

1 Einführung

In einem Klassenzimmer, dessen Bestuhlung sich eher an einer frontalen Unterrichtssituation orientiert, hat eine Lehrerin ein System entwickelt, bei dem die Schülerinnen und Schüler schnell die Tische umstellen und sich unproblematisch in unterschiedlichen Gruppen an den Tischen einfinden.

Bei einem Projekt zum Renaissancetanz übernehmen einzelne Schülergruppen unterschiedliche Aufgaben. Die kognitiv Leistungsstärkeren, die eher abstrakt orientiert sind, recherchieren in historischen Quellen und im Internet. Einige Schülerinnen und Schüler kümmern sich um die Auswahl von Musik, während andere sich um die Auswahl von Stoffen und das Nähen von historischen Kleidern kümmern. Alle Schülergruppen werden intensiv beraten, ganz besonders in Hinblick auf Fragen der Selbstorganisation.

In einer unruhigen Klasse, die eine Lehrkraft in von ihr gesteuerten Diskussionen als besonders „nervig“ empfindet, werden Verhaltensregeln eingeführt, zum Beispiel „wir hören einander zu“, „wir melden uns, wenn wir etwas zu sagen haben“. Die Situation verbessert sich aus Sicht der Lehrkraft erheblich, sie fühlt sich weniger belastet, weil sich viele, wenn auch nicht alle, an diese Regeln halten.

1.1 Was ist Lehrerhandeln?

Das Lehrerhandeln in den hier angeführten Fallbeispielen:

1. Bezieht sich im Kern auf die Vorbereitung, Inszenierung und Evaluation von Lernangeboten (z.B. Helmke, 2009), in den Beispielen etwa Gruppenunterricht, Projektunterricht, Frontalunterricht.
2. Findet in Interaktionsbeziehungen zwischen nicht-trivialen Maschinen statt, d.h. Lehrpersonen wissen nicht genau, wie Lerner auf ihre Inputs, etwa die Einführung von Regeln oder den Wechsel von Arbeitsformen, reagieren (Huschke-Rhein, 2003, S. 33; Luhmann, 2005).
3. Verlangt, auch bei der Interaktion mit einzelnen Lernern oder kleinen Lernergruppen, immer einen Gruppenfokus zu wahren, etwa bei der Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler im Renaissancetanzprojekt nicht die Beratungsansprüche anderer zu vergessen, gegebenenfalls Störungen in anderen Gruppen zu unterbinden usw. (Kounin, 1976).

10 | Einführung

4. Kann aufgrund des Einwirkens auf die Selbststeuerung der Individuen zu Widerstand führen (Dickenberger, 1985), etwa „ich will nicht warten, bis die anderen ausgeredet haben“.
5. Ist mit Entscheidungszwängen verbunden; Clark und Peterson (1986) gehen davon aus, dass Lehrkräfte an einem Schulvormittag alle zwei Minuten eine Entscheidung fällen müssen, etwa Regeln einzuführen, eine Beratung zu beginnen, einen einzelnen Störer zurecht zu weisen usw.
6. Unterliegt paradoxen Entscheidungsanforderungen; in allen genannten Beispielen ist es z.B. möglich, dass einige in der Klasse sich mehr Nähe, andere mehr Distanz wünschen; dass Lehrkräfte zwischen sich und den Schülerinnen und Schülern Vertrauen herstellen wollen, diese aber gleichzeitig benoten und selektieren sollen; dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler zur Selbstorganisation auffordern, aber gleichzeitig Macht nutzen, um Regeln und Zwänge im Unterricht durchzusetzen (vgl. Helsper, 2000).
7. Ist geprägt durch Multidimensionalität, Simultanität, Unvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit, Historizität (Doyle, 1986). Im Renaissancetanzprojekt spielen etwa Bücher, Stoffe, Filme, Handgeschriebenes als Medien eine Rolle; an allem wird simultan, möglicherweise in verschiedenen Räumen gearbeitet, eine Schülerin/ein Schüler schneidet sich vielleicht unvorhersehbar mit der Schere, Schülerinnen und Schüler erzählen von dem, was sie erlebt haben, zu Hause und machen den Unterricht dadurch öffentlich. Die Lehrkraft hat eine gemeinsame Geschichte mit einer Schülerin/einem Schüler, etwa einen Streit, der das Interaktionsverhalten auf beiden Seiten beeinflusst.
8. Ist immer ein Handeln, bei dem mehr nicht gewusst als gewusst wird (Kiel, 2009). So kann eine Lehrkraft sich fragen, ob die Schülerinnen und Schüler, welche sich im Renaissancetanzprojekt für eine Internetrecherche entscheiden, wirklich hierfür geeignet sind.
9. Stützt sich in der Praxis nur sehr begrenzt auf in der Wissenschaft entwickelte Wissensbestände (z.B. Czerwenka, 2002), weil Lehrkräfte ihr Alltagswissen bevorzugen. Lehrkräfte könnten etwa Regeln einführen, ohne die empirisch gut gesicherte Erkenntnis zu berücksichtigen, dass positiv formulierte Regeln, welche das erwünschte Verhalten benennen (z.B. „wir hören einander zu“), besser wirksam sind als negativ formulierte, welche das Unerwünschte charakterisieren (z.B. „du sollst deinen Nachbarn nicht stören“).
10. Ist immer mit der Option des Scheiterns verknüpft. In einer Klasse mit zwanzig und mehr Schülerinnen und Schülern ist es hochgradig wahrscheinlich, dass einige durch Lern- oder auch Beziehungsangebote nicht erreicht werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Die Situation des Handelns von Lehrkräften ist durch große Unsicherheit und Komplexität geprägt. Alle Modelle von Klassenführung versuchen Komplexität und Unsicherheit zu reduzieren, indem sie

Möglichkeiten aufzeigen, Interaktionen verbindlich zu regeln, diese Verbindlichkeit zu beobachten und Verstöße gegebenenfalls zu sanktionieren. Von besonderer Wichtigkeit für die angesprochene Reduktion ist der Anspruch, Möglichkeiten zur Störungsvermeidung zu eröffnen oder, wenn sie auftreten, mit ihnen adäquat umgehen zu können.

1.2 Was ist Klassenführung?

Innerhalb dieses Handlungsfeldes von Komplexität, Unsicherheit, Störungsvermeidung und Herstellen von Verbindlichkeit verkörpern die angeführten Fallbeispiele drei übergeordnete zentrale Funktionen. In jedem Beispiel steht eine Funktion im Mittelpunkt, jedoch erfüllt jedes Beispiel prinzipiell alle drei Funktionen. Es geht darum

1. Gelingensbedingungen von Lernarbeit zu schaffen (vgl. Helmke & Weinert, 1997),
2. einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen zu kreieren, unabhängig von seinem Leistungsvermögen (vgl. Eder, 2011; Evertson & Poole, 2008, S. 131),
3. Ressourcen für die Gesundheit von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln (vgl. Hascher, 2004; Schönbacher, 2008).

Im ersten Beispiel, in dem die Tische umgestellt werden, steht das Schaffen von Gelingensbedingungen von Lernarbeit im Vordergrund. Durch organisatorische Tätigkeiten werden Zeitverluste verringert und die aktive Lernzeit, die Zeit, in der gelernt und nicht organisiert oder diszipliniert wird, vergrößert. Eine Tätigkeit, die im angeführten Fall früher ohne Regeln 12-15 Minuten dauerte, dauert nun nur noch fünf Minuten.

Besonders auffällig in diesem Beispiel sind der Fokus auf der Reduktion von organisationsbedingten Unterrichtsstörungen und die Herstellung von Handlungsfluss. Gemäß der Definition Rainer Winkels liegt eine Unterrichtsstörung dann vor, wenn „das Lehren und Lernen stockt, aufhört, sabotiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 1983, S. 26). Eine systematische Klassifikation solcher Störungen liefert Seitz (1991, S. 20), der fünf bedeutsame Problembereiche (PB) identifiziert hat, die er teilweise in Unterbereiche (UB) untergliedert hat.

- PB 1: Verbale Störungen
UB 1: Kommentare zu Lehreräußerungen („Dazwischenreden“)
UB 2: Eigenaktivitäten („Schwätzen“)
UB 3: Reaktionen auf Mitschüler („Petzen“, „Verspotten“)

12 | Einführung

- PB 2: Nicht-verbale Aktivitäten
UB 1: Eigenaktivitäten („Zappelphilipp“)
UB 2: Aktivitäten zwischen Schülern („Raufen“)
- PB 3: Vorsituative Defizite
UB 1: „Vergessene“ Hausaufgaben
UB 2: Unpünktlichkeit, Unterrichtsversäumnisse („Schwänzen“)
- PB 4: Verletzung moralischer Normen
UB 1: Unterschleif („Spicken“)
UB 2: Lügen, Schwindeln
- PB 5: Passivität, Desinteresse, Opposition („Null-Bock“), Angst

Seitz' Angaben waren ursprünglich mit Prozentzahlen versehen, die hier weggelassen wurden, da sie wahrscheinlich in einer bald 25 Jahre alten Studie nicht mehr aktuell sind. Die von ihm identifizierten Problembereiche haben in ihrer Aktualität jedoch nichts eingebüßt. Allerdings werden wahrscheinlich einige Problembereiche oder Unterbereiche heute vermehrt anders akzentuiert. So ist in der heutigen Zeit eine wichtige „Eigenaktivität“ des Störens (PB 1, UB 2) die nicht erlaubte Nutzung von Handys, „Reaktionen auf Mitschüler“ (PB 1, UB 3) werden im Internet verbreitet und haben Konsequenzen auf den Unterricht oder „Vergessene Hausaufgaben“ (PB 3, UB 1) werden Serverproblemen bzw. abstürzenden Computern zugeschrieben usw.

