

KLASSENFÜHRUNG

**Den Unterricht so zu strukturieren, dass
Schüler:innen möglichst viel Unterrichtszeit
mit Lernen verbringen können, gehört zu den
zentralen Aufgaben von Lehrpersonen. Sie
sind dafür verantwortlich, die Lernaktivitäten
zu überblicken und Störungen durch eine
lernförderliche Struktur präventiv zu
vermeiden. Im Idealfall agieren sie dabei
abgestimmt mit ihren Kolleg:innen.**

ANDREA ALBERS

THEMA: KLASSENFÜHRUNG

Die Schüler:innen sitzen zu Beginn des Unterrichts zu sechst an Gruppentischen. Jeweils in der Mitte des Tisches steht ein Schild mit einem Symbol: ein Rechteck in Rot, ein Kreis in Grün, ein Dreieck in Blau und ein Viereck in Gelb. Diese Symbole finden sich als Magnetschilder an der Tafel wieder. Die Lehrperson klatscht zwei Mal in die Hände, die Schüler:innen erwidern mit einem Klatschen. Alle schauen aufmerksam zur Lehrperson. Sie schiebt wortlos die rote Karte mit dem Rechteck, die unter einem Gruppentischsymbol angeordnet ist, rüber unter ein Symbol mit einem Sitzkreis. Sofort stehen die Schüler:innen des roten Gruppentischs auf, holen sich ein Sitzkissen und bilden einen Kreis in der Mitte des Klassenraums. Mit ein wenig Abstand verschiebt die Lehrperson das nächste Gruppentischsymbol und die nächsten sechs Schüler:innen setzen sich in den Kreis. In weniger als einer Minute ist eine neue Sitzordnung hergestellt, und alle widmen sich dem Gegenstand, den die Lehrperson in die Mitte des Kreises legt.

Augenscheinlich verläuft der Sozialformwechsel in dieser Klasse routiniert. Alle wissen, was zu tun ist. Durch die eingebürgten Regeln und Rituale in dieser Klasse gelingt es 24 Schüler:innen, in kurzer Zeit einen Sozialformwechsel zu bewältigen, ganz ohne Streit oder Lärm.

BASISDIMENSION VON UNTERRICHTSQUALITÄT

Klassenführung zählt zu den drei Tiefenstrukturen von erfassbaren Unterrichtsqualitätsmerkmalen (unter anderem Klieme 2019, [siehe Infokasten auf Seite 8](#)). Bei der Dimension Klassenführung geht es darum, dass sich Lernende durch beispielsweise ritualisierte Lernarrangements beim Lernen orientieren können und dadurch ein hoher Anteil an effektiv genutzter Lernzeit entsteht. Dabei wird in dieser PÄDAGOGIK-Ausgabe bewusst kein enger Begriff von Klassenführung genutzt, der diese Tätigkeit alleinig auf das »führende Handeln« einer Lehrperson reduziert. Stattdessen wird – angelehnt an den letzten Schwerpunkt zu diesem Thema vor sieben Jahren – ein weites Konzept von Klassenführung entfaltet. Darin beschrieb Bastian Klassenführung mit dem Bild des Experiments: »Klassenführung als dauerhaftes Experiment zur Entwicklung eines guten Rahmens für Lehren und Lernen«, stets mit der Annahme, dass »Klassen, Gruppen und Individuen verschieden sind und dass Rituale und

Interventionen deshalb nicht immer gleich wirken« (Bastian 2016, S. 6). Bastian geht noch weiter und nimmt nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Lernenden in die Verantwortung der Klassenführung: »Unter Klassenführung verstehen wir Verhaltensweisen und Einstellungen, mit denen in Verantwortung der Lehrenden unter Beteiligung der Lernenden ein verbindlicher Rahmen für die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen geschaffen wird« (ebd., S. 8). Dieses entwicklungsorientierte Verständnis von Klassenführung verdeutlicht zwei Aspekte:

1. Zum professionellen Handeln von Lehrpersonen gehört es, die Klassenführung auf die jeweilige Lerngruppe und den Lerngegenstand abzustimmen, gemeinsam mit den Lernenden zu erproben sowie durch stetiges Feedback zu reflektieren und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Dazu zählt auch, dass sich die Lernkultur einer Klassengemeinschaft verändern kann und sich entsprechend auch die Klassenführung an die Bedarfe und Kompetenzen der Lerngruppe anpassen muss.
2. Es gibt kein Rezeptwissen für die gelingende Klassenführung. Vielmehr scheint es hilfreich, nicht rein auf Methodenwissen bei der Klassenführung zu setzen, sondern vielmehr klassen- und jahrgangsübergreifend oder sogar schulweit Absprachen zur Klassenführung zu treffen, die je nach Lerngruppe adaptiert werden können.

ASPEKTE VON KLASSENFÜHRUNG

In der internationalen Videostudie »Teaching and Learning International Survey« werden drei Aspekte von Klassenführung durch Beobachtung erfasst, die in dieser PÄDAGOGIK-Ausgabe als strukturierendes Element genutzt werden (vgl. Grünkorn et al. 2000):

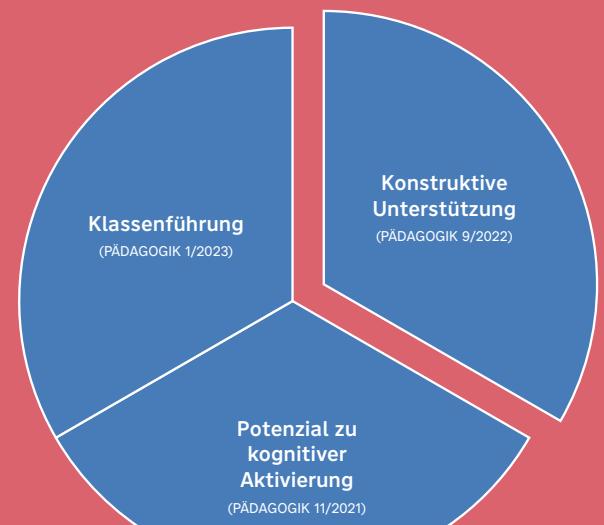
- **Routinen:** Sind Routinen erkennbar, die den Unterrichtsfluss unterstützen?
- **Monitoring:** Nimmt die Lehrperson kontinuierlich wahr, was im Klassenraum geschieht?
- **Umgang mit Störungen:** Treten Störungen in der Klasse auf? Und falls ja, wie effektiv werden diese von der Lehrperson unterbunden?

Alle drei Facetten tragen zu einer lernförderlichen Umgebung und insbesondere der Erhöhung an effektiver Lernzeit bei.

Es gibt kein Rezeptwissen für die gelingende Klassenführung.

Tiefenstrukturen von Unterrichtsqualität

Mareike Kunter und Ulrich Trautwein unterscheiden in ihrem Standardwerk zur »Psychologie des Unterrichts« Sicht- und Tiefenstrukturen. Die Sichtstrukturen sind leicht durch Beobachtung erschließbar. Dazu zählen beispielsweise die Organisationsformen wie Einzel- und Gruppenunterricht, Sozialformen wie Partner:innenarbeit oder auch die eingesetzten Medien und Methoden (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 63). Die Tiefenstrukturen beschreiben hingegen die Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt (vgl. ebd.). Dazu zählen Klassenführung, konstruktive Unterstützung und das Potenzial zu kognitiver Aktivierung. Sie werden teilweise auch als Basisdimensionen oder Merkmale der Prozessqualität des Unterrichts bezeichnet. Diverse empirische Studien haben mittlerweile gezeigt: Ein lernförderlicher Unterricht zeichnet sich durch eine hohe Qualität der drei Basisdimensionen aus.



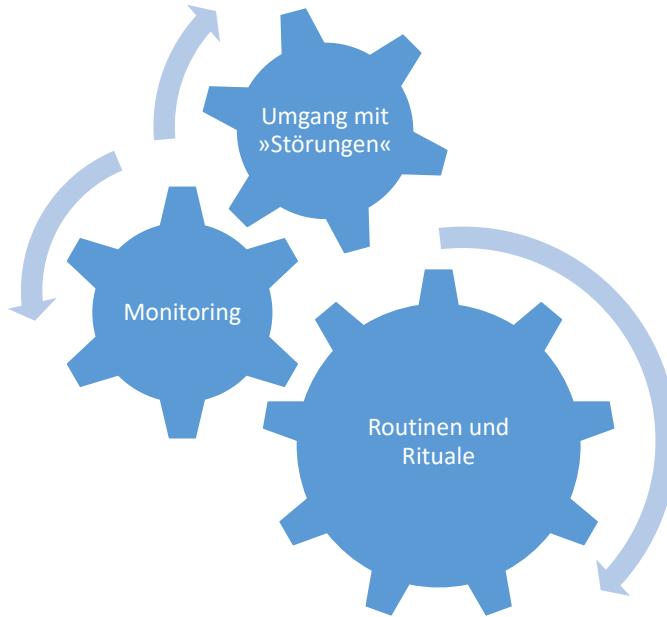
Die Erhöhung der effektiven Lernzeit ist ein zentraler Prädiktor für die Leistungsentwicklung von Schüler:innen, wie unter anderem die Untersuchungen von Praetorius et al. (2018) zeigen. Zugleich trägt eine schlechte Klassenführung auch zu einer Erhöhung des Stressempfindens bei Lehrpersonen bei. Kurzum: Ein von allen Beteiligten gelebtes Classroom-Management ist förderlich sowohl für Lernende als auch für Lehrende ([siehe exemplarisch die Erkenntnisse aus dem IQB-Bildungstrend – Infokasten](#)).

ROUTINEN SCHAFFEN VERLÄSSLICHKEIT

Routinen im Unterricht sind wiederkehrende Abläufe, die Situationen für Schüler:innen und auch für Lehrpersonen vorhersehbar machen und damit Sicherheit und Struktur geben. Sind sie eingebüttet, tragen sie zu einem Unterrichtsfluss und damit zur Erhöhung von realer Lernzeit bei. Zu zentralen Rituale im Unterricht gehören beispielsweise (siehe beispielsweise ausführlich Eichhorn 2015):

- *Rituale für das Betreten des Klassenraums*, z. B. Einchecken in eine Anwesenheitsmatrix oder »Start-klar«-Regeln mit bestimmten Basismaterialien für die Lerneinheit, die am Platz liegen sollen
- *Rituale für Übergänge*, z. B. Aufräummusik oder Abläufe, um von einer Gruppenarbeitsphase ins Plenum zu wechseln
- *Rituale, um Ruhe herzustellen*, z. B. Klangsignale

Diese Aufzählung verleitet gegebenenfalls dazu, Rituale und Routinen auf den technisch-methodischen Bereich der Klassenführung zu reduzieren. Sie leisten allerdings einen zentralen Beitrag für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden. Bill Rogers, australischer Bildungsberater, betont in seinem Interview mit PÄDAGOGIK, dass gerade Regeln und Rituale notwendig sind, um eine vertrauensvolle »Arbeitsbeziehung« zwischen Lernenden und Lehrenden aufzubauen. Insbesondere in Unterrichtsformen, die der Idee



einer neuen Lernkultur folgen und in denen Schüler:innen verstärkt selbstorganisiert lernen, sind Regeln, Rituale und Routinen ein zentrales Gerüst, wie *Doris Streber* in ihrem Beitrag in diesem Schwerpunkt beschreibt.

MONITORING ALS PRÄVENTION

Beim Monitoring handelt es sich um die Fähigkeit der Lehrpersonen, einen Überblick über das Lerngeschehen zu haben und aufgrund ihrer Präsenz informiert zu sein, was welche Lernenden gerade machen. Hierbei geht es nicht um ein sanktionierendes Kontrollieren, sondern eher um ein aufrichtiges Interesse am Lernen der Schüler:innen. Dazu zählt beispielsweise, Lernende verbal oder nonverbal in ihrem Tun zu bestärken oder Lernende, die in einer Plenumssituation Schwierigkeiten haben, dem Unterrichtsverlauf zu folgen, wahrzunehmen und ihnen zu vermitteln, dass die Schwierigkeit wahrgenommen wurde und eine Lösung angeboten werden kann, wie beispielsweise eine individuelle Erklärung nach der Plenumssituation. Insbesondere mit Körpersprache, der Position im Raum und der eigenen Mimik können Lehrpersonen ihre Monitoring-Aufgabe lernförderlich erfüllen. *Maxi Mercedes Grehl* vom Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hat einen Onlinekurs zur Körpersprache, Stimme und innerlichen Haltung für Lehrpersonen entwickelt und stellt in diesem Schwerpunkt einige Aspekte vor.

STÖRUNGSPRÄVENTION FÜR EFFEKTIVE ZEITNUTZUNG

Bei der Störungsprävention geht es darum, vermeidbare Störungen – beispielsweise durch unverständliche Arbeitsauf-

Einschätzung von Schüler:innen zur Klassenführung beim IQB-Bildungstrend

Im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2018 zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I wurden deutschlandweit die Schüler:innen gebeten, den Mathematikunterricht hinsichtlich der drei Basisdimensionen Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung einzuschätzen (siehe Stanat et al. 2019, S. 355 ff.). Für die Klassenführung wurde deutlich: Während hinsichtlich der Strukturiertheit des Unterrichts keine Schularunterschiede in den Angaben der Jugendlichen deutlich werden – sie wird in allen Bundesländern hoch eingeschätzt –, ist auffällig, dass die Jugendlichen an Gymnasien den Mathematikunterricht störungärmer einschätzen als an den nicht gymnasialen Schularten (vgl. ebd., S. 378). Die Analysen zeigen auch, dass ein Unterricht, »der individuell als stärker gestört wahrgenommen wird, sowohl mit einem geringeren mathematischen Interesse und Selbstkonzept als auch mit erhöhter Mathematikangst« einhergeht (ebd., S. 380). Eine strukturierte und störungspräventive Klassenführung scheint also durchaus einen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler:innen zu haben. Weiterführende Informationen:

⌚ www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2018/Bericht/



träge oder unklare Abläufe – präventiv bei der Unterrichtsstrukturierung mitzudenken und im Sinne der Lernenden mit akuten und unvermeidbaren Störungen umzugehen. Die ehemalige Förderschullehrerin *Martina Hehn-Oldiges* von der Goethe-Universität weist darauf hin, dass gerade in Situationen, in denen Lehrpersonen mit herausforderndem Verhalten konfrontiert sind, häufig Verhaltensfallen einen professionel-

Klassenführung ist ein Unterrichtsqualitätsbereich, den Schüler:innen sehr gut einschätzen können.

Klassenführung mit Schüler:innen-Feedback weiterentwickeln

Klassenführung ist ein Bereich der Unterrichtsqualität, den Schüler:innen sehr gut einschätzen können. Daher sind sie in der Lage, ihren Lehrpersonen wertvolle Rückmeldung zu geben, was ihnen beim Lernen hilft und was sie brauchen, um im Unterricht noch besser lernen zu können. Relativ einfach und unkompliziert können sich Lehrpersonen regelmäßig am Ende einer Woche oder einer Lerneinheit mündlich Rückmeldung geben lassen, wie die Schüler:innen das Unterrichtsklima wahrgenommen haben, was sie sich beim nächsten Mal anders wünschen (von ihren Mitschüler:innen oder von ihrer Lehrperson) und was beim nächsten Mal beibehalten werden soll. Einige Bundesländer bieten für ein strukturiertes Feedback bereits Online-Fragebögen an. So stellen die Selbstevaluationsportale in Hamburg oder in Berlin und Brandenburg Lehrpersonen Fragebögen zur Verfügung, die sie online mit ihren Schüler:innen nutzen können. Das Besondere: Die Fragebögen ermöglichen einen Abgleich von der Selbsteinschätzung der Lehrper-

son mit der Fremdeinschätzung der Klasse. Sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrperson schätzen den Unterricht beispielsweise hinsichtlich Klarheit oder inhaltlicher Strukturiertheit ein. So bewerten bei der Strukturiertheit des Unterrichts die Schüler:innen und die Lehrperson beispielsweise die Aussage: »Ich/Unsere Lehrperson gebe/gibt zu Beginn des Unterrichts einen Überblick, was gelernt werden soll.« Anschließend kann ein Abgleich erfolgen, in welchen Bereichen die Einschätzungen übereinstimmen und in welchen Bereichen Unterschiede auffallen, was wiederum Anlass für ein Gespräch mit der Klasse sein kann. Diese Fragebögen ermöglichen Schüler:innen, anonym eine Rückmeldung zu geben, weshalb es sinnvoll ist, neben regelmäßigen mündlichen Feedbacks im Klassenverbund auch Feedbackbögen einzusetzen.

