

## Classroom Management: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren

12

Marcus Syring

### 1. Einführung

© Nach der gemeinsamen Begrüßung im Stehen und im Chor bleibt Felizian die ersten drei bis vier Minuten der Kunststunde (Stundeneinstieg, Vorlesen eines Artikels zum Brand an einer Tankstelle) hinter seinem Tisch an die Wand gelehnt stehen. Zunächst wird dies von der Lehrerin ignoriert, nach einiger Zeit steht sie neben ihm und fordert ihn auf, sich ohne Diskussion hinzusetzen. Nach einem kurzen Wortwechsel kommt er der Aufforderung nach. (Kunst\_Klassenkamera\_Minute 02:34–05:51)

Die hier geschilderte Situation, die sich zu Beginn der Stunde zugetragen hat, stellt sicher keine Besonderheit in den alltäglichen Erfahrungen von Lehrer\*innen dar. In einem überholten, z.T. auch von Fehlannahmen (Eikenbusch, 2009) geprägten Verständnis von Classroom Management würde man schnell zu dem Schluss kommen: Felizian stört absichtlich den Unterricht und muss bestraft werden. Ganzheitliche, sogenannten ökologische Ansätze von Classroom Management weiten ihren Blick jedoch: Gefragt wird nach Ursachen und Folgen bestimmter Lehrer- beziehungsweise Schülerhandlungen gefragt. Zudem wird der Blick auf die Verhaltenssteuerung ergänzt um Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Beziehungsförderung. Erst alle drei Aspekte zusammengenommen führen zu einem gelingenden Classroom Management (Wettstein & Scherzinger, 2019). Im konkreten Fall würde

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75392>



man also fragen: Warum steht Felizian wirklich hinter seinem Tisch? Wen stört er damit? Stimmt etwas auf der Beziehungsebene zwischen ihm und seinen Mitschüler\*innen nicht? Wie kann man als Lehrkraft „sparsam“ intervenieren, ohne den Unterrichtfluss zu stören oder der Situation zu viel Raum zu geben?

Classroom Management gilt als eine zentrale Lehrerkompetenz und stellt gleichzeitig – wie die kurze Sequenz zeigt – eine ständige Herausforderung für Lehrkräfte dar. Damit wird Classroom Management auch zu einem wichtigen Thema der Lehrerbildung. Im Fall der vorliegenden Kunststunde bei Frau Uecker sollen anhand von zwei Sequenzen zwei Aspekte von Classroom Management analysiert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Lehrerin mit Unterrichtsstörungen umgeht und zu einer guten Beziehungsförderung beiträgt.

## 2. Classroom Management: Konzeption und Stand der Forschung

### 2.1. Was ist Classroom Management beziehungsweise Klassenführung?

Classroom Management beziehungsweise Klassenführung (beide Begriffe werden häufig synonym verwendet, weisen jedoch vor allem mit Blick auf die historische Entwicklung des Konzepts Classroom Management Unterschiede auf) kann als ein Bündel von Maßnahmen der Lehrkraft verstanden werden, welches darauf abzielt, die aktive, echte Lernzeit der Schüler\*innen zu erhöhen. Dabei lassen sich drei Dimensionen von Classroom Management unterscheiden:

- » (1) [das] Handeln der Lehrperson, das auf die Errichtung und Aufrechterhaltung der Ordnungs- und Interaktionsstrukturen abzielt (Verhaltenssteuerung), (2) [das] Handeln der Lehrperson, welches das aktive Lernen und die aktive Partizipation der Schüler\*innen anregt (Unterrichtsgestaltung), [sowie (3) der] Aufbau von Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkraft und Lernenden, welche durch Fürsorge und Vertrauen geprägt sind (Beziehungsförderung).«  
(Syring et al., 2013, S. 77; siehe auch Syring, 2017)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass eine „effektive Klassenführung [...] für einen zügigen und gut organisierten Stundenablauf [sorgt], indem die Lehrperson die Geschehnisse im Klassenzimmer überblickt und auftretenden Störungen effektiv begegnet“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 155).

Die drei genannten Dimensionen von Classroom Management lassen sich noch näher spezifizieren (siehe Abb. 1). Dabei lassen sich ihnen sowohl Merkmale und Verhaltensweisen einer präventiven Klassenführung zuordnen, wie sie beispielsweise Kounin (1976/2006) bereits Mitte der 1970er Jahre beschreibt, als auch Merkmale und Verhaltensweisen aus ökologischen Ansätzen, wie denen von Evertson und Weinstein (2006) sowie Mayr (2008), die seit den 1990er Jahren neben der Lehrkraft nun auch die Schüler\*innen in den Mittelpunkt einer ganzheitlichen Betrachtung von Classroom Management rücken.