Im englischsprachigen Bereich spricht man statt von Störung häufig von „challenging behavior“ (vgl. z.B. Griffiths & Stephenson, 2006, S. 4). Hinter diesem Begriff verbirgt sich nicht einfach nur eine Euphemisierung, sondern durchaus auch ein Konzept des Handelns. „Challenge“ als Herausforderung verweist auf die Aufgabe der Lehrperson, etwas zu tun. Lehrkräfte sollen die Störung als Feedback auf eigenes Handeln verstehen und damit auch als Veränderungspotenzial oder -auftrag für sich selbst begreifen.

Besonders populär im angelsächsischen Raum ist das Störungsmodell von Shavelson und Stern (1981). Das Modell dieser Autoren ist prozessorientiert. Sie betrachten Unterrichtsstörungen als Unterbrechungen eines Unterrichtsflusses, der von Lehrerroutinen gesteuert wird. Während eine Lehrkraft routiniert unterrichtet, beobachtet sie die Klasse, registriert die verschiedenen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler und fällt Urteile, ob das von ihr beobachtete Verhalten einzelner oder mehrerer Schülerinnen und Schüler akzeptabel ist oder nicht. Erscheint ein Verhalten als nicht akzeptabel, ist eine Reaktion der Lehrperson gefordert.

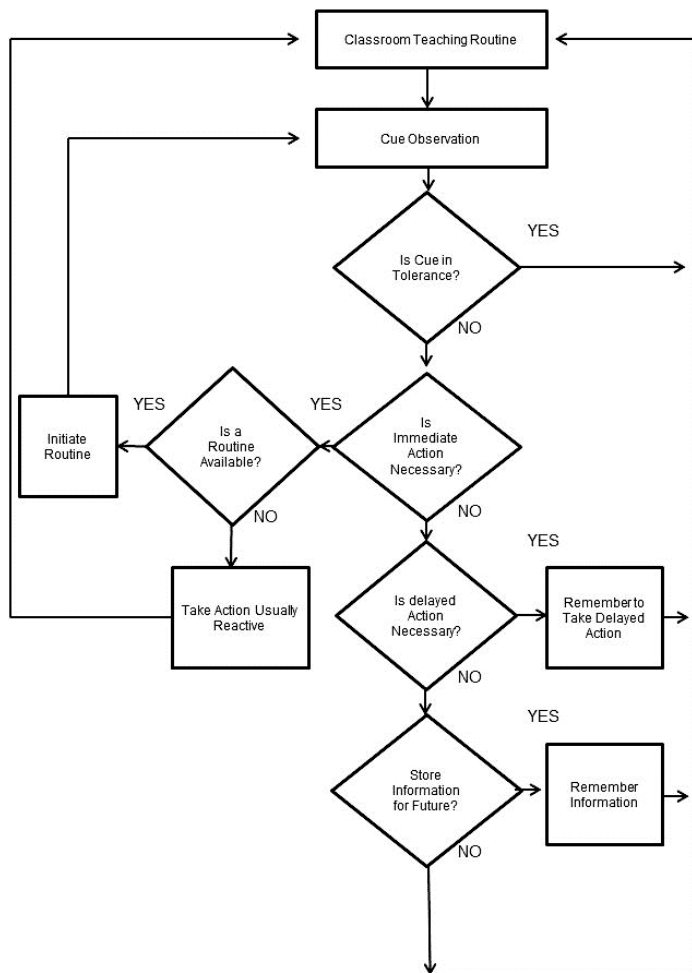


Abb. 1: Störungsmodell von Shavelson und Stern (1981, S. 483)

Der Wunsch nach einem störungsfreien Unterricht ist keineswegs nur ein Wunsch von Lehrerinnen und Lehrern. Auch Schülerinnen und Schüler wünschen sich Ordnung, Ruhe, Herstellung von Arbeitsmöglichkeiten, gerechten Umgang, Geduld, verständnisvolle Umgangsformen und Konsequenz (vgl. den Überblick bei Apel, 2002; vgl. Noguera, 1995; Wilbert & Grünke, 2010).

14 | Einführung

Im Beispiel zum Renaissancetanz, in dem die zweite Funktion im Vordergrund steht, wird ein sozialer Rahmen geschaffen, in dem den kognitiv weniger leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern Aufgaben zugewiesen werden, die sie bewältigen können. Dies ermöglicht Tätigkeiten und Entwicklungen gemäß individuellen Voraussetzungen. Diejenigen, die etwa eher handwerklich begabt sind, können ihre Kompetenzen gleichwertig in ein Gesamtprojekt einbringen. Dies als gleichwertig anzusehen, erfordert eine besondere Werthaltung der Lehrkraft, gemäß der nicht nur abstrakte Wissenspräsentation, sondern auch die Erstellung von handwerklichen Artefakten als wichtige Leistung erscheint. Eine solche Differenzierung benötigt ein hohes Maß an Kenntnis über die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Fähigkeit, adaptiv Aufgaben auszuwählen und Aufgabenstellungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Eine solche Fähigkeit gilt als eine der zentralen Voraussetzungen qualitätvollen Lehrerhandelns (Hattie, 2009).

Einen Rahmen für die Entfaltung des Einzelnen zu schaffen, hängt nicht nur von der Fähigkeit einer Lehrkraft zu adaptivem Handeln ab. Ein solcher Rahmen von Entfaltung und Schutz hat auch sehr viel mit dem Klima zu tun, welches in einer Klasse herrscht. Ferdinand Eder, ein renommierter Experte auf dem Gebiet der Klassenklimaforschung, konstatiert, viele unterschiedliche Forschungsbefunde aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften und pädagogischen Psychologie zusammenfassend, eine Reihe positiver Effekte, wenn das Klima in der Klasse von Schülerinnen und Schülern als günstig eingeschätzt wird: Es finden sich bei Schülerinnen und Schülern positivere Einstellungen zu Schule und Lernen, es verbessert sich das Befinden in der Schule (zum Beispiel weniger Schulangst), Störungen im Unterricht nehmen ab, aggressives Verhalten und Gewalt treten weniger auf, Schülerleistungen verbessern sich (hierzu jedoch nur schwache, aber konsistente Befunde), Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit steigen, schulspezifische Interessen vergrößern sich. Insgesamt hat ein positives Klassenklima günstige Auswirkungen auf die Entstehung von sozialer Toleranz gegenüber Minderheiten und Ausländern (Eder, 2011).

Der Schaffung eines Rahmens für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen kommt auch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen normativen Anforderungen an das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland eine besondere Bedeutung zu (vgl. Heimlich & Kahlert, 2012). Durch die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen, 2008) entsteht die Verpflichtung, die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem voran zu treiben. In der Konvention heißt es in Artikel 24: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel a) die

menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken [...]“. Die Verwirklichung eines solchen Schulsystems wird einerseits die Heterogenität der Schülerschaft steigern. Es gilt dann, der größeren Heterogenität auch im Klassenführungsverhalten zu begegnen. Andererseits enthält die Konvention deutlich die pädagogisch sinnvolle Forderung nach einem Schutzraum für die Entfaltung sehr unterschiedlicher Menschen.

Im dritten Beispiel, dem Dazwischenreden und der Regeleinführung, wird deutlich, wie eine Lehrkraft gesundheitsförderliche Ressourcen für sich entwickeln kann. Es gelingt der Lehrperson, die sich durch das viele Durcheinanderreden belastet fühlt, mehr Ruhe für sich und die Schülerinnen und Schüler herzustellen. Die Lehrkraft identifiziert den Stressor und schafft zumindest in einem begrenzten Rahmen Abhilfe. Dies wird von ihr als wichtige psychische Entlastung empfunden. In der Terminologie der Belastungsforschung bezeichnet man das als eine gelungene Bewältigungsstrategie (im Englischen „Coping“) (vgl. Lehr, Schmitz & Hillert, 2008).