ⓘ Weitere Informationen beispielsweise unter sep-hamburg.de oder sep.isq-bb.dew

len Umgang verhindern. Sie hat schulalltagstaugliche Fragen zur Analyse des Verhaltens von Schüler:innen entwickelt und stellt diese vor. Die Besonderheit: Nicht die als »störend« erlebten Schüler:innen stehen dabei im Mittelpunkt, sondern die Beziehungsdynamik zwischen allen in der pädagogischen Situation Beteiligten.

IRRTÜMER UND SPANNUNGSFELDER AUS DEM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

Gerade im Bereich der Klassenführung kursieren einige Irrtümer, wie beispielsweise, dass eine gute Klassenführung unmittelbar zu gutem Unterricht führe. Um solchen Irrtümern gerade als neue Lehrperson nicht auf den Leim zu gehen, hat *Thilo Kleickmann* mit einem Team einen Kurs extra für Lehramtsstudierende entwickelt mit dem Ziel, ihr deklaratives und prozedurales Wissen im Bereich der Klassenführung zu erweitern. Acht typische Irrtümer zum Thema Klassenführung räumt er in seinem Beitrag aus.

Klassenführung bleibt allerdings ein komplexes Zusammenspiel aus gelebten Routinen, Interaktionen zwischen den Beteiligten, sinnhaftem Raummanagement und zielführenden Methoden. Die Professionalität einer Lehrperson besteht darin, die verschiedenen Aspekte täglich aufs Neue mit den Bedarfen der Lernenden in Einklang zu bringen. Dabei besteht die Kunst darin, eine Balance zu finden, um von einem sinnvoll orientierenden Rahmen nicht in eine lernhemmende Überstrukturierung zu verfallen. Insbesondere die jahrelange Forschung des Australiers Bill Rogers zeigt deutlich, dass die Beziehungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Lernenden eine bedeutsamere Rolle gegenüber einzelnen Methoden der Klassenführung hat. Er plädiert daher für einen ganzheitlichen Ansatz der Verhaltensführung in Schulen, der auf Transparenz und Vertrauen setzt und vor allem als gemeinsamer Grundkonsens von allen Lehrpersonen einer Schule getragen wird.

Im Unterricht der zu Beginn beschriebenen Grundschule ist das übrigens der Fall. Egal, in welchen Klassenraum von der

Jetzt online bestellen

nds-verlag.de

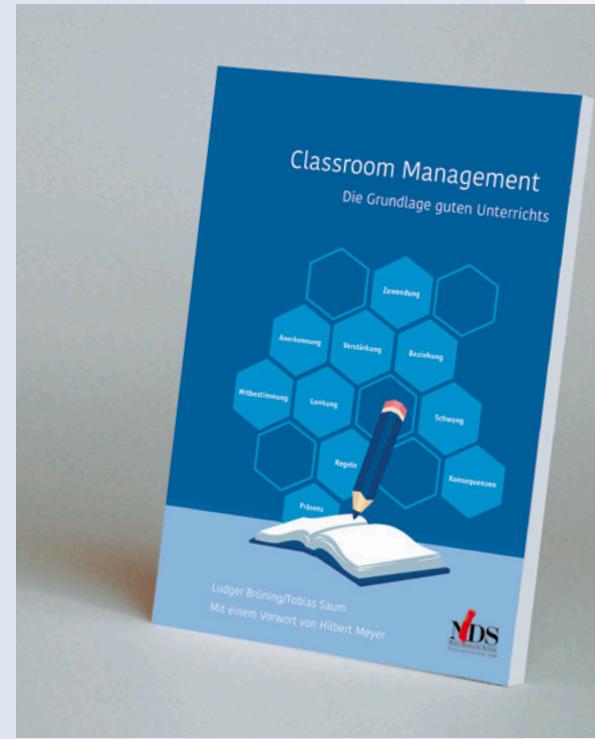
Vorschulkklasse bis zur 4. Klasse man geht, in jeder Klasse finden sich gleiche Elemente, wie die Karten zur Einteilung von Gruppentischen, die Magnettafel zur Prüfung der Anwesenheit, laminierte Namensschilder und eine aushängende Sitzordnung, beschriftete Materialkisten mit jederzeit passenden Übungsmaterialien oder eine Übersicht über die Unterrichtsstunden am jeweiligen Schultag. Nicht zuletzt für Vertretungssituationen sind solche klassenübergreifenden Absprachen Gold wert – für Lehrpersonen und Schüler:innen. ♦

LITERATUR

- Eichhorn, C. (2015): Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta. 8. Aufl.
- Ermert-Heinz, M./Bürgermeister, M./Kossack, R. (2016): Klassenführung und der Umgang mit Störungen. Ein verbindliches Konzept für Prävention und Intervention entwickeln. In: PÄDAGOGIK 1/2016.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt.
- Praetorius, A. K./Klieme, E./Herbert, B./Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. ZDM Mathematics Education, 50(3), S. 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Stanat, P./Schipolowski, S./Mahler, N./Weirich, S./Henschel, S. (Hrsg.) (2019): IQB Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Waxmann.

DR. ANDREA ALBERS ist die stellvertretende Leitung der Hamburger Schulinspektion und Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

✉ albers_andrea@t-online.de



Ludger Brüning / Tobias Saum

Classroom Management Die Grundlage guten Unterrichts

Ein durchdachtes Classroom Management zählt zu den unverzichtbaren Instrumenten eines erfolgreichen Unterrichts.

Wie dieser auch in schwierigen Lerngruppen gelingen kann, legen Ludger Brüning und Tobias Saum lebendig und anschaulich dar.

Fundierte pädagogische Kompetenz verbindet sich hier mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den Themen Classroom Management und Lernpsychologie zu einem wertvollen Helfer für die Praxis.

Das Buch richtet sich an Newcomer*innen und Profis gleichermaßen - und gehört in jedes Lehrerzimmer.

Mit einem Vorwort von Prof. Hilbert Meyer.

1. Auflage 2022 / 210 Seiten / 29,80 €

ISBN 978-3-87964-325-7

Best.-Nr. Webshop NDS_BUC_325

Ein ganzheitlicher Ansatz für Classroom Management

Bill Rogers hat als Lehrer an australischen Gesamtschulen gearbeitet und Strategien für das Verhaltensmanagement entwickelt. Für die PÄDAGOGIK beantwortet er Fragen zu seinem Classroom-Management-Ansatz. Dabei wird deutlich: Eine positive Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ist zentral.

EIN INTERVIEW MIT BILL ROGERS

PÄDAGOGIK: Sie haben viele Jahre lang Lehrer:innen ausgebildet und selbst unterrichtet. Ihre Einschätzung: Wie gelingt ein lernförderliches Classroom Management? Was sind die wichtigsten Grundvoraussetzungen?

Rogers: Das gesamte Classroom Management und die Verhaltensführung gehen von klaren Rechten und Pflichten aus, die wir unseren Schüler:innen in jedem Alter vermitteln. Dazu später mehr. Zu den wesentlichen Faktoren der Verhaltensführung gehören die *präventiven Aspekte*, die notwendigen *korrigierenden Aspekte*, die wesentliche *Ermutigung*, die wir unseren Schüler:innen geben, und die notwendigen *Konsequenzen* für das Verhalten von Schüler:innen, die anhaltend stören. Zu den *präventiven Aspekten* der Verhaltensführung gehören die wesentlichen Regeln und Routinen, die auf den grundlegenden Rechten und Pflichten basieren. Die *korrigierenden Aspekte* der Verhaltensführung betreffen die Art und Weise, wie wir mit ablenkendem und störendem Verhalten während der Unterrichtszeit umgehen. Der *Ermutigungsaspekt* befasst sich mit der Unterscheidung zwischen Lob und beschreibendem Feedback, das die Bemühungen und den Beitrag des Kindes anerkennt und bestätigt. Der Aspekt der *Verhaltenskonsequenzen* im Rahmen der Verhaltensführung befasst sich mit der Frage, wie wir Verhaltenskonsequenzen so anwenden können, dass sie mit dem Verhalten der Schüler:innen in Zusammenhang stehen und in ihrer Schwere angemessen sind, da sie die Rechte anderer beeinträchtigen. Es ist

sehr wichtig, dass wir als Lehrer:innen bewusst den grundlegenden Respekt zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen aufrechterhalten. Es ist das Zusammenspiel dieser entscheidenden Aspekte unserer Verhaltensführung, die eine positive und funktionierende Lerngemeinschaft fördern und eine respektvolle soziale Interaktion ermöglichen und fördern.

Jedes dieser Elemente erfordert eine bewusste Planung durch Lehrer:innen. Wenn es zum Beispiel darum geht, Schüler:innen zu korrigieren, muss die Sprache der Korrektur sorgfältig überlegt werden. Ein typisches Beispiel während des Unterrichts in der ganzen Klasse: Mehrere Schüler:innen rufen laut, ein paar Schüler:innen unterhalten sich, ein Schüler fummelt vielleicht an einem Spielzeug auf seinem Tisch herum. Die Lehrerin wendet sich bewusst an die Gruppe, indem sie sagt: »Einige Schüler:innen rufen rein, denkt daran, die Hände zu heben, ohne zu rufen, damit alle eine faire Chance haben.« Sie fragt nicht: »Warum rufen einige rein?« oder »Müsste ihr so rufen?«. Mit anderen Worten: Die Lehrerin ist sich bewusst, dass sie, wo immer möglich, eine positiv korrigierende Sprache verwendet. Bei Schüler:innen, die sich unterhalten, sagt sie (mit Blickkontakt zu den Schüler:innen): »Ihr plappert.« Die Lehrerin fügt den kurzen Hinweis hinzu: »Ihr müsst in diese Richtung schauen und zuhören, ohne zu plaudern. Danke.« Einer der Schüler murmelt mürrisch: »Wir haben gerade über die Arbeit gesprochen.« An diesem Punkt argumentiert die Lehrerin nicht, sondern sie »bestätigt«

kurz: »Auch wenn ihr über die Arbeit gesprochen habt, müsst ihr jetzt in diese Richtung schauen und zuhören. Danke.« Dann wendet sie ihre Aufmerksamkeit wieder der ganzen Klasse zu, um den Schüler:innen, die sich unterhalten haben, Zeit zu verschaffen. Diese »Auffrischungszeit« vermittelt auch die Erwartung und das respektvolle Vertrauen in die Mitarbeit der Schüler:innen. Sie hat sich respektvoll, positiv und verhaltensorientiert verhalten. Dieser Ansatz der ruhigen, positiven Sprache ist besser als die sinnlose Frage an die Schüler, warum sie reden, oder ein negativer Hinweis wie »Redet nicht, wenn ich rede«.

Die Lehrkraft ist sich bewusst, dass sie, wenn sie ablenkendes und störendes Verhalten anspricht, den Schwerpunkt der Korrektur auf das »primäre Verhalten« (um das es geht) legt und es vermeidet, »sekundäre Verhaltensweisen« wie das Seufzen des Schülers, das Rollen der Augen oder das Nuscheln überzubetonen ... Diese »sekundären Verhaltensweisen« können oft taktisch ignoriert werden. Wenn sich der Schüler besonders respektlos verhält, genügt eine kurze, deutliche und respektvolle Erklärung, beispielsweise: »Ich spreche nicht respektlos mit dir, ich erwarte, dass du nicht so mit mir sprichst.« Die Lehrkraft nimmt dann den Unterrichtsfluss wieder auf. Sie kann auch beschließen, mit den betreffenden Schüler:innen später (unter vier Augen) nach dem Unterricht zu sprechen, um das respektlose Verhalten zu klären.

PÄDAGOGIK: Sie gehen davon aus, dass das Verhalten der Schüler:innen und das Verhalten der Lehrer:innen miteinander zusammenhängen. Wie finde ich als Lehrperson heraus, welcher Führungsstil zu mir und der Klasse passt? Worauf sollte ich achten?

Rogers: Das Klassenzimmer ist ein natürlich dynamischer Kontext, 20 (oder mehr) Schüler:innen und eine Lehrperson auf engem Raum, fünf Stunden am Tag, fünf Tage die Woche, mehrere Semester im Jahr. Es gibt Schüler:innen mit unter-



BILL ROGERS ist ein australischer Bildungsberater. Er hat als Lehrer an Gesamtschulen gearbeitet, als Professor für Pädagogik über Konfliktkulturen geforscht und verschiedene Artikel und Bücher über Classroom Management veröffentlicht. Er gestaltet Workshops und hält Vorträge für Lehrpersonen und Bildungsbehörden über gesamtenschulische Ansätze zur Verhaltenssteuerung von Schüler:innen.

• www.billrogers.com.au

schiedlichem Hintergrund und Temperament, mehrere Schüler:innen mit diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten, die alle versuchen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu finden und mit den natürlichen Anforderungen des Lernens fertigzuwerden. Eine Lehrperson muss in der Lage sein, das Vertrauen der Schüler:innen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und ihnen die Rechte und Pflichten aller zu vermitteln; das ist keine leichte Aufgabe. Außenstehende haben kaum eine Vorstellung von den natürlichen Anforderungen und Belastungen, die eine solche Rolle mit sich bringt. Wichtig ist nicht so sehr ein

»Stil«, sondern ein Bewusstsein dafür, wie wir unsere Rolle als Führungskraft im Klassenzimmer ausfüllen. In der vorangegangenen Frage habe ich versucht, die entscheidenden Faktoren für das bewusste Verständnis einer Lehrkraft für ihre Rolle als Führungskraft zu skizzieren. Diese Faktoren sind die Grundlage für alles, was wir als Lehrkraft tun. Nehmen wir einen der wesentlichen Aspekte unserer Rolle, nämlich unser Führungsverhalten und insbesondere unseren Gebrauch von korrigierender Sprache. Wir achten ganz bewusst auf Folgendes: Die Verwendung von positiver, korrigierender Sprache, wo immer dies möglich ist. Wir vermeiden es, Fragen zu stellen wie: »Warum rufst du rein?«, »Warum hast du noch nicht mit der Arbeit begonnen?« Oder sogar: »Warum kommst du zu spät zum Unterricht?« Wenn ein:e Schüler:in zum Beispiel zu spät zum Unterricht kommt, wird die Lehrkraft sie oder ihn begrüßen: »Guten Morgen, setz dich, wir unterhalten uns später.« Die Lehrkraft nimmt dann den Unterricht wieder auf. Es ist sinnlos, den Schüler zu fragen, warum er zu spät kommt – zu diesem Zeitpunkt, wenn wir mit der ganzen Klasse unterrichten, können wir das Thema später in einem Einzelgespräch mit einem Schüler weiterverfolgen. Es ist wichtig, den Schüler respektvoll auf seinen Platz zu verweisen und mit dem Unterricht fortzufahren. Wir lassen den Schüler nicht an der Klassenzimmertür stehen mit der Frage: »Warum kommst du zu spät?« Oder noch sinnloser: »Kommst du zu spät?« Wenn wir uns bewusst auf die typischen Ablenkungen

und Störungen vorbereiten und auf die sprachlichen Hinweise, die wir dann verwenden wollen, ermöglicht das uns, die Ziele jeder Verhaltensführung wahrscheinlicher zu verwirklichen: das Bewusstsein für das Verhalten zu schärfen, die Eigenverantwortung des Schülers für sein Verhalten zu wecken und dies auf eine Art und Weise zu tun, die wahrscheinlich – wenn auch nur kurz – die Rechte vermittelt, die von einem solchen ablenkenden oder störenden Verhalten betroffen sind. Ein typisches Beispiel: Ein Schüler spielt mit seinem iPhone, während er mit seinen Aufgaben beschäftigt ist. Die Lehrperson geht zu dem Schüler hinüber und lenkt seine Aufmerksamkeit auf die Lernaktivität: »Wie läuft's?« »Wie weit bist du mit deiner Arbeit?« »Brauchst du Hilfe?« Die erste Interaktion ist also auf die Aufgabe gerichtet, dann – bevor er sich von dem Schüler entfernt – fügt der Lehrer hinzu: »Übrigens, Adam, das Telefon muss auf meinem Tisch oder in deiner Tasche liegen. Du kennst doch die Regel der Fairness.« Die Lehrperson verlangt nicht, dass der Schüler das Telefon aushändigt, er nutzt eine gezielte Auswahl. Wenn der Schüler jammert oder sich beschwert: »Andere Lehrer schikanieren uns nicht so ...«, wird die Lehrperson kurz – teilweise – zustimmen: »Ich kann nicht für andere Lehrer sprechen, die Schulregel ist eindeutig.« Und an diesem Punkt geht die Lehrperson weg und vermittelt, dass sie eine Erwartung hat. Sie wird nicht über den Wahrheitsgehalt der Regel oder darüber diskutieren, was andere Lehrer:innen tun oder nicht tun. Wenn der Schüler sich weigert, das Handy wegzulegen, kommt der Lehrer zurück und erklärt die Konsequenz: »Wenn du das Handy nicht wegräumst, muss ich das später in deiner Freizeit nachholen.« Damit wird dem Schüler die Verantwortung für sein Verhalten zurückgegeben.