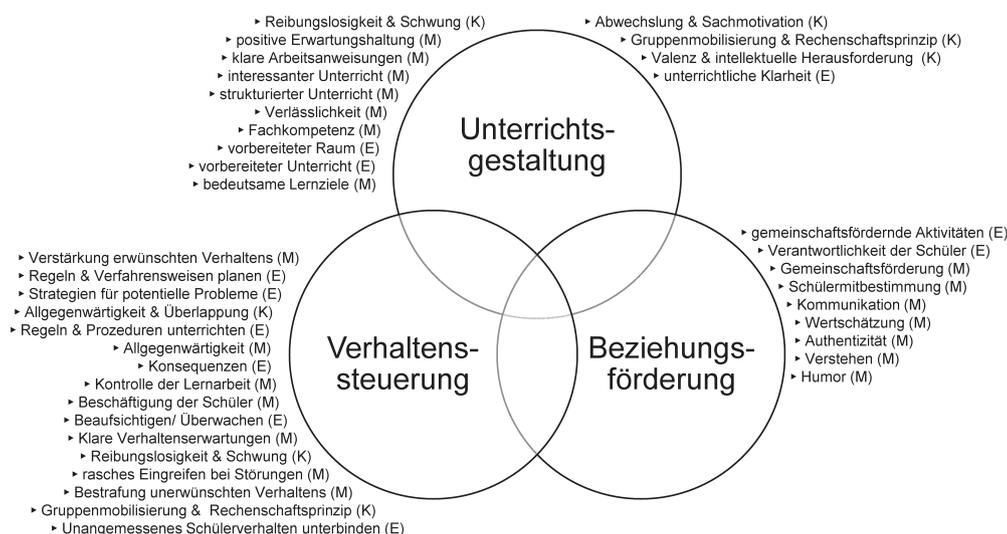


Abbildung 1: Dimensionen, Merkmale und Verhaltensweisen von Classroom Management (eigene Abbildung).

Der Dimension Verhaltenssteuerung lassen sich beispielsweise die Merkmale Allgegenwärtigkeit oder Reibungslosigkeit von Kounin (1976/2006), das Merkmale Regeln und Verfahrensweisen planen von Evertson und Weinstein (2006) und das Merkmal Beschäftigung der Schüler\*innen von Mayr (2008) zuordnen. Dabei zeigen sich durchaus Überschneidungen der Merkmale bei den verschiedenen Autorinnen und Autoren, die allesamt ihre Merkmale aus empirischen Beobachtungen und Befragungen herausgearbeitet haben. Zudem gibt es manche Merkmale (z. B. Gruppenmobilisierung), die sich unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen.

## 2.2. Warum ist Classroom Management wichtig?

Welche empirischen Effekte lassen sich finden?

Classroom Management ist eine der drei Basisdimensionen (neben kognitiver Aktivierung und lernförderlichem Unterrichtsklima) guten Unterrichts und damit ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität (Helmke, 2006; Klieme, 2019; Pietsch, 2010). Forschungsbefunde bestätigen den positiven Effekt eines gelungenen Classroom Managements auf die jeweiligen fachlichen Leistungen der Schüler\*innen (Praetorius et al., 2018). Dies konnte in verschiedenen großangelegten Studien für unterschiedliche Schularten, Klassen und Fächer (z. B. Scholastik-Studie, 1997; Markus-Studie, 2002; Coactiv-Studie, 2011) nachgewiesen werden. Der vielfach bestätigte positive Effekt lässt sich damit erklären, dass durch ein gutes Classroom Management die Lernzeit optimaler genutzt werden kann und sich somit die „time on task“ (entspricht der aktiven Lernzeit) erhöht, welche einer der stärksten Prädiktoren für den Lernzuwachs der Schüler\*innen ist. Seidel und Shavelson (2007) zeigen darüber hinaus in einer Metastudie, dass es keine direkte Kausalität von effektivem Classroom Management zum Lernerfolg gibt, sondern Classroom Management nur ein Faktor ist, der im Zusammenspiel mit anderen wirkt.

Eine weitere Wirkungsrichtung von Classroom Management liefert Rakoczy (2008), die in ihrer Studie zeigt, dass ein störungsarmer Unterricht zu einem höheren Kompetenzerleben und dadurch auch zu einer höheren Motivation bei den Schüler\*innen führt. Dies wiederum steigert die Wahrscheinlichkeit auf Lernerfolg.

