

Disziplin im Klassenzimmer: Modelle und Methoden für das 21. Jahrhundert

Seminararbeit am Departement für Psychologie
Universität Freiburg (CH)

Lehrstuhl: Klinische Psychologie

Betreuer: Grolimund, Fabian

Verfasserin: Lozano, Sandra Anna

Adresse: Chemin des Kybourg 10A, 1700 Fribourg

Semester: 4

Abgabedatum: 1. Juni 2007

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| ZUSAMMENFASSUNG | 2 |
| 1 EINLEITUNG | 3 |
| 1.1 PROBLEMSTELLUNG | 3 |
| 1.2 ZIELSETZUNG | 3 |
| 1.3 VORGEHEN | 4 |
| 2 HAUPTTEIL | 4 |
| 2.1 DISZIPLIN IM LAUFE DER GESCHICHTE | 4 |
| 3.1.1 DISZIPLIN IN DER ANTIKE | 4 |
| 2.1.2 DISZIPLIN IM MITTELALTER | 4 |
| 2.1.3 DISZIPLIN IN DER NEUZEIT | 5 |
| 2.1.4 DISZIPLIN IM 20. JAHRHUNDERT | 5 |
| 2.2 DISZIPLIN-FORSCHUNG IM 20. JAHRHUNDERT | 6 |
| 2.2.1 FORSCHUNGEN ZUM FÜHRUNGSSTIL | 6 |
| 2.2.2 FORSCHUNGEN ZUR ERFOLGREICHEN KLASSENFÜHRUNG | 7 |
| 2.3 SYSTEMATISIERUNGSMÖGLICHKEITEN | 8 |
| 2.3.1 SYSTEMATISIERUNG NACH ZIELORIENTIERUNG | 9 |
| 2.3.2 SYSTEMATISIERUNG NACH INTERVENTIONSEBENE | 9 |
| 2.3.3 SYSTEMATISIERUNG NACH INTERVENTIONSZIELRICHTUNG | 9 |
| 2.3.4 SYSTEMATISIERUNG NACH THEORETISCHER FUNDIERUNG | 9 |
| 2.4 ÖKOLOGISCH- UND BEHAVIORISTISCH ORIENTIERTE ANSÄTZE | 10 |
| 2.4.1 BESCHREIBUNG ÖKOLOGISCH- UND BEHAVIORISTISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 10 |
| 2.4.2 METHODEN ÖKOLOGISCH- UND BEHAVIORISTISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 10 |
| 2.4.3 WIRKSAMKEIT ÖKOLOGISCH - UND BEHAVIORISTISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 10 |
| 2.4.4 BEISPIELE ÖKOLOGISCH - UND BEHAVIORISTISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE UND PROGRAMME | 11 |
| 2.5 KOGNITIV ORIENTIERTE ANSÄTZE | 11 |
| 2.5.1 BESCHREIBUNG KOGNITIV ORIENTIERTER ANSÄTZE | 11 |
| 2.5.2 METHODEN KOGNITIV ORIENTIERTER ANSÄTZE | 11 |
| 2.5.3 WIRKSAMKEIT KOGNITIV ORIENTIERTER ANSÄTZE | 12 |
| 2.5.4 BEISPIELE KOGNITIV ORIENTIERTER ANSÄTZE UND PROGRAMME | 12 |
| 2.6 SYSTEMISCH ORIENTIERTE ANSÄTZE | 13 |
| 2.6.1 BESCHREIBUNG SYSTEMISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 13 |
| 2.6.2 METHODEN SYSTEMISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 13 |
| 2.6.3 WIRKSAMKEIT SYSTEMISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE | 14 |
| 2.6.4 BEISPIELE SYSTEMISCH ORIENTIERTER ANSÄTZE UND PROGRAMME | 14 |
| 3 DISKUSSION | 15 |
| 4 LITERATURLISTE | 17 |

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versucht, Erklärungsansätze für die ambivalente Haltung vieler Lehrkräfte zum Thema Disziplin zu finden. Als erstes wird dafür die geschichtliche Entwicklung der Disziplin genauer angesehen. Es zeigt sich, dass möglicherweise gewisse Aspekte aus der Geschichte noch immer die Einstellungen heutiger Lehrpersonen beeinflussen. Doch neben dem geschichtlichen Kontext erwies sich auch ein Blick auf die zeitgenössische Disziplinforschung als notwendig; viele Lehrpersonen verlassen sich nämlich aufgrund von Umfrage-Ergebnissen immer noch mehr auf heuristisch begründete, statt auf wissenschaftlich fundierte Methoden. Die Arbeit versucht, die vorhandenen Ansätze unter verschiedenen Aspekten zu ordnen. Eine dieser Möglichkeiten betrifft die Systematisierung nach der theoretischen Fundierung. Daraus ergibt sich – vereinfacht dargestellt – eine Gliederung in vier Orientierungen. Unter diesem Gesichtspunkt werden die verschiedenen Ansätze eingeteilt und deren Methoden kurz beschrieben. Eine Auswahl von Programmbeispielen und Hinweise zur jeweiligen empirischen Wirksamkeit werden ebenfalls gegeben. Damit wird neben dem wissenschaftlichen Hintergrund der direkte Bezug zur täglichen Schulpraxis hergestellt. Zentral ist dabei für die meisten Ansätze vor allem der Präventiongedanke. Doch einige der vorgestellten Programme zeigen zudem Interventionsmöglichkeiten bei schon bestehenden Disziplinschwierigkeiten auf. Somit wird deutlich gemacht, dass zur Zeit durchaus eine breite Auswahl von Ansätzen existiert, die eine gelungene Symbiose von Wissenschaft und Praxiserfahrungen darstellen.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