Unsere Kommunikation und die Vermittlung von Gelassenheit ist auch wichtig, wenn wir eine korrigierende Sprache verwenden, insbesondere wenn wir durchsetzungsfähig sein müssen, beispielsweise wenn ein Schüler beleidigende, rassistische oder sexistische Sprache verwendet. Gelassenheit ermöglicht die Durchsetzung. Ein Beispiel: Ein Schüler hat einen anderen Schüler in einer Klassendiskussion beleidigt. Die Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit auf diesen Schüler und sagt mit Nachdruck und Durchsetzungsvermögen: »Das war eine unfreundliche Bemerkung, und damit ist jetzt Schluss.« Der Tonfall und das Auftreten der Lehrerin sind von

einer ruhigen Entschlossenheit geprägt, die keine Bedrohung »verrät«. Wenn der Schüler sich beschwert, dass er nur einen Scherz gemacht hat, wird die Lehrerin mit Nachdruck und in aller Ruhe erklären: »Solche Scherze machen wir in unserem Klassenzimmer nicht.« An diesem Punkt wird die Lehrerin den Unterrichtsfluss wieder aufnehmen (und diese Ruhe vermitteln), während sie gleichzeitig sicherstellt, dass das Recht auf respektvolle Kommunikation geklärt und die Verantwortung des Schülers hervorgehoben wurde. Unsere Gelassenheit hat das Potenzial, die Gelassenheit des Schülers zu fördern und auch den Rest der Klasse zu beruhigen. Wenn es um die Kontrolle der Klasse geht, geht es nicht darum, dass wir die Schüler:innen kontrollieren, sondern vielmehr darum, dass wir den Schüler:innen ermöglichen, sich ihres Verhaltens bewusst zu werden und damit umzugehen.

PÄDAGOGIK: Der Aufbau von Beziehungen in einer neuen Klasse scheint also zentral zu sein. Worauf sollte ich als Lehrer achten, wenn ich eine neue Klasse übernehme?

Rogers: Wenn wir eine neue Klasse übernehmen, sind unsere Schüler:innen von Natur aus bereit, sich darüber klar zu werden, wie wir als Klassengemeinschaft zusammenarbeiten werden. Wir haben zwar eine Rollenautorität, aber unsere moralische Autorität müssen wir uns durch die Vertrauenswürdigkeit unseres Charakters als Führungspersönlichkeit und durch unsere Fähigkeit, mit Engagement und Interesse zu unterrichten, verdienen. Wir bauen unsere Autorität auf, indem wir uns so verhalten, als ob wir bereits die Autorität hätten, die Klasse zu führen, zu leiten und zu managen. Alle Lehrpersonen haben die gleiche grundlegende Autorität und bestimmte Befugnisse innerhalb dieser Rolle. Unsere moralische Autorität ist jedoch von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich und ergibt sich nicht aus der Macht an sich, sondern daraus, dass wir unsere Autorität nutzen, um unsere Schülerinnen und Schüler zu befähigen und zu ermächtigen, ihr Verhalten in einer Weise zu gestalten, die die Rechte anderer respektiert. Respektvolles Vertrauen ist ebenfalls vom ersten Tag an entscheidend, wenn wir die Rechte und Pflichten aller Mitglieder der Klassengemeinschaft klären. Es ist wichtig, sich daran zu erinnern, dass wir als Lehrpersonen die Anführer:innen sind, und wir müssen darauf achten, ein entspanntes, aber sicheres Auftreten als der Erwachsene

Es ist sehr wichtig, dass wir als Lehrer:innen bewusst den grundlegenden Respekt zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen aufrechterhalten, wenn wir Verhaltensfolgen anwenden.

im Raum zu vermitteln. Wir sind der Erwachsene, dem man vertrauen kann, dass er das Klassenumfeld und die Lernaktivitäten zum Wohle aller steuert. Unsere Schülerinnen werden dies an unserer charakteristischen Führung von Anfang an bemerken. Zu den Grundlagen gehören: pünktlich oder vor der Zeit zum Unterricht zu kommen, um die Klasse zu begrüßen; eine klare Sitzordnung zu haben (fair und altersgerecht) und ein klares Gespür für alle notwendigen (altersgerechten) Routinen zu haben.

Wenn wir mit respektvoller Autorität und Anmut führen, bauen wir Vertrauen zu den einzelnen Schülern und der Gruppe auf.

PÄDAGOGIK: Sie haben auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen hingewiesen, und auch in der Fachliteratur wird immer wieder auf die Wichtigkeit von transparenten Regeln hingewiesen. Warum sind Regeln so zentral für ein lernförderliches Umfeld?

Rogers: Unsere Schüler erwarten von uns, dass wir ihnen deutlich machen, welche grundlegenden Rechte, Regeln und Verantwortlichkeiten bestehen und was geschieht, wenn diese Rechte beeinträchtigt oder missbraucht werden, und welche Verantwortlichkeiten von unseren Schüler:innen einzufordern sind. Vom ersten Tag an müssen wir eine Arbeitsbeziehung zu unseren Studenten aufbauen, sowohl als Gruppe als auch als Einzelpersonen. Dies wird natürlich Zeit brauchen, aber von Anfang an ist es wichtig, ja entscheidend, dass wir die wesentlichen Rechte und Pflichten klären, die es uns ermöglichen, eine Klasse zu haben, in der wir uns sicher fühlen können, sowohl psychologisch als auch physisch; in der wir fair und mit grundlegendem Respekt behandelt werden und das Recht haben, ohne unangemessene Ablenkung oder Störung zu lernen. Rechte bringen Verantwortung mit sich, das heißt, dein Recht ist meine Verantwortung und umgekehrt.

Regeln dienen im Wesentlichen dem Schutz dieser Rechte. Natürlich muss eine Regel fair und notwendig sein, um soziales Wohlergehen zu ermöglichen. Dieser Schutz hängt jedoch von der Art der Verhaltensführung der Lehrperson und der Beziehung ab, die diese Person zu den Schüler:innen aufbaut. Das Gleiche gilt für Routinen, die das reibungslose Funktionieren einer Klassengemeinschaft ermöglichen. Die

Schüler:innen müssen lernen, dass das Umfeld im Klassenzimmer unterschiedliche Bewegungsmuster und Geräuschpegel erfordert, angemessene Routinen für Diskussionen in der Klasse, einschließlich der Routine, die Hände zu heben. Es ist sogar wichtig, mit den Schüler:innen zu besprechen, wie man in Diskussionen in der Klasse seine Meinung oder seinen Standpunkt darlegt und begründet. Es ist von entscheidender Bedeutung, erwartungsgemäße Routinen für praktikable und zielgerichtete Diskussionen in der Klasse zu entwickeln.

Mit Bill Rogers sprach Dr. Andrea Albers, Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

Das gesamte Interview mit Bill Rogers ist im Original auf der Homepage von PÄDAGOGIK abrufbar.



Mit dem Körperausdruck Unterricht gestalten

Wie können Körpersprache, physische Präsenz und nonverbale Signale bewusst zur Klassenführung eingesetzt werden? Die beruhigende Nachricht zu Beginn: Körperausdruck und Präsenz sind erlernbar. Ein Online-Kurs mit vielen Praxistipps für den Schulalltag bietet Unterstützung.

MAXI MERCEDES GREHL

Unser Körper ist in jedem Moment an unserer Kommunikation beteiligt. Unser Körperausdruck begleitet, verstärkt, ergänzt oder ersetzt das Gesagte. Im Unterricht beobachten uns 25 oder mehr Augenpaare sehr genau. Sie analysieren, wie wir den Raum betreten, wie wir uns aufrichten, bewegen, im Raum positionieren, wie wir Blickkontakt halten, wie viel und welche Gestik wir nutzen. Sie wollen herausfinden, wie wir gestimmt sind, wie wohl und sicher wir uns fühlen und was heute von uns zu erwarten ist. Unser Körperausdruck erzeugt immer eine Wirkung. Allein unsere bloße Präsenz hat schon eine Aussagekraft und Auswirkung auf die Lernatmosphäre. Das können wir nicht vermeiden, aber nutzen. Dieser Beitrag gibt einen Einblick und bietet Übungen, die helfen, unseren Körperausdruck bewusst und gewinnbringend zu gestalten.

KÖRPERAUSDRUCK BEWUSST WAHRNEHMEN

Eine Wahrnehmung für die eigene Wirkung und den eigenen Körperausdruck zu bekommen, ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen. Uns ist jedoch oft nicht bewusst, oder wir haben es schlicht in unserem Studium nicht gelernt, wie wir unseren Körperausdruck verwenden und ihn adäquat einsetzen können, um uns beispielsweise Gehör zu verschaffen oder zu motivieren. Wenn uns nicht bewusst ist, wie wir wirken und wirken können, kommt es leichter zu Missverständnissen, und der Beziehungsaufbau zu den Schüler:innen wird erschwert. Das kann zu Störungen im Unterricht oder mangelnden Respekt gegenüber der Lehrkraft führen. Es ist daher wichtig, dass man den eigenen Körperausdruck reflektiert, eigene Verhaltensweisen beobachtet und eine Wahrnehmung für sich selbst entwickelt.

GLAUBWÜRDIGKEIT HERSTELLEN

Die Glaubwürdigkeit einer Lehrkraft hängt in hohem Maße von der Widerspruchsfreiheit aller Signale ab. Denken, Reden und Handeln müssen gleichgerichtet sein. Stimmen die Signale nicht überein, spricht man von Inkongruenz. Inkongruenz entsteht häufig, wenn widersprüchliche Gefühle, Intentionen oder Bedürfnisse in uns existieren. Wir versuchen im Unterricht, ein positives Bild von uns zu zeichnen und durch fachliche Sicherheit zu beeindrucken. Befindlichkeiten wie Unsicherheiten und ein geringes Selbstwertgefühl versuchen wir zu unterdrücken oder zu überspielen. Sie bleiben jedoch sichtbar – vielleicht nicht bewusst, aber unbewusst registrieren unsere Schüler:innen, dass zum Beispiel unser Bewegungstempo nicht der Sprechdynamik entspricht oder dass wir mit angehaltenem Atem sprechen, was das Zuhören anstrengend macht. Diese Inkongruenz wird von unseren Schüler:innen als ein diffuses Gefühl wahrgenommen. Die Situation hinterlässt Unstimmigkeit, unsere Intention ist unklar. Das kann unsere Klasse verunsichern und frustrieren. Wenn die Signale im Widerspruch stehen, werden unsere Schüler:innen sehr wahrscheinlich der nonverbalen Ebene, also der Stimme und dem Körperausdruck, mehr Aufmerksamkeit schenken (vgl. Heidemann 2007, S. 10).

DEN EIGENEN STIL FINDEN

Ein und dasselbe Körperverhalten kann je nach Situation, Temperament, Persönlichkeit, kultureller Prägung und Sozialisation eine andere Wirkung hervorrufen oder Bedeutung haben. Es besteht leider immer noch der Irrglaube, dass eine bestimmte Pose, ein bestimmtes Verhalten eingebügt werden müsse, um eine gewünschte Wirkung zu erzielen. Dass das

Ein klarer Körpersprache ist eine wesentliche Voraussetzung für glaubwürdiges Überzeugen und wirkliches Verstehen.

Körpersprache, -ausdruck und -verhalten

Körpersprache meint die körperlichen Ausdrucksbewegungen, die in einer Sprachgemeinschaft bestimmte festgelegte Bedeutungen haben (konventionalisiert). Körpersprache dagegen meint den Ausdruck von Stimmungen. Dabei gibt es keine Eins-zu-eins-Entsprechungen. Die Interpretation des Körpersprache unterliegt gänzlich unserer subjektiven und situativen Einschätzung (vgl. Heilmann 2011, S. 27). Körperverhalten meint generell den unbewussten und intendierten Einsatz von allen Körpersignalen (vgl. Košinár 2009, S. 21).



Szenenbild aus dem Erklärvideo: »Was macht mein Körper?«
www.youtube.com/watch?v=WubqKIWmXqI



nicht der Fall ist, macht vielleicht folgendes Beispiel klar. Nehmen wir einmal an, ein Tipp lautet: »Möchtest du präsent sein und von deiner Klasse gesehen werden, dann mach dich groß, stütze die Arme in die Hüfte und halte einen intensiven Blickkontakt zu allen.« Den Tipp probieren Herr Klein (ein Meter fünfzig, mit ruhigem Charakter), Frau Groß (zwei Meter, sportlich, eher lebhaft) und Frau Witzig (ein Meter fünfsiebenzig, temperamentvoll und hektisch) aus.

Wenn Herr Klein den Klassenraum betritt, sieht ihn keiner. Wenn er mit dem Unterricht beginnen will, muss er immer seine Stimme erheben. Für Herrn Klein kann der Tipp hilfreich sein, von seinen Schüler:innen wahrgenommen zu werden. Wichtig wäre, dass er nicht auf die Idee kommt, nur noch in dieser Pose zu verharren.

In der Klasse von Frau Groß ist es ruhig, zu ruhig. Sie stellt eine Frage und bekommt keine Antwort. Sie hat das Gefühl, für sich allein zu unterrichten. Frau Groß ist mit ihren zwei Metern und ihrer Energie eine Respekt einflößende Person. Sie könnte durch die oben beschriebene Haltung eher eine

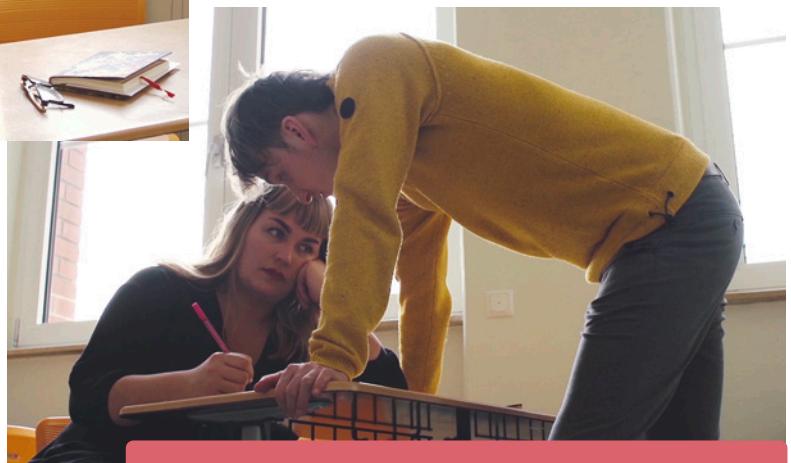
aggressive Wirkung erzielen. Das sorgt vielleicht für Ruhe in der Klasse, aber nicht zwingend für einen guten Beziehungsauftakt mit den Schüler:innen. Die Antworten auf ihre Fragen würden weiterhin ausbleiben.

