

5 Traditionslinien von Classroom Management

Classroom Management - ein in seiner Tradition durch und durch amerikanischer Begriff - wird hier von verschiedenen Traditionslinien aus beleuchtet. Damit kann gezeigt werden, wie sich der Begriff erweitert und wie die unterschiedlichen Ansätze mit ihren systematischen Forschungserkenntnissen sich auf Schule ausgewirkt haben. Mittlerweile darf man den Begriff »Classroom Management« so facettenreich sehen, wie er in seiner ganzen Breite im Begriff der Klassenführung mitschwingt. Das war nicht immer so. Lange wurde er vom Mainstream des Behaviorismus dominiert und eng auf Aspekte der Disziplin und den effizienten Umgang mit Unterrichtsstörungen reduziert. 1986 verfasste Doyle im »Handbook of Research on Teaching« den Artikel »Classroom organization and management«: »Research on classroom management is directed to questions of how order is established and maintained in classroom environments« (Doyle 1986, S. 392).

Im Gegensatz zur Verwendung eines solch relativ engen Begriffes in der deutschen Literatur - noch Apel geht 2002 von diesem Begriff aus - fällt auf, dass in der englischsprachigen Fachliteratur der Begriff des Classroom Managements über all die Jahrzehnte eine Begriffserweiterung erfahren hat und so breit auch heute gesehen wird. Wir führen den Begriff deshalb hier ein, um seine amerikanisch-inhärente Tradition nachzuzeichnen.

5.1 Behavioristische Ansätze

Experimentell gewonnene Erkenntnisse und Gesetzmäßigkeiten über das Lernen wurden systematisch auf menschliches Lernen übertragen und damit auch in den Schulkontext getragen. Ein klares Regelwerk, Lehrerlob und Ignorieren wurden zu Schlagwörtern verhaltenstheoretisch begründeter Klassenführung. Positive und negative Verstärkung, Löschung und Bestrafung, d.h. entweder ein Entzug von etwas Positivem oder Zuführung von etwas Negativem, sind empirisch bewährte Mittel der Steuerung im Klassenzimmer. Folgende Operationen verdeutlichen das Gemeinte:

Tab. 3: Operationen		
Positive Verstärkung	Positiver Reiz folgt auf ein erwünschtes Verhalten	Verhalten nimmt zu
Negative Verstärkung	Negativer Reiz entfernt nach einem erwünschten Verhalten	Verhalten nimmt zu
Indirekte Bestrafung	Positiver Reiz entfernt nach einem unerwünschten Verhalten	Verhalten nimmt ab
Direkte Bestrafung	Negativer Reiz folgt auf ein unerwünschtes Verhalten	Verhalten nimmt ab
Löschung	positiver/negativer Reiz unterbrochen nach einem Verhalten	Verhalten nimmt ab

Die Grundidee ist, dass ein Hinweisreiz dem Schüler mitteilt, dass bestimmte Verhaltensformen in bestimmten Situationen erwünscht und andere nicht erwünscht sind. Wenn der Schüler das erwünschte Verhalten zeigt, wird es augenblicklich verstärkt, was die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens des Verhaltens erhöht (Mägdefrau 2010). Verstärkungslernen wurde zu einem zentralen Baustein der pädagogischen Verhaltensmodifikation und damit auch für Steuerungsprozesse im Klassenzimmer. Durch den Einsatz von Verstärkungstechniken können Lehrkräfte das Zielverhalten ganzer Klassen positiv beeinflussen.

In einem angemessenen Classroom Management hat Verstärkungslernen seinen festen Platz. Im Zuge kognitionspsychologischer Erkenntnisse fand seit den 1970er-Jahren eine Abkehr vom Behaviorismus statt, doch erlebte die fast schon totgesagte Theorie in den letzten Jahren eine Renaissance. Hier soll exemplarisch an drei Feldern aufgezeigt werden, wie heute wiederum die Erkenntnisse der Verhaltensforschung fruchtbar gemacht werden.

1. So konnte nachgewiesen werden, dass sich auch komplexe Verhaltensweisen, wie selbststeuernde Prozesse bestehend aus Selbstinstruktion, Selbstbeobachtung und Selbstverstärkung durch Verstärkerlernen aufbauen lassen. Dadurch wird es dem Einzelnen ermöglicht, beispielsweise seine Aufmerksamkeit zu fokussieren oder mit Belastungen besser umgehen zu können.
2. Gerade auch Präventionsprogramme, die sich in den letzten Jahren immer mehr durchsetzen, wurden mithilfe der Erkenntnisse der Verhaltenspsychologie konzipiert"
3. Im Zuge der Schulentwicklung setzte sich die Erkenntnis durch, dass sich Schulen als ganze Einheiten beispielsweise zur Gewalteindämmung ein einheitliches Programm geben müssen. Hier ist das Formulieren von auf Verstärkungsmechanismen basierenden klaren Regeln und Erwartungen sowie von Konsequenzen beim Überschreiten ein zentrales Vorgehen.

5.2 Ökologische Ansätze

Im Gegensatz zu den behavioristischen Ansätzen, denen es um die Modifikation des individuellen Verhaltens geht, geht es bei den ökologischen Ansätzen um die Frage, wie der Lehrer das Lerngeschehen von Gruppen als Zusammenspiel von sozial ausgehandelten Verhaltensregeln und Lehr-Lern-Aktivitäten organisiert (Mägdefrau 2010).

Die Gestaltung der Lernumgebung ist in der amerikanischen Literatur ein zentrales Element. Dabei geht es um die Bereitstellung und Aufbereitung von Lerninhalten, um den Aufbau von Ordnungsstrukturen und um die materiale Ausgestaltung des Klassenzimmers. Das Geschehen im Klassenzimmer wird auf die Situation und den Kontext bezogen. Hierzu trug Doyle 1986 in einem Handbuchartikel das bis dahin umfassende vorliegende Material zusammen. Diesen Artikel, der mittlerweile als Klassiker bezeichnet werden darf, aktualisierte er in einem neueren Handbuchartikel (2006), auf den sich folgende Ausführungen beziehen. Für Doyle ist die zentrale Kategorie in der Unterrichtorganisation die Aktivität. Darunter versteht er Einheiten von zehn bis 20 Minuten, die sich durch den Unterrichtsaltag ziehen, wie beispielsweise Einzelarbeit, Lehrgespräch, Lehrervortrag und Gruppenarbeit.

