

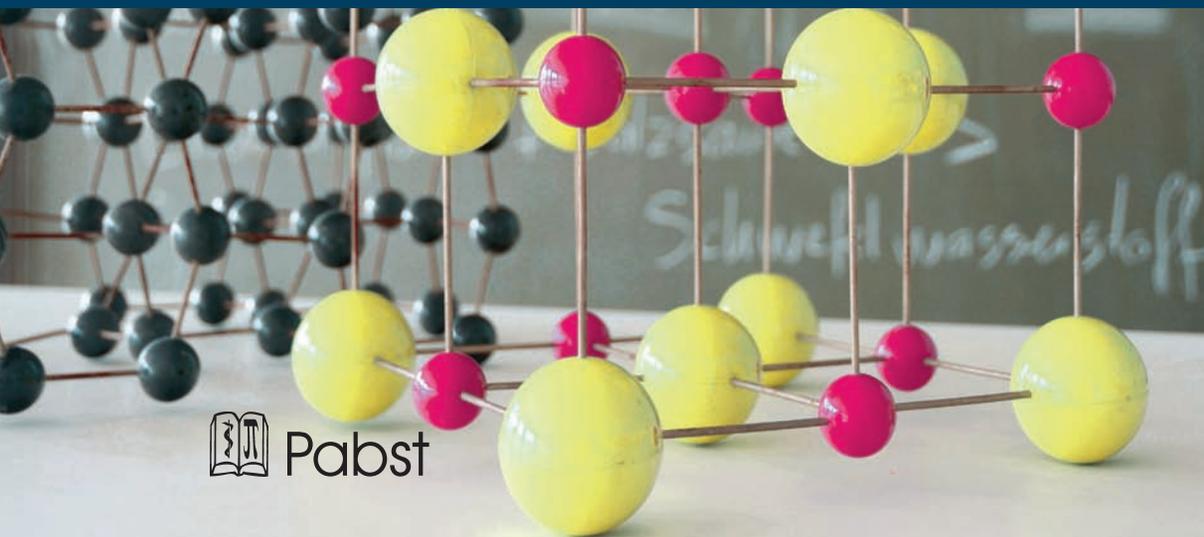


Gisela Steins, Kristin Bitan, Anna Haep

# Sozialpsychologie des Schulalltags

## Im Klassenzimmer

Band 2



Pabst



**Gisela Steins, Kristin Bitan, Anna Haep**

**Sozialpsychologie des Schulalltags  
Im Klassenzimmer  
Band II**



**PABST SCIENCE PUBLISHERS**  
Lengerich

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Gisela Steins  
Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Psychologie  
45117 Essen  
e-mail: [gisela.steins@uni-due.de](mailto:gisela.steins@uni-due.de)  
homepage: [www.uni-due.de/biwigst](http://www.uni-due.de/biwigst)

*Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek*

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt. Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Pabst Science Publishers, 49525 Lengerich, Germany

Formatierung: Susanne Kemmer  
Druck: KM-Druck, D-64823 Groß-Umstadt

Print: ISBN 978-3-89967-955-7  
eBook: ISBN 978-3-89967-956-4 ([www.ciando.com](http://www.ciando.com))

# INHALT

## Inhaltsübersicht

---

Teil I: Einführung .....	15
1. Anmerkungen zu Band II .....	17
2. Fachbegriffe und ihr Bezug zur Realität des Klassenzimmers .....	23
Teil II: Wer ist im Klassenzimmer? .....	31
3. Zwei Beispiele aus dem Schulalltag: Frau Kern und Herr Konrad .....	33
4. Unterrichten aus Lehrendenperspektive .....	39
5. Heranwachsende und Lernen in der Schule .....	51
Teil III: Grundlagen des Unterrichtens in der Klasse .....	65
6. Selbsttechnologien .....	67
7. Wahrnehmen, Bewerten und Handeln .....	83
8. Eine lernförderliche Umgebung schaffen .....	101
9. Physikalische Dimensionen im Klassenzimmer .....	117
Teil IV: Die Klasse als Gruppe verstehen .....	131
10. Eine soziometrische Annäherung an die Klasse als Gruppe .....	135
11. Rollen und Status .....	139
12. Subgruppen und ihre Bedeutung .....	147
13. Klassenklima und Klassenzusammenhalt .....	153
Teil V: In der Klasse .....	161
14. Herausforderungen an das Verhalten der Lehrenden .....	163
15. Didaktische Herausforderungen .....	169
16. Ein schulweites Sanktionssystem .....	185
Teil VI: Wenn Interventionen notwendig sind .....	197
17. Probleme verstehen .....	199
18. Probleme lösen .....	219
19. Desintegration in der Klasse .....	231
20. Schluss .....	241
Teil VII: Anhang .....	247

# INHALT

## Inhaltsverzeichnis

---

<b>Teil I: Einführung</b> .....	<b>15</b>
<b>1. Anmerkungen zu Band II</b> .....	<b>17</b>
1.1 Zum Aufbau des Bandes	21
1.2 Zum Gebrauch des Bandes	22
<b>2. Fachbegriffe und ihr Bezug zur Realität des Klassenzimmers</b> .....	<b>23</b>
2.1 Classroom Management	23
2.2 Klassenführung	25
2.3 Dimensionen einer lernförderlichen Interaktionsgestaltung	26
2.3.1 Freundlichkeit, Empathie, Zugewandtheit	26
2.3.2 Struktur, Anforderungen, Orientierung, Konsequenzen, Erwartungen	27
2.4 Der Zeitaspekt	28
2.5 Prävention und Intervention	29
2.6 Zusammenfassung	29
2.7 Fragen, Übungen, Lektüre	29
2.7.1 Fragen	29
2.7.2 Übungen	30
2.7.3 Weiterführende Lektüre	30
<b>Teil II: Wer ist im Klassenzimmer?</b> .....	<b>31</b>
<b>3. Zwei Beispiele aus dem Schulalltag: Frau Kern und Herr Konrad</b> .....	<b>33</b>
3.1 Eine zeitökonomische Betrachtung	33
3.2 Eine sozialpsychologische Betrachtung	35
3.2.1 Eine quantitative Annäherung	35
3.2.2 Eine qualitative Annäherung	36
3.3 Zusammenfassung	37
3.4 Fragen, Übungen, Lektüre	37
3.4.1 Fragen	37
3.4.2 Übungen	37
3.4.3 Weiterführende Lektüre	38

<b>4.</b>	<b>Unterrichten aus Lehrendenperspektive .....</b>	<b>39</b>
4.1	Grundsätzliche Herausforderungen im Lehrberuf	39
4.2	Zentrale Ergebnisse der Lehrer/innenstressforschung und ihre kritische Erweiterung	41
4.2.1	Ereignisforschung	41
4.2.2	Stressveränderungsforschung im Lehrer/innenberuf	42
4.3	Feedback im Lehrer/innenberuf und seine Bedeutung für das psychische Gleichgewicht	45
4.3.1	Feedbackquellen für Lehrer/innen im Schulalltag	46
4.4	Zusammenfassung	48
4.5	Fragen, Übungen, Lektüre	48
4.5.1	Fragen	48
4.5.2	Übungen	49
4.5.3	Weiterführende Lektüre	49
<b>5.</b>	<b>Heranwachsende und Lernen in der Schule .....</b>	<b>51</b>
5.1	Alltagsvorstellungen über Heranwachsende: Wie sie sind und was sie brauchen	51
5.1.1	Selbstbewusstsein und Selbstwert	52
5.1.2	Motivation und Lernen	56
5.1.3	Gleichheit und Gerechtigkeit	58
5.1.4	Konflikte	59
5.1.5	Klare Ansagen, klare Erwartungen = hart; Führung = autoritär	60
5.1.6	Schöne Schulen	61
5.2	Was es für Heranwachsende bedeutet in der Gruppe zu lernen	62
5.3	Zusammenfassung	63
5.4	Fragen, Übungen, Lektüre	63
5.4.1	Fragen	63
5.4.2	Übungen	64
5.4.3	Weiterführende Lektüre	64
	<b>Teil III: Grundlagen des Unterrichts in der Klasse .....</b>	<b>65</b>
<b>6.</b>	<b>Selbsttechnologien .....</b>	<b>67</b>
6.1	Relevanz der Kenntnis eines Instruments zur Objektivierung eigener Perspektiven im schulischen Alltag	67
6.2	Ein Erkenntnismodell zur Strukturierung des Erlebens: Das ABC-Modell	69
6.2.1	Absolute Forderungen	70
6.2.2	Menschenbild der REVT	71
6.2.3	Hilfreiches und nicht hilfreiches Handeln in der REVT	72