In der Forschung zur Klassenführung wird konstatiert, dass die von Lehrerinnen und Lehrern empfundene Belastung dann besonders hoch ist, wenn Klassenführungsmaßnahmen nicht greifen, also das Klassenklima schlecht ist und Disziplinstörungen auftreten (Byrne, 1999). Diese Funktion von Klassenführung, gesundheitsförderliche Ressource für die Lehrerinnen und Lehrer zu sein, wird in der Forschung eher wenig thematisiert. Dies ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass Disziplinschwierigkeiten, Gewalt und hohe Klassenstärken zu den Hauptstressoren von Lehrerinnen und Lehrern gehören (Krause, Dorsewagen & Alexander, 2011). So gibt es eine Reihe von Untersuchungen, bei denen der berufliche Stress von Lehrerinnen und Lehrern überwiegend als hoch angegeben wird. In diesen Studien jedoch ist die individuelle Varianz des Stresserlebens groß (Richards, 2012), d.h. wenn eine Person sich in einer spezifischen Situation sehr gestresst fühlt, etwa bei der Übernahme einer neuen, unbekannteren Klasse, muss dies für eine andere Person nicht gelten (vgl. Lazarus & Folkman, 1984). Die individuelle Wahrnehmung ist einer der Gründe, weshalb im Rahmen dieses Trainingsbuchs von der Entwicklung eines eigenen Stils gesprochen wird.

Im deutschen Sprachraum dominiert zurzeit noch die Untersuchung von Uwe Schaarschmidt (2005) die Diskussion zum Belastungserleben von Lehrkräften. Der Potsdamer Psychologe berichtet von einer Größenordnung von 40 % stark belasteter Lehrerinnen und Lehrer. Diese Studie wird allerdings aufgrund statistischer Mängel zunehmend kritisiert (Lehr, 2011; Rothland & Tirre, 2011). Van Dick und Wagner (2001) schätzen mit ca. 25 % die Belastungssituation deutlich günstiger ein. Allerdings haben die hier zitierten Autoren Belastung jeweils unterschiedlich operationalisiert.

16 | Einführung

Nicht nur für eine Lehrkraft ist gelungene Klassenführung eine Ressource. Dies wurde weiter oben schon in Hinblick auf die Klassenklimaforschung Eders angedeutet. Eine Regelung im Sinne des dritten eingangs genannten Beispiels für sozial akzeptables Gesprächsverhalten ist auch Ressource für die Schülerinnen und Schüler. Solche Regeln sind ein Element der Schaffung gegenseitig anerkennender Beziehungen (vgl. Schönbächler, 2008, S. 210), welche nicht nur das Lernen begünstigen, sondern auch zum Wohlbefinden beitragen.

Alle drei hier skizzierten Funktionen von Klassenführung spielen im vorliegenden Trainingsbuch eine wichtige Rolle. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen lässt sich Klassenführung für dieses Trainingsbuch nun wie folgt definieren:

Klassenführung steht für eine Interaktion im institutionalisierten Rahmen einer Schulklasse, die durch ein hohes Maß an Unsicherheit und Komplexität geprägt ist. Klassenführung will Unsicherheit und Komplexität strukturieren und reduzieren, um einerseits Lernarbeit zu ermöglichen und andererseits einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen zu etablieren. Beides, das Ermöglichen von Lernarbeit und die Etablierung eines geschützten Rahmens, geschieht wesentlich dadurch, dass Störungen durch präventive oder interventive Maßnahmen unterbunden werden.

Beides, die Entwicklung eines geschützten Rahmens und die Ermöglichung von Lernarbeit, wird

- aktiviert,
- angeleitet,
- begleitet durch Beratung,
- unterstützt (durch Zielsetzung, Diagnostik, angemessene Interventionen; durch die Bereitstellung oder das Kreieren von Ressourcen),
- zur Verpflichtung für die Schülerinnen und Schüler gemacht und
- verpflichtend durch Lehrpersonen geplant, durchgeführt und evaluiert (vgl. Kiel & Weiß, 2013).

1.3 Klassenführung als Forschungsfeld

Für den amerikanischen Instruktionspsychologen Jere Brophy ist die Forschung über Klassenführung eine der "major success stories of educational research in the 20th century" (Brophy, 2006, S. 39). Sein deutscher Kollege Andreas Helmke formuliert es ähnlich, wenn er auf der Basis einer breiten Befundlage feststellt, „dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung“

(Helmke, 2003, S. 78). Diesen exemplarischen Aussagen von Brophy und Helmke, zwei herausragenden Personen empirischer Lehrerforschung, ist uneingeschränkt zuzustimmen. In der aktuellen deutschsprachigen Diskussion wird dieses Thema sowohl aus einer eher praktisch orientierten als auch aus einer Forschungsperspektive immer wieder aufgegriffen (vgl. Apel, 2002; Haag & Streber, 2012; Meyer, 2004, S. 47-54). So verzichten populäre Merkmalskataloge guten Unterrichts (etwa Lipowsky, 2007; Meyer, 2004, oder Helmke, 2006) nie darauf, der Bedeutung von Klassenführung einen besonderen Raum zu gewähren.

Die Ursache für diese Erwähnung liegt in einer Reihe einflussreicher empirischer Studien. Eine dieser Untersuchungen ist die Scholastik-Studie. Sie wurde an 1.150 Schülerinnen und Schülern aus 54 Grundschulklassen zwischen 1987 und 1991 durchgeführt. In dieser Untersuchung (Weinert & Helmke, 1997) identifizierten die Autoren besonders erfolgreich lernende Klassen als „Optimalklassen“. In diesen sogenannten „Optimalklassen“ war neben Merkmalen wie z.B. „Klarheit und Strukturiertheit“, „individuelle Unterstützung“ oder „Adaptivität“ das Merkmal „Klassenführung“ ganz besonders stark ausgeprägt.

Franz E. Weinert (1998, S. 27), einer der Initiatoren der Scholastik-Studie, operationalisiert Klassenführungskompetenz in drei Dimensionen:

1. *Motivieren*: Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Schülerinnen und Schüler zu konzentrierter längerer Lernarbeit anzuhalten.
2. *Störungen vorbeugen*: Es geht darum, den Unterricht so zu gestalten, dass verschiedene Unterbrechungen, so wie sie etwa Seitz (1991) charakterisiert hat, nicht auftreten. Wesentliche Elemente eines solchen störungsfreien Unterrichts sind eine angemessene Vorbereitung und Planung, an die Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen adaptierte Vermittlungshandlungen und deutliche Zielvorgaben.
3. *Regulieren*: Im Rahmen der Scholastik-Studie geht es um angemessene Interventionen bei Störungen. Ähnlich wie im schon angesprochenen Modell von Shavelson und Stern erscheint es den Autoren der Studie wichtig, dass Lehrkräfte Störungsverhalten beobachten und Entscheidungen darüber treffen, ob dieses Verhalten eine Intervention erfordert oder nicht.

Noch umfangreicher ist die sogenannte MARKUS-Studie, eine Vollerhebung an circa 37.000 Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz (Helmke & Jäger, 2002). Auch hier zeigt sich, dass die leistungsstärksten Klassen durch überdurchschnittlich effiziente Klassenführung gekennzeichnet sind. Elemente einer solchen Klassenführung sind z.B. die Klarheit von Regeln oder die Präsenz der Lehrkraft, die jederzeit über Störungen im Klassenzimmer informiert ist. Insgesamt ermöglicht dies eine besonders konzentrierte Arbeitsweise.

Helmke, der an beiden Studien beteiligt war und darüber hinaus das weitreichende Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts entwickelt hat, stellt den Zusammenhang von Unterrichtserfolg und Klassenführung grafisch wie folgt dar:

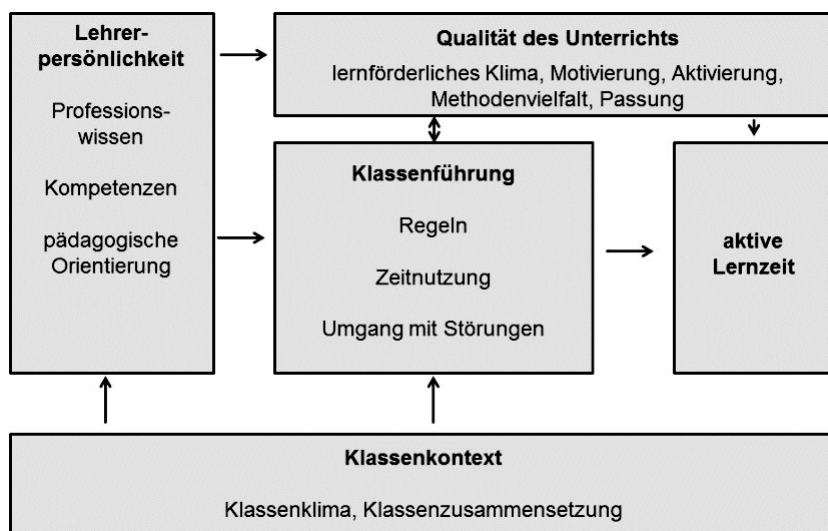


Abb. 2: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2010)

Klassenführung steht hier im Zentrum des Schaubilds. Sie ist wesentlich bestimmt durch „Regeln“, „Zeitnutzung“ und „Umgang mit Störungen“. Die Pfeile weisen auf ihren großen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts und die aktive Lernzeit; das ist die Zeit, in der tatsächlich gelernt und z.B. nicht diszipliniert wird. Klassenführung selbst wird beeinflusst vom „Klassenkontext“, d.h. dem „Klassenklima“ und der „Klassenzusammensetzung“. Es kann aber auch umgekehrt, deswegen der Doppelpfeil, die „Qualität des Unterrichts“ Klassenführungsverhalten beeinflussen – etwa wenn, wie in einem der Eingangsbeispiele, ein ungeordnetes Gesprächsverhalten den Lernerfolg behindert und als Reaktion darauf im Rahmen von Klassenführung neue Regeln eingeführt werden.