Dabei wurde festgestellt, dass die aufgabenbezogene Einstellung bei den Schülern mit 92 Prozent am höchsten in der Gruppenarbeit ist, mit 72 Prozent am geringsten im Lehrervortrag. Ein zentrales Merkmal gelungenen Unterrichts - und deshalb auch viel erforscht - sind die Übergänge zwischen unterschiedlichen Aktivitäten (vgl. Kounin 1970).

Kounin (1970)

Die Studie »Techniken der Klassenführung« von Kounin (1970; deutsch 1976) gilt als Klassiker dieser Forschungsrichtung. Da sie als Standardlektüre zu diesem Thema gilt, die Ergebnisse jedoch oft sehr einfach und verkürzt dargestellt werden, soll hier näher auf sein Werk eingegangen werden. Auch sollen seine ermittelten Verhaltensdimensionen, die sogenannten »Techniken« mit eigenen Beispielen und von ihm veranschaulicht werden. Im Folgenden beziehen wir uns auf die deutsche Ausgabe von 1976.

Zunächst wollte Kounin untersuchen, wie erfolgreiche Lehrer/innen effektiv mit Unterrichtsstörungen umgehen. Als er mit Untersuchungen in verschiedenen Institutionen (Highschool, College, Ferienlager) mit verschiedenen Methoden (Experiment, Befragung, Beobachtung) zu keinerlei konsistentem Befund kommen konnte, startete er eine erneute Studie, in der er ausschließlich Videoaufzeichnungen anfertigte, da er diesmal auch »Mängel«, die ein menschlicher Beobachter aufweist (Kounin 1976, S.72ff.), ausschalten wollte. Er ließ 49 erste und zweite Klassen jeweils einen Tag lang aufnehmen, jeweils zwei Kameras in den Klassenzimmern wurden hierzu aufgestellt. Ihm war inzwischen klar geworden, dass er ein Verständnis von Lehrer-Schüler-Beziehungen nur mittels Untersuchungen von Lehrerverhalten in reinen Schulsituationen gewinnen konnte (Kounin 1976, S. 146).

Er wollte vor allem herausfinden, ob Zurechtweisungsmethoden Einfluss auf Schülerreaktionen haben und ob sich verschiedene Zurechtweisungsarten (er unterschied die Dimensionen *Klarheit*, *Verärgerung*, *Festigkeit*, *Intensität*, *Schwerpunkt*, Kounin 1976, S. 77 ff.) in ihrer Wirkung unterscheiden. Die Suche nach einer Art, effektiv zu ermahnen, blieb erfolglos. In den Ergebnissen konnte man keine Zusammenhänge erkennen: Die errechneten Korrelationen waren durchweg nicht signifikant. Es wurde somit klar, dass »keine Zusammenhänge bestehen zwischen Qualitäten der Zurechtweisungsmethoden eines Lehrers und dem Erfolg dieses Lehrers im Umgang mit Fehlverhalten (Kounin 1976, S. 81). Die Folgerung lautet, dass »Methoden des Umgangs mit schlechtem Betragen als solche keine signifikanten Determinanten dafür sind, wie gut oder schlecht sich Kinder in der Klasse aufführen« (Kounin 1976, S. 82). So kam er zu der Einsicht, dass es sinnvoller sei, Störungen zu vermeiden, als am Fehlverhalten der Schüler/innen anzusetzen. Klassenführung wurde definiert als die Beschäftigung des Lehrers mit dem äußerlich sichtbaren Verhalten von Schüler/innen, für welches offene Anzeichen von Mitarbeit und Fehlverhalten maßgeblich waren. Erfolgreiche Führung ist folglich definiert als die Fähigkeit, eine hohe Mitarbeitsrate bei niedriger Fehlverhaltensrate im Unterricht zu erzielen (Kounin 1976, S.75).

Eine Analyse seiner Videoaufzeichnungen ergab, dass ganz bestimmte Verhaltensweisen von Lehrer/innen existieren, die mit dem Führungserfolg korrelieren. In der Studie zeigte sich: Je besser es den Lehrkräften gelang, die folgenden Merkmale umzusetzen, umso besser arbeiteten die Schüler/innen mit und umso weniger Fehlverhalten zeigten sie. Die von Kounin beschriebenen »Techniken« sind also präventive Verhaltensdimensionen, d.h. Handlungsweisen, die Störungen schon vor ihrem Auftreten verhindern sollen. Und die Beherrschung dieser derart definierten Klassenführungstechniken, so erkennt Kounin, gibt dem Lehrer ein Instrumentarium an die Hand, das den individuellen Handlungsspielraum erweitert und Alternativen ermöglicht, ja dem Lehrer erlaubt, seine Lernziele zu erreichen. Die Bedeutung der Klassenführungstechniken offenbaren sich in Kounins Schlussatz: »Die Beherrschung der Gruppenführungstechniken enthebt den Lehrer fortan seiner Führungssorgen« (Kounin 1976, S. 149).

Allgegenwärtigkeit (»withitness«) und Überlappung (»overlapping«)

Hier geht es vor allem um die Prävention von Störungen. Beide Dimensionen betreffen die Fähigkeit des Lehrers, den Schüler/innen zu signalisieren, dass er über ihr Verhalten informiert ist, sowie seine Fähigkeit, mehreren gleichzeitig auftretenden Problemen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden und Störungen nebenbei zu beheben. Das von Kounin gewählte Kunstwort »withitness« soll verdeutlichen, dass es hier darum geht, die sprichwörtlichen »Augen im Hinterkopf« zu haben (Kounin 1976, S. 90). Kounins Ergebnisse zeigen, dass die Dimensionen Allgegenwärtigkeit sowie Überlappung in signifikantem Zusammenhang mit dem Führungserfolg stehen (Kounin 1976, S. 97).