Classroom Management ist nicht nur ein Merkmal guten Unterrichts, sondern stellt wie eingangs erwähnt auch eine zentrale Kompetenz des Lehrerhandelns dar und ist damit ein wichtiger Bestand der Lehrerprofessionalität. So zeigen Kunter und Voss (2011) einen positiven Zusammenhang zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen von Lehrkräften und der Klassenführungscompetenz auf. In diesem Kontext der Professionsforschung lassen sich zudem Befunde nennen, die auf einen Zusammenhang zwischen einem effektiven Classroom Management und der Lehrergesundheit hinweisen (Doyle, 1985; Helmke, 2012).

## 3. Fallanalyse: Verhaltenssteuerung und Beziehungsförderung

Im Folgenden sollen anhand zweier Sequenzen die Dimensionen „Verhaltenssteuerung“ und „Beziehungsförderung“ mithilfe theoretischer Einordnungen nach Kounin (1976/2006, im Folgenden mit „K“ gekennzeichnet), Evertson und Weinstein (2006,

im Folgenden mit „E“ gekennzeichnet) und Mayr (2008, im Folgenden mit „M“ gekennzeichnet) analysiert werden. Hierfür rückt in jeder Sequenz eine Dimension in den Fokus der Analyse, andere Dimensionen wären in der Sequenz natürlich auch denkbar. Für die Analyse wird nach der Schilderung der jeweiligen Sequenz das Handeln der Lehrkraft beziehungsweise das Verhalten der Schüler\*innen kurz beschrieben, auf mögliche Ursachen und Konsequenzen hin untersucht sowie anhand von empirisch ermittelten Merkmalen und Verhaltensweisen eines effektiven Classroom Management analysiert. Abschließend werden mögliche Handlungsalternativen benannt.

### 3.1. „Darf ich dich auch bitten zuzuhören“: Verhaltenssteuerung

Die erste Sequenz umfasst circa 15 Minuten Unterrichtszeit nach dem thematischen Unterrichtseinstieg und beinhaltet die Erläuterung des Arbeitsauftrages für die Stunde sowie die Besprechung des Unterrichtsthemas „Perspektivität“ im fragend-entwickelnden Vorgehen (Kunst\_Lehrkraftkamera\_Minute 6:00–23:45).

- © Die Lehrerin präsentiert mithilfe des Beamers den Arbeitsauftrag und spricht diesen schrittweise durch. Dabei blickt sie abwechselnd zur Leinwand und in die Klasse, die frontal sitzt. Dann formuliert sie die Frage: „Welche verschiedenen Möglichkeiten der Darstellung gibt es?“ und wartet auf Meldungen. Durch Namensaufruf nimmt sie die Antworten der Schüler\*innen entgegen. Dabei unterbricht sie immer wieder durch „Pssst“ und das Führen ihres Fingers an die Lippen. Nachdem einige Antworten aufgenommen wurden, beginnen sich manche der Schüler\*innen umzudrehen und miteinander zu reden. Dies unterbricht Frau Uecker erneut mit einem „Pssst“. Bei weiteren Störungen reagiert sie nun auch mit Namensaufrufen („Carl“, „Leonhard“, etc.) und einem Blick in die Richtung der angesprochenen Schüler. Nach circa acht Minuten präsentiert die Lehrerin zusammenfassend über den Beamer vier unterschiedliche Perspektiven, die man zeichnen kann. Vier Schüler\*innen lesen diese vor. Anschließend melden sich die Lernenden mit Fragen zum Arbeitsauftrag, zum Beispiel was zu zeichnen ist, aus welcher Perspektive etc. Die Lehrerin erläutert: „Auf eurem Bild ist dann die ganze Geschichte dargestellt, ja, das muss jetzt nicht so ganz realistisch aussehen – würdet ihr das bitte jetzt lassen [zu zwei Schülern die sich nach hinten unterhalten] – sondern da können sich auch mehrere Sachen überlappen.“ Auch zum Tisch in der letzten Reihe (Carl, Felizian) wirft sie zwischen ihren Erläuterungen, die sie vor der Klasse stehend gibt, ein: „Würdet ihr es dahinten bitte jetzt lassen ihr beiden.“

Du setzt dich jetzt richtig an den Tisch und du auch.“ Sie wartet kurz ab: „Und die Knie unter den Tisch, noch mehr, noch mehr, noch mehr. Noch nicht ganz. Perfekt.“ Bei den restlichen Fragen der Schüler\*innen bleibt es unruhig, so dass Frau Uecker immer wieder kurz unterbricht: „Die anderen hören auch zu“, „Darf ich dich auch bitten zuzuhören“, „Alexandra hört auch zu“, „Paul hört zu“, „Ich versteh dich nicht, die anderen bitte leise“, „Pssst, wir hören Eva nicht“. Kurz vor Ende der Sequenz drehen sich einige Schüler zu ihren Hintersitzern um, Frau Uecker geht auf diese zu, sammelt die Federmappe (um die es scheinbar ging) ein und legt sie auf ihr Pult. Dann beendet sie diese Unterrichtsphase und leitet über mit den Worten: „So, jetzt fangt ihr an zu zeichnen, ganz still und ohne Worte. Jeder hält seine Idee fest ohne mit dem Nachbarn zu sprechen. Mindestens mal fünf Minuten. Pssst.“ Immer noch melden sich zwei Schülerinnen.