„Disziplin – das ist doch etwas aus dem letzten Jahrhundert!“ – diese spontane Äusserung einer Lehrkraft gab den Anstoss für die vorliegende Problemstellung zu dieser Arbeit. Die soeben beschriebene Aussage kam folgendermassen zustande: Nach der Zuweisung der Seminararbeitsthemen beschloss ich, meine „Schul-Verbindungen“ zu nutzen und unter meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen eine Umfrage zum Thema Disziplin zu machen. Als weitere Informationsressource standen mir auch noch Studierende an der Pädagogischen Hochschule in Bern zur Verfügung, wo ich zur Zeit immer noch als Praxislehrkraft mit erweitertem Auftrag tätig bin. Ausgangspunkt für meine Umfrage war das Interesse, meine persönliche Haltung zum Thema ‚Disziplin im Klassenzimmer‘ zu ergänzen mit Stellungnahmen von Personen, welche sich aus beruflichen Gründen tagtäglich mit der Disziplinfrage auseinander setzen müssen. Alle von mir befragten Personen nahmen schriftlich kurz Stellung zu folgenden Fragen: a) Was löst der Begriff ‚Disziplin‘ spontan in dir aus?; b) wie ist deine Einstellung zur Disziplin in Bezug auf den schulischen Kontext?; c) was ist für dich eine disziplinierte Klasse?; d) wie versuchst du Disziplin im Klassenzimmer zu erreichen und worauf begründet sich deine diesbezügliche Haltung? Das Fazit nach der Auswertung der Fragebogen fand ich dann doch verblüffend – so dass es mich, wie bereits erwähnt, zu meiner Problemstellung inspiriert hat. Zur Frage, was der Begriff Disziplin auslöst: Bei fast allen Beteiligten werden spontan Vorbehalte oder zumindest Zurückhaltung hervorgerufen. Zum Punkt, wie es denn um die Einstellung zur Disziplin im schulischen Kontext bestellt ist: Bei vielen Lehrkräften (auch zukünftigen) ist die Haltung dazu recht ambivalent; die meisten finden zwar eine gewisse „Disziplin“ schon wichtig, aber glauben sich gleichzeitig beinahe dafür rechtfertigen zu müssen – auf jeden Fall fand ich in vielen Erklärungen einen „entschuldigenden“ Beiton. Zur Frage, was für die Lehrkräfte eine disziplinierte Klasse ist: Bei diesem Punkt gehen die Meinungen gar nicht so weit auseinander; häufig erwähnt waren Nennungen wie z.B. kooperativ, gute Unterrichtsbeteiligung, angenehmer Umgangston, selbstverantwortliches Arbeitsverhalten oder gutes Sozialverhalten. Zum Punkt, wie Lehrkräfte in ihrem Klassenzimmer Disziplin zu erreichen versuchen: Hier differierten die jeweiligen Vorstellungen hingegen stark – offensichtlich gibt es unter Deutschschweizer Lehrkräften keinen Konsens, wie man Disziplin erfolgreich umsetzen kann. Verblüffend für mich war zudem: Die Verhaltensweisen der Lehrpersonen fussten bis auf sehr wenige Ausnahmen auf subjektive Erfahrungen oder Einstellungen. Wissenschaftliche Konzepte spielen bei der Durchsetzung von Disziplin zumindest für die vorliegende Stichprobe keine wesentliche Rolle.

1.2 Zielsetzung

Ausgehend von den Ergebnissen meiner Umfrage stellten sich mir folgende Fragen, auf die ich in der vorliegenden Arbeit Antworten suchen will.

Welche Gründe bewirken, dass:

- a) die Einstellungen von Lehrkräften zum Thema Disziplin sehr ambivalent ausfallen?
- b) sich Lehrpersonen im Umgang mit Disziplin vor allem auf heuristische Regeln und Modelle berufen?
- c) zeitgemässe wissenschaftliche Ansätze, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, so wenig bekannt sind (vorausgesetzt natürlich, dass überhaupt welche existieren)?

Darüber hinaus möchte ich auch in Bezug auf meine eigene Haltung zur Disziplin mehr Klarheit bekommen; ich will zudem meine diesbezügliche Einstellung zukünftig auch wissenschaftlich begründen und erklären können.

1.3 Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung möchte ich so vorgehen, dass ich mich zuerst mit der geschichtlichen Entwicklung der Disziplin beschäftigen werde. So kann ich feststellen, ob sich die zwiespältige Haltung der Lehrkräfte unter Umständen mit historischen Fakten erklären lässt. Weiter werde ich mich dann natürlich auch mit der aktuellen Forschung beschäftigen: Dabei will ich einerseits herausfinden, ob es in der zeitgenössischen Wissenschaft überhaupt einen Konsens gibt bezüglich der Methoden zur Erreichung von Klassenzimmer-Disziplin. Andererseits will ich genau prüfen, ob sich die unterschiedlichen Einstellungen der von mir befragten Lehrkräfte auch im wissenschaftlichen Umfeld widerspiegeln – ob dort ebenfalls die Haltung zur Disziplin mehr mit glaubensartigem Dogmen als mit wissenschaftlichen Erkenntnissen gemein hat. Bezüglich meiner zweiten Fragestellung will ich mir einen möglichst genauen und umfassenden Überblick über aktuelle – wissenschaftlich fundierte – Konzepte und Methoden verschaffen. Dazu gehört natürlich auch, dass ich mich darüber informiere, wie es denn mit der Umsetzung der vorhandenen Konzepte und Methoden in die Praxis aussieht.

2 Hauptteil

2.1 Disziplin im Laufe der Geschichte

3.1.1 Disziplin in der Antike

Das Wort Disziplin kommt aus dem Lateinischen (*disciplina*) und stand einerseits für Ordnung und Zucht, diente andererseits aber auch zur Bezeichnung verschiedener Wissenschaftszweige. Zur Disziplin gehörte der Schüler (*discipulus*), der durch die Beschäftigung mit der Disziplin zum gebildeten und geschulten Menschen geformt wurde (*disciplinatus*). Körperliche Züchtigung wurde als notwendiges disziplinarisches Mittel angesehen; eingesetzt wurde es nicht nur, wenn ein Schüler es an Zucht fehlen liess, sondern auch, wenn er beim Wissenserwerb nicht die geforderten Fortschritte machte.