Frau Witzig könnte durch die Pose vielleicht etwas mehr Ruhe ausstrahlen. Doch wenn sie die Pose verlässt, ist sie wieder in ihrem hektischen Bewegungsmuster. Die Klasse wird den Widerspruch bemerken und auf Glaubwürdigkeit prüfen: Was macht unsere Lehrerin da? Spielt sie uns was vor? Was will sie uns damit signalisieren? Durch unreflektiertes Nachmachen eines bestimmten Körperverhaltens wird die eigene Persönlichkeit verdeckt. Die Schüler:innen können nicht erkennen, wer Sie als Person sind, und können Sie dadurch nicht einschätzen.

Meistens beschränken wir uns beim Sprechen über den Körpersprache vorwiegend auf die Außenwirkung: Was geben wir von uns preis? Und wie wirken wir auf andere? Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist die *Innenwirkung*, die unser Körperverhalten auf unsere Emotionen hat. Das bewusste



Wie nähern wir uns zum Beispiel Schüler:innen, wenn sie während einer Arbeitsphase eine Frage haben? Szenenbild aus dem Erklärvideo »Interaktion | Wirkungsstrategie«
⌚ www.youtube.com/watch?v=jk4Y-2A2gL0o



Körper.Stimme.Haltung – Online-Kurs mit Wirkungsstrategien für Lehrer:innen

Damit es uns gelingt, über den Körper selbstregulierend zu handeln oder die Situation durch den eigenen Körperausdruck zu verändern, braucht es Übung, Zeit und Geduld. Im frei zugänglichen und kostenlosen Online-Kurs *Körper.Stimme.Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer:innen* werden konkrete Übungen und mögliche Schritte vorgestellt, die uns helfen, unseren Körperausdruck zu verändern.

Das Projekt ist ein multimediales Lernangebot der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Es basiert auf Erklär- und Übungsvideos mit ergänzendem Text- und Audiomaterial zum selbstständigen Erarbeiten verbaler und nonverbaler Kommunikationsstrategien.

⌚ <https://koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de>



Einsetzen und Erleben des eigenen Körpers kann sich positiv auf unseren emotionalen Zustand und das Selbstwertgefühl auswirken. Wir können uns durch eine eingefallene Haltung und hektische Bewegungen mit fehlendem Blickkontakt selbst verunsichern. Wir können uns aber auch über eine aufrechte Haltung und einen dynamischen Körperausdruck selbst aktivieren. Das Ziel besteht daher darin, über den Körper selbstregulierend handeln zu können, um die eigene Verfassung und somit die Situation zu verändern.

DEN RAUM NUTZEN

Wie wir den Raum nutzen, kann uns und unseren Schüler:innen helfen, mehr Orientierung und Struktur im Unterrichtsgeschehen zu erhalten. Wenn wir zum Beispiel die ganze Aufmerksamkeit brauchen, weil wir ein Thema einführen oder eine wichtige Ansage machen, dann sollten wir von einem zentralen Punkt aus sprechen. Wenn wir eine Diskussion moderieren wollen, kann eine Position außerhalb des Zentrums den Schüler:innen signalisieren, dass ihre Wortmeldungen Raum bekommen.

Bevor wir unser Körperverhalten verändern, sollte uns zuerst bewusst werden, wie wir uns bewegen. Videoaufnahmen können dabei sehr hilfreich sein, sind aber schwer zu reali-

Durch unreflektiertes Nachmachen eines bestimmten Körperverhaltens wird die eigene Persönlichkeit verdeckt.



Präsent sein beim Tafelanschrieb

Ein häufig angesprochenes Thema in Bezug auf Raumverhalten ist die Tafelarbeit. Wir stehen an der Tafel, wollen etwas leserlich anschreiben und gleichzeitig den Kontakt zu unseren Klassen aufrechterhalten und nicht den Fehler begehen, zur Tafel zu sprechen. Wie das gelingen kann, wird im Erklärvideo »Präsent bewegen« gezeigt:

<https://youtu.be/6iJWTi8r2Ec>



sieren. Lassen Sie sich daher zu einem Gedankenexperiment einladen. Stellen Sie sich vor, Sie hätten eine konkrete Unterrichtsstunde, an die Sie sich jetzt noch gut erinnern können, aufgenommen. Stellen Sie sich weiter vor, wie Sie sich die Aufnahme ansehen. Drücken Sie in Gedanken kurz auf Pause. Stellen Sie den Ton aus und spielen Sie die Aufnahme jetzt in doppelter Geschwindigkeit ab. Was sehen Sie? Wo stehen Sie und was machen Ihre Hände? Bei diesem Gedankenexperiment geht es darum, eine Idee davon zu bekommen, wie unser Bewegungsradius ist. Verharren wir die ganze Unterrichtsstunde hinter dem Tisch und wechseln zwischen Sitzen und Stehen? Erkennen wir vielleicht zwei, drei Lieblingsorte – mittig, neben der Tafel und hinterm Tisch? Tigern wir vor der Tafel auf und ab? Oder entpuppt sich der Mittelgang als unser Laufsteg? Natürlich ist der Bewegungsradius abhängig vom Raum und dessen Bestuhlung. Meistens haben wir wenig Platz, und das bringt uns zu einem anderen Problem.

Durch unsere Prägung, unser Temperament oder einfach unsere momentane Gestimmtheit haben wir ein unterschiedliches Bedürfnis nach Nähe und Distanz. Das betrifft auch unsere Schüler:innen. Es ist körperlich deutlich spürbar, wenn uns eine Person zu nah kommt oder ein Raum zu eng ist. Es ist auch beobachtbar, wann unser Gegenüber sich unwohl fühlt, weil

wir ihr oder ihm zu nahe sind. Werden die Bedürfnisse nach Nähe und Distanz nicht beachtet, kann es zu Störungen und Missverständnissen in der Kommunikation kommen. Stellen Sie sich einen Schüler vor, der ein Bedürfnis nach Distanz hat. Allein durch die Sitzordnung und Raumgestaltung wird er viel Nähe ertragen müssen und damit beschäftigt sein, sich gut abzugrenzen. Besonders unangenehm wird es, wenn sich dann noch ein Lehrerkörper vor, hinter oder neben ihm drängt. Für ihn kann es so belastend sein, dass er den Ausführungen nicht mehr folgen kann.

Wie nähern wir uns zum Beispiel Schüler:innen, wenn sie während einer Arbeitsphase eine Frage haben? Je nach Raumgröße, Raumgestaltung und auch abhängig von Ihrer Körpergröße gibt es unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten. Eine Möglichkeit, um unbewusstes Zu-nahe-Kommen zu vermeiden, könnte ein extra dafür eingerichteter Ort sein. Vielleicht ist es der Stuhl vor oder neben unserem Tisch, der zu einem ruhigen Gespräch im angemessenen Abstand einlädt, vielleicht sind es aber auch zwei Stühle in einer ruhigen Ecke.

PRÄSENZ ERLERNEN

Mit Präsenz ist nicht nur die körperliche Ausstrahlung gemeint, sondern auch die Aufmerksamkeit im Moment. Prä-

Präsent sein – Übungen finden sich

im Erklärvideo

⌚ <https://youtu.be/I7L8gR3QPPw>



senz entsteht neben der Aufrichtung zu einem Großteil durch Gelassenheit, Entspannung und Wachheit. Dadurch, dass wir wach und im Moment sind, können wir unser Gegenüber besser wahrnehmen und ihm besser begegnen. Wir brauchen ein Bewusstsein für unsere Körperhaltung. Wir sollten grundsätzlich dazu fähig sein, uns zu entspannen. Durch ungünstige Gewohnheiten und Stress bauen wir meistens unnötige Spannungen im Körper auf. Wir leiden unter Rücken-, Nacken- und Kieferverspannungen. Das beeinflusst die Qualität unserer körperlichen, geistigen Bewegungen und unsere Gemütsbewegungen. Das Ziel sollte sein, mit unserer Energie zu haushalten und unnötige Körperspannungen zu vermeiden. Der erste Schritt, um Energie zu sparen, beginnt mit einer durchlässigen Körperhaltung. Durchlässigkeit beschreibt eine Art aktive Ruhehaltung, die es uns ermöglicht, frei zu agieren und sofort zu reagieren.

Der zweite Schritt kann darin bestehen, die Aufmerksamkeit ins Hier und Jetzt zu lenken. Folgende Wahrnehmungsübungen können das ermöglichen: Nehmen Sie sich und Ihre Umgebung neugierig wahr, ohne zu bewerten. Wo befinden Sie sich gerade? Schauen Sie sich um, was sehen Sie? Welche Geräusche und Klänge können Sie wahrnehmen? Was riechen Sie gerade? Wie atmen Sie? Welche Position hat Ihr Körper? Was spürt Ihr Körper an Auflageflächen? Wie fühlen sich Ihre Kleidungsstücke auf Ihrer Haut an? Diese kleine Übung kann uns helfen, ruhiger zu werden und etwas zu entspannen.

Das Reflektieren über den eigenen Körperausdruck, das Analysieren des eigenen Bewegungsradius, Ideen zur Raumstrukturierung und Wahrnehmungsübungen sind erste

wichtige Schritte, um am eigenen Auftreten zu arbeiten. Als zweiter Schritt eignen sich kleine unaufgeregte Situationen, in denen wir Veränderungen vornehmen. So erreichen wir allmählich das Ziel, über den Körper selbstregulierend zu handeln, um die eigene Verfassung und somit die Situation ändern zu können. ♦

LITERATUR

- Heilmann, C. (2011): Körpersprache. Richtig verstehen und einsetzen. München/Basel.
Heidemann, R. (2007): Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. 8. Aufl., Wiebelsheim.
Košinár, J. (2009): Körperkompetenzen und Interaktionen in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis. Bad Heilbrunn.
Rogers, B. (2013): Classroom Management. Das Praxisbuch. Weinheim/Basel.

MAXI MERCEDES GREHL arbeitet am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist Dozentin für das Seminar »Kommunikation und Stimme« und verantwortlich für die Konzeption und Durchführung des Onlinekurses »Körper. Stimme.Haltung«. Freiberuflich arbeitet sie als Kommunikationstrainerin, Theaterpädagogin und systemische Beraterin.
⌚ maxi.grehl@zlb.uni-halle.de

Schulentwicklung



Schulleiter:innen haben viele Rollen: Sie sind Lehrkraft, Organisator:in, Moderator:in, Verwaltungsjurist:in und vieles mehr. Diese Rollen sind durch Schulgesetze und Dienstordnungen vorgegeben, eröffnen aber auch einen Spielraum für die persönliche Ausgestaltung. Die Kunst besteht darin, zwischen den Rollen zu wechseln und in ihnen zu überzeugen.

2020 | 178 Seiten | € 29,95 D
ISBN 978-3-407-63201-2
Auch als E-Book erhältlich



Der Titel bietet vertiefte Orientierung im Professionalisierungsprozess und wendet sich vor allem an langjährige, erfahrene Schulleiter:innen. Dabei wird Schulleitung eng mit Schulentwicklung verknüpft. Wege zur Erhöhung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität an Schulen werden ausführlich vorgestellt.

2020 | 197 Seiten | € 29,95 D
ISBN 978-3-407-63215-9
Auch als E-Book erhältlich

Der Autor stellt mit dem »Leadership-Kompass« ein praxiserprobtes Instrument für erfolgreiches Führen und Schulleitungshandeln vor. Ergänzt wird der Kompass durch den »Change Code«, der es Schulen ermöglicht, ein pädagogisches Leitbild zu entwickeln.

2022 | 131 Seiten | € 24,95 D
ISBN 978-3-407-25570-9
Auch als E-Book erhältlich



Das Buch vermittelt Werkzeuge und Haltungen zur Neugestaltung von Schule, zur Beziehung zwischen Pädagog:innen, Kindern und Jugendlichen sowie zur systemischen Leadership mit neuem Blick auf Bildung. Dabei geht es nicht um Verbesserung des Status quo, sondern die Leser:innen erhalten Einblicke in die transformatorische Wirkmacht von Leadership.

2021 | 256 Seiten | € 29,95 D
ISBN 978-3-407-83202-3
Auch als E-Book erhältlich



Das Buch öffnet den Horizont für mögliche Flexibilisierung auf dem Weg zum Abitur. Die beteiligten Schulen haben dazu Ideen und Modelle entwickelt, wie auch und gerade in der Oberstufe nicht nur in Fächern und Unterrichtsstunden gedacht werden kann. Es wurden Modelle entwickelt, die es jedem Schüler und jeder Schülerin ermöglichen sollen, den je eigenen Weg zum Abitur zu finden.

2021 | 222 Seiten | € 29,95 D
ISBN 978-3-407-63239-5
Auch als E-Book erhältlich



Dieser Sammelband gibt den aktuellen Stand der Bildungsreform in Theorie, Praxis- und Erfahrungsberichten wieder und kommt zu dem Schluss, dass Bildungsreformen am ehesten in Form von professioneller Schulentwicklung gelingen.

2019 | 238 Seiten | € 29,95 D
ISBN 978-3-407-25811-3
Auch als E-Book erhältlich



Die Profilbildung von Schulen, die Kunst und Kultur als zentrale Bausteine der Schulentwicklung begreifen, ist ein Konzept, das zunehmend Interesse findet. In solchen »Kulturschulen« erhalten die Schüler:innen vielfältige Möglichkeiten, ästhetische Erfahrungen zu machen. Diese Einführung sammelt und systematisiert die vielfältigen Erfahrungen, die im Bereich der kulturellen Schulentwicklung bereits gemacht wurden.

2017 | 152 Seiten | € 24,95 D
ISBN 978-3-407-25767-3
Auch als E-Book erhältlich

Das komplette
Pädagogik-
Programm:



ACHT IRRTÜMER ÜBER KLASSENFÜHRUNG

»Eine lebendige Klasse muss eng geführt werden«, »Feste Regeln unterbinden die Autonomie der Schüler:innen« oder »Wer keine natürliche Autorität hat, wird eine Klasse nie führen können«. Über Klassenführung kursieren diverse Glaubenssätze, die durch empirische Forschungsergebnisse widerlegt werden können.

THILO KLEICKMANN

Klassenführung ist zentral für den Lernerfolg der Schüler:innen, aber auch für deren sozial-emotionale Entwicklung (Korpershoek et al. 2016; Seidel/Shavelson 2007). Dieser Befund ist mittlerweile weithin bekannt und Klassenführung zunehmend zu einem wichtigen Konzept in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften geworden. Trotzdem oder gerade weil es ein so prominentes Konzept ist, kursieren einige Vorstellungen von Klassenführung, die nicht oder nur zum Teil mit der Unterrichtsforschung in Einklang stehen. Diese Vorstellungen werden im Folgenden etwas zu spitzend als Irrtümer beschrieben, wobei sich die Irrtümer auf unterschiedliche Aspekte der Klassenführung beziehen: auf den Begriff der Klassenführung (Irrtum 1 und 2), auf Fragen der Umsetzung sowie der Wirkung und Erfassung von Klassenführung (Irrtum 3 bis 7) und schließlich auf die Frage der Erlernbarkeit einer effizienten Klassenführung (Irrtum 8). Vor diesem Hintergrund sollte es eine wichtige Aufgabe für die Aus- und Fortbildung und die kollegiale Unterrichtsentwicklung in Schulen sein, bei (angehenden) Lehrkräften ein forschungs- und evidenzgestütztes Konzept von Klassenführung zu entwickeln.