Gelungenes Beispiel für Allgegenwärtigkeit

Während der Instruktion an die ganze Klasse nimmt der Lehrer Augenkontakt mit einem Schüler auf, der gerade Papierknöllchen in einem Röhrchen wegblasen will.

Misslungenes Beispiel für Allgegenwärtigkeit

Der Lehrer ermahnt einen mit dem Hintermann flüsternden Schüler mit den Worten: »Johnny, lass' die Unterhaltung und beschäftige dich mit deinen Additionsaufgaben!« Während dieser Zurechtweisung werfen sich im anderen Teil des Zimmers - unbeachtet vom Lehrer - zwei Jungen Papierflugzeuge zu (Kounin 1976, S. 90).

Der Allgegenwärtigkeitswert des Lehrers wurde also umso hoher bewertet, je seltener ein zu spätes Einschreiten festgestellt werden konnte, und ob danach eine Zurechtweisung des Lehrers auch den richtigen Schüler betraf (»Zeit- und Objektfehler«, Kounin 1976, S. 91ff.). Um also als Lehrkraft Störungen erfolgreich im Vorfeld vermeiden zu können, geht es darum, rechtzeitig einzuschreiten und die richtigen Schüler/innen zu ermahnen - die Methode ist unerheblich (Kounin 1976, S. 99).

Gelungenes Beispiel für Überlappung

Während eines Klassengesprächs kommt ein Schüler zu spät, der Lehrer bemerkt dies, nickt ihm zu, und sobald die Klasse Gruppenarbeit macht, geht der Lehrer zu diesem Schüler und klärt sein Zuspätkommen.

Misslungenes Beispiel für Überlappung

Während ein Kind laut vorliest, wendet sich die Lehrkraft zwei rangelnden Schüler/innen zu: Sie geht zu ihnen, um sie eindringlich zu ermahnen, bevor sie dann das vorlesende Kind bittet, weiterzumachen. Der Lehrer unternahm also nichts, um die Aktivität des Lesens in Gang zu halten, sondern widmete sich durch das physische Hinüberwechseln und Ermahnen vollkommen den Störern (Kounin 1976, S. 93).

Überlappung bedeutet für Kounin also, dass der Lehrer zwei sich gleichzeitig stellenden Problemen (»überlappende Situationen«, Kounin 1976, S. 94) auch simultan seine Aufmerksamkeit zuwendet, somit beiden Situationen gerecht wird und sich nicht von einem Ereignis vollkommen in Anspruch nehmen lässt, während er das andere vernachlässt.

Reibungslosigkeit (»smoothness«) und Schwung (»momentum«)

Hier geht es vor allem um die Steuerung von Unterrichtsabläufen. Beide Parameter messen die Fähigkeit des Lehrers, den Unterrichtsablauf zu steuern und unnötige Unterbrechungen, Leerlauf oder Hektik zu vermeiden. Kounins Ergebnis lautet, dass Reibungslosigkeit und Schwung signifikant mit dem Schülerverhalten korrelieren (Kounin 1976, S. 115). Er kommt zu dem Schluss, dass die beiden genannten Dimensionen eine erhebliche Rolle bei der Klassenführung spielen, z. B. was Kontrolle von Fehlverhalten und Bereitschaft zur Mitarbeit anbelangt (Kounin 1976, S. 116).

Kounin betont, dass es immer leichter sei, Negativbeispiele zu diagnostizieren, denn wenn die Unterrichtsführung gut läuft, gibt es dabei wenig am Lehrer zu registrieren, und es sieht so aus, als »mache er überhaupt nichts« (Kounin 1976, S. 105). (Er vergleicht dies mit einem Geigenspieler oder einem Basketballer, dessen hervorragendes Spiel »leicht und mühelos« erscheine und bei dem nur Fehler Anlass zur Benennung bieten.) Aus diesem Grund bewertete er die Lehrer/innen auch nach folgenden (negativen) Kategorien: Verhaltensweisen, die Sprunghaftigkeiten (Gegensatz: Reibungslosigkeit) erzeugen, sowie Verhaltensweisen, die Verzögerungen (Gegensatz: Schwung) hervorrufen. Zur Messung der Dimension

»Reibungslosigkeit« (Gegensatz: Sprunghaftigkeit) achteten die Forscher auf folgende Formen des Lehrerverhaltens:

- Reizabhängigkeit (Lehrer reagiert auf äußeren Stimulus)
- Unvermitteltheit (Stimulus geht vom Lehrer selbst aus)
- thematische Inkonsistenz (behandelter Stoff wird unkommentiert stehengelassen und zu neuem Stoff übergewechselt, danach wird ursprünglicher Stoff weiterbehandelt)
- Verkürzungen (behandelter Stoff wird unkommentiert stehengelassen und zu neuem Stoff übergewechselt, ursprünglicher Stoff wird nicht weiterbehandelt)
- thematische Unentschlossenheit (Lehrer beendet Tätigkeit, beginnt neue Tätigkeit, kommt dann auf ursprüngliche Tätigkeit zurück)

Gelungenes Beispiel für Reibungslosigkeit und Schwung

Obwohl der Lehrer sehr wohl wahrnimmt, wie sehr sich seine Schüler für den Gegenstand interessieren, vermeidet er Komplimente, um nicht vom Ziel abzulenken.

Misslungenes Beispiel für Reibungslosigkeit

Der Lehrer ist damit beschäftigt, Anweisungen zu Aufgaben zu geben, die die Kinder im Arbeitsbuch lösen sollen. Während seiner Ausführungen fällt ihm ein auf dem Boden liegender Papierschnipsel auf, was mehrere Bemerkungen sowie eine Inspektion des Fußbodens nach sich zieht.