2.1.2 Disziplin im Mittelalter

Nach dem Zerfall des römischen Reiches war der Teil der Disziplin, welcher die Wissensvermittlung betraf, lange Zeit fest in kirchlicher Hand. Zugang zu Wissenschaft hatten fast nur Männer, die in geistliche Institutionen eingetreten waren. Zucht und Ordnung waren neben dem Wissenserwerb natürlich auch wichtige Bestandteile des Ordenslebens und fanden ihren Niederschlag in den oft sehr strengen Klosterregeln. Da versteht es sich von selbst, dass körperliche Disziplinarmassnahmen sehr gebräuchlich waren und mit grosser Härte angewendet wurden. Mit der Gründung von Universitäten um die erste Jahrtausendwende stand die wissenschaftliche Bildung auch Laien offen, wurde jedoch trotzdem noch lange massgeblich durch die kirchliche Autorität geprägt; auch in der Wahl der Methoden zur Erreichung von Disziplin waren die weltlichen Institutionen nicht weniger „zimperlich“.

2.1.3 Disziplin in der Neuzeit

Ab der Zeit des Humanismus beschäftigten sich immer mehr Philosophen und Pädagogen mit der Disziplin. In den Fokus rückte aber nun zunehmend nicht mehr nur das Was, sondern auch das Wie der Wissens- und Zuchtvermittlung. Als wichtige Vertreter dieser Zeit sind Comenius oder Kant zu nennen. Bei Comenius beispielsweise ist Disziplin einerseits die Voraussetzung für Unterricht und wird durch die Autorität des Lehrers erzeugt; andererseits ist sie Ergebnis des Unterrichts durch die Auseinandersetzung mit der Sache (Comenius, zitiert nach Möller, 1991). Das ausgehende 18. Jahrhundert brachte mit Rousseau, Herbart und Pestalozzi reformorientierte Neuerungen in der Pädagogik. So versuchte man vermehrt die Voraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen und es wurde immer wichtiger, neben der äusseren Disziplin (Zucht und Ordnung) vor allem auch die innere Disziplin (Selbststeuerung und Einsicht) zu erreichen. Körperliche Strafen wurden zwar immer noch eingesetzt, jedoch zunehmend kritisch betrachtet. Weniger punitive Massnahmen sollten nach Meinung fortschrittlicher Pädagogen zuerst angewendet werden, bevor man zu Züchtigungsstrafen griff. Maria Montessori war im 19. Jahrhundert dann eine der ersten, die auf Fremddisziplinierung (bei ihr passive Zucht genannt) ganz verzichtete, da äussere Disziplinierungsmassnahmen keine dauerhafte Wirkung hätten und zudem die Fähigkeit zur Selbstbildung (aktive Zucht) nicht beeinflussen würden (Hagemeister, 1968, zitiert nach Möller, 1991).

2.1.4 Disziplin im 20. Jahrhundert

Doch auch wenn im 18. und 19. Jahrhundert wichtige Impulse in Bezug auf die Pädagogik entstanden, in der Praxis wurden oft noch die traditionellen Methoden angewendet und fortschrittlichere Erkenntnisse nur zögerlich umgesetzt. Disziplin wurde immer noch gleichgesetzt mit Zucht und Ordnung; zur Wahrung und Durchsetzung dieser Ziele setzten Erzieher bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts immer noch oft körperliche Strafen ein – die Autorität einer Lehrkraft durfte und sollte mit allen Mitteln gewahrt bleiben. Besonders in der Ära vor dem 1.

Weltkrieg wurde in ganz Europa einer disziplinierten Grundeinstellung der Bürger grosses Gewicht beigemessen – diese traditionelle Haltung erzeugte natürlich Spannungen, vor allem in den progressiv gesinnten Bevölkerungsschichten. Ganz besonders eng definiert wurde der Disziplinbegriff auch im 3. Reich: Der absolute Gehorsam gegenüber Vorgesetzten, eine mustergültige straffe Haltung und allgemeine Zucht wurden als selbstverständlich angesehen. So gesehen, bestand zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen (aus der Pädagogik und Psychologie) und der Alltagspraxis auch im letzten Jahrhundert noch eine grosse Kluft. Erst ab den 70er Jahren wurden wissenschaftliche Erkenntnisse systematischer in Erziehung, Unterricht und Lehrerbildung implementiert.

2.2 Disziplin-Forschung im 20. Jahrhundert

2.2.1 Forschungen zum Führungsstil

John Dewey betonte bereits 1933 in der Neuauflage von „How We Think“, dass der Lehrer der intellektuelle Führer seiner Schüler sein müsse: „In reality the teacher is the intellectual leader of a social group“ – dies im Unterschied zu der traditionellen Vorstellung von der Vorherrschaft des Lehrers im Unterricht. Klassenführung ist bei Dewey also geistiges Anleiten; die disziplinarischen Voraussetzungen werden vor allem durch eine anregende Lehr-Lern-Situation erreicht (Dewey, 1933, zitiert nach Apel, 2002, S. 18).

Den Versuch, diese sogenannte Lehr-Lern-Situation (die Klassenatmosphäre) wissenschaftlich zu messen unternahm Kurt Lewin zusammen mit seinen Mitarbeitern in den 50er Jahren. Zuerst wurden die beiden Führungsstile ‚autokratisch‘ und ‚demokratisch‘ in Gruppen miteinander verglichen, später kam dann noch der ‚laissez-faire‘ Stil hinzu. Insgesamt zeigten die Ergebnisse dieser Experimente eine klare Überlegenheit des demokratischen Führungsstils. Hier war die Gruppe nicht nur erfolgreich, was die Erreichung der Zielsetzung für die Arbeitsprodukte anbelangte, auch der Arbeitsprozess wurde positiv eingeschätzt. Damit gemeint war die soziale Interaktion der Gruppe und die Zufriedenheit der einzelnen Mitglieder. Der Laissez-faire-Stil erwies sich als ungeeignet, sowohl was das Produkt als auch den Prozess betraf. Die autokratisch geführte Gruppen waren zwar bezüglich ihrer Arbeitsergebnisse ähnlich erfolgreich wie die demokratischen Gruppen, doch in Hinsicht aufs Prozessgeschehen, der sozialen Interaktion, konnten die Forscher eine „feindselige und hochgradig persönliche Haltung“ feststellen (Lewin, 1953, zitiert nach Rüedi, 2002, S. 50).