Die Lehrerin versucht zunächst, das *unangemessene Schülerverhalten* (E) durch ein *rasches Eingreifen bei Störungen* (M) zu unterbinden. Hierzu interveniert sie sowohl *verbal* („Pssst“) als auch *nonverbal* (Führen ihres Fingers an die Lippen). Beide Handlungsmöglichkeiten sollen den *Unterrichtsfluss* nicht stören. Jedoch können sie die Unruhe in der Klasse nicht erfolgreich unterbinden. Alternativ hierzu hätte die Lehrerin die gesamte Klasse zur Ruhe auffordern können, indem sie zum Beispiel das Unterrichtsgespräch unterbricht und wartet, bis Ruhe einkehrt. Dies hätte zwar die *Reibungslosigkeit des Unterrichts* (K) unterbrochen, aber möglicherweise die immer wieder notwendigen Aufforderungen zur Ruhe in alle Richtungen der Klasse überflüssig gemacht.

Im weiteren Verlauf drehen sich die ersten Schüler\*innen während der Plenumsphase um und reden mit ihren Sitznachbar\*innen etc. Dies setzt sich bis zum Ende der Stunde (Federmappe) fort. Diese Unaufmerksamkeit der Lernenden könnte an der fehlenden *Gruppenmobilisierung* (K) liegen, die dazu führt, dass sich nicht alle Schüler\*innen gleichermaßen angesprochen und aktiviert fühlen und sich somit anderen Dingen zuwenden. Dies kann zusätzlich dadurch verstärkt werden, dass die *Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft* (K), konkreter noch ihre *Präsenz* als eher gering von den Schüler\*innen wahrgenommen wird. Das heißt, sie beschäftigen sich mit anderen Dingen, da sie davon ausgehen, von der Lehrerin sowieso nicht wahrgenommen zu werden. Möglichkeiten zur Erhöhung der Präsenz lägen in stärkerer Nutzung von Körpersprache, stimmlicher Varianz oder der Nutzung von Raumankern (Kiel et al., 2013). Eine weitere mögliche Handlungsalternative wäre an dieser Stelle eine stärkere *Beaufsichtigung beziehungsweise Überwachung* (E) des Geschehens in dieser Plenumsphase sowie eine stärkere *Gruppenmobilisierung* (K), das heißt, dass nicht nur einzelne Schü-

ler\*innen sich aktiv beteiligen, sondern die gesamte Schülergruppe dazu aufgefordert ist. Diese könnte dadurch erreicht werden, dass die Schüler\*innen beispielsweise zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit mögliche Perspektiven erarbeiten sollen, mit dem gekoppelten Arbeitsauftrag diese zu präsentieren. Zudem scheint die Lehrerin nur Schüler\*innen, die sich melden, aufzurufen. Dadurch ermöglicht sie ein „Abtauchen“ derjenigen Lernenden, die nach dem Motto „Wenn ich mich nicht melde, werde ich nicht drangenommen“ den Unterricht verbringen. Durch einen – von den Schüler\*innen nicht vorhersehbaren – Aufruf auch von Lernenden, die sich nicht melden, könnte Frau Uecker die gesamte Klasse stärker aktivieren und so eine *breite Aufmerksamkeit (group alerting)* herstellen.

Nachdem die Lehrerin (vermutlich) feststellt, dass ein einfaches „Pssst“ beziehungsweise ein Blick in die Richtung der unaufmerksamen Schüler\*innen nicht (mehr) wirksam ist, beginnt sie, die Schüler\*innen direkt mit Namen zu adressieren, um bei *den Störungen rasch einzugreifen (M)*. Damit steigert sie die Verbindlichkeit ihrer Ansprache der Schüler\*innen. Insgesamt zeigt sich bis hierhin (auch in den vorherigen Strategien) ein von der Lehrerin verfolgter *Low-Profile-Ansatz* (Gold, 2015), der einen vorsichtig-zurückhaltenden Umgang mit Störungen beschreibt. Frau Uecker „reagiert auf Störungen sparsam. Auf eine bevorstehende oder gerade beginnende Störung reagiert sie wenn möglich zunächst nonverbal. Sie handelt also minimalistisch“ (Syring, 2017, S. 117). Was jedoch in der Stunde nach diesem Ansatz fehlt, ist der konsequente Umgang mit Störungen. Alternativ hätte die Lehrerin stärker eine *klare Verhaltenserwartung (M)* kommunizieren können beziehungsweise nun auch über *Konsequenzen (E)* zum Beispiel in Form von *Bestrafungen (M)* oder besser noch dem *Verstärken erwünschten Verhaltens (M)* nachdenken können.

