrkräfte an den Versuchsleiter weitergeleitet.

### **5.3.2 Zweiter Untersuchungszeitraum**

Der zweite Untersuchungszeitraum fand im Zeitraum 06.03.-15.03.2007 statt. Neben dem Versuchsleiter nahmen wieder fünf studentische Hilfskräfte teil. Drei davon hatten auch schon beim ersten Untersuchungszeitraum teilgenommen.

Bei der Durchführung des MAI und des LFSK 4-8 kam es wieder zu gelegentlichen geringen Abweichungen bei den Durchführungen, auf die identisch wie im ersten Zeitraum reagiert wurde.

Der Trainingsraumfragebogen 2 (Anhang Q) wurde während des zweiten Untersuchungszeitraums an den Schulen bearbeitet und an den Versuchsleiter zurück gegeben. Die Trainingsraumtagebücher wurden dem Versuchsleiter ohne Inhalt übermittelt, da die Trainingsraumlehrkräfte Bedenken hatten die gewünschten Statistiken zu führen.

Die monatlichen Krankenstandstatistiken der Lehrkräfte des gewünschten Zeitraums wurden von den Schulleitungen dem Untersuchungsleiter an den Schulen übergeben und von ihm direkt an den Schulen ausgewertet.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Zur Darstellung der Ergebnisse werden bei den Schülern und Lehrkräften die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe der o.g. standardisierten Verfahren überprüft. Bei den Lehrkräften mit Trainingsraum an der Schule wird zusätzlich die Auswertung der jährlichen Krankheitsstatistiken vor und nach Einführung des Programms und unter Angabe der Prozentzahlen die Vorstellung der Ergebnisse des informellen Lehrerfragebogens zur Wirksamkeit des Trainingsraumprogramms nach Balz (2005) aufgeführt.

Weitere informelle Ergebnisse liefern die Fragestellungen, warum die Trainingsräume eingerichtet wurden, ob und für welche weiteren Zwecke sie genutzt werden, die Genauigkeit der Umsetzung des Programms durch die Lehrkräfte, die Häufigkeit der Nutzung bei Unterrichtsstörungen und die Statistik der sie besuchenden Schüler.

### 6.1 Schüler

#### Hypothese 1

*Schüler der 5. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich nach einem Zeitraum von sechs Monaten in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 20:** Klassenstufe 5 MAI Messzeitpunkt 1

Untersuchungsbereich	TR	N	Mittelwert	SD	t-Wert	df	p-Wert	Sign. 5% Niveau
MAI on-task	ja	161	0,68	0,16	1,65	309,00	0,10	n.s.
	nein	151	0,64	0,18				
MAI off-task	ja	161	0,29	0,17	-0,64	310,00	0,53	n.s.
	nein	151	0,30	0,16				
MAI Störungen	ja	161	0,04	0,06	-0,49	310,00	0,62	n.s.
	nein	151	0,04	0,07				

Die Schüler der 5. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 5. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen MAI on-task, MAI off-task und MAI Störungen erwartungsgemäß nicht signifikant voneinander.

**Tabelle 21:** Klassenstufe 5 MAI Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau	d
MAI on-task	ja	147	0,69	0,21	-0,80	290,00	0,42	n.s.	0,09
	nein	145	0,71	0,22					
MAI off-task	ja	147	0,27	0,17	0,67	290,00	0,50	n.s.	0,03
	nein	145	0,26	0,18					
MAI Störungen	ja	147	0,05	0,08	-1,01	290,00	0,32	n.s.	0,13
	nein	145	0,06	0,07					

Die Schüler der 5. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 5. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen MAI on-task, MAI off-task und MAI Störungen nicht signifikant voneinander. Das bedeutet, dass Hypothese 1 bei diesen Skalen nicht bestätigt wird. Die Effektstärken liegen bei diesen Variablen zwischen 0.03 und 0.13.

## Hypothese 2

*Schüler der 6. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 6. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 22:** Klassenstufe 6 MAI Messzeitpunkt 1

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t-Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
MAI on-task	ja	167	0,70	0,20	1,19	293,00	0,24	n.s.
	nein	128	0,68	0,18				
MAI off-task	ja	167	0,29	0,20	-0,41	292,70	0,68	n.s.
	nein	128	0,30	0,16				
MAI Störungen	ja	167	0,05	0,07	-0,73	293,00	0,46	n.s.
	nein	128	0,05	0,08				

Die Schüler der 6. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 6. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen MAI on-task, MAI off-task und MAI Störungen nicht signifikant voneinander. Das bedeutet, dass Hypothese 2 bei diesen Skalen nicht bestätigt wird.

**Tabelle 23:** Klassenstufe 6 MAI Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
MAI on-task	ja	156	0,74	0,21	-2,17	271,89	0,03	sign.
	nein	118	0,79	0,16				
MAI off-task	ja	156	0,24	0,19	1,27	269,40	0,20	n.s.
	nein	118	0,21	0,16				
MAI Störungen	ja	156	0,04	0,07	0,44	272,00	0,66	n.s.
	nein	118	0,03	0,07				

Die Schüler der 6. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 6. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen MAI off-task und MAI Störungen nicht signifikant voneinander. Bei der Skala MAI on-task gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 2 bei diesen Skalen nicht bestätigt wird.

### Hypothese 3

*Schüler der 7. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich in den Skalen „MAI on-task“, „MAI off-task“ und „MAI Störungen“ signifikant von Schülern der 7. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 24:** Klassenstufe 7 MAI Messzeitpunkt 1

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t-Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
MAI on-task	ja	173	0,61	0,18	-2,13	309,00	0,03	sign.
	nein	138	0,65	0,17				
MAI off-task	ja	173	0,36	0,19	1,27	303,64	0,20	n.s.
	nein	138	0,33	0,17				
MAI Störungen	ja	173	0,04	0,07	-3,50	264,73	0,001	sign.
	nein	138	0,07	0,08				

Die Schüler der 7. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 7. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei der Skala MAI off-task nicht signifikant voneinander. Bei der Skala MAI on-task gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen und bei der Skala MAI Störungen gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 3 bei der Skala MAI Störungen bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 3 nicht bestätigt werden.

**Tabelle 25:** Klassenstufe 7 MAI Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
MAI on-task	ja	160	0,74	0,20	3,65	288,00	0,00	sign.
	nein	130	0,65	0,22				
MAI off-task	ja	160	0,26	0,19	-2,55	288,00	0,01	sign.
	nein	130	0,31	0,20				
MAI Störungen	ja	160	0,04	0,07	-2,37	288,00	0,02	sign.
	nein	130	0,06	0,09				

Die Schüler der 7. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 7. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen MAI on-task, MAI off-task und MAI Störungen zugunsten der Experimentalschulen signifikant voneinander. Das bedeutet, dass Hypothese 3 bei diesen Skalen bestätigt wird.

#### Hypothese 4

*Schüler der 5. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich nach einem Zeitraum von sechs Monaten bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 26:** Klassenstufe 5 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Restriktivität	ja	161	97,52	6,19	0,87	310,00	0,38	n.s.
	nein	151	96,91	6,10				
Mitsprache	ja	161	100,73	9,07	2,00	310,00	0,05	n.s.
	nein	151	98,80	7,92				
Gerechtigkeit	ja	161	105,78	8,09	0,28	310,00	0,78	n.s.
	nein	151	105,53	7,68				
Komparation	ja	161	95,43	8,67	1,66	310,00	0,10	n.s.
	nein	151	93,74	9,34				
Gemeinschaft	ja	161	98,52	9,33	-1,33	310,00	0,18	n.s.
	nein	151	99,89	8,75				
Rivalität	ja	161	96,12	9,53	-0,56	310,00	0,58	n.s.
	nein	151	96,70	8,57				

**Tabelle 26** (Fortsetzung)

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Störneigung	ja	161	95,23	7,39	-1,30	310,00	0,19	n.s.
	nein	151	96,41	8,62				
Leistungsdruck	ja	161	101,17	8,04	0,92	310,00	0,36	n.s.
	nein	151	100,31	8,47				
Unterrichtsdruck	ja	161	94,35	8,49	-0,44	310,00	0,66	n.s.
	nein	151	94,77	8,12				
Vermittlungs- qualität	ja	161	105,65	8,24	0,90	310,00	0,37	n.s.
	nein	151	104,87	7,08				
Kontrolle	ja	161	102,71	8,65	1,35	299,95	0,18	n.s.
	nein	151	101,54	6,74				
Sozial- und Leistungsdruck	ja	161	94,32	7,53	0,76	310,00	0,45	n.s.
	nein	151	93,66	7,99				
Lern- gemeinschaft	ja	161	104,14	9,31	0,61	310,00	0,54	n.s.
	nein	151	103,54	8,09				
Rivalität und Störungen	ja	161	94,59	8,72	-0,84	310,00	0,40	n.s.
	nein	151	95,40	8,41				
Klassenklima gesamt	ja	161	108,17	7,83	1,12	310,00	0,26	n.s.
	nein	151	107,20	7,54				
Wärme	ja	161	3,88	0,62	1,23	310,00	0,22	n.s.
	nein	151	3,79	0,60				
Strenge	ja	161	3,53	0,57	-0,70	310,00	0,48	n.s.
	nein	151	3,57	0,48				
Wohlbefinden	ja	161	106,25	9,54	-1,21	310,00	0,23	n.s.
	nein	151	107,46	8,14				

Die Schüler der 5. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 5. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Kontrolle, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt, Wärme, Strenge und Wohlbefinden erwartungsgemäß nicht signifikant voneinander.

**Tabelle 27:** Klassenstufe 5 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau	d
Restriktivität	ja	146	97,33	7,55	0,39	287,00	0,70	n.s.	0.05
	nein	143	96,99	7,18					
Mitsprache	ja	146	97,27	9,62	-	287,00	0,98	n.s.	0.00
	nein	143	97,29	8,86					
Gerechtigkeit	ja	146	104,45	9,02	1,49	272,74	0,14	n.s.	0.18
	nein	143	103,04	6,99					
Komparation	ja	146	94,72	9,36	0,21	287,00	0,83	n.s.	0.03
	nein	143	94,49	8,83					
Gemeinschaft	ja	146	98,10	10,95	0,74	279,81	0,46	n.s.	0.09
	nein	143	97,22	9,12					
Rivalität	ja	146	99,31	9,70	-	287,00	0,17	n.s.	0.16
	nein	143	100,85	9,50					
Störneigung	ja	146	98,39	8,34	-	287,00	0,07	n.s.	0.22
	nein	143	100,13	7,81					
Leistungsdruck	ja	146	100,60	8,79	0,17	287,00	0,87	n.s.	0.02
	nein	143	100,43	8,14					
Unterrichtsdruck	ja	146	96,35	9,69	-	287,00	0,03	sign.	0.26
	nein	143	98,76	8,61					
Vermittlungs- qualität	ja	146	103,10	9,54	1,85	287,00	0,07	n.s.	0,22
	nein	143	101,10	8,84					
Kontrolle	ja	146	98,29	9,02	2,14	287,00	0,03	sign.	(0.25)
	nein	143	96,05	8,81					
Sozial- und Leistungsdruck	ja	146	94,85	9,38	-	287,00	0,36	n.s.	0.11
	nein	143	95,79	7,82					
Lern- gemeinschaft	ja	146	102,18	11,56	1,66	271,01	0,10	n.s.	0.20
	nein	143	100,17	8,83					
Rivalität und Störungen	ja	146	98,41	9,09	-	287,00	0,05	n.s.	0.23
	nein	143	100,43	8,58					
Klassenklima gesamt	ja	146	104,76	11,06	2,37	271,66	0,02	sign.	0.28
	nein	143	102,01	8,50					
Wärme	ja	146	3,76	0,78	2,10	287,00	0,04	sign.	0.25
	nein	143	3,58	0,67					
Strenge	ja	146	3,61	0,61	0,04	287,00	0,97	n.s.	0.00
	nein	143	3,61	0,57					
Wohlbefinden	ja	146	104,72	10,34	1,08	287,00	0,28	n.s.	0.13
	nein	143	103,45	9,49					

Die Schüler der 5. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 5. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck, Vermittlungsqualität, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Strenge und



Wohlbefinden nicht signifikant voneinander. Die Effektstärken liegen bei diesen Variablen zwischen 0.00 und 0.23.

Bei den Skalen Unterrichtsdruck, Klassenklima gesamt und Wärme gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Die Effektstärken liegen bei diesen Variablen zwischen 0.25 und 0.28. Bei der Skala Kontrolle gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 4 bei den Skalen Unterrichtsdruck, Klassenklima gesamt und Wärme bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 4 nicht bestätigt werden.