Die Ergebnisse von Lewin prägten die nachfolgende Führungs-Forschung massgeblich. Neben den Arbeiten von Carl Weiss und Otto Engelmayer sind hier besonders die Forschungen von Annemarie und Reinhard Tausch zu nennen. Die Führungsstil-Klassifikation von Tausch und Tausch wird wegen ihrer Griffigkeit bis heute noch verwendet. In ihrem Interaktionskonzept wird Führung aufgrund der jeweiligen Ausprägung auf den zwei Dimensionen ‚Lenkung‘ und

‚Wertschätzung‘ definiert. Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse fanden Tausch und Tausch drei Typen, deren Führungsverhalten sie folgendermassen charakterisierten:

1. den autokratischen Führungsstil (hohe Lenkung/ tiefe Wertschätzung)
2. den laissez-faire Typ (tiefe Lenkung/ tiefe Wertschätzung)
3. den sozial-integrativen Führungsstil (mittlere Lenkung/ hohe Wertschätzung).

Die beste Ausgangslage für eine optimale Entwicklung der Schüler in allen Bereichen stellte nach der Ansicht der beiden Forscher der sozial-integrative Führungsstil dar.

Horst Nickel hat den beiden Dimensionen Lenkung und Wertschätzung noch eine dritte hinzugefügt: die des Anregens und Anleitens, die er in seinem Konzept des Lehrerverhaltens als „anregende Aktivität“ bezeichnet (Nickel, 1974, zitiert nach Apel, 2002).

2.2.2 Forschungen zur erfolgreichen Klassenführung

Auffallend ist, dass sich diese Forschung bis vor wenigen Jahrzehnten vor allem auf den angelsächsischen Raum – schwergewichtig auf Amerika – konzentriert hat. Während sich Forscher in Europa eher mit übergeordneten Konzepten und abstrakteren Fragestellungen befassten, beschäftigte sich in den USA die pädagogische Forschung schon länger mit sehr praxisnahen Fragen, so beispielsweise, was eine erfolgreiche Lehrkraft von einer weniger erfolgreichen unterscheidet. Nach Jere Brophy (Handbook of Classroom Management, 2006) war William Chandler Bagley Anfang des 20. Jahrhunderts einer der ersten, der in Bezug auf Klassenführung systematisch Daten sammelte und auswertete (im nachfolgenden Abschnitt wird anstelle von Klassenführung der angelsächsische Begriff Classroom Management verwendet). Er unterschied bei Unterrichtsstörungen zwischen Routine Faktoren (z.B. Unruhe, Unordnung, unregelmässiger Schulbesuch) und Urteilsfaktoren (z.B. Unaufmerksamkeit, Schummeln, langsames Lernen). Classroom Management musste sich ihm zufolge je nach Bezugsfeld methodisch anpassen; ausserdem empfahl er, neben der Kurzzeit-Effizienz der eingesetzten Methoden, auch deren längerfristige Auswirkungen zu berücksichtigen.

Obwohl Classroom Management also schon recht früh als entscheidender Faktor für die Effektivität von Lehrpersonen identifiziert worden war, stagnierte die diesbezügliche Forschung auch in Amerika. Die wenigen Arbeiten, welche sich damit befassten, beriefen sich auf ältere Studien wie die von Wickman (1928) oder auf behavioristische Theorien wie die von Watson (1926); wirklich neue Ansätze wurden nicht entwickelt. Massgebliche neue Impulse kamen dann erst durch die Arbeiten von Jakob Kounin. Dieser ging in den 60er Jahren der Frage nach, welche Techniken bezüglich Classroom Managements sich gut bzw. weniger gut bewährten. Dazu führten er und sein Team eine Reihe von Studien an amerikanischen Schulen durch, wobei sie unterschiedliche Stufen berücksichtigten. Zuerst untersuchten sie die Wellen-Effekte von Zurechtweisungen durch Lehrer (mit Wellen waren die Auswirkungen auf die übrigen der anwesenden Schüler gemeint, welche nicht direkt selbst zurechtgewiesen worden waren). Es

wurde untersucht, ob Zurechtweisungen, welche hinsichtlich des Ausmasses an Klarheit, Festigkeit und Härte differierten, unterschiedliche Effekte auslösten. Bei diesen Effekte wurden das Ausmass an Konformität, Arbeitsbereitschaft und Anzeichen emotionaler Betroffenheit der Schüler beurteilt. Leider fielen die Ergebnisse je nach Kontext (Schultyp, Alter der Schüler) und Untersuchungsdesign (Experiment, Studie) unterschiedlich aus. Zusammengefasst stellte Kounin (1976) fest: „Die Befunde [aus den Studien] ... zeigen, dass Zurechtweisungsmethoden keine bedeutsamen Determinanten erfolgreicher Klassenführung darstellen“ (S. 82). Aufgrund dieser Erkenntnis konzentrierte sich Kounins Forschung darauf, von welchen anderen Lehrerverhaltensweisen die Unterschiede im Schülerverhalten abhängen könnten. Durch erneute Studien fand er schliesslich fünf Dimensionen des Lehrerverhaltens, welche eine erfolgreiche Klassenführung in allen Unterrichts-Kontexten zu beeinflussen schienen:

1. Allgegenwärtigkeit (Lehrkraft gibt zu erkennen, dass sie über alle Vorgänge im Klassenzimmer im Bilde ist) und Überlappung (Sich Kümmern um zwei/ mehrere Vorgänge gleichzeitig)
2. Reibungslosigkeit und Schwung (bezüglich Aktivitätsfluss im Unterricht)
3. Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip (Fähigkeit der Lehrkraft den Gruppen-Fokus zu wahren)
4. Valenz und intellektuelle Herausforderung
5. Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit (Programmierung von Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter).

In den darauffolgenden Jahren wurden Kounins Ergebnisse durch mehrere Studien weitgehend repliziert; die Dimensionen 1 und 2 korrelierten nicht nur mit effizientem Classroom Management, sondern zudem auch mit besseren Schülerleistungen. Die Auswirkungen der übrigen Dimensionen waren teilweise weniger deutlich als bei Kounin; je nach Kontext (Schulstufe) differierten die Effekte.

Evertson und Emmer (1982a) fanden in ihrer Studie, dass Lehrkräfte mit effektivem Classroom Management folgende Verhaltensweisen zeigten:

1. Gründliche und systematische Instruktion der Schüler über Regeln und Abläufe
2. Konsistente Überwachung der Befolgung der Regeln
3. Explizite und klare Informationsvermittlung
4. Reibungslose und effektive Informationsorganisation (hierfür spielte die richtige Anwendung von Kounins Dimensionen eine entscheidende Rolle).

