

Leitfaden

zu den Pädagogisch-Praktischen Studien
(Arbeitsversion)

Schwerpunkt:
Classroom Management

Zusammengestellt von:

Elisabeth Seethaler

Mitarbeit: Silvia Giger

November 2016



Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangsbedingungen.....	3
2	Begriffsklärung.....	4
3	Theoretische Modelle.....	6
3.1	Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK)	6
3.2	Der Klassiker: Kounins Techniken der Klassenführung.....	9
3.3	Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“	11
3.4	Merkmale guten Unterrichts nach Meyer	14
3.5	Gordons Modell für effektive „Lehrer-Schüler-Beziehungen“	16
3.6	Zusammenfassung.....	17
4	Klassenführungs Kompetenzen messen: Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK).....	18
5	Klassenführung und „neue Lehr-Lernformen“.....	19
6	Pädagogische Professionalität in der Klassenführung.....	20
7	Kriterien erfolgreicher Klassenführung in der Praxis.....	21
7.1	Beispiele für Handlungsstrategien „Fördern sozialer Beziehungen in der Klasse“	22
7.2	Beispiele für Handlungsstrategien „Kontrolle des Verhaltens der Schüler/innen“	23
7.3	Beispiele für Handlungsstrategien „Gestaltung des Unterrichts.....	23
8	Abschließende Bemerkungen.....	24
	Literaturverzeichnis.....	25
	Abbildungsverzeichnis.....	26
	Tabellenverzeichnis.....	26

1 Ausgangsbedingungen



Abbildung 1: Unsere Klassen
(© <http://www.regelschule-ranis.de>, 2016, o.S.)

Erinnern Sie sich für einen Moment an Ihre Schulzeit und fühlen Sie sich wieder hinein, in die Rolle der Schülerin, des Schülers, ganz gleich an welche Schulstufe in welchem Alter Sie als Erstes denken. Welche Bilder tauchen auf? In welchen Stunden haben Sie Unterricht lustig, lehrreich, interessant, positiv erlebt und was glauben Sie, waren die Gründe dafür? Und welche Stunden sind Ihnen gefühlt ausgesprochen lang erschienen, haben Sie ermüdet, gelangweilt, aufgewühlt oder sind Ihnen negativ in Erinnerung geblieben und warum? Die Gründe, die Ihnen hier einfallen, können ganz vielfältig und unterschiedlich sein. Vielleicht benennen Sie die Lehrperson, den Unterrichtsstoff, die Mitschülerinnen und Mitschüler, den Raum, die Methodik, das Arbeitsmaterial, die Gruppenkonstellation, das Wetter, die Institution an sich oder ein eigenes persönliches Thema, das nicht vor der Klassentür abgelegt werden konnte.

Begeben Sie sich jetzt auf eine Metaebene, so, wie wenn Sie als neutraler Beobachter, als neutrale Beobachterin auf diese Situation blicken. Was sehen Sie? 25 oder weniger Individuen, von denen Sie – außer von sich selbst – nicht wissen, was sie denken und fühlen? Eine Lehrperson, die wie agiert und von der Sie vermuten, dass sie sich wie fühlt? Die Metaebene lässt die Komplexität von Unterricht erkennen. Und in dieser Komplexität, die viele Faktoren umfasst, liegt die besondere Herausforderung für die Lehrperson.

Der vorliegende Leitfaden beleuchtet die Komponenten, die diese Komplexität von Unterricht umfassen. Die dahinterliegenden entsprechenden aktuellen wissenschafts-theoretischen Erkenntnisse werden (aus Umfanggründen) verkürzt dargestellt. Zur Vertiefung wird auf die im Literaturverzeichnis angeführten Werke verwiesen.

2 Begriffsklärung

Unterricht ist ein **komplexes Phänomen** (Doyle, 1986). Dies deshalb, weil eine große Anzahl von Ereignissen miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig beeinflussen. Dabei geschehen diese Ereignisse oft schnell, gleichzeitig und unmittelbar, lassen sich oft schwer voraussehen und sind in ihrem Verlauf häufig unerwartet. Hinzu kommen beispielsweise, neben der Individualität der Lehrperson und der einzelnen Schüler und Schülerinnen, das unterschiedliche Arbeitstempo und Interesse der Schüler/innen und Schüler sowie die Gruppenkonstellation an sich (Haag & Streber, 2012; Seidel, 2009).

In der gängigen Literatur werden drei übergeordnete Kennzeichen von Unterricht genannt:

1. **Unterricht besteht aus Aushandlungsprozessen:** Unterschiedliche Ziele, Einstellungen, Interessen, Kognitionen von Lernenden und Lehrenden treffen aufeinander (Shuell, 1996). Die Lehrperson versucht in ihrer Rolle, extrinsische Zielsetzungen (z.B. Lehrplan) so zu gestalten und den Schülern und Schülerinnen anzubieten, dass diese sie internalisieren und im besten Fall eine intrinsische Motivation entwickeln (Seidel, 2009).
2. **Unterricht ist durch soziale Gruppenprozesse gekennzeichnet:** Diese Heterogenität einer Gruppe zu leiten und zu begleiten, die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Anforderungen im Gesamtprozess zu berücksichtigen, ist eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen (Kounin, 1976, 2006).
3. **Unterricht ist in ein System eingebunden:** Unterricht in einer Klasse kann nicht losgelöst vom institutionellen Kontext der Schule und des Bildungssystems betrachtet werden. Dazu zählen die Ziele und Erwartungen der Eltern genauso, wie die Anforderungen durch das Bildungssystem und die Gesellschaft an sich. Lehrpersonen können nicht getrennt von diesen agieren, von ihnen wird erwartet, dass sie bestimmte Ziele in einer bestimmten Zeit mit ihren Schülerinnen und Schülern auch erreichen (Seidel, 2009).

Lehrpersonen wie Lehramtsstudierende wünschen sich möglichst Handlungsanleitungen oder zumindest viel Information darüber, wie eine Klasse zu führen ist und wie mit Störungen und Unvorhergesehenem umgegangen werden kann. Aus diesem Grund ist „Classroom Management“ in der Pädagogischen Psychologie ein zentrales Forschungsthema geworden (Seidel, 2009). Ausgangspunkt für die Forschungsarbeiten der anglo-amerikanischen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mit Beginn des 19. Jhdts. war die Frage nach den erforderlichen Führungsqualitäten von Lehrpersonen. Die Übersetzung des Begriffes „Classroom Management“¹ wird nicht durchgängig mit „Klassenführung“ vorgenommen. Häufig finden sich auch die Begriffe „Klassenmanagement“, „Unterrichtsführung“ oder „Unterrichtsmanagement“. Diese Uneinheitlichkeit der Übersetzungen ist mit Mängel behaftet, weil je nach Begriff und dahinterliegender Theorie oftmals unterschiedliche Facetten gemeint sind (Schönbächler, 2008).

Im Rahmen dieses Leitfadens wird „Classroom Management“ mit „Klassenführung“ übersetzt und im Sinne der nachstehenden Definition von Evertson und Weinstein (2006, S. 4) verstanden.

¹ Die Schreibweise des Begriffes findet sich in der Literatur unterschiedlich: Classroom Managment, Classroom management, classroom management

Woher kommt der Begriff „Klassenführung“? Der Begriff „Klassenführung“ leitet sich aus dem anglo-amerikanischen „classroom-management“ ab und wird von Evertson und Weinstein (2006, S. 4) beschrieben als

„the actions teachers take to create an environment
that supports and facilitates both academic and social-emotional learning.“

Wie verschieden der Begriff erklärt wird, zeigt sich am Beispiel der folgenden Beschreibungen unterschiedlicher Autoren und Autorinnen. So sehen Haag und Streber (2012, S. 7) „Klassenführungskompetenz als ein pädagogisch-didaktisches Aufgabenspektrum, um Kindern und Jugendlichen die Voraussetzungen zu bieten, Lernfreude und Lerninteresse in vielfältigen Lehr- und Lernsituationen zu erfahren. Klassenführung dient der Entfaltung individueller Lernpotenziale (...)“. Schönbächler (2008, S. 23-24) beschreibt Klassenmanagement als „das Handeln als Lehrperson, das auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie die aktive Partizipation der Schüler/innen am Unterricht zielt und somit die eigentliche Basis für Lernprozesse bildet.“ Mägdefrau (2010, S. 50) versteht unter „(...) effektiver Klassenführung das Sicherstellen und Aufrechterhalten eines dem Lernen förderlichen Klimas in der Klasse sowie das Einüben adäquater Arbeitshaltungen und Verhaltensweisen der Lernenden, damit ist Klassenführung instruktionsstützendes Mittel zum Bereitstellen optimaler Lerngelegenheiten.“ Für Lipowsky (2007, S. 27) zeichnet sich „eine effektive Klassenführung durch eine intensive Nutzung der Lernzeit, durch ein geringes Ausmaß an Unterbrechungen und Störungen, durch die Etablierung von Regeln und die vermeintliche Allgegenwärtigkeit der Lehrperson aus.“

Die unterschiedlichen Beschreibungen zeigen die Herausforderung auf, die Komplexität von Unterricht in einer Definition zu erfassen. Für den vorliegenden Leitfaden wird Klassenführung im Sinne von Evertson und Weinstein (2006, S. 4) verstanden und meint die **„Handlungen, die Lehrer und Lehrerinnen setzen, um eine Umwelt zu schaffen, die förderlich ist für das akademische und sozial-emotionale Lernen.“** Durch gute Klassenführung wird dieses Ziel erreicht und das Wohlbefinden und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften gestärkt bzw. zumindest nicht beeinträchtigt (Lenske & Mayr, 2015b).