### Hypothese 5

*Schüler der 6. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 6. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 28:** Klassenstufe 6 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1

Untersuchungsbereich	TR	N	Mittelwert	SD	t-Wert	df	p-Wert	Sign. 5% Niveau
Restriktivität	ja	167	96,41	6,67	0,54	293,00	0,59	n.s.
	nein	128	95,98	6,83				
Mitsprache	ja	167	100,31	7,41	5,45	293,00	0,00	sign.
	nein	128	95,37	8,12				
Gerechtigkeit	ja	167	103,26	8,65	0,97	293,00	0,33	n.s.
	nein	128	102,26	8,85				
Komparation	ja	167	94,36	8,10	-0,61	293,00	0,54	n.s.
	nein	128	94,94	7,97				
Gemeinschaft	ja	167	100,85	8,12	4,36	293,00	0,00	sign.
	nein	128	96,54	8,81				
Rivalität	ja	167	96,41	7,81	-3,39	293,00	0,001	sign.
	nein	128	99,66	8,61				
Störneigung	ja	167	95,16	9,23	-1,34	293,00	0,18	n.s.
	nein	128	96,63	9,55				
Leistungsdruck	ja	167	99,94	8,30	0,53	293,00	0,60	n.s.
	nein	128	99,40	9,32				
Unterrichtsdruck	ja	167	95,84	7,82	-1,29	293,00	0,20	n.s.
	nein	128	97,11	9,11				
Vermittlungsqualität	ja	167	103,02	7,68	2,50	293,00	0,01	sign.
	nein	128	100,67	8,38				
Kontrolle	ja	167	97,32	7,78	0,68	293,00	0,50	n.s.
	nein	128	96,67	8,60				
Sozial- und Leistungsdruck	ja	167	94,52	7,36	-0,60	293,00	0,55	n.s.
	nein	128	95,07	8,55				

**Tabelle 28** (Fortsetzung)

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t-Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Lern- gemeinschaft	ja	167	102,96	8,30	4,87	293,00	0,00	sign.
	nein	128	98,16	8,48				
Rivalität und Störungen	ja	167	94,43	8,78	-2,91	293,00	0,004	sign.
	nein	128	97,56	9,70				
Klassenklima gesamt	ja	167	106,32	7,36	4,25	245,66	0,00	sign.
	nein	128	102,22	8,80				
Wärme	ja	167	3,73	0,55	1,58	293,00	0,12	n.s.
	nein	128	3,63	0,58				
Strenge	ja	167	3,50	0,56	-0,65	293,00	0,52	n.s.
	nein	128	3,54	0,58				
Wohlbefinden	ja	167	103,15	8,29	2,10	243,44	0,04	sign.
	nein	128	100,85	10,05				

Die Schüler der 6. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 6. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Gerechtigkeit, Komparation, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Kontrolle, Sozial- und Leistungsdruck, Wärme und Strenge nicht signifikant voneinander.

Bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Vermittlungsqualität, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt und Wohlbefinden gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 5 bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Vermittlungsqualität, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt und Wohlbefinden bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 5 nicht bestätigt werden.

**Tabelle 29:** Klassenstufe 6 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Restriktivität	ja	151	96,74	6,99	-0,27	268,00	0,79	n.s.
	nein	119	96,97	7,41				
Mitsprache	ja	151	97,81	8,32	2,55	268,00	0,01	sign.
	nein	119	95,30	7,67				
Gerechtigkeit	ja	151	103,16	7,95	1,97	268,00	0,05	n.s.
	nein	119	101,26	7,72				
Komparation	ja	151	94,60	9,15	-0,97	268,00	0,34	n.s.
	nein	119	95,61	7,86				
Gemeinschaft	ja	151	101,30	9,01	3,07	268,00	0,002	sign.
	nein	119	97,84	9,39				
Rivalität	ja	151	97,48	9,03	-3,01	268,00	0,003	sign.
	nein	119	100,62	7,82				
Störneigung	ja	151	95,00	9,74	-4,24	268,00	0,00	sign.
	nein	119	100,01	9,51				
Leistungsdruck	ja	151	96,50	9,18	-2,85	268,00	0,005	sign.
	nein	119	99,62	8,65				
Unterrichtsdruck	ja	151	95,68	8,53	-3,08	268,00	0,002	sign.
	nein	119	98,97	9,02				
Vermittlungs- qualität	ja	156	102,30	7,92	3,71	234,08	0,00	sign.
	nein	118	98,37	9,16				
Kontrolle	ja	156	95,48	8,01	0,62	268,00	0,53	n.s.
	nein	118	94,82	9,58				
Sozial- und Leistungsdruck	ja	151	93,85	9,54	-2,35	268,00	0,02	sign.
	nein	119	96,43	8,21				
Lern- gemeinschaft	ja	151	102,71	8,72	3,82	268,00	0,00	sign.
	nein	119	98,59	8,91				
Rivalität und Störungen	ja	151	95,00	10,37	-4,10	268,00	0,00	sign.
	nein	119	99,96	9,19				
Klassenklima gesamt	ja	151	105,33	9,66	4,70	268,00	0,00	sign.
	nein	119	99,93	9,02				
Wärme	ja	151	3,67	0,64	3,24	268,00	0,00	sign.
	nein	119	3,42	0,64				
Strenge	ja	151	3,49	0,53	2,35	268,00	0,02	sign.
	nein	119	3,34	0,49				
Wohlbefinden	ja	151	103,65	9,37	2,78	268,00	0,01	sign.
	nein	119	100,51	9,02				

Die Schüler der 6. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 6. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Gerechtigkeit, Komparation und Kontrolle nicht signifikant voneinander.

Bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck,

Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt, Wärme und Wohlbefinden gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Bei der Skala Strenge gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 5 bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt, Wärme und Wohlbefinden bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 5 nicht bestätigt werden.

### Hypothese 6

*Schüler der 7. Klassenstufe an Schulen mit Trainingsraum unterscheiden sich bei der Einschätzung des Schul- und Klassenklimas signifikant von Schülern der 7. Klassenstufe an Schulen ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 30:** Klassenstufe 7 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t-Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Restriktivität	ja	173	98,20	6,83	-0,29	308,86	0,77	n.s.
	nein	138	98,40	5,56				
Mitsprache	ja	173	99,52	8,45	-0,24	307,82	0,81	n.s.
	nein	138	99,73	7,17				
Gerechtigkeit	ja	173	101,89	8,35	-1,07	308,61	0,29	n.s.
	nein	138	102,81	6,90				
Komparation	ja	173	95,00	8,85	0,40	309,00	0,69	n.s.
	nein	138	94,62	7,69				
Gemeinschaft	ja	173	100,61	8,69	0,76	309,00	0,45	n.s.
	nein	138	99,83	9,32				
Rivalität	ja	173	97,39	8,62	-3,26	309,00	0,001	sign.
	nein	138	100,55	8,31				
Störneigung	ja	173	101,21	8,26	1,90	309,00	0,06	n.s.
	nein	138	99,37	8,78				
Leistungsdruck	ja	173	99,20	8,99	0,10	309,00	0,92	n.s.
	nein	138	99,10	8,35				
Unterrichtsdruck	ja	173	96,73	8,79	-0,69	309,00	0,49	n.s.
	nein	138	97,38	7,72				
Vermittlungsqualität	ja	173	100,43	8,82	-0,68	309,00	0,50	n.s.
	nein	138	101,09	7,87				
Kontrolle	ja	173	99,10	9,04	1,20	309,00	0,23	n.s.
	nein	138	98,00	7,20				

**Tabelle 30** (Fortsetzung)

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t-Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Sozial- und Leistungsdruck	ja	173	95,52	8,66	-0,15	309,00	0,88	n.s.
	nein	138	95,66	7,34				
Lern- gemeinschaft	ja	173	101,01	8,87	-0,15	309,00	0,88	n.s.
	nein	138	101,16	8,94				
Rivalität und Störungen	ja	173	98,71	8,28	-0,79	309,00	0,43	n.s.
	nein	138	99,49	9,06				
Klassenklima gesamt	ja	173	103,81	8,65	-0,04	309,00	0,97	n.s.
	nein	138	103,85	7,96				
Wärme	ja	173	3,60	0,71	-1,28	308,87	0,20	n.s.
	nein	138	3,69	0,55				
Strenge	ja	173	3,49	0,54	-0,10	309,00	0,92	n.s.
	nein	138	3,49	0,54				
Wohlbefinden	ja	173	100,68	8,62	-0,81	309,00	0,42	n.s.
	nein	138	101,45	7,89				

Die Schüler der 7. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 7. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Kontrolle, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt, Wärme, Strenge und Wohlbefinden nicht signifikant voneinander.

Bei der Skala Rivalität gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 6 bei der Skala Rivalität bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 6 nicht bestätigt werden.

**Tabelle 31:** Klassenstufe 7 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Restriktivität	ja	159	98,58	7,12	-1,03	287,00	0,30	n.s.
	nein	130	99,43	6,86				
Mitsprache	ja	159	95,67	8,35	-3,23	286,54	0,001	sign.
	nein	130	98,61	7,10				
Gerechtigkeit	ja	159	99,91	8,81	-1,28	287,00	0,20	n.s.
	nein	130	101,18	7,94				
Komparation	ja	159	94,93	9,15	1,43	287,00	0,16	n.s.
	nein	130	93,48	7,91				
Gemeinschaft	ja	159	101,00	9,32	0,99	287,00	0,33	n.s.
	nein	130	99,91	9,57				
Rivalität	ja	159	97,47	7,69	-3,69	287,00	0,00	sign.
	nein	130	101,15	9,29				
Störneigung	ja	159	99,75	9,23	-2,60	286,66	0,01	sign.
	nein	130	102,28	7,29				
Leistungsdruck	ja	159	99,24	8,37	1,21	287,00	0,23	n.s.
	nein	130	98,05	8,35				
Unterrichtsdruck	ja	159	98,47	9,05	2,37	287,00	0,02	sign.
	nein	130	96,05	8,12				
Vermittlungs- qualität	ja	160	97,79	8,87	-3,39	286,90	0,001	sign.
	nein	130	100,98	7,11				
Kontrolle	ja	160	96,01	7,86	1,94	287,00	0,05	n.s.
	nein	130	94,22	7,71				
Sozial- und Leistungsdruck	ja	159	96,80	8,75	1,49	287,00	0,14	n.s.
	nein	130	95,31	8,14				
Lern- gemeinschaft	ja	159	99,99	9,04	-0,61	287,00	0,55	n.s.
	nein	130	100,64	8,97				
Rivalität und Störungen	ja	159	97,90	8,30	-3,80	287,00	0,00	sign.
	nein	130	101,72	8,74				
Klassenklima gesamt	ja	159	101,09	9,57	-1,15	287,00	0,25	n.s.
	nein	130	102,33	8,56				
Wärme	ja	159	3,47	0,73	-2,84	286,58	0,01	sign.
	nein	130	3,68	0,58				
Strenge	ja	159	3,47	0,68	-0,42	287,00	0,68	n.s.
	nein	130	3,50	0,56				
Wohlbefinden	ja	159	100,47	9,78	-0,75	281,66	0,45	n.s.
	nein	130	101,22	6,94				

Die Schüler der 7. Klassenstufe an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Schülern der 7. Realschulklassen an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den Skalen Restriktivität, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Leistungsdruck, Kontrolle, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Klassenklima gesamt, Strenge und Wohlbefinden nicht signifikant voneinander.

Bei den Skalen Rivalität, Störneigung und Rivalität und Störungen gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Bei den Skalen Mitsprache, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität und Wärme gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Das bedeutet, dass Hypothese 6 bei den Skalen Rivalität, Störneigung und Rivalität und Störungen bestätigt wird. Bei den anderen Skalen kann Hypothese 6 nicht bestätigt werden.

Im Vergleich zu den Normtabellen des LFSK 4-8 bewegen sich bei den Klassenstufen 5 bis 7 der Experimental- und Kontrollschulen alle ermittelten Durchschnittswerte der abhängigen Variablen um den Mittelwert.

## 6.2 Lehrkräfte

### Hypothese 7

*Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Berufszufriedenheit zwischen Lehrkräften an Schulen mit und ohne Trainingsraum.*

**Tabelle 32:** Einschätzung der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte

Untersuchungs- bereich	TR	N	Mittel- wert	SD	t- Wert	df	p- Wert	Sign. 5% Niveau
Zufriedenheit mit der Position bei der Arbeit	ja	46	5,87	1,00	-	100,00	0,41	n.s.
	nein	56	6,02	0,80	0,83			
Zufriedenheit mit Sicherheit der beruflichen Zukunft	ja	46	6,13	1,15	0,61	100,00	0,55	n.s.
	nein	56	5,98	1,29				
Zufriedenheit mit beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	ja	46	4,28	1,52	-	100,00	0,11	n.s.
	nein	56	4,75	1,42	1,61			
Zufriedenheit mit dem Klima am Arbeitsplatz	ja	46	5,54	1,41	-	74,20	0,09	n.s.
	nein	56	5,96	0,91	1,75			
Zufriedenheit mit der Abwechslung im Beruf	ja	46	5,89	0,92	0,95	100,00	0,34	n.s.
	nein	56	5,70	1,11				

Die Lehrkräfte an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich im Vergleich zu den Lehrkräften an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den oben genannten Skalen nicht signifikant voneinander. Das bedeutet, dass Hypothese 7 bei diesen Skalen nicht bestätigt wird.

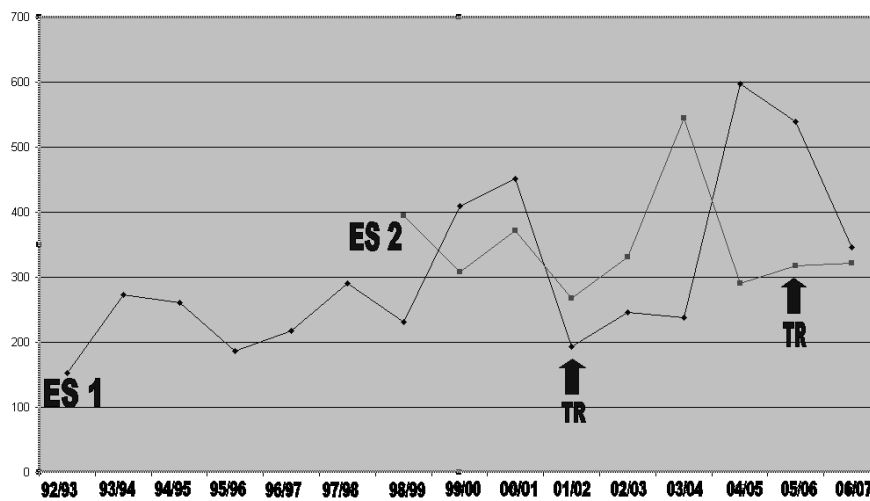
## Hypothese 8

Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf zwischen Lehrkräften an Schulen mit und ohne Trainingsraum.