2.3 Systematisierungsmöglichkeiten

Alle aktuellen (und natürlich auch alle älteren) Ansätze können nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet werden. Selbstverständlich ist klar, dass jede Systematisierung eine künstliche Vereinfachung darstellt und dass in der Praxis kaum jemals ein Ansatz ganz eindeutig dem einen oder anderen Gesichtspunkt zugeordnet werden kann. Trotzdem sind meist zumindest

Tendenzen feststellbar und ein Ordnungsversuch dient der Übersicht, welche in theoretischer und vor allem in praktischer Hinsicht hilfreich sein kann.

2.3.1 Systematisierung nach Zielorientierung (nach Humpert und Dann, 2001)

- Schülerbezogene Programme (zielen direkt auf die Veränderung von Verhaltensdispositionen und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen)
- Lehrerbezogene Programme (versuchen die Sozialkompetenz der Lehrkräfte für den Umgang mit schwierigen schulischen Interaktionssituationen zu erhöhen)
- Schulbezogene Programme (streben die Veränderung der gesamten Schulhauskultur an).

Die überwiegende Mehrheit der in der Literatur beschriebenen Ansätze sind schüler- und/ oder lehrerbezogene Programme. Die Publikationen der letzten Jahre zeigen einen gewissen Trend zu letzteren. Auffallend ist auch, dass schülerfokussierte Ansätze oft eher behavioristisch und lehrerbezogene eher kognitiv geprägt sind.

2.3.2 Systematisierung nach Interventionsebene (Bronfenbrenner, 1979 und Tillmann 1995, zitiert nach Rüedi, 2002)

- Mikroebene (einzelne Klasse)
- Mesoebene (ganzes Schulhaus)
- Makrosystem (ganze Gesellschaft)

Die Interventionsebene, welcher sich die meisten der vorhandenen Ansätze widmen, ist die Mikroebene. Seltener fokussiert sich ein Interventionsprogramm auf Veränderungen auf der Schulhausebene. Die Makroebene ist ihrerseits fast ausschliesslich ein Thema in Politik und Soziologie; konkrete Ansätze für Interventionen auf dieser Ebene, welche sich explizit mit der Disziplin-Frage beschäftigen, gibt es zur Zeit noch nicht.

2.3.3 Systematisierung nach Interventionszielrichtung (nach Möller, 1991)

- Intrapersonelle Faktoren der Disziplin (z.B. Körperbeherrschung, Bedürfnisaufschub, Selbststeuerung, Motivation, Konzentration).
- Interpersonelle Faktoren der Disziplin (z. B. Einhaltung von Regeln, Rücksichtnahme, Teamgeist/ -Bewusstsein, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme).

Hier zeigt sich am deutlichsten, welche theoretische Orientierung ein Ansatz hat: Behavioristisch geprägte Ansätze fokussieren sich besonders auf die Erreichung von intrapersoneller Disziplin, während kognitive und systemische Ansätze verstärkt interpersonelle Faktoren berücksichtigen.

2.3.4 Systematisierung nach theoretischer Fundierung

- Ökologisch- und behavioristisch orientierte Ansätze
- Kognitiv orientierte Ansätze

- Systemisch (sozial) orientierte Ansätze

Hier ist eine eindeutige Zuordnung der verschiedenen Ansätze am schwierigsten, denn die meisten davon verwenden sowohl kognitive, behavioristische als auch soziale Methoden, um ihre Zielsetzung zu erreichen. Die Ansätze unterscheiden sich am ehesten noch darin, wie stark die jeweiligen theoretischen Orientierungen ausgeprägt sind.

2.4 Ökologisch- und behavioristisch orientierte Ansätze

2.4.1 Beschreibung ökologisch- und behavioristisch orientierter Ansätze

Diese Ansätze versuchen auf Verhalten (meist das von Schülern) einzuwirken, indem sie sich dazu die Erkenntnisse der operanten Konditionierung zunutze machen. Gemäss Tücke (1999) haben alle behavioristisch orientierten Techniken gewisse Gemeinsamkeiten und Beschränkungen: Sie beziehen sich auf gelerntes und beobachtbares Verhalten, Intentionen und Motive werden dabei nicht beachtet. Die dabei am häufigsten angewendete Technik ist die der Verstärkerkontrolle, wobei bei ihrem Einsatz der Verhaltenskontext berücksichtigt werden muss. Relativ eng verwandt mit behavioristisch orientierten Ansätzen sind die sogenannten ökologischen Ansätze; bei den letzteren liegt nach Doyle (2006) der Hauptfokus in einer gründlichen Konzeptualisierung von Situation und Kontext. Denn diese haben entscheidenden Einfluss auf das Verhalten der sich im jeweiligen Kontext befindenden Personen. Zu den besonders wichtigen Kontextvariablen gehören die Alters- und Schulstufe, der soziale Hintergrund oder die Heterogenität der Klassenzusammensetzung (z.B. bezüglich Muttersprache, Religion, Vorkenntnisse usw.). Seit den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 sind diese Variablen verstärkt ins Blickfeld der Wissenschaft – und auch der Politik gerückt. Die ökologische Sichtweise bezüglich Klassenführung wurde wie oben bereits erwähnt durch Kounin in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts geprägt. Es existieren auch Ansätze, die eine Synthese zwischen verhaltens-/ökologisch orientierten und kognitiven Modellen darstellen; meist berücksichtigen diese neben dem Einsatz verhaltensorientierter Methoden zudem noch die Motivlage der handelnden Personen – ein Beispiel dafür ist der Ansatz von R. Dreikurs.

2.4.2 Methoden ökologisch- und behavioristisch orientierter Ansätze (Auswahl)

- Positive und negative Verstärkung
- Bestrafung
- Logische Konsequenzen
- Reizkontrolle
- Verhaltensmodellierung
- Aktive Kontextgestaltung
- Prozessoptimierung (vor allem im organisatorischen- und Kommunikationsbereich)

2.4.3 Wirksamkeit ökologisch - und behavioristisch orientierter Ansätze

Die Wirkung der Techniken des operanten Konditionierens ist vor allem für experimentelle Untersuchungen schon seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gut bestätigt. Einschränkend muss dazu bemerkt werden, dass gerade frühere Forschungen oft mit Tieren und nicht mit Menschen durchgeführt wurden. Neuere Arbeiten beschäftigten sich vermehrt mit den Kontextaspekten bestimmter Verhaltensweisen. Zusammenfassend kann festgestellt werden: „Contrary to the contention that behavior analysis is dead or dying, behavior analysts continue to make significant advances in the basic science of behavior“ (Malone, 2003, zitiert nach Landrum und Kauffman, 2006). Auch für die ökologischen Ansätze ist die Wirksamkeit empirisch gut belegt. In zahlreichen Studien konnten beispielsweise die Befunde Kounins weitgehend repliziert werden.