Zur Messung der Dimension »Schwung« (Gegensatz: Verzögerungen) achteten die Forscher auf folgende Formen des Lehrerverhaltens:

- Überproblematisierung (der Lehrer verlangsamt den Arbeitsprozess durch Überproblematisierung von Benehmen, Verhaltenselementen, Arbeitsmitteln, Lehrstoffen)
- Fragmentierung (der Lehrer verursacht Verzögerungen, indem er eine Lerneinheit zerfallen lässt, sei es durch Separieren einzelner Gruppenmitglieder (»Gruppenfragmentierung«) oder durch Fragmentieren von Handlungseinheiten.

Misslungenes Beispiel für Schwung

Der Lehrer ermahnt einen schwatzenden Schüler nicht knapp, sondern startet eine längere »Moralpredigt« über Benehmen im Klassenzimmer, die das erforderliche Maß der Beschäftigung mit dem Vorfall bei Weitem übersteigt. Kounin bezeichnet dies schlicht als »Nörgelei«.

Aufrechterhaltung des Gruppenfokus: Gruppenmobilisierung (»group alerting«), Rechenschaftsprinzip (»encouraging accountability«) und Beschäftigungsradius (»high participation formats«)

Der Lehrer muss fähig sein, die Klasse auch dann im Fokus zu behalten, wenn er sich einem einzelnen Schüler zuwendet. Zum anderen zieht er die Gruppenmitglieder für ihre Tätigkeiten zur Verantwortung. Außerdem geht es um Verhaltensvorschriften und Arbeitsanforderungen für Schüler/innen, die gerade nicht angesprochen werden.

Beispiel: Die Klasse arbeitet in Gruppen. Dabei wendet sich der Lehrer gezielt einer Gruppe zu, um ihr etwas separat zu erklären. Dabei vergisst er nicht, auch darauf zu achten, dass die anderen Gruppen ebenfalls arbeiten. Oder: Der Lehrer stellt eine Frage und bittet die Schüler/innen, ihre Hände zu heben, sofern sie die Antwort wissen. Dann kann er einen oder mehrere aufrufen. Oder: Die Kinder, die bei einer Rechenaufgabe gerade nicht dran sind, haben auch die Aufgabe aktiv zu erledigen - z. B. durch Mitschreiben und Hochhalten des Ergebnisses, anstatt nur stillzusitzen und zuzuhören.

Folgendes Kategoriensystem wurde für die Messung des Gruppenfokus in Übungssituationen entwickelt:

- a) Gruppenmobilisierung: Wie gut gelingt es dem Lehrer, alle Schüler/innen bei der Aufmerksamkeit oder »auf dem Posten« zu halten? Kounin (1976) bewertete die Lehrer durch Auszählung konkreter positiv (Beispiel: Schüler/innen nach dem Zufallsprinzip aufrufen, sodass alle mitrechnen müssen) und negativ (Beispiel: im Voraus bestimmen, wer dran kommt) mobilisierender Verhaltensweisen in 30-Sekunden-Intervallen (konnten durch das Videoband mehrmals angesehen werden). Es wurden nach den gezählten Merkmalen fünf verschieden starke Ausprägungen von Gruppenmobilisierung folgendermaßen kategorisiert: 1. stark 2. mäßig 3. schwach 4. nicht vorhanden 5. negativ.
- b) Rechenschaftsprinzip: In welchem Umfang lässt der Lehrer die Gruppenmitglieder Rechenschaft über ihre Leistung ablegen? Die Bewertung des Lehrers im Hinblick auf die Befolgung des Rechenschaftsprinzips ergab sich aus der Zahl der Schüler/innen, deren Aufgaben vom Lehrer kontrolliert und die somit zur Rechenschaft gezogen wurden. Der Lehrer wurde in 30-Sekunden-Intervallen kontrolliert und konnte von 1. stark bis 4. nicht vorhanden kategorisiert werden.
- c) Beschäftigungsradius: Wie stark müssen sich Gruppenmitglieder, die gerade nicht aufgerufen sind, an den Aktivitäten beteiligen? Es wurde unterschieden zwischen folgenden sechs Kategorien: 1. starke Teilnahme 2. gemäßigte Teilnahme 3. Lehrervortrag mit Übungen 4. schwache Teilnahme 5. negativer Beschäftigungsradius 6. Nichtbeschäftigung.

Kounin (1976) weist auf die Schwierigkeiten der Messung der genannten Gruppenfokus-Dimensionen hin, da diese keine »Richtig- /Falsch«-Aussage zulassen, wie es z. B. bei »Allgegenwärtigkeit« der Fall ist. »Der Gruppen-Fokus beglückt den Forscher leider nicht mit solchen klaren Alles-oder-Nichts-, Schwarz-oder-Weiß-Alternativen« (Kounin 1976, S. 121). Die Forscher entschieden sich aus diesem Grund, Wertungen anhand der beschriebenen 30-Sekunden-Intervalle vorzunehmen. Kounins Resultate der Dimensionen lauten wie folgt:

- a) Gruppenmobilisierung: Diese Dimension steht in signifikanter Beziehung zum Schülerverhalten, was vor allem in Übungsphasen gilt.
- b) Rechenschaftsprinzip: Kounins Rechnungen ergaben, dass das Rechenschaftsprinzip Verknüpfungen mit dem Schülerverhalten zeigte.
- c) Beschäftigungsradius: Kounin fand keine Korrelation zwischen ihm und Mitarbeit oder Fehlverhalten. »Man darf zu dem Schluss kommen, dass die vorgegebenen Beschäftigungsradien als solche nicht nennenswert am Zustandekommen von Mitarbeit und an der Eindämmung von Fehlverhalten beteiligt sind« (Kounin 1976, S. 129).

Programmierte Überdrussvermeidung

Hier geht es um die Eigenart der Aktivitäten, mit denen sich die Schüler/innen beschäftigen sollen. Der Begriff »positive Valenz« bedeutet *Gefallen*, der Begriff »negative Valenz« bedeutet *Ablehnung*.