**Tabelle 33:** Arbeitsbelastung der Lehrkräfte

Untersuchungsbereich	TR	N	Mittelwert	SD	t-Wert	df	p-Wert	Sign. 5% Niveau
Zufriedenheit mit beruflichem Erfolg	ja	46	5,57	1,03	0,15	100,00	0,88	n.s.
	nein	56	5,54	0,91				
Zufriedenheit mit der beruflichen Belastung	ja	46	4,02	1,69	-0,34	84,67	0,74	n.s.
	nein	56	4,13	1,34				

Die Lehrkräfte an Realschulen mit Trainingsraum unterscheiden sich im Vergleich zu den Lehrkräften an Schulen ohne Trainingsraum im Mittel bei den oben genannten Skalen nicht signifikant voneinander. Das bedeutet, dass Hypothese 8 bei diesen Skalen nicht bestätigt wird.



**Abbildung 10:** Krankenstand von Lehrkräften an Schulen mit Trainingsraum

**Tabelle 34:** Krankenstand von Lehrkräften an Schulen mit Trainingsraum (Schulstunden)

	SJ92/93	SJ93/94	SJ94/95	SJ95/96	SJ96/97	SJ97/98	SJ98/99	SJ99/00	SJ00/01
ES1	153	273	261	187	218	290	231	409	451
ES2							394	308	371

	SJ01/02	SJ02/03	SJ03/04	SJ04/05	SJ05/06	SJ06/07
ES1	<b>193</b>	246	238	597	539	346
ES2	268	331	545	290	<b>317</b>	322



Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede beim Krankenstand von Lehrkräften an den Schulen mit Trainingsraum nach der Einführung des Programms. Das Programm hat somit in der vorliegenden Untersuchung keine positiven Auswirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte.

Die folgenden Fragen entstammen dem informellen Lehrerfragebogen von Balz (2005), der von ihm bei der Befragung von Lehrkräften an Schulen mit Trainingsraum verwendet wurde.

**Tabelle 35:** Fragestellungen bezogen auf die Lehrkräfte nach Balz (2005)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu	Weiß nicht
Lehrer werden im Unterricht entlastet	18 (39,1 %)	24 (52,2 %)	2 (4,4 %)	0 (0,0 %)	2 (4,4 %)
Einige Schüler erreicht das Programm nicht	12 (26,1 %)	16 (34,8 %)	10 (21,8 %)	2 (4,4 %)	6 (13,0 %)
Der Lärmpegel in der Klasse ist geringer	17 (37,0 %)	22 (47,8 %)	4 (8,7 %)	0 (0,0 %)	3 (6,5 %)
Schwierige Schüler lassen sich besser führen	13 (28,3 %)	23 (50,0 %)	6 (13,0 %)	1 (2,2 %)	3 (6,5 %)
Die Zeit, die in Schulstunden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwendet wird, ist weniger geworden	19 (41,3 %)	20 (43,5 %)	3 (6,5 %)	2 (4,4 %)	2 (4,4 %)
Das Klassenklima hat sich in den meisten Klassen verbessert	6 (13,0 %)	25 (54,4 %)	5 (10,9 %)	0 (0,0 %)	10 (21,7 %)
Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern haben abgenommen	8 (17,4 %)	25 (54,4 %)	5 (10,9 %)	0 (0,0 %)	8 (17,4 %)
Im Kollegium wird mehr über Unterrichtsstörungen gesprochen	2 (4,4 %)	9 (19,6 %)	22 (47,8 %)	7 (15,2 %)	6 (13,0 %)
Die Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander hat zugenommen	1 (2,2 %)	21 (45,7 %)	18 (39,1 %)	1 (2,2 %)	5 (10,9 %)
Die Elternschaft akzeptiert das Trainingsraumprogramm	10 (21,7 %)	32 (69,6 %)	1 (2,2 %)	0 (0,0 %)	3 (6,5 %)
Das Bewusstsein für soziale Regeln ist bei den Schülern größer geworden	6 (13,0 %)	28 (60,9 %)	5 (10,9 %)	1 (2,2 %)	6 (13,0 %)

42 (91,3 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Lehrer im Unterricht entlastet werden. 2 (4,4 %) sehen keine Entlastungsfunktion durch das Programm und 2 (4,4 %) sind unentschlossen.

28 (60,9 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, einige Schüler erreicht das Programm nicht. 12 (26,2 %) sind anderer Meinung und 6 (13,0 %) sind unentschlossen.

39 (84,8 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, der Lärmpegel in der Klasse sei geringer geworden, 4 (8,7 %) sind anderer Meinung und 3 (6,5 %) sind unentschlossen.

36 (78,3 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, schwierige Schüler lassen sich besser führen,

7 (15,2 %) sind anderer Meinung und 3 (6,5 %) sind unentschlossen.

39 (84,8 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Zeit, die in Schulstunden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwendet wird, weniger geworden ist, 5 (10,9 %) sind anderer Meinung und 2 (4,4 %) sind unentschlossen.

31 (67,4 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, das Klassenklima hat sich in den meisten Klassen verbessert, 5 (10,9 %) sind anderer Meinung und 10 (21,7 %) sind unentschlossen.

33 (71,8 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern haben abgenommen, 5 (10,9 %) sind anderer Meinung und 8 (17,4 %) sind unentschlossen.

11 (24,0 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, im Kollegium wird mehr über Unterrichtsstörungen gesprochen, 29 (63,0 %) sind anderer Meinung und 6 (13,0 %) sind unentschlossen.

22 (47,9 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, die Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander hat zugenommen, 19 (41,3 %) sind anderer Meinung und 5 (10,9 %) sind unentschlossen.

42 (91,3 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, die Elternschaft akzeptiert das Trainingsraumprogramm, 1 (2,2 %) ist anderer Meinung und 3 (6,5 %) sind unentschlossen.

34 (73,9 %) der Lehrkräfte sind der Meinung, das Bewusstsein für soziale Regeln ist bei den Schülern größer geworden, 6 (13,0 %) sind anderer Meinung und 6 (13,0 %) sind unentschlossen.

### **6.3 Weitere Ergebnisse der Untersuchung**

a) Warum wurde der Trainingsraum zunächst eingerichtet?

- Unterrichtsstörungen nahmen zu
- Entlastungsfunktion für unterrichtende Lehrkräfte durch den Trainingsraum
- Besserer Unterricht für Schüler
- Durch Trainingsraum „Auffangmöglichkeit“ für störende Schüler
- Mit „konventionellen“ Mitteln keine Verbesserung der Unterrichts Atmosphäre erreicht
- Kollege kannte Trainingsraum von anderer Schule
- Zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen
- Aufsichtsmöglichkeit zum Nachschreiben von Arbeiten
- Auffangmöglichkeit bei persönlichen Problemen von Schülern

Der hauptsächliche Grund für die Einrichtung von Trainingsräumen ist der Umgang mit Unterrichtsstörungen und die Entlastung der Lehrkräfte durch die Entsendung der störenden Schüler in den Trainingsraum. Neben diesem Hauptgrund werden einige andere Gründe genannt, die in dem Konzept zum Trainingsraum-Programm nicht enthalten sind.

b) Weitere Nutzungsformen des Trainingsraums im Laufe der Zeit:

- Nachschreiben von Arbeiten
- Bearbeitung von Pausenkonflikten
- Anfertigung von Strafarbeiten
- Aufsichtsmöglichkeit für suspendierte Schüler, die zu Hause keine Betreuung haben
- Vertretungsmöglichkeit, wenn Lehrkräfte krank sind
- Bearbeitung privater Schülerprobleme
- Bearbeitung schulischer Schülerprobleme
- Schüler, die nicht zum Schwimmen mitfahren, fertigen im Trainingsraum Stillarbeit an

Neben dem Umgang mit Unterrichtsstörungen werden somit viele weitere Nutzungsformen genannt, die in dem Konzept zum Trainingsraum-Programm nicht enthalten sind.

c) Häufigkeit der Anwendung des Trainingsraum-Programms bei Unterrichtsstörungen durch die Lehrkräfte

**Tabelle 36:** Häufigkeit der Anwendung des Trainingsraum-Programms durch die Lehrkräfte (N=46)

immer	häufig	manchmal	selten	nie
3 (6,52 %)	6 (13,04 %)	14 (30,43 %)	21 (45,65 %)	2 (4,35 %)

9 (19,56 %) Lehrkräfte verwenden das Trainingsraum-Programm immer bzw. häufig, 14 (30,43 %) manchmal und 23 (50 %) selten bzw. nie. Das bedeutet, dass ein großer Prozentanteil der Lehrkräfte an Schulen mit Trainingsraum nicht bzw. kaum mit dem Programm arbeitet. Somit ist ein Rückschluss auf die Akzeptanz des Programms möglich.

d) Beobachtungen während der Untersuchung

Während der Untersuchung zeigte sich, dass das Programm von den Lehrkräften nicht immer konzeptgetreu angewendet wird. Die Aussage „Du bist jetzt still oder du gehst in den Trainingsraum“ macht dies deutlich. Auch die geforderte Anwendung und Besprechung der bearbeiteten Verhaltensreflexionsbögen wurde nicht immer umgesetzt.

#### e) Auswertung der Trainingsraumtagebücher

Zum ersten Untersuchungszeitraum wurden die Trainingsraumlehrkräfte gebeten Statistiken über die den Trainingsraum besuchenden Schüler zu führen. Diese sollten zum zweiten Untersuchungszeitraum ausgewertet werden. Leider hatten die Lehrkräfte Bedenken diese Statistiken dem Versuchsleiter zu übergeben und entfernten nachträglich die Seiten aus den Tagebüchern. Somit können keine spezifischen Aussagen darüber gemacht werden, ob die Ergebnisse dieser Risikogruppe sich von denen der anderen Schüler unterscheiden. Der Versuchsleiter wurde informiert, dass mehr Jungen als Mädchen aufgrund von Unterrichtsstörungen in den Trainingsraum gesendet wurden.

## 7 Diskussion der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse sollen diese im Folgenden diskutiert werden:

### 7.1 Schüler

#### Aufmerksamkeit und Unterrichtsstörungen

Zwischen den Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen mit und ohne Trainingsraum zeigen sich nach 6 Monaten keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Aufmerksamkeit und dem Störverhalten. Die Effektstärken liegen bei diesen Variablen zwischen 0.03 und 0.13. Zwischen den Schülern der 6. Klassenstufe gibt es zum 2. Untersuchungszeitraum bei der Skala MAI on-task signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen und zwischen den Schülern der 7. Klassenstufe gibt es beim ersten Untersuchungszeitraum bei der Skala MAI on-task signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen und bei der Skala MAI Störungen signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen. Zum zweiten Untersuchungszeitraum gibt es hier bei den Skalen MAI on-task, MAI off-task und MAI Störungen signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen.

Es wird deutlich, dass die Ergebnisse differieren. In den Klassenstufen 5 (Quasi-Experiment) zeigen sich keine positiven Effekte und die Effektstärken fallen niedrig aus. Auch in der 6. Klassenstufe gibt es keine positiven Effekte. In der 7. Klassenstufe gibt es zum ersten Untersuchungszeitraum im Bereich MAI Störungen und zum zweiten Untersuchungszeitraum in allen Bereichen positive Effekte zugunsten der Experimentalschulen.

Wahrscheinlich haben andere, in der vorliegenden Untersuchung nicht erfasste Faktoren an den Untersuchungsterminen der 7. Klassen größeren Einfluss als die Anwendung des

Trainingsraum-Programms. Dies könnten zum Beispiel eine andere Unterrichtsmethodik oder Lehrerpersönlichkeit der Lehrkräfte bzw. eine veränderte Motivationslage der Schüler aufgrund anderer aktueller Faktoren sein. Diese im Schulalltag nicht zu eliminierenden Störvariablen könnten zu Varianzen führen, die die Effekte des Trainingsraum-Programms überlagern. Außerdem besteht bei der Anwendung von t-Tests die Möglichkeit, dass es zu Zufallssignifikanzen aufgrund des kumulierten  $\alpha$ -Fehlers kommt.

Die Anwendung des Programms scheint nicht automatisch der Grund für signifikant positive Effekte in der 7. Klassenstufe zu sein, da zum ersten Zeitpunkt keine bzw. signifikante Ergebnisse zugunsten der Kontrollschulen im Bereich MAI on-task festgestellt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich in der vorliegenden Untersuchung die Anwendung des Trainingsraum-Programms an der Schule nicht grundsätzlich signifikant positiv auf die beschriebenen Bereiche auswirkt.