2.4.4 Beispiele ökologisch - und behavioristisch orientierter Ansätze und Programme (Auswahl)

- Ansatz von J. S. Kounin
- Ansatz von C. M. Evertson (Classroom Management for Elementary School Teachers, 2002); beschrieben in Helmke, 2003
- Ansatz von R. Dreikurs
- Interagieren als Experimentieren: Training kommunikativer Fertigkeiten (nach H. G. Klinzing, 1982); eine genaue Programmbeschreibung findet sich unter der Website der Universität München (pädagogische Fakultät)
- Training zur Bewältigung sozialer Konfliktsituationen (nach G. Krause, 2000)

Generell kann festgestellt werden, dass Ansätze mit verhaltensorientiertem Schwerpunkt in Amerika sehr viel gebräuchlicher und beliebter sind als im deutschsprachigen Raum, wo sie oft Vorbehalte auslösen – z. B. den Vorwurf der Menschendressur.

2.5 Kognitiv orientierte Ansätze

2.5.1 Beschreibung kognitiv orientierter Ansätze

Gemäss Tücke (1999) machen kognitiv orientierte Interventionen keinen direkten Gebrauch von externen Verstärkern (im Unterschied zu behavioristischen Ansätzen), sondern „man kann sie als Techniken begreifen, mit deren Hilfe beobachtbares Verhalten durch nicht beobachtbare Denkprozesse [und Bewertungsprozesse] beeinflusst werden soll“ (Tücke, 1999, S. 302). Eine besonders zentrale Rolle spielen die subjektiven Theorien von Lehrern und Schülern, die deren jeweiliges Verhalten – oft unbewusst – steuern.

2.5.2 Methoden kognitiv orientierter Ansätze (Auswahl)

- Textanalyse (z. B. von Schultagebüchern); Vorgehen beschrieben in Müller, 1993 (Kapitel 1)
- Reframing; auch diese Methode ist im obengenannten Buch genauer erklärt
- Selbstinstruktion

- Reflexion; diesbezügliche Aspekte und Vorgehen sind ausführlich beschrieben in Lohmann, 2003 (Kapitel 3)
- Inter- und Supervision

2.5.3 Wirksamkeit kognitiv orientierter Ansätze

Laut Dann, Tennstädt, Humpert und Krause (1987) ist die Wirksamkeit von kognitiven Interventionen relativ schwierig zu überprüfen. Dies hat offenbar dazu geführt, dass bis heute eher wenig Forschungsergebnisse vorliegen. Zudem fallen die Ergebnisse in Studien oft zu wenig eindeutig aus, so dass gerade diese Ansätze immer wieder der Kritik ausgesetzt sind (eine Zusammenfassung nach Fontana, 1985, findet man bei Tücke, 1999, S. 304). Trotzdem gibt es nach empirischen Befunden Anhaltspunkte, dass Veränderungen die durch kognitiv orientierte Ansätze bewirkt wurden, besser auf neue Situationen übertragen werden können. Die meisten der Arbeiten, die sich mit den Auswirkungen kognitiver Strukturen und Prozesse von Lehrkräften befassen stammen aus dem amerikanischen Raum. Darin haben die Forscher nachweisen können, dass erfolgreiche Lehrkräfte auch über differenziertere und angemessenere Wissensstrukturen verfügen. Im deutschsprachigen Raum ist am besten die Auswirkung der subjektiven Lehrertheorien belegt. Dann et al. (1987) kamen in ihrer Studie zu folgenden Ergebnissen: Erfolgreichere Lehrkräfte ziehen external-variable Erklärungen für Schüleraggressionen im Unterricht in Betracht. Auch der Grad der Konsistenz spielt eine Rolle; je eher sich Lehrkräfte gemäss ihrer subjektiven Theorie verhalten, desto geringer fällt der Störungspegel in ihrer Klasse aus. Weitere Befunde betreffen die kognitive Komplexität: Je komplexer die subjektiven Theorien (erschliessbar durch die Häufigkeit der Reaktionsmöglichkeiten in Konfliktsituationen), umso konfliktfreier verläuft der Unterricht. Als wichtig stellten sich ausserdem die Organisation der subjektiven Theorie heraus: Kognitiv gut organisiert ist das Interaktionsverhalten von Lehrkräften dann, wenn sie unter Berücksichtigung vieler Situationsbedingungen auf Anhieb die angemessene Massnahme treffen können – was sich dann ebenfalls in einem besseren Unterrichtsklima niederschlägt. Schlussendlich spielt die Variabilität der Massnahmen noch eine Rolle, wobei gilt: Je variabler Lehrkräfte in Konfliktsituationen reagieren, desto weniger erfolgreich sind sie.

2.5.4 Beispiele kognitiv orientierter Ansätze und Programme (Auswahl)

- Selbstinstruktionstraining (nach D. Meichenbaum, 1977); dieser und die beiden nachfolgenden Ansätze sind beschrieben in Lohmann, 2003 (S. 198)
- KoBeSu-Modell (Veränderung subjektiver Theorien durch kollegiale Beratung und Supervision nach J. Schlee, 1996; 1999)
- Koping-Modell (Kommunikative Praxisbewältigung nach D. Wahl, 1987; 1991)

- Training kommunikativer Kompetenzen (u. a. nach der Methode des Neurolinguistischen Programmierens, D. H. Heckt, 1996); eine genaue Programmbeschreibung dazu – sowie zu den zwei nachfolgenden Trainings – findet sich unter der Website der Universität München (pädagogische Fakultät)
- Training sozialer und beruflicher Kompetenzen (nach B. Jürgens, 1997)
- Münchener Lehrertraining zur Verbesserung der Klassenführung (nach N. Havers, S. Hubel & E. Lang, 1992;); beschrieben in Helmke, 2003 (S. 232)