6.2.4	Ziele der REVT	73
6.3	Methoden der REVT: Das ABC-Modell	74
6.3.1	Aktivierende Ereignisse: Das A	74
6.3.2	Bewertungen und Überzeugungen: Das B	75
6.3.3	Konsequenzen: Verhaltens- und Emotionsebene	75
6.3.4	Die Verbindung zwischen A und B	77
6.3.5	Die Verbindung zwischen B und C	77
6.3.6	Die Verbindung zwischen C und A	78
6.4	Chancen der Anwendung des ABC-Modells in der Schule	80
6.5	Zusammenfassung	80
6.6	Fragen, Übungen, Lektüre	81
6.6.1	Fragen	81
6.6.2	Übungen	81
6.6.3	Weiterführende Lektüre	82
<b>7.</b>	<b>Wahrnehmen, Bewerten und Handeln .....</b>	<b>83</b>
7.1	Implizite Persönlichkeitstheorien	84
7.2	Kategorisierungsprozesse	86
7.3	Wie kann hilfreich mit Kategorisierung im privaten und schulischen Alltag umgegangen werden?	88
7.4	Schema der irrationalen Bewertungen	89
7.4.1	Weitere schulische Beispiele zu Formen irrationaler Gedanken	92
7.5	Folgen der Bewertung auf emotionaler und verhaltensbezogener Ebene	94
7.5.1	Beispiele für die Verbindung von Wahrnehmung und Bewertung sowie deren Folgen	95
7.6	Zusammenfassung	99
7.7	Fragen, Übungen, Lektüre	99
7.7.1	Fragen	99
7.7.2	Übungen	99
7.7.3	Weiterführende Lektüre	100
<b>8.</b>	<b>Eine lernförderliche Umgebung schaffen .....</b>	<b>101</b>
8.1	Soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen bei Schüler/innen fördern	101
8.2	Was macht eine Lehrkraft aus, die sich um eine Klasse kümmert?	104
8.2.1	Lehrer/innen entwickeln eine Beziehung mit den Schüler/innen, die diese als unterstützend und kümmernd empfinden	104
8.2.2	Beziehungen aufbauen und als unterstützend aufrechterhalten	105
8.2.3	Rahmenbedingungen für eine unterstützende Umgebung schaffen	105

8.2.4	Lehrer/innen organisieren und implementieren Instruktionen so, dass die Schüler/innen einen bestmöglichen Zugang zum Lernen finden	106
8.2.5	Lehrer/innen ermuntern die Schüler/innen dazu sich für schulische Aufgaben zu engagieren	107
8.2.6	Die Rolle von Feedback für das Lernen der Schüler/innen	109
8.2.7	Lehrer/innen unterstützen und fördern die Entwicklung der sozialen Kompetenzen und Selbstregulationskompetenzen der Schüler/innen (Prävention).	112
8.2.8	Lehrer/innen wenden angemessene Interventionen an, um Schüler/innen mit Verhaltensproblemen beizustehen	113
8.3	Zusammenfassung	113
8.4	Fragen, Übungen, Lektüre	114
8.4.1	Fragen	114
8.4.2	Übungen	114
8.4.3	Weiterführende Lektüre	115
<b>9.</b>	<b>Physikalische Dimensionen im Klassenzimmer .....</b>	<b>117</b>
9.1	Die Bedeutung umweltpsychologischer Erkenntnisse im Kontext Schule	117
9.2.	Temperatur	118
9.3	Lärm	118
9.4	Raum	121
9.4.1	Der persönliche Raum	121
9.4.2	Dichte-Intensitäts-Hypothese	123
9.5	Gestaltung der Umwelt	123
9.5.1	Sitzordnung	125
9.5.2	Territorialität	128
9.6	Zusammenfassung	129
9.7	Fragen, Übungen, Lektüre	129
9.7.1	Fragen	129
9.7.2	Übungen	129
9.7.3	Weiterführende Lektüre	129
	<b>Teil IV: Die Klasse als Gruppe verstehen .....</b>	<b>131</b>
<b>10.</b>	<b>Rollen und Status .....</b>	<b>135</b>
10.1	Zusammenfassung	137
10.2	Fragen, Übungen, Lektüre	138
10.2.1	Fragen	138
10.2.2	Übungen	138
10.2.3	Weiterführende Lektüre	138

<b>11.</b>	<b>Eine soziometrische Annäherung an die Klasse als Gruppe .....</b>	<b>139</b>
11.1	Einsatz von soziometrischen Methoden	139
11.2	Positionen in einem soziometrischen Gebilde	140
11.2.1	Irrtümer über Positionen	141
11.3	Anmerkungen zum Einsatz	142
11.4	Zusammenfassung	144
11.5	Fragen, Übungen, Lektüre	144
11.5.1	Fragen	144
11.5.2	Übungen	144
11.5.3	Weiterführende Lektüre	145
<b>12.</b>	<b>Subgruppen und ihre Bedeutung .....</b>	<b>147</b>
12.1	Motive für die Wahl von Cliques	147
12.2	Einflussnahme durch Cliques und Gruppen	149
12.3	Zusammenfassung	150
12.4	Fragen, Übungen, Lektüre	150
12.4.1	Fragen	150
12.4.2	Übungen	150
12.4.3	Weiterführende Lektüre	151
<b>13.</b>	<b>Klassenzusammenhalt .....</b>	<b>153</b>
13.1	Aspekte des Gruppenzusammenhalts	153
13.2	Wieviel Zusammenhalt ist gut wofür?	153
13.2.1	Aufbau eines positiven Zusammenhalts	154
13.3	Das Klima einer Klasse	156
13.3.1	Klassenklima und Lernerfolg von Schüler/innen	158
13.3.2	Die Rolle des/r Lehrer/s/in für das Klassenklima	158
13.4	Zusammenfassung	159
13.5	Fragen, Übungen, Lektüre	159
13.5.1	Fragen	159
13.5.2	Übungen	159
13.5.3	Weiterführende Lektüre	159
	<b>Teil V: In der Klasse .....</b>	<b>161</b>
<b>14.</b>	<b>Herausforderungen an das Verhalten der Lehrenden .....</b>	<b>163</b>
14.1	Kounins Dimensionen der Klassenführung	163
14.2	Probleme und ihre Lösungen nach Dollase	164
14.3	Zusammenfassung	167
14.4	Fragen, Übungen, Lektüre	167