### **Schul- und Klassenklima**

Zwischen den Schülern der 5. Klassenstufe an Schulen mit und ohne Trainingsraum zeigen sich nach 6 Monaten signifikante Unterschiede bei den Skalen Unterrichtsdruck, Klassenklima gesamt und Wärme zugunsten der Experimentalschulen. Die Effektstärken liegen bei diesen Variablen zwischen 0.25 und 0.28. Bei der Skala Kontrolle gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen.

Zwischen den Schülern der 6. Klassenstufe gibt es zum ersten Untersuchungszeitraum signifikante Unterschiede bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Vermittlungsqualität, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt und Wohlbefinden zugunsten der Experimentalschulen. Zum zweiten Untersuchungszeitraum gibt es signifikante Unterschiede bei den Skalen Mitsprache, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Sozial- und Leistungsdruck, Lerngemeinschaft, Rivalität und Störungen, Klassenklima gesamt, Wärme und Wohlbefinden zugunsten der Experimentalschulen und bei der Skala Strenge signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen.

Zwischen den Schülern der 7. Klassenstufe gibt es zum ersten Untersuchungszeitraum signifikante Unterschiede bei der Skala Rivalität zugunsten der Experimentalschulen. Zum zweiten Untersuchungszeitraum gibt es signifikante Unterschiede bei den Skalen Rivalität, Störneigung und Rivalität und Störungen zugunsten der Experimentalschulen. Bei den Skalen Mitsprache, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität und Wärme gibt es signifikante Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen.

Auch hier differieren die Ergebnisse. In den Klassenstufen 5 (Quasi-Experiment) und 7 zeigen sich einige positive Effekte zugunsten der Experimentalschulen, andererseits jedoch auch Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Die Effektstärken fallen in der Klassenstufe 5 bei den positiven Effekten zugunsten der Experimentalschulen jedoch eher niedrig aus. Auffällig sind die Ergebnisse der 6. Klassenstufe. Zu beiden Messzeitpunkten gibt es hier gehäuft signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentalschulen und nur bei der Skala Strenge Unterschiede zugunsten der Kontrollschulen. Woraus die Abweichungen zwischen den Klassenstufen genau resultieren, ist wieder schwer zu deuten. Auch hier könnten Störvariablen oder Zufallssignifikanzen die Ergebnisse beeinflussen.

Da bei der 5. Klassenstufe beide Gruppen positive Effekte zeigen und bei den 6. und 7. Klassenstufen nicht grundsätzlich zu beiden Messzeitpunkten Vorteile zugunsten der Experimentalschulen vorliegen, ist eine Zuschreibung der positiven Effekte zum Trainingsraum unwahrscheinlich. Hinzu kommt, dass im Vergleich zu den Normen des LFSK 4-8 alle ermittelten Klassenstufendurchschnittswerte um den Mittelwert liegen und somit keine auffallend positive Beurteilung des Schul- und Klassenklimas vorliegt.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Vorhandensein eines Trainingsraums bei den hier untersuchten Schulen keinen grundsätzlich positiven Einfluss auf die untersuchten Variablen ausübt. Die gefundenen Unterschiede fallen einerseits zugunsten der Experimental- und andererseits auch zugunsten der Kontrollschulen aus und ziehen sich nicht grundsätzlich durch alle untersuchten Klassenstufen und Messzeitpunkte. Dies wäre jedoch zu erwarten gewesen, wenn der Einsatz eines Trainingsraums an der Schule grundsätzlich positiven Einfluss ausüben würde.

## **7.2 Lehrkräfte**

Zwischen den Lehrkräften an Realschulen mit und ohne Trainingsraum gibt es bei der Einschätzung der Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung keine signifikanten Unterschiede. An beiden Schulen zeigt sich nach der Einrichtung der Trainingsräume keine Reduzierung des Krankenstandes bei den Lehrkräften. Es wird deutlich, dass das Trainingsraum-Programm in der vorliegenden Untersuchung auf keinen dieser untersuchten Bereiche positive Auswirkungen hat.

Die informellen Fragestellungen, bezogen auf die Lehrkräfte nach Balz (2005), zeigen jedoch, dass das subjektive Empfinden der Lehrkräfte hier positiver ausfällt. Insbesondere die entlastende Funktion des Programms durch den veränderten Umgang mit Unterrichtsstörungen wird mit über 90 % überwiegend positiv bewertet. Die Entsendung der

störenden Schüler in den Trainingsraum hat bei dieser Einschätzung sicherlich großen Einfluss auf die positive Bewertung, da die Situation innerhalb des Klassenraums so schneller wieder beruhigt wird und der Unterricht konfliktfreier weiterlaufen kann. Dies wurde ebenfalls aus Gesprächen mit den Lehrkräften an den Trainingsraumschulen deutlich. Auch die Akzeptanz des Programms bei den Eltern wird mit über 90 % sehr positiv von den Lehrkräften bewertet.

Bei anderen Bereichen fallen die Antworten kritischer aus. Über 60 % der Lehrkräfte sind der Meinung, dass das Programm einige Schüler nicht erreicht. Die positive Veränderung des Klassenklimas sehen ca. 30 % nicht bzw. sind unschlüssig und der kollegiale Austausch über Unterrichtsstörungen wird von über 70 % der Lehrkräfte nicht verbessert eingeschätzt. Über 50 % sehen keine positiven Auswirkungen auf die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte untereinander.

Trotz der subjektiv empfundenen stark entlastenden Funktion werden hier auch Grenzen des Programms deutlich. Besonders beim Umgang mit besonders schwierigen Schülern kann das Programm nach Einschätzung der Lehrkräfte nicht zu grundsätzlichen Verhaltensänderungen führen.

### **7.3 Weitere Ergebnisse der Untersuchung**

Insbesondere der Umgang mit Unterrichtsstörungen und daraus resultierend die Entlastungsfunktion für die unterrichtenden Lehrkräfte stellen Gründe für die Einrichtung der Trainingsräume dar. Dies entspricht der Konzeption. Neben diesen Gründen machten sich die Lehrkräfte Gedanken, wie der Trainingsraum noch nutzbar ist und geben als weitere Nutzungsmöglichkeiten das Nachschreiben von Arbeiten und die Auffangmöglichkeit bei persönlichen Problemen von Schülern an. Dies zeigt, dass schon vor der Einrichtung der Trainingsräume keine völlige Konzeptübereinstimmung vorhanden war.

Die weiteren Nutzungsformen zeigen, dass die Trainingsräume im Laufe der Zeit für andere konzeptferne, schulbezogene Angelegenheiten verwendet wurden. Diese resultieren nach Angaben der Lehrkräfte aus den Notwendigkeiten des Schulalltages. Ressourcen müssen an den Schulen möglichst effizient genutzt werden und die Trainingsräume widersprechen diesem Grundsatz, wenn sie wenig frequentiert sind. Daraus ergab sich, dass weitere Nutzungsformen hinzukamen. Dies ist aus Sicht der Lehrkräfte verständlich. Es stellt sich hier natürlich die Frage, ob die Trainingsräume tatsächlich noch echte Trainingsräume sind oder es zu einer Vermischung mit anderen Konzepten kommt. Auch während der Untersuchung zeigte sich, dass die Genauigkeit der Anwendung des Programms durch die Lehrkräfte nicht

immer wie gefordert praktiziert wurde. Diese Abweichungen bei der Konzeptionsumsetzung verdeutlichen Grenzen der Durchführbarkeit im Schulalltag. Die daraus resultierende hohe Treatment-Validität könnte in der vorliegenden Untersuchung ein Faktor sein, der die Aussagekraft der erhobenen Daten zur Effektivität der Konzeption einschränkt.

23 Lehrkräfte verwenden das Trainingsraum-Programm bei Unterrichtsstörungen immer bzw. häufig und genauso viele selten bzw. nie. Die Zahlen zeigen deutlich, dass die Akzeptanz des Programms bei den Lehrkräften gespalten ist und ein großer Teil der Lehrkräfte, trotz der Möglichkeit den Trainingsraum verwenden zu können, dieses Angebot nicht bzw. kaum nutzt. Daraus resultierend kann solch ein Trainingsraum sicherlich auch ein kontrovers diskutierter Punkt im Kollegium sein, aus dem Konflikte zwischen den Lehrkräften resultieren können. Die vom Konzept geforderte Einigkeit des Kollegiums ist nicht vorhanden.

## **8 Fazit und methodologische Überlegungen**

Durch die vorliegende Untersuchung werden einige Fragen geklärt, andererseits zeigt sich, dass es noch großen Forschungsbedarf zur Effektivität des Trainingsraum-Programms gibt. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Einrichtung eines Trainingsraums an einer Schule nicht automatisch bewirkt, dass es zu den von den Lehrkräften erhofften positiven Effekten kommt. In der 5. Klassenstufe (die Untersuchungsgruppe mit der größten Aussagekraft der Ergebnisse) finden sich keine positiven Effekte bei der Aufmerksamkeit und dem Störverhalten. Bei dem empfundenen Schul- und Klassenklima gibt es bei den meisten Skalen keine Veränderungen, bei den Skalen Unterrichtsdruck, Klassenklima gesamt und Wärme finden sich Veränderungen zugunsten der Experimentalschulen, die Effektstärken fallen jedoch eher niedrig aus. Die empfundene Kontrolle durch die Lehrkräfte fällt zugunsten der Schulen ohne Trainingsraum aus. Somit fällt auch hier das Ergebnis nicht eindeutig zugunsten der Schulen mit Trainingsraum aus.

Bei der 6. und 7. Klassenstufe differieren die Ergebnisse stark und zeigen auch, dass keine grundsätzlichen positiven Effekte durch die Einführung des Programms entstanden sind. Bei den Lehrkräften zeigen sich keinerlei positive Effekte durch die Anwendung des Programms. Hier besteht zusätzlich die große Gefahr, dass es zu einer Spaltung des Kollegiums in Trainingsraumvertreter und Trainingsraumgegner kommt. Die Hälfte der Lehrkräfte wendet das Programm kaum oder gar nicht an und signalisiert dadurch die kritische Einstellung zu dem Programm.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist die Genauigkeit der



Anwendung des Programms. Innerhalb des Klassenraums findet oft keine konzeptgetreue Reaktion auf Unterrichtsstörungen statt. Die Aussage einer Lehrkraft zu einem Schüler während des Unterrichts „Du bist jetzt still oder du gehst in den Trainingsraum“ verdeutlicht dies eindeutig. Auch im Trainingsraum selbst findet oft keine konzeptgetreue Anwendung des Programms statt. Der Raum wird aufgrund der Notwendigkeit des Schulalltags zusätzlich für viele andere schulbezogene Angelegenheiten verwendet. Es findet eine Durchmischung mit z.B. Schulinselkonzepten statt und es stellt sich die Frage, ob der Trainingsraum tatsächlich noch ein Trainingsraum ist. In der vorliegenden Untersuchung ist die Treatment-Validität somit hoch und gerade diese Ungenauigkeit bei der Umsetzung der Konzeption könnte die Aussagekraft der Ergebnisse zur Effektivität des Programms schmälern. Andererseits stellt sich die Frage, ob es in der Schulrealität tatsächlich möglich ist diese Konzeption zu 100 % umzusetzen.

Ein großer Kritikpunkt an dem Programm ist, dass die Gründe für Störungen des Unterrichts vorwiegend bei den Schülern gesucht werden. Andere Faktoren wie z.B. Lehrerpersönlichkeit oder Unterrichtsmethodik werden nicht berücksichtigt.

Fast alle Komponenten des Programms finden sich in schon länger bekannten verhaltensorientierten Maßnahmen wieder, somit ist anzuzweifeln, dass der Bezug zur Wahrnehmungskontrolltheorie - wenn es ihn denn tatsächlich gibt und diese Theorie tatsächlich bedeutsam ist - wirklich solch einen großen Einfluss ausübt, dass das ganze Programm dadurch auf eine höhere kognitive Ebene gehoben wird.

Für die weitere Forschung zum Trainingsraum-Programm wird das vorliegende Untersuchungsdesign oder Teilbereiche davon mit drei Messzeitpunkten empfohlen. Zunächst sollte kurz vor der Einrichtung eines Trainingsraums an einer Schule die erste Messung stattfinden. Der zweite Messzeitpunkt sollte sechs Monate nach der Einführung und der dritte Messzeitpunkt 18-24 Monate nach der Einführung des Programms liegen. So könnten kurzfristige und mittelfristige Effekte, bezogen auf feste Experimentalgruppen, die vorher keinerlei Kontakt zum Programm hatten, ermittelt werden. Dabei müsste auch die konzeptgetreue Anwendung des Programms während des ganzen Zeitraums überprüft werden, da die Lehrkräfte das Programm während des Unterrichts sehr unterschiedlich anwenden und auch die Arbeit innerhalb der Trainingsräume häufig nicht genau der theoretischen Konzeption entspricht. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung ist es im regulären Schulalltag schwierig, durchgängig die Genauigkeit der Umsetzung des Konzepts zu sichern. Deswegen wäre zum Beispiel eine Überprüfung des Programms an einer an eine Universität angegliederte Laborschule eine Möglichkeit, die Treatment-Validität zu minimieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich in der vorliegenden Untersuchung keine eindeutigen Unterschiede bei den abhängigen Variablen zeigten, die darauf hindeuten, dass sich die Einrichtung eines Trainingsraums grundsätzlich positiv auf die Aufmerksamkeit der Schüler, ihre Einschätzung des Schul- und Klassenklimas sowie die Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung der Lehrkräfte auswirkt.