Die „Lehrerpersönlichkeit“ hat in diesem Schaubild ebenfalls Einfluss auf das Klassenführungsverhalten einer Lehrkraft. Dieser Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ lässt sich unseres Erachtens weiter fassen als Helmke es tut. So ist zum Beispiel anzunehmen, dass jenseits von Professionswissen, Kompetenzen oder Pädagogischer Orientierung auch andere Persönlichkeitsfaktoren Einfluss auf Klassenführungsverhalten haben werden. Hierzu gehören etwa Faktoren aus den sogenannten „Big Five“ (vgl. Mayr, 2011b). Das sind stabile Aspekte unserer Persönlichkeit, die unser Handeln beeinflussen. Zu ihnen gehören Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Neurotizismus oder Extraversion/Introversion. So wird z.B. ein extrovertierter Lehrer oder eine extrovertierte Lehrerin Regeln anders einführen als dies eine introvertierte Lehrkraft tut. Dabei können beide Versionen einer Einführung von Regeln vollkommen funktional sein.

Darüber hinaus gibt es den großen Kontext dysfunktionaler Kognitionen. Das sind verzerrte, negative oder unangemessene Grundüberzeugungen, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt, Erlebnis oder Gedanken verhindern (Trageser, 2010). Eine solche für Lehrerinnen und Lehrer typische dysfunktionale Kognition lautet etwa „es ist für mich sehr wichtig, dass andere Leute mögen, was ich tue.“ Lehrkräfte mit einer solchen dysfunktionalen Kognition werden aller Wahrscheinlichkeit nach Klassen anders führen, als diejenigen, bei denen diese weniger ausgeprägt ist. Wenn z.B. eine Lehrkraft davon abhängig ist, dass Schülerinnen und Schüler mögen, was sie tut, wird diese wohl eher weniger stark sanktionierend agieren. Dieser Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und Klassenführung ist jedoch unseres Erachtens bisher nicht ausreichend untersucht worden.

Wir plädieren später im Rahmen dieses Trainingsbuchs dafür sich eigener Persönlichkeitsmerkmale, Werte, Einstellungen und Erwartungen bewusst zu werden, um Klassenführungshandeln, abgestimmt auf die eigenen Voraussetzungen und die der Schülerinnen und Schüler, aktualisieren zu können. Unsere Dispositionen im Sinne von Werten, Einstellungen und Erwartungen bedingen die Wahrnehmung, Durchführung und Bewertung von Handlungen. Mit anderen Worten geht es darum, einen eigenen Stil zu finden.

Der persönliche Stil in der Klassenführung bezeichnet die individuelle Art und Weise den Unterricht und die Interaktion in einer Klasse zu gestalten. Dies wird geprägt durch persönliche Faktoren wie

- Einstellungen,
- Überzeugungen (beliefs),
- Motive,
- Ziele,
- Persönlichkeitseigenschaften,
- Fähigkeiten,
- Wissen,
- Erfahrungen.

Im Training wird dieser Stil anhand von kognitiven und handlungsorientierten Impulsen

- *identifiziert*,
- *reflektiert* und möglicherweise
- *modifiziert*.

Obwohl Forschungsergebnisse zur Klassenführung weit verbreitet sind, gibt es viele unterschiedliche Positionen, wie einzelne Elemente dessen, was man unter Klassenführung versteht, theoretisch einzuordnen sind. Dies macht die Darstellung eines Forschungsüberblicks besonders schwierig. Hier sei nur ein Beispiel genannt: Seidel (2009) etwa versteht Klassenführung als Aspekt der Unterrichtsgestaltung,

während Mayr (2009) genau umgekehrt Unterrichtsgestaltung als Aspekt von Klassenführung versteht. Dies hat zu einem erheblichen Teil damit zu tun, dass Klassenführung in den verschiedenen Forschungskontexten, von denen hier nur einige angedeutet werden, einerseits unterschiedliche Operationalisierungen erfährt. Andererseits werden zur Beschreibung von Klassenführung recht unterschiedliche Theoriekontexte herangezogen.

Im Folgenden werden einige dieser Theoriekontexte, aber auch empirische Untersuchungen speziell zur Klassenführung vorgestellt. Diese Darstellung nimmt zwei Reduktionen vor: 1. Sie wählt Kontexte aus, in denen die Aspekte, die in der Definition in Kapitel 1.1 auf Seite 16 als zentral identifiziert wurden, eine wichtige Rolle spielen. 2. Es erfolgt eine Konzentration auf eine einzige exemplarische theoretische Frage, nämlich die Angemessenheit des Begriffs Führung, und die Konzentration auf empirische Kontexte, welche den Autorinnen und dem Autor als besonders einflussreich erscheinen, weil man sie in der Fachdiskussion immer wieder heranzieht.

1.3.1 Der Begriff der Führung

Obwohl Forschung zur Klassenführung vielen als Erfolgsstory erscheint, gibt es terminologische Unsicherheiten, wie das Forschungsfeld zu bezeichnen sei. So finden sich Begriffe wie „Klassenführung“, „Klassenmanagement“ oder „Classroom Management“. Der Begriff der Führung scheint manchen Forscherinnen und Forschern nicht mehr zeitgemäß. Dies hat einerseits mit unangenehmen Assoziationen an die Zeit des Nationalsozialismus zu tun. Andererseits, und dies scheint uns das gewichtigere Argument, weil es über eine unangenehme Assoziation hinaus geht, sollen in einer viel beschworenen neuen Lernkultur Lehrkräfte eher als Berater, Partner oder Moderatoren von Selbstorganisation fungieren. Dieser Position widersprechen die Autorinnen und der Autor.

Zunächst einmal kann argumentiert werden, dass der regelnde Einfluss Erwachsener auf Schülerinnen und Schüler aufgrund eines bestehenden Kompetenzgefälles von Erwachsenen und Kindern legitimiert wird (Gudjons, 2003, S. 198). Das Kompetenzgefälle ermöglicht es Erwachsenen, Kinder und Jugendliche auf eine Weise in ihrer Entwicklung voranzubringen, wie sie es allein nicht könnten, weil ihnen hierfür Kompetenzen fehlen. Darüber hinaus ermöglicht dieses Gefälle den Erwachsenen auch, eventuelle Gefahren für Kinder und Jugendliche zu erkennen und schützende Maßnahmen zu ergreifen. Dies ist eine Position, die sich historisch bis Rousseau und Kant zurückverfolgen lässt (vgl. *Wertebasis* auf Seite 173ff).

Ähnlich argumentiert der große amerikanische Reformpädagoge John Dewey in diesem Zusammenhang. Er formuliert: „Die Verantwortung für das Lernen von Kindern und Jugendlichen kann der Erwachsene nicht abgeben. Führung ist geistiges Anleiten, verbunden mit disziplinarischer Vorsorge, immer mit Blick auf eine anregende Lehr-Lern-Situation“ (zit. nach Apel, 2002, S. 19). Dieses „geistige Anleiten“, von Dewey auch als „intellectual leadership“ bezeichnet, gilt natürlich

ebenso für Formen weitgehend selbstbestimmten Lernens, die im Allgemeinen in von Lehrkräften arrangierten Umgebungen stattfinden. Im institutionellen Rahmen einer Schule, die dem Grundgesetz, Schulgesetzen und Verordnungen unterworfen ist, werden Schülerinnen und Schülern zweifellos Freiheiten gewährt, aber es handelt sich um eine Freiheit in Grenzen. Es gibt nur wenige pädagogische Theorien, welche die Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche grundsätzlich ablehnen. Hierzu gehörte im amerikanischen Raum etwa das „Progressive Education Movement“ in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, gemäß dem Führerschaft verzichtbar bzw. an Schülerinnen und Schüler delegierbar ist. Im deutschsprachigen Bereich war z.B. Ende der sechziger und in den siebziger Jahren die Antipädagogik sehr populär, die jegliche Einflussnahme von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche ablehnte (vgl. *Wertebasis* auf Seite 174).