Aus dem bisher Ausgeführten lässt sich ableiten und erkennen:

„Klassenführung wird als zentrale Lehrerkompetenz gesehen,
die zur Professionalität beruflichen Handelns zählt.“

(Haag & Streber, 2012, S. 10)

3 Theoretische Modelle

Im Kapitel 2 wurde der Begriff „Klassenführung“ beschrieben. Im folgenden Kapitel werden einige theoretische Modelle zur Klassenführung vorgestellt. Das Kapitel beginnt mit dem Theoriemodell „Linzer Konzept zur Klassenführung (LKK)“ (Lenske & Mayr, 2015b), welches als Basis für den Leitfaden zu verstehen ist. Im Anschluss werden weitere theoretische Modelle [Techniken der Klassenführung (Kounin, 1976, 2006), Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2007), Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2016) Lehrer-Schüler-Konferenz (Gordon, 2011, 2012)] vorgestellt, die auf die Entwicklung des LKK Einfluss genommen haben.

3.1 Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) (Lenske & Mayr, 2015b)

Mitte der 80er Jahre startete die österreichische Forschergruppe Eder, Fartacek, Mayr und später, erweitert durch die deutsche Forscherin Linda Lenske, umfangreiche Studien mit dem Ziel „**Grundlagenwissen über Klassenführung sowie Konzepte und Materialien für die Förderung der Klassenführungskompetenz von Lehrer/innen zu erarbeiten**“ (Lenske & Mayr, 2015a, S. 60).

In ihren Forschungsarbeiten ging und geht es um die Merkmale des Führungsverhaltens erfolgreicher Lehrkräfte. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich: „Es gibt Handlungsweisen von Lehrkräften, die sich günstig auf das Lernengagement der Schüler/innen auswirken, das Ausmaß an Unterrichtsstörungen vermindern und/oder zu einer positiven Einstellung der Schüler/innen zur Lehrperson und zum fachlichen Lernangebot beitragen.“ (Lenske & Mayr, 2015b, S. 72) Um die pädagogischen Handlungsweisen für erfolgreiche Klassenführung zu bündeln bzw. das breite Spektrum an Handlungsoptionen, das Lehrenden zur Verfügung steht, konkreter darzustellen, haben Lenske und Mayr (2015b) ihren Befunden entsprechend im Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) drei Kategorien für pädagogisches Können und Handeln (Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren, Unterricht gestalten) entwickelt. Diese werden durch das dazugehörige Instrument, den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; siehe dazu Kap 4) (Mayr, Eder, Fartacek & Lenske, 2013), in Selbst- und Fremdeinschätzungen erhoben. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Zuordnung der jeweiligen pädagogischen Handlungsweisen (Strategien) zu den **drei Kategorien der Klassenführung** „Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren und Unterricht gestalten“.

Tabelle 1: Kategorien und Strategien der Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015a, S. 61)

KATEGORIEN	STRATEGIEN (HANDLUNGSWEISEN) DER KLASSENFÜHRUNG
Beziehung (fördern sozialer Beziehung in der Klasse)	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
Kontrolle (Kontrolle des Verhaltens der Schüler/innen)	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler/innen – Leistungsforderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – Positive Verstärkung
Unterricht (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

Die Untersuchungsergebnisse der letzten zehn Jahre zeigen: „**Je intensiver die drei Kategorien [Dimensionen] praktiziert werden, desto stärker widmen sich die Schüler/innen dem Lernen, desto weniger Unterrichtsstörungen treten auf und desto positiver denken die Schüler/innen über die Lehrkraft und das von ihr unterrichtete Fach**“ (Lenske & Mayr, 2015a, S. 62).

Erfolgreiche Lehrpersonen handeln in ihrem Führungsverhalten innerhalb einer empirisch definierbaren Bandbreite. Diese Bandbreite ist bei manchen Handlungsweisen eher schmal (z.B. hinsichtlich der Fachkompetenz) und bei anderen relativ breit (z.B. in Bezug auf die Förderung der Klassengemeinschaft). Aus den bisherigen Forschungsergebnissen zeigt sich, dass es bei den meisten Strategien günstiger ist, höhere Werte zu erreichen bzw. auch den Höchstwert der Bandbreite zu überschreiten (Lenske & Mayr, 2015b, S. 75-76).

Aus der Bandbreite erfolgreichen Lehrer/innenhandelns lassen sich unterschiedliche Wege identifizieren, die zeigen, eine ideale Lehrperson festzumachen, ist nicht möglich. Vielmehr geht es darum, als Lehrperson zu erkennen, der Einsatz unterschiedlicher Strategien führt zu unterschiedlichen Wirkungen. Aus diesen Erkenntnissen wurden vier Wege (Handlungsweisen) einer Lehrkraft identifiziert, wobei pro Lehrkraft mehrere Wege angewandt werden können (Mayr, 2004, S. 24; Mayr 2012, S. 11).

Tabelle 2: Vier Wege (Handlungsmuster) einer Lehrperson
(nach Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 52–55)

WEGE (HANDLUNGSWEISEN)	MERKMALE
<p>Weg A „Kommunikativ-beziehungsorientiertes Handeln“</p>	<p>Lehrer/in</p> <ul style="list-style-type: none"> • wird in Bezug auf Steuerungstechniken und Unterrichtsqualität als kompetent eingeschätzt • gewährt Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume • bespricht disziplinrelevante Fragen • stellt soziales Lernen in den Vordergrund • versucht Schüler/innen zu verstehen • ist wertschätzend und versucht Vorbild zu sein
<p>Weg B „Fachorientiertes Handeln“</p>	<p>Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> • hat Selbstbewusstsein und Optimismus • weist hohe fachliche Orientierung auf • Unterricht zeichnet sich durch klare Kommunikationsstruktur aus • Arbeits- und Verhaltensweisen sind allen Beteiligten klar • Schüler/innen erleben Lehrpersonenhandeln als wertschätzend, offen und ehrlich • verlangt Leistung • unterrichtet motivierend und interessant • der Lehrperson ist eine ständige Beschäftigung der Schüler/innen wichtig

<p>Weg C „Disziplinierendes Handeln“</p>	<p>Weg entspricht zum Teil dem Gegenpol von Weg A</p> <p>Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> • reagiert sofort auf Störungen • kontrolliert die Arbeiten der Schüler/innen genau • weist generell eine positive Einstellung zu lehrer/innenzentriertem Verhalten auf und zeigt eine größere Distanz zum sozialpädagogischen Handeln • Disziplinierung und Leistungsdruck stehen verstärkt im Vordergrund • Soziales Gefüge zwischen Lehrperson und Schüler/innen tritt in den Hintergrund • Unterrichtsstörungen liegen hier im Mittelfeld.
<p>Weg D „Arbeitsökonomisches Handeln“</p>	<p>Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson zeigt wenig Profil • wenig feststellbare markante Fähigkeiten oder Defizite • registriert kaum, was in der Klasse vor sich geht • kann oder will Verhalten der Schüler/innen nicht kontrollieren • wirkt im Führungsverhalten unstrukturiert und unverlässlich