14.4.1	Fragen	167
14.4.2	Übungen	167
14.4.3	Weiterführende Lektüre	167
<b>15.</b>	<b>Didaktische Herausforderungen .....</b>	<b>169</b>
15.1	Arbeitsabläufe strukturieren	169
15.1.1	Organisatorische Abläufe gewinnbringend gestalten	169
15.1.2	Passung von Gruppe, Rahmenbedingungen, Inhalt und Methode	170
15.2	Beispiele aus Lernsituationen an Schule und Universität: Kooperative Methoden	172
15.2.1	Vorteile und Nachteile	173
15.3	Kooperative Arbeitsabläufe einüben	174
15.3.1	Analyse der Arbeitsumstände	174
15.3.2	Schrittweises Üben	174
15.3.3	Grundlagen des gemeinsamen Arbeitens	175
15.3.4	Die Rolle der Erwartungen	176
15.3.5	Überprüfungen des Lernstoffes	177
15.4	Alleine und gemeinsam lernen	178
15.5	Beachtung des Lerntempos	180
15.6	Zusammenfassung	182
15.7	Fragen, Übungen, Lektüre	182
15.7.1	Fragen	182
15.7.2	Übungen	183
15.7.3	Weiterführende Lektüre	183
<b>16.</b>	<b>Ein schulweites Sanktionssystem .....</b>	<b>185</b>
16.1	Einführung eines schulweiten Sanktionssystems	185
16.2	Prävention	186
16.3	Intervention	190
16.4	Ein Beispiel: Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention	192
16.4.1	Präventionsstrategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen	193
16.4.2	Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen	194
16.5	Zusammenfassung	195
16.6	Fragen, Übungen, Lektüre	195
16.6.1	Fragen	195
16.6.2	Übungen	195
16.6.3	Weiterführende Lektüre	196

	<b>Teil VI: Wenn Interventionen notwendig sind .....</b>	<b>197</b>
<b>17.</b>	<b>Probleme verstehen .....</b>	<b>199</b>
17.1	Relevanz einer vollständigen Exploration	200
17.1.1	Hausaufgaben werden nicht gemacht	201
17.1.2	Verspätungen und unentschuldigte Abwesenheit	202
17.1.3	Aggressionen bei Schüler/innen	203
17.1.4	Die antisoziale Interaktionskultur einer ganzen Klasse	204
17.2	Voraussetzungen für eine Exploration	205
17.3	Welche Informationen können zusammengetragen werden?	206
17.4	Wie können eigene Vorannahmen als solche erkannt werden?	207
17.5	Gelingende Explorationen: Die richtigen Fragen stellen	209
17.5.1	Fragen zum Ereignis	210
17.5.2	Fragen zum Verhalten	212
17.5.3	Fragen zu den Gefühlen	212
17.5.4	Fragen zu den Bewertungen	213
17.6	Die sekundäre Ebene	214
17.7	Anmerkungen zur Exploration als Gesprächsverfahren	215
17.7.1	Individuelle Förderung und Exploration: Ein nicht offensichtlicher Bezug	215
17.8	Zusammenfassung	216
17.9	Fragen, Übungen, Lektüre	216
17.9.1	Fragen	216
17.9.2	Übungen	216
17.9.3	Weiterführende Lektüre	217
<b>18.</b>	<b>Probleme lösen .....</b>	<b>219</b>
18.1	Ebenen der Disputation	220
18.2	Voraussetzungen für eine Disputation	220
18.2.1	Voraussetzungen für einen 1: 1 Gesprächskontext	220
18.2.2	Voraussetzungen für einen Gruppenkontakt	221
18.3	Der sokratische Dialog	222
18.3.1	Die empirische Evidenz einer Bewertung erfragen	222
18.4	Verhalten ändern	224
18.4.1	Kriterien für die Qualität einer Übung	225
18.5	Anmerkungen zur Disputation als Methode der Problemlösung	228
18.6	Zusammenfassung	229
18.7	Fragen, Übungen, Lektüre	229
18.7.1	Fragen	229
18.7.2	Übungen	229
18.7.3	Weiterführende Lektüre	230

<b>19.</b>	<b>Desintegration in der Klasse .....</b>	<b>231</b>
19. 1	Bullying	232
19.1.1	Definition von Bullying	232
19.1.2	Möglichkeiten der sozialen Ausgrenzung	233
19.1.3	Die Wahrnehmung von lehrenden Personen als beschützende Personen	235
19.1.4	Prävalenzrate von Bullying: Einige Zahlen	235
19.1.5	Folgen	236
19.1.6	Wer attackiert, wer wird attackiert: Sind das die richtigen Fragen?	236
19.1.7	Prävention und Intervention	238
19.2	Zusammenfassung	239
19.3	Fragen, Übungen, Lektüre	240
19.3.1	Fragen	240
19.3.2	Übungen	240
19.3.3	Weiterführende Lektüre	240
<b>20.</b>	<b>Schluß .....</b>	<b>241</b>
20.1	Rückschau	241
20.2	Ausblick	242
20.3	Weiterführende Lektüre	244
	<b>Teil VII: Anhang .....</b>	<b>247</b>
	Literatur	249
	Verzeichnis der Tabellen	262
	Verzeichnis der Abbildungen	263
	Danksagung	264
	Angaben zu den Autorinnen	265
	Index	266

„Klassenführung ist kein Programm,  
kein Regelwerk, kein Gesellschaftsspiel,  
keine Organisationsform (...)  
Klassenführung geschieht immer –  
es gibt keine Pause.“

(Rainer Dollase, 2012, S.7)

# TEIL I

## Einführung

Dieser kurze Teil dient einer Einführung in die Ziele dieses Bandes, seiner Bezüge zu Band I und den notwendigen Begriffen und Begriffsproblemen, um sich der Frage anzunähern, wie die Herausforderungen im Klassenzimmer bestmöglich für alle Beteiligten gestaltet werden können.

Einige zentrale Gedanken von Norbert Elias werden immer wieder Erwähnung finden. Norbert Elias, ein wichtiger Soziologe des letzten Jahrhunderts, der bis in das gegenwärtige Jahrhundert sichtbar ist, hat sich Zeit seines Lebens mit den Zivilisationsprozessen von Gesellschaften beschäftigt. Obwohl seine soziogenetischen Analysen sich in der Tat auf Gesellschaften beziehen, ist er einer der wenigen Wissenschaftler, die die Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht vollziehen, sondern ganz im Gegenteil, zu der Erkenntnis kommen, dass Individuen Gesellschaften sind und Gesellschaften Individuen (Elias, 2003). Diese Analysesicht ist eine wichtige erkenntnistheoretische Herangehensweise an die Schule, die diesem Band zugrunde liegt: Schule wird nicht als leblose Institution gesehen, sondern als ein gelebtes Handlungsfeld, in dem sich viele verschiedene Individuen, gleichwohl sie in Gruppenbezügen sind, als Individuen verhalten und in einer Gruppe irgendwie zu synchronisieren haben.

Elias verweist auf die Bedeutung eines freundlichen Miteinanders. Dies ist eine rote Diskussionslinie dieses Bandes. In der Schule ist es aber nur eine Dimension, die relevant ist. Die andere Dimension, die der Führung, des Forderns, der Erwartung ist ebenso wichtig. Die Schulzeit wird dann wahrschein-

licher eine gute Zeit für alle Beteiligten, wenn beide Dimensionen kombiniert reflektiert und umgesetzt werden. Das genau macht den Lehrberuf zu der anspruchsvollen Profession, die er ist und das genau ist das Thema des Bandes.