- *Valenz und intellektuelle Herausforderung* (»higher participation formats«): Den Lehrkräften gelingt es, alle Schüler/innen für die Unterrichtsinhalte zu begeistern und ihre Arbeitsbereitschaft zu wecken. Die Lernaufgaben sind zwar intellektuell herausfordernd, aber zu bewältigen. Die Anforderungen passen also zur Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen:
Beispiel: Während die eine Hälfte vom Lehrer den Stoff nochmals erklärt bekommt, kann die bessere Hälfte der Klasse sich individuell oder in Gruppen mit weiterführendem Lernmaterial vertraut machen.
- *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit*: Lernaktivitäten in Einzelarbeitsphasen sind methodisch fantasievoll gestaltet und intellektuell herausfordernd. Da die Dimension »Überdruss« nicht unmittelbar zu erfassen ist, versuchte Kounin, für die »Überdruss-Potenziale« der Aktivitäten

sowie für die »Überdruss-Symptome« bei den Schüler/innen Maßeinheiten zu generieren. Die von ihm dazu vorgeschlagene Maßeinheit »Dauer der Aktivitäten« ergab keinerlei Korrelation - weder mit »Mitarbeit« noch mit »Fehlverhalten der Schüler«. Kounin folgert, dass die Dauer von Unterrichtseinheiten keine Bedeutung für die Klassenführung darstellt. Auch die vorgeschlagene Maßeinheit »Fortgang der Aktivitäten« (fehlende Repetitivität der Lehreranweisungen und Fortschritts-empfinden der Schüler) taugte nicht, um Überdrussvermeidung messbar zu machen. Die Schwierigkeit lag darin, dass innerhalb der auch hier gewählten 30-Sekunden-Intervalle kaum Merkmale registriert werden konnten, die unter »positive Merkmale« (- z.B. explizites Aufbauen auf der Arbeit vom Vortag) oder »negative Merkmale« (= z.B. wenn der Lehrer einen Schüler eine Aussage wiederholen lässt, die bereits korrekt war) fielen.

Eine Kategorie, die Kounin »Valenz und Herausforderung« nennt, sollte Feststellungen darüber ermöglichen, inwieweit der Lehrer direkte Versuche unternimmt, bei den Schüler/innen mehr Begeisterung, Arbeitsbereitschaft oder Neugierde auf den Unterricht zu wecken. Diese motivationalen Anstöße, »die Bemühungen um Wahrung der positiven Valenz von Lernaktivitäten« (Kounin 1976, S. 136) maß Kounin z.B. daran, ob der Lehrer echte Freude und Begeisterung zeigte, auf eine besonders positive Valenz (»Jetzt kommt etwas Lustiges«) oder intellektuelle Herausforderung einer nachfolgenden Aufgabe hinwies (»Jetzt werdet ihr eure Denkermützchen aufsetzen müssen«). Kounins Ergebnis lautet, dass die Bemühung um Wahrung der positiven Valenz sich ziemlich erfolgreich in der Stimulierung von Mitarbeit und der Eindämmung von Fehlverhalten« (Kounin 1976, S. 136) erwies.

Weiterhin versuchte Kounin zu messen, wie abwechslungsreich der Unterricht zu bezeichnen ist, je vielfältiger die Aktivitäten ausfielen, je weniger dasselbe immer wieder getan werden musste. So, argumentiert er, dürfte kein Überdruss entstehen. Die Determinante »Abwechslung gliederte er in acht Kategorien (2.8. »Inhalt«, »Darbietungsweise des Lehrers«) und zählte diese klassenweise aus. Nach der ersten Berechnung der Werte, die keinerlei Korrelationen ergab, merkte die Forschergruppe, dass sie »Abwechslung nur anhand rein schulspezifischer Aktivitäten sehen und Pausen ohne Lernbezug nicht mit einbeziehen durfte. So ergaben sich durchweg positive Korrelationen - allerdings keine mit Signifikanzniveau. Einen Schritt weiter korrelierte Kounin Abwechslungswerte ausschließlich bei der Unterrichtsform der Stillarbeit, fand positive Korrelationen für Mitarbeit und ausbleibendes Fehlverhalten bei ersten und zweiten Klassen und negative Korrelationen bei dritten bis fünften Klassen. Er folgert: »Es ist durchaus möglich, daß fühlbarer Lernfortschritt als Überdrußvermeidungsfaktor bei den älteren eine bedeutendere Rolle als bei den jüngeren spielt« (Kounin 1976, S. 141). Er betont aber, dass die Ergebnisse für Reibungslosigkeit, Allgegenwärtigkeit und Überlappung altersunabhängig gelten, und kommt zu dem Schluss: »Die Resultate zu Abwechslung können bis jetzt nur als provisorische angesehen werden« (Kounin 1976, S. 142).

Insgesamt erscheint die Studie von Kounin recht angestaubt, was sowohl das Design als auch die teilweise unstrukturierte Darbietungsweise für den Leser betrifft. Die generierten Kategorien, die Gewinnung und Berechnung der Daten und die teilweise sehr kleinen Fallzahlen (z. B. bei Messung von Abwechslung N=9, S. 141) würden heutzutage wohl kaum publiziert respektive oft zitiert werden, doch die Beschäftigung mit dem Gegenstand und der Versuch, Klassenführung empirisch zu erfassen, verlieh Jacob Kounin eine Vorreiterrolle. Ein Verdienst bleibt: Seit den Studien von Kounin werden weniger die Interventionen bei Unterrichtsstörungen thematisiert als vielmehr der Präventionsgedanke. Es geht nun weniger um einzelne Problemschüler/innen als vielmehr um die Klassen als Ganzes.