Am Beispiel der oben beschriebenen Wege soll aufgezeigt werden, **unterschiedliche Handlungsweisen erzeugen unterschiedliche Wirkungen auf unterschiedliche Schüler und Schülerinnen**. Daraus folgt für Mayr (2009, S. 34), dass erfolgreiche Lehrpersonen aus dem breiten Spektrum an Handlungsoptionen aus den Strategien zur Klassenführung „ein maßgeschneidertes Führungsverhalten [generieren], das ihren eigenen Kompetenzen und Handlungspräferenzen ebenso entspricht, wie der Klassensituation, in der sie zu agieren haben. Sie handeln kongruent mit sich selbst, mit ihren Kommunikationspartnern und mit dem Kontext.“ Dabei nennt Mayr (2004, S. 21) als konkrete Faktoren für erfolgreiche Klassenführung „(...) intensive Nutzung der Lernzeit, ein geringes Ausmaß an Unterbrechungen und Störungen durch die Einführung und Durchführung von Regeln und die aktive Präsenz der Lehrperson, eine sorgfältige Unterrichtsplanung, die Einhaltung eines nachvollziehbaren Regelsystems sowie die klare Strukturierung des Unterrichts.“

Konkret geht es also um Handlungsweisen, die eine Lehrperson vornimmt und die zur Verminderung von Unterrichtsstörungen führen, sich positiv auf das Lernengagement der Schüler/innen auswirken, zur positiven Einstellung der Schüler/innen gegenüber der Lehrperson und zum fachlichen Lernangebot beitragen, dazu gehören z.B. die Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler/innen oder das Kontrollieren des Arbeitsverhaltens der Schüler/innen (Lenske & Mayr, 2015b, S. 72).

3.2 Der Klassiker: Kounins Techniken der Klassenführung (Kounin, 1976, 2006)

Das Modell stammt aus dem Jahr 1976. Seine Gültigkeit ist nach wie vorgegeben, weil Kounins Arbeiten von besonderen Qualität sind und viele forschungsmethodische Kriterien aus der aktuellen Bildungsforschung erfüllt wurden.

Das Modell zeigt fünf Dimensionen des Lehrpersonenverhaltens, die in signifikanter Korrelation mit erwünschtem Schüler/innenverhalten stehen und für einen störungsarmen Unterricht bedeutsam sind:

Tabelle 3: Dimensionen der Klassenführung nach Kounin (1976, 2006, S. 148; Schönbächler, 2008, S. 26)

DIMENSION LEHRPERSONENVERHALTEN	BESCHREIBUNG
Allgegenwärtigkeit und Überlappung	<p>Allgegenwärtigkeit: Die Lehrperson ist in der Lage, alle Vorgänge des Unterrichts wahrzunehmen (auch, wenn sie nur mit einem Teil der Schüler/innen beschäftigt ist). Dies zeigt sich, indem sie das Interaktionsgeschehen angemessen deuten und Störungen auf die richtigen Ursachen zurückführen kann. („Augen im Hinterkopf“, Kounin, S. 90)</p> <p>Überlappung: z.B. Zuhören beim Vorlesen einer Schülerin und gleichzeitig das Arbeitsheft eines anderen Schülers kontrollieren.</p>
Reibungslosigkeit und Schwung	<p>Beide Parameter messen die Fähigkeit der Lehrperson, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern. Die Lehrperson muss eine Vielzahl von Aktivitäten initiieren, in Gang halten, zu einem Ende führen.</p> <p>Sprunghaftigkeit ist das Gegenteil von Reibungslosigkeit. Es ist darauf zu achten, dass inhaltliche Sprunghaftigkeit, Unterbrechungen, thematische Unentschlossenheit, Verzögerungen, Überproblematisieren oder Herumnörgeln vermieden werden, weil sie die Reibungslosigkeit des Ablaufs stören.</p>
Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip	<p>Diese Aspekte betreffen die Fähigkeit der Lehrperson, den Gruppen-Fokus bei Übungen im Unterrichtsablauf zu wahren. Z.B. nicht-aufgerufene Schüler/innen in die Übungsarbeit einbeziehen (Gruppenmobilisierung), Lernende für ihre Arbeitsleistung zur Verantwortung ziehen (Rechenschaftsprinzip). (Gegensatz: Fokussierung und Aufgehen in der Beschäftigung mit einer Schülerin/einem Schüler)</p>

Valenz² und intellektuelle Herausforderung	Ein interessanter, herausfordernder Unterricht steht in einem signifikanten Zusammenhang mit einer besseren Mitarbeit und weniger Störungen während des Unterrichts.
Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit	Diese Dimension bezieht sich ebenfalls auf die didaktischen Aspekte. Es geht darum, die Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter, insbesondere im Rahmen der Stillarbeit, zu programmieren.

Kounins Arbeiten zeigen, dass nicht die Art der Disziplinierungsmaßnahme der Lehrenden bei Störungen für eine effektive Klassenführung entscheidend ist, sondern die Art und Weise, wie Lehrpersonen den Unterricht organisieren, den Unterrichtsprozess überwachen und durch die Art der Aufgabenstellungen für eine kognitiv aktivierende Lernumgebung sorgen (Seidel, 2009, S. 138).

² Wertigkeit

3.3 Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (Helmke, 2003, 2007)

Das umfangreiche „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ von Helmke (2007, S. 2) zeigt die Komplexität von Unterricht und die „möglichen Mechanismen seiner Wirksamkeit“:

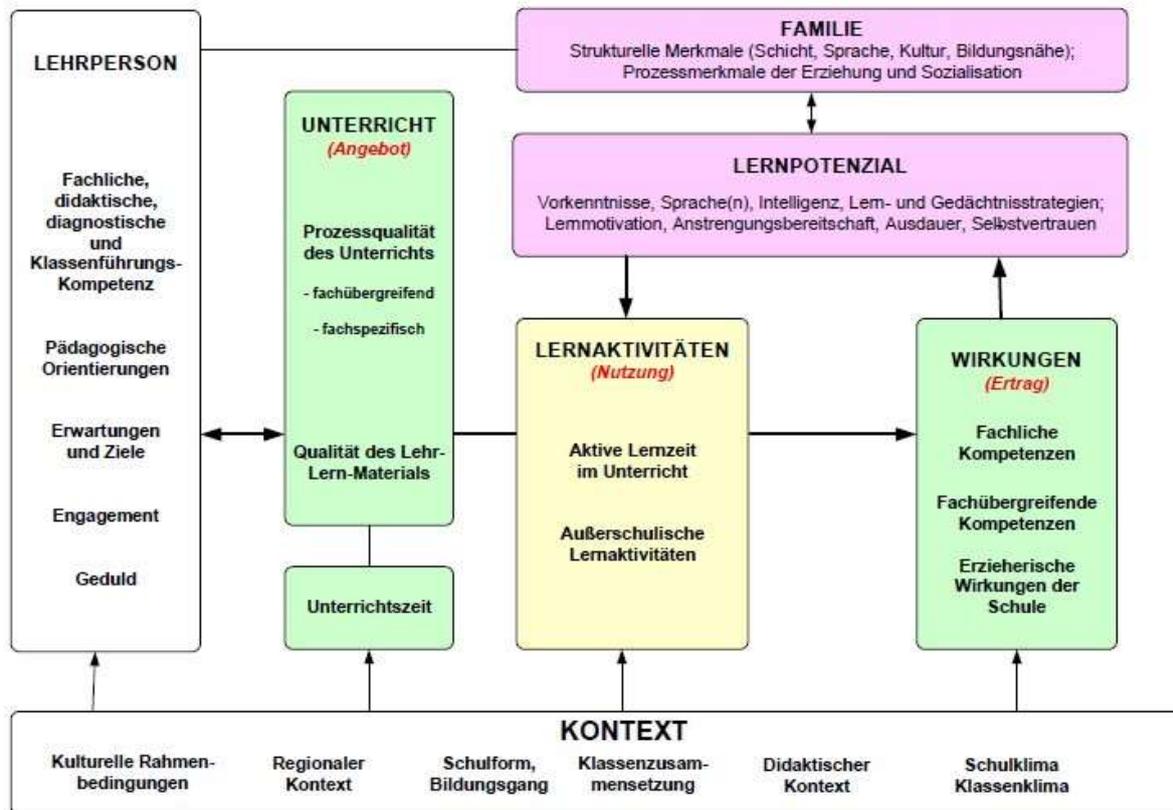


Abbildung 1: Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (Helmke, 2007, S. 2)

Helmkes Modell (2007) zeigt zwei Perspektiven (Prozess und Produkt) auf, die für erfolgreichen und qualitätvollen Unterricht verantwortlich gemacht werden.

