

Klare Strukturierung des Unterrichts

aus: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin, 2024, S. 49-65.

3.1 Merkmal 1: Klare Strukturierung des Unterrichts

Eine klare Strukturierung ist mit Blick auf den empirisch nachgewiesenen Einfluss auf den Lernerfolg das wichtigste Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Klarheit fällt aber nicht vom Himmel. Sie muss von der Lehrperson gemeinsam mit den Schüler:innen immer wieder neu erarbeitet werden.

Arbeitsdefinition und Überblick: Eine klare Strukturierung des Unterrichts ist erforderlich, um eine lernförderliche Balance von Führung und Freigabe herzustellen. Um das abstrakte Merkmal etwas konkreter zu machen, habe ich drei Teilmerkmale definiert: die kooperative, also gemeinsam mit den Schüler:innen organisierte Klassenführung, die geschickt formulierte Aufgabenstellung und die Herstellung eines plausiblen methodischen Gangs. Die drei Teilmerkmale sind eng miteinander verknüpft. Das eine kann nicht ohne das andere realisiert werden.

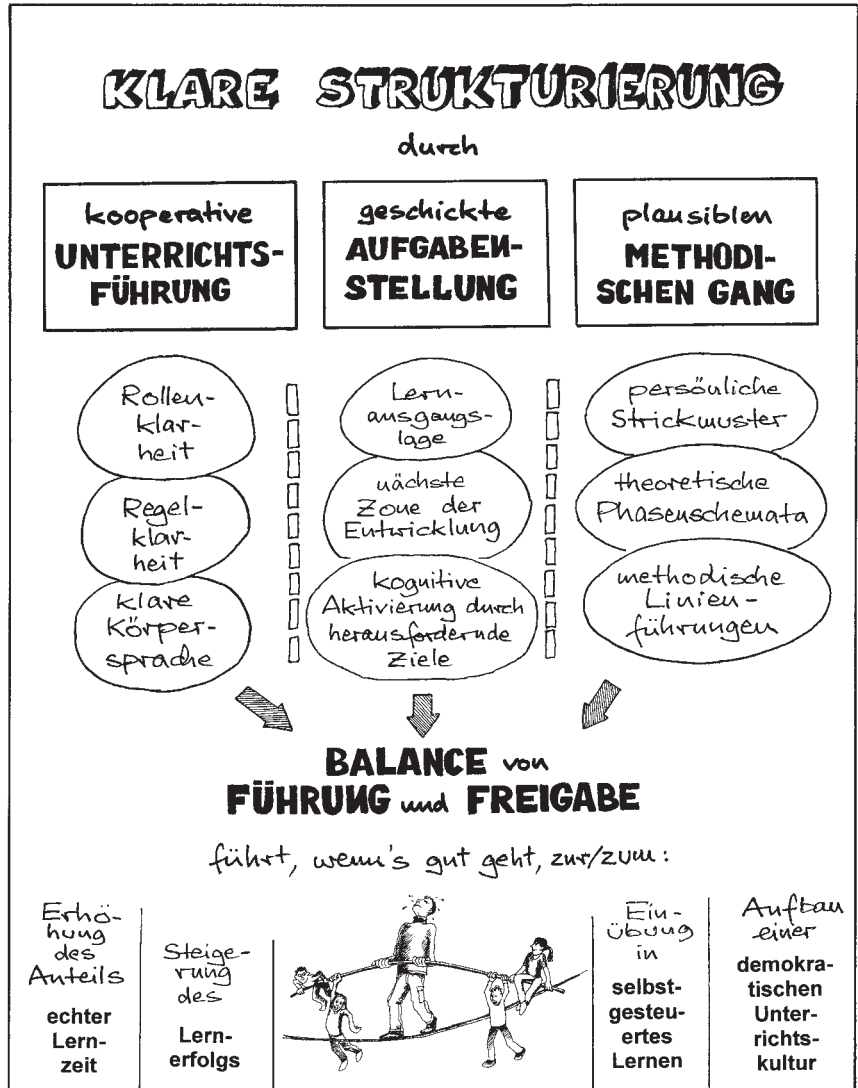
DEFINITION: Unterricht ist klar strukturiert, wenn die Unterrichtsführung kooperativ gestaltet wird, wenn die Aufgabenstellung auf Basis der Lernausgangslage geschickt formuliert worden ist und wenn bei der Erarbeitung des Unterrichtsinhalts ein plausibler methodischer Gang realisiert wird.

Alle drei Teilmerkmale haben eine äußere und eine innere Seite. Die *äußere Seite* zeigt sich in der klaren Regieführung der Lehrperson und im Umfang, in dem die Schüler:innen an der Klassenführung beteiligt werden, in der Verständlichkeit der Aufgabenstellung und in der klaren Taktung der Unterrichtsschritte. Die *innere Seite* zeigt sich darin, dass es in der Klasse eine gute, von allen akzeptierte Ordnung gibt.

Wirkungen: Durch eine klare Strukturierung wird es für die Lehrer:innen einfacher, auf der Einhaltung der unterschiedlichen Rollen zu bestehen, Verhaltensregeln einzuführen, Störungen zu reduzieren und eine gute Ordnung herzustellen. Es fällt den Schüler:innen leichter, über längere Strecken aufmerksam und konzentriert mitzuarbeiten. Es wird auch einfacher, selbstorganisierte Arbeitsphasen in den Unterrichtsablauf zu integrieren. Eine klare Strukturierung ist auch erforderlich, um zumindest ansatzweise eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen. Daraus ergibt sich ein übergeordneter Qualitätsanspruch für Merkmal 1:

THESE: Unterricht ist gut, wenn es gelingt, eine Balance von Führung und Freigabe zu schaffen.

Wann diese Balance erreicht ist, kann nicht am grünen Tisch der Theorie entschieden werden. Das müssen die Lehrer:innen vor Ort klären, weil sie am besten den Entwicklungs- und Leistungsstand ihrer Klassen verlässlich einschätzen können.



1. Teilmerkmal: Kooperative Unterrichtsführung (*classroom management*). Die Schüler:innen wollen und sollen klar geführt werden.¹ Aber nicht jede Form der Klassenführung genügt den in diesem Buch formulierten Ansprüchen. Deshalb der Zusatz „kooperativ“. Damit soll ausgedrückt werden, dass die Unterrichtsführung erst dann als gelungen bezeichnet werden kann, wenn die Schüler:innen an der Aushandlung und Einhaltung der Regeln und Pflichten beteiligt worden sind. Sie sollen Mitverantwortung für die Gestaltung ihres Lehr-Lernprozesses übernehmen. Dann lernen sie auch besser, selbstgesteuert zu arbeiten – und das ist ein langfristiges übergeordnetes Ziel von Unterricht!