Ebenfalls spielen für viele Ausführungen dieses Bandes die Argumente von Rainer Dollase eine zentrale Rolle zu der Frage was Klassenführung ist und wie sie geschickt gemeistert werden kann (Dollase, 2012). Das eingangs aufgeführte Zitat ist als Würdigung dieser einzigartigen und weiterführenden Überlegungen, die für unsere Arbeit zentral sind, gedeckt.

# I

## 1. Anmerkungen zu Band II

---

In Band I *Sozialpsychologie des Schulalltags* wurde anhand ausgewählter grundlagenwissenschaftlicher Bezüge und angewandten Vertiefungen beschrieben, wie *Sozialpsychologie als Erkenntnisquelle* verschiedenen Ebenen der Schulgestaltung dienen kann (Steins, 2014). Da in der Schule viele verschiedene Menschen idealerweise miteinander klar kommen, wenn es für alle eine interessante und positiv bewegende Zeit werden soll, hatte Band I sich zum Ziel gesetzt, fundierte Wissensgrundlagen über menschliche Beziehungen als eine Art Elementarlehre von Beziehungen in der Schule darzubieten. Bereits in Band I wurde anhand ausgewählter Situationen exemplarisch gezeigt, wie dieses Wissen schulalltagspraktisch Anwendung finden kann.

In *Band II* werden ausgehend von diesen und weiteren sozialpsychologischen Erkenntnissen die verschiedenen Ebenen der konkreten Arbeit im Klassenzimmer unter die Lupe genommen. Da schulisches Unterrichten eine Arbeit mit und in Gruppen ist, spielt hier nicht allein die individuelle Interaktionsgestaltung eine Rolle, sondern vor allem auch der Umgang mit einer größeren Lerngruppe. Die Lektüre des Bandes soll einerseits zum *Wissenserwerb* dienen: Welche Prozesse spielen im Klassenzimmer eine wichtige Rolle und wie können sie gesteuert werden? Andererseits soll die Lektüre anregen, *die eigene Lehrpraxis zu reflektieren*, sie kann auch *eine diagnostische Hilfe* bei bestehenden Problematiken in der eigenen Lehrpraxis ein.

Sozialpsychologische Forschungserkenntnisse helfen zu verstehen, warum sich Interaktionen zwischen Individuen auf bestimmte Art und Weise entwickeln und welche Konsequenzen damit verbunden sind. Die Sozialpsychologie liefert eine Einsicht in grundlegende interaktive Prozesse. Sozialpsychologische Erkenntnisse bieten die Grundlagen, welche ein tiefes Verständnis des schulischen Miteinanders erst ermöglichen. So können Interaktionen bewusst, komplex, konstruktiv und situationsangemessen gestaltet werden. Sozialpsychologie ist sozusagen eine *Elementarlehre sozialer Beziehungen*.

Die in Band I beschriebenen Prozesse in sozialen Interaktionen wie Macht, Konformität, Reaktanz, Attribution, Modelllernen, Selbstaufmerksamkeit sowie soziale Wahrnehmung werden auch in diesem Band eine Rolle spielen, sie werden aber, anders als in Band I nicht als getrennte theoretische Perspektiven aufgeführt, sondern als grundlegende Elemente sozialer Interaktionen als bekannt vorausgesetzt. Zur besseren Orientierung von Lesern/innen, die mit diesen Perspektiven noch nicht vertraut sind, sind hier Querverweise zu den entsprechenden Kapiteln in Band I

aufgeführt. Im vorliegenden Band II spielen ebenfalls Erkenntnisse aus den Schnittstellen der Sozialpsychologie mit anderen psychologischen Disziplinen, der sozialpsychologischen Lern- und Emotionsforschung (Bitan, Haep & Steins 2013) sowie der Umweltpsychologie (Flade, 2011) eine bedeutsame Rolle, um sich einem Verständnis der Komplexität des Klassenzimmers anzunähern.

Die Verwobenheit schulalltäglicher Phänomene mit der abstrakten Theorieebene ist ein zentrales Anliegen des Bandes; in den Worten von Elias gesprochen:

„Allgemein gesprochen, ist für diese wissenschaftlichen (...) Formen der Problemlösung charakteristisch, dass im Prozeß des Wissenserwerb Fragen auftauchen und beantwortet werden, die jeweils das Ergebnis einer ununterbrochenen Hin- und Herbewegung zwischen zwei Wissens Ebenen sind: der Ebene allgemeiner Ideen, Theorien oder Modelle und der Ebene der Beobachtung und Wahrnehmung bestimmter Ereignisse. Die letztere bleibt, wenn sie nicht genügend durch die erstere befruchtet wird, ungeordnet und diffus; die erstere bleibt, wenn sie nicht genügend durch die letztere befruchtet wird, von Gefühlen und Phantasien beherrscht. Es ist, so könnte man sagen, das Bestreben von Wissenschaftlern, einen stetig wachsenden Fundus von Theorien oder Modellen und einen gleichermaßen wachsenden Fundus von Einzelbeobachtungen mit Hilfe einer ununterbrochenen kritischen Konfrontation immer wieder in Übereinstimmung miteinander zu bringen.“ (Elias, 1987; 2003; S. 135).

Ein gutes Beispiel liefert hier der Umgang mit Schulalltagssituationen aus der Sicht von Lehramtsstudierenden *vor ihrem Wissenserwerb* zu Fragen des Umgangs mit Gruppen Lernender im Klassenzimmer. In einer noch laufenden Untersuchung wird den Studierenden der Anfang eines Kapitels aus Ottfried Preußlers „Herr Klingsor kann ein bisschen zaubern“ vorgelegt und zwar der Beginn des Kapitels aus „Der kleine Jantsch“ (Preußler, 1987). Sie lesen von den Schwierigkeiten des Lehrers Effenberger (Grundschule) mit einem Schüler, dem kleinen Jantsch. Der kleine Jantsch ersinnt alle möglichen Störungen und wendet diese häufig und voller Freude an, um seinen Lehrer, Herrn Effenberger, zum Explodieren zu bringen. Es wird geschildert, welche große Selbstwirksamkeit der kleine Jantsch bei der Verfolgung dieses Ziels entwickelt und in welche Hilflosigkeit, Wut und Verzweiflung Herr Effenberger gerät.

Den Studierenden wird ein Auszug über die ersten Seiten des Kapitels vorgelegt, der an der Stelle endet, an der Herr Effenberger den kleinen Jantsch packt und in seiner Verzweiflung seinen Kollegen Herrn Klingsor mitten in dessen Unterricht aufsucht und um Hilfe bittet.

An dieser Stelle werden die Lehramtsstudierenden aufgefordert, die Geschichte zu Ende zu schreiben.

Im Folgenden finden sich drei ausgewählte Fortsetzungen der Geschichte:

**Auswahl 1:** Herr Effenberger erzählte seinem Kollegen, dass Jantsch bisher Streiche gespielt hatte, jedoch dieses mal zu weit ging. Er teilte im Unterricht mit, dass er kurz auf die Toilette gehen müsse. In Wirklichkeit schleichte er sich aus dem Schulgebäude und streute auf die Hauptstraße vor dem Schulhof Reiszwecken und Nägel. Als Herr Effenberger erst zur zweiten Stunde zur Schule kam, fuhr er die Straße entlang, wobei seine Reifen des Autos platzten und beinahe einen Unfall verursacht hätte. Als Herr Effenberger auf dem Schulhof Jantsch lachend sah, wusste er, dass der Schüler dies bewerkstelligt hatte. Er stieg wutentbrannt aus und ging zu Jantsch, packte ihn am Kragen und ging ins Schulgebäude. Er wusste, dass Herr Klingsor, der Schulleiter, zur selben Zeit die Klasse von Jantsch unterrichtete. Herr Klingsors war total entsetzt über die Geschehnisse. Er meinte, dass eine Klassenkonferenz einberufen wird, um die nötigen Sanktionsmöglichkeiten offen zu legen. Nach dem Schulunterricht suchte Herr Effenberger das Gespräch mit Herrn Klingsors. Er teilte mit, dass Jantsch aus einem bestimmten Grund so reagiert und Sanktionieren nicht die richtige Wahl sei. Vielmehr sollte eine weitere Instanz, Schulpsychologe, eingeschaltet werden, um der Frage auf den Grund zu gehen.