Dabei bezieht sich die **Prozessebene** auf die Lehr-Lern-Interaktionsprozesse, die innerhalb des Unterrichts stattfinden. Gemeint sind hier Prozesse wie z.B. der Unterricht ist strukturiert aufgebaut, die Interessen der Schüler/innen werden berücksichtigt (Motivierung). Die **Produktebene** beinhaltet die Zielkriterien wie z.B. die Motivations- oder Leistungsentwicklung. Hier geht es darum, welche nachweislichen Wirkungen letztendlich durch den Unterricht erreicht wurden (Helmke, 2007, S. 3).

Anders ausgedrückt und am Namen des Modells erklärt: Was bietet die Lehrperson an (Angebot) z.B. Material, Texte, Methoden und welchen Nutzen haben die Schüler und Schülerinnen davon, was machen diese daraus?

Helmke (2007) charakterisiert entlang seines Modells **fünf Wirkungsbereiche qualitätvollen Unterrichts**:

Tabelle 4: Wirkungsbereiche qualitativollen Unterrichts (Helmke, 2007, S. 8–10)

WIRKUNGSBEREICH	BESCHREIBUNG
Klassenführung	<p>Eine effiziente Klassenführung umfasst drei Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) frühzeitige Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher sozialer und akademischer Normen und Regeln mit dem Ziel der Prävention von Störungen und Zeitverlust (b) erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, das keine Vergeudung von Lernzeit (Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge, unnötige Wartezeiten, Umgang mit Technik und Medien) zulässt (c) wirksamen Umgang mit – unmittelbar bevorstehenden oder bereits eingetretenen – Störungen <p>Die drei Aspekte lassen sich durch Routinen, Prozeduren und Rituale festlegen!</p>
Lernförderliches Klima	<p>Zentraler Aspekt eines lernförderlichen Klimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie wird mit Fehlern umgegangen? ▪ Fehler als Lernchance nutzen, wechselseitige Unterstützung, Klima der Kooperation schaffen (→ Entwicklung von Lernmotivation und damit indirekt zur Kompetenzentwicklung!) ▪ entspannte Unterrichts Atmosphäre, Scherze, Lachen ▪ Schüler und Schülerinnen respektieren, Vorschläge von Lernenden auch ernst nehmen
Motivierung	<p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung der Lern- und Anstrengungsbereitschaft durch hohe Leistungserwartungen ▪ Interesse weckende Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs ▪ Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoffs (z.B. für Alltag, für andere Fächer, für Beruf...) ▪ Fähigkeit, Schüler/innen für den Unterrichtsstoff zu begeistern (Vorbildfunktion der Lehrperson: Selbst begeistert sein)
Klarheit und Strukturiertheit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturierung: Lernziele der Stunde, Überblick, Zusammenfassungen oder andere aufmerksamkeitssteuernde und lernerleichternde Hinweise der Stunde voranstellen (besonders für leistungsschwächere und weniger sprachkompetente Schüler/innen wichtig) ▪ Klarheit und Verständlichkeit von Lehrpersonenäußerungen bei Aufgabenstellungen, Anwendung von anschaulichen Beispielen, Aktivierung von Vorwissen, Integration der Hausaufgaben in den Unterrichtsstoff

Schüler/innen-orientierung	<p>Dieser Bereich ist wichtig für die Entwicklung der Lernbereitschaft und des Selbstvertrauens der Schüler/innen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ positive Lernatmosphäre schaffen ▪ Einstellung zum Lernen fördern ▪ Lernprozesse erleichtern ... <p>(Elemente, die aus der Angst-, Stress- und Hirnforschung bekannt sind und deren Berücksichtigung Angst und Stress lindert.)</p> <p>Als Lehrperson Schüler/innen das Gefühl geben,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dass sie persönlich ernst genommen werden, ▪ dass sie gemocht werden, ▪ dass die Lehrperson jederzeit Ansprechpartner/in für sie ist und sich für ihre Stärken und Schwächen interessiert.
Aktivierung	<p>Aktivitäten und Szenarien anbieten, die das Ziel verfolgen, das eigenständige Lernen von Schüler/innen zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermutigung zu eigenen Lösungswegen und zur Äußerung eigener Meinungen ▪ zum Nachdenken auffordernde Fragen stellen und ▪ Begründungen einfordern ▪ sich darum bemühen, dass alle Schüler/innen der Klasse während des Unterrichts beschäftigt sind, einmal etwas sagen oder in der Klasse etwas zu tun haben
Sicherung	<p>Den Lernstoff ausreichend oft und in angemessener Weise üben, wiederholen, konsolidieren und vertiefen, in der Unterrichtsstunde selbst oder durch Hausaufgaben.</p>
Wirkungsorientierung	<p>Umfasst alle Lehrpersonenaktivitäten, die sich an den Wirkungen des Unterrichts orientieren. z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnostizieren ▪ Einholen von unterrichtsbezogenem Feedback ▪ Nutzung der Leistungsergebnisse der Klasse zur Standortbestimmung für den eigenen Unterricht ▪ eine empirisch-experimentelle Orientierung ▪ die Bereitschaft ungewohnte, innovative, alternative Methoden des Lehrens und Lernens praktisch auszuprobieren
Passung/Umgang mit Heterogenität	<p>Sich bemühen, Unterrichtsangebote der Heterogenität der Schüler/innen im Hinblick auf Geschlecht, Sprachherkunft, Kultur, Interessen und Fähigkeitsniveau in Gestalt unterschiedlicher Aufgaben, Projekte, Fragen und Unterrichtsthemen anzupassen</p> <p>Passung bedeutet ebenfalls, dass sich Unterrichtstempo und -anforderungen in einer günstigen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung bewegen.</p>

Methodenvielfalt	Je nach Fachkontext und angestrebten Lernzielen sind unterschiedliche Methoden angemessen. Für die Methodenvielfalt gilt: Maximum und Optimum sind nicht immer identisch! Es geht darum abzuwägen, wie viele Methoden, welche und wann wofür angemessen und sinnvoll sind! Frontalunterrichtselemente können genauso wesentlich sein wie alternative Lehr-Lernformen. Wie realisiere ich die Qualität der Lehr-Lernform? zB. Kleingruppenarbeit braucht welche Vorbereitung als Lehrperson, welche Atmosphäre, welche Regelklarheit, welches autonome Arbeiten, welchen Umgang mit gruppeninterner Fairness und welche Ergebnissicherung?
-------------------------	---

Im Hinblick auf die Anwendung des „Angebots-Nutzungs-Modells“ erhebt Helmke (2007) nicht den Anspruch, dass alle Merkmale in ihrer vollen Ausprägung in jeder Unterrichtseinheit zu gleichen Anteilen vorhanden sein müssen oder können. Dies wird nicht oder nicht immer möglich sein. Helmke verweist aber darauf: „Bei je mehr Merkmalen sich eine positive Ausprägung findet, desto wahrscheinlicher ist der Lernerfolg. Die Expertise- und Best Practice-Forschung zeigt indes, dass das Unterrichtsprofil nachweislich sehr erfolgreicher Lehrpersonen keineswegs durchwegs im Maximalbereich liegt, sondern gemischt ist.“ (Helmke, 2007, S. 5).

3.4 Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2016)

Meyer (2016, S. 13) beschreibt guten Unterricht als einen „[...] Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage der Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“

Entlang dieser Begriffsbeschreibung identifiziert Meyer (ebd.) 10 Merkmale guten Unterrichts. Gleichzeitig benennt er Indikatoren, an denen guter Unterricht gemessen werden kann. Die Merkmale sowie die Indikatoren werden bei Meyer in „Was ist guter Unterricht“ (2016) detailliert, genau und mit Forschungsergebnissen untermauert auf den Seiten 23 bis 126 beschrieben. Die nachfolgende Tabelle bildet im Überblick die Merkmale und einen Ausschnitt der möglichen Indikatoren ab.