Führung im Sinne einer Freiheit in Grenzen muss nicht negativ konnotiert sein. Dies beweist z.B. die Arbeits- und Organisationspsychologie, die unverkrampft mit diesem Begriff umgeht. Im Zentrum des Begriffs „Führung“ stehen unseres Erachtens die Verantwortungsübernahme und die Verpflichtung, ein gutes Rollenmodell zu sein. Für diese Auffassung finden sich sowohl Fürsprecher aus der modernen Erziehungswissenschaft (vgl. Glöckel, 2000, S. 43) als auch aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. Frey, Nikitopoulos, Peus, Weisweiler & Kastenmueller, 2010). Fasst man deren Überlegungen zusammen und überträgt diese auf Lehrkräfte, dann tun diese Folgendes:

- Initiativen ergreifen,
- Aktivitäten planen, organisieren, koordinieren,
- die Ausführung kontrollieren,
- Entscheidungen treffen und begründen,
- indem sie systemisch nicht nur die Interessen von Individuen, sondern auch von anderen Klassenmitgliedern, der Gesamtklasse, der Schule und ihrer gesellschaftlichen Einbettung berücksichtigen,
- Informationen bereitstellen,
- Transparenz über Information, Kommunikation und Leistungserwartungen ermöglichen,
- sachverständig beraten,
- konstruktiv Feedback geben,
- Fairness gewährleisten,
- sozial integrierend wirken,
- Möglichkeiten für Autonomie und Beteiligung schaffen,
- individuelle und Gruppenleistungen wertschätzen,
- situationell im Sinne des Erfolgs einer Lerngruppe agieren und reagieren,
- die Gruppe nach außen vertreten und
- Interesse am persönlichen Wachstum ihrer Schülerinnen und Schüler zeigen.

22 | Einführung

Dewey ist in diesem Zusammenhang der Überlegungen zum Begriff der Führung auch ein guter Zeuge dafür, dass die viel beschworene neue Lernkultur (vgl. Haag & Streber, 2012, S. 92-117) und der neue Umgang mit Erziehungsfragen gar nicht so neu sind. 1938 findet er in seinen „Psychologischen Grundlagen der Erziehung“ die Formulierung einer neuen Lern- und Erziehungskultur, die von jedem pädagogischen oder kognitiven Psychologen im Jahr 2013, dem Jahr der Entstehung des gerade von Ihnen gelesenen Buches, unterschrieben würde. Bei Dewey (1974) heißt es:

„Wenn wir nun versuchen, die Erziehungstheorie, die der Praxis der *neueren* Erziehung zugrunde liegt, zu formulieren, so können bei aller Mannigfaltigkeit der bestehenden fortschrittlichen Schulen doch gewisse Prinzipien entdeckt werden. Dem Aufdrängen von oben wird der Ausdruck und die Pflege der Individualität gegenübergestellt; der äußerlichen Zucht wird die freie Aktivität entgegengesetzt; dem Lernen aus Lehrbüchern und von den Lehrern steht ein Lernen aus Erfahrung gegenüber; dem Erwerb isolierter Fertigkeiten und Techniken durch Drill steht die Aneignung dieser Fertigkeiten als Mittel zur Erlangung von vital angestrebten Zwecken gegenüber; an die Stelle der Vorbereitung auf eine mehr oder weniger ferne Zukunft tritt das Bestreben, das Beste aus den Gegebenheiten der Gegenwart zu machen, und an die Stelle der statischen Ziele und Inhalte tritt die Begegnung mit einer sich fortwährend wandelnden Welt.“ (S. 250)

1.3.2 Handlungsmodelle von Klassenführung

Es gibt nur wenige Bereiche in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wo die Forschungsbemühungen so sehr auf praktische Konsequenzen für das Handeln im Unterricht hinauslaufen. Besonders zu nennen ist hier zum einen Jacob S. Kounin, der noch heute einflussreiche Klassiker der Klassenführungsforschung. Zum anderen gibt es die im angelsächsischen Bereich sehr populäre und einflussreiche Arbeitsgruppe um Carolyn M. Evertson an der Vanderbilt University, die ein 1.300 Seiten dickes Handbuch zur Klassenführungsforschung publiziert hat. Ganz besonders mit Referenz auf diese beiden wurden und werden immer wieder handlungsorientierte Modelle mit dem Fokus darauf entwickelt, was Lehrer und Lehrerinnen konkret tun sollen, um Unsicherheit und Komplexität zu reduzieren und störungsfreien Unterricht zu gewährleisten.

Zunächst werden im Folgenden die im angelsächsischen Bereich sehr populären Studien von Kounin und Evertson vorgestellt, die einen international paradigmatischen Charakter für den gesamten Forschungsbereich beanspruchen können. Danach folgt ein Blick auf zwei exemplarische Forschungskontexte im deutschsprachigen Bereich: Die Klassenführungsforschung von Diemut Ophardt und Felicitas Thiel sowie die vielfältigen Forschungsergebnisse der Forschergruppe um Johannes Mayr.

1.3.2.1 Der Klassiker, die Studie von Kounin

Die in den 1970er-Jahren erschienene Studie „Techniken der Klassenführung“ von Kounin ist *der* Klassiker moderner Klassenführungsforschung (Kounin, 1976). Im Mittelpunkt von Kounins Überlegungen steht das Phänomen der Störung. Er war zunächst auf der Suche nach einer möglichst „perfekten“ Ermahnung. In seiner Untersuchung beschreibt er einen Zwischenfall in seiner Vorlesung. Er fühlte sich gestört, weil während seines Vortrags Studierende Zeitung lasen. Bei allgemeinen Ermahnungen, etwa der Art, man möge aufhören Zeitung zu lesen oder aufmerksam zuhören, änderte sich das Verhalten der Studierenden wenig. In dem Moment jedoch, in dem Kounin einen Studierenden direkt angesprochen hat, tritt das ein, was er „Welleneffekt“ nennt. Es wird zwar nur ein Studierender angesprochen, aber alle anderen hören auf. Dieser Welleneffekt ist ein statistisch gut nachgewiesener Effekt bei individualisierten Ermahnungen in der beschriebenen Art, aber er determiniert das Verhalten von Lernern nicht. Kounins zentrale Schlussfolgerung aus Untersuchungen zu diesem Thema lautet, man dürfe es erst gar nicht zum Auftreten einer Störung kommen lassen, sondern müsse das Auftreten einer Störung von vornherein präventiv verhindern. Dieser Position folgen im Allgemeinen sowohl Praxis als auch Wissenschaft.

Um solche Präventionsmaßnahmen zu erforschen, untersuchte Kounin videografierten Unterricht. Unabhängig vom Untersuchungsgegenstand der Klassenführung hat er mit seinem Forschungszugang ein bis heute bestehendes Paradigma der Untersuchung von realem Unterricht mit Hilfe von Aufnahmetechniken popularisiert (vgl. Kleinknecht & Schneider, 2013). Die zentralen Ergebnisse seiner Studie sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab. 1: Prinzipien von Klassenführung nach Kounin

Allgegenwärtigkeit und Überlappung	Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, dass man als Lehrkraft über ihr Verhalten informiert ist; Fähigkeit, bei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan die Aufmerksamkeit zuzuwenden.
Reibungslosigkeit und Schwung	Fähigkeit, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern (Gegensatz: Sprunghaftigkeit).
Gruppenmobilisierung und Rechenschaftspflicht	Fähigkeit, den Gruppenfokus zu wahren (Gegensatz: Völliges Aufgehen in Beschäftigung mit einem Schüler); Fähigkeit, in Erfahrung zu bringen, womit sich Schüler tatsächlich beschäftigen und mitzuteilen, dass man über ihr Tun informiert ist.

Valenz und intellektuelle Herausforderung	Fähigkeit, Überdrusserscheinungen zu begegnen, z.B. mittels Verstärkung der Attraktivität oder des Herausforderungscharakters von schulischen Aktivitäten (Begeisterung, Arbeitsbereitschaft, Neugierde wecken).
Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit	Fähigkeit, Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter zu gestalten.

Die von Kounin identifizierten Klassenführungstechniken haben bis heute nichts an Aktualität verloren. So nehmen seine Untersuchungen in dem modernen Klassenführungskompendium von Haag und Streber oder dem Standardwerk von Evertson und Weinstein zu Recht einen großen Raum ein (Haag & Streber, 2012, S. 66-74; Evertson & Weinstein, 2006). Allerdings ist anzumerken, dass aus Sicht der heutigen quantitativen empirischen Unterrichtsforschung das Design seiner Untersuchungen, die sehr kleinen Fallzahlen und auch die zugrunde gelegten statistischen Analysen nicht dem Stand moderner Erwartungen entsprechen. Kounin ist es jedoch gelungen, Handlungskategorien zu entwickeln, die von Ausbildern in der Lehrerbildung sowie Lehrerinnen und Lehrern selbst gut verstanden und umgesetzt werden können. Daran lässt sich ablesen, dass hohe Kommunikabilität bei der Rezeption sozialwissenschaftlicher Ergebnisse häufig Vorrang vor statistischer Präzision hat. Zudem zeigt sich, dass, trotz der aus heutiger Sicht bestehenden Schiefe im Forschungsdesign, seine Kategorien im Wesentlichen immer wieder bestätigt werden. So haben etwa die Ergebnisse zur Klassenführung aus der Scholastik-Studie große Ähnlichkeit mit den Kouninschen Kategorien. Auch wenn die in der Scholastik-Studie genannten Kategorien sowohl in der englischen Version als auch in der deutschen Übersetzung mit anderen Lexemen bezeichnet werden als bei Kounin, sind die Parallelen offensichtlich.

