

Marcus Syring



# Classroom Management

Theorien, Befunde, Fälle –  
Hilfen für die Praxis

V&R





Marcus Syring

# **Classroom Management**

Theorien, Befunde, Fälle –  
Hilfen für die Praxis

Vandenhoeck & Ruprecht

## Mit 6 Abbildungen und 6 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70185-1

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Umschlagabbildung: Panthermedia

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,  
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen /  
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>1. Einleitung</b> .....	9
1.1 Unterricht als komplexes Geschehen .....	11
1.2 Unterrichtsqualität, Lehrerprofessionalität und Lernerfolg durch gutes Classroom Management .....	14
1.3 Classroom Management: eine Definition .....	23
1.4 Zum Aufbau des Buches .....	26
<b>2. Theorien, Konzepte und Empirie</b> .....	29
2.1 Historische Entwicklung und Traditionslinien .....	29
2.2 Kounin: Konstruktives Agieren .....	33
2.3 Evertson: Vorausplanendes Handeln .....	34
2.4 Mayr: Mehrdimensionaler Ansatz .....	35
2.5 Classroom Management in der neuen Lernkultur .....	38
2.6 Instrumente und Verfahren zur Evaluation der eigenen Klassenführung .....	41
2.7 Klassenführungstrainings .....	43
<b>3. Unterrichtsgestaltung</b> .....	45
3.1 Unterricht vorbereiten .....	47
3.2 Bedeutsame Lernziele .....	50
3.3 Strukturierter Unterricht .....	55
3.4 Raum vorbereiten .....	62
3.5 Flüssigkeit und Schwung .....	65
3.6 Sachmotivation und interessanter Unterricht .....	68
3.7 Unterrichtliche Klarheit und klare Arbeitsanweisungen	74
3.8 Abwechslung und Herausforderung .....	77

<b>4. Beziehungsförderung</b> .....	79
4.1 Aktivitäten zum Schuljahresbeginn und zur Gemeinschaftsförderung .....	81
4.2 Verantwortlichkeit der Lernenden .....	85
4.3 Schülermitbestimmung .....	88
4.4 Wertschätzung, Authentizität und Empathie .....	90
4.5 Kommunikation .....	93
4.6 Vertrauen und Verstehen .....	98
4.7 Humor .....	99
<b>5. Verhaltenskontrolle</b> .....	102
5.1 Regeln und Routinen planen und unterrichten .....	106
5.2 Allgegenwärtigkeit und Überlappung .....	112
5.3 Gruppenmobilisierung und Beschäftigung der Lernenden .....	114
5.4 Angemessener Umgang mit Störungen .....	116
5.5 Beaufsichtigen, Überwachen und Kontrolle der Lernarbeit .....	119
5.6 Unangemessenes Verhalten unterbinden durch rasches Eingreifen bei Störungen .....	121
5.7 Konsequenzen: Bestrafung und Belohnung .....	124
<b>6. Fälle</b> .....	129
6.1 Fallarbeit zum Classroom Management .....	129
6.2 Analyse von Unterrichtsfällen .....	131
6.3 Verfassen eigener Fälle und kollegiale Fallberatung .....	134
6.4 Unterrichtsfälle .....	137
<b>7. Literatur</b> .....	147

## Vorwort

Wieder ein Buch zum Thema »Classroom-Management«? Auf dem Büchermarkt finden sich zahlreiche Bücher zum Thema Klassenführung, Classroom-Management, Klassenmanagement, Klassenlehrer, Disziplinproblemen, Störungen im Unterricht etc. Auch die unter Lehrkräften beliebten Friedrich Jahreshefte brachten 2015 eine Ausgabe zum Thema »Unterrichtsstörungen«. Warum also noch ein Buch zu diesem Thema, wenn doch alles schon gesagt ist?

Das vorliegende Buch präsentiert kein neu gewonnenes Wissen zum Thema Classroom-Management oder gar eine Formel zum guten Umgang in der Schulklasse. Anliegen des Buches ist es, dass viele Wissen aus unzähligen Büchern zu bündeln und in einer geordneten Übersicht den Leserinnen und Lesern zur Verfügung zu stellen. Dabei soll auch der Versuch unternommen werden, empirisch gesichertes Wissen über Classroom-Management (und seine Wirkung) von bloßer »Ratgeberliteratur« (»Man muss nur ..., das hilft immer!«) zu trennen.

Das Buch folgt dabei einer klaren Strukturierung entlang empirisch gesicherter Dimensionen von Classroom-Management. Diese Dimensionen werden mit Theorien, empirischen Befunden, Modellen und Handlungsempfehlungen verknüpft. Nicht nur einleitend in die Kapitel, sondern auch am Ende des Buches finden sich authentische Fälle zum Nachvollziehen des Gelesenen, zum Wiedererkennen ähnlicher Fälle aus dem Schul- und Unterrichtsalltag sowie zum Anwenden und Analysieren der beschriebenen Theorien, Modelle und Empfehlungen.

Es wird der Versuch unternommen, den aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand zum Thema wiederzugeben und mit Hilfe von Empfehlungen zu veranschaulichen. Dabei sind diese jedoch nicht

als reine Handlungsanweisungen zu verstehen, sondern eher als eine Art Bestätigung oder Anregung, etwas im eigenen Unterricht und Handeln zu überdenken, zu reflektieren und zu korrigieren. Die einzelnen Kapitel bieten also die Möglichkeit zur Erweiterung und Veränderung des eigenen Wissens zum Classroom-Management, die Empfehlungen und auch die Fälle dienen dem Nachdenken über die eigenen Überzeugungen und »eingeschliffenen« Routinen im Alltagshandeln.

Ein Teil der Fälle ist im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Tübingen, Abteilung Schulpädagogik, unter Mitarbeit von Dozierenden und abgeordneten Lehrkräften entstanden. An dieser Stelle möchte ich für diese gemeinsame Arbeit und die Möglichkeit, die Fälle hier präsentieren zu können, allen Beteiligten herzlich danken.

*Marcus Syring, im Oktober 2016*

# 1. Einleitung

»Unsere Schulen sind von einem ernsthaften Problem betroffen, das bezogen auf Lehren und Lernen verheerenden Schaden anrichtet. Dieses Problem ist Schülerfehlverhalten. Wenn Sie heute unterrichten, haben Sie vielfältige Erfahrungen damit. Wenn Sie sich darauf vorbereiten zu unterrichten, seien Sie gewarnt: Es ist das wesentlichste Hindernis zu Ihrem Erfolg und hat das Potential, Ihre Karriere zu zerstören.« (*Charles 2002, S. 1, übersetzt von Mägdefrau 2010, S. 49*)

Diese Worte mögen vielen Lehrerinnen und Lehrern aus dem Herzen sprechen, die sich täglich mit unangemessenem Schülerverhalten konfrontiert sehen. Dabei entsteht schnell der Eindruck, dass das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern im 21. Jahrhundert ein noch nie dagewesenes Ausmaß erreicht hat. Bilder, wie sie beispielsweise während der Ausschreitungen an der Berliner Rütli-schule im Jahr 2005 durch die Medien gingen, oder durch den Kinohit *Fack you Goethe* von 2013 vermittelt wurden, bekräftigen diese Vorstellung. In einem Beschwerdebrief der Lehrerinnen und Lehrer der Rütli-schule an die Schulleitung heißt es:

»Unsere Bemühungen, die Einhaltung der Regeln durchzusetzen, treffen auf starken Widerstand der Schüler/innen. Diesen Widerstand zu überwinden wird immer schwieriger. In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendes Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert.« (*Keller 2012, S. 9*)

Zugegebenermaßen ist dies ein Extremfall; auch wird Schülerinnen- und Schülerverhalten nicht erst in der heutigen Zeit kritisiert. Bereits vor über 2000 Jahren soll das Verhalten der Jugend von Sokrates wenig positiv beschrieben worden sein, indem er beklagte, »die Jugend verachtet die Autorität und hat keinen Respekt vor den älteren Leuten. Sie widersprechen ihren Eltern (...), legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer« (Sokrates, 470–399 v. Chr.).

Beide genannten Zitate zeigen: Classroom Management ist damals wie heute in aller Munde. Nicht zuletzt durch die große Metastudie von Hattie (2009; 2013), die in der Öffentlichkeit den Fokus guten Lernens wieder stärker auf die Rolle der Lehrkraft verschoben hat, ist das Thema Classroom Management verstärkt in den Blick geraten. Davon zeugen auch die im Vorwort erwähnten zahlreiche Publikationen in den letzten Jahren. Classroom Management wird in der Wissenschaft mit unterschiedlichsten Methoden breit beforscht, in der Lehrerbildung zunehmend zentral verankert und ist im Berufsalltag unerlässlich. Was jedoch konkret darunter zu verstehen ist und wie man es lernen kann, bleibt Gegenstand vielfältiger Diskussionen. Eikenbusch (2009) führte mit Lehrkräften Interviews zu ihrem Verständnis von Classroom Management und identifizierte dabei fünf »Fehlannahmen« zum Thema, die ein sehr enges Bild von Classroom Management nachzeichnen und dazu führen, dass dieses oftmals scheitert. Die Lehrkräfte benennen als Annahmen:

- Die Lehrkraft trägt die alleinige Verantwortung. Auf ihre Persönlichkeit kommt es an!
- Auftretende Probleme muss die Lehrkraft mit entsprechenden Maßnahmen allein lösen!
- Es gibt Techniken des Classroom Managements, mit denen man Ruhe in eine Klasse bringen kann!
- Wenn o. g. Techniken nicht zum Ziel führen, dann muss die Ursache bei anderen liegen!
- Schülerinnen und Schüler, die sich den Maßnahmen »widersetzen«, sind grundsätzlich Störenfriede!

In diesen fünf Annahmen zeigt sich eine starke Fokussierung der Lehrkräfte auf das Thema Umgang mit Störungen und auf den Wunsch nach Techniken, mit diesen Störungen umgehen zu können

(Bastian 2016). Classroom Management ist jedoch weit mehr als der reaktive Umgang mit Störungen im Unterricht. Es bündelt verschiedene Unterrichts(qualitäts)merkmale und umfasst wesentlich mehr als das klassische »Führen« einer Klasse (wie es das deutsche Wort »Klassenführung« nahelegt). Classroom Management stellt einen zentralen Gegenstand der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung dar. Empirische Befunde weisen ihm aufgrund seiner vielen Dimensionen eine große Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu. Auch aufgrund dieser vielen Dimensionen bleibt es fraglich, ob der Begriff »Führung« angesichts »der von Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unsicherheit geprägten Prozesse ein tragfähiger Begriff ist« (Bastian 2016, S. 7). Aus diesem Grund wird in diesem Buch der Begriff Classroom Management benutzt, der in der Tradition der angelsächsischen Diskussion steht (► Kap. 2.1) und bereits auf ein breites Verständnis von Klassenführung verweist.

Das Buch thematisiert zunächst die Bedeutung, den historischen und den aktuellen Stand der Theoretisierung und empirischen Befundlage zum Classroom Management. Danach werden im Hauptteil drei Dimensionen von Classroom Management – die Unterrichtsgestaltung, die Beziehungsförderung und die Verhaltenssteuerung – behandelt. Das Buch schließt mit einigen kurzen authentischen Fällen, an denen die zuvor präsentierten Theorien, Modelle und Konzepte analysierend erprobt werden können.

## 1.1 Unterricht als komplexes Geschehen

Arnold (2009) definiert Unterricht als »didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen [...]« (S. 15). Andere Definitionen, die im Kern ebenfalls den planmäßig initiierten und geführten Lehr-Lern-Prozess beschreiben, betonen auch das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen, welches den Unterricht kennzeichnet. Diese Sichtweise auf Unterricht als Interaktionsprozess macht deutlich, dass es sich hierbei um keine einfache Einbahnstraße der Wissens-

vermittlung, sondern um einen überaus komplexen Prozess handelt (vgl. auch Schönbächler 2008). Doyle (1986) und in Ergänzung dazu Herzog (2002) stellten Aspekte zusammen, die Ursachen und Wirkungen dieser Komplexität beschreiben. Sie kamen auf die folgenden acht Merkmale:

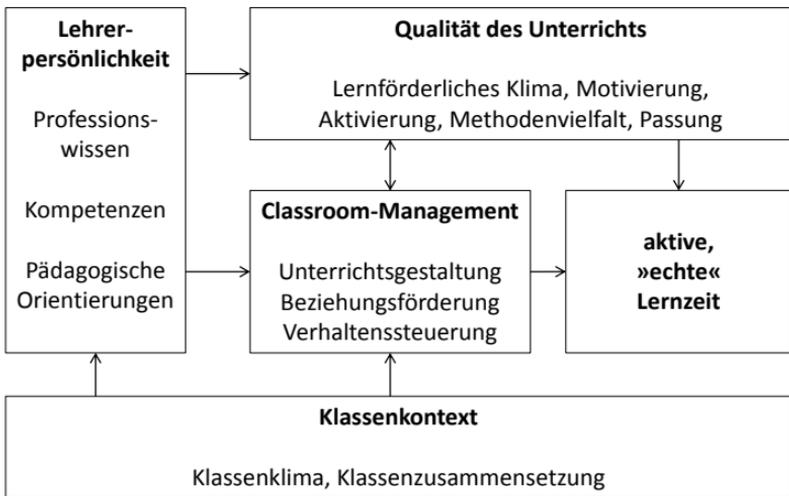
- **Multidimensionalität:** Der Klassenraum ist ein Ort, an dem einerseits viele verschiedene Personen und Persönlichkeiten mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und Fähigkeiten aufeinandertreffen. Andererseits ist es ein Raum, in dem sehr viele und sehr unterschiedliche Ereignisse stattfinden.
- **Simultaneität:** Zahlreiche Dinge finden im Unterricht gleichzeitig statt. Dies erfordert von der Lehrkraft simultane Aufmerksamkeit und das ständige Treffen von Entscheidungen.
- **Unmittelbarkeit:** Eng mit dem Treffen vieler Entscheidungen und der Simultaneität verbunden ist die erschwerte Reflexion der Lehrkraft aufgrund des schnellen Ablaufs der Ereignisse. Oft bleibt wenig Zeit zum Nachdenken, da ein unmittelbares Handeln der Lehrkraft nötig ist.
- **Unvorhersehbarkeit:** Unterricht ist planbar, aber nicht vorhersehbar. Oftmals treten unvorhersehbare Ereignisse, Störungen oder Ablenkungen auf, die nur beschränkt in der Planung berücksichtigt werden können.
- **Öffentlichkeit:** Das Klassenzimmer (und sogar darüber hinaus die Schule) sind kein privater, sondern ein »öffentlicher« Raum. In ihm finden die Interaktionen statt und können von anderen Anwesenden direkt oder indirekt beobachtet werden. Die Wirkung einer Interaktion, z. B. einer Zurechtweisung eines Schülers durch die Lehrkraft, geht also über die unmittelbar an der Interaktion Beteiligten hinaus.
- **Historizität:** Lehrkräfte und Klassen verbringen viel Zeit miteinander. Im Klassenraum stattfindende Interaktionen und Ereignisse sind nicht ein aktuelles Phänomen in der Gegenwart. Sie haben auch Wurzeln in der Vergangenheit und Auswirkungen auf die Zukunft.
- **Intransparenz:** Jedes Interaktions- und Kommunikationsgeschehen ist dadurch gekennzeichnet, dass man nicht in den Kopf des Gegenübers hineinschauen kann. Lehrkräfte wie Schülerinnen

und Schüler können sich gegenseitig nicht durchschauen, sondern nur indirekt durch Kommunikation aufeinander Einfluss nehmen. Auf diesem indirekten Weg kann einiges misslingen oder falsch verstanden werden.

- Informalität: Ähnlich wie bereits beim Aspekt der »Unvorhersehbarkeit« beschrieben, ist Unterricht nur in geringem Ausmaß standardisierbar oder reglementierbar (sogenanntes Technologie-defizit). Eine feste Form bieten zwar institutionelle Rahmungen und Regelungen, z. B. die Schulordnung, oder allgemeine Prinzipien (z. B. für den Umgang miteinander), jedoch müssen für jede Klasse Regeln, Rezepte, Gesetze oder Techniken den variierenden situativen Bedingungen angepasst werden.

Alle acht genannten Merkmale der Komplexität machen deutlich, wie schwierig es ist, im Klassenzimmer zu interagieren. Ein gutes Classroom Management wird diese Komplexität nicht beseitigen oder nur in geringem Maße reduzieren. Richtig verstandenes Classroom Management hilft jedoch der Lehrkraft (und den Schülerinnen und Schülern), in der komplexen Unterrichtssituation mit mehr Sicherheit zu agieren.

Helmke (2012; 2007) beschreibt Unterricht sehr prominent in Form eines Angebots-Nutzungs-Modells: Von der Lehrkraft geplanter Unterricht ist dabei nur ein Angebot, dessen Wirkung sich nicht per se, sondern erst über die Nutzung des Angebots durch die Schülerinnen und Schüler einstellt. Die Nutzung des Angebots durch die Lernenden – Helmke und andere beschreiben dies als aktive, »echte« Lernzeit – hängt unter anderem von gutem Classroom Management ab. Diesen Aspekt betont Helmke in einem Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke 2007, S. 45), welches ähnlich wie oben beschrieben die Komplexität von Unterricht und die Rolle eines guten Classroom Managements darin verdeutlicht (vgl. Abb. 1). Ebenso macht das Modell die zentrale Rolle der Lehrkraft in diesem Geflecht deutlich, welche sowohl Verantwortung für die Qualität des Unterrichts (► Kap. 2) als auch für ein effizientes Classroom Management trägt.



**Abb. 1:** Wirkungsgeflecht von Classroom Management nach Helmke (2007, S. 45). Abbildung um eigene Begriffe ergänzt.

Classroom Management, so wird in der Abbildung deutlich und im folgenden Kapitel gezeigt, hängt eng mit der Persönlichkeit der Lehrkraft, ihrer Lehrerprofessionalität sowie weiteren Qualitätsmerkmalen von Unterricht zusammen.

## 1.2 Unterrichtsqualität, Lehrerprofessionalität und Lernerfolg durch gutes Classroom Management

### Classroom Management und Unterrichtsqualität

Die Frage »Was ist guter Unterricht?« ist sicherlich so alt wie Unterricht selbst. Lange Zeit wurde diese Frage eher normativ beantwortet: Es wurde ein Sollzustand eines idealen Unterrichts beschrieben, in dem Schülerinnen und Schüler etwas lernen. Mit dem Aufkommen der Unterrichtsforschung versuchte man sich empirisch der Frage zu nähern: In welchem Unterricht findet effektives Lehren und Lernen statt und durch welche Merkmale unterscheidet sich dieser Unterricht von solchem, in dem dies nicht stattfindet? Daraufhin entstanden viele Merkmalskataloge guten Unterrichts. Exemplarisch sollen hier Beispiele gezeigt werden, die sich in vielen Büchern (z. B. Bohl & Kucharz 2010, S. 65 oder Haag & Streber 2012b) zum Thema finden (vgl. Abb. 2).

Meyer (2004)	Helmke (2006)	Lipowsky (2007)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– klare Strukturierung</li> <li>– hoher Anteil echter Lernzeit</li> <li>– lernförderliches Klima</li> <li>– inhaltliche Klarheit</li> <li>– sinnstiftendes Kommunizieren</li> <li>– Methodenvielfalt</li> <li>– individuelles Fördern</li> <li>– intelligentes Üben</li> <li>– transparente Leistungserwartungen</li> <li>– <b>vorbereitete Umgebung</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>effiziente Klassenführung und Zeitnutzung</b></li> <li>– <b>lernförderliches Klima</b></li> <li>– vielfältige Motivierung</li> <li>– <b>Strukturiertheit und Klarheit</b></li> <li>– Wirkungs- und Kompetenzorientierung</li> <li>– Schülerorientierung und Unterstützung</li> <li>– <b>Förderung aktiven, selbstständigen Lernens</b></li> <li>– angemessene Variation von Methoden und Sozialformen</li> <li>– Konsolidierung, Sicherung und intelligentes Üben</li> <li>– Passung an Schüler(gruppen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– allgemeindidaktische Merkmale</li> <li>– <b>effektive Klassenführung</b></li> <li>– <b>klare Strukturierung</b></li> <li>– kooperatives Lernen</li> <li>– Übungen und Wiederholungen</li> <li>– Hausaufgaben</li> <li>– Klassenklima</li> <li>– fachdidaktische Merkmale</li> <li>– kognitive Aktivierung</li> <li>– Fokussierung und inhaltliche Kohärenz</li> <li>– Rückmeldungen</li> </ul>

Abb. 2: Merkmalskataloge guten Unterrichts. Leicht variiert nach Bohl & Kucharz 2010, S. 65.

In allen drei Auflistungen zeigt sich der zentrale Stellenwert von Classroom Management, mal explizit benannt wie bei Helmke (2006) oder Lipowsky (2007), mal eher indirekt in anderen Merkmalen (wie z. B. bei Meyer 2004). Die in der Abbildung fett markierten Merkmale entsprechen Aspekten, die beim Classroom Management eine wichtige Rolle spielen. Natürlich hat gutes Classroom Management auch mit den anderen Aspekten zu tun, hängt mit diesen zusammen oder beeinflusst sie.

Im Folgenden soll ein genauerer Blick auf den Merkmalskatalog von Helmke (2006) geworfen werden. Seine zehn Merkmale von Unterrichtsqualität befinden sich allesamt auf der Angebotsseite von Unterricht, werden also von der Lehrkraft geplant, verantwortet und realisiert. Unter dem ersten Punkt, der effizienten Klassenführung und Zeitnutzung, versteht er eine »notwendige Voraussetzung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten« (Helmke 2006, S. 45). Hinter diesem Merkmal stecken laut Helmke folgende Aspekte, die sich später auch in den einzelnen Kapiteln dieses Buches widerfinden:

- Etablierung und Einhaltung verhaltenswirksamer Regeln,
- Etablierung von Routinen,

- Umsetzen eines autoritativen Führungsstils,
- Prävention von Störungen z. B. durch Strategien der Aufmerksamkeitslenkung,
- undramatischer und zeitsparender Umgang mit Störungen.

Helmke behandelt hier, so wird deutlich, vor allem den Bereich der Verhaltenssteuerung. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass andere Aspekte, die bei einem breiten Verständnis von Classroom Management eine Rolle spielen, in seinen Merkmalen an anderer Stelle, z. B. unter dem »lernförderlichen Klima« oder der »Strukturiertheit und Klarheit« (vgl. auch Abb. 2) zu finden sind.

Neben den genannten Katalogen werden in der Literatur auch oft die 88 Standards von Oser (1997) diskutiert, die beschreiben, was eine Lehrkraft können muss. Diese Standards sortierte Oser in zwölf Gruppen. Eine eigenständige Gruppe zum Thema Classroom Management taucht dabei nicht explizit auf, jedoch finden sich Merkmale von Classroom Management in einigen Standards, insbesondere in drei Standardgruppen wieder (vgl. auch Haag & Streber 2013):

- Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung (Standardgruppe 1),
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken (Standardgruppe 3),

Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten (Standardgruppe 4).

Abschließend soll noch auf das Modell der Unterrichtsqualität nach Pietsch (2010) verwiesen werden (vgl. auch Syring et al. 2013). Auf Grundlage vergleichender empirischer Forschung leitete Pietsch ein gestuftes Modell von Unterrichtsqualität ab (vgl. Tab. 1). Er beschreibt dabei effektiven Unterricht anhand »differenzierter Facetten, die jedoch nicht als unabhängig voneinander zu betrachten sind« (Pietsch 2010, S. 141).

Stufe	Merkmale
<b>Lernklima und pädagogische Strukturen sichern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sicherung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas</li> <li>- klare Strukturen des Unterrichts</li> <li>- vereinbarte Regeln werden eingehalten</li> <li>- klar formulierte, schülerorientierte Aufgaben</li> </ul>
<b>Klassen effizient führen und Methoden variieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vorausplanendes Handeln der Lehrkraft</li> <li>- Optimierung der aktiven Lernzeit</li> <li>- Variation von Methoden</li> <li>- Lob und Ermutigung zur Verstärkung positiver Lernfortschritte</li> <li>- bedarfsgerechte Anpassung der Unterrichtsgeschwindigkeit</li> </ul>
<b>Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation der Lernenden auf vielfältige Art und Weise</li> <li>- schülerorientierter und partizipativer Unterricht</li> <li>- Befähigung zum aktiven und selbständigen Lernen</li> <li>- Bereitstellung von Transfermöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten</li> </ul>
<b>Differenzieren, Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Binnendifferenzierung und Individualisierung hinsichtlich des Lernens</li> <li>- Fokus auf nachhaltigem Kompetenzerwerb</li> <li>- Reflexion des eigenen Lernens als Bestandteil des Unterrichts</li> </ul>

**Tab. 1:** Abstufungen von Unterrichtsqualität nach Pietsch (2010).

Auch hier wird deutlich, dass Classroom Management fein verwoben mit anderen zentralen Merkmalen guten Unterrichts ist. »Es ist u. a. zu finden in der Sicherung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas, in der klaren Struktur des Unterrichts, den vereinbarten Regeln, dem vorausplanenden Handeln der Lehrkraft, der aktiven Lernzeit [...]« (Syring et al. 2013, S. 79).

Interessanterweise befindet sich der Kern von Classroom Management auf der ersten Stufe guten Unterrichts im Modell von Pietsch. Es stellt somit eine Grundlage gelingenden Unterrichts dar. Pietsch zeigt damit, dass beispielsweise ein noch so gut differenzierter Unterricht nur gelingen kann, wenn als Grundlage des Unterrichts Regeln vereinbart wurden. Weiterhin macht das Modell von Pietsch klar, dass erfolgreiches Classroom Management auf allen Stu-

fen guten Unterrichts eine Rolle spielt, wie beispielsweise der Aspekt »Motivation der Lernenden« auf der dritten Stufe zeigt.

Zusammenfassend kann eine vielbeachtete internationale Metaanalyse verschiedener Studien zu Qualitätsmerkmalen von Unterricht herangezogen werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass für erfolgreiches Lernen im Unterricht noch vor den kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler an erster Stelle ein effektives Classroom Management steht (Wang, Haertel & Walberg 1993).

### Classroom Management und Lehrerprofessionalität

Bereits das oben dargestellte Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke macht deutlich, dass Classroom Management zur Angebotsseite des Unterrichts zählt und in der Hauptsache von der Lehrkraft verantwortet wird. Es fällt, so Dollase (2012), in den Bereich der Lehrkompetenzen und ist damit Teil der Lehrerprofessionalität.

Es gibt verschiedene theoretische und auch empirische Forschungsansätze, die sich auf unterschiedliche Weise mit dem Thema der Lehrerprofessionalität auseinandersetzen (einen guten Überblick bietet der Sammelband von Terhart, Bennewitz & Rothland 2011). Im Kern geht es immer um die Frage, was eine Lehrkraft kennzeichnet und wodurch sie charakterisiert werden kann. Weniger dem Bereich von Forschungsansätzen zuzuordnen, jedoch deutlich populärer und bekannter sind die Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften (KMK-Standards 2004). Diese Standards, in vier Kompetenzbereiche gegliedert, zeigen, was Lehrkräfte nach der Hochschulausbildung (erste Phase der Lehrerbildung) und in ihrem Berufsleben können sollten. Das Thema Classroom Management kommt hier nicht explizit vor, findet sich jedoch als Querschnittsaufgabe in allen Kompetenzbereichen mehr oder weniger wieder (Haag & Streber 2012b):

- Kompetenzbereich »Unterrichten«: Hier wird darauf verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler zum Lernen aktiviert werden sollen. Aktivierung und Motivation sind Kernbereiche der Unterrichtsgestaltungen im Bereich des Classroom Managements (► Kap. 3.6).

- Kompetenzbereich »Erziehen«: Es wird darauf verwiesen, dass die Lehrkraft einerseits Konflikte in der Klasse lösen können soll und andererseits die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft erziehen soll. Beides sind Bereiche, die sich in einer breiten Definition von Classroom Management wiederfinden.
- Kompetenzbereich »Beurteilen/Beraten«: Erfolgreiches Classroom Management erfordert sowohl Diagnostik und Einzelberatung (Fokussierung auf die Lerner) als auch gleichzeitig einen Gruppenfokus. Beides findet sich in diesem Kompetenzbereich.
- Kompetenzbereich »Innovieren«: In diesem Bereich geht es um Kompetenzen zur eigenen Weiterentwicklung (z. B. Fortbildungen zum Classroom Management) sowie um Kompetenzen zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Die Fähigkeit, ein schulweites Konzept zum Classroom Management zu initiieren und umzusetzen, kann hier beispielsweise zugeordnet werden. Aber auch die Erprobung und Reflexion neuer Regeln im Unterricht, Sitzordnungen etc. lässt sich dem Kompetenzbereich Innovieren zuschreiben.

Abgesehen von den zwar bekannten, jedoch eher normativen Kompetenzen der KMK-Standards findet sich in nahezu allen aktuellen Kompetenzmodellen des Lehrerberufs Classroom Management als eine zentrale Kompetenz für erfolgreiches Lehrerhandeln (z. B. Voss, Kunter & Baumert 2011; Baumert & Kunter 2011; Bromme 1992; Oser & Oelkers 2001; Shulman 1986; Terhart 2002). Als Kompetenz wird dabei immer einerseits das Wissen, z. B. zur Einführung von Regeln im Unterricht, wie auch die konkrete Fähigkeit bzw. Fertigkeit verstanden, dies zu tun. Viele Kompetenzmodelle zählen zudem Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Teil der jeweiligen eigentlichen Kompetenz. Übersetzt heißt dies, dass eine Lehrkraft nur dann kompetent im Classroom Management ist, wenn sie weiß, wie z. B. Störungen im Unterricht vermieden werden können; wenn sie die Fertigkeit besitzt, auftretende Störungen zu beenden, und auch die Überzeugung und den Willen hat, dies zu tun.

Es zeigt sich, dass der Lehrerpersönlichkeit eine große Bedeutung zukommt: Die Lehrkraft macht einen Unterschied für das

Classroom Management und das Lernen der Schülerinnen und Schüler – und das nicht erst seit Hatties Studie (2009; 2013). Zwar lenkte diese und ihre mediale Rezeption den Blick wieder stärker auf die Verantwortung der Lehrkraft für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, doch bereits in den 1970er-Jahren erschien das Buch *Teachers make a difference*, in dem die besondere Rolle der Lehrkraft betont wurde.

### Lernerfolg durch gutes Classroom Management

Mittlerweile liegen einige Studien vor, die zeigen, dass Faktoren eines guten Classroom Managements in einem positiven Zusammenhang mit den schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern stehen. Beispielsweise zeigten die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke 1997), dass der Kompetenzwert der Lehrkraft im Bereich Classroom Management prädiktiv für die Leistungsentwicklung von Grundschülerinnen und -schülern im Fach Mathematik ist. Das heißt, je kompetenter die Lehrkraft im Classroom Management ist, umso deutlicher war der Leistungszuwachs bei den Lernenden. In der Studie wurden dabei unter Classroom Management die Motivierung im Unterricht, die Adaptivität (Anpassung des Lernstoffs, der Geschwindigkeit, der Sozialformen etc. an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler), das Aufzeigen klarer Zielvorgaben und ein angemessener Umgang mit Störungen verstanden. Zu ähnlichen Ergebnissen (bessere Leistungsentwicklung bei hoher Kompetenz im Classroom Management) kam auch die MARKUS-Studie (Helmke & Jäger 2002), die als Stichprobe Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse an allen Schulformen untersuchte. Auch die große und breit rezipierte COACTIV-Schulleistungsstudie (Baumert & Kunter 2011; Kunter & Voss 2011) bestätigte die Ergebnisse der Forschung von Helmke und Kollegen. Hier wurden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse im Fach Mathematik im Zusammenhang mit dem