## 9 Literatur

- Amman, T. (2004). Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2001). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Balke, S. (2003). Die Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld: Karoi.
- Balke, S. (1996). Ablaufdiagramm des Trainingsraum-Programms. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.trainingsraum.de/ablaufdiagramm>
- Balke, S. (n.d.). Informationen zum Trainingsraum-Programm. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.trainingsraum.de>
- Balz, H.-J. (2005). Evaluation des Trainingsraumprogramms an Nordrhein-Westfälischen Schulen (Sek 1). Bochum: Evangelische Fachhochschule RWL.
- Balz, H.-J. (2006). Akzeptanz des Trainingsraumprogramms bei Schülern in NRW (Sek 1). Bochum: Evangelische Fachhochschule RWL.
- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bärsch, W. (1978). Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens. Königstein: Scriptor Verlag.
- Barth, A.R. (1990). Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Dissertationschrift. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- Barth, A.R. (1992). Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. In *Schulverwaltung BW*, 12, 259-264.
- Berg, D. (1991). Psychologische Grundlagen und Konzepte von Aufmerksamkeit und Konzentration. In H. Barchmann (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Berg, D. & Imhof, M. (1998). Aufmerksamkeit und Konzentration. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Biller, K. (1981). *Unterrichtsstörungen*. Klett: Stuttgart.
- Birkenbihl, V.F. (2001). *Stichwort Schule: Trotz Schule lernen*. München: mvg-Verlag.
- Borchert, J. (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Lienert G.A. (2003). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. Heidelberg: Springer.

- Bröcher, J. (2005). Didaktische Variationen bei Schulverweigerung und Verhaltensproblemen. Band 1: Beziehungsaufnahmen. Niebüll: Videel.
- Bröcher, J. (2010). Trainingsraum Kritik. Bedenken zu einem fragwürdigen Modell schulischer Disziplinierung. Norderstedt: Books on Demand.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulrich, E. (1975). Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.
- Bründel, H. & Simon, E. (2003). Die Trainingsraum-Methode. Weinheim: Beltz.
- Burisch, T. (1994). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- Büssing, A. (1991). Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In L. Fischer (Hrsg.), Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Hogrefe.
- Büttner, G., Schmidt-Atzert, L. & Bühner, M. (2004). Theroretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik. In G. Büttner, Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Camman, R. & Spiel, G. (1991). Neuropsychologische Grundlagen von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen. In H. Barchmann (Hrsg.), Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Claßen, A., Nießen, K. & Skopnik, B. (2006). Das Trainingsraum-Programm. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Christ, O. (2004). Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Dissertationsschrift. Marburg: Philipps-Universität.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. DeGEval (2012). Standards für Evaluation. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards>
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2007). Richtlinien zur Manuskriptgestaltung. Göttingen: Hogrefe.
- Dettmar, R. (2010). Wenn Kinder stören. Über den Trainingsraum-Ansatz nach Ed Ford. Bildung und Erziehung, 63, Heft 3, 313-328.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.). (1994). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.
- Dreesmann, H. (1982). Unterrichtsklima. Weinheim: Beltz.
- Dreikurs, R. (1976). Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Innsbruck: Studien-Verlag.

- Eder, F. (1998). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. Unterrichtswissenschaft, 30, 213-229.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Göttingen: Hogrefe.
- Ehrhardt, K.J., Findeisen, P., Marinello, G. & Reinartz-Wenzel, H. (1981). Systematische Verhaltensbeobachtung von Aufmerksamkeit bei Grundschulern während des Unterrichts. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28, 204-213.
- Ellinger, S. (2002). Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ettrich, K.U. (1991). Zur Entwicklung von Konzentrationsleistungen im Kleinkind- und Vorschulalter. In Barchmann, H. (Hrsg.), Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schuhmacher, J. & Brähler, E. (2000). Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (1977). Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III,1. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Sysembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung. Weinheim: Juventa.
- Ford, E.E. (1997). Discipline for Home and School. Book I. Scottsdale: Brandt.
- Ford, E.E. (1999). Discipline for Home and School. Book II. Scottsdale: Brandt.
- Ford, E.E. & Venetis, G. (2001). RTP Evaluation Handbook. Scottsdale: Brandt.
- Ford, E.E. (2002). Responsible Thinking Process ®. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter [http://www.responsiblethinking.com/How\\_RTP\\_Works.htm](http://www.responsiblethinking.com/How_RTP_Works.htm)
- Ford, E.E. (n.d.). Responsible Thinking Process ®. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.responsiblethinking.com>
- Gawellek, U. (1987). Erkenntnisstand, Probleme und praktischer Nutzen der Arbeitszufriedenheitsforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Goetze, H. (2010). Schülerverhalten ändern – Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2002). „Arizona“ – ein Programm zur Förderung der Eigenverantwortung oder ein Disziplinierungsinstrument?. Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung, 62, 42-57.

- Gordon, T. (1994). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne.
- Grimm, M.A. (1996). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Haidmeyer, I. (2004). Die Auswirkungen des Trainingsraum-Programms auf die Situation im Klassenzimmer. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10082521/649cde79/Trainingsraumbericht.pdf>
- Hanke, B., Huber, G.L. & Mandl, H. (1984). Aggressiv und unaufmerksam. Weinheim: Beltz.
- Havers, N. (1978). Erziehungsschwierigkeiten in der Schule: Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1988). Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar. Manual für die Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens von Grundschulern während des Unterrichts. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Helmke, A. & Renkl, A. (1992). Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI). Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schüleraufmerksamkeit im Unterricht. *Diagnostica*, 38 (2), 130-141.
- Helmke, A. & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Probleme der Klasse oder des Lehrers?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (3), 185-205.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F.E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: The german contribution to the IEA classroom environment study. *Teaching and Teacher Education*, 2 (1), 1-18.
- Hillenbrand, C. (2003). Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Holtmann, M. & Schmidt, M. (2008). Verfahren dimensionaler Diagnostik. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.D. Hoier & H.G. Schönwälder (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd.1. Weinheim: Beltz.
- Ipfling, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarschulen im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (Band 3). Göttingen: Hogrefe.
- Jornitz, S. (2004). Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. Pädagogische Korrespondenz: Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 33, 98-117.
- Jürgens, B. (2000). Schwierige Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Körner, S.C. (2003). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Berlin: Logos.
- Kounin, J.S. (1976). Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Haupt.
- Kühl, G. (2000). Aufmerksamkeit und Konzentration. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Krumm, V. (1996). Empirische Untersuchungen über Gewalt in der Schule – eine methodenkritische Übersicht. In Balke, S. (2003). Die Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld: Karoi.
- Landert, C. & Schildknecht, U. (2002). LCH-Umfrage Berufszufriedenheit. Ständige Reformen machen Lehrpersonen zu schaffen. Bildung Schweiz, 10, 15-19.
- Lauth, G.W. & Mackowiak, K. (2004). Unterrichtsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörungen. Kindheit und Entwicklung, 13 (3), 158-166.
- Leitner, W.G. (1998). Konzentrationsleistung und Aufmerksamkeitsverhalten. Bamberg: WVB.

- Lenhard, B. (2003) Berufszufriedenheit von RealschullehrerInnen in Bayern. Eine empirische Untersuchung. Inaugural-Dissertation. Regensburg: Philosophische Fakultät II der Universität Regensburg.
- Linderkamp, F. (2008). Lerntheoretische Interventionen: Konditionierung und Verhaltensmodifikation. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Lohmann, G. (2003). Mit Schülern klarkommen – Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen.
- Masendorf, F. (Hrsg.). (1997). Experimentelle Sonderpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Merz, J. (1979a). Wo drückt der Schuh am meisten? Empirische Befunde zur subjektiven Berufsbelastung von Lehrern. Bayerische Schule, 32, 13-16.
- Merz, J. (1979b). Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz.
- Mierke, K. (1957). Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche. Bern: Huber.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (1995). Landesverordnung über die Aufnahme, das Aufsteigen nach Klassenstufen, die Dauer des Schulbesuchs und die Abschlussprüfung an der Realschule (RO).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2007a). Schulgesetz Schleswig-Holstein. Bildungs- und Erziehungsziele, § 4.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2007b). Schulgesetz Schleswig-Holstein. Maßnahmen bei Erziehungskonflikten, § 25.
- Myschker, N. (2005). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1974). Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.
- Nolting, H.-P. (2002). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz.
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen – Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Pongratz, L.A. (2010). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. Pädagogische Korrespondenz, 41, 63-74.



- Powers, W.T. (1973). Eine kurze Einführung in die Wahrnehmungskontrolltheorie. Zugriff am 25.04.2013. Verfügbar unter <http://www.trainingsraum.de./download.html>
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz.
- Projektgruppe Belastung (1998). Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim: Beltz.
- Rapp, G. (1982). Aufmerksamkeit und Konzentration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Redlich, A. & Schley, W. (1981). Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban & Schwarzenberg.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2008). Integrierte schulische Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. (1973). Die klientenbezogene Gesprächstherapie. München: Kindler.
- Rogers, C. (1994). Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rohracher, H. (1984). Einführung in die Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rudow, B. (1988). Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete, 34, (5), 330-339.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schenk, H. (1992). Konzentration im Unterricht. Frankfurt am Main: Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Band 498.
- Schmidberger, G. (1931). Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 32 (6), 392-397.
- Schöll, G. (1997). Förderung der Aufmerksamkeit in der Grundschule. Ein metakognitiv orientierter Trainingsansatz. Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schweizer, K. & Koch, W. (2001). Kapazitätslimitierung und intellektuelle Leistungsfähigkeit. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie*, 48 (1), 1-19.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth (Hrsg.) *Organisationspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie, Band 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Spanhel, D. & Hübner, H.-G. (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamouli, E. (2003). *Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Ein Vergleich zwischen Griechenland, Deutschland und der Schweiz*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Taßler, R. & Kühl, G. (1999). Unterrichtsstrategien zur Förderung der Aufmerksamkeit. *Sonderpädagogik*, 29 (3), 158-174.
- Todt, E. & Busch, L. (1996). *Schule ohne Gewalt im Lahn-Dillkreis*. Zitiert in S. Balke (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer*. Bielefeld: Karoi.
- van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- von Saldern, M. (1983). Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 116-128.
- von Saldern, M. (1987). *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Walter, J. (2007). Meta- und Megaanalyse als Erkenntnismethoden zur Darstellung von Trainingseffekten bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.) *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen – aber wie?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wellenreuther, M. (2009). Der Trainingsraum? Eine kritische Diskussion. *Friedrich Jahresheft, Erziehen – Klassen leiten*, 98-101.
- Westhoff, K. (1991). Das Akku-Modell der Konzentration. In H. Barchmann (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wollenweber, K.U. (Hrsg.). (2011). *Disziplin Konflikte im Schulalltag lösen*. Merching: Forum Verlag.

## Tabellen

Tabelle 1	Verhaltensveränderungen an der Togiak School in Togiak, Alaska (Ford, 2013)	27
Tabelle 2	Verhaltensveränderungen an der Clare Middle School in Michigan (Ford, 2013)	28
Tabelle 3	Schülerstichprobe der zweiten Befragung nach Balz (2006)	30
Tabelle 4	Anwendungshäufigkeit des Trainingsraum-Programms durch die Lehrkräfte nach Balz (2006)	30
Tabelle 5	Schülereinschätzung: Erlebte Gerechtigkeit von Lehrerermahnungen (wer ermahnt gerecht?) nach Balz (2006)	31
Tabelle 6	Schülereinschätzung: Pädagogische Intention des Trainingsraumbesuchs nach Balz (2006)	31
Tabelle 7	Einschätzung der Trainingsraumbesucher – Reflexion des Verhaltens durch Trainingsraumbesuch nach Balz (2006)	32
Tabelle 8	Einschätzung der Trainingsraumbesucher – Einhaltung von Vereinbarungen nach dem Trainingsraumbesuch nach Balz (2006)	32
Tabelle 9	Testverfahren für Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen	42
Tabelle 10	Häufigkeit von Disziplin Konflikten im Unterricht (Jürgens, 2000)	55
Tabelle 11	Facetten des Klimabegriffs nach Eder und Mayr (2000)	57
Tabelle 12	Klimainstrumente und ihre Komponenten (Eder, 1996; Gruehn, 2000)	61
Tabelle 13	Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben von Lehrkräften	83
Tabelle 14	Belastungen im Lehrerberuf (van Dick, 1999)	86
Tabelle 15	Belastungskategorien und –faktoren in der Lehreraarbeit (Rudow, 1994)	87
Tabelle 16	Burnout-Phasen nach Burisch (1994)	88
Tabelle 17	Untersuchungszeitplan	108
Tabelle 18	Verteilung der Schüler nach Klassenstufe und Programmteilnahme	110
Tabelle 19	Verteilung der Lehrkräfte nach Programmteilnahme	110
Tabelle 20	Klassenstufe 5 MAI Messzeitpunkt 1	113
Tabelle 21	Klassenstufe 5 MAI Messzeitpunkt 2	114
Tabelle 22	Klassenstufe 6 MAI Messzeitpunkt 1	114
Tabelle 23	Klassenstufe 6 MAI Messzeitpunkt 2	115
Tabelle 24	Klassenstufe 7 MAI Messzeitpunkt 1	115
Tabelle 25	Klassenstufe 7 MAI Messzeitpunkt 2	116
Tabelle 26	Klassenstufe 5 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1	116
Tabelle 27	Klassenstufe 5 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2	118
Tabelle 28	Klassenstufe 6 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1	119
Tabelle 29	Klassenstufe 6 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2	121
Tabelle 30	Klassenstufe 7 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 1	122
Tabelle 31	Klassenstufe 7 Schul- und Klassenklima Messzeitpunkt 2	124
Tabelle 32	Einschätzung der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte	125
Tabelle 33	Arbeitsbelastung der Lehrkräfte	126
Tabelle 34	Krankenstand von Lehrkräften an Schulen mit Trainingsraum	126
Tabelle 35	Fragestellungen bezogen auf die Lehrkräfte nach Balz (2005)	127
Tabelle 36	Häufigkeit der Anwendung des Trainingsraum-Programms bei Unterrichtsstörungen durch die Lehrkräfte	129