2.6 Systemisch orientierte Ansätze

2.6.1 Beschreibung systemisch orientierter Ansätze

Soziale Systeme werden von Apel (2002, S. 43) folgendermassen definiert:

„Soziale Systeme sind strukturierte Beziehungsgefüge, in denen Möglichkeiten des sinnvollen Handelns festgelegt, andere ausgegrenzt werden. Sie unterscheiden sich dadurch, wie Komplexität in ihrer Umgebung reduziert und menschliches Handeln sinnvoll orientiert wird. Zunächst bestehen sie aus einer relativ einfachen und invarianten Beziehungsstruktur, die allerdings durch funktionale Differenzierung an Komplexität zunimmt. Wer in soziale Systeme eintritt, verpflichtet sich darauf, die mit den Handlungen verbundenen Verhaltenserwartungen zu erfüllen, auch wenn widersprechende Ansichten, Erfahrungen oder Intentionen vorhanden sind.“

Humpert und Dann (2001) beschreiben zentrale Charakteristika sozialer Systeme; besonders heben sie hervor, dass alle beteiligten Personen sich ein Bild von der Wirklichkeit machen, in der sie zusammenleben und interagieren. Die Autoren betonen auch die Abhängigkeit der zu einem System gehörenden Personen; diese beeinflussen sich gegenseitig – Einwirkung ist systemisch gesehen also immer ein wechselseitiger Vorgang. Deswegen handelt es sich demzufolge bei Interaktionsproblemen immer um ein Zusammenspiel verschiedener Systemfaktoren. Daraus folgt, dass Ansatzpunkte für nachhaltige Interventionen unterschiedlichen Wirkfaktoren berücksichtigen müssen und auf verschiedenen Ebenen zu suchen sind.

2.6.2 Methoden systemisch orientierter Ansätze (Auswahl)

- Systematische Unterrichtsbeobachtung; Beispiel des Beobachtungssystems BAVIS in Humpert & Dann, 2001 (S. 191–197)
- Nutzung kollegialer Ressourcen (z.B. Tandembildung, Hospitation)
- Soziometrische Messung; Vorgehen und Auswertung beschrieben in Apel, 2002 (S. 66–76)
- Vergleich Schüler- und Lehrererwartungen
- Vergleich Schüler- und Lehrereinschätzungen (z.B. über die Art und Ursache von Unterrichtsstörungen)
- Aufbau einer Feedbackkultur

2.6.3 Wirksamkeit systemisch orientierter Ansätze

Die Wirksamkeit solcher Ansätze ist empirisch gut abgesichert – speziell das Konstanzer Trainingsmodell gehört zu den bestevaluierten Interventionsprogrammen im deutschsprachigen Raum. In mehreren Studien konnte die Wirksamkeit des Modells nachgewiesen werden. Besonders in der Ursachenforschung für Disziplinprobleme erwies sich die systemische Sichtweise als aufschlussreich und nützlich, weil da die Meinung aller Beteiligten mit einbezogen wird. So konnten bis heute zahlreiche Studien nachweisen, dass Lehrer- und Schülerereinschätzungen zum Teil stark differieren. „Die Stühle sind hart“ – „Wir haben nichts zu sagen“: diesen Titel wählte Apel (in Seibert 1997, S. 119) für seinen Beitrag zur Schulkultur. Aufgrund einer Studie, in der er die Einstellung von je 60 Hauptschülern und Gymnasiasten zur Schule erfasst hatte, stellte er fest, dass für viele Schüler sowohl die Unterrichtsqualität wie auch der Umgangston der Lehrkräfte Mängel aufweisen. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kam eine breit angelegte Studie, welche 1996 im Landkreis Bayreuth die Fragebogen-Antworten von insgesamt 3645 Schülern aus unterschiedlichen Schultypen auswertete. Zielsetzung der Studie war es, herauszufinden, ob und wie verschieden Störsituationen von Lehrkräften und Schülern eingeschätzt werden. Zusätzlich sollte auch geprüft werden, ob es den Lehrkräften und Schülern bewusst sei, dass die „andere Seite“ eine unterschiedliche Störungswahrnehmung hat. Drittens wurde erfasst, wie gut Lehrkräften und Schülern die Perspektivenübernahme gelang, wenn sie sich in die Situation des „anderen“ hineinzusetzen versuchten. Die Studie kam zu folgendem Fazit (weitere Einzelheiten dazu in Pfitzner, 2000, Teil II): Zwischen den Empfindungen von Schülern und Lehrkräften hinsichtlich unterrichtlicher Störsituationen bestehen zum Teil grosse Differenzen (auch wenn dies nicht für alle Störsituationen gleichermaßen zutrifft). Die Beteiligten wissen zwar, dass die eigene Sichtweise sich von der des anderen unterscheidet; bei der Perspektivenübernahme bezeugen aber sowohl Lehrkräfte als auch Schüler Schwierigkeiten – beider Einschätzungen liegen oft daneben. Zusammengefasst kann man sagen, dass systemische Ansätze bei der Ursachen- und Interventionsforschung von Schulproblemen (so auch bei Disziplinschwierigkeiten) einen konstruktiven und wichtigen Beitrag leisten.

2.6.4 Beispiele systemisch orientierter Ansätze und Programme (Auswahl)

- 3 Konstanzer Trainingsmodell (nach K.-C. Tennstädt, F. Krause, W. Humpert & H.-D. Dann, 1995; KTM kompakt: W. Humpert, H.-D. Dann, 2001); eine genaue Programmbeschreibung dazu und zum nächsten Training findet sich unter der Website der Universität München (pädagogische Fakultät)
 - Gordon Lehrertraining (nach K. Miller & A. E. Zener, 1993)
 - Antinomischer Ansatz von J. Rüedi (2002)
 - Ansatz von H. J. Apel (2002)