IRRTUM 1: KLASSENFÜHRUNG = GUTER UNTERRICHT

Der Begriff Klassenführung (»eine Klasse führen«) legt unter Umständen das Missverständnis nahe, diese mit gutem Unterricht insgesamt gleichzusetzen. Die Unterrichtsforschung hat jedoch gezeigt, dass Klassenführung eine wichtige Dimension von Unterrichtsqualität *neben anderen* ist, insbesondere neben der kognitiven Aktivierung und der konstruktiven Unterstützung (drei Basisdimensionen; Praetorius et al. 2018). Unter-

richtsqualität wird daher als *mehrdimensionales Konzept* verstanden. Dies spiegelt sich auch in dem in den USA besonders verbreiteten Classroom Assessment Scoring System (CLASS) und in weiteren international verbreiteten Modellen der Unterrichtsqualität wider (Praetorius/Charalambous 2018). Das Konzept von Klassenführung, welches sich in der Unterrichtsforschung bewährt hat, basiert auf der Vorstellung, dass Unterricht als komplexes und dynamisches, durch soziale Interaktionen geprägtes Geschehen so strukturiert und organisiert werden muss, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit produktiv für das Lernen und die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler:innen genutzt werden kann (Doyle 2006). Dazu sind insbesondere präventive, aber auch reaktive Maßnahmen der Lehrkraft erforderlich, zum Beispiel das Etablieren von Regeln und Routinen, das Im-Blick-Behalten des Unterrichtsgeschehens und das frühe Erkennen relevanter Ereignisse (Monitoring, »Allgegenwärtigkeit«) wie auch der professionelle Umgang mit spontanen Unterbrechungen und Störungen.

IRRTUM 2: KLASSENFÜHRUNG = DISZIPLINIERUNG BEI UNTERRICHTSSTÖRUNGEN

Diese Sichtweise reduziert Klassenführung auf die Reaktion auf Unterrichtsstörungen. Dabei werden die so wichtigen präventiven Maßnahmen (z. B. Vorbereitung des Klassenraums, klare Organisation der Übergänge zwischen Unterrichtsphasen, Etablieren von Regeln, Monitoring) ausgeblendet. Schon Jacob Kounin fand in seinen Videoanalysen, dass gerade die präventiven Maßnahmen für eine lernförderliche Nutzung der Unterrichtszeit zentral sind (2006). Auch evaluierte Fort-

Ein modernes Verständnis von Klassenführung ist nicht mit einem autoritären, nur durch Disziplinierung und durch das Fehlen von Freiräumen geprägten Unterrichtsstil zu verwechseln.

bildungsprogramme wie das COMP-Programm in den USA (www.comp.org) oder das KODEK-Programm (Ophardt/Piwowar/Thiel 2017) basieren auf einem breiten Verständnis von Klassenführung, das die präventiven Maßnahmen in den Mittelpunkt stellt. Die große Bedeutung der präventiven Maßnahmen spiegelt sich auch in den Beiträgen dieses Themenhefts wider. Dabei wurde auch schon deutlich, dass ein modernes Verständnis von Klassenführung nicht mit einem autoritären, nur durch Disziplinierung und durch das Fehlen von Freiräumen geprägten Unterrichtsstil zu verwechseln ist (Kunter/Trautwein 2013; siehe auch Irrtum 3 und 6).

IRRTUM 3: DAS KONZEPT IST NICHT AUF MODERNE SETTINGS ÜBERTRAGBAR

In der Tat untersuchte Jacob Kounin in seinen frühen wegweisenden Videostudien zur Klassenführung insbesondere lehrkraftzentrierten Unterricht. Ihn interessierte beispielsweise, wie das Drannehmen von Schüler:innen von der Lehrkraft gestaltet werden kann, damit möglichst alle Schüler:innen aufmerksam bei der Sache bleiben (Kounin 2006). Ein modernes Konzept von Klassenführung ist aber keinesfalls auf lehrkraftzentrierten Unterricht beschränkt. Auch und gerade in inklusiven Settings, im Unterricht mit digitalen Medien oder auch in geöffneten und individualisierten Lernumgebungen spielt Klassenführung eine zentrale Rolle. In inklusiven Klassen muss der Unterricht beispielsweise so organisiert werden, dass alle Schüler:innen einen barrierefreien Zugang zu Materialien und relevanten Informationen haben. Routinen müssen eingeübt werden, die Kindern mit heterogenen Voraussetzungen im Lernen und im Sozialverhalten entgegenkommen. Beim Unterricht mit digitalen Medien sind unter anderem die Verfügbarkeit und Strukturierung von Aufgaben und Lernmaterialien auf einer Lernplattform sowie auch das Monitoring der Aufmerksamkeit eine zentrale Herausforderung: Ist diese wirklich auf den Lerngegenstand fokussiert? Ähnliches gilt für geöffnete und individualisierte Unterrichtsformen, in denen das Etablieren geeigneter Routinen und das Monitoring besondere Herausforderungen darstellen. Die Unterrichtsforschung versteht das Unterrichten mit digitalen Medien oder in geöffneten, individualisierten Settings als Oberflächenmerkmale des Unterrichts. Zu diesen

Merkmale zählen Methoden, Organisationsformen und Sozialformen im Unterricht. Zentral ist es, innerhalb dieser Settings auf die Tiefenmerkmale des Unterrichts zu achten, also die Klassenführung, aber auch die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung (Kunter/Trautwein 2013).

IRRTUM 4: VIEL (INTERVENTION) HILFT VIEL BEIM UMGANG MIT STÖRUNGEN

Studien, die Expert:innen und Noviz:innen im Unterrichten verglichen haben, haben gezeigt, dass die Expert:innen relevantes störungskritisches Verhalten im Unterricht sehr früh und zuverlässig erkennen und dann mit vergleichsweise geringen »Interventionen« (z. B. Blickkontakt herstellen) eine Störung des Unterrichts rechtzeitig erfolgreich verhindern können. Der sogenannte Low-Profile-Ansatz (Borich 2007) beschreibt genau dieses Verhalten, bei dem es darauf ankommt, störungsrelevante Situationen früh zu erkennen und möglichst minimal zu intervenieren. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Reaktion der Lehrkraft nicht selbst dazu führt, dass der Unterrichtsfluss unterbrochen wird. Das Spektrum möglicher Reaktionen reicht vom Ignorieren einer Situation über gestische Reaktionen (z. B. Augenbrauen hochziehen) bis hin zu beiläufigen verbalen Reaktionen (z. B. Namen des Kindes nennen). Diese minimalen Interventionen reichen in vielen Situationen aus, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen wieder auf die eigentlichen Lernaktivitäten zu fokussieren.

IRRTUM 5: KLASSENFÜHRUNGSTECHNIKEN BIETEN MIR REZEpte ZUM UMGANG MIT STÖRUNGEN

Ein solches Verständnis von Klassenführung greift zu kurz und wird der Komplexität der Situationen, in denen Lehrkräfte handeln, nicht gerecht. Zwar benötigen Lehrkräfte ein reiches Repertoire an Verhaltensweisen und Handlungsoptionen, aber die situative Passung des gewählten Verhaltens ist entscheidend. Grundlage für professionelle Klassenführung ist eine adäquate Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichtsgeschehens und des Verhaltens der Schüler:innen (Monitoring) (Gold/Holodynski 2017). Dabei erfordert ein professioneller Umgang mit Störungen und sozialen Konflik-

Eine effiziente Klassenführung erfordert neben einer gründlichen Planung und Vorbereitung der Lernumgebung auch das spontane Agieren in komplexen sozialen Interaktionen.

ten ein gutes Verständnis der Ursachen (z. B. Voraussetzungen und Ziele der Schüler:innen) und der Historie des Verhaltens (Kiel 2022). Insofern gibt es nicht die einfache, rezeptartige Lösung, die immer wieder aufs Neue wirksam wird.

IRRTUM 6: KLASSENFÜHRUNG UNTERBINDET AUTONOMIE UND WÜRGT DIE MOTIVATION DER SCHÜLER:INNEN AB

Eine effiziente Klassenführung umfasst unter anderem das Etablieren von Regeln, das Einüben von Routinen und ein gutes Monitoring durch die Lehrkraft. Dies mag die Annahme nahelegen, eine effiziente Klassenführung würde wenig Raum für Autonomie der Schüler:innen lassen und eventuell sogar intrinsische Motivation zerstören. Verschiedene Studien zeigen allerdings, dass eine effektive Klassenführung nicht schädlich ist für die selbstbestimmte Motivation der Schüler:innen. Im Gegenteil: In einigen Studien zeigten sich sogar positive Effekte auf die Entwicklung intrinsischer Motivation, zum Beispiel die Entwicklung von Interessen (Fauth et al. 2014a). Eine gute Vorbereitung und klare Strukturierung der Lernumgebung mit eingespielten Routinen schafft offenbar einen Rahmen, der es erst ermöglicht, dass sich Schüler:innen als autonom agierend erfahren können und intrinsische Motivation entstehen kann (Kunter/Baumert/Köller 2006).

IRRTUM 7: SCHÜLER:INNEN KÖNNEN KLASSENFÜHRUNG NICHT EINSCHÄTZEN

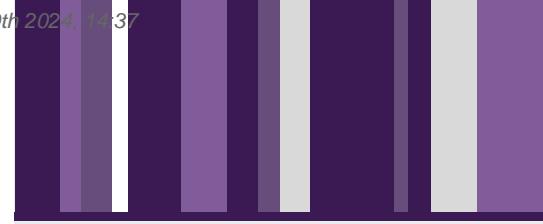
Oft wird angenommen, dass Schüler:innen, insbesondere Grundschulkinder, die Qualität von Unterricht, und damit auch die Klassenführung, nicht einschätzen könnten, da sie allein die Beliebtheit der Lehrkraft beurteilen. Die Unterrichtsforschung zeigt allerdings, dass Schüler:innen bereits im Grundschulalter verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität durchaus differenziert einschätzen können, darunter die Klassenführung (Fauth et al. 2014a; Kleickmann/Steffensky/Praetorius 2020). Klassenführung ist sogar die Dimension von Unterrichtsqualität, die sowohl von Schüler:innen, Lehrkräften wie auch externen Beurteilenden recht gut (valide) beurteilt werden kann (Fauth et al. 2014b). Das heißt: Die entsprechenden Einschätzungen aller drei Gruppen eignen

sich grundsätzlich als Unterrichtsfeedback, welches wertvolle Anhaltspunkte zur Optimierung der Effizienz der Klassenführung liefern kann.

IRRTUM 8: EFFIZIENTE KLASSENFÜHRUNG – ENTWEDER MAN IST DAFÜR GESCHAFFEN ODER NICHT

Eine effiziente Klassenführung erfordert neben einer gründlichen Planung und Vorbereitung der Lernumgebung auch das spontane Agieren in komplexen sozialen Interaktionen. So mag die Vermutung naheliegen, dass bestimmte Menschen für diese professionelle Tätigkeit mehr oder weniger »geschaﬀen« sind. Leider ist die Bedeutung von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen für die Fähigkeit der effizienten Klassenführung noch unzureichend untersucht. In der Tat war in einer der wenigen Studien zu dieser Frage die Gewissenhaftigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte mit einer effektiven Klassenführung assoziiert (Baier et al. 2018). Allerdings gibt es sehr viel Evidenz dafür, dass effiziente Klassenführung erlernt werden kann und muss: Sowohl das grundlegende professionelle Wissen als auch spezifische Fähigkeiten, wie das Erkennen störungskritischer Situationen, wird in dezidierten Lerngelegenheiten erworben (Hellermann et al. 2015). Solche dezidierten Lerngelegenheiten scheinen deutlich effektiver zu sein als die bloße Unterrichtspraxis (»Learning by Doing«). Selbst bei erfahrenen Lehrkräften zeigen sich noch deutliche Unterschiede darin, wie gut ihnen die Klassenführung gelingt (Clunies-Ross et al. 2008; Fauth et al. 2014; Kleickmann et al. 2020). Das heißt: Klassenführung ist nicht nur für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung relevant, sondern auch für Fortbildung und Schulentwicklung ein wichtiges Thema. ♦

DR. THILO KLEICKMANN ist Professor für Schulpädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und entwickelte einen Kurs für Lehramtsstudierende zum Thema Klassenführung.
 kleickmann@paedagogik.uni-kiel.de



LITERATUR

- Borich, G. (2007): Observation skills for effective teaching (5th ed.). Upper Saddle River/NJ: Merrill Prentice Hall.
- Clunies-Ross, P./Little, E./Kienhues, M. (2008): Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28, S. 693–710. doi:10.1080/01443410802206700
- Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. In: Evertson, C./Weinstein, C. (Eds.): *Handbook of classroom management*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 97–126.
- Fauth, B./Decristan, J./Rieser, S./Klieme, E./Büttner, G. (2014): Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), S. 127–137. doi:10.1024/1010-0652/a000129
- Fauth, B./Decristan, J./Rieser, S./Klieme, E./Büttner, G. (2014): Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, S. 1–9. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.07.001
- Gold, B./Holodynski, M. (2017): Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education*, 107, S. 13–30. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.012
- Hellermann, C./Gold, B./Holodynski, M. (2015): Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, S. 97–109. doi:10.1026/0049-8637/a000129
- Kiel, E. (2022): Schulpädagogik. Normen, Theorie, Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleickmann, T./Steffensky, M./Praetorius, A.-K. (2020): Quality of teaching in science education. More than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 66, S. 37–55. doi:10.3262/ZPB2001037
- Korpershoek, H./Harms, T./de Boer, H./van Kuijk, M./Doolaard, S. (2016): A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86, S. 643–680. doi:10.3102/0034654315626799
- Kounin, J. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494–509. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Ophardt, D./Piwowar, V./Thiel, F. (2017): Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK) – Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Springer Online, S. 133–152.
- Praetorius, A.-K./Charalambous, C. Y. (2018): Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50, S. 535–553. doi:10.1007/s11858-018-0946-0
- Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, S. 454–499. doi:10.3102/0034654307310317

Kein Gegensatz: Sexualpädagogik und Gewaltprävention



Sexualpädagogik, Antidiskriminierungsarbeit und Gewaltprävention befinden sich in einem zunehmend dynamischen Klärungsprozess über ihr Verhältnis zueinander. Während sexualpädagogisch Tätige die Befähigung zur sexuellen Selbstbestimmung betonen, heben gewaltpräventive Fachkräfte den Schutz vor äußerer Gefahren hervor. Dies bildet sich auch in den Selbstpositionierungen der Fachkräfte ab, die sich zum Teil als Sexualpädagog*innen oder Präventionsfachkräfte bezeichnen und damit eine deutliche Trennlinie markieren, während sich andere als 'Hybride' verstehen, die zwischen den Welten agieren.

Das Praxishandbuch bündelt die verschiedenen Perspektiven, macht sie als produktive Differenzen fruchtbar und lässt vielfältige Expert*innen aus der sexuellen Bildung, Missbrauchsprävention, Antidiskriminierungsarbeit und Kinderschutz zu Wort kommen.

2023, 383 Seiten, Hardcover, € 38,00
ISBN 978-3-7799-6954-9
Auch als **E-Book** erhältlich



Leseproben und Inhaltsverzeichnis
auf www.juventa.de

Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten

»Immerzu spricht er ungefragt in die Klasse – was kann ich tun?«, fragen Lehrpersonen häufig in Fortbildungen zum Thema Unterrichtsstörung. Aber die erste Frage sollte lauten: Welcher Sinn steckt hinter diesem Verhalten? Und auch die emotionale Belastung der Lehrkraft spielt eine Rolle.