Forschergruppe um Evertson (Evertson/Emmer/Worsham 2006; Emmer/Evertson 2009)

Neben Kounin ist im amerikanischen Raum das Team um die Forscherin Evertson zu nennen. Stellvertretend für eine ihrer zahlreichen Studien sei folgende Primärstudie genannt. Anschließend werden Merkmale von Klassenführung aufgezeigt. Ein Jahr lang untersuchte die Forschergruppe um Evertson 27 Klassen

der dritten Elementarstufe (Emmer u. a 1980). Dabei wurden zum Halbjahr zwei Gruppen gebildet: diejenigen Klassen mit den effektiveren und die mit den weniger effektiven Lehrer/innen. Rückblickend wurde das Managementverhalten beider Lehrergruppen der ersten Schulwochen analysiert. Die effektivere Lehrergruppe führte gleich zu Beginn Regeln ein und griff bei Fehlverhalten sofort ein. Nachfolgende Studien - auch in der Sekundarstufe - zeigten, dass die Etablierung eines Classroom Managements gleich zu Beginn eines Schuljahres sowie das konsequente Einhalten derselben die Leistungen der Schüler/innen förderten.

In über 20 Jahre dauernder Forschungsarbeit entwickelten und evaluierten die Autoren elf Punkte, die bei einem effektiven Klassenmanagement in unterschiedlichen Schulstufen zu berücksichtigen sind. Da diese Punkte in unterschiedlichen Publikationen, auch in eigens herausgegebenen Ratgebern der Autorengruppe für unterschiedliche Jahrgangsgruppen, immer wieder auftauchen, kommt es vor, dass die Reihenfolge der Handlungsdimensionen, auch wenn diese sich aufeinander beziehen und nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sich je nach Publikation leicht unterscheidet. Diese elf Punkte finden auch in der deutschsprachigen Literatur zum Thema Beachtung (Helmke 2003; Mägdefrau 2010).

1. Klassenraum vorbereiten

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

2. Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen

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

3. Konsequenzen festlegen

Belohnungen und Bestrafungen werden für angemessenes sowie unangemessenes Verhalten eingeführt.

4. Unterbindung von unangemessenem Verhalten

Schülerfehlverhalten wird sofort und konsistent unterbunden.

5. Regeln und Prozeduren unterrichten

Neben einem Festlegen von Regeln zu Schuljahresbeginn muss im Laufe des Schuljahres immer wieder darauf hingewiesen werden; notfalls müssen neue hinzutreten.

6. Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten

Zum Schuljahresbeginn wird über Aktivitäten wie Ausflüge, Spiele, gemeinsame Projekte das Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt.

7. Strategien für evtl. Probleme

Rechtzeitig werden Strategien geplant, wie man mit potenziellen Problemen umgeht.

8. Überwachen des Schülerverhaltens

Schüleraktivitäten und deren soziale Prozesse werden genau beobachtet, um früh auftauchende Probleme identifizieren zu können und die Wirksamkeit der eigenen Handlungen zu reflektieren.

9. Vorbereiten des Unterrichts

Der Unterricht muss gut vorbereitet sein, sodass für die heterogene Schülerschaft unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind.

10. Verantwortlichkeit des Schülers

Schüler/innen wird ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klargemacht, und sie werden dabei unterstützt ihre Selbstwirksamkeit zu entwickeln.

11. Unterrichtliche Klarheit

Der Unterricht wird klar strukturiert; dabei werden ausreichend redundante Informationen gegeben.

Im Folgenden sollen ein paar Punkte näher aufgeschlüsselt werden, um einerseits zu zeigen, wie »banal« Wissenschaft »verkauft« werden kann, und um andererseits zu zeigen, wie sinnvoll solch »Banales« auch sein kann. Wir beziehen uns auf einen der vielen Ratgeber des Autorenteams, hier konkret: »Classroom Management for Middle and High School Teachers« (Emmer/Evertson 2009).

Zu 1: Klassenraum vorbereiten

Hier nennen die Autoren fünf Regeln zur sinnvollen Raumaufteilung:

1. Die Raumaufteilung muss mit dem Unterrichtsarrangement und den Aktivitäten übereinstimmen. In einer lehrergesteuerten Unterrichtsphase oder zu Demonstrationszwecken sollten die Sitze beispielsweise so angeordnet sein, dass alle gut sehen können.
2. Hochfrequentierte Bereiche, wie der Türbereich oder das Lehrerpult oder die Computer, sollen leicht zugänglich und nicht verstellt sein.
3. Es sollte gewährleistet sein, dass der Lehrer seine Schüler/innen gut überblicken kann.
4. Häufig benutzte Lehr- und Lernmaterialien sollten leicht zugänglich sein.
5. Es sollte sichergestellt sein, dass alle Schüler/innen einen freien Blick auf die Tafel/Overhead etc. haben.

Zu 2: Regeln planen

Obwohl hier viele unterschiedliche Regeln möglich sind, sollte, so die Ansicht der Autoren, ein Satz von sechs Regeln genügen, um zentrale Verhaltensaspekte zu berücksichtigen:

1. Bringe alle benötigten Materialien mit in das Klassenzimmer!
2. Sei auf deinem Platz und arbeitsbereit, wenn der Stundenbeginn angezeigt wird!
3. Respektiere in der Klasse alle Personen und sei zu ihnen höflich!
4. Höre zu und bleibe auf deinem Platz, wenn ein anderer spricht!
5. Respektiere anderer Eigentum inklusive des Schulmobiliars!
6. Befolge alle Schulregeln!

Zu 3 : Verfahrensweisen klar festlegen

Hier sollen zwei »Minipünktchen« genannt werden, um aufzuzeigen, wie man sogenannten »daily hassles« rechtzeitig begegnen kann:

Der erste Punkt soll wörtlich zitiert werden, verbunden mit der Frage, welcher Lehrer sich bei uns um solch eine »Nichtigkeit scheren« würde, oder anders gefragt: Weshalb wundern wir uns, wenn es sogar in Staats-examensklausuren vorkommt, dass mit Bleistift geschrieben wird? »You'll have to decide whether students may use pencil or pen and what color or colors of ink are acceptable« (Emmer/Evertson 2009, S. 52).