Das Eingreifen der Lehrerin bei Störungen verändert sich zunehmend in der beschriebenen Unterrichtssequenz. Zunächst wird die *Reibungslosigkeit* und *Flüssigkeit* des Unterrichts (K) noch aufrechterhalten, indem Frau Uecker zum Beispiel mittels *Überlappung (K)* arbeitet: Sie lässt in den Arbeitsauftrag im Nebensatz die Aufforderung zum korrekten Verhalten der Schüler („würdet ihr das bitte jetzt lassen“) einfließen. Zudem überschneiden sich inhaltliche Erläuterungen und disziplinarische Aufforderungen. Scheinbar führen jedoch diese Aufforderungen nicht zur erwarteten Verhaltensänderung, so dass sie in der Folge beispielsweise die Schüler am hinteren Tisch direkt anspricht und eine konkrete *Verhaltenserwartung* adressiert („Du setzt dich jetzt richtig an den Tisch“). Dabei lässt sie solange nicht von der Situation ab, bis die Verhaltensänderung eingetreten ist. Einerseits scheint diese Maßnahme zu wirken, andererseits verlässt die Lehrerin hier den Low-Profile-Ansatz, indem sie öffentlich das Verhalten zweier Schüler maßregelt und damit den Unterrichtsfluss unterbricht. Al-

ternativ hätte sie hier ebenso *nonverbal* reagieren können, indem sie an den hinteren Tisch getreten wäre und durch Handbewegung o.ä. die Schüler zum richtigen Hin-sitzen aufgefordert hätte. Dass dieses Verhalten noch potentiell möglich gewesen wäre, zeigt sich beispielsweise in der Schlusszene der Unterrichtssequenz, in der die Lehrerin sich einer Störungsquelle nähert und die Federmappe geräuschlos mit zu ihrem Lehrerpult nimmt.

Auffallend in der Unterrichtssequenz sind die vielen Fragen, die von den Schüler\*innen zum Arbeitsauftrag gestellt werden. Dies kann verschiedene Ursachen haben, die entweder aus der Perspektive von Classroom Management in den Dimensionen „Unterrichtsgestaltung“ (z. B. fehlende klare Arbeitsanweisung nach Mayr, 2006) oder eben „Verhaltenssteuerung“ (die Schüler\*innen hören (sich) nicht (gegenseitig) zu) liegen können. Für letzteres sprechen auch die vielen Unterbrechungen durch Frau Uecker („Die anderen hören auch zu“, „Pssst, wir hören Eva nicht“ etc.). Diese Un-aufmerksamkeit in der ganzen Klasse hat dann zur Folge, dass die Schüler\*innen den Arbeitsauftrag der Lehrerin nicht verstehen.

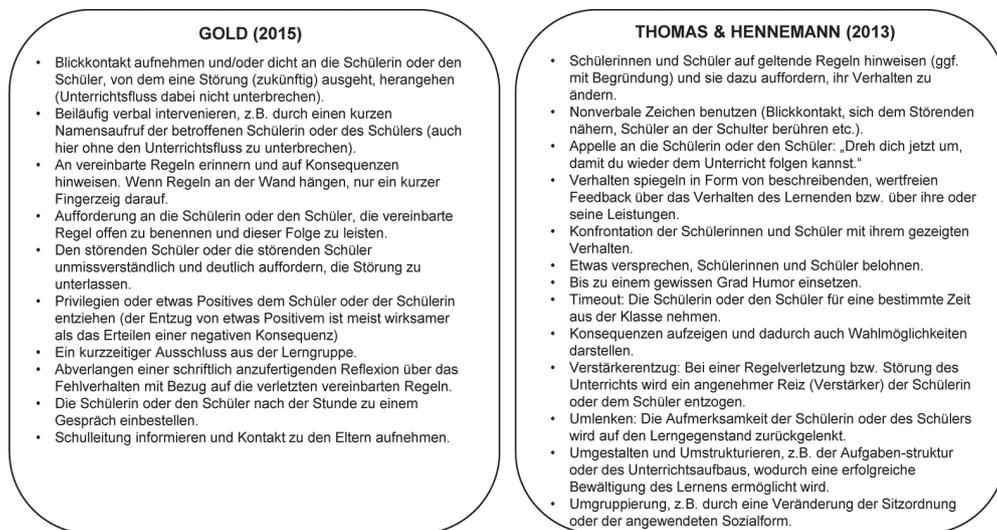


Abbildung 2: Eingreifen bei Störungen: Mögliche Maßnahmen bei Gold (2015) und Thomas & Hennemann (2013) (Quelle: Syring, 2017, S. 118–199 und 122–123)