1.3.2.2 Die international zurzeit einflussreichste Forschergruppe um Evertson

Den modernen Stand der Klassenführungsforschung repräsentiert heute vor allem die Forschergruppe um Carolyn M. Evertson (vgl. z.B. Evertson & Weinstein, 2006). In ihrer nun schon seit über 20 Jahren dauernden Forschung zur Klassenführung in unterschiedlichen Jahrgangsstufen hat die Autorengruppe elf Punkte effektiven Klassenmanagements entwickelt, die hier nach Haag und Streber (2012, S. 75) wiedergegeben werden:

„1. *Klassenraum vorbereiten*

Dabei geht es vor allem darum, dass Staus und Störungen im Vorfeld vermieden werden.

2. *Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen*

Zu Schuljahresbeginn wird klar festgelegt, was in der Klasse erlaubt und was verboten ist.

3. *Konsequenzen festlegen*
Belohnungen und Bestrafungen werden für angemessenes sowie unangemessenes Verhalten eingeführt.
4. *Unterbindung von unangemessenem Verhalten*
Schülerfehlverhalten wird sofort und konsistent unterbunden.
5. *Regeln und Prozeduren unterrichten*
Neben einem Festlegen von Regeln zu Schuljahresbeginn muss im Laufe des Schuljahres immer wieder darauf hingewiesen werden; notfalls müssen neue Regeln hinzutreten.
6. *Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten*
Zum Schuljahresbeginn wird über Aktivitäten wie Ausflüge, Spiele, gemeinsame Projekte ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt.
7. *Strategien für evtl. Probleme*
Rechtzeitig werden Strategien geplant, wie man mit potenziellen Problemen umgeht.
8. *Überwachen des Schülerverhaltens*
Schüleraktivitäten und deren sozialen Prozesse werden genau beobachtet, um auftauchende Probleme früh zu identifizieren zu können und die Wirksamkeit der eigenen Handlungen zu reflektieren.
9. *Vorbereiten des Unterrichts*
Der Unterricht muss gut vorbereitet sein, so dass für die heterogene Schülerschaft unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind.
10. *Verantwortlichkeit des Schülers*
Schülerinnen und Schülern wird ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klargemacht, und sie werden dabei unterstützt, ihre Selbstwirksamkeit zu entwickeln.
11. *Unterrichtliche Klarheit*
Der Unterricht wird klar strukturiert; dabei werden ausreichend redundante Informationen gegeben.“

Viele der von Evertsons Arbeitsgruppe genannten Punkte haben mit dem Herstellen von Verbindlichkeit zu tun. Dies betrifft all diejenigen Punkte, bei denen es um Regeln geht, wie z.B. Sanktionen bei der Nichteinhaltung und Überwachung des Schülerverhaltens. Über Kounin hinausgehend spielt auch die Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler für den Arbeitsprozess eine besondere Rolle. Anders als bei Kounin wird hier auch die angemessene Planung von Unterricht betont, um einen störungsfreien Ablauf zu gewährleisten. Die Idee der besonderen Selbstverantwortung von Schülerinnen und Schülern ist sicherlich von konstruktivistischen Paradigmen beeinflusst, welche die Selbstorganisationsfähigkeit des Menschen hervorheben. Wie schon beim Führungsbegriff angemerkt, sind dieser Selbstorganisa-

tionsfähigkeit im institutionellen Rahmen der Schule Grenzen gesetzt. Die Selbstorganisationsfähigkeit macht deswegen Klassenführung nicht überflüssig (Ophardt & Thiel, 2007, 2008).

1.3.2.3 Beispiele aus der gegenwärtigen deutschsprachigen Diskussion um Klassenführung

Zwei moderne deutschsprachige Forschungslinien zur Klassenführung liefern ebenfalls Handlungsmodelle. Die vielfach zitierten Studien von Ophardt und Thiel legen einen besonderen Fokus darauf, Klassenmanagement von der Förderung individueller Lernprozesse abzutrennen und die Aufrechterhaltung sozialer Ordnung als zentralen Punkt hervorzuheben. Trotz dieser scheinbaren Verschiebung des theoretischen Fokus unterscheiden sich die von Ophardt und Thiel identifizierten Anforderungsbereiche an Lehrerinnen und Lehrer wenig von den bisher genannten (Ophardt & Thiel, 2008, S. 274, Abbildung 1):

- „1. Etablierung von Verhaltenserwartungen
 - Etablierung von Regelsystemen
 - Etablierung von Prozeduren und Routinen
2. Gestaltungshandlungen im Unterricht
 - instruktionsbegleitend:
 - situationale Regulationshandlungen
 - Einsatz von Prozeduren und Routinen
 - außerhalb der Instruktion:
 - Konfliktbearbeitung
 - Disziplinarmaßnahmen
3. Unterrichtsf flankierende Maßnahmen
 - Konfliktlösungsmaßnahmen, Beratungsgespräche
 - Maßnahmen zur individuellen Verhaltensmodifikation
 - Sozialpädagogische Maßnahmen“

Auch hier spielen die Maßnahmen zur Herstellung von Verbindlichkeit durch Regelsysteme, Etablierung von Prozeduren und Routinen, Konfliktbearbeitung und Disziplinarmaßnahmen eine große Rolle. Die sogenannten „instruktionsbegleitenden Maßnahmen“ dienen der Aufrechterhaltung einer möglichst ununterbrochenen gerichteten Aktivitätsstruktur. Unter „sozialpädagogischen Maßnahmen“ verstehen Ophardt und Thiel über den Unterricht hinausgehende Maßnahmen, um auf Störungen zu reagieren oder diese präventiv zu unterbinden.

Besonders einflussreich in der deutschsprachigen Klassenführungsforschung ist darüber hinaus die österreichische Forschungsgruppe um Johannes Mayr. Diese Gruppe identifizierte in einer Untersuchung an 97 Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern mit Hilfe von Faktorenanalysen vier Dimensionen von stö-

renden Verhaltensweisen: „Aggressives Verhalten“, „Mangelnder Lerneifer“, „Motorische Unruhe“ und „Verbales Störverhalten“ (Mayr, Eder & Fartacek, 1991). Im Rahmen ihres inzwischen fast 30 Jahre dauernden Forschungsprozesses haben sie den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung entwickelt (Mayr, 2011a). Der Bogen besteht aus drei Dimensionen, der „Kontrolle des Verhaltens“, der „Förderung der Beziehungen“ sowie der „Gestaltung des Unterrichts“. Auch in diesem modernen Instrument spielen Fragen der Verbindlichkeit etwa bei der Dimension „Kontrolle des Verhaltens“ eine große Rolle. Besonders betont wird hier die Förderung der Beziehungen, die bei Kounin und Evertson eher nachgeordnet ist. Diese Dimension spielt auch im vorliegenden Trainingsbuch eine wichtige Rolle (vgl. *Empathie* auf Seite 119ff). Die Dimension „Gestaltung von Unterricht“ zielt auf Aspekte wie Strukturierung, Klarheit, Verlässlichkeit usw.

Die hier vorgelegte Darstellung der Forschungsansätze im Bereich der Klassenführung ließe sich noch weiter fortsetzen. Haag und Streber tun dies z.B. in ihrem Kompendium sehr viel ausführlicher. Evertson und ihre Arbeitsgruppe haben, wie gerade erwähnt, die Ergebnisse zur Klassenführungsforschung in einem Standardwerk dargelegt (Evertson & Weinstein, 2006). Jedoch fallen schon bei der Darstellung der hier ausgewählten vier exemplarischen Forschungslinien viele Ähnlichkeiten und Wiederholungen in den verschiedenen empirischen und theoretischen Kontexten auf. Die Autorinnen und der Autor dieses Trainingsbuchs gehen davon aus, dass ein Großteil der Forschungsergebnisse zur Klassenführung in die eingangs genannte Definition (vgl. Seite 16) eingeflossen ist.

1.4 Die fünf Dimensionen des Trainingsbuches

Das in diesem Buch vorgestellte Training konzentriert sich auf Basis der vorangegangenen Überlegungen auf fünf Dimensionen des Klassenführungsverhaltens, die in unterschiedlichen terminologischen Variationen in der Literatur immer wieder genannt werden (vgl. z.B. Nolting 2009) und ihren Ursprung zu einem erheblichen Teil in Kounins Überlegungen haben. Es handelt sich um die Dimensionen:

- Präsenz,
- Aktivierung,
- Unterrichtsfluss,
- Empathie und
- Regeln.

Die Dimension „Präsenz“ konzentriert sich auf das aktive, situationale Regulieren durch Lehrkräfte. Die Dimensionen „Aktivierung“ und „Unterrichtsfluss“ fokussieren auf das proaktive präventive Handeln von Lehrkräften, um Störungen zu

vermeiden. Die Dimension „Empathie“ räumt dem Beziehungsaspekt im Klassenführungsverhalten einen besonderen Raum ein. Die Dimension „Regeln“ schließlich ist wesentlicher Garant für das Herstellen von Verbindlichkeit. Dabei können Regeln proaktiv gesetzt oder gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern entwickelt werden, um Störungen zu vermeiden. Die Einführung von Regeln kann aber auch als Reaktion auf Störungsverhalten erfolgen. Das heißt, die Dimensionen spiegeln Möglichkeiten wider, *proaktiv*, *aktiv* und *reaktiv* eine soziale Gruppenordnung zu ermöglichen.