In einem weiteren Punkt werden Regeln aufgestellt, wie mit abwesenden Schüler/innen zu verfahren ist. So wird Sorge dafür getragen, dass Arbeitsvorlagen an einem fixierten Platz liegen, sodass sich Schüler/innen nach ihrer Rückkehr bedienen können, ohne den Lehrer zu stören. Der Lehrer soll solchen Schüler/innen eine feste Zeit und einen Raum zur Nacharbeit einräumen. Selbst soll er ihnen eine Zeit benennen, an der sie ihn bei Unklarheiten fragen können. Auch Gruppen sollen ihre vorübergehend abwesenden Gruppenmitglieder wieder in die Arbeit integrieren.

Die Autor/innen betonen, dass auf ein solch einmal aufgestelltes Regelsystem in einer Klasse immer wieder hingewiesen werden muss, damit es »in Fleisch und Blut« übergeht. Auch müssen die genannten Techniken in ein unterstützendes und vertrauensvolles Klima eingebettet sein.

Seit der kognitiven Wende in den 1960/70er-Jahren werden unter den neuen kognitiven, sozial-kognitiven und soziokulturellen Perspektiven Lernen und Lehren neu gesehen. Der Mensch wird nun als selbstgesteuert verstanden, der durch kognitive Denk- und Verstehensprozesse lernt und die wahrgenommenen Reize selbstständig und aktiv verarbeitet. Lernen wird zu einem sozialen Aushandeln mit der Umgebung. So verwundert es nicht, dass auch Evertson und ihre Mitarbeiter den Begriff des Classroom Managements, der

zunächst auf den Umgang mit Disziplin und Interventionen beschränkt war, im Laufe der Jahre auf Lehrerhandeln erweiterten, das lernförderliche Lernumgebungen gestalten will. Ziel jeglichen Unterrichts muss es ein, die Schüler/innen unabhängig von Lehrer/innen zur Selbstständigkeit zu erziehen und dazu, dass sie für ihr Lernen selbst verantwortlich sind. Sie sprechen von »learning-centered classrooms« (Freiberg (1999, S. 59) von einem »personenzentrierten« Modell der Klassenführung. Freiberg stellt in einer Tabelle vergleichend gegenüber, was Umgang mit Disziplin in lehrerzentrierten und personzentrierten Klassenzimmern bedeutet (Freiberg 1999, S. 13):

Tab.4: Das lehrer- bzw. personzentrierte Klassenzimmer	
lehrerzentriertes Klassenzimmer	personzentriertes Klassenzimmer
Der Lehrer ist der alleinige Führer.	Die Führung wird geteilt.
Management ist eine Form von Aufsicht.	Management ist eine Form von Anleitung.
Lehrer sind für Büroarbeit und Organisation verantwortlich.	Schüler/innen unterstützen die Organisation.
Disziplin geht vom Lehrer aus.	Disziplin geht vom Schüler aus.
Wenige Schüler/innen unterstützen den Lehrer.	Alle Schüler/innen haben die Chance, den Lehrer bei seiner Arbeit zu unterstützen.
Der Lehrer erstellt die Regeln und gibt sie weiter.	Regeln werden in einer Art Vertrag von Lehrer und Schüler/innen gleichermaßen erstellt.
Konsequenzen werden für alle Schüler/innen festgelegt.	Konsequenzen berücksichtigen individuelle Unterschiede.
Belohnungen sind meist extrinsisch.	Belohnungen sind meist intrinsisch.
Schüler/innen erhalten begrenzte Verantwortlichkeiten.	Schüler/innen sind an Verantwortlichkeiten mitbeteiligt.
Einige Mitglieder der Gemeinde haben Zutritt in die Klassenzimmer.	Partnerschaften mit der Geschäftswelt und der Gemeinde werden eingegangen, um die Lernangebote zu erweitern.

Was die Rolle der Schüler/innen betrifft, benutzt Freiberg die Bilder des Touristen und des Bürgers (»Tourist vs. Citizen«) und kontrastiert beide Typen, je nach Lernumgebung. In seinem personzentrierten Ansatz sieht er die Schüler/innen als Bürger (Freiberg 1999, S. 80):

Tab. 5: »Tourist vs. Citizen«	
Tourist	Bürger
Schüler/innen sind passiv Lernende.	Schüler/innen sind aktive Lerner.
Sie bearbeiten relativ einfache Arbeitsblätter.	Sie bearbeiten kleine Projekte in Gruppen.
Sie arbeiten für sich.	Sie arbeiten in Gruppen.
Sie arbeiten ab, was der Lehrer vorgibt.	Sie entwickeln neue Ideen.
Sie verfassen selten Texte.	Sie arbeiten täglich an Texten.
Ihre Arbeiten werden selten ausgestellt.	Die Arbeiten erfahren Öffentlichkeit.
Sie diskutieren selten Gründe für ihre Antworten.	Sie machen sich über ihre Antworten Gedanken.
Sie arbeiten kaum interaktiv in der Klasse.	Sie interagieren von sich aus mit Lehrern und Mit-schülern.
Es ist ihr Klassenzimmer.	Es ist unser Klassenzimmer.
lehrerkontrollierte Disziplin	gemeinsam verantwortete Disziplin
Sie haben wenige Freunde in der Klasse.	Sie haben mehrere Freunde in der Klasse.
Sie kommen relativ spät in die Klasse.	Sie kommen frühzeitig in die Klasse.
Sie haben mehr Fehlzeiten.	Sie haben weniger Fehlzeiten.
Sie verhalten sich neutral gegenüber der Schule.	Sie freuen sich und engagieren sich in der Schule.