Zusammenfassend lässt sich für die Sequenz festhalten, dass diese durch zahlreiche verbale Störungen und nicht-verbale Aktivitäten (Kiel et al., 2013; Seitz, 1991) der Schüler\*innen geprägt ist. Die Lehrerin nutzt unterschiedliche Strategien, um das Störverhalten zu unterbinden. Dabei zeigt sich, dass die „Kette“ aus Regeln und Routinen

sowie Konsequenzen planen und unterrichten, klaren Verhaltenserwartungen, einem raschen Eingreifen und konsequenten Umgang mit Störungen, der Bestrafung unerwünschten beziehungsweise Verstärkung erwünschten Verhaltens als Konsequenz nicht funktioniert. Dies liegt vor allem daran, dass einerseits dem Intervenieren der Lehrkraft bei Störungen (Verfahrens- und Verhaltensregeln werden durch die Schüler\*innen nicht eingehalten) kaum *Konsequenzen* folgen und andererseits wenig *Gruppenaktivierung* in dieser ersten Phase der Unterrichtsstunde erreicht wird. Betrachtet man die Eskalationsstufen nach Gold (2015) oder Thomas und Hennemann (2013) für das Eingreifen bei Störungen (siehe Abb. 2), so fällt auf, dass die Lehrerin fast ausschließlich unterschiedliche Maßnahmen auf den unteren Stufen der Eskalation anwendet (z. B. Blickkontakt aufnehmen, beiläufig verbal intervenieren, Appelle an die Schülerin oder den Schüler). Trotz des Nichteintretens einer konzentrierten und ruhigen Arbeitsatmosphäre im gesamten Stundenverlauf steigert sie ihr Handeln im Sinne der Stufenmodelle nicht, was scheinbar dazu führt, dass die Aufforderungen zur Ruhe nicht greifen.

Zwar befolgt die Lehrerin damit die erste und vierte Regel von Lohmann (2003) zum Eingreifen bei Störungen: „Der von der Intervention ausgehende störende Einfluss sollte nicht größer sein, als die Störung, gegen die sie gerichtet ist.“ (S. 156) und „Halten Sie die Stufen der Eskalation ein (...)“ (Lohmann, 2003, S. 156), was auch dem Vorgehen im Low-Profile-Ansatz entspricht, jedoch „bricht“ sie dadurch auch andere Regeln: Sie ist in ihrer Intervention nicht konsequent und vor allem „Wenn Sie strafen, dann muss es auch wehtun“ (Lohmann, 2003, S. 157). Vor allem die ausbleibenden Konsequenzen bei der Nichtbeachtung der Regeln beziehungsweise bei (wiederholter) Unruhe und Störung führen dazu, dass in der Sequenz keine Ruhe einkehrt. Kiel et al. (2013) schlagen für das Erteilen von Konsequenzen vor, dass diese unmittelbar nach dem störenden oder erwünschten Verhalten erfolgen sollten, situationsgerecht, sachbezogen und individuell sein sowie nonverbale Formen der Verstärkung berücksichtigen sollten (siehe auch Syring, 2017). Es böte sich also an, dass Frau Uecker künftig über ein Sanktionssystem nachdenkt, mit dem sie gegen Störungen vorgeht (dies kann auch eine Verhaltensampel o.ä. sein).

Im Sinne des eingangs beschriebenen breiten Verständnisses von Classroom Management, wäre auch darüber nachzudenken, wie über die hier genannten Aspekte der Verhaltenssteuerung hinaus, auch unter Einbezug der beiden anderen Dimensionen, aber auch zum Beispiel durch eine mehrbenenanalytische Betrachtung, mehr Ruhe in die Klasse zu bringen wäre. Exemplarisch seien hier Fragen genannt wie: Wie könnte Frau Uecker in der Dimension Unterrichtsgestaltung agieren, damit erst gar nicht diese Unruhe aufkommt? Ist das zu zeichnende Thema (Brand in einer Tankstelle) interessant und angemessen? Wie kann sie die Schüler\*innen inhaltlich mehr

einbeziehen? Wie könnte sie über die Sitzordnung stärker steuern? Inwiefern bietet sich ein bewusster Sozialformwechsel an? Wie kann Sie auf Beziehungsebene agieren, zum Beispiel die Lernenden stärker in die Verantwortung nehmen, indem gemeinsam zum Beispiel Regeln erarbeitet werden? Gibt es Regeln für alle Klassen im Kunstraum? Gibt es Regelabsprachen mit den anderen Lehrkräften der Klasse?