Diese soziale Gruppenordnung dient gemäß den Eingangüberlegungen dazu, Gelingensbedingungen für Lernarbeit zu schaffen, einen Raum zum Schutz und zur Entfaltung Einzelner zu ermöglichen und Ressourcen des Wohlbefindens für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler zu kreieren. Neben diesen zweckrationalen Aspekten hat Klassenführungshandeln, wie jedes pädagogische Handeln, unseres Erachtens eine wertrationale Basis. Diese wertrationale Basis ist begründet in Ideen der Aufklärung und wird erziehungsphilosophisch modern politisch gewendet im amerikanischen Pragmatismus, ganz besonders bei John Dewey. Zu dieser wertrationalen Basis gehört z.B. die Zielvorstellung, demokratisches und selbstständiges Verhalten zu fördern. Diese lässt sich mit dem von Klaus A. Schneewind kreierten Begriff der Gewährung von „Freiheit in Grenzen“ kurz und knapp umreißen (vgl. Schneewind, 2002; vgl. *Wertebasis* auf Seite 175 und *Erziehungsstile* auf Seite 188f). Insgesamt geht es nach Meinung der Autorinnen und des Autors beim Klassenführungshandeln um das Gestalten einer spezifischen sozialen Interaktion. Das hier abgebildete Schaubild macht den gerade geschilderten Zusammenhang grafisch deutlich und charakterisiert das im Folgenden beschriebene Training.

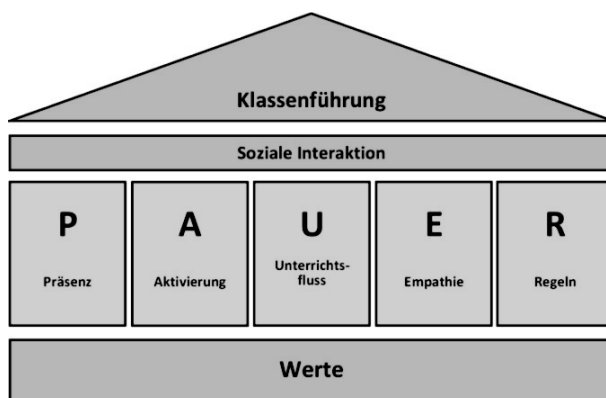


Abb. 3: Schematische Darstellung des PAUER-Trainings

Im Zentrum dieses Schaubilds und des gesamten Trainings stehen die gerade genannten fünf Dimensionen, die mit dem Akronym „PAUER“ abgekürzt werden. Die Basis, welche wesentlich die Aktualisierung dieser Dimensionen bestimmt, sind die Werte. Die Dimensionen selbst beeinflussen die soziale Interaktion in der Klasse und etablieren dadurch die Klassenführung.

1.5 Das PAUER-Training

Im Training wird dieser Zusammenhang durch vier Module vermittelt. Diese werden in den Kapiteln zwei bis fünf ausführlich dargestellt. Der folgende Überblick zeigt schlagwortartig die zentralen Inhalte sowie die Zielsetzung der einzelnen Module auf.

Die beiden ersten Module A und B bezeichnen wir als Methodenmodule, weil in ihnen grundsätzliche Handlungsmöglichkeiten von Klassenführungsverhalten aufgezeigt werden. Diese Handlungsmöglichkeiten sind Methoden für Lehrkräfte, um soziale Interaktion vor einem Hintergrund sozialer Ordnung in der Klasse gestalten zu können.

Modul 1 *Methodenmodul A*

Inhalt im Überblick

- ▶ Reflexion des eigenen Klassenführungsverhaltens
- ▶ Der eigene Stil in der Klassenführung
- ▶ Erfolgreiche Klassenführungstechniken Präsenz - Regeln - Unterrichtsfluss

Ziel

Ziel des Methodenmoduls A ist es, vor dem Hintergrund des Schulalltags als Situation unsicherer und paradoxer Handlungsanforderungen (Helsper, 2000) das eigene Klassenführungsverhalten und die Rolle als Lehrkraft zu reflektieren. Es werden gelungene und misslungene Elemente von Klassenführung herausgearbeitet. Das Modul fokussiert auf die zentrale Aussage, dass die Entwicklung eines eigenen Stils der Klassenführung erforderlich ist. Mit Präsenz, Regeln und Unterrichtsfluss werden erste „Werkzeuge“ der Klassenführung vermittelt.

Modul 2 *Methodenmodul B*

Inhalt im Überblick

- ▶ Erfolgreiche Klassenführungstechniken Aktivierung – Empathie
- ▶ Selbstbestimmung, Attribution und Feedback
- ▶ Die Nähe-Distanz-Balance

Ziel

Ziel des Methodenmoduls B ist die Erarbeitung weiterer Strategien erfolgreicher Klassenführung, der Aktivierung und Empathie. Im Rahmen von Motivation und Aktivierung wird die Bedeutung von Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) und Attribution (Weiner, 1994) für die Klassenführung thematisiert, zudem wird für ein konstruktives Rückmeldeverhalten sensibilisiert. Eine empathieorientierte Klassenführung zeigt Möglichkeiten einer Nähe-Distanz-Balance zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf.

Modul 3 *Problemlösemodul*

Das dritte Modul bezeichnen wir als Problemlösemodul. Zentral ist hier die Frage „Was kann eine Lehrkraft tun, wenn sie Probleme im Verhalten der Klasse nicht allein lösen kann?“ Wir empfehlen hier mit der kollegialen Fallberatung eine Form der Beratung, die Lehrkräfte untereinander selbst organisieren können.

Inhalt im Überblick

- ▶ Modell der kollegialen Fallberatung
- ▶ Kollegialer Austausch und Synergieeffekte
- ▶ Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten zu kritischen (Klassenführungs) Situationen

Ziel

Ziel des Problemlösemoduls ist die Generierung von Lösungsansätzen bei individuell nicht lösbaren (Klassenführungs)Problemen mit Hilfe der kollegialen Fallberatung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden angeleitet, orientiert an einem Modell in einen kollegialen Austausch zu kommen. Jede/r ist aufgefordert, Fachwissen, Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen, wodurch synergetische Effekte im Sinne sich wechselseitig durchdringender Lehr- und Lernprozesse entstehen. Es kann mit verschiedenen Denk- und Verhaltensmustern experimentiert werden.

Modul 4 *Ressourcenmodul*

Das letzte Modul ist das Ressourcenmodul, an dessen Ende ein Entwicklungsplan steht, um das individuelle Verhalten einer Lehrkraft in der Klasse zu verändern. Im ersten Modul steht zu Beginn die Reflexion über das eigene Klassenführungsverhalten, im Prinzip eine Erhebung des Status Quo. Der Entwicklungsplan im letzten Modul will helfen Strategien zu entwickeln, um den Status Quo zu verändern.

Inhalt im Überblick

- ▶ Intervention bei Konflikten, Wertebasis und Erziehungsstile in der Klassenführung
- ▶ Aktivierung und Ausbau von Ressourcen
- ▶ Erstellung eines individuellen Veränderungsplans zum Klassenführungsverhalten

Ziel

Ziel des Ressourcenmoduls ist eine Reflexion über Strategien der Konfliktlösung, die eigene Wertebasis und Erziehungsstile. Zudem wird ein individueller Veränderungsplan für das Klassenführungsverhalten erstellt. Wesentlich dafür sind operationalisierbare, beobachtbare und verbalisierbare Ziele. Jede Lehrperson geht der Frage nach, welche der im Schulalltag angewendeten Strategien der Klassenführung die gewünschten Ziele erreichen und welche einer Veränderung bedürfen. Auch eine Veränderung der Ressourcennutzung soll angedacht werden.