MARTINA HEHN-OLDIGES

In jeder Schulform kommt es vor, dass geplante Unterrichtsverläufe durch störende Verhaltensweisen von Lernenden unterbrochen werden und Lehrkräfte sich als dauerhaft belastet erfahren. Im Folgenden wird die Sicht auf Lernende als Verantwortliche für die Störung, die es zu disziplinieren gilt, relativiert. In Anlehnung an Lohmann wird von Unterrichtsstörungen gesprochen, wenn es zur Unterbrechung von Lehr-Lern-Prozessen kommt. »Die Störungen können von Schülern oder Lehrern verursacht oder von außen hereingetragen werden, z. B. laute Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken, Herumlaufen von Schülern; Hektik, Herumbrüllen oder Sarkasmus von Lehrern, Durchsagen, Baustellenlärm, Tiefflieger, plötzlicher Schneefall usw.« (Lohmann 2018, S. 13).

UNTERRICHT ALS SOZIALE SITUATION

Als Lehrkräfte tragen wir wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen bei, die sich in einer formalen und emotionalen Abhängigkeit von uns befinden. Sie sind darauf angewiesen, dass wir Vertrauen in sie als Persönlichkeit und in ihre Entwicklung setzen, unabhängig von den ihnen bisher zur Verfügung stehenden sozio-emotionalen Fähigkeiten. Wir sind verantwortlich für die Gestaltung lernförderlichen Unterrichts und für vorbildhafte haltgebende Interaktionen. Welche Verhaltensweisen wir als störend empfinden, wie wir sie deuten und welche Gefühle dadurch bei uns ausgelöst werden, basiert auch auf unseren individuellen Erwartungen und Erfahrungen und den damit

einhergehenden Denkmustern. So kann es sein, dass es uns nicht stört, wenn jemand hereinruft oder durch die Klasse läuft. Fühlen wir uns dadurch herausgefordert, reagieren wir mit hoher Anspannung, ermahnen und drohen. Aus diesem Grund ist es kaum möglich, rezepthaft zu handeln, wie dies in **Tabelle 1** beispielhaft veranschaulicht wird: Jede Deutung hat ihre Logik, kann aber auch eine Fehldeutung sein.

Alle Emotionen sowie Gedanken, die unter hohem Druck entstehen, sind nachvollziehbar. Individuelle, in unserer Persönlichkeit begründete (Re-)Aktionen können sich jedoch darauf auswirken, ob eine konflikthafte Situation eskaliert oder deeskaliert. Wir laufen Gefahr, in sogenannte Verhaltensfallen zu geraten, die souveränes und professionelles pädagogisches Handeln erschweren (Hehn-Oldiges 2021, S. 30 ff.). Ob und wie wir erworbene Fachwissen anwenden, knüpft an unsere persönlichen Bindungsqualitäten (Baer/Koch 2020) sowie individuellen Denkmuster und bisherigen Handlungserfahrungen an. So lässt sich auch erklären, dass Absprachen in Kollegien zur Umsetzung von »Konsequenzen« nicht verlässlich eingehalten werden. Die handlungssteuernden Strukturen sind tief in unserer Persönlichkeit verwurzelt. Es bedarf daher der Wahrnehmung sowie der Selbstreflexion unserer Emotionen und Gedanken, um vom Wissen zum Regulieren emotional gesteuerter Handlungen zu kommen (Wahl 2013, S. 18 ff.). Eine solche »Impulskontrolle« erwarten wir letztendlich auch von den Lernenden. Durch eine gedankliche Vorwegnahme, wie z. B. in der Methode der »Szene-Stopp-Reaktion« (Wahl 2013,

Ein Beispiel: Schüler M steht plötzlich im Unterricht auf				
Mögliche Deutung	Mögliche Emotionen	Mögliche Gedanken	Mögliche Reaktion/Maßnahme	Mögliche Auswirkungen auf die Beziehungsdynamik
»M. will mich ärgern!«	Ärger, Wut, Angst, Hilflosigkeit, Überforderung	»Der soll das lassen!« »Nicht mit mir!«	Lehrerin A ermahnt sofort: »Setz dich sofort hin, sonst ...!«	Ermahnungen begünstigen Machtkämpfe, Drohungen belasten die Beziehung.
»M. braucht wohl Bewegung.«	Verständnis	»Ich muss ihm einen Ausblick geben!«	Lehrer C erinnert sachlich daran, dass in der nächsten Unterrichtsphase der Platz verlassen werden darf.	Eine Reflexion der Situation und der möglichen Bedarfe von Lernenden kann zu einer konstruktiven Lösung beitragen.
»Vielleicht ist das Unterrichtsangebot nicht passend?«	Verunsicherung, Verständnis	»Ich möchte verstehen, warum er jetzt aufsteht..«	Lehrer D fragt: »Du stehst auf, weil ...?«	Die Reflexion der Unterrichtsangebote bezieht die Perspektive des Lernenden mit ein. Das Interesse an einer gemeinsamen Lösung lädt zur Partizipation ein.
»M. nimmt meinen Unterricht nicht ernst!«	Gekränkt sein, Überforderung	»Dem muss mal wieder gezeigt werden, dass das nicht geht!«	Lehrerin E vergleicht: »Alle bleiben sitzen, nur du musst wieder ...« usw. »Kannst du dich nicht einmal richtig benehmen?«	Im Vergleich und Vorwurf findet eine Beschämung des Lernenden statt. Ermahnungen und Androhung von Sanktionen können eskalierend wirken.
Ihre Deutung	Ihre Emotionen	Ihre Gedanken	Ihre Reaktion	Ihre Dynamik

Tab. 1: Deutungen und ihre Logik

S. 69 ff.), kann das »Handeln unter Druck« zunehmend professionalisiert werden. In einem kollegialen Fachgespräch wird hier eine schwierige Situation vorweggenommen und dargestellt. Um die bisher weniger wirksamen Handlungsweisen zu verändern oder zu erweitern, wird an dieser Stelle die Szene gestoppt. Die Beteiligten tauschen sich auf der Grundlage ihrer handlungssteuernden Gefühle und Gedanken darüber aus, wie sie jeweils handeln würden. Die schwierige Situation kann so subjektbezogen bearbeitet werden. Gleichzeitig werden wirkungsvollere Problemlösestrategien entwickelt (► Akutreaktionen).

FEHLDEUTUNGEN UND MÖGLICHE FOLGEN

Deuten wir beispielsweise störendes Verhalten als »Provokation«, bewegen wir uns auf eine weitere Verhaltensfalle zu. In dieser Logik wird der Lernende als »oppositionell« handelnder Mensch häufig abgelehnt. Zitate aus Fortbildungsveranstaltungen lassen diesen Schluss zu: »Der macht mich wahnsinnig ... Ich ertrage den nicht ... Wie werde ich den Deppen

bloß wieder los?« Persönliche Betroffenheit und Ohnmachtsgefühle werden in diesen Äußerungen sichtbar und können in der Folge verletzende oder beschämende Interaktionen durch die Lehrkraft begünstigen. Im Sinne einer »Ethischen Pädagogik« (Prengel 2020) gilt es, diese zu vermeiden (siehe dazu auch die zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen unter <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>).

Die Studie INTAKT – Soziale INTerAKTIONen in pädagogischen Arbeitsfeldern – zeigt, dass 25 Prozent der Äußerungen von Lehr- oder pädagogischen Fachkräften als verletzend eingeschätzt werden. In Konfliktsituationen wurden »destruktive Ermahnungen, destruktiver Kommentar (...) Spott, Ironie, Drohungen, Ausgrenzung (...) destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind« (Prengel et al. 2017, S. 12) beobachtet. Bedauern wir verletzende oder beschämende Äußerungen, die uns im Affekt »herausrutschen«, kann es sein, dass dieser Verlust persönlicher Souveränität den »Störenden« angelastet wird: »Sie bringt mich eben ständig an meine Gren-

Online-Materialien

Die Online-Materialien zu diesem Beitrag wurden in der Praxis entwickelt, erprobt und zur Weitergabe in Fortbildungen und Beratungen überarbeitet:

- ▶ Entwicklungspädagogische Aspekte im Unterricht
- ▶ Ich-Botschaften
- ▶ Konfliktgespräche
- ▶ Wiedergutmachung
- ▶ Präventions- und Interventionsstrategien
- ▶ Akutreaktionen
- ▶ Bewältigungsstrategien



zen!« Die Zuschreibung eines »provokanten Verhaltens« führt dazu, dass dahinter verborgene Motive nicht ermittelt werden. Machtkampf und Disziplinierungen scheinen gerecht fertigt zu sein. Es kann zu Eskalationskreisläufen kommen, aus denen wir zunehmend resigniert herausgehen (Hehn-Oldiges 2021, S. 72 ff.) und die bis zur Ausschulung von Lernenden führen (Baumann/Bolz/Albers 2017, S. 117). Ein Weg aus solchen Verhaltensfallen führt über die »Trennung der Tat vom Täter«. Es wird unterschieden zwischen den Lernenden (mit dem Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit) und dem gezeigten Verhalten (▶ *Bewältigungsstrategie*). Wir können die Beziehung aufrechterhalten, indem wir klarstellen: »Du bist mir/uns wichtig, aber was du tust, hat Folgen« (▶ *Akutreaktionen*). Auf dieser Basis kann auf der Sachebene über das problematische Verhalten und dessen Folgen verhandelt werden (Dinkmeyer Sr./McKay/Dinkmeyer Jr. 2011, S. 221 f.).

REGELN UND REGELVERLETZUNGEN

Mit der Einführung von Klassenregeln werden häufig Verstärker- oder Ermahnungssysteme zur Regulierung des Verhaltens empfohlen. Der Ausblick auf Belohnungen oder die Vermeidung von Sanktionen sollen Lernende dazu motivieren, die vereinbarten Regeln einzuhalten (extrinsische Motivation). Der Fokus liegt auf der Regelverletzung. Wer Regeln verletzt, erhält keine Belohnung oder wird ermahnt und sanktioniert. Aus welchen Gründen einzelne Lernende Regeln nicht einhalten können, wird oft nicht weiter hinterfragt. Insbesondere, wenn es einem Großteil der Lerngruppe gelingt und alle den Regeln zugestimmt haben. Die Deutung, dass es sich bei der Regelverletzung um eine gezielte »Unterrichtsstörung« handelt, führt dazu, dass mehr Zeit darauf verwendet wird, über noch härtere Konsequenzen als über mögliche Motive nachzudenken (Hehn-Oldiges/Ostermann 2020). Visualisierungen in Form von Strichlisten an der Tafel oder »Verhaltensampeln« machen das individuelle Versagen einzelner Lernender öffent-

lich (Datenschutz siehe Hehn-Oldiges 2022). Zeigen sie dennoch weiterhin regelverletzendes Verhalten, bestätigt sich die Erkenntnis, dass es nur eingestellt wird, solange der Strafreiz wirkt. Das System erweist sich nicht als nachhaltig wirksam, sondern steigert bei den sanktionierten Lernenden negative Gefühle wie Beschämung, Entmutigung, Verlust des Selbstwertgefühls bis hin zu Hass und Rache gegenüber allen anderen (Palmowski 2008, S. 132 ff.). Wir als Lehrkräfte geraten an unsere persönlichen Grenzen unter dem Druck, bei Regelverletzungen unabhängig vom Kontext des Entstehens ermahnen und sanktionieren zu müssen. Gleichzeitig erfahren wir die Begrenztheit dieses Vorgehens. Alternative Handlungsmöglichkeiten tragen dazu bei, die seelische Gesundheit aller Beteiligten zu erhalten (▶ *Prävention und Intervention*). So beinhaltet z. B. die Intervention ▶ *Wiedergutmachung*, dass derjenige Verantwortung für schädigendes oder verletzendes Verhalten übernimmt und sich gleichzeitig als konstruktiv handelnd in der Gemeinschaft erlebt. »Anders als eine Sanktion beinhaltet die Wiedergutmachung eine Geste gegenüber einer Person, die von den Auswirkungen betroffen ist, oder eine Geste, die der Gruppe zukommt« (Hehn-Oldiges 2021, S. 69). Wir als Lehrkräfte verlassen auf diese Weise kräftezehrende Machtkämpfe.

Innerhalb eines Konfliktes kann es sein, dass wir den Lernenden rückmelden möchten, wie wir das Verhalten empfinden. Bevor wir eine ▶ *Ich-Botschaft* abgeben, sollten wir bedenken, dass das Verhalten auf unsicheren Bindungen und einer noch nicht entwickelten Perspektivenübernahmefähigkeit beruhen kann. Ist es nicht gegen uns gerichtet, kann beim Lernenden ein Schuldgefühl entstehen. Emotionale Überforderung und weitere Versagenserfahrungen können die Folge sein. Befinden wir uns im Machtkampf mit entmutigten Lernenden, bieten wir ungewollt Angriffsfläche, wenn sie erfahren, wie sie uns persönlich treffen können (Hehn-Oldiges 2021, S. 65).

DIE PERSPEKTIVE DER LERNENDEN

In Anlehnung an Nolting (2017, S. 12 f.) wird davon ausgegangen, dass sich im Unterrichtsgeschehen »unvereinbare Wünsche« der daran Beteiligten als Störungen äußern und zu Konflikten führen können. Herausforderndes Verhalten wird als (Not-)Signal begriffen (Erich 2018, S. 8 ff.) und Möglichkeiten

Bedürfnis nach Bindung, Zugehörigkeit und Kommunikation

Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung

Bedürfnis nach Sicherheit und Regulation physiologischer Bedürfnisse

Bedürfnis nach Widerspruch/Rückzug



① Entbehrungen in den Grundbedürfnissen und Bewältigungsstrategien

zur Partizipation angeboten. Ebenso wie beim Schriftspracherwerb werden beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten Stufen ansteigender Komplexität durchlaufen (Hehn-Oldiges 2021, S. 83 ff.). Daher ist bei Gleichaltrigen auch hier grundsätzlich von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auszugehen (Erich 2018; Largo 2022). Die Entwicklung kann durch Entbehrungen in den Grundbedürfnissen beeinträchtigt werden und zu seelischen Belastungen führen ([siehe Abb. 1](#)). Kinder und Jugendliche versuchen, nicht überwundene Entwicklungsängste durch herausfordernde Verhaltensweisen zu bewältigen. Erworbenen Bindungsmuster können auf einen Mangel an Sicherheit in Beziehungen hinweisen, die immer wieder reproduziert werden. Vielfältige Wirkfaktoren sind zu berücksichtigen, durch die es Lernenden nur schwer gelingt, konstruktives Verhalten zu entwickeln (Hehn-Oldiges 2021, S. 114 ff.; Meyer/Tretter/Englisch 2020). Auf der Suche nach Zugehörigkeit kann es z. B. zu »irrtümlichen Zielen« kommen, denn Lernende entwickeln ihr Selbstbild im Spiegel der Erwachsenen und der Lerngruppe. Deren Reaktionen können die ihnen zugeschriebene Rolle verfestigen: »der Störer«, »die Fleißige«, »die Nervige«, »die Brave« usw. (Hehn-Oldiges 2021, S. 125 f.).

SITUATIONSANALYSE UND VERMUTUNGEN ZUM SUBJEKTIVEN SINN DES VERHALTENS

Ein Beispiel: S. wirft mit Papierkügelchen auf den Nachbartisch. Trotz einer Ermahnung wirft sie weiter. Die anderen la-

chen. S. wird erneut ermahnt und darauf hingewiesen, dass sie beim nächsten Mal eine Zusatzaufgabe bekommt. S. hält kurz inne, wirft dann aber weiter. Die Lehrerin ist ratlos.

Das Heraustreten aus der Belastungssituation beginnt mit einer präzisen und sachlichen Beschreibung der Situation. Oft können wir hier bereits mögliche Zusammenhänge erkennen. Die (gemeinsame) Suche nach dem subjektiven Sinn führt uns zu unterschiedlichen Einschätzungen, die zu einer Umdeutung beitragen können. Anschließend können wir entscheiden, welcher Vermutung nachgegangen werden soll und welche pädagogischen Handlungen daraus folgen (Hehn-Oldiges 2021, S. 78 ff.). In [Tabelle 2 auf Seite 30](#) wird dies beispielhaft dargestellt.