## Abbildungen

Abbildung 1	Programm “Responsible Thinking Process” (Ford, 2002)	5
Abbildung 2	Programmablauf des Trainingsraum-Programms nach Balke (2003)	18
Abbildung 3	Veränderungen an der Manokotak Nunaniq School, Alaska (Ford, 2013)	27
Abbildung 4	Trainingsraum-Programm - Einführungsqualität und Unterrichtsentlastung	29
Abbildung 5	Einschätzung der Trainingsraumbesucher nach Balz (2006) – Reflexion des Trainingsraumbesuchs in Abhängigkeit von programmgemäßer Durchführung (nein/ja)	33
Abbildung 6	Bedürfnispyramide nach Maslow	70
Abbildung 7	Erweitertes Modell zur Belastungsanalyse von Lehrkräften (van Dick, 1999)	85
Abbildung 8	Berufsgruppenvergleich zum Burnout nach Nübling et al. (2005)	92
Abbildung 9	Bewältigungsmuster im Berufsvergleich (Schaarschmidt, 2004)	93
Abbildung 10	Krankenstand von Lehrkräften an Schulen mit Trainingsraum	126

# Anhang

Anhang A	Die Wahrnehmungskontrolltheorie von Powers
Anhang B	Beispielüberweisungsbogen für den Trainingsraum
Anhang C	Beispielrückkehrplan aus dem Trainingsraum
Anhang D	Diagnosebogen bei Unterrichtsstörungen nach Winkel (2006)
Anhang E	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)
Anhang F	Skala Arbeit und Beruf des Fragebogens zur Lebenszufriedenheit (FLZ)
Anhang G	Kodierplan MAI
Anhang H	Auswertungsbogen Unterrichtsbeobachtung MAI
Anhang I	Auswertungsbogen MAI gesamt
Anhang J	Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm
Anhang K	Vorabfragebogen Schulen 1
Anhang L	Vorabfragebogen Schulen 2
Anhang M	Anschreiben Untersuchungserlaubnis Erziehungsberechtigte
Anhang N	Zeitplan der Untersuchung
Anhang O	Lehrerfragebogen Kontrollschulen
Anhang P	Trainingsraumfragebogen 1
Anhang Q	Trainingsraumfragebogen 2
Anhang R	Zeitplan Beobachterschulung
Anhang S	Antrag zur Untersuchungsgenehmigung
Anhang T	Untersuchungsgenehmigung des Ministeriums
Anhang U	Anschreiben Schulen 1
Anhang V	Anschreiben Schulen 2
Anhang W	Anschreiben Schulen 3

## Anhang A

### Die Wahrnehmungskontrolltheorie von Powers

Nach der Wahrnehmungskontrolltheorie wird der Mensch als lebendes Kontrollsystem verstanden, dessen Aufgabe es ist, gewisse intrinsische Variablen zur Überlebenseicherung bzw. zur Sicherung des individuellen Wohlbefindens aufrecht zu erhalten. Verhalten im Sinne der Wahrnehmungskontrolltheorie dient dazu, die intrinsischen Variablen gegen Störungen zu verteidigen.

Powers (1973) führt dazu folgendes Beispiel an:

„Das beobachtbare Verhalten eines Autofahrers, der in eine bestimmte Straße einbiegt, lässt sich kaum durch die Reaktion auf einen bestimmten Reiz (zum Beispiel das Straßenschild) erklären. Da der Vorgang des Abbiegens durch sehr viele, sich ständig ändernde Faktoren, wie zum Beispiel Seitenwind, Zustand der Fahrbahn, Geschwindigkeit des Autos etc. beeinflusst wird, würde eine gleichbleibende Reaktion auf den diskriminativen Reiz „Straßenschild“ nur unter sehr günstigen Bedingungen tatsächlich dazu führen, dass der Wagen korrekt abbiegt und in der beabsichtigten Fahrspur bleibt. Wäre das Verhalten des Fahrers auf der anderen Seite das Ergebnis von kognitiven Plänen und Berechnungen, müsste der Fahrer aufgrund der oben genannten Einflüsse geradezu unglaublich komplexe Berechnungen durchführen, um korrekt abzubiegen. Erschwerend käme hinzu, dass der Fahrer in seinem geschlossenen Fahrzeug kaum eine Möglichkeit hätte, die genauen Werte der für diese Berechnungen nötigen Variablen, wie die Stärke und genaue Richtung des Seitenwindes oder den Reibungswiderstand der Fahrbahn, zu ermitteln.“

Diese Theorie besagt zusammengefasst, dass menschliches Verhalten nicht die bloße Reaktion auf äußere Reize ist, sondern dass es eine Reaktion auf die Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen und dem was wir wahrnehmen wollen ist (Powers, 1973). Es kann somit nach Auffassung von Powers von einem permanenten Vergleich zwischen tatsächlicher und erwünschter Wahrnehmung gesprochen werden, der bei deutlichen Differenzen zwischen beiden Wahrnehmungsformen zu korrigierenden Handlungen führt und so Personen ihre Ziele erreichen lässt.

Die Bedeutsamkeit der Wahrnehmungskontrolltheorie wird in der wissenschaftlichen Literatur kontrovers diskutiert.

## Anhang B

### Beispielüberweisungsbogen für den Trainingsraum

#### Informationen an den Trainingsraum für verantwortliches Denken und Handeln

Aus diesem Grund muss \_\_\_\_\_ in den Trainingsraum:

- Er/sie hat den Unterricht gestört
- Er/sie hat andere Kinder geärgert
- Er/sie hat Dinge durch die Klasse geworfen
- Er/sie hat die Mitarbeit verweigert

- Er/sie hat Widerworte gegeben
- Er/sie hat in die Klasse gerufen
- Er/sie hat geprügelt
- Er/sie hat schlimme Ausdrücke benutzt
- Er/sie hat sich gestritten
- Er/sie ist in der Klasse herumgelaufen
- Er/sie hat andere bedroht
- Er/sie hat \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Vor der Entsendung in den Trainingsraum wurde eine ausdrückliche Ermahnung erteilt. Der Rückkehrplan wird gemeinsam besprochen.

Datum: \_\_\_\_\_ Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Lehrer/in: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

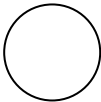
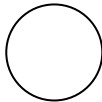
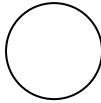
## Anhang C

Beispielrückkehrplan aus dem Trainingsraum Seite 1

### Rückkehrplan

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

#### Welche Regel habe ich verletzt?

Jeder Schüler/Schülerin hat das Recht in Ruhe zu lernen 	Jeder Lehrer/Lehrerin hat das Recht in Ruhe zu unterrichten 	Jeder Schüler/Schülerin, Lehrer/Lehrerin hat das Recht auf eine ungestörte Pause 
--	--	--

#### Was habe ich gemacht?

Ich...



Anhang C

Beispielrückkehrplan aus dem Trainingsraum Seite 2

**Was ist in der Klasse passiert, als ich unsere Regel verletzt habe ?**


**Wie kann ich es besser machen?**

Ich...

Für Herrn/Frau: \_\_\_\_\_

Unterschrift des Schülers/der Schülerin: \_\_\_\_\_

Gesehen von: \_\_\_\_\_ Zeit: \_\_\_\_\_

Bemerkungen: \_\_\_\_\_

Akzeptiert von: \_\_\_\_\_

**Habe ich mich an die Vereinbarung halten können?**

Anhang C

Beispielrückkehrplan aus dem Trainingsraum Seite 3

Bei mehr als zwei Besuchen: Bitte benenne deine letzten zwei Vorschläge und finde heraus, wo Unterschiede zwischen deinem geplanten und deinem gezeigten Verhalten waren:


Bist du bereit, dich in der Klasse an die Regeln zu halten?                    ja                     nein

Kannst du dich in der Klasse so verhalten, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt zu werden brauchst?                    ja                     nein

Begründung bei 2x nein:


Anhang C

Beispielrückkehrplan aus dem Trainingsraum Seite 4

Wie willst du uns zeigen, dass du nicht mehr in den Trainingsraum geschickt werden willst?


Was willst du machen, wenn so ein Problem wie heute noch einmal auftritt?


Veränderungen und Ergänzungen (von Lehrkraft auszufüllen)


Nummer der Erinnerungskarte:



Anhang E

Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8) Seite 1

Nummer:

**Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)**

Schule:

Klasse:

Geschlecht:  1 weiblich  2 männlich  
(bitte ankreuzen)

Anhang E  
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)

<i>Bitte kreise die zutreffenden Ziffern ein.</i>	stimmt genau	5	4	3	2	1	stimmt nicht
<b>UNSERE LEHRERINNEN UND LEHRER</b>							

Anhang E  
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)

<i>Bitte kreise die zutreffenden Ziffern ein.</i>	stimmt genau					stimmt nicht
	5	4	3	2	1	

Anhang E  
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)

**DIE SCHULE ALS GANZES**



## Anhang F

### Skala Arbeit und Beruf des Fragebogens zur Lebenszufriedenheit (FLZ)

	1 sehr unzufrieden	2 unzufrieden	3 eher unzufrieden	4 weder/nach	5 eher zufrieden	6 zufrieden	7 sehr zufrieden
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich...							
Wenn ich daran denke, wie sicher meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich...							
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich...							
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich...							
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich...							
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich...							
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich...							

Anhang G  
Kodierplan MAI

Datum:	Schule:	Klasse:
Beobachter:		

Nr.	Code	K	A	K	A	K	A	K	A	Bemerkungen
1										Kodierbeginn: _____ Uhr
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
										Kodierende: _____ Uhr

Anhang H  
Auswertungsbogen Unterrichtsbeobachtung MAI

Datum:	Schule:	Klasse:	Beobachter:	Nr.
--------	---------	---------	-------------	-----

**UNTERRICHTSBEOBAHTUNG AUSWERTUNGSBOGEN**

UNTERRICHTSBESCHREIBUNG (2 Minuten)

Fach:

**D M S X**

Kontexte:

1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8

Mittelwert (MW) Beteiligung der Klasse:

1 2 3 4 5  
gering 0---0---0---0---0 stark

MW: \_\_\_\_\_

Mittelwert relative Häufigkeit individueller Interaktionen  
des Lehrers mit einzelnen Schülern:

MW: \_\_\_\_\_ Prozent

# Anhang I Auswertungsbogen MAI gesamt

Datum:	Schule:	Klasse:	Beobachter:
Kodierbeginn: _____ Uhr		Kodierende: _____ Uhr	

Nr.	Code	0	1	2	2-	3	4	5	Bemerkungen
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
Klassenwert									

## Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm

1. Welches Geschlecht haben Sie?

m

w

2. Wie alt sind Sie?

bis 35	36-45	46-55	56-65
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Sind Sie Klassenlehrer einer Klasse?

ja

nein

4. Falls ja: Kommt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten in Ihrer Funktion als Klassenlehrer immer wieder zu Unterrichtsstörungen?

häufig

manchmal

selten

nie

5. Falls nein: Kommt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten in Ihrer Funktion als Fachlehrer immer wieder zu Unterrichtsstörungen?

häufig

manchmal

selten

nie

6. In welcher Funktion kommt es bei Ihnen häufiger zu Unterrichtsstörungen?

Klassenlehrer<sub>(KL)</sub>

Fachlehrer<sub>(FL)</sub>

kein Unterschied<sub>(zwischen KL und FL)</sub>

7. Die folgenden Fragen sind Auszüge aus dem Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler) aus dem Bereich Arbeit und Beruf (**pro Zeile bitte ein Kreuz**):

	1 sehr unzufrieden	2 unzufrieden	3 eher unzufrieden	4 weder/nach	5 eher zufrieden	6 zufrieden	7 sehr zufrieden
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich...							
Wenn ich daran denke, wie sicher meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich...							
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich...							
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich...							
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich...							
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich...							
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich...							