Tabelle 5: Überblick „Merkmale guten Unterrichts“ nach Meyer (2016, S. 25-126)

Merkmale guten Unterrichts	Beispielindikatoren
1. Klare Strukturierung des Unterrichts (bezogen auf die sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns: Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur)	„roter Faden in der Unterrichtsstunde“ Verständliche Lehrpersonen-Schüler/innensprache; klare Rollendefinition für alle Beteiligten; Klarheit der Aufgabenstellungen; klare Untergliederung in einzelne Unterrichtsschritte
2. Hoher Anteil an echter Lernzeit durch gutes Zeitmanagement	Mehrzahl der Schüler/innen sind aktiv bei der Sache; wenig Disziplinstörungen; gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht; Pünktlichkeit der Lehrperson und der Schüler/innen; Auslagerung von Organisationsarbeiten; Rhythmisierung des Tagesablaufes

3. Lernförderliches Klima	Lehrperson geht respektvoll mit den Schüler/innen um; klar definierte Klassenämter; eingehaltene Regeln; Verantwortungsübernahme; Gerechtigkeit und Fürsorge; hin und wieder wird gelacht
4. Inhaltliche Klarheit	Einsatz passender Medien; Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung; Informierender Unterrichtseinstieg; intelligenter Umgang mit Fehlern; regelmäßiges Wiederholen und Zusammenfassen
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	Schüler/innen beziehen persönlich Stellung; sie stellen kritische und weiterführende Fragen; reflektieren über ihren Lernprozess; erleben Lernen als lustvoll
6. Methodenvielfalt	Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
7. Individuelles Fördern	Schüler/innen arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben; Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen; regelmäßiger Einbau von Lernschleifen (Monitoring); Schüler/innen mit motorischen oder affektiven Problemen können eine Auszeit nehmen; leistungsstarke Schüler/innen haben das Recht und die Möglichkeit sich aus Routineaufgaben auszuklinken und an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten.
8. Intelligentes Üben	Häufiges, aber kurzes Üben; angenehme, ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre; wenig Unterrichtsstörungen, die, wenn sie auftreten, von der Lehrperson und von den Schüler/innen diskret und beiläufig behoben werden; ansprechendes, selbst erklärendes Übungsmaterial; Materialien erlauben Kontrolle des Lernerfolgs allein oder im Tandem; Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt
9. Transparente Leistungserwartungen	Leistungserwartungen werden von der Lehrperson mit den Schüler/innen besprochen; Leistungsrückmeldungen erfolgen zügig und differenziert; verschiedene Formen der Leistungskontrolle werden eingesetzt; Schüler/innen wissen bei der Unterrichtsarbeit jederzeit, was ihre Aufgabenstellung ist; bei Unklarheiten können Schüler/innen Rückfragen stellen; Schüler/innen bringen eigene Vorschläge zur Leistungskontrolle ein.
10. Vorbereitete Umgebung	Klasse macht beim Betreten gepflegten und aufgeräumten Eindruck; Lärmpegel entspricht dem Arbeitsprozess; Schüler/innen räumen ohne Aufforderung auf; täglich benötigte Materialien sind übersichtlich und schnell greifbar verteilt.

3.5 Gordons Modell für effektive „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ (2011, 2012)

Gordon zielt mit seinem Modell für effektive Lehrer-Schüler-Beziehungen³ (2011, 2012) primär darauf ab, Lehrpersonen bei der Etablierung einer qualitativ hochwertigen Lehrer-Schüler-Beziehung zu helfen (S. 17). Wie der Titel bereits erahnen lässt, wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als zentraler Faktor für guten Unterricht betrachtet: **„Es kommt vor allem auf eine hohe Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung an. Sie ist noch wichtiger als das, was der Lehrer lehrt, wie er den Stoff vermittelt oder wen er zu unterrichten versucht.“** (S. 20).

Gordon betont, dass es nicht Aufgabe der Lehrperson sei, sich als perfekter Erzieher bzw. perfekte Erzieherin zu präsentieren oder idealistische Ansprüche an sich selbst zu stellen. Er plädiert für „ein humaneres Modell“, das Lehrpersonal ermöglicht, Mensch zu bleiben (S.39).

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung zeichnet sich nach Gordon (2011, 2012, S. 41)) durch die in der folgenden Tabelle angeführten Kriterien aus, wobei es sich auch hier, angelehnt an sein Anti-Perfektionismus-Postulat, nicht um Alles-oder-Nichts Kriterien handelt. Jede Lehrperson, die ambitioniert ist, die Lehrer-Schüler-Beziehung zu verbessern, muss somit nicht das volle Ausmaß an Offenheit oder Anteilnahme erreichen, sondern sollte versuchen, offen-er oder teilnehmend-er zu sein.

Tabelle 6: Faktoren für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung nach Gordon (2011, 2012 , S. 41)

Kriterium	Beschreibung	Beispiel
Offenheit und Transparenz	Jeder hat die Möglichkeit dem anderen gegenüber ehrlich zu sein.	Schüler/innen wissen, dass sie mit keinen Sanktionen rechnen müssen, wenn sie Lehrpersonen negatives, aber dennoch konstruktives Feedback geben.
Anteilnahme	Jeder ist sich darüber bewusst, welche Bedeutung er/sie für den anderen hat.	Schüler/innen fühlen sich von der Lehrperson fair behandelt und als Individuen wahrgenommen.
Gegenseitige Abhängigkeit	Nicht nur eine Partei ist von der anderen abhängig.	Lernende wissen, dass auch sie Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben können.
Nötige Distanz	Ermöglicht die Entwicklung von Kreativität und Individualität.	Einige Aufgabenstellungen sind offen gestaltet, damit die Schüler/innen ihrer Individualität und Kreativität freien Lauf lassen können.
Gegenseitige Befriedigung	Bedürfnisse werden reziprok befriedigt.	Lernende sind sich darüber bewusst, dass sie nur dann freier arbeiten dürfen, wenn die Lehrperson ihnen vertrauen kann. Somit halten sie sich an die Regeln und die Lehrperson gewährt ihnen gewisse Freiheiten.

³ Der Autor verwendet das inkludierende Maskulinum

Ein kritischer Aspekt in puncto Lehrer-Schüler-Beziehung ist die Rolle des nicht-„**annehmende[n] Lehrer[s]**“: Dieser zeichnet sich durch seine Neigung aus, Lernende kontinuierlich zu kritisieren, eher in den Extremkategorien *gut* und *schlecht* zu kategorisieren und enorm hohe Ansprüche an die Lernenden zu stellen. Auch wenn sich dahinter nicht notwendigerweise eine böswillige Absicht verbirgt, so sei dies, laut Gordon (2011, 2012, S. 44-45), doch kontraproduktiv, weil dadurch „Unbehagen und Angst“ ausgelöst wird. Annehmende Lehrer/innen zeichnen sich hingegen durch ihre Flexibilität, Toleranz und weniger extremen Schubladendenken aus.

3.6 Zusammenfassung

Aus allen Modellen ist ersichtlich: Für eine **erfolgreiche Klassenführung ist es wichtig, Unterricht so zu gestalten, dass hinsichtlich Störungen präventiv gearbeitet wird**. Denn: Störungsarmer Unterricht hat positive Auswirkung auf die optimale Nutzung der Lernzeit und in der Regel auf **kognitive und motivational-affektive Komponenten des Lernens** (Seidel, 2009, S. 148). Es ist also wesentlich, die Strategien erfolgreicher Klassenführung so einzusetzen, dass möglichst wenige Unterrichtsstörungen auftreten. Gleichzeitig bedeutet dies nicht, dass Unterricht dauerhaft störungsfrei sein muss oder soll, dies wäre in dem komplexen Phänomen Unterricht (Doyle, 1986) unmöglich. Es geht vielmehr darum, Störungen zu minimieren, vorab entsprechende Handlungsweisen einzusetzen, um unnötigen vorzubeugen bzw. wenn Störungen auftreten, adäquat mit ihnen umzugehen.

Damit es gelingt, diese Erfolgskriterien umzusetzen, ist es wesentlich (in allen aktuellen Modellen des Lehrens und Lernens), dass Unterricht von den Lernprozessen der Schüler/innen gedacht wird (Seidel & Shavelson, 2007).

Dementsprechend orientiert sich Unterricht an den für Lernen notwendigen Prozessen: der Klärung von Zielen, der Orientierung hin zu den Zielen, der Ausführung von Lernaktivitäten, der Evaluation von Lernergebnissen und der Begleitung und Überwachung von Lernprozessen. Unterricht stellt in diesem Sinn eine vorstrukturierte Lernumgebung dar, die eine möglichst intensive kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und eine intrinsische Lernmotivation begünstigen soll (Seidel, 2009, S. 146).