THESE: Klare Führung und ein hohes Niveau der Selbststeuerung von Lernprozessen schließen sich nicht aus. Im Gegenteil: Sie bedingen einander!

Eine Selbststeuerung des Lernens ist von Beginn an, also auch schon in der Kita und der Grundschule möglich. Das belegen die von der Belgierin Monique Boekaerts (Boekaerts et al. 2000) und von den US-Amerikanern Edward Deci & Richard Ryan (1993 sowie Ryan & Deci 2017) vorgelegten umfangreichen Studien zur Selbststeuerung und auch viele deutsche Studien zum Offenen Unterricht und zur Wochenplanarbeit (Bohl & Kucharz 2010). Aber es reicht nicht aus, den Schüler:innen zu sagen, dass sie selbstständig arbeiten sollen. Die Selbststeuerungskräfte müssen gestärkt werden, und das gelingt eher, wenn die Grundbedürfnisse (*basic needs*) der Schüler:innen befriedigt werden. Dazu gehört auch, so Deci & Ryan (1993), Kompetenz- und Autonomieerfahrungen zu machen und dabei sozial eingebunden zu sein. Dafür bietet Unterricht im Prinzip sehr gute Möglichkeiten:

- Die Selbststeuerungsfähigkeit wird gestärkt, wenn für die Schüler:innen ein klarer Rahmen geschaffen worden ist, wenn sie regelmäßig ein Feedback zum Lernfortschritt erhalten und wenn sie von den Lehrenden durch Lob und Ermutigung unterstützt werden.
- Die Selbststeuerungsfähigkeit wird gestärkt, wenn die Lernenden angehalten werden, über ihr eigenes Lernen nachzudenken (also Metakognition zu betreiben) und sich bewusst zu machen, mit welchen Lernstrategien sie arbeiten.
- Die Selbststeuerungsfähigkeit wird behindert, wenn die Schüler:innen alleingelassen werden und sich deshalb nicht sozial eingebunden fühlen.

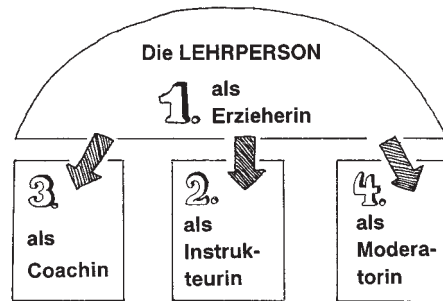
1 Der Führungsbegriff ist durch die Nationalsozialisten diskreditiert worden. Lange war er in der deutschen Pädagogik in Ost und West verpönt. Inzwischen nutzen wir ihn wieder. Aber der englische Begriff *classroom management* klingt irgendwie sympathischer.

Man muss aber aufpassen, die Schüler:innen mit der Zumutung selbstorganisierten Arbeitens nicht zu überfordern (vgl. S. 60). Also ist die bereits skizzierte Balance von Führung und Freigabe erforderlich, für die im Wesentlichen die Lehrer:innen verantwortlich sind, auch wenn die Verständigungsbereitschaft und das Feedback der Schüler:innen hinzukommen müssen.

Hier die wichtigsten Bausteine der kooperativen Unterrichtsführung:

Rollenklarheit: Lehrpersonen und Schüler:innen haben im Unterricht unterschiedliche Rollen, aus denen unterschiedliche Pflichten und Aufgaben erwachsen. Das ist in Theorie und Praxis unbestritten. Weniger klar ist, dass die Rollenerwartungen in Abhängigkeit zur unterrichtlichen Grundform variieren, in der gerade gearbeitet wird. In dem auf Seite 33 eingeführten Drei-Säulen-Modell werden drei Grundformen definiert. Sie werden hier ergänzt durch die „Einrichtungsarbeit“.

In der *Einrichtungsarbeit* wird die Arbeitsfähigkeit des Klassenverbandes/der Lerngruppe hergestellt. Spielregeln werden eingeführt, Arbeitsplanungen vorgenommen und Konflikte aufgearbeitet. Die Lehrperson ist vor allem als Erzieherin gefragt. Sie bemüht sich, die Klasse/den Lernverband zu einer sozialen Gemeinschaft zu formen (vgl. Meyer & Junghans 2021, S. 421).



In der *Direkten Instruktion* (mit der Hauptform des Plenumsunterrichts) spielt die Lehrperson die entscheidende Rolle. Sie instruiert oder, wie Hattie formuliert, sie ist der *activator*. Von den Schüler:innen wird erwartet, dass sie ihren Job machen und sich konstruktiv, aber auch kritisch in die inhaltliche Arbeit einbringen.

Im *Individualisierenden Unterricht* wird die Lehrperson zur Coachin und sorgt für eine vorbereitete Lernumgebung. Die Schüler:innen nutzen die Zeit für vertiefendes Üben und für die individuelle Profilbildung – sie gestalten den Arbeitsprozess in wachsendem Umfang selbst.

Im *Kooperativen Unterricht* wird die Lehrperson zur Moderatorin der Arbeitsprozesse der Schüler:innen. Sie hält sich zurück, ist aber zur Stelle, wenn etwas schief läuft. Und sie ist stolz wie Oskar auf die Arbeitsergebnisse.

Den Schüler:innen die unterschiedlichen Rollenerwartungen in den Grundformen deutlich zu machen, ist ein anspruchsvolles Geschäft. Es wird durch klare Spielregeln und auch dadurch unterstützt, dass die Lehrperson selbst die wechselnden Rollenerfordernisse präzise einlöst.

Rollenunklarheiten: Sie entstehen, wenn die Schüler:innen noch nicht verstanden haben, wieviel Spielraum für Eigenaktivitäten die einzelnen Grundformen vorsehen oder wenn sie für alles und nichts eine Rückmeldung der Lehrperson haben wollen. Auch die Lehrperson kann Unordnung schaffen, indem sie Aktivitäten entfaltet, die nicht zur Grundform passen, z. B. dann, wenn sie während eines Lehrervortrags mehrfach zum gelenkten Unterrichtsgespräch wechselt, wenn sie zu früh in die Planarbeit eingreift oder wenn sie in einem Projekt bei der ersten Hürde versucht, die Regie zu übernehmen.