## Anhang J

### Lehrerfragebogen zum Trainingsraum-Programm Seite 2

8. Wie oft wenden Sie das Trainingsraum-Programm bei Unterrichtsstörungen an?  
 immer  häufig  manchmal  selten  nie
9. Es geht im Folgenden um Ihre ganz persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen.  
 Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein? Ziehen Sie dabei bitte einen Vergleich  
 mit der Zeit vor der Einführung des Programms. (**pro Zeile bitte ein Kreuz**)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu	Weiß nicht
Lehrer werden im Unterricht entlastet					
Einige Schüler erreicht das Programm nicht					
Der Lärmpegel in der Klasse ist geringer					
Schwierige Schüler lassen sich besser führen					
Die Zeit, die in Schulstunden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwendet wird, ist weniger geworden					
Das Klassenklima hat sich in den meisten Klassen verbessert					
Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern haben abgenommen					
Im Kollegium wird mehr über Unterrichtsstörungen gesprochen					
Die Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander hat zugenommen					
Die Elternschaft akzeptiert das Trainingsraumprogramm					
Das Bewusstsein für soziale Regeln ist bei den Schülern größer geworden					

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

# Anhang K

## Vorabfragebogen Schulen 1

Universität Flensburg  
Institut für Heilpädagogik  
Herrn Kai Wollenweber / Frau Karin Zychlinski  
Thomas-Fincke-Straße  
24943 Flensburg  
Fax: 0461/805-2670

### Vorabfragebogen zum „Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“

Allgemeine Daten zur Schule:

1. Schulart:
2. Schulleitung:
3. Klassenanzahl:
4. Schüler:

Fragen zum Trainingsraum/Insel/sonstige schulische Einrichtungen zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen:

1. Wir haben einen Trainingsraum/Insel/sonstige schulische Einrichtungen zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen an unserer Schule installiert

ja       nein

2. Wir sind damit einverstanden, dass die Untersuchung auch an unserer Schule stattfindet:

ja       nein

Datum

Unterschrift

## Anhang L Vorabfragebogen Schulen 2

Universität Flensburg  
Institut für Heilpädagogik  
Herrn Kai Wollenweber / Frau Karin Zychlinski  
Thomas-Fincke-Straße  
24943 Flensburg  
Fax: 0461/805-2670

### **Vorabfragebogen 2 zum „Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“**

Fragen zu den Trainingsraumklassen im kommenden Schuljahr

1. Wie viele 5. Klassen werden Sie im kommenden Jahr voraussichtlich neu bilden?
2. Werden die Schüler dieser 5. Klassen von anderen Schulen kommen und neu an Ihrer Schule sein?  
ja                       nein

3. Haben Sie weitere Klassen, die neu gebildet werden und deren Schüler bislang noch keinen Kontakt mit dem Trainingsraum hatten?  
ja                       nein

Wenn ja, welche?

4. Wie viele 6. Klassen werden Sie voraussichtlich im kommenden Schuljahr haben?
5. Wie viele 7. Klassen werden Sie voraussichtlich im kommenden Schuljahr haben?
6. Haben Sie Klassen, in denen mehrere Klassenstufen zusammen in einem Raum unterrichtet werden (z.B. an Förderschulen werden oft Klassen zusammen gefasst)?  
ja                       nein

Wenn ja, welche?

7. Haben Sie weitere Fragen zum Ablauf der Untersuchung?  
ja                       nein

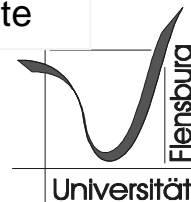
Wenn ja, welche?



Anhang M  
Anschreiben Untersuchungserlaubnis Erziehungsberechtigte

UNIVERSITÄT FLENSBURG

Institut für Heilpädagogik  
Kai Wollenweber



24.08.2006

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigten,

ich werde bei Ihnen an der Schule innerhalb der nächsten Wochen und im Februar/März 2007 eine Unterrichtsbeobachtung und eine Schülerbefragung zum Thema Aufmerksamkeit und Schul- und Klassenklima in den Klassen 5 bis 7 durchführen. Die Genehmigung Ihrer Schulleitung habe ich schon erhalten. Ich benötige jedoch auch Ihre Erlaubnis, damit ich die Beobachtung und die Befragung bei Ihrem Kind durchführen darf. Die Datenschutzrichtlinien werden von mir selbstverständlich eingehalten. Alle Daten werden von mir durch die Zuordnung von Nummern zu den Schülernamen anonymisiert.

Ich möchte Sie bitten, dass Sie Ihrem Kind den unteren Abschnitt des Schreibens bis zum 28.08.2006 wieder mit in die Schule zurück geben.

Für Ihre Unterstützung danke ich Ihnen recht herzlich!

Mit freundlichen Grüßen

Kai Wollenweber

-----  
Name des/der Erziehungsberechtigten: \_\_\_\_\_

Schüler/in: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Hiermit genehmige ich Herrn Wollenweber, dass er bei dem/der oben genannten Schüler/in im September 2006 und im Februar/März 2007 eine Unterrichtsbeobachtung und eine Befragung durchführt.

Ort \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

### Zeitplan 1 der Untersuchung

	04.09	05.09	06.09	07.09	08.09	11.09	12.09	13.09	14.09	15.09
1. Stunde			RL A Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d U- beobachtung		RL C Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d U-beobachtung	RL D Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d U-beobachtung			RL A Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c U-beobachtung	
2. Stunde			RL A Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d Fragebogen	RL B Klasse 5a Klasse 5c Klasse 6a Klasse 6b U- beobachtung	RL C Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d Fragebogen		RL B Klasse 5b Klasse 7a Klasse 7c U-beobachtung	RL A Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c  <b>Fragebogen</b>	
3. Stunde			HS A Klasse 5a Klasse 5b Klasse 6a Klasse 6b Fragebogen	RL B Klasse 5a Klasse 5c Klasse 6a Klasse 6b Fragebogen	RL C Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d U-beobachtung	RL D Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 7a U-beobachtung		RL B Klasse 5b Klasse 7a Klasse 7c Fragebogen	RL A Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d U-beobachtung	

### Zeitplan 1 der Untersuchung

4. Stunde				RL B Klasse 6c Klasse 5d Klasse 6d Klasse 7b U- beobachtung	RL C Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 7a  <b>Fragebogen</b>		RL B Klasse 7d U-beobachtung	RL A Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d  <b>Fragebogen</b>	
5. Stunde				RL B Klasse 6c Klasse 5d Klasse 6d Klasse 7b Fragebogen	RL C Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d U-beobachtung	RL D Klasse 7b Klasse 7c U-beobachtung		RL B Klasse 7d Fragebogen		
6. Stunde					RL C Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 7b Klasse 7c Fragebogen				

## Zeitplan 2 der Untersuchung

	05.03.	06.03.	07.03.	08.03.	09.03.	12.03.	13.03.	14.03.	15.03.	16.03.
1. Stunde		RL A Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c U-beobachtung	RL A Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d U- beobachtung		RL C Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d U-beobachtung	RL D Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d U-beobachtung				
2. Stunde		RL A Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c  <b>Fragebogen</b>	RL A Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7c Klasse 7d Fragebogen		RL C Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 5a Klasse 5b Klasse 5c Klasse 5d Fragebogen		RL B  Klasse 5b Klasse 7a Klasse 7c U-beobachtung	RL B  Klasse 5a Klasse 5c Klasse 6a Klasse 6b U-beobachtung	
3. Stunde		RL A Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d U-beobachtung			RL C Klasse 6a Klasse 6c Klasse 6d U-beobachtung	RL D Klasse 7b Klasse 6b Klasse 6c Klasse 7a U-beobachtung		RL B  Klasse 5b Klasse 7a Klasse 7c Fragebogen	RL B  Klasse 5a Klasse 5c Klasse 6a Klasse 6b Fragebogen	

## Zeitplan 2 der Untersuchung

4. Stunde		RL A Klasse 6a Klasse 6b Klasse 6c Klasse 6d Fragebogen			RL C Klasse 6a Klasse 6c Klasse 6d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 7b Klasse 6b Klasse 6c Klasse 7a  <b>Fragebogen</b>		RL B Klasse 7d U-beobachtung	RL B Klasse 6c Klasse 5d Klasse 6d Klasse 7b U- beobachtung	
5. Stunde					RL C Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7d U-beobachtung	RL D Klasse 6a Klasse 7c U-beobachtung		RL B Klasse 7d Fragebogen	RL B Klasse 6c Klasse 5d Klasse 6d Klasse 7b Fragebogen	
6. Stunde					RL C Klasse 7a Klasse 7b Klasse 7d  <b>Fragebogen</b>	RL D Klasse 6a Klasse 7c Fragebogen				

## Lehrerfragebogen

1. Welches Geschlecht haben Sie?

m

w

2. Wie alt sind Sie?

bis 35	36-45	46-55	56-65
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. Sind Sie Klassenlehrer einer Klasse?

ja

nein

4. Falls ja: Kommt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten in Ihrer Funktion als Klassenlehrer immer wieder zu Unterrichtsstörungen?

häufig

manchmal

selten

nie

5. Falls nein: Kommt es Ihrer Meinung nach beim Unterrichten in Ihrer Funktion als Fachlehrer immer wieder zu Unterrichtsstörungen?

häufig

manchmal

selten

nie

6. In welcher Funktion kommt es bei Ihnen häufiger zu Unterrichtsstörungen?

Klassenlehrer<sub>(KL)</sub>

Fachlehrer<sub>(FL)</sub>

kein Unterschied<sub>(zwischen KL und FL)</sub>

7. Die folgenden Fragen sind Auszüge aus dem Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler) aus dem Bereich Arbeit und Beruf (**pro Zeile bitte ein Kreuz**):

	1 sehr unzufrieden	2 unzufrieden	3 eher unzufrieden	4 weder/nach	5 eher zufrieden	6 zufrieden	7 sehr zufrieden
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Wenn ich daran denke, wie sicher meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

# Anhang P

## Trainingsraumfragebogen 1

Universität Flensburg  
Institut für Heilpädagogik  
Herrn Kai Wollenweber  
Thomas-Fincke-Straße  
24943 Flensburg  
Fax: 0461/805-2670

Schule:

### ***Trainingsraumfragebogen***

1. Wie viele Unterrichtsstunden ist der Trainingsraum an Ihrer Schule pro Tag geöffnet?

Montag: \_\_\_\_\_  
Dienstag: \_\_\_\_\_  
Mittwoch: \_\_\_\_\_  
Donnerstag: \_\_\_\_\_  
Freitag: \_\_\_\_\_

2. Wie viele Lehrkräfte/Pädagogen sind im Trainingsraum tätig?

\_\_\_\_\_

3. Zu welchen Zwecken wird der Trainingsraum an Ihrer Schule genutzt (bitte ankreuzen)?

Bearbeitung von störenden Verhaltensweisen der Schüler im Unterricht	<input type="radio"/>
Bearbeitung von Konflikten in der Pause	<input type="radio"/>
Erledigung von Hausaufgaben	<input type="radio"/>
Nachschieben von Arbeiten	<input type="radio"/>
Anfertigung von Strafarbeiten	<input type="radio"/>
Aufenthaltsmöglichkeit für Schüler, die gerade keinen Unterricht haben	<input type="radio"/>
Vertretungsmöglichkeit, wenn eine Lehrkraft erkrankt ist	<input type="radio"/>
Bearbeitung von privaten Problemen von Schülern	<input type="radio"/>
Bearbeitung von schulischen Problemen von Schülern	<input type="radio"/>

Weitere nicht genannte Nutzungsformen des Trainingsraums an Ihrer Schule:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Sind Ihnen Schüler bekannt, die nicht mehr in den Trainingsraum geschickt werden, obwohl sie den Unterricht stören?

ja  nein

5. Falls ja: Welche pädagogischen Maßnahmen werden bei diesen Schülern ergriffen, wenn sie den Unterricht stören?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

Anhang Q  
Trainingsraumfragebogen 2

Universität Flensburg  
Institut für Heilpädagogik  
Herrn Kai Wollenweber  
Thomas-Fincke-Straße  
24943 Flensburg  
Fax: 0461/805-2670

Schule:

***Trainingsraumfragebogen 2***

1. Warum wurde der Trainingsraum an Ihrer Schule vor einigen Jahren eingerichtet?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Inzwischen wird der Trainingsraum nicht mehr ausschließlich für den Umgang mit Unterrichtsstörungen genutzt. Wie ist es zu dieser Ausweitung gekommen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !



## Vorlesungsverzeichnis SoSe 2006

### **Videofortbildung zum Forschungsvorhaben Evaluation des Trainingsraum-Programms Teil 1**

152060a | Wollenweber | Blockveranstaltung | SoSe 2006

Mittwoch 12:00 - 14:00 Einzel Beginn : 19.07.2006 Ende : 19.07.2006	Raum : <u>HG 249</u>
Donnerstag 15:00 - 17:00 Einzel Beginn : 27.07.2006 Ende : 27.07.2006	Raum : <u>HG 237</u>
Dienstag 09:00 - 11:00 Einzel Beginn : 22.08.2006 Ende : 22.08.2006	Raum : <u>HG 237</u>
Dienstag 09:00 - 11:00 Einzel Beginn : 29.08.2006 Ende : 29.08.2006	Raum : <u>HG 237</u>

Institut für Heilpädagogik (HPI)

## Vorlesungsverzeichnis WS 2006/2007

### **Videofortbildung zum Forschungsvorhaben Evaluation des Trainingsraum-Programms Teil 2**

152060v | Wollenweber | Blockveranstaltung | WS 2006/07

Dienstag 15:00 - 16:30 Einzel Beginn : 20.02.2007 Ende : 20.02.2007	Raum : <u>HG 249</u>
Donnerstag 15:00 - 16:30 Einzel Beginn : 22.02.2007 Ende : 22.02.2007	Raum : <u>HG 249</u>
Dienstag 15:00 - 16:30 Einzel Beginn : 27.02.2007 Ende : 27.02.2007	Raum : <u>HG 249</u>
Donnerstag 15:00 - 16:30 Einzel Beginn : 01.03.2007 Ende : 01.03.2007	Raum : <u>HG 249</u>

Institut für Heilpädagogik (HPI)

# Anhang S Antrag zur Untersuchungsgenehmigung

UNIVERSITÄT  
FLENSBURG  
Institut für Heilpädagogik  
Kai Wollenweber

Universität Flensburg • Postfach 29 54 • D-24919 Flensburg

Ministerium für Bildung und Frauen  
Frau Christine Pluhar

Gartenstraße 6  
24103 Kiel



Büroadresse: Thomas-Fincke-Straße  
D-24943 Flensburg  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2682  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: wollenweber@uni-flensburg.de

Sekretariat: Karin Zychlinski  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2671  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: zychlinski@uni-flensburg.de

## Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“

Sehr geehrte Frau Pluhar,  
hiermit informiere ich Sie nach § 51 Schulgesetz, dass ich vom 04.09.2006 bis zum 14.09. 2006 und im Februar/März 2007 (genauer Termin steht noch nicht fest) an den unten genannten Schulen im Rahmen meiner Promotion vorhabe, die Effektivität des Trainingsraumprogramms zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen nach Balke zu evaluieren. Alle personenbezogenen Daten der Untersuchung werden von mir anonymisiert.