Hinsichtlich des Führungsstils einer Lehrperson zeigen Erkenntnisse aus der Klassenführungsforschung z.B. bei Helmke (2003), dass eine effektive Klassenführung erstaunlich viele Parameter des autoritativen Erziehungsstils aufweist. Ein hohes Maß an Lenkung und Kontrolle verbunden mit einem hohen Maß an Zuwendung hält Unterrichtsstörungen gering und sorgt für effiziente Lernzeit (Helmke, 2003, zit. nach Schönbachler, 2008, S. 198).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Erfolgreiche Lehrpersonen präsentieren sich ihren Schüler/innen gegenüber selbstbewusst. Ihr Unterricht ist klar strukturiert und folgt einem logischen Aufbau, sie kontrollieren selbstverständlich die Arbeitsergebnisse der Schüler/innen, sind überzeugt davon, dass die Aufgabenbeispiele, die sie ausgewählt haben, interessant sind, und sie vermitteln Regeln, Haltungen und Einstellungen klar und deutlich. Außerdem zeigen diese Lehrpersonen eine

hohe Präsenz, was bedeutet, sie bekommen mit, was in der Klasse geschieht. Sie bemühen sich um eine gute Klassengemeinschaft, leben das Prinzip der Wertschätzung, sind offen und ehrlich und damit authentisch ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Diese Lehrpersonen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Empathiefähigkeit aus, sie versuchen ihre Schüler/innen auch dann zu verstehen, wenn sie Schwierigkeiten machen. In ihrer Führung lassen sie der Klasse trotz der klaren Strukturierung und der Regeln Entscheidungsspielräume, sie sorgen für Mitbestimmung durch die Schüler/innen und sie suchen das Gespräch mit ihnen (Seethaler, 2012, S. 100).

4 Klassenführungscompetenzen messen: Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)

Aus den Forschungsarbeiten zum Linzer Konzept der Klassenführung ist ein entsprechendes Diagnoseinstrument entwickelt worden, um die Klassenführungscompetenzen sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung durch die Schüler und Schülerinnen reflektieren zu können. Das Instrument erfasst Informationen zum Führungshandeln von Lehrkräften sowie zu dessen Rahmenbedingungen und Wirkungen. Die Versionen des LDKs stehen kostenlos im Internet für unterschiedliche Schulstufen bzw. für die Erfassung der Schüler/innensicht und die Erfassung der Lehrer/innensicht bzw. der Lehramtsstudierendensicht zur Verfügung.

Die Erhebung erfolgt entlang der unter 3.1 angeführten drei Kategorien (Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren). Das Einschätzungsinstrument umfasst in den ersten 24 Items die „Strategien der Klassenführung“. Gemeint sind damit Handlungsweisen, Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften, die dazu beitragen, die Schüler/innen anzuregen, das Ausmaß an Unterrichtsstörungen gering zu halten sowie die Einstellung der Schüler/innen zur Lehrperson und zum Unterrichtsfach günstig zu gestalten. Die weiteren Nebenskalen erfassen die Lehrer/innenmotivation, die Einstellung der Lehrperson zur Klasse, die Lernstrategien der Schüler/innen, das Problemverhalten der Schüler/innen, die Einstellung der Schüler/innen zur Lehrperson sowie die Einstellung der Schüler/innen zum Fach bzw. zu Fächern in der Sekundarstufe (Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2013).

Alle Bögen für die Selbst- und Fremdeinschätzung, die Anleitungen sowie die statistischen Kennwerte sind kostenlos unter <https://ldk.aau.at> downloadbar. Für die Auswertung können die Daten direkt in das auf der Homepage kostenlos zur Verfügung gestellte Auswertungstool eingetragen werden. Die Ergebnisse können unmittelbar nach dem Eintragen auf der Website abgerufen werden. Sowohl die Dateneingabe als auch die Auswertung erfolgt anonymisiert.

5 Klassenführung und „neue Lehr-Lernformen“

Wird von „neuen Lehr-Lernformen“ gesprochen, so steht dies im Zusammenhang mit Begriffen wie offenem Lernen, selbstreguliertem Lernen, selbstorganisiertem Lernen, autodidaktischem Lernen oder autonomem Lernen, um einige der Begriffe zu benennen. Auf die „neuen Lehr-Lernformen“ wird im Rahmen des Leitfadens aus Umfanggründen nicht eingegangen. Aufgegriffen wird die Frage, inwieweit die bisher angeführten Kriterien für erfolgreiche Klassenführung in der Umsetzung von neuen Lehr-Lernformen im Widerspruch stehen könnten. Gerade der Begriff „Führung“ impliziert Lenkung und steht Lenkung nicht im Gegensatz zur Selbstregulation? Nein, denn selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen bzw. jede Form von freiem Unterricht braucht kontrollierende Strategien der Lehrperson, die gleichzeitig die Autonomie der Schüler/innen stützt (Lohmann, 2009).

Haag & Streber (2012) sowie Helmke (2003) unterstreichen dies, denn aus Sicht der Wissenschaftler/innen brauchen insbesondere offenere Unterrichtsformen, die Selbstregulierung und Selbstorganisation entsprechend fördern und fordern, um die Schüler/innen anleiten zu können, zunächst klare Strukturen, die durch eine entsprechende Klassenführung ermöglicht werden. „Neben klarer Regelung des Unterrichts geht es (in der Klassenführung) auch darum, Schüler/innen zu selbstständigem Arbeiten anzuleiten.“ (Haag & Streber, 2012, S. 18)

Das dafür im Kapitel 3.1 angesprochene erforderliche Repertoire an Handlungsstrategien, die eine Lehrperson zur Verfügung haben sollte, ist das Repertoire, aus dem sie in der jeweiligen Situation und dem jeweiligen Setting entsprechend auswählt. Im gebundenen Unterricht werden manche Kriterien wesentlicher in ihrer Anwendung sein als im freien Unterricht und umgekehrt. Was wann angebracht und erfolgreich ist, ist die Kunst, die es gilt im pädagogischen Handeln entsprechend zu entwickeln. Gleichzeitig sind Merkmale wie beispielsweise Respekt, wertschätzender Umgang, Authentizität, um einige zu nennen, unabhängig von dem jeweiligen Lernsetting wesentlich.

6 Pädagogische Professionalität in der Klassenführung

Die Pädagogisch-Praktischen Studien und damit die schulischen Praxisphasen stehen in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung von professionellem Lehrer/innenhandeln bzw. mit der Entwicklung pädagogischer Professionalität. In den Praxisphasen soll das Theoriewissen mit der praktischen Erfahrung verbunden werden und sich bei den Lehramtsstudierenden in der (Weiter)Entwicklung ihres pädagogischen professionellen Handelns abbilden. **Gleichzeitig ist dies keine einseitige Entwicklung im Sinne von Theoriewissen → Praxiserfahrung → Entwicklung der handelnden Person in der Professionalität im Lehrer/innenhandeln.** Ganz im Gegenteil, alle drei Elemente stehen in wechselseitiger Beziehung:

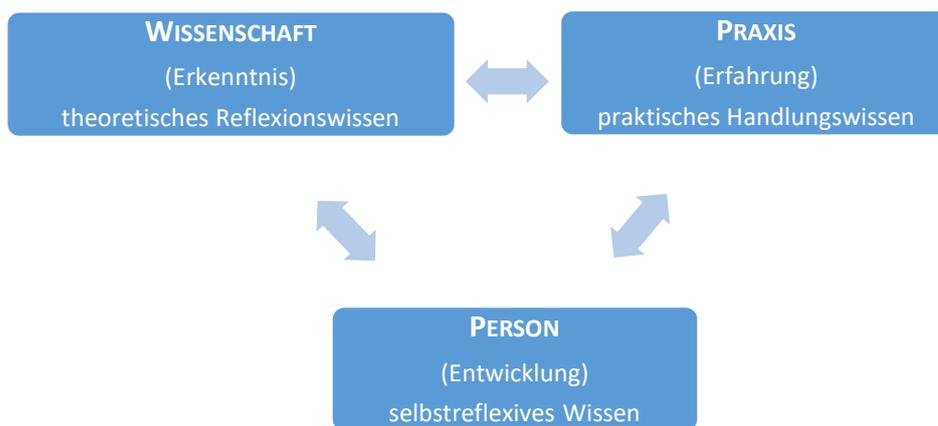


Abbildung 2: Bezugssysteme und Wissensformen: Dreieck nach Bayer et al. modifiziert von Weyland (Bayer et. al.1997, S. 8 zit. nach Weyland & Wittmann, 2010, S. 19)