3 Diskussion

Die Ausgangslage zur vorliegenden Arbeit war, dass die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Disziplin nicht nur sehr heuristisch geprägt, sondern zudem auch noch erstaunlich zwiespältig ist. Die daraus entstandene Problemstellung sollte klären, inwieweit diese Haltung einerseits durch die geschichtliche Entwicklung der Disziplinthematik, andererseits durch die aktuell vorhandenen wissenschaftlichen Ansätze und Methoden bewirkt wurde. Anhand der im Hauptteil aufgeführten Erkenntnissen und Fakten können nun die gestellten Fragen folgendermassen beantwortet werden: Die ambivalente Haltung vieler Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einstellung zu Disziplin (und ihrem diesbezüglichen Umgang) kann zumindest teilweise aus dem geschichtlichen Kontext erklärt werden. Leider war es bis vor wenigen Jahrzehnten so, dass unsere Gesellschaft vor allem den Aspekt der „äusseren“ Disziplin betont hat und dass zur Erreichung dieses Zieles offenbar jedes Mittel probat war. Auch die Tatsache, dass besonders in totalitären Regimen Disziplin mit absolutem Gehorsam und einer autokratisch geprägten Führungshaltung gleichgesetzt wurde, trägt wohl dazu bei, dass bei manchen Menschen der Begriff Disziplin eher ungute Assoziationen auslöst. Für Lehrpersonen ist dies oft ein richtiges Dilemma, denn aus der Theorie und vor allem aus ihrer beruflichen Praxis wissen sie, dass ein erfolgreiches Unterrichten nur dann möglich ist, wenn gewisse Voraussetzungen dafür erfüllt sind. Und diese Voraussetzungen haben eben oft auch disziplinarische Aspekte... Weiter trägt wohl zur Verwirrung der Lehrkräfte bei, dass auch in der Wissenschaft kein eindeutiger Konsens darüber herrscht, wie man Disziplin erreichen kann und welche Methoden „ethisch“ auch vertretbar sind. Gerade Ansätze, welche sich auf behavioristische oder kognitive Methoden stützen, geraten oft in die Kritik wegen dem Vorwurf, Menschen zu manipulieren. Klar ist aber auf jeden Fall, dass es in der Wissenschaft sehr wohl gut fundierte und evaluierte Methoden gibt, nach denen Lehrkräfte ihr Tun ausrichten könnten. Dass die meisten von ihnen sich anscheinend eher nach eigenen subjektiven Theorien und Alltagsheuristiken richten, wenn es um Disziplin im Klassenzimmer geht, liegt also meines Erachtens nicht im Fehlen wissenschaftlicher Ansätze. Vielmehr schliesse ich mich der Meinung von Autoren wie Klaus Ulich (2001) und Nolting (2002) an, die in ihren Werken die Notwendigkeit betonten, wissenschaftliche Erkenntnisse verstärkter und vor allem praxisnaher in die Lehrerausbildung und –weiterbildung zu integrieren. Da alle gut evaluierten Ansätze ihre Stärken haben, liegt für mich die Aufgabe der Lehrerbildungsinstitutionen darin, dass sie ihren Absolventen einen ungefähren Überblick über wichtige vorhandene Theorien und Methoden geben. Mit dieser wissenschaftlichen Basis können sich dann die angehenden Lehrkräfte ihre eigene Haltung in Disziplinfragen erarbeiten; diese wird und soll natürlich auch durch Praxiserfahrungen, die eigene Persönlichkeit und Einstellung geprägt sein.

Und wie steht es mit meiner persönlichen Einstellung zur Disziplin? Erstens denke ich, dass ich durch diese Arbeit und die intensive Beschäftigung mit der ganzen Thematik nun sicher ein differenzierteres Bild vom Disziplinbegriff habe, welches zudem jetzt deutlich weniger subjektiv

gefärbt ist. Auch für meine Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Bern ist es sicherlich von Vorteil, dass ich die auftauchenden Fragen von Studierenden, welche sich oft auch um disziplinarische Dinge drehen, nun mit mehr Kompetenz beantworten kann. Dieser Kompetenzzuwachs kommt daher, dass sich mein Wissensstand erweitert hat, was aktuelle Erkenntnisse und Methoden aus der Disziplinforschung anbelangt. Abschliessen will ich meine Arbeit mit einem Zitat von Max Frisch, welches ziemlich genau meine eigene Einstellung zur Disziplin in der Erziehung widerspiegelt:

„Disziplin – man verstand schon, was das Militär darunter versteht: nur hat das mit Disziplin wenig zu tun. Ein Maulesel, der seine Lasten trägt und geht, wohin man ihn führt, tut es aus der Erfahrung, dass er sonst geschlagen wird. Disziplin setzt eine gewisse Einsicht voraus; ... Der Wille, etwas zu lernen und zu leisten, kann als Disziplin bezeichnet werden. Disziplin entspringt dem Bewusstsein, dass man über sich selber verfügt, nicht dem Bewusstsein, dass über uns verfügt wird. ... Disziplin hat mit Überzeugung zu tun, mit Gewissen, sie hat mit Mündigkeit zu tun.“ (Max Frisch, zitiert nach Rüedi, 2002, S. 15).

4 Literaturliste

- Apel, H. J. (1997). „Die Stühle sind hart“- „Wir haben nichts zu sagen“. Schule von unten – ein vergleichender Blick auf Schulkultur aus der Sicht 12- bis 16jähriger Schülerinnen und Schüler von Hauptschule und Gymnasium. In Seilbert, N. (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. (S. 17 – 43). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dann H.-D., Tennstädt K.-C., Humpert W. & Krause F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15. 306-320.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. (S. 97 – 125). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreikurs, R., Grunwald B. B. & Pepper F. C. (2003). (9. überarbeitete Auflage). *Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz.
- Havers, N. (2000). *Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz. Trainingsmodelle*. Verfügbar unter: <http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm> [25.05.2007].
- Helmke, A. (2003). (2. Auflage). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten - Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Humpert, W. & Dann H.-D. (2001). *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. Bern: Huber.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.

- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. (S. 47 – 71). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Möller Heidenheim, W. (1991). *Disziplin – Gedächtnis - Rhythmus. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Müller, O.-W. (1993). *Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolting H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Pfützner M. (2000). *Kevin tötet mir den letzten Nerv. Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Rüedi, J. (2002). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antimomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Haupt.
- Tücke, M. (1999). (3. unveränd. Auflage). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: Lit Verlag.
- Ulich, K. (2001). *Sozialpsychologie in der Schule. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Weinheim: Beltz.