Evertson und Neal (2006) setzen sich sehr detailliert mit dem neuen Konzept von Classroom Management auseinander. Anhand von vier Tabellen werden die zentralen Dimensionen von Unterricht sehr detailliert beschrieben, und es werden die Unterschiede des bisherigen Verständnisses eines lehrerzentrierten Classroom Managements hin zum lernerzentrierten Modell zusammengestellt. Es handelt sich um folgende vier Dimensionen (vgl. Übersetzung aus Mägdefrau 2010, S. 58):

1. Verständnis von Unterricht, das auf selbstregulative Fähigkeiten der Lernenden zielt und Verständigung über Ziele, Inhalte, Methoden oder Sozialformen beinhaltet
2. gemeinsame Entscheidung über die Gestaltung der Lernumgebung und der Arbeitsformen
3. Verständigung über Strategien von Klassenführung und Steuerung, über ein Regelsystem und die Überwachung der Regeleinhaltung
4. Umgang mit Ergebnissen, Leistungen und ihrer Beurteilung

Ein Beispiel aus der letzten Dimension soll den Wechsel verdeutlichen (Evertson/Neal 2006, S. 13):

Beispiel

»Responsibility for assessment«
 »Moving from« (bisheriges Verständnis): »Teacher is the sole assessor.« »Moving toward« (neues Verständnis): »Combination of teacher assessment, student selfassessment, and peer assessment.«

Die vier Tabellen (Table I, p. 4; table 2, p. 6; table 3, p.9; table 4, p. 13) fasst Eikenbusch (2009, S. 9, Abb. 1) zusammen. Mithilfe dieser Tabelle bietet Evertson ein Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung an. Lehrer/innen sowie Schüler/innen können auf einen Blick sehen, »wo sie sich auf ihrem Weg zum gemeinsam getragenen Classroom Management befinden« (Eikenbusch 2009, S. 10).

Tab. 6: Dimensionen von Classroom Management		
I. Grundverständnis von Unterricht - Klassenführung - Steuerung		
Ziel von Classroom Management	Lehrperson behält grundsätzlich/selbstverständlich die Kontrolle	Lehrperson unterstützt aktiv Lernprozesse der Schüler/innen, bestärkt Selbst-Regulation, unterstützt Bildung von Klassengemeinschaft
Verständnis von Bildung und Lernen	Schüler/innen lernen im Laufe des (vom Lehrer angelegten) Lernprozesses einzelne Fakten und Fähigkeiten - Lehrer/innen als Planer des Lernprozesses	Schüler/innen lernen umfassende Konzepte, Fakten und Fähigkeiten, häufig eingebettet in größere Projekte oder Probleme - Lehrer als Brückensieder zwischen Schülerbedürfnissen und Lernzielen
moralische Erziehung im Unterricht	Schüler/innen folgen Anweisungen und lernen, sie einzuhalten	Schüler/innen entwickeln Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Selbstregulation und Gefühl für Verantwortung
soziale Erziehung im Unterricht	Schüler/innen arbeiten allein nach vorgegebenen Regeln für Verhalten	Schüler/innen arbeiten voneinander abhängig, arbeiten allein oder in Gruppen, Lehrpersonen lassen höheres Maß akzeptierter unterschiedlicher Rollen/Verhaltensweisen zu
Verhältnis Management - Unterricht	Klassenführung/-steuerung und Unterricht sind voneinander getrennt und passen häufig nicht zusammen	Management und Lehren sind ausdrücklich und nahtlos miteinander verbunden
II. Gestaltung der Lernumgebung und Arbeitsformen		
Sitzordnung, Ausstattung der Klasse	Lehrer bestimmt, jeder Schüler hat seinen festen Platz	vom Lehrer oder gemeinsam festgelegt, um Zusammenarbeit zu

		erleichtern; Veränderung je nach Notwendigkeit
Sozialformen und Gruppen	vom Lehrer bestimmt; Schüler/innen arbeiten normalerweise für sich, keine Bewegung im Klassenraum	von Lehrern und Schüler/innen festgelegt; flexible unterschiedliche Gruppen; Lehrer strukturiert Bewegung im Klassenraum
Lernwerkzeuge	Schüler/innen bekommen einzelne Texte oder Bücher	Schüler/innen haben Zugang zu unterschiedlichen Quellen im/außerhalb des Klassenraums.
Zeiteinteilung	fester Stundenplan nach Fächern und Zeitabschnitten	flexibler Stundenplan mit effizientem Zeitmanagement; mehr Gelegenheit für längere Projekte und Fächerkooperation
III. Strategien bei der Umsetzung von Klassenführung und Steuerung		
Zusammenarbeit/Klassengemeinschaft	wenig Beachtung; Klassenzusammenschnitt für Zusammenleben ohne Bedeutung	hohe Beachtung; Mitglieder teilen Autorität, Verantwortung und Kompetenz
Absprachen und Regeln	werden vom Lehrer bestimmt und durchgesetzt	gemeinsam von Lehrer/innen und Schüler/innen ausgehandelt; gemeinsame Verantwortung für Durchsetzung
Routinen/Abläufe in der Klasse	einfache Abläufe, die vom Lehrer erklärt/vorgegeben werden	komplexere Abläufe; Schüler erhalten Gelegenheit, durch Erfahrung zu lernen
Umgang mit Konflikten	Verantwortung des Lehrers	gemeinsame Verantwortung von Lehrer/innen und Schüler/innen
Kontrolle und Autorität	Lehrer ist die einzige Autorität	geteilte Autorität; Beachtung der Eigenständigkeit der Schüler/innen
IV. Umgang mit Ergebnissen - Leitungen - Beurteilung		
Lernziele und Leistungsmessungen	Betonung standardisierter Tests, die komplexe Lernprozesse nur begrenzt erfassen können	Bündel unterschiedlicher Leistungsmessungen, die besser zu den Lernzielen passen
Wertschätzung Lernprozess und Lernergebnis	Schülerleistungen (am Ende) sind die entscheidenden Ergebnisse – summative Leistungsbewertung	Lernprozesse und Leistungen (während des Prozesses und am Ende) sind entscheidende Ergebnisse. Balance von formativer und summativer Bewertung
Verantwortung für Leistungsbewertung	Lehrer ist allein verantwortlich für Leistungsbewertung	Kombination von Lehrerbeurteilung, Selbstevaluation der Schüler/innen und Peer-Beurteilung

Mit leichten Änderungen (vor allem bezogen auf das Format) aus: Haag, Ludwig und Streber, Doris (2020): Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Beltz: Weinheim, Basel. S. 64-82.