Die Module und einzelnen Elemente des Klassenführungstrainings lassen sich wie folgt in das zuvor beschriebene „PAUER-Haus“ (siehe Seite 28) einordnen:

- Die Kapitel 2.2 bis 2.4 mit den entsprechenden Trainingseinheiten (Methodenmodul A) thematisieren vor allem die Gestaltung der *sozialen Interaktion* mit den Schülerinnen und Schülern.
- Die Kapitel 2.5 bis 3.2 (Methodenmodule A und B) mit den entsprechenden Trainingseinheiten bilden die Säulen des Hauses (*PAUER*) und liefern „Werkzeuge“ der Klassenführung.
- Das Kapitel 4 (Problemlösemodul) mit der entsprechenden Trainingseinheit wiederum fokussiert auf die *soziale Interaktion*, im Besonderen durch den konstruktiven Umgang mit Konflikten.
- Das Kapitel 5 (Ressourcenmodul) mit den entsprechenden Trainingseinheiten schließt an die *soziale Interaktion* an und thematisiert in der Folge die *Werte* in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen.



siehe dazu die Filmsequenz **PAUER-Modell**
im **Methodenmodul A** im PAUER-Lehrfilm

1.6 Zur Arbeit mit diesem Buch

Alle Kapitel zu den Modulen folgen einer durchgängigen Struktur:

1. *Fallbeispiele mit theoretischer Einführung*: Jedes Kapitel beginnt mit einem charakteristischen Fall bzw. mehreren Fällen, der/die Ausgangspunkt einer theoretischen und interpretativen Einführung in den Gegenstand ist/sind. Das Ziel dieser Form der Einführung ist es, theoretische Überlegungen unmittelbar mit authentischen Realitätsausschnitten zu verknüpfen, um der Theorie sofort Relevanz zu geben.
2. *Trainingseinheit*: Im Anschluss an die theoretische Einführung gibt es eine „Trainingseinheit“. Diese Einheit informiert darüber, wie in Aus-, Fort- oder Weiterbildung die Inhalte eines Moduls an eine Gruppe vermittelt werden können. Es finden sich hier Angaben zu den Zielen der Trainingseinheit, zu Verlauf und Durchführung, zu Übungen und Reflexionsaufgaben. Übungen und Reflexionsaufgaben fokussieren immer wieder darauf, zunächst einmal festzustellen, wie eine Lehrkraft in der Klasse agiert. Erst aus dieser Feststellung des Status Quo ergibt sich Veränderungspotential. Die vielfältigen Gruppenarbeiten in diesem Zusammenhang haben häufig die Aufgabe, eigene Vorstellungen mit denen anderer zu kontrastieren. Didaktisch folgen wir mit diesem Verfahren Prinzipien und Theorien sozialen und situierten Lernens.
3. *Moderationshinweise*: Im Anschluss an die Trainingseinheit finden sich „Moderationshinweise“, in denen Erfahrungen aus durchgeführten Trainings weitergegeben werden – z.B. Hinweise auf die Praktikabilität von Übungsteilen, auf Schwierigkeiten, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einigen Übungen hatten, auf flankierende Maßnahmen, welche den Trainingsablauf unterstützen, auf Zusatzmaterialien usw.
4. *Selbstreguliertes Lernen*: Am Ende jeden Kapitels finden sich Aufgaben zum selbstregulierten Lernen. Diese wenden sich einerseits an Leserinnen und Leser, die das Buch nicht im Rahmen eines Seminars oder Trainings nutzen, sondern sich selbst handelnd mit den Inhalten auseinandersetzen möchten. Andererseits können sie natürlich auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Fortbildung genutzt werden, z.B. zur Bearbeitung zwischen den Modulen. Diese sogenannten „Beobachtungsaufträge“ dienen dazu, die Inhalte der Module zwischen den Kurseinheiten zu vertiefen und auf den eigenen Unterricht zu

übertragen. Die Beobachtungsaufträge können eigenständig bearbeitet und durchgeführt werden. Ziel der Beobachtungsaufträge ist es, die eigene Analysekompetenz zu erhöhen, für gegenseitige Unterrichtsbesuche zu motivieren und gezielt bestimmte Aspekte der Klassenführung in den Fokus der (eigenen) Aufmerksamkeit zu legen. Als Methoden werden dazu Selbstreflexionen und Bögen für Unterrichtsbeobachtungen sowie kollegiale Hospitationen eingesetzt.



siehe dazu die Filmsequenz **Besprechung der Beobachtungsaufträge** im **Methodenmodul A** im PAUER-Lehrfilm

5. *Film*: Das auf der DVD gezeigte Training spiegelt die Struktur des Buches wider. Die Aufgaben und Übungen zur Entwicklung gelungenen Klassenführungsverhaltens finden sich alle ausführlich auch im Buch. Zusätzlich werden auf der DVD Arbeitsergebnisse zusammengefasst, die in Übungen und Reflexionsaufgaben entstanden sind.

Aus dieser Struktur des vorliegenden Buches mit seiner DVD ergeben sich fünf Möglichkeiten, das Trainingsbuch zu nutzen:

1. Für eine erste grundlegende Orientierung können allein die Theoriekapitel gelesen werden.
2. Eine solche Lektüre kann ergänzt werden durch die Bearbeitung der Aufgaben zum selbstregulierten Lernen am Ende eines jeder Trainingseinheit. Auch die Trainingseinheiten, z.B. die Reflexionsaufgaben, können selbstreguliert bearbeitet werden.
3. Jenseits der gerade skizzierten individuellen Nutzung des Werkes kann es als Grundlage dienen für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der Klassenführung. Die theoretischen Kapitel bieten hierfür eine erste grundlegende Orientierung, die Trainingseinheiten und Moderationshinweise liefern Informationen über Ziele, Ablauf und Übungsmöglichkeiten innerhalb einer Gruppe und die Hinweise zum selbstregulierten Lernen können als Reflexionsaufträge an die Mitglieder einer Lerngruppe weitergegeben werden.
4. Die DVD kann allein genutzt werden, um sich grundlegend über die Struktur des Klassenführungstrainings zu informieren. Sie ist jedoch auch eine ideale Ergänzung zur Vorbereitung eines Seminars, weil neben wichtigen Abläufen auch die Arbeitsergebnisse skizziert werden, die im Allgemeinen in den Lerngruppen zu erwarten sind. Die Filmkapitel auf der DVD entsprechen, wie schon erwähnt, den Kapiteln des Buches. Die Abbildung des PAUER-Hauses verdeutlicht die Gesamtgliederung des „Trainingsbuchs Klassenführung“.

5. Das Werk lässt sich auch nutzen zur Analyse des Klassenführungsverhaltens in bestehenden Unterrichtsaufzeichnungen. Alle Möglichkeiten von Klassenführungsverhalten sind in diesem Buch so operationalisiert, dass sie auch von Novizinnen und Novizen des Lehrerberufs verstanden und angewendet werden können.

1.7 Klassenführung im Rahmen des LeguPan-Projekts

Das hier vorgestellte Klassenführungstraining wurde im Rahmen eines großen Forschungsprojekts zur Lehrgesundheit entwickelt. Das Projekt *LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen*, gefördert von der Robert Bosch Stiftung, wurde als Pilotprojekt über einen Zeitraum von vier Jahren in den Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Mittlerweile haben mehrere hundert Lehrerinnen und Lehrer sowie Referendarinnen und Referendare an den Trainings teilgenommen, viele Schulleiterinnen und Schulleiter sind in das Projekt eingebunden worden. In beiden Bundesländern wurden mehr als hundert Multiplikatoren ausgebildet, die das LeguPan-Projekt und somit auch das PAUER-Training in die Breite tragen.

Die übergeordnete Zielsetzung des Projektes war:

- Konzeption von Trainingsprogrammen zur Schulung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern, Strategien und Möglichkeiten eines individuell angemessenen Umgangs mit berufsspezifischen Belastungen und Herausforderungen zu entwickeln und aufrecht zu erhalten.
- Sensibilisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Themen Gesundheit, Gratifikation und Wertschätzung im Schulalltag.
- Dauerhafte Implementierung der konzipierten Programme in der Lehrerbildung sowie Ausweitung auf andere Zielgruppen.

Das Klassenführungstraining folgt dabei dem Ansatz *effektiver Klassenführung als personale und soziale Ressource*. Wie schon beschrieben ist dies ein Ansatz, dem in der Forschung bisher kaum nachgegangen wurde, obwohl Lehrerinnen und Lehrer die Interaktion mit Schülerinnen und Schüler als den größten Belastungsfaktor beschreiben (Friedman, 2006; Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011; Kyriacou, 2001). Doch liegt die These nahe, dass diejenigen, die effektive Strategien der Klassenführung abrufen und zielgerichtet einsetzen können, längerfristig ein geringeres Belastungserleben besonders in der Lehrer-Schüler-Interaktion aufweisen. Darauf baut das PAUER-Training auf, das die Grundlage für das vorliegende Trainingsbuch bildet. Zusammengefasst liegen ihm folgende spezifische Ziele zugrunde:

- Es sollen Handlungskompetenzen auf- bzw. ausgebaut werden, die auf ein effektives und zugleich ressourcenschonendes Führen von Klassen abzielen.
- Durch effektives und ressourcenschonendes Führen von Klassen verringert sich eine Vielzahl von täglichen Belastungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie den Rahmenbedingungen. Der Zeitaufwand, der in das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler investiert wird, verringert sich. Das Lernen und Zusammenarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern wird von Lehrerinnen und Lehrern als angenehmer und entspannter erlebt.
- Das Training bietet Lehrkräften die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zielt zudem auf eine Entwicklung der Selbstwirksamkeit ab.
- Es verbessert die Analysefähigkeit der Lehrkräfte für den eigenen Unterricht.
- Als Konsequenz wird mit Bezug zur Klassenführung von einer Stärkung fachlicher Kompetenzen ausgegangen.

Die Autorinnen und der Autor hoffen, dass Sie diese Ziele bei der Nutzung des Buches erreichen.