**Auswahl 2:** Herr Klingsor schlägt Herrn Effenberger vor, dass er für einige Stunden in der Klasse hospitiert und ein besonderes Augenmerk auf Jantsch legt und Herrn Effenberger unterstützt. Herr Effenberger willigt ein und weist ihn sofort darauf hin, dass er wohl noch nie so einen schlimmen Schüler wie Jantsch gesehen hat. Während Herr Klingsor also in den darauffolgenden Stunden hospitierte, stellte er fest, dass Herr Effenberger sehr auf Jantsch fokussiert ist und förmlich nach Fehlern des Jungen sucht. Jantsch ist ein typischer Zappelphilipp und lässt sich durch Herrn Effenbergs Wut auf ihn nur noch mehr austadeln. Herr Klingsor kann seinen Kollegen Herrn Effenberger natürlich nicht sagen, dass er das Übel aller Probleme ist, weil er Jantsch oftmals unfair behandelt und dessen Verhalten überbewertet. Also schlägt er Herrn Effenberger vor, dass Jantsch unter Zustimmung der Eltern in eine andere Klasse kommt, weil die Dynamik in der Klassengemeinschaft nicht funktioniert. Herr Effenberger ist seinen „Problemschüler“ los und Jantsch bekommt unter einem neuen (Klassen-) Lehrer die Chance auf einen unvoreingenommenen, fairen Umgang.

**Auswahl 3:** Herr Klingsor forderte den Herrn Effenberg auf, erstmal den Jungen loszulassen. Der Junge wurde daraufhin in den „Trainingsraum“ geschickt, wobei er betreut wurde und selbständig einen Aufsatz über sein Fehlverhalten verfassen sollte. Der Kollege, Herr Klingsor, führte ein Gespräch mit Herrn Effenberger. Er versuchte ihm die Augen zu öffnen, dass egal wie schlimm ein Schüler sich auch verhalten sollte, man nur sein Fehlverhalten nicht gut finden sollte und nicht den Schüler selbst. Außerdem fügte sein Kollege hinzu, dass er als Lehrer Ruhe bewahren soll und nicht die provozierenden Handlungen persönlich nehmen soll. Nach dem Gespräch fühlte

sich Herr Effenberger erleichtert und kehrte in seiner Klasse zurück. Der schlimme Schüler wurde für zwei Tage von der Schule verwiesen, weil er auch im Trainingsraum nicht die Regeln befolgt hatte. Herr Effenberger genoss die zwei Tage, in dem er problemlos unterrichten konnte. Doch als der Schüler wieder kam, fing alles wieder von vorne an. Es wurde schlimmer als zuvor. Der Schüler beleidigte den Lehrer, dabei verlor er die Kontrolle über sich und gab dem Schüler eine Backpfeife. Es endete tragisch für den Lehrer, denn er verlor seinen Amt und wurde arbeitslos. Herr Effenberger ärgerte sich darüber, wie ein kleiner Junge von heute auf morgen sein Leben ruinieren konnte. Der Schüler wurde daraufhin psychologisch betreut. Es stellte sich heraus, dass seine Eltern sich getrennt hatten, woraufhin er alle Männer hasste. Sein Vater verließ einfach die Familie. Das war also die Erklärung für das auffällige Verhalten des Jungen.

Herr Effenberger war umso wütender auf sich, als er den Grund erfahren hatte. Er stellte fest, dass er als Lehrer versagt hatte, in dem er nicht objektiv an die Sache rangegangen ist. Ihm wurde bewusst, dass er hätte vieles anders machen können.

Doch nun war es zu spät. Herr Effenberger suchte sich einen neuen Job. Die psychologische Betreuung tat dem kleinen Jungen gut, so dass er die Trennung seiner Eltern verarbeiten konnte.

Er wurde nicht nur wieder zu einem netten Schüler, sondern seine Leistungen verbesserten sich ebenfalls. Aufgrund seines schlechten Gewissens schrieb der Schüler dem Herrn Effenberger einen Brief, in dem er sich bei ihm entschuldigte. Herr Effenberger hat sich über den Brief gefreut und ist dabei mit der Vergangenheit abzuschließen.

Diese Fortsetzungen der Geschichten sind teilweise sehr anrührend, denn sie spiegeln die Ängste, Alltagsvorstellungen und Orientierungen der Studierenden wieder angesichts von Fehlverhalten auf Seite der Schüler/innen. Auswahl 1 zeigt, dass der/die Studierende das Verhalten des Lehrers Effenberger rechtfertigt, indem Jantsch ein noch extremeres Verhalten unterstellt wird, aus Herr Klingsor wird der Rektor der Schule (in der Geschichte ist er nur ein einfacher Lehrer) und es wird ein Schulpsychologe hinzugenommen. Die Fortsetzung *externalisiert* das Ereignis vollkommen.

Auswahl 2 bringt Jantschs Verhalten implizit mit dem ADHS Syndrom in Verbindung, Jantsch ist ein Zappelphilip und es gibt auch hier eine *exkludierende* Lösung, die Jantsch in eine andere Klasse verweist.

Auswahl 3 zeigt ein ähnliches Handlungsmuster. Auch hier kann das Problem nicht durch Herr Effenberger gelöst werden, auch nicht durch den Einsatz des Kollegen: der Trainingsraum, die Suspension vom Unterricht werden als Sanktionen verhängt, die den Schüler aus dem Unterricht

entfernen; ein Verständnis für den Schüler wird generiert durch die Erwähnung psychischer Belastungen des Schülers. Diese Auswahl enthält eine recht dramatische Entwicklung der Geschichte, indem Herr Effenberger zuschlägt und daraufhin seines Amtes enthoben wird; die Auswahl zeigt auch die Angst des/r Studierenden und weist daraufhin hin, dass es als ungerecht bewertet wird, dass schwierige Schüler auch wohlmeinenden Lehrern gravierende Probleme bereiten können.

Das Ende dieser wirklich wunderbaren Geschichte von Otfried Preußler bekommen die Studierenden nach einer Veranstaltung zur entwicklungsförderlichen Interaktionsgestaltung in der Schule zu lesen (Veranstaltungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten). Die Geschichte geht folgendermaßen: Durch Herr Klingsors beruhigenden Einfluß (denn Herr Klingsor kann ein bisschen zaubern), bemerkt Herr Effenberger plötzlich die komischen Aspekte der Situation und muss so über den kleinen Jantsch lachen, dass dieser vor Erstaunen ganz still wird; Herr Effenberger behält seinen Humor bei und läßt sich nicht mehr von dem kleinen Jantsch provozieren, so dass seine Provokationen mit der Zeit ganz aufhören. Diese nüchterne Kurzfassung des Verlaufs wird von Preußler unvergleichlich poetisch beschrieben und bekommt durch die Zauberkräfte von Herr Klingsor eine märchenhafte Anmutung. Die Studierenden können jedoch trotz der märchenhafte Dimension der Geschichte *nach* den einschlägigen Veranstaltungen sofort den Bezug zu dem sehen, was sie über Interaktionsgestaltung gelernt haben. Das Wissen um Dimensionen, Aspekte, Inhalte, Haltungen, Theorien, Beispiele der konstruktiven Interaktionsgestaltung gehört sicher zum *relevanten Wissensfundus* für den Lehrberuf.

Dieser Band möchte dazu beitragen, diesen Wissensfundus zu sichern.

## 1.1 Zum Aufbau des Bandes

Band II ist in *sechs* unterschiedlich umfassende Teile mit insgesamt 19 Kapiteln ungleicher Länge gegliedert, die verschiedenen Zielen dienen. Die Kapitel eines Teils sind nicht immer streng inhaltlich getrennt, sondern beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten des Themas des jeweiligen Teils und gehören also zusammen. Es ist übersichtlicher sie in Kapitel aufzuteilen. *Teil I Einführung* vermittelt einen Überblick über die verschiedenen Begriffe, die mit Klassenzimmerforschung verbunden sind und ermöglicht es den Lesern/innen, die in Band II aufgeführten Perspektiven einzuordnen. Damit wird bereits die Vorarbeit zu *Teil II Wer ist im Klassenzimmer* geleistet, in dem die unterschiedlichen Realitätsorientierungen auf die Schule im Klassenverband zusammengetragen werden. Da dieser Band durch viele beispielhafte Illustrationen die Nähe zur Praxis herzustellen versucht, werden zwei fiktive Lehrende eingeführt: Frau Kern und Herr Konrad. Teil II zielt vor allem darauf ab, eine realitätsgerechte Deskription durchschnittlicher Verhältnisse im Klassenzimmer zu liefern, die gleichzeitig die Anforderungen schon auf

einer deskriptiven Ebene liefert, denen sich Schüler/innen sowie Lehrer/innen in einer durchschnittlichen Schule zu stellen haben.

*Teil III Grundlagen des Unterrichtens* in der Klasse enthält wichtige Grundlagenkenntnisse darüber, wie das Zusammenspiel aus Selbsttechnologien, Umgebungsgestaltung, Interaktionsgestaltung und physikalischen Arrangements zu guten präventiven Bedingungen führen kann. Erst dann wird in *Teil IV Die Klasse als Gruppe verstehen* der Blick auf die Klasse als Gruppe gelenkt. Die wichtigsten Erkenntnisse aus der gruppendynamischen Grundlagenforschung werden in Hinblick auf die Prozesse, die in einer Klasse relevant sind, zusammengetragen und vorgestellt. Warum manche Klassen einen hilfreichen und unterstützenden Zusammenhalt aufweisen, andere jedoch das Gegenteil, wird danach verständlicher sein. In *Teil V In der Klasse* wird das Verhalten auf der Basis der Tatsache, dass viele Personen gleichzeitig zu unterrichten sind, und zwar von einer einzelnen Person, die sozial und numerisch abgesetzt von dieser Gruppe ist, beleuchtet. Aus dem Blick des unterrichtlichen Geschehens heraus, wird beschrieben wie es ist in der Gruppe zu lernen und zu unterrichten und was dies für alle Beteiligten bedeutet. Bis zu diesem Teil haben die Leser/innen zahlreiche Erkenntnisse erworben und viele Anregungen bekommen, wie unterrichtliche Interaktionen präventiv und förderlich gestaltet werden können. Allerdings kann eine noch so gute Interaktionsgestaltung das Auftreten von Problemen, auch gravierenden Problemen, niemals vollständig verhindern. Deshalb widmet sich der letzte Teil *VI Wenn Interventionen notwendig sind* der Frage, was zu tun ist, um Probleme zu verstehen und zu lösen. Ein besonders schwieriges Problem, dass Desintegration auf Klassenebene betrifft, schließt diesen Teil beispielhaft ab.

Das letzte Kapitel dient einer Zusammenführung des Gesagten unter besonderer Berücksichtigung einer sozialpsychologischen Analyse.

## 1.2 Zum Gebrauch des Bandes

Die Teile des Bandes sind prinzipiell für sich schlüssig und verständlich. Dennoch haben wir mit vielen Querverweisen, auch zu Band I, deutlich gemacht, dass diese verschiedenen Perspektiven auf ein und dieselbe Frage, wie Schule eine gute Zeit für alle Beteiligten werden kann, zusammengehören. Der von uns hier präsentierte Aufbau entspricht einer bestimmten Logik, indem wir uns von außen immer konkreteren Problematiken des Klassenzimmers nähern. Aber der/die Leser/in mag selbst über die eigene Vorgehensweise entscheiden. In jedem Fall hoffen wir mit dem Band dazu beizutragen, dass die beträchtliche Zeit in der Schule, die Heranwachsende und Lehrer/innen dort verbringen, gut gelebt werden kann.

## 2. Fachbegriffe und ihr Bezug zur Realität des Klassenzimmers

---

Das schulische Miteinander wird in der akademischen Lehre häufig unter den Begriffen *Classroom Management* bzw. *Klassenführung* thematisiert. Der Begriff Management appelliert an organisatorische Fähigkeiten und vernachlässigt für viele bereits schon im Begriff die soziale Dimension, also die Gestaltung des Miteinanders. Andererseits steckt im Management das „sich um etwas kümmern“, was diese soziale Dimension denotativ beschreibt, aber konnotativ oft nicht wiedergibt. Führung klingt für viele Menschen autoritär und dominant. Damit können sich viele heute nicht mehr identifizieren. Andererseits läuft eine Gruppe von durchschnittlich 28 Heranwachsenden nicht von allein, Führung scheint irgendwie notwendig zu sein. Im Folgenden werden einige zentrale Gedanken zu verschiedenen Begrifflichkeiten wiedergegeben, die direkt und indirekt mit der Frage zu tun haben, wie man als lehrende Person mit einer Gruppe von Lernenden gut umgehen kann. Was diese Gedanken bedeuten, wird abschließend zusammengefasst werden.

### 2.1 Classroom Management

Classroom Management ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, das insgesamt wenig Beachtung in den einzelnen Fächern und interdisziplinären Kongressen findet (Evertson & Weinstein, 2006; Steins & Welling, 2010). Obwohl sich viele nützliche Erkenntnisse aus diesem interdisziplinären Forschungsgebiet ergeben, ist davon in der Lehrer/innenausbildung nur sehr wenig systematisch integriert. Unter den Begriffen Classroom Management bzw. Klassenführung werden häufig lediglich Techniken der Schüler/innendisziplinierung und –sanktionierung verstanden. Der entscheidende Aspekt, nämlich die Interaktionswirkung und –gestaltung des/der Lehrer/in auf die Schüler/innen, sowohl auf individueller wie auch auf Gruppenebene, wird vernachlässigt.

Begriffe wie Classroom Management oder Klassenführung beschäftigen sich, entgegen dieser Einschränkungen, aber genau mit dieser Frage nach einer guten, d.h. entwicklungsförderlichen Interaktionsgestaltung (Kounin, 1979; Brophy, 1988, 1999; Doyle, 1986; Watson & Ecken, 2003):

“We define classroom management as the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students’ social and moral growth. From this perspective, *how* a teacher achieves order is as important as whether a teacher achieves order.” (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4).

Diese Definition zeigt, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden als *Teil einer Interaktion* betrachtet werden. Es ist also ein interaktiver Blick auf das Schulgeschehen notwendig, um es verstehen und positiv beeinflussen zu können. Die Definition macht ebenfalls deutlich, dass es nicht *die feste Routine* gibt, um entwicklungsförderliche Bedingungen für eine Klasse herzustellen. Es wird immer von der Zusammensetzung, dem Ausgangsniveau und den Entwicklungen der Klasse abhängen, welche Bedingungen für eine gute Entwicklung notwendig sind. Es geht in der Schule generell um Entwicklung. Die *kognitive, soziale und emotionale Entwicklung* können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, wenn die bestmögliche Entwicklung Heranwachsender das Ziel ist.

Der in den PISA Studien gefundene starke Zusammenhang zwischen Sozialer Herkunft und Schulerfolg (Bauer, 2012), hat viel damit zu tun, dass die Kinder mit sehr unterschiedlich entwickelten sozialen und emotionalen Kompetenzen in die Schulwelt eintreten. Kinder, die bislang wenig kulturelle und/oder sozial-emotional aufbauende Erfahrungen machen konnten, werden mit anderen Kompetenzen im Schulalltag arbeiten können als Kinder mit einem reichen diesbezüglichen Kapital (Kuck, del Monte, Maas, Parker & Steins 2007; Maas & Steins 2012). Die Umwelt- sowie Interaktionsgestaltung kann sich idealerweise danach richten, um entsprechende Kompetenzen zu entwickeln.

Diese Kompetenzen werden aber häufig nicht systematisch entwickelt, was der Inhalt des Erziehungsauftrags wäre, sondern stillschweigend vorausgesetzt. Fertigkeiten wie Impulskontrolle, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstreflexion, Selbstkenntnis und Frustrationstoleranz sowie Verantwortlichkeit sind eine notwendige Voraussetzung für Bildungserfolg (Liew, Chen & Hughes, 2010). Sind diese Fertigkeiten nicht altersangemessen entwickelt, können sie vor allem in den gesellschaftlichen Gruppen wahrscheinlicher nicht kompensiert werden, in denen die Kinder diese Fertigkeiten nicht durch ihr Elternhaus erwerben (Pianta & Walsh, 1996).

Die Definition von Evertson und Weinstein verdeutlicht letztendlich, dass eine ideologische Herangehensweise an die Berufsrolle von Lehrern/innen nicht erkenntnisfördernd ist. Da Schüler/innen sich in ihren vielfachen Kompetenzen, die sie mitbringen, extrem unterscheiden, gibt es *nicht die eine* Lösung und auch *nicht nur wenige* Lösungen. Lehrer/innen benötigen ein breites und tiefes Wissen über Interaktionen, um *das Interaktionsmuster* zu finden, dass sowohl

ihnen selber als auch den Schüler/innen eine gute Zeit miteinander, im Sinne von geistigem, sozialem und emotionalem Wachstum, ermöglicht und zwar nicht zu vergessen, auf *individueller* als auch auf *Gruppenebene*, was häufig bedeutet, dass es nicht die perfekte Lösung geben wird, sondern nur den Versuch einer guten Arbeit und eines Ausgleichs.

## 2.2 Klassenführung

Die Frage nach der Notwendigkeit von *Führung in erzieherischen Kontexten* ist berechtigt. Kinder entwickeln sich nicht von allein, sondern benötigen, um bestimmte Ziele erreichen zu können, eine *altersangemessene Anleitung*. Ganz allein und selbstreguliert zu arbeiten ist eine Fähigkeit, die Heranwachsende hoffentlich annähernd erreicht haben, wenn sich ihre Schullaufbahn dem Ende zuneigt. Die meisten Kinder werden dieses Ziel jedoch von alleine nicht erreichen. In der Unterrichtsforschung wird viel zu häufig implizit der/die motivierte und bildungsinteressierte Schüler/in als Normalfall propagiert. Normal, im Sinne von Auftretenswahrscheinlichkeit, ist aber möglicherweise das Gegenteil. Deswegen ist Führung im Sinne von konstruktiver und motivierender Interaktionsgestaltung ein wichtiger Aspekt des Miteinanders.

Da das Alltagserleben der Menschen gleichzeitig die höchste Eindruckskraft hat, sind die *tatsächlichen* Begegnungen zwischen Menschen auch die stärksten Eindrücke, die Heranwachsende in der Schule haben (Berger & Luckmann, 1998). Neben dem *Wie* der Unterrichtsgestaltung verblasst häufig das *Was*, der Unterrichtsinhalt selbst. Erwachsene Bezugspersonen prägen und etablieren die zukünftigen Szenarien für die Heranwachsenden. Auch ein Lehrer, der nicht führen will, ist ein *Modell* und führt allein durch seine Präsenz (Bandura, 1965, 1979, 1986; Haep, Steins & Wilde, 2012). Natürlich machen Schüler/innen nicht blind das nach, was die Lehrpersonen ihnen vorleben. Auch die Eltern der Heranwachsenden spielen als Modelle eine große Rolle und mit zunehmendem Alter auch deren Mitschüler/innen, insbesondere die Freunde/innen.

Unabhängig von der Vielzahl der Modellmöglichkeiten Heranwachsender stellt eine erwachsene Person, die ihre Anleitungsfunktion ignoriert, ein Modell mit nur sehr geringer orientierender Funktion dar und verpasst ihre Chancen konstruktiver Anleitung.

Orientierung bedeutet jedoch nicht, dass lediglich rigide Vorgaben gemacht werden. Noch wichtiger als Modelllernen ist das, was die Schüler/innen selber machen. *Die eigenen Erfahrungen* sind eine zentrale Quelle allen Lernens (Bandura, 1986). Hier sind, im sozialpsychologischen Verständnis der Klassenführung, nicht didaktische Modelle gemeint, sondern die Interaktionsgestaltung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. So kann jede didaktische Gestaltung unterschiedlichste Interaktionsqualitäten annehmen; von der Interaktionsqualität wird aber der Erfolg der didaktischen Methode abhängen. Sie stellt die atomare Ebene aller sozialen Prozesse dar, als die auch Lehr-Lernsituationen zu verstehen sind.

Diese interaktionale Betrachtungsebene ist allerdings angesichts einer Gruppe Lernender nicht unbedingt von der didaktischen Ebene zu trennen. Coriand (2014) weist zu Recht kritisch darauf hin, dass das Wissen um Denktraditionen in der Allgemeinen Didaktik der Erziehungswissenschaften, in denen beide Ebenen selbstverständlich zusammen reflektiert wurden, allmählich verloren geht. Interessant und anregend sind ihre Verweise auf Herbarts Begriffe der *Regierung*, die zur Mühe gehört, die der Erziehende auf sich zu nehmen hat (Coriand, 2014, S. 154). Demnach ist Regierung bzw. Classroom Management das *Ermöglichen* von Unterricht. Eine systematische Aufarbeitung der verwendeten Begriffe rund um die Frage wie man eine gute und produktive Zeit für alle in der Schule entwickeln kann, würde sich interdisziplinär sehr lohnen.

## 2.3 Dimensionen einer lernförderlichen Interaktionsgestaltung

Es geht also in diesem Band konkret um *die Herstellung bestmöglicher Bedingungen und Interaktionsmuster für die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung von Heranwachsenden*. Die entscheidende Frage ist also: Was kann ein/e Lehrer/in tun, um diese Bedingungen für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung seiner/ihrer Schüler/innen herzustellen? Was kann sie auf individueller Ebene und was auf Ebene der Gruppe dafür tun?

Folgende Dimensionen des Lehrer/innenverhaltens sind dafür erforderlich, die im Laufe des Bandes detailliert immer wieder aufgegriffen werden:

### 2.3.1 Freundlichkeit, Empathie, Zugewandtheit

Freundliche Interaktionen verringern Stress und erhöhen das Gefühl der Akzeptanz; Lernen gelingt wesentlich besser in einem kooperativen Lernklima (Hattie, 2009; Steins & Haep, 2014). Die *Motivation* gegenüber einer freundlichen Person ist höher ausgeprägt als gegenüber einer gleichgültigen oder/und unfreundlichen Person (Steins & Welling, 2010). Der Gedanke „dass Schüler/innen mit eiserner Hand geführt werden sollten, damit sie Respekt haben“, bewirkt häufig Verhalten auf Lehrer/innenseite, das zur oberflächlichen Konformität der Schüler/innen führt (siehe Band I, Kapitel 5), aber nicht zur tiefen Verarbeitung von Inhalten. Freundlichkeit hängt auch mit einem *positiven Selbstkonzept* der Heranwachsenden zusammen, das wiederum mit *größerer Lernfreude* und *Anstrengungsbereitschaft* einhergeht (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Dollase, 2012).

### 2.3.2 Struktur, Anforderungen, Orientierung, Konsequenzen, Erwartungen

Anforderungen werden altersangemessen an die Schüler/innen gestellt werden, die diese aktivieren und ihnen lernförderliche Erfahrungen zugänglich machen. *Hohe realistische Erwartungen* des Lehrers/innen an die Schüler/innen sind zentral (siehe Band I, S. 40 ff.) und die Bereitschaft, die Schüler/innen bei der Realisierung dieser Erwartungen zu unterstützen. Freundlichkeit ist nicht zu verwechseln damit, dass es den Schüler/innen unnötig leicht gemacht wird. Gelernt wird nur, wenn Schwierigkeiten auf dem Weg zum Lernziel überwunden werden können.

Es gibt zahlreiche Wirksamkeitsbelege für einen positiven Zusammenhang zwischen Interaktionsgestaltung und der Entwicklung der Schüler/innen. Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion übt einen sichtbaren Einfluss auf die *schulische Leistung* der Schüler/innen aus (Hattie 2009). Besonders wichtig sind die Faktoren Nondirektivität, Empathie, Wärme und die Ermutigung zu höheren Denkprozessen und Lernen. Auch das differenzierte Eingehen auf Schüler/innenunterschiede ist wichtig, ebenfalls, wenn auch sehr viel schwächere Effekte haben die Echtheit bzw. Natürlichkeit des Verhaltens und schülerorientierte Glaubensvorstellungen. Die von Hattie (2009) zu diesem Faktor aufgeführten Metaanalysen zeigen deutlich, dass das Verhalten der Lehrperson relevant ist und fachliches Können alleine sogar eine kleinere Rolle für den Lernerfolg der Schüler/innen spielt als die Interaktionsgestaltung. Lehrpersonen, die ihr Fachwissen in einem ungenügenden Interaktionssetting vermitteln, werfen ihre Schüler/innen in ihrem Fach bis zu ein Schuljahr zurück (Hattie, 2009).

Die *Lehrqualität* ist natürlich auch eine entscheidende Größe für eine gute Lernumgebung und übt einen starken Effekt auf die schulische Leistung der Schüler/innen aus. Für das Fach Mathematik fasst Hattie (2009) folgende förderliche Faktoren für eine gute Lehrqualität zusammen: Die Lehrperson ermuntert die Schüler/innen Probleme selber durchzudenken und alleine oder in Gruppen Lösungen zu finden. Sie hat hohe Erwartungen, wie überhaupt die Erwartungshaltung der Lehrperson einen starken Einfluss auf das Schüler/innenverhalten ausübt; sie bringt den Schülern bei, dass diese sich selber kontrollieren, überwachen und versuchen, eigenständig Prinzipien zu entdecken und sie legt Wert auf das Unterrichten der Fachsprache und der Details ihres Faches. Vermutlich gelten diese Faktoren auch für die Lehrqualität in anderen Fächern.

Eine weitere belegte Variable, betrifft die *Klarheit* des Unterrichts: Die Absicht der Stunde und was es für das Erlernen der Inhalte für diese Absicht bedeutet, muss klar sein (siehe auch Meyer, 2004).

*Programme zur Übung sozialer Kompetenzen* haben einen wesentlich schwächeren Effekt auf die schulischen Leistungen der Schüler/innen als die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion selbst, wenn auch trotzdem sichtbar positive Veränderungen durch diese Programme erzielt werden können (Hattie 2009). Lehrer/innen können bereits in der alltäglichen schulischen Situation in der

konkreten Interaktion als ein soziales Modell fungieren und so die Schüler/innen durch modellhaftes Verhalten anleiten (Haep, Wilde & Steins, 2012).

Die Art und Weise wie unterrichtet wird, übt einen positiven Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung aus. Zusammenfassend kann der *bestmögliche Interaktionsstil* so beschrieben werden: Konsequentes (klar, transparent, vorhersehbar) und liebevolles (zugewandt, kümmernd, einbeziehend) Verhalten schafft eine gute Grundlage für das Erlernen auch sozial-emotionaler Kompetenzen (Hamre & Pianta, 2001; 2005; Pianta & Walsh, 1996; Steins, 2011; Haep, Wilde & Steins, 2012; Haep & Steins, 2012; Steins & Haep, 2014).

## 2.4 Der Zeitaspekt

Eine entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung ist keine Sache von ein paar Wochen zu Beginn des Schuljahres oder in Krisenzeiten, sondern repräsentiert ein *zeitlich überdauerndes Muster sozialer Interaktionen*, das den sich wandelnden Bedürfnissen einer Lerngruppe und deren Individuen im Sinne einer Entwicklungsunterstützung angepasst wird. Es handelt sich in diesem Band also nicht um kurzfristig einzusetzende Kompetenzen, sondern um grundlegende Routinen und Haltungen, die ständig benötigt werden, insofern sie zur Etablierung erwünschter Zustände und zur Aufrechterhaltung etablierter Konzepte, Normen und Verhaltensweisen notwendig sind. Es ist wichtig auf *soziale Beziehungen als Arbeit* zu blicken: Ein bestimmtes Klima, ein bestimmter Zusammenhalt, eine Atmosphäre, ein Miteinander wird nicht nur etabliert, sondern es muss auch aufrechterhalten werden.

Dollase weist in seiner Definition von Klassenführung besonders eindrucksvoll auf diesen Aspekt hin:

„Klassenführung ist kein Programm, kein Regelwerk, kein Gesellschaftsspiel, keine Organisationsform. Klassenführung ist die Art und Weise des komplexitätsreduzierenden Umgangs mit einer Schulklasse, sie ist die Kompensation der Nachteile, die sich ergeben, wenn man mit mehreren Menschen gleichzeitig lernen soll.“ (Dollase, 2012, S. 7)

Nach dieser Auffassung ist es nicht möglich eine Klasse nicht zu führen, so wie es auch nicht möglich ist, kein Modell zu sein, wenn man vor einer Klasse steht. Die lehrende Person führt, ob sie will oder nicht.

„Klassenführung muss hauptsächlich mit den ‚persönlichen Wirkungsmitteln‘ bewerkstelligt werden: mit verbaler und nonverbaler Kommunikation, mit den Sinnen, mit der Persönlichkeit und dem Charakter, den Beziehungen zu den Schülern und mit Aufmerksamkeit. Und mit Organisation, die vorbereitet und überlegt sein will.“ (Dollase, 2012; S. 7).