### 3.2. „Das ist natürlich gut“: Beziehungsförderung

Die zweite ausgewählte Unterrichtssequenz schließt an die von ursprünglich 5 auf 20 Minuten ausgedehnte Einzelarbeitsphase der Doppelstunde an (Kunst\_Lehrkraftkamera\_Minute 45:30–62:20).

© Frau Uecker schließt die Dokumentenkamera an und unterbricht die Stillarbeit der Schüler\*innen: „So, ich habe es mir jetzt angeschaut und ihr macht es super. [...] Ich möchte jetzt ein paar Perspektiven zeigen, ich suche die einfach aus und dann zeigen wir diese.“ Sie geht durch die Klasse, wählt das erste Blatt aus und legt es unter die Dokumentenkamera: „So, ihr seht hier die Perspektive, das ist natürlich gut.“ Sie wählt das nächste Blatt aus, diesmal soll es aber der Schüler selbst präsentieren. Es melden sich nun immer mehr Schüler\*innen, die ihr Blatt präsentieren wollen. Unterbrochen wird dies immer wieder durch Aufforderungen zur Ruhe („Psst“, „Du bist leise“, „Alle schauen nach vorn“). Die einzelnen Zeichnungen der Schüler\*innen werden durch diese kurz präsentiert und nur von Frau Uecker kommentiert in einem freundlichen Ton: „Super“, „Tolle Idee“, „Sehr gut“, „Perfekt“. Insgesamt präsentiert über die Hälfte der Klasse ihre Zeichnungen (17 Schüler\*innen). Diese Phase wird nach ca. 15 Minuten durch Frau Uecker beendet: „So, ihr zeichnet jetzt eure Ideen zu Ende. Und wer eine Frage hat, hebt die Hand, so dass ich dann kommen kann.“

Die Lehrerin startet die Präsentationsphase damit, dass sie zunächst ein allgemeines Lob an die Klasse ausspricht („[...] ihr macht es super.“) Damit zeigt sie einen *wertschätzenden Umgang* (M) mit den Schüler\*innen beziehungsweise ihren Leistungen und drückt eine grundsätzlich positive Erwartungshaltung aus (Mayr, 2008). Damit schafft die Lehrerin ein Klima in der Klasse, in dem sich die Lernenden wohl fühlen. Eine Folge dieser Verhaltensweise kann sein, dass die Lernenden sich dadurch bestärkt fühlen, später ihre Bilder vor der Klasse präsentieren zu wollen.

Nachdem die Lehrerin die erste Zeichnung noch selbst präsentiert hat, gibt sie in der Folge diese *Verantwortlichkeit an die Lernenden* ab (E). Diese Übernahme von Eigen-

verantwortung „dient der Störungsprävention im Unterricht“ (Syring, 2017, S. 85; siehe auch Ermert-Heinz et al., 2016).

Immer mehr Schüler\*innen wollen ihre Zeichnung präsentieren, am Ende ist es über die Hälfte der Klasse. Die Lehrerin unterbricht diese Freiwilligkeit der Schüler\*innen nicht, was zur *Gemeinschaftsförderung* (M) in der Klasse beitragen kann, da jede und jeder sich zutraut, ihr beziehungsweise sein Ergebnis zu präsentieren. Damit fördert die Lehrkraft auch das soziale Miteinander in der Klasse (Christiani, 2007), welches einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander beinhaltet mit dem Ziel, dass sich alle in der Klasse wohl fühlen und gerne lernen.