...

Ich möchte Sie bitten, dass Sie mir das Forschungsvorhaben möglichst bis zum 04.09.2006 genehmigen.

Im Anhang befindet sich eine Zusammenfassung des Vorhabens.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen unter der Telefon-Nr.: 0461/805-2682 (dienstlich), per Email: wollenweber@uni-flensburg.de zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Kai Wollenweber

# Anhang T

## Untersuchungsgenehmigung des Ministeriums

Ministerium für Bildung  
und Frauen  
des Landes Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung und Frauen |  
Postfach 7124 | 24171 Kiel

Universität Flensburg  
Institut für Heilpädagogik  
Lernbehinderten- und  
Förderpädagogik  
Herrn Kai Wollenweber  
Thomas-Fincke-Straße  
24943 Flensburg

Ihr Zeichen: /  
Ihre Nachricht vom: /  
Mein Zeichen: III 402  
Meine Nachricht vom: /

Vorname Name  
e-mail  
Telefon: 0431 988-2551  
Telefax: 0431 988-2533

31. August 2006

### Wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen des Landes Schleswig-Holstein

Sehr geehrter Herr Wollenweber,

die zuständige Schulaufsicht hat der von Ihnen beabsichtigten Durchführung einer Befragung zum Thema „Die Effektivität des Trainingsraumprogramms zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen“ zugestimmt.

Hiermit genehmige ich das Vorhaben unter dem Vorbehalt, dass die Bestimmungen der §§ 51 und 92 Abs. 2, Nr. 5, des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes (vgl. Anlage) entsprechend eingehalten werden. Dies Schreiben dient gleichzeitig zur Vorlage in den Schulen.

Mit freundlichen Grüßen

  
Udo Redlin

1 Anlage

Dienstgebäude Brunswiker Straße 16 - 22, 24105 Kiel | Telefon 0431 9 88-0 | Telefax 0431 9 88-58 88 |  
Poststelle@mbf.landsh.de | www.mbf.schleswig-holstein.de | Buslinie 22, 32, 33, 61, 62 |  
E-Mail-Adressen: Kein Zugang für elektronisch signierte oder verschlüsselte Dokumente



«Schule1»  
«Schule2»  
Herr «SchulleitungVN» «Schulleitung\_NN»  
«SchulePLZ» «SchuleOrt»

Büroadresse: Thomas-Fincke-Straße  
D-24943 Flensburg  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2682  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: wollenweber@uni-flensburg.de

Sekretariat: Karin Zychlinski  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2671  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: zychlinski@uni-flensburg.de

### **Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“**

Sehr geehrter Herr «Schulleitung\_NN»,

im Rahmen eines Forschungsvorhabens möchte ich die Effektivität von Trainingsräumen in unterschiedlichen Bereichen untersuchen.

Lt. meinen Informationen, haben Sie an Ihrer Schule solch einen Trainingsraum zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen eingerichtet. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn wir auch an Ihrer Schule mit Hilfe von Studierenden eine entsprechende Untersuchung durchführen könnten. Der Arbeitsaufwand für Sie bzw. die Lehrer vor Ort ist sehr gering.

#### **Zum zeitlichen Ablauf und Inhalt der Untersuchung:**

1. Die Untersuchung findet im Vortest-Nachtest-Verfahren alters- und schulartübergreifend in mindestens 120 Klassen (jeweils 60 Experimental- und 60 vergleichbare Kontrollklassen an Förder-, Haupt- und Realschulklassen) statt.
2. Zwischen den Untersuchungszeitpunkten liegen ca. 6 Monate. Der erste Untersuchungstermin liegt möglichst in den Wochen nach den Sommerferien 2006.
3. Es sollen das Aufmerksamkeitsverhalten von Klassen, das Schul- und Klassenklima bezogen auf Unterrichtsstörungen, die Zufriedenheit von Lehrern am Arbeitsplatz mit und ohne Trainingsraum und weitere Fragen zur Zufriedenheit der Lehrer mit dem Trainingsraum untersucht werden.

Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz die Methode der Untersuchung vorstellen.

## Anhang U

### Anschreiben Schulen 1 Seite 2

#### Zur Untersuchungsmethode:

Folgende Verfahren sollen zum Einsatz kommen:

1. Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke: Durch den MAI lässt sich das Aufmerksamkeitsverhalten von SchülerInnen in Unterrichtssituationen untersuchen. Der MAI wird von Studenten durch Beobachtung der Klassen während 2 bis 3 Unterrichtsstunden durchgeführt. Kein Arbeitsaufwand für Lehrer.
2. Auszüge aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8): Durch den LFSK kann die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt von Schülern auf Klassen- und Schulebene anhand der Einschätzung unterschiedlicher ausgewählter Bereiche erfasst werden. Der LFSK müsste von einer Lehrkraft (oder auf besonderen Wunsch von Studierenden) gemeinsam mit der Klasse in einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden.
3. Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ) von Fahrenberg, Myrtek, Schumacher und Brähler: Durch den FLZ kann u.a. die bereichsspezifische Zufriedenheit der Lehrer im Bereich Arbeit und Beruf erfasst werden (geringer Zeitaufwand für die Lehrer ca. 5 bis 10 Minuten).
4. Lehrerfragebogen zur Wirksamkeit des Trainingsraumprogramms von Balz (geringer Zeitaufwand für die Lehrer ca. 5 bis 10 Minuten).

Als Anlage erhalten Sie einen kurzen Vorabfragebogen. Bitte senden Sie mir diesen ausgefüllt möglichst bis zum **31. März 2006** wieder zurück.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich gern unter Telefon-Nr.: 0461/805-2682 (dienstlich), per Email: [wollenweber@uni-flensburg.de](mailto:wollenweber@uni-flensburg.de) zur Verfügung.

Auf Wunsch komme ich auch gerne persönlich zu Ihnen in die Schule, um z.B. auf einer Lehrerkonferenz das Forschungsvorhaben im Ganzen vorzustellen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen



Kai Wollenweber

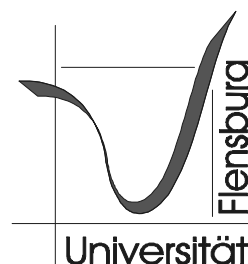
Anlage

## **UNIVERSITÄT FLENSBURG**

### **Institut für Heilpädagogik**

**Lernbehinderten- und Förderpädagogik**  
**Kai Wollenweber**

Universität Flensburg • Postfach 29 54 • D-24919 Flensburg



«Schule1»  
«Schule2»  
Herrn «SchulleitungVN» «Schulleitung\_NN»  
«SchulePLZ» «SchuleOrt»

Büroadresse: Thomas-Fincke-Straße  
D-24943 Flensburg  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2682  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: wollenweber@uni-flensburg.de

Sekretariat: Karin Zychlinski  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2671  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: zychlinski@uni-flensburg.de

### **Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“**

Sehr geehrter Herr «Schulleitung\_NN»,  
ich möchte Ihnen noch vor den Sommerferien einige wichtige Informationen zu meinem Forschungsvorhaben zukommen lassen. Gleichzeitig schicke ich Ihnen einen kurzen Fragebogen mit, den Sie mir bitte noch vor den Sommerferien ausgefüllt zurück senden.

Zu den Informationen:

- Die erste Untersuchungswoche wird voraussichtlich nach den Sommerferien vom 5.9.-9.9. 2006 stattfinden.
- Die Untersuchung wird nicht in allen Klassenstufen stattfinden. Ich werde gezielt die 5. - 7. Klassen betrachten. Die Begründung dafür ist, dass die 5. Klassen noch keinerlei Kontakt mit dem Trainingsraum hatten, da diese Klassen nach den Sommerferien neu gebildet werden. Die Aussagefähigkeit der Effektivität von Trainingsräumen ist somit besonders gut an diesen 5. Klassen zu erkennen.
- Die Studierenden werden in den Kernfächern Mathematik oder Deutsch Beobachtungen durchführen. Dies jeweils 1-2 Stunden pro Klasse von der ersten bis zur 5. Stunde. In diesen Stunden soll ganz normaler Unterricht stattfinden.
- Für die Bearbeitung der Fragebögen zum Schul- und Klassenklima müssen ca.  $\frac{1}{2}$  bis  $\frac{3}{4}$  Stunde angesetzt werden.
- Für die Bearbeitung der Lehrerfragebögen müssen ca. 10-15 Minuten angesetzt werden.

#### **BESONDERS WICHTIG!!!**

- Die Schüler der 5. Klassen dürfen in den Wochen vor der ersten Untersuchung keinen Kontakt mit dem Trainingsraum haben. Falls sie den Unterricht stören sollten, möchte ich Sie bitten, dass der Trainingsraum nicht

Anhang V  
Anschreiben Schulen 2 Seite 2

genutzt wird. Nach dem ersten Untersuchungszeitpunkt können wieder alle Kinder den Trainingsraum besuchen.

- Nach dem ersten Untersuchungszeitpunkt müssten für die Schüler der 5. und 7. Klassen von den jeweiligen Lehrkräften Trainingsraumkontakttagebücher geführt werden. Durch diese Bücher kann von mir nachvollzogen werden, welcher Schüler wie oft im Trainingsraum war.

Als Anlage erhalten Sie einen weiteren kurzen Vorabfragebogen. Bitte senden Sie mir diesen ausgefüllt möglichst bis zum wieder zurück.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich weiterhin gern unter Telefon-Nr.: 0461/805-2682 (dienstlich), per Email: [wollenweber@uni-flensburg.de](mailto:wollenweber@uni-flensburg.de) zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Kai Wollenweber', with a stylized, cursive script.

Kai Wollenweber

Anlage

Anhang W  
Anschreiben Schulen 3

## UNIVERSITÄT FLENSBURG

Institut für Heilpädagogik

Lernbehinderten- und Förderpädagogik  
Kai Wollenweber

Universität Flensburg • Postfach 29 54 • D-24919 Flensburg



«Schule1»  
«Schule2»  
Herrn «SchulleitungVN» «Schulleitung\_NN»  
«SchulePLZ» «SchuleOrt»

Büroadresse: Thomas-Fincke-Straße  
D-24943 Flensburg  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2682  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: wollenweber@uni-flensburg.de

Sekretariat: Karin Zychlinski  
Fon: +49 (0) 4 61-805-2671  
Fax: +49 (0) 4 61-805-2670  
E-Mail: zychlinski@uni-flensburg.de

### Forschungsvorhaben „Evaluation des Trainingsraum-Programms“

Sehr geehrter Herr «Schulleitung\_NN»,  
ich möchte Ihnen aufgrund der letzten schulischen Rückmeldungen noch einige zusätzliche Informationen zukommen lassen:

- Der Untersuchungszeitraum wird um eine Woche verlängert. Somit wird die Untersuchung vom 04.09.-15.09. 2006 stattfinden.
- Alle Daten werden anonymisiert. Ich werde den Lehrkräften und Schülern Nummern zuordnen. Hierzu benötige ich direkt nach den Sommerferien Lehrerlisten der Schulen und für die Klassen Klassenlisten und Sitzpläne, die Sie mir bitte zusenden.
- Die Schüler müssen keine Trainingsraumkontakttagebuch führen. Dieses Buch wird am Pult der jeweiligen Klasse liegen und von den jeweils unterrichtenden Lehrkräften ca. 6 Monate geführt werden.
- Es ist für die Aussagekraft meiner Ergebnisse sehr wichtig, dass die fünften Klassen vor dem ersten Untersuchungszeitpunkt keinen Kontakt mit dem Trainingsraum haben. Ich bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie dies in den ersten Wochen nach den Sommerferien möglichst konsequent durchhalten könnten.
- Die Studierenden werden in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und in den Sachfächern wie z.B. Geschichte, Erdkunde und Biologie die Beobachtungen durchführen. Dies jeweils eine Stunde pro Klasse von der ersten bis zur fünften Stunde. In diesen Stunden soll regulärer Unterricht innerhalb des Klassenraumes stattfinden. Bitte ganz normale „Alltagsstunden“ geben.
- Die Befragung der Schüler findet von den zweiten bis zu den sechsten Stunden statt.
- Die genauen Besuchstermine der Studierenden werde ich Ihnen direkt nach den Sommerferien zukommen lassen.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich weiterhin gerne unter der Telefon-Nr.: 0461/805-2682 (dienstlich), per Email: wollenweber@uni-flensburg.de zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Kai Wollenweber



## Versicherung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Medien, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen/Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

---

Kai Uwe Wollenweber