Ein Beispiel: In meinem ersten Schulpraktikum im Jahr 1962 an der zweiklassigen Volksschule in Arle in Ostfriesland wurde ich von einer Mentorin betreut, die jede Stunde pingelig genau protokollierte und beim nachmittäglichen Auswertungsteil mit uns durchsprach. Regelmäßig schrieb sie in ihr Protokollheft: „Lehrer stört den Unterricht.“ Sie dürfte recht gehabt haben. Ich war ungeschickt beim Formulieren von Fragen, ungeduldig beim Aufrufen von Schüler:innen, ein Anfänger in Sachen Zeitmanagement. Mit zunehmender Erfahrung gelang es mir, diese Fehler zu korrigieren. Schwieriger wird's, wenn Lehrpersonen durch ihr Unvermögen, durch schlechte Laune oder durch ungerade Klassenführung stören. Das ist durch Selbstreflexion kaum zu beheben. Da hilft nur kollegiales Coaching – und manchmal nicht einmal das!

Regelklarheit: Wenn die Schüler:innen nicht verstanden haben, was von ihnen erwartet wird, muss man sich nicht wundern, wenn sie „überraschungsintensiv“ werden. Deshalb ist gerade dort, wo ein Lernverband neu geformt wird (z. B. in der 1. und 5. Klasse) die Einführung klarer Regeln unverzichtbar. Das kostet zunächst Zeit, die sich später aber mehrfach rechnet. Es bietet sich an, zwischen Verhaltens- und Verfahrensregeln zu unterscheiden:

- Verhaltensregeln legen die Umgangsformen im Unterricht fest, die durch Wahrhaftigkeit und gegenseitigen Respekt geprägt sein sollten.
- Verfahrensregeln legen fest, wie gleiche oder ähnliche Handlungsabläufe (vom Einrichten des Arbeitsplatzes bis zu Melde- und Aufrufregeln) zeit- und kraftsparend gestaltet werden können.

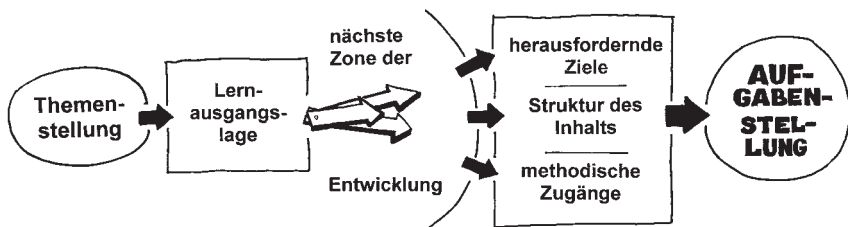
Regelklarheit sorgt für Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen und sichert einen hohen Anteil echter Lernzeit. Es bietet sich an, die Regeln aufzuschreiben, auf einem Poster an die Wand zu hängen oder sie auf dem Klassenserver festzuhalten. Aber noch wichtiger als die optische Präsenz ist es, den Geist der gemeinsamen Verantwortung zu pflegen.

Klarheit der Körpersprache: Eine klare Mimik, sparsame Gesten, eine angemessene Körperhaltung und Proxemik helfen,² den Unterrichtsprozess zu steuern. Eine klare Körpersprache hilft, Beziehungsbotschaften zu übermitteln und dadurch das Unterrichtsklima zu pflegen. Wenn Verbal- und Körpersprache der Lehrperson übereinstimmen,

2 In der Proxemik wird analysiert, wie die Distanzen im Raum (z. B. die Körpergröße oder der Abstand zum Gesprächspartner) die Kommunikationssituation beeinflussen.

vereinfacht sich die Klassenführung. Wenn sie auseinanderdriften, entstehen fortwährend Missverständnisse. Dann muss man insbesondere bei jüngeren Schüler:innen damit rechnen, dass sie eher der körpersprachlichen als der verbalen Botschaft trauen (vgl. Rosenbusch & Schober 2004, S. 155).

2. Teilmerkmal: Geschickt formulierte Aufgabenstellung. Sie zeigt sich darin, dass die Schüler:innen wissen, „was angesagt ist“. Sie steht im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und ist seit jeher Gegenstand der didaktischen Theoriebildung (vgl. Meyer & Junghans 2021, S. 148–154). Eine geschickt formulierte Aufgabenstellung ist ein kleines Kunstwerk, in dem die Lernausgangslage, die nächste Zone der Entwicklung, die auf ihrer Grundlage formulierten Ziele, die Struktur des vorgesehenen Inhalts und die methodischen Zugänge miteinander verknüpft werden:



Für kompetenzorientierten Unterricht wird empfohlen, die Unterrichtsplanung mit der Analyse der für das Themengebiet vorgesehenen Bildungsstandards zu beginnen. Aber das ist, so denke ich, unrealistisch! Profis starten meistens mit der Festlegung der Themenstellung und nehmen dann sofort die Inhaltsstruktur und ihre methodischen Zugänge in den Blick. Das ist auch gut so! Die Grafik ist also keine Regieanweisung für den Planungsprozess, sondern ein Strukturmodell, mit dem die wichtigsten Bausteine einer Aufgabenstellung erfasst werden:

- *Lernausgangslage*: Erst wenn man zumindest grob weiß, auf welchem fachlichen und methodischen Niveau sich die Klasse befindet, kann die Aufgabe formuliert werden. Das ist eine Herausforderung, weil pauschale Lernstandsdiagnosen nicht ausreichen. Man muss in die Fächer und bis in einzelne Themengebiete vordringen, um dann im Unterricht in den immer heterogener werdenden Klassen gezielt helfen zu können.³ Wenn die Klasse sehr heterogen zusammengesetzt ist, kommt man nicht umhin, auch einen Großteil der Aufgabenstellungen zu individualisieren.⁴

³ Einen guten Überblick über Wege und Werkzeuge in einem halben Dutzend Fächern liefert der Band „Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung“ von Zimmermann et al. (2019).

⁴ Gut, dass es dafür in immer mehr Fachdidaktiken praxistaugliche Leitfäden gibt: z. B. das von Frederike Schmidt (Jena/Oldenburg) entwickelte Diagnosetool JuDiT-L 2.0 für die Erfassung der Lesekompetenz von Schüler:innen der Sekundarstufe I oder den anschaulichen Leitfaden „Erfolgreich rechnen lernen. Prävention von Schwierigkeiten – Diagnose – Förderung“ von Axel Schulz (2020).