Nach jeder Präsentation kommentiert Frau Uecker das Gezeigte fast ausschließlich mit einem Lob („Tolle Idee“, „Sehr gut“, etc.). Damit zeigt sie *Wertschätzung* (M) den Schüler\*innen gegenüber und wirkt dabei *authentisch* (M). Insgesamt ist diese Phase geprägt von Wärme, Akzeptanz und Respekt als Grundeinstellung der Lehrerin (Wettstein & Scherzinger, 2019). Das Lob der Lehrkraft kann weiterhin zu einem guten Klassenklima beitragen (Syring, 2017). Als authentische Lehrerin vermittelt Frau Uecker ihren Schüler\*innen, dass sie ihre Arbeit gern macht (Bastian, 2016) und sich für die Klasse und den Lernerfolg einer beziehungsweise eines jeden Einzelnen mit verantwortlich fühlt. Allerdings kann auch bei so viel Lob die Gefahr bestehen, dass die Schüler\*innen dieses nicht mehr ernst nehmen und als „falsches Lehrerlob“ abtun. Um dies zu vermeiden, wären hier alternativ differenziertere Rückmeldungen (z. B. Lob und Verbesserungsvorschlag) möglich, auch im Sinne der Erhöhung einer wertschätzenden Kommunikation. Um die Schülermitbestimmung (M) und deren Verantwortlichkeit (E) weiter zu steigern, ist der aktive Einbezug der Schüler\*innen in das Geben von Rückmeldungen vorstellbar.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz, dass die Lehrkraft wertschätzend, empathisch und authentisch agiert, was zu einem guten Klassenklima beziehungsweise einer guten Beziehung beiträgt. Diese Form der *empathieorientierten Klassenführung* (Kiel et al., 2013; siehe auch Konzept des „*caring*“ nach Dubs, 2009) nimmt die Schüler\*innen ernst und als ganzheitliche Individuen wahr.

#### 4. Fazit

In den vorangegangenen Analysen der zwei Sequenzen aus dem Fall wird mit Blick auf die drei Dimensionen von Classroom Management deutlich, dass die ‚Beziehungsförderung‘ (sowie im Übrigen auch die hier nicht analysierte ‚Unterrichtsgestaltung‘) gut gelingt und in der ‚Verhaltenssteuerung‘ noch Entwicklungsmöglichkeiten

lägen. Folgt man mit diesem Fazit der Typologie von Mayr (2006), der davon ausgeht, dass es vier unterschiedliche Handlungsmuster von Lehrkräften mit Bezug auf Classroom Management gibt, so kann man festhalten, dass Frau Uecker dem Muster B zuzuordnen ist, welches hohe Werte in der Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung aufweist und letztere auch dafür einsetzt, das Verhalten zu steuern.

Mit seinen vier Handlungsmustern macht Mayr (2006) deutlich, dass es eine gewisse Bandbreite gibt, innerhalb der sich gelungenes Classroom Management bewegt. Er zeigt auf, dass sich dieses auch in manchen Aspekten durchaus verändern lässt, zum Beispiel durch Trainings. Damit bietet Classroom Management, auch vor dem Hintergrund der gezeigten Relevanz für den Lernerfolg der Schüler\*innen, einen Gegenstand, den es sich lohnt mit Beginn der ersten Phase der Lehrerbildung aufzunehmen. Fallarbeit, wie sie in diesem Band exemplarisch betrieben wird, kann dabei eine Möglichkeit bieten, Studierende stellvertretende Praxiserfahrungen zu ermöglichen und erlernte Theorien und Modelle an authentischen Situationen zu relationieren. Aber auch mit Blick auf erfahrene Lehrkräfte stellt Classroom Management immer wieder ein Thema der eigenen Unterrichtsentwicklung dar, wenn es darum geht, eigene Routinen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern (Haag, 2018).

### Literatur

- Bastian, J. (2016). Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell. *Pädagogik*, 68(1), 6–9.
- Christiani, R. (2007): *Fundgrube Klassenführung: das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Cornelsen Scriptor.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management. Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 31–35.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner.
- Eikenbusch, G. (2009). Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. *Pädagogik*, 61(2), 6–10.
- Ermert-Heinz, M., Bürgermeister, M. & Kossack, R. (2016). Klassenführung und der Umgang mit Störungen. Ein verbindliches Konzept für Prävention und Intervention entwickeln. *Pädagogik*, 68(1), 14–17.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary Research*. Lawrence Erlbaum.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haag, L. (2018). Kernkompetenz Klassenführung. Klinkhardt/UTB.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58(2), 42–45.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Friedrich/Klett.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/in. Ein Studienbuch* (S.149–169). Waxmann/UTB
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Klinkhardt/UTB.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann/UTB.
- Kounin, J. S. (1976/2006). *Techniken der Klassenführung*. UTB.

- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Cornelsen Scriptor.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 227–242.
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14(1), 76–87.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 121–148.
- Praetorius, A.K., Klieme, E., Herbert, B. et al. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407–426.
- Rakoczy (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seitz, O. (1991). *Problemsituationen im Unterricht*. Wolf.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M. (2013). Classroom-Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung. In R. Arnold, C. G. Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Schneider Verlag.
- Thomas, S. & Hennemann, T. (2013). Unterrichtsstörungen (präventiv) begegnen. Strategien für eine aktive Lernzeit. *Praxis Fördern*, 2, 33–36.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Kohlhammer.