HALTEGBENDE STRUKTUREN UND INTERAKTIONEN IM UNTERRICHT

Die Beispiele in Tabelle 2 veranschaulichen unseren Anteil am Gelingen pädagogischer Beziehungen und an den Unterrichtsverläufen. Im Folgenden werden weitere präventive und interventive Maßnahmen beschrieben. Die grundsätzliche Botschaft lautet: »Du bist ein Teil unserer Gemeinschaft und gehörst dazu. Deinem Verhalten geben wir nicht nach. Gemeinsam arbeiten wir an einem guten sozialen Miteinander.«

Interaktionen, die auf Ermutigung und Zuversicht in die Entwicklung basieren, bieten Lernenden emotionalen Halt. Individuelle und erreichbare Ziele anstelle allgemeiner Regeln, bei deren Gelingen ein positives Feedback (Spiegeln) gegeben

Vermutungen zum subjektiven Sinn herausfordernden Verhaltens (erste Hypothesen)

- 1. Das herausfordernde Verhalten wird kurz und bewertungsfrei beschrieben.**
- 2. Geäußerte Vermutungen (im Team) werden zunächst unkommentiert geäußert, notiert und erst zum Schluss ausgewertet.**

Kurze sachliche Beschreibung des Verhaltens

Während eines Vortrags durch die Lehrkraft zu Beginn des Unterrichts nach der Pause beginnt S. Papierkugelchen auf den Nachbartisch zu werfen. Sie wird von der Lehrkraft ermahnt, lächelt diese an und beginnt nach wenigen Minuten erneut, Papierkugelchen zu werfen. Die anderen Lernenden lachen und werfen zurück.

Vermutungen	Auswertung und pädagogisches Handeln
A. zeigt das Verhalten, weil	Das folgt für uns daraus, darauf wollen wir achten, das wollen wir ändern/ausprobieren:
Lernende, die am Nachbartisch sitzen, sie in der Pause geärgert haben oder bei einer Aktivität nicht haben mitmachen lassen	<p><i>Intervention:</i> in einem klärenden Gespräch nach der Stunde mit S. über mögliche Probleme mit den anderen Lernenden am Nachbartisch sprechen. <i>Prävention:</i> mit der Klasse Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung besprechen (Streitschlichter, Hilfe bei der Pausenaufsicht holen usw.). Vor der Pause daran erinnern.</p>
sie sich nicht konzentrieren kann	<p><i>Intervention:</i> Eventuell ist sie müde oder hungrig (physischer Mangelzustand) oder sie steht unter seelischer Belastung. Beides kann sich auf die Konzentrationsfähigkeit auswirken. Wir bieten ihr Rückzugsmöglichkeiten an. <i>Prävention:</i> Eventuell erfordert der Vortrag eine hohe Konzentrationsfähigkeit, die von ihr noch nicht geleistet werden kann. Wir beobachten, in welchen Phasen des Unterrichts oder bei welchen Sozialformen oder Unterrichtsmethoden es ihr gelingt, sich über längere Zeiträume zu konzentrieren (Hehn-Oldiges 2021, S. 185).</p>
sie nicht mehr zuhören kann und tätig sein möchte	<p><i>Intervention:</i> alternative Aufgabe, die zum Unterricht passt und selbsttätiges Handeln ermöglicht, anbieten. <i>Prävention:</i> Wir achten auf kurze Inputs und aktivierende Methoden. Eventuell benötigt sie Klarheit über den Verlauf und die an sie gestellten Erwartungen (Hehn-Oldiges 2021, S. 180).</p>
sie das Thema nicht interessiert	<p><i>Intervention:</i> alternative Angebote, wie ein Beitrag für den Unterricht geleistet werden könnte zu einem ähnlichen Thema. <i>Prävention:</i> offene Unterrichtsangebote, in denen unterschiedliche Themen oder Themenbereiche ausgewählt werden können.</p>
sie zu dem Thema bereits viel weiß und sich langweilt (Unterforderung)	<p><i>Intervention:</i> S. einladen, sich mit ihrem Wissen einzubringen. <i>Prävention:</i> Wir ermitteln das Vorwissen unter den Lernenden und beziehen sie in Vorträge zum Thema ein.</p>
sie in dem Fach häufig nicht mitkommt (Überforderung) und sich nicht traut nachzufragen, wenn sie etwas nicht versteht (Angst vor Blöße) sie versucht, ihre Unfähigkeit zu vertuschen	<p><i>Intervention:</i> Differenzierte Lernangebote (z. B: Lerntheke) ermöglichen S., Materialien zu bearbeiten, die ihr Sicherheit geben. <i>Prävention:</i> Sie benötigt Angebote, wie sie aufkommende Fragen stellen kann oder Fachwissen vertiefen kann. Wir klären die Lernvoraussetzungen und welche Unterstützung die Schülerin benötigt. Auswahl an Materialien und/oder Arbeitsformen anbieten, die Erfolge ermöglichen.</p>
sie Spaß daran hat, wenn die anderen über ihr Tun lachen sie Anerkennung sucht und glaubt, nur so dazugehören	<p><i>Intervention:</i> Ressourcenorientierung: Wir spiegeln S., wenn sie konstruktiv mitarbeitet. <i>Prävention:</i> Wir betrachten, welche Stärken S. hat und über welche Fähigkeiten sie verfügt und wie diese im Klassengeschehen eingebracht werden können. Wir finden Möglichkeiten zur Mitgestaltung, um S. Anerkennung für konstruktive Mitarbeit geben zu können.</p>

Tab. 2: Vermutungen zum subjektiven Sinn

werden kann, ermöglichen Erfolgserlebnisse (► *Prävention und Intervention*). Umlenken, Handlungsalternativen anbieten und professionell geführte Gespräche tragen dazu bei, gemeinsam mit den Lernenden ihre Motive zu ergründen. ► *Konfliktgespräche* unter Druck sind zu vermeiden. Respektvolles Interesse und Anregungen zur Selbstbemächtigung von Gefühlen

sowie die gemeinsame Entwicklung von alternativen Handlungsmöglichkeiten geben eine konstruktive Orientierung. Emotional verunsicherte Lernende sind auf eine Lernumgebung angewiesen, die ihnen Verlässlichkeit, Sicherheit und Klarheit darüber bietet: Was ist in welcher Weise, mit wem, wo, wann und wie lange zu bearbeiten? Haltgebende Struktu-

ren und Partizipation können konstruktive Mitarbeit ermöglichen und Lernende ermutigen, ihr Lernen subjektiv sinnvoll mitzugestalten (Hehn-Oldiges 2020, S. 41 ff.). Eine allgemeine methodische und inhaltliche Reflexion des Unterrichtsgeschehens kann zu weiteren Erkenntnissen diesbezüglich führen. Werden die bisher erworbenen sozio-emotionalen Fähigkeiten entwicklungsorientiert betrachtet, sind **►entwicklungspädagogische Aspekte** bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Lernende, die sich als schulversagend erleben und dies z. B. durch Machtkämpfe mit Lehrkräften zu kompensieren versuchen, benötigen positive Lernerfahrungen. Freude und Erfolg beim Lernen gelingt eher über Interessen und Stärken und bei Aufgaben, die sicher bewältigt werden können (Erich 2018, S. 14 ff.). So kann Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden. Dies ist Voraussetzung dafür, in Gruppen emotional sicher und erfolgreich handeln und lernen zu können. Anerkennung über Beiträge zu persönlich wichtigen Themen können das Zugehörigkeitsgefühl unterstützen.

ABSCHLIESSENDE REFLEXION

Die in diesem Beitrag vorgestellten theoriebasierten Zugänge wurden von der Autorin und Kolleg:innen in der Praxis erprobt und als nachhaltig wirksam erfahren. Der veränderte Blick auf die persönlichen Einstellungen sowie auf die Motive der Lernenden für ihr Verhalten wurden als förderlich eingeschätzt. Die Reflexion des gesamten Unterrichtsgeschehens trug zu wertvollen Erkenntnissen hinsichtlich dessen Bedeutung für die Verringerung herausfordernder Verhaltensweisen bei. Die für strukturierte kollegiale Fachgespräche (Hehn-Oldiges 2021, S. 165 ff.) verwendete Zeit konnte für die Entwicklung wirksamer Lösungsansätze genutzt werden und führte zunehmend aus der emotionalen Belastung heraus. ◆

MARTINA HEHN-OLDIGES, Förder-schullehrerin i. R., Fortbildnerin und Fachautorin zum Thema »Herausfordern-des Verhalten«, Externe Referentin an der Arbeitsstelle für Diversität, Goethe-Universität Frankfurt.

✉ hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de

LITERATUR

- Baer, U./Koch, K. (2020): Handbuch Pädagogische Beziehungskompetenz. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Baumann, M./Bolz, T./Albers, V. (2017): »Systemsprenger« in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Dinkmeyer, D. Sr./McKay, G./Dinkmeyer, D. Jr. (2011): STEP – Das Buch für Lehrer/innen – wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten. Weinheim: Beltz.
- Dosch, A./Grabe, E. (2014): Die Wiedergutmachungs-Kartei. Berlin: Verlag an der Ruhr (Grundschule).
- Erich, R. (2018): Kinder mit Verhaltenschwierigkeiten gezielt fördern – Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungs-pädagogik. Stuttgart: Raabe.
- Hehn-Oldiges, M. (2018): Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog. Referat im Rahmen des Fachcolloquiums „Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“, Reckahn, 9.6.2018. paedagogische-beziehungen.eu/596-2/
- Hehn-Oldiges, M./Ostermann, B. (2020): Ampeln und andere Er-mahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/
- Hehn-Oldiges, M. (2021): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogi-sches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Hehn-Oldiges, M. (2022): Die »Verhaltensampel« aus kinderrech-tlicher Sicht. Grundschule aktuell (3), S. 14-16.
- Largo, R. (2022): Kinderjahre. München: Piper.
- Lemme, M./Körner, B. (2018): »Neue Autorität« in der Schule. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Meyer, B. E./Tretter, T./Englisch, U. (2020): Praxisleitfaden auffäl-lige Schüler und Schülerinnen. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulkasse. 14. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (2008): Anders handeln. Lehrerverhalten in Kon-fliktsituationen. 5. Auflage. Dortmund: Borgmann.
- Prengel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz.
- Prengel, A./Heinzel, F./Reitz, S./Winklhofer, U. (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017): Rochow-Akademie: Reckahn. Abruf unter: paedagogi sche-beziehungen.eu
- Schiermeyer-Reichl, I. (2021): Neue Autorität in der Grundschule. 2. Auflage. Hamburg: Persen.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klassenführung in einer neuen Lernkultur

Selbstgesteuerte Lernumgebungen, in denen Schüler:innen vermehrt selbstorganisiert arbeiten, stellen andere Anforderungen an die Klassenführung als Plenumsphasen in einer Lerngruppe. Insbesondere die präventiven Maßnahmen der Klassenführung sind hierbei zentral.

DORIS STREBER

Mit Erscheinen der ersten PISA-Ergebnisse zu Beginn der 2000er-Jahre fand im deutschen Bildungswesen ein Paradigmenwechsel statt. Im Zentrum stand nicht mehr allein Wissensvermittlung, sondern der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es geht heute also um den Erwerb von Kompetenzen. Die Lernenden haben wohl in der Vergangenheit Wissen erworben, doch sie taten sich schwer, es zur Lösung von Alltagsproblemen zu nützen. So entzündete sich die Kritik an traditionellem Unterricht vor allem an Fragen wie: Wie lässt sich »träges« Wissen vermeiden? (Renkl 2010) Wie sind Lernende zu eigenverantwortlichem Arbeiten zu motivieren? Wie kann neues Wissen mit praktisch bedeutsamen Kontexten verbunden werden?

Anstelle bisheriger Vorstellungen von Lernen als einfacher Informationsverarbeitung wird heute von einer neuen Lernkultur gesprochen. Theoretisch unterfüttert wird sie von Ansätzen des situierten Lernens (siehe Kasten; vgl. Gräsel 1997). In diesem Beitrag werden zuerst Aspekte dieser neuen Lernkultur am Beispiel der selbstgesteuerten Lernumgebung, des selbstgesteuerten und des problembasierten Lernens aufgezeigt, um anschließend die Konsequenzen für eine gelingende Klassenführung in diesen Lehr-Lern-Settings abzuleiten.

SELBSTGESTEUERTE LERNUMGEBUNGEN

Selbstgesteuerte Lernumgebungen stehen in der didaktischen Diskussion für die Umsetzung einer neuen Lernkultur. Der Begriff der Lernumgebung bringt zum Ausdruck, dass das Lernen von ganz verschiedenen Kontextfaktoren abhängig ist, die in unterschiedlichem Ausmaß planvoll gestaltet werden können. Eine durch Unterricht hergestellte Lernbedingung besteht aus einem Arrangement von Unterrichtsmethoden,

Grundannahmen des situierten Lernens

- ▶ Lernen ist situations- und kontextgebunden.
- ▶ Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess.
- ▶ Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess.
- ▶ Lernen ist immer soziales Aushandeln von Bedeutungen.
- ▶ Motivation ist eine zentrale Bedingung für Lernen.

-techniken, Lernmaterialien und Medien. »Dieses Arrangement ist durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext ein« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 604).

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens ist keineswegs einheitlich definiert. Daneben werden die Termini selbstständiges, selbstkontrolliertes, selbstregulierte, selbstorganisierte, autodidaktisches oder autonomes Lernen im alltäglichen Sprachgebrauch zumeist synonym verwendet. Die Gemeinsamkeit all dieser Begriffe besteht darin, dass sie darauf abzielen, sich von Terminen wie Fremdkontrolle, Fremdorganisation, Fremdsteuering oder Ähnlichem abzugrenzen.

Als wesentliche Gemeinsamkeiten selbstgesteuerter Lernumgebungen kann man festhalten, dass es sich um eine Form des Lernens handelt, bei der Lernende eigenständig den eigenen Lernbedarf feststellen, sich selbst motivieren, das Lernen steuern, kontrollieren, überwachen und bewerten. Selbstgesteuertes Lernen setzt voraus, dass Entscheidungen über Lernziele (woraufhin?), über Inhalte (was?), über Lernressourcen (Medien, Lernmittel, womit?), über zeitliche Aspek-

Selbstgesteuerte Lernumgebungen stehen in der didaktischen Diskussion für die Umsetzung einer neuen Lernkultur.

te (wann?), über methodische Aspekte (mentale Verarbeitung der Lerninhalte, wie?) sowie über die Art und Weise der Feststellung der Lernzielerreichung (Evaluation, was bringt es?) getroffen werden.

Bei selbstgesteuertem Lernen handelt es sich nicht um ein »Alles oder Nichts«, sondern es kann auf einem Kontinuum angesiedelt werden, das sich zwischen den Polen »absolute Autonomie«, das heißt eigenes Lernen steuern ohne externe Hilfe, und »vollkommene Fremdsteuerung«, das heißt keine Freiräume, das eigene Lernen zu steuern, erstreckt. Dabei ist die polarisierende Diskussion eher kontraproduktiv. Je jünger die Lernenden sind, je weniger Vorwissen sie haben und je weniger sie Erfahrung im selbsttätigen Lernen und Arbeiten haben, desto förderlicher sind externe Hilfen.

FÖRDERUNG SELBSTGESTEUERTEN LERNENS

Wirksame Lehr-Lern-Prozesse werden besonders in selbstgesteuerten Lernumgebungen gefördert,

- je stärker sich der Unterricht auf die Vorerfahrungen der Lernenden ausrichtet;
- je mehr das vertiefte Verständnis der Lerninhalte in den Vordergrund gestellt wird;
- je mehr der Unterricht auf sinnvollen und sinnstiftenden Problemstellungen aufbaut;
- je eher handlungsorientiert unterrichtet wird, um im aktiven Lernen den denkenden Umgang mit Aufgaben und Problemen zu stärken;
- je weniger Unterricht didaktisch reduktionistisch erfolgt, sondern je mehr mit komplexen Ziel- und Inhaltsstrukturen gearbeitet wird;
- je mehr die Fehler in den Lernprozess miteinbezogen werden. Diese geben Aufschluss über Lernwege und Lernvoraussetzungen.