Das Dreieck soll verdeutlichen, dass wissenschaftliches Wissen nicht einfach auf Praxiswissen transferierbar ist, weil sich Praktiker/innenwissen in seiner grundsätzlichen Struktur von wissenschaftlichem Wissen unterscheidet. Das ist per se weder schlecht noch gut, sondern zeigt vielmehr, die Wechselwirkung (die im Modell durch die Pfeile angedeutet wird) und die Notwendigkeit, die Wissensformen (also theoretisches Wissen, praktisches Wissen, Erfahrungswissen) im Kontext des professionellen Handelns miteinander in Beziehung zu setzen. Es braucht alle drei Wissensformen und das Wissen um sie, denn „auf dem Weg vom Novizen zur entwickelten Professionalität geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement. Zu lernen, sich selbst in der pädagogischen Situation zu reflektieren ist schon deshalb erforderlich, weil – um mit Hentig zu sprechen – der ‚Lehrer das Curriculum‘ ist.“ (Bayer et al., 1997, S. 9 zit. nach Weyland & Wittmann, 2010, S. 19)

Es geht damit um einen doppelten Habitus: Der wissenschaftlich-reflexive Habitus soll durch den routinisierten, praktischen „Köner“-habitus relativiert und begrenzt werden. Vereinfacht ausgedrückt: Der wissenschaftlich-reflexive Habitus soll der Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis sowie der Selbstreflexion dienen. „Im Hinblick auf die angedeuteten Wechselbeziehungen zwischen den Bezugssystemen bedeutet (pädagogische) Professionalität, diese Kompetenzen in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d.h. integriert zu nutzen“ (Bayer et al., 1997, S. 10 zit. nach Weyland & Wittmann, 2010, S. 19).

7 Kriterien erfolgreicher Klassenführung in der Praxis

Hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers wurde im Kapitel 6 die Wechselwirkung von Theorie- und Praxiswissen dargestellt. Sie ist wesentlich, weil das Wissen um die theoretischen Aspekte die Reflexion des eigenen Tuns ermöglicht. Helmke (2007, S. 13) formuliert dies mit den Worten: „Aus der Forschung und ebenso aus der Praxis der Lehrer/innenaus- und -fortbildung ist bekannt, dass Informationen darüber, was guten Unterricht ausmacht, zwar eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Bedingung dafür ist, dieses Wissen in erfolgreiche Handlungen zu übersetzen.“

Praktische Handlungsanweisungen und Tipps finden sich in zahlreichen Büchern und in Ratgeberliteratur. Geht es darum, das theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen, wird schnell deutlich: **Für erfolgreichen Unterricht gibt es kein detailliertes Rezept mit Mengenangaben und Zutaten wie für den Lieblingsskuchen.** Die Arbeit in der Klasse ist eine Arbeit mit bis zu 25 Individuen, die unterschiedliche Bedürfnisse, Begabungen, Fähig- und Fertigkeiten aufweisen. Jede Klasse und jede Schulstunde sind einzigartig. Trotzdem sind förderliche und erfolgversprechende Handlungsweisen bekannt, die in den Theoriekapiteln aufgezeigt wurden. Gleichzeitig ist die Art und Weise, wie jede Strategie (z.B. Wertschätzung) von der jeweiligen Lehrperson gelebt wird, wieder individuell; denn was für Lehrperson A bereits ausreichend Wertschätzung darstellt, kann von Lehrperson B wieder ganz anders wahrgenommen werden. Hier geht es darum, für sich selbst das Maß zu finden, das von den jeweiligen Handlungsweisen für einen als kongruent und stimmig empfunden wird. Mit zunehmender Erfahrung wird sich dieses Empfinden erweitern, verändern. Um für seine eigene Wahrnehmung offen zu bleiben, ist es immer wichtig, nicht nur als Lehramtsstudierende/r sondern auch als Lehrperson, regelmäßig Feedbacks (durch die Schüler/innen selbst und durch Kollegen und Kolleginnen) für das eigene pädagogische Handeln einzuholen.

Im Rahmen des Leitfadens ist es nicht möglich, das Repertoire an Handlungsweisen, die eine Lehrperson einsetzen kann und die damit verbundenen (voraussichtlichen) Reaktionsweisen einer Klasse stringent zusammenzufassen. Für eine Vertiefung steht ausreichend Literatur zur Verfügung.

Um aber die „Übersetzung“ der Theorie in praktische Handlungen anzuregen, werden in diesem Kapitel anhand der Kriterien für erfolgreiche Klassenführung nach dem Linzer Konzept zur Klassenführung (LKK) (Lenske & Mayr, 2015b) je Strategie (Beziehungen fördern, Unterricht gestalten, Verhalten kontrollieren) zwei Facetten mit Beispielen angeführt, die einladen sollen, sich selbst auf die Suche nach vielen weiteren Möglichkeiten zu machen.

Zur besseren Verständlichkeit werden die Kategorien und die dazugehörigen Strategien der Klassenführung nach dem LKK aus dem Kap. 3.1 an dieser Stelle noch einmal angeführt.

Tabelle 7: Kategorien (Dimensionen) und Strategien (Facetten) der Klassenführung (Lenke & Mayr, 2015a, S. 61)

KATEGORIEN (DIMENSIONEN)	STRATEGIEN (FACETTEN) DER KLASSENFÜHRUNG
Beziehung (fördern sozialer Beziehung in der Klasse)	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
Kontrolle (Kontrolle des Verhaltens der Schüler/innen)	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler/innen – Leistungsforderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – Positive Verstärkung
Unterricht (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

7.1 Beispiele für Handlungsstrategien „Fördern sozialer Beziehungen in der Klasse“ (Kategorie „Beziehung“)

Unsere sozialen Beziehungen sind sowohl privat als auch im Beruf essentiell. Wenn Kinder vor ihrer Lehrperson Angst haben oder sie nicht respektieren, ist die soziale Beziehung gestört. Obwohl sich die Lehrperson immer in einer Führungsrolle und in deren Verantwortung befindet, ist es möglich, auf Augenhöhe mit Kindern zu kommunizieren, sie nicht abzuwerten, ihnen in Rückmeldungen (vor allem auch bei Fehlern) wertschätzend entgegenzukommen und sie in ihren Ansichten und Meinungen, ihren Emotionen ernst zu nehmen.

Beispiele für die Strategie „Wertschätzender Umgang“:

- Die Klasse zu Stundenbeginn bewusst wahrnehmen, die Schüler/innen ansehen und sie mit Augenkontakt begrüßen
- Witze auf Kosten eines Kindes vermeiden
- An jedem Kind etwas Positives wahrnehmen und auch rückmelden
- Leistungen der Klasse und Einzelner würdigen
- Die Schüler/innen mögen

Beispiele für die Strategie „Verstehen“:

- Bei Streit zwischen den Kindern die Meinungen jedes Kindes anhören, Verständnis entgegenbringen und gleichzeitig Orientierung für „richtig/falsch“ anbieten und geben und ihnen damit die Entwicklung ihrer eigenen Einstellungen ermöglichen.
- Grundsätzlich Meinungen der Kinder anhören, auch wenn sie Schwierigkeiten machen, ihnen Verständnis entgegenbringen, gleichzeitig darauf achten, dass nichts „zerredet“ wird.
- Die Ansichten, Emotionen und Einstellungen der einzelnen Kinder versuchen zu verstehen und ihnen als Lehrperson Verständnis entgegenbringen. Dies ist möglich, auch wenn die Emotion unangebracht, die Ansicht ungünstig oder die Einstellung unrichtig war.

7.2 Beispiele für Handlungsstrategien „Kontrolle des Verhaltens der Schüler/innen“ (Kategorie „Kontrolle“)

Als Lehrperson – unabhängig vom jeweiligen Lernsetting – ist die Kontrolle des Schüler/innenverhaltens erforderlich und wesentlich, weil dies einen Rahmen für gemeinsames effektives und effizientes Lernen ermöglicht. Die Umsetzung dieser Kontrolle kann zuweilen anstrengend sein, gerade zu Beginn, wenn z.B. neue gemeinsame Regeln vereinbart werden. Manchmal ist man geneigt, etwas zu „übersehen“, um den vielleicht mühsamen Weg zu ersparen. Doch gerade hier ist das konsequente Handeln als Lehrperson wesentlich. Gleichzeitig gilt es abzuwägen, worüber man als Lehrperson hinwegsehen kann. Wichtig ist gerade in schwierigen Situationen, die Kontrolle über die eigenen negativen Gefühle zu behalten und nicht in Aggression oder Verzweiflung zu verfallen. Sehr wohl können der Klasse die eigenen Gefühle in einer angemessenen Lautstärke und Sprache mitgeteilt werden z.B. Ich ärgere mich, wenn ich eure Klasse zu Stundenbeginn unaufgeräumt vorfinde, weil ich mit euch in einem ordentlich aufgeräumten Klassenzimmer arbeiten möchte.