- *Nächste Zone der Entwicklung:* Sie legt den Entwicklungsspielraum der Schüler:innen fest. Darauf zu achten hilft, im Unterricht flexibel auf Überraschungen eingehen zu können (vgl. Mühlhausen 1994).
- *Herausfordernde Ziele:* Sie sollten sich innerhalb der ermittelten nächsten Zone bewegen und regelmäßig mit den Schüler:innen besprochen werden.
- *Unterrichtsinhalte:* Ihre Struktur wird zumeist schon bei der Unterrichtsplanung durchdacht. Dann lässt sich der Bildungsgehalt, der in jedem Unterrichtsinhalt stecken sollte, bestimmen.
- *Methodische Zugänge:* Sie werden von erfahrenen Lehrer:innen zumeist in einem Atemzug mit dem Durchdenken der Inhaltsstruktur angelegt. Das ist schon deshalb naheliegend, weil ein Thema erst über den methodischen Zugriff seine Struktur erhält (mehr dazu in Kapitel 3.4).

Beim erstmaligen Planen einer Unterrichtsstunde erfolgen zumeist mehrere Durchgänge durch dieses Modell.

Arbeitsschritte: Die klare Formulierung einer Aufgabenstellung reicht nicht. Sie muss in passende Arbeitsschritte unterteilt werden – sei es durch Vorgabe der Lehrperson oder durch eine von den Schüler:innen selbstständig durchgeführte Interpretation und Umsetzung.

Anspruchsniveaus: Bei vielen Unterrichtsinhalten bietet es sich an, unterschiedliche Anspruchsniveaus zu formulieren, auf denen die Aufgabe bearbeitet werden kann. Dann sollte verbindlich geregelt werden, ob die Schüler:innen selbst entscheiden, auf welchem Niveau sie arbeiten oder ob es Vorgaben der Lehrperson gibt (mehr dazu in Kapitel 3.6 und 3.7).

Kognitive und methodische Aktivierung: Die Aufgabenstellung sollte kognitiv aktivierend formuliert werden.⁵ Damit sind pfiffig formulierte und motivierende Regieanweisungen für die Schüler:innen gemeint. Sie enthalten herausfordernde (an der oberen Kante des Leistungsvermögens angesiedelte) Ziele und schließen in der Regel solche zum Aufbau von Methodenkompetenz ein. Kognitive Aktivierung erschöpft sich nicht in der Aufgabenformulierung. Auch die Begleitung der Arbeitsprozesse sowie die Ergebnissicherung sollten kognitiv aktivierend gestaltet werden (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 85–94).

Soziale Aktivierung: Die Aufgaben sollten möglichst oft auch sozial aktivierend formuliert werden, also zum Austausch in Tandem- und Gruppenarbeit herausfordern. Wie gut das geht, zeigen kooperative Lernformen (vgl. S. 120).

3. Teilmerkmal: Plausibler methodischer Gang. Eine klare Strukturierung zeigt sich darin, dass ein roter Faden in der Abfolge der einzelnen Unterrichtsschritte zu erkennen

5 Die Formel hat Klieme für ein naturwissenschaftliches Forschungsprojekt geprägt. Sie wurde von Baumert und Kunter in die Mathematikdidaktik übernommen und ist dann in viele weitere Fachdidaktiken „ausgewandert“. Es gibt inzwischen ermutigende Forschungsergebnisse zu ihren Effekten (vgl. Kunter et al. 2011).

ist. Der Fachbegriff dafür lautet „methodischer Gang“. Er bezeichnet die Folgerichtigkeit, mit der der zweite Schritt auf den ersten, der dritte auf den zweiten usw. folgt. Er hat eine äußere, in der zeitlichen Abfolge und Taktung der Unterrichtsschritte sichtbare und eine innere, aus der Folgerichtigkeit dieser Schritte zu erschließende Seite. Wichtig ist, dass sich die Folgerichtigkeit der Unterrichtsschritte nicht nur im Kopf der Lehrperson abspielt, sondern dass die Schüler:innen verstanden haben, warum sie was in welcher Reihenfolge tun sollen.

Persönliche Strickmuster: Erfahrene Lehrer:innen erarbeiten individuelle Strickmuster zur Phasierung des Unterrichts. Sie werden als eigener Stil wahrgenommen, zumeist positiv beurteilt und gegen den beobachteten oder nur vermuteten Stil der Kolleg:innen und auch gegen Theorieangebote abgegrenzt.⁶

Phasenschemata: Theoretiker:innen haben für die Gestaltung der Prozessstruktur des Unterrichts allgemein- und fachdidaktische Phasenschemata entwickelt. Sie liefern theoretische Modellierungen des methodischen Gangs. Drei Beispiele:

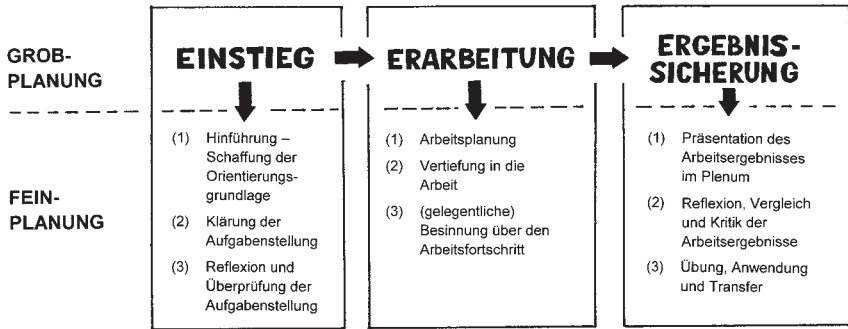
- *AVIVA-Modell:* Das Akronym steht für „ankommen – Vorwissen aktivieren – informieren – verarbeiten – auswerten“. Das Modell stammt von den Züricher Berufsbildungsdidaktiker:innen Christoph Städeli, Manfred Pfiffner und ihren Kolleg:innen (2021), was man ihm in den Beispielen anmerkt. Das Buch stellt aber zu Recht den Anspruch, für alle Schulformen geeignet zu sein.
- *Etappenmodell:* Ein theoretisch anspruchsvolles, aber leider einseitig auf den Prozess der Bewusstseinsbildung beschränktes Phasenschema hat *Pjotr J. Galperin* (1902–1988) auf der Grundlage der Tätigkeitspsychologie der Kulturhistorischen Schule der Sowjetunion entwickelt.⁷ Er definiert sieben Etappen von der Schaffung einer Orientierungsgrundlage bis zur Durchführung einer Kontrollhandlung.
- *Projektarbeit:* Die US-Amerikaner John Dewey und William H. Kilpatrick haben ein vierstufiges Phasenmodell für die Projektarbeit entwickelt: *purposing – planning – executing – judging*.

Einen Überblick über Phasenschemata aus der Geschichte und Gegenwart der Didaktik präsentieren Meyer & Junghans (2022, S. 134–170).

Methodischer Grundrhythmus: Wenn man die vielen verschiedenen Phasenschemata miteinander vergleicht, wird deutlich, dass sie allesamt dem dreischrittigen Grundrhythmus *EEE* folgen.

6 In der schon ziemlich alten empirischen Studie von Hage et al. (1985, S. 78–87) ist eine überraschend große Ähnlichkeit der von der Mehrzahl der Lehrpersonen entwickelten persönlichen Strickmuster für alle Unterrichtsphasen festgestellt worden. Ob das heute immer noch der Fall ist, sollte überprüft werden!

7 Er war ein Fachkollege von Lev Vygotskij (vgl. S. 42).



Im Plenumsunterricht ist der Grundrhythmus leichter zu erkennen als in der Wochenplan- oder in der Projektarbeit – aber vorhanden ist er überall dort, wo der Unterrichtsprozess über vorgegebene oder gemeinsam vereinbarte Aufgabenstellungen gesteuert wird. Ein Problem im Schulalltag: Oft wird die Einstiegsphase wie geplant gründlich durchgeführt, in der Erarbeitungsphase gibt es Verzögerungen, dann wird die Zeit für die Ergebnissicherung knapp und in die Hausaufgaben verlagert. Guter Unterricht ist daran zu erkennen, dass die Ergebnissicherungsphasen nicht gekürzt werden!

Methodische Linienführungen: Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, wird man rasch feststellen, dass es *den einen* methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich mehrere ineinander verwobene Linien finden. Ich nenne sie die „methodischen Linienführungen“. Drei Beispiele:

- *Konkret-abstrakt:* Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.
- *Einfach-komplex:* Sie kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das lernpsychologisch Einfache ist).
- *Fremd-vertraut:* Die Linienführung kann vom Eintauchen in eine völlig fremde Gedanken- und Gefühlswelt hin zum schrittweisen Vertrautwerden oder umgekehrt vom scheinbar Vertrauten zum staunend wahrgenommenen Fremden verlaufen.⁸

Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen ist. Dies ist und bleibt der methodischen Fantasie der Lehrperson und der Schüler:innen überlassen.

Indikatoren: Woran ist zu erkennen, ob der Unterricht klar strukturiert ist? Die folgende Liste enthält zum einen eher einfach zu beobachtende Aussagen auf der Ebene der Sichtstruktur, zum anderen Aussagen auf der Ebene der Tiefenstruktur, die hoch inferent (vgl. S. 30) sind, also nur durch fachkundige Interpretation zu gewinnen sind.

8 Weitere Beispiele bei Meyer & Junghans (2021, S. 238 f.).

Indikatoren für eine klare Strukturierung

Kooperative Klassenführung:

- Die Rollen der Beteiligten sind klar definiert und werden eingehalten.
- Verhaltens- und Verfahrensregeln sind bekannt und werden weitgehend eingehalten. Die Schüler:innen kennen die Konsequenzen von Regelverstößen.
- Gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht.
- Die Schüler:innen werden an der Unterrichtsplanung, der Durchführung und Auswertung beteiligt.
- Die Lehrperson bemüht sich, eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen.
- Die Lehrperson hält sich an die eigenen Ankündigungen.
- Die Körpersprache der Lehrperson unterstützt die klare Strukturierung.
- Der Anteil echter Lernzeit ist hoch.
- Der Geräuschpegel entspricht der praktizierten Arbeitsform.
- Es gibt fest etablierte Unterrichtsrituale.
- Die Raumregie ist zielführend.
- Störungen halten sich in Grenzen. Dort wo sie auftreten, werden sie nicht aufgebauscht, sondern möglichst *en passant* geregelt.

Geschickte Aufgabenstellung:

- Die Aufgabenstellung wird klar und verständlich formuliert.
- Die Lernausgangslage wurde berücksichtigt.
- Die Aufgaben sind so formuliert, dass sie auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus bearbeitet werden können.
- Die Aufgaben sind nicht nur kognitiv, sondern auch methodisch und sozial aktivierend.
- Geschlossene, halboffene und offene Aufgaben wechseln einander ab.
- Die Zielstellungen sind herausfordernd und gegebenenfalls an unterschiedliche Lernausgangslagen angepasst.
- Wo nötig, werden zusätzliche Lerngerüste aufgebaut (Kapitel 3.2).

Methodischer Gang:

- Einzelne Unterrichtsschritte werden deutlich markiert. Die Übergänge erfolgen reibungslos.
- Lehreraktive und schüleraktive Unterrichtsphasen wechseln einander ab.
- Die Schüler:innen können die Abfolge der Arbeitsschritte nachvollziehen – oder erarbeiten sie selbst.

- Die Schüler:innen sind jederzeit in der Lage zu erläutern, was sie tun und warum sie es so und nicht anders tun.
- Die Schüler:innen lassen sich von der Lehrperson oder von Mitschüler:innen beim Lernen helfen.
- Die Schüler:innen wissen, nach welchen Maßstäben ihre Arbeitsergebnisse bewertet werden.

Forschungsergebnisse: Die empirischen Unterrichtsforscher:innen sind sich einig, dass das Merkmal klare Strukturierung mit dem Schwerpunkt Klassenführung (*classroom management*) einen starken Einfluss auf den Lernerfolg hat, allerdings nicht allein, sondern nur dann, wenn es mit dem Starkmachen anderer Variablen wie Unterrichtsklima, inhaltliche Klarheit und Transparenz der Leistungserwartungen verknüpft wird. Viele, aber lange nicht alle Daten sind in Hatties „Visible Learning 2.0“ (2024) dokumentiert.

- Einen sehr hohen Einfluss eines geschickten *classroom management* belegt die älteste Metaanalyse zu unterrichtlichen Effektstärken, die die US-Amerikaner Wang, Haertel & Walberg (1993) vor gut 30 Jahren erstellt haben. Dort rangiert die Qualität der Unterrichtsführung nach der Variable „kognitive Kompetenzen der Schüler“ auf dem zweiten von 18 Plätzen.
- Eine eher bescheidene Effektstärke hat bei Hattie (2024, S. 157) *classroom management* mit $d = 0,43$. Aber das ist ein Mischwert. Erst in Kombination mit anderen Variablen wird deutlich, welches Potenzial in dieser Variable steckt.
- „Klarheit“ ist in der SCHOLASTIK-Studie (vgl. S. 46) die einzige Variable, die in allen sechs Best-practice-Klassen stark ausgeprägt war. Auch bei Hattie (2024, S. 184) hat „Klarheit der Lehrperson“ die sehr hohe Effektstärke von $d = 0,85$.
- Eine präzise Aufgabenanalyse der Lehrperson (*cognitive task analysis*) ist die Voraussetzung für eine klug definierte Aufgabenstellung. Sie hat mit $d = 1,09$ einen extrem hohen Einfluss auf den Lernerfolg (ebd., S. 254).
- *Teacher enthusiasm* ist in der internationalen Forschung ein eigenes Forschungsgebiet. Die wichtigste Botschaft lautet: Enthusiasmus allein reicht nicht! Hohe fachdidaktische Kompetenz muss hinzukommen (vgl. S. 84).
- Herausfordernde Ziele der Lehrperson beeinflussen den Lernerfolg mit einer Effektstärke von $d = 0,60$ – vorausgesetzt, dass sie angemessen zur Lernausgangslage formuliert werden (Hattie 2024, S. 251).
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler:innen fördern Beharrlichkeit und Zuversicht und haben eine Effektstärke von $d = 0,64$ (ebd., S. 75).
- Für leistungsschwächere Schüler:innen ist eine klare Strukturierung besonders wichtig (vgl. Jürgens 2009; Helmke 2022, S. 173).

- Paul Kirschner et al. (2006) haben in einer Metaanalyse unter dem bezeichnenden Titel „Why minimal guidance during instruction does not work“ die Grenzen der Selbststeuerung im Individualisierenden Unterricht und in der Projektarbeit ausgetestet. Sie sind enger als gedacht.
- Eiko Jürgens (2009), Kerstin Rabenstein (2016) und Georg Breidenstein & Sandra Rademacher (2017) analysieren, wann und wie Schüler:innen durch die Möglichkeit der Selbststeuerung überfordert werden.
- Eine umfassende kritische Analyse der vielen Annahmen zur Selbststeuerung von Lernprozessen bringen Damian Miller & Jürgen Oelkers (2021). Sie kritisieren didaktische Modelle, die im Widerspruch zum Forschungsstand davon ausgehen, dass schulischer Unterricht von der ersten Klasse an mit einem Höchstmaß an Selbststeuerung organisiert werden kann.
- Ein Shanghaier Kollege, den ich gefragt habe, warum die Schüler:innen seiner Kommune in den PISA-Tests des Jahres 2009 alle Spitzenplätze belegt haben, antwortete: „... weil wir den Unterricht so klar strukturieren!“

Jacob Kounin: Die Erforschung von Merkmal 1 begann vor mehr als 50 Jahren. Das Buch „Techniken der Klassenführung“ des US-Amerikaners Kounin (1976; deutsche Neuauflage 2006) gilt als Klassiker dieser Forschungsrichtung. Zunächst wollte Kounin „nur“ auf Basis einer Videostudie untersuchen, wie erfahrene Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen umgehen. Im Verlauf seiner Forschung kam er immer mehr zu der Einsicht, dass Störungsvorsorge viel sinnvoller ist, als sich mit dem Fehlverhalten der Schüler:innen auseinanderzusetzen. Deshalb hat er seine Fragestellung ausgeweitet. Nach gründlichen Videoaufnahmen in Grundschulklassen und an Highschools (mit einem hohen Anteil verhaltensauffälliger Schüler:innen) hat er acht Prinzipien erfolgreicher Klassenführung identifiziert, die sich wie ein früher Katalog von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts lesen (Kounin 2006).⁹



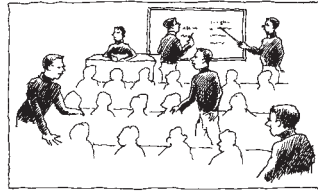
Jacob Kounin

Cornelsen/Karten-Friedrichs

⁹ Die Prinzipien werden in der Fachliteratur immer wieder zitiert, auch wenn sie jeweils unterschiedlich übersetzt und zusammengefasst werden. Vgl. Gold (2015, S. 114 f.), Seidel & Schindler (2018, S. 331), Helmke (2022, S. 149), Brüning & Saum (2022, S. 59 ff.), Mühlhausen (2023, S. 104–108).

Prinzipien erfolgreicher Klassenführung nach Jacob Kounin

1. *Allgegenwärtigkeit der Lehrperson* (= *with-itness*): Erfolgreicher Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler:innen das Gefühl haben, dass die Lehrperson nahezu alles registriert und kontrolliert, auch wenn sie nicht sofort auf alles reagiert (Kounin 2006, S. 89).
2. *Überlappung von inhaltlicher Arbeit, Regelung von Organisatorischem und Störungsprävention* (= *overlapping*): Erfolgreiche Lehrpersonen können mehrere Dinge gleichzeitig tun: Sie lenken das Unterrichtsgespräch und beruhigen ganz nebenbei einen unruhigen Schüler. Sie haben Organisationsfragen, Medieneinsatz, Gruppeneinteilungen usw. gut vorbereitet (ebd., S. 93). Störungen werden nicht mit großem Hallo kommentiert, sondern unauffällig und so weit wie möglich nebenbei behoben (ebd., S. 110).
3. *Reibungslosigkeit und Schwung bei der Steuerung des Unterrichtsablaufs* (= *smoothness*): Erfahrene Lehrpersonen sorgen für einen gleichmäßigen Unterrichtsfluss und vermeiden Unterbrechungen. Die einzelnen Unterrichtsabschnitte werden klar markiert. Sprunghaftigkeit in der Unterrichtsführung wird vermieden. Es gibt keine Brüche. Die Unterrichtsschritte folgen harmonisch aufeinander. Das führt zu weniger Leerlauf und Hektik (ebd., S. 101, 131).
4. *Die ganze Lerngruppe im Blick* (= *group focus*): Die Schüler:innen wissen, dass sie jederzeit drankommen können. Das führt dazu, dass die ganze Lerngruppe aktiv mitarbeitet. Auch dann, wenn sich die Lehrperson einer einzelnen Schülerin oder einem Schüler zuwendet, behält sie die ganze Gruppe im Blick und sorgt dafür, dass alle anderen weiterarbeiten (ebd., S. 124).
5. *Vermeidung von Überdross durch herausfordernde Ziele*: Die erfahrene Lehrperson sorgt dafür, dass keine Langeweile entsteht, indem sie passgenaue Aufgaben stellt und so versteht, bei den Schüler:innen „Begeisterung, Arbeitsbereitschaft und Neugierde auf den Unterricht zu wecken“ (ebd., S. 135).
6. *Abwechslungsreichtum der Arbeitsformen*: Insbesondere in der „Stillarbeit“ variiert die erfahrene Lehrperson die Methoden und sorgt für interessante Arbeitsmaterialien (ebd., S. 136).
7. *Rechenschaftsprinzip*: Die Lehrperson überprüft regelmäßig die Arbeitsergebnisse einzelner Schüler:innen, ohne ihnen vorher anzukündigen, wessen Arbeit sie kontrollieren wird (ebd., S. 126).



Cornelsen/Karsten-Friedrichs

8. *Erkennen und Vermeiden vorgetäuschter Schüleraufmerksamkeit (= avoiding mock participation)*: Manche Schüler:innen sind Weltmeister im Vorgaukeln von Aufmerksamkeit. Erfolgreiche Lehrpersonen durchschauen dies, tolerieren es ein Stück weit, versuchen aber, den Umfang der vorgetäuschten Aufmerksamkeit durch interessante Inhalte und geschickte Arbeitsaufträge zu reduzieren.

Das US-amerikanische Original von Kounins Videostudie ist 54 Jahre alt – und das merkt man ihr auch an! Die Mehrzahl der acht Prinzipien ist auf einen lehrerzentrierten, aus unterrichtsmethodischer Sicht konventionellen Unterricht zugeschnitten. Einige Merkmale, z. B. die Forderung nach Allgegenwärtigkeit der Lehrperson, gelten in offenen Unterrichtsformen nur eingeschränkt; andere Forderungen, z. B. die Vermeidung von *mock participation*, stellen sich dort deutlich seltener. Dennoch dürfte die Mehrzahl der Prinzipien nicht überholt sein. Allgegenwärtigkeit, Reibungslosigkeit und Schwung helfen der Lehrperson, unruhige Klassen zum Lernen zu bringen.

Ratschläge: Was tun, um mehr Klarheit in den Unterricht zu bringen? Die Stichworte Regel- und Rollenklarheit, klare Formulierung der Aufgabenstellung und nachvollziehbare Unterrichtsabläufe sind schon genannt worden. Ich empfehle darüber hinaus:

Die Freigabe nicht vergessen, aber einhegen! Freiräume sind wichtig, um selbstgesteuerte Arbeitsprozesse zu unterstützen. Sie müssen aber klar definiert und markiert werden, damit die Schüler:innen nicht fortwährend nachfragen, was erlaubt und was verboten ist, oder gar meinen, um ihre Freiräume kämpfen zu müssen. Oft passiert es, dass Schüler:innen mehr Strenge einfordern, weil sie mit der ihnen zugemuteten Freiheit nicht umgehen können. Einige sagen dann ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer: „Sie müssen eben strenger sein!“ Und manchmal haben sie damit sogar recht! Dann ist Metaunterricht (= Unterricht über Unterricht) zu der Frage sinnvoll, was überflüssige Strenge und was notwendige Regeleinhaltung ist. Es reicht also nicht, den Schüler:innen zu sagen: „Nun organisiert euch mal selbst!“ Man muss eine vorbereitete Umgebung mit festem Regelwerk und Lerngerüsten schaffen.

Informierende Unterrichtseinstiege praktizieren! Zu Beginn jeder Stunde, mindestens aber zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit wird kurz und ohne Schnörkel gesagt, was das Ziel ist, was der Inhalt ist und welcher Ablauf geplant ist. Das sorgt auf Schüler:innenseite für Transparenz und hat den Vorteil, dass sich die Lehrperson selbst festlegt und diszipliniert. Dann kann auch einfacher auf halber Strecke oder am Schluss über die Weiterführung der Arbeit verhandelt werden. Wenn der geplante Ablauf auf dem Whiteboard oder dem Klassenserver einsehbar ist, hat dies den zusätzlichen Vorteil, dass erkrankte Schüler:innen von zu Hause aus mitmachen können und dass sich zu spät kommende Schüler:innen zügig einklinken können, ohne dass der Unterrichtsablauf unterbrochen werden muss.

Kognitiv und sozial aktivieren! Gut geeignet sind dafür die kooperativen Lernformen, z. B. Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle und die strukturierte Kontroverse. Eine umfassende Anleitung liefert Diethelm Wahl (2020, S. 138–172). Wichtig ist, die kognitive mit der sozialen Aktivierung zu verbinden. Dafür skizziert Annemarie von der Groeben in ihrem Buch „Verschiedenheit nutzen“ (2013) überzeugende Beispiele.

Selbstorganisiertes Lernen behutsam stärken! Dafür gibt es viele didaktische Konzepte für alle Altersstufen: das Konzept selbstorganisierten Lernens (SOL) von Herold & Herold (2011), Lernstrategien im Offenen Unterricht bei Ferrarý (2012); Coaching für selbstorganisiertes Lernen von Hardeland (2024); ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II bei Keller et al. (2013).

Einführung von Verhaltens- und Verfahrensregeln: Eine praxisnahe Anleitung geben Brüning & Saum (2022, S. 103–115).

Arbeit an der demokratischen Unterrichtskultur! Warum dies wichtig ist, ist schon auf Seite 12 bei der Erläuterung der Arbeitsdefinition für guten Unterricht ausgeführt worden. Es ist für mich der wichtigste, aber auch der anspruchsvollste Baustein kooperativer Klassenführung. Dafür sind in den letzten 50 Jahren zahlreiche Instrumente entwickelt und in der Praxis erprobt worden:

- Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (2013)
- achtsames Zuhören nach Thich Nhat Hanh (Iwers & Roloff 2021)
- gewaltfreie Kommunikation nach Carl Rogers (Motschnig & Nykl 2009)
- die Giraffensprache¹⁰ nach Marshall Rosenberg (2001)
- der Runde Tisch nach Fritz Oser (1998)
- der Klassenrat nach Heike de Boer (2006)
- *service learning* (vgl. Frank et al. 2009)¹¹
- Schüler-helfen-Schülern-Programme, Konfliktlotsen, Streitschlichter-Programme usw.¹²

Es ist nicht sinnvoll, alle Instrumente auf einen Schlag einzuführen. Es ist schon viel gewonnen, wenn Sie eines dieser Instrumente in Ihrer Klasse einsetzen. Zu beachten ist auch, dass nicht alles, was im Unterricht geregelt werden muss, Gegenstand von demokratischen Aushandlungsprozessen sein kann. Professionelle Lehrpersonen wissen, welche Fragen nach demokratischen Regeln zu entscheiden sind und welche nicht. Dort, wo die Lehrperson die demokratische Konsensbildung befristet außer Kraft setzen muss, sollte dies mit der Klasse besprochen und nicht als Zeichen der Stärke, sondern als Notlösung gekennzeichnet werden.

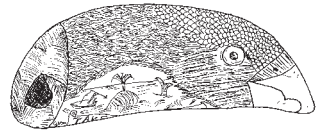
10 Eine ermutigende Beschreibung, wie Kinder lernen können, in der Grundschule gewaltfrei zu kommunizieren und die Giraffensprache zu sprechen, präsentiert Koesling (2023).

11 Gemeint ist ein Lernen durch (soziales) Engagement, z. B. dadurch, dass Sekundarstufenschüler:innen in Kitas kleine naturwissenschaftliche Lernimpulse oder in einem Altersheim eine Vorlesestunde anbieten. Mehr dazu bei Brügelmann et al. (2021).

12 Umfangreiche Anleitungen liefert das von Wolfgang Edelstein, Susanne Frank & Anne Sliwka herausgegebene „Praxisbuch Demokratiepädagogik“ (2009).

Unterrichtsrituale nutzen! Rituale sind „zeremonielle“ Handlungen, die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine von der Lehrperson und den Schüler:innen geteilte symbolische Bedeutung erhalten haben. Sie helfen, Ruhe, Ordnung und Akzeptanz in den Unterrichtsprozess zu bringen. Sie schaffen eine pädagogische Atmosphäre. Dabei kann zwischen herrschaftssichernden und demokratischen Ritualen unterschieden werden:

- *Herrschaftsrituale* dienen dazu, Machtverhältnisse zu bekräftigen: Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Stundeneröffnungs- und Schlussrituale, Rituale der Leistungsbewertung (z. B. feierliche Zeugnisverteilung in der Aula), des Lobens und Tadelns, der Aufnahme in die Institution (erster Schultag mit Schultüte und Aufführungen) und der Entlassung.
- *Demokratische Rituale* sichern Beteiligungsrechte für alle: der Sprechstein, der im Morgenkreis herumwandert und signalisiert, wer dran ist; das „Blitzlicht“ und die „Störungen-haben-Vorfahrt-Regel“ von Ruth Cohn (2013, S. 122); die zeremonielle Präsentation der Ergebnisse einer Projektwoche; ritualisierte Formen des Einpruchs und der Mitsprache von Schüler:innen, wie z. B. die Stopp-Regel.¹³



Cornelsen/Gesa Kasper

THESE: Je buntscheckiger und vielfältiger der Unterricht ist, desto wichtiger wird der gezielte Einsatz von Ritualen!

Störungsmoderation und Prävention: Schüler:innen brauchen Futter, sonst fangen sie an – salopp formuliert –, Mist zu machen. Deshalb besteht im Anschluss an die Forschungsergebnisse von Kounin die beste Störungsprävention darin, inhaltlich anregenden Unterricht zu machen. Wenn das nicht reicht, bietet es sich an,

- ein Gespräch mit dem Störenfried zu führen.
- feste Vereinbarungen zwischen Lehrperson und Schüler:innen (*Token-Pläne*) zu treffen, nach denen Letztere Punkte sammeln, aber auch verlieren können, die dann in echte Belohnungen und Privilegien umgesetzt werden.

Jede Störung kann Dutzende Ursachen haben, die zum Teil mit der familiären Sozialisation zusammenhängen, zum Teil von den Mitschüler:innen, aber auch vom praktizierten Lehrstil ausgelöst sein können. Es ist für die Lehrperson schwierig, die Ursachen fremd- und selbstverschuldeter Störungen präzise zu diagnostizieren. In diesem Fall können Coaching oder kollegiale Hospitation eine Lösung sein.

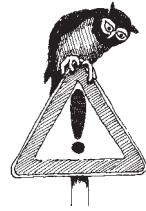
Ein alltagstauglicher Fragebogen: Johannes Mayr, Ferdinand Eder u. a. haben den „Linzer Fragebogen zur Klassenführung“ (LDK) veröffentlicht. Er ist aus Forschungen zur Unterrichtsführung und aus praktischen Erfahrungen in der Lehrerbildung hervorgegangen und für Lehramtsstudierende und Lehrer:innen gedacht, die ihren persönlichen

13 Eine Anleitung für die Grundschararbeit bietet das Buch „Stopp – die Regel gilt!“ von Rhode & Meis (2014).

Stil und die Wirksamkeit der Klassenführung reflektieren wollen. Er ist frei verfügbar und kann im Internet heruntergeladen werden.

Fazit: Die klare Strukturierung hat eine ethische und eine politische Dimension. Sie lässt die Schüler:innen leibhaftig erleben, was mit sachbezogener Arbeit einerseits, mit Demokratie und Menschenwürde andererseits gemeint ist.

Leseempfehlungen: Wer sich in die kooperative Unterrichtsführung einarbeiten will, kann zu Lohmanns Buch „Mit Schülern klarkommen“ (2022) oder zum Buch von Brüning & Saum „Classroom Management“ (2022) greifen. Konzepte zur Aufgabenanalyse und zum methodischen Gang des Unterrichts werden ausführlich im Praxis- und im Theorieband „Unterrichtsmethoden“ (Meyer & Jungs 2021, 2022) erläutert.



Cornelsen/Karsten Friedrichs