Aufgabe der Lehrkraft ist es dabei, sich in die Vorstellungen und Eigenkonstruktionen der Lernenden hineinzudenken, um möglichst Über- und Unterforderung zu vermeiden und um Weiterlernen zu ermöglichen. Die Attributionsforschung hat gezeigt, dass zu schnelles Tadeln zu Misserfolgsängstlichkeit, ermunterndes Erzieherverhalten, bei dem Fehler nicht überbewertet werden, zu einem günstigen Selbstkonzept führen (Möller 2010). Noch ein Schritt konkreter wird im Rah-

men des Ansatzes einer neuen Lernkultur »Problembasiertes Lernen« als Gestaltungsprinzip des Unterrichts geschen.

PROBLEMBASIERTES LERNEN

Hierzu wurden verschiedene Modelle der Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen entwickelt. Diese Modelle differieren im Ausmaß, in dem eine Unterstützung der Lernenden vorgesehen ist. Die drei prominentesten Ansätze finden sich im Folgenden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001).

Anchored Instruction-Ansatz (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997): Ausgangspunkt für das Lernen ist eine komplexe Problemsituation, die als »Anker« bezeichnet wird. Die folgenden Gestaltungsprinzipien sind dafür besonders charakteristisch:

- *Videobasiertes Format*: Die Präsentation der authentischen Problemsituationen erfolgt per Video. Damit wird eine vernetzte Problemdarstellung ermöglicht, bewegte Bilder sind leichter zu verstehen und motivierender.
- *Narrative Struktur*: Das Problem wird in einen für die Lernenden bedeutungsvollen Kontext eingebettet.
- *Generatives Lernformat*: Die Lernenden sollen eigenständig eine Lösung des Problems entwickeln können.
- *Einbettung aller erforderlichen Daten*: Alle zur Lösung der Aufgaben notwendigen Angaben und Daten sind im Anker enthalten.
- *Problemkomplexität*: Die Problemsituation entspricht einer realen Situation.
- *Paarbildung der Geschichten*: Zu jedem Thema werden zwei ähnliche Geschichten präsentiert.
- *Herstellung von Verknüpfungen zwischen verschiedenen Disziplinen*: Die Geschichten werden aus der Perspektive unterschiedlicher Fächer betrachtet.

Im Anchored-Instruction-Ansatz wird also Wissen als etwas betrachtet, das von den Lernenden aktiv und in einem bestimmten Handlungskontext selbst konstruiert wird. Die soziale Gemeinschaft der Lernenden führt dazu, dass die individuellen Konstruktionen ausgetauscht werden. Deshalb ist die Bearbeitung in Gruppen, die von einem Lehrenden unterstützt werden, wesentlich.

Cognitive Flexibility-Theorie (Spiro/Jehng 1990): Eine Aufgabe soll unter verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet

Aufgabe der Lehrkraft ist es, sich in die Vorstellungen und Eigenkonstruktionen der Lernenden hineinzudenken.

werden, um so eine möglichst hohe kognitive Flexibilität zu erzielen. Übervereinfachungen sollen vermieden werden, die Lernenden sollen von Anfang an mit der Komplexität und den Irregularitäten des realen Geschehens vertraut gemacht werden. Dasselbe Konzept wird zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen Kontexten unter veränderter Zielsetzung und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Lernen muss also multidirektional und multiperspektivisch erfolgen. Es gilt, multiple Repräsentationen zu vermitteln, damit erworbene Wissen facettenreich und flexibel angewendet werden kann. Sogenannte Mini-Cases, von denen mehrere bearbeitet werden können, sollen gegenüber ausführlichen Fallbeispielen, die nur unter einem Blickwinkel betrachtet werden, bevorzugt werden.

Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins/Brown/Newman 1989): Die traditionelle Ausbildung im Handwerk wird auf den Erwerb kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten zu übertragen versucht. Lernende werden in einer praxisnahen Anleitung über authentische Aktivitäten und soziale Interaktionen in eine Expertenkultur eingeführt. Mit folgenden instruktionalen Vorschlägen werden sie unterstützt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 620):

- **Modelling:** »Beim sogenannten kognitiven Modellieren macht der Lehrende (oder der Experte) sein Vorgehen zunächst einmal vor und erläutert ausführlich, was er im Einzelnen macht und was er sich dabei denkt. Auf diese Weise werden internal ablaufende kognitive Prozesse für den Lernenden beobachtbar.«
- **Coaching:** »Nach der Modellierung befasst sich der Lernende selbst mit einem Problem und wird dabei vom Lehrenden betreut und bei Bedarf gezielt unterstützt.«
- **Scaffolding:** »Kann der Lernende Aufgaben nicht allein bewältigen, hilft ihm der Lehrende durch Tipps und Hinweise.«
- **Fading:** »Im Verlauf des Lernprozesses gewinnt der Lernende Selbstvertrauen und Kontrolle und kann zunehmend selbstständiger arbeiten; der Lehrende trägt dem Rechnung, indem er seine Hilfestellungen allmählich ausblendet.«
- **Articulation:** »Immer wieder wird der Lernende im Verlauf des Lernens aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.«

- **Reflection:** »Eine weitere Aufforderung besteht darin, die ablaufenden Prozesse beim Lernen mit anderen zu diskutieren und zu reflektieren. Reflexion bedeutet, dass der Lernende eigene Strategien damit vergleicht, wie andere Lernende oder auch der Experte vorgehen. Durch Artikulieren und Reflektieren erwirbt der Lernende generelle, abstrakte Konzepte, deren Verständnis aber dennoch auf ihrer Anwendung beruht.«
- **Exploration:** »Das Ausblenden der Unterstützung durch den Lehrenden endet schließlich darin, dass der Lernende zu aktivem Explorieren und damit zu selbstständigen Problemlösungen angeregt wird.« Dieser Ansatz soll vor allem zur Bearbeitung realitätsnaher Probleme angewendet werden.

Wenn man fragt, welche Art von Unterricht am besten in der Lage ist, die neue Lernkultur umzusetzen, eignet sich weniger Frontalunterricht als eher offene Unterrichtsformate. Mögliche Varianten offenen Unterrichts sind z. B. Tutorielles Lernen, Gruppen- und Projektunterricht (vgl. ausführlich: Haag/Streber 2020).

KLASSENFÜHRUNG IM OFFENEN UNTERRICHT

Die traditionelle Sichtweise der Klassenführung, wie sie für Frontalunterricht entwickelt wurde, ist für offene Unterrichtsformate nicht eins zu eins übertragbar, denn:

1. Die traditionelle Klassenführungskompetenz der Lehrkraft wird an einzelne Subgruppen der Klasse delegiert. Im Gruppenunterricht ist jede Gruppe für das Einhalten einer gewissen Disziplin wie erträglicher Lärmpegel selbst verantwortlich.
2. Die bildungstheoretischen Zielsetzungen offenen Unterrichts sind nicht identisch mit denen eher instruktionsorientierten Unterrichts. Das Anbahnen von Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit beispielsweise bedarf eines weiteren Disziplinbegriffs, als er in einer direkten Instruktion bei dem Ziel der kognitiven Aktivierung gesehen wird.

Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive entwickeln sich Lernende am besten in kooperativen Lernsettings, das heißt mit anderen bei bedeutungsvollen Aufgaben. Lehrkräfte sind

Dienstleistende zur intellektuellen, sozialen und moralischen Entwicklung. Folgende Charakteristika sind für Lehrerhandeln bedeutsam:

- Lernende werden als internal motiviert gesehen und schätzen eine respektvolle Betreuung. Unter diesem Blickwinkel sind ein Fehlverhalten oder mangelnde Motivation nicht als Grundübel im Kind zu suchen, sondern es ist zu fragen, ob beispielsweise der Unterricht zu viel reglementiert ist oder der Stoff zu schwierig oder zu wenig interessant ist. Es ist zu fragen, inwieweit die Lernumgebung genügend Hilfen anbietet.
- Lernende sind in einem sozialen Kontext eingebettet. Unter diesem Blickwinkel ist ein Fehlverhalten eines Lernenden auch auf Lehrer- und Schulseite zu suchen. Lernenden ist in angemessener Weise Autonomie, Freiheit und Mitbestimmung einzuräumen.
- Der Lernstoff ist mit den Fähigkeiten, Wünschen und Interessen der Lernenden abzustimmen. Sowohl Werteerziehung als auch intellektuelle Wissenszuwächse sind gleichermaßen wichtig.
- Die Lehrkräfte müssen die Lernenden dazu anleiten, sich miteinander eigenverantwortlich um den Stoff zu kümmern.
- Bei Fehlverhalten geht es weniger um ein Durchsetzen eines geregelten Strafenkatalogs, sondern um ein Erklären und Überzeugen. Es geht um ein Einsetzen logischer oder natürlicher Konsequenzen.
- Präventive Maßnahmen in den Vordergrund stellen. Präventive Maßnahmen wie Festlegung von Regeln oder routinierte Abläufe erhalten im offenen Unterricht eine besondere Bedeutung, da sie nicht in der aus dem lehrerzentrierten Unterricht bekannten Weise eingebracht werden können. Beispiele hierfür wären der je individuelle Umgang mit der Auswahl unterschiedlicher Materialien oder die Übergänge zwischen Plenums- und Gruppenarbeitsphasen.
- Organisatorische und inhaltliche Strukturiertheit über Aufgaben, Materialien und Lernumgebung. Darunter gehören eine klare räumliche Lernumgebung, die das Lernen strukturiert sowie ein motivierender Aufgabenkontext, der das Ausbrechen aus dem Lernprozess vermeiden hilft, oder Beratungsstrukturen und Hilfsmittel, die die Lehr-

kraft entlasten (z. B. Tutorien) und Lernprozesse unterstützen.

- Individuelles Beraten. An individuelle Förderpläne, mit denen leistungsschwächere oder auch -stärkere Lernende eigens unterstützt werden, ist zu denken.
- Klassenführung im offenen Unterricht als Teil der Schulentwicklung. Der Stellenwert offenen Unterrichts sowie die Einführung von Regeln oder Ritualen werden eher akzeptiert, wenn sie von mehreren Lehrkräften einheitlich eingefordert werden.

Bohl (2010) zeigt mehrere Beispiele, wie sich Klassenführung und Selbstbestimmung, ein zentraler Begriff in einer neuen Lernkultur, zusammenführen lassen (S. 24 ff.).

1. Präventive Maßnahmen sind breiter angelegt, gleichzeitig wirksamer als reaktive Reaktionen. Bei der Ausweitung der Selbstorganisation von Lernenden sind die präventiven Maßnahmen der Klassenführung mitzudenken.
2. Klassenführung in differenzierenden und individualisierenden Phasen. In Phasen selbstorganisierten Lernens ist die Komplexität des Lernarrangements höher, das heißt, die Überlappungen nehmen zu, die räumliche Situation sorgt für mehr Unübersichtlichkeit, das Lernen erfordert mehr organisatorische, inhaltliche und methodische Entscheidungen (z. B.: Wer macht was gerade wo?).
3. Hochstrukturierte Lernumgebung/hochstrukturiertes Lernmaterial und Klassenführung. Kurz gesagt kann der Teil der inhaltlichen Strukturierung, die im lehrerzentrierten Unterricht von der Lehrkraft übernommen wird, über anspruchsvoll gestaltetes Arbeitsmaterial gestaltet werden.
4. Zur schwierigen Frage der Allgegenwärtigkeit beim selbstbestimmten Lernen folgert Bohl: »Letztlich fügt sich der Begriff [gemeint: Allgegenwärtigkeit] jedoch kaum in ein konsequentes Konzept von Selbstbestimmung, da gerade die Abgabe von Verantwortung sowie fundamentale Mitbestimmungsmöglichkeiten im Begriff der Selbstbestimmung konstitutiv sind« (S. 28).

TECHNIKEN DER KLASSENFÜHRUNG

Beim Thema Klassenführung ist natürlich auch die Studie »Techniken der Klassenführung« von Kounin (1970; deutsch 1976) zu erwähnen. Bohl und Kucharz (2010, S. 113 ff.) ge-

Die traditionelle Sichtweise der Klassenführung, wie sie für Frontalunterricht entwickelt wurde, ist für offene Unterrichtsformate nicht eins zu eins übertragbar.

hen von seinen Merkmalen aus und übertragen sie auf offenen Unterricht.

Allgegenwärtigkeit und Überlappung: Die Lehrkraft ist über das Schülerverhalten informiert und kann sich mehreren gleichzeitig auftretenden Problemen zuwenden.

- eine Gruppe beraten, eine andere unruhige Gruppe beobachten
- Überblick über Tätigkeiten der Lerngruppe bewahren
- mit manchen Schülerinnen und Schülern Zwischenkontrollen vereinbaren
- punktuelle oder systematische Beobachtung
- frühzeitiges Eingreifen bei Störungen

Reibungslosigkeit und Schwung: Die Lehrkraft steuert den Unterrichtsablauf und vermeidet unnötige Unterbrechungen, Leerlauf und Hektik.

- Übergänge gestalten, z. B. Materialauswahl erleichtern, verständliche Anleitungen formulieren

Gruppenmobilisierung und Rechenschaftspflicht: Die Lehrkraft zieht die Gruppenmitglieder für ihre Tätigkeiten zur Verantwortung.

- Fokus auf die gesamte Lerngruppe bewahren, aber ruhig und eher individuell agieren

Aufforderungscharakter und intellektuelle Herausforderung: Die Lehrkraft begeistert alle für die Unterrichtsinhalte. Die Aufgaben sind fantasievoll gestaltet und intellektuell herausfordernd.

- Begeisterung und Arbeitsbereitschaft wecken und mit intellektueller Herausforderung verbinden, z. B. variabiles und anspruchsvolles Lernmaterial und strukturierte, herausfordernde Lernumgebung ♦

LITERATUR

- Bohl, T. (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl, T./Kansteiner-Schänzlin, K./Kleinknecht, M./Kohler, B./Nold, A. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management (S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997): The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development. Mahwah/NJ: Erlbaum.
- Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in the Honor of Robert Glaser, Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 453–494.
- Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen. Göttingen: Hogrefe.
- Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kounin, J. S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart: Huber/Klett. (2006: Reprint bei Waxmann, Münster).
- Möller, J. (2010): Attributionen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU, S. 38–45.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU, S. 601–646.
- Renkl, A. (2010): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU, S. 854–858.
- Spiro, R. J./Jehng, J. C. (1990): Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: Nix, D./Spiro, R. J. (Hrsg.): Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology. Hillsdale: Erlbaum, S. 163–205.
- Streber, D. (2021): Klassen erfolgreich führen. Guter Unterricht durch starke Lehrkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.

DR. DORIS STREBER ist Akademische Rätin an der Universität Bayreuth und Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung. Sie lehrt Schulpädagogik und Didaktik der Ökonomie.
✉ doris.streber@uni-bayreuth.de

Jetzt anmelden: Buch-Gutschein-Aktion zum Welttag des Buches für 4. und 5. Klassen



Am 23. April ist Welttag des Buches. Auch 2023 findet die bundesweite Schulaktion „Ich schenk dir eine Geschichte“ für 4. und 5. Klassen statt. Gegen Vorlage eines Gutscheins erhält jedes Kind im Buchhandel ein Exemplar des Comicromans „Volle Fahrt ins Abenteuer“ von Autorin Katharina Reschke und Illustrator Timo Grubing. Alle Lehrkräfte bekommen außerdem begleitendes Unterrichtsmaterial.

**Bestellen Sie die Buch-Gutscheine für Ihre Klassen
bis 31. Januar 2023 unter www.welttag-des-buches.de.**



und die Kultusministerien aller Länder