Beispiele für die Strategie „Klarheit der Verhaltensregeln“:

- Zu Schulbeginn gemeinsame Regeln aufstellen, von allen unterschreiben lassen, in der Klasse sichtbar platzieren und deren Einhaltung konsequent einfordern – Sanktionen festlegen und diese auch konsequent durchführen (hier können Modelle wie „Klassenrat“, „Peer Mediation“ etc. gut angewandt werden).
- Sicherstellen, dass allen in der Klasse die Regeln klar sind.
- Sich durch störendes Verhalten nicht aus der Fassung bringen lassen. Klar, bestimmt aber nicht aggressiv kommunizieren (verbal und nonverbal).
- Klassenregeln bei Elternabenden kommunizieren.

Beispiele für die Strategie „Beschäftigung der Schüler/innen“:

- Vorab überlegen, was jene Schüler/innen zu tun haben oder tun können, die mit Aufgaben früher fertig sind.
- Darauf achten, dass alle Schüler/innen während des Unterrichts beschäftigt sind und für weitere Beschäftigung sorgen, wenn dies nicht der Fall ist.
- Helfersystem einsetzen (wer früher fertig ist, hilft jenen, die Fragen haben).

7.3 Beispiele für Handlungsstrategien „Gestaltung des Unterrichts“ (Kategorie „Unterricht“)

Die Gestaltung des Unterrichts umfasst vor allem die Didaktik, die Methodik und das Fachwissen der Lehrperson.

Beispiele für die Strategie „Erklärungsqualität“:

- Immer wieder überprüfen, ob die Erklärungen von den Schüler/innen auch verstanden wurden. (Ganz wichtig ist, dass die Schüler/innen das Gefühl haben können, es gibt keine falschen Fragen, man wird bei Fragen nicht vor der Klasse bloßgestellt oder ausgelacht.)
- Die Schüler/innen die Erklärungen in ihren eigenen Worten wiederholen lassen und so überprüfen, ob das Gesagte tatsächlich verstanden wurde.

Beispiele für die Strategie „Strukturiertheit des Unterrichts“:

- Den Unterricht strukturiert aufbauen, so dass die Schüler/innen dem Ablauf folgen können.
- Passende Methoden für die jeweiligen Arbeitsphasen und die zu erarbeitenden Inhalte wählen.
- Aufzeigen, wie das neu Gelernte in bestehendes Wissen eingebettet wird, was zusammenhängt.
- Nicht sprunghaft von einem zum anderen Thema wechseln, während das erste noch nicht abgeschlossen ist.

Kommentar: Die hier angeführten Beispiele über alle drei Kategorien können Sie nun anhand verschiedener Literatur entsprechend ausbauen und ergänzen. Wenn Sie die Parameter der drei Kategorien „Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren und Unterricht gestalten“ entsprechend in ihrem Unterricht – so weit in der jeweiligen Situation möglich und sinnvoll - umsetzen, sind Sie auf dem Weg zu einer erfolgreichen Klassenführung. Denn aus den bisherigen Forschungsergebnissen ist bekannt: „Je intensiver die drei Dimensionen praktiziert werden, desto stärker widmen sich die Schüler/innen dem Lernen, desto weniger Unterrichtsstörungen treten auf und desto positiver denken die Schüler/innen über die Lehrkraft und das von ihr unterrichtete Fach“ (Lenske & Mayr, 2015a, S. 62).

8 Abschließende Bemerkungen

Es gibt eine Menge Fach- und Ratgeberliteratur, die viele praktische Beispiele zur Umsetzung einer erfolgreichen Klassenführung beinhaltet. Bei der Auswahl der Literatur ist es ratsam, reine Ratgeberliteratur hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung zu prüfen. Mit dem im Leitfaden kurz zusammengefassten Grundwissen können Sie besser einschätzen, welche praktischen Tipps für eine erfolgreiche Klassenführung dienlich sind und entsprechend auswählen. Meist handelt es sich bei den Tipps um Beispiele und Umsetzungsvorschläge, die sich im Bereich „Beziehungen fördern“ oder „Verhalten kontrollieren“ bewegen. Im Hinblick auf die Dimension „Unterricht gestalten“ sind Strukturiertheit oder Erklärungsqualität Aspekte, die ebenfalls oft in Praxisbeispielen zu finden sind. Die methodischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Aspekte sind für die Unterrichtsgestaltung essentiell. Das Wissen hierzu findet sich meist in gesonderter Literatur.

Beispielliteratur für weitere praktische Tipps und Anleitungen zur Erweiterung der eigenen pädagogischen Handlungsweisen:

Breaux, A. & Whitaker, T. (2012). *50 x Schülerverhalten verbessern. Lernumgebung verändern – leichter unterrichten*. Weinheim: Beltz.

Eichhorn, C. (2014). *Die Klassenregeln. Guter Unterricht mit Classroom-Management*. Hamburg: Klett-Cotta.

Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Hamburg: Klett-Cotta.

Nolting, H.-P. (2011). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rogers, B. (2013). *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim: Beltz.

Wir hoffen, der Leitfaden ermöglicht Ihnen einen ersten Überblick und ist für die Arbeit im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien hilfreich. Anregungen und Rückmeldungen zum Aufbau und Inhalt des Leitfadens mailen Sie gerne an elisabeth.seethaler@phsalzburg.at.

Literatur:

- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 17–43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392–431). New York: Macmillan.
Schweizerischen Kaufmännischen Verb.
- Evertson, C. & Weinstein, C. (2006). Classroom Management as a field of inquiry. In *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-16.
- Gordon, T. (2011, 2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. (Reprint). München: Wilhelm Heyne.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Abgerufen am 10.08.2016 von http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf
- Kounin, J. S. (1976, 2006). Techniken der Klassenführung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. (Reprint. Band 3.) Münster: Waxmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015a). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. *Friedrich Jahresheft*, 60-63.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015b). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015*, (S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich Jahresheft 2007* (15), (S. 26-30).
- Lohmann, G. (2009). Schwierige Schüler gewinnen. Balance zwischen Unterstützung der Autonomie und kontrollierenden Strategien. In: *Pädagogik 2/9*, 28-32.
- Mägdefrau, J. (2010). Klassenführung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*, (S. 49-67). Kempten: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2004). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59(1), 21-26.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik*, 61(2), 34-37.
- Mayr, J. (2012). *Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK*. Abgerufen am 5.9.2015 von http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/dateien/mayr_2002_haschhak_aktualisiert.pdf
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht. Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 43-55.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Lenske, G. (2013). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Abgerufen am 25.9.2015 von <https://ius.uni-klu.ac.at/ldk/index.php>
- Mayr, J., Eder, F.; Faracek, W.; Lenske, G. & Pflanzl, B. (2016). *Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Abgerufen am 10.08.2016 von <https://ldk.aau.at/>

- Meyer, H. (2016). Was ist guter Unterricht (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Abgerufen am 05.08.2016 von www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2012/2677/pdf/Seethaler_Elisabeth.pdf
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135-148). Heidelberg: Springer.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Macmillan.
- Regelschule Ranis (2016). *Unsere Klassen*. Bild abgerufen am 08.10.2016 von <http://www.regelschule-ranis.de/index.php/unsere-klassen>.
- Weinstein, C. S. (1999). Reflections on best practices and promising programs. In H.J. Freiberg (Hrsg.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (pp. 147-163). Boston: Allyn and Bacon.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Abgerufen am 11.08.2016 von http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/schulpraktikum/dokumentezumpraxissemester/expertise_zum_thema_praxissemester_120710_1_d_a.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....	Unsere Klasse
Abbildung 2.....	Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ nach Helmke
Abbildung 3.....	Bezugssysteme und Wissensformen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.....	<i>Kategorien und Strategien der Klassenführung</i>
Tabelle 2.....	<i>Vier Wege (Handlungsmuster) einer Lehrperson</i>
Tabelle 3.....	<i>Dimensionen der Klassenführung nach Kounin</i>
Tabelle 4.....	<i>Wirkungsbereiche qualitätvollen Unterrichts nach Helmke</i>
Tabelle 5.....	<i>Überblick „Merkmale guten Unterrichts“ nach Meyer</i>
Tabelle 6.....	<i>Faktoren für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung nach Gordon</i>
Tabelle 7	<i>Kategorien und Strategien der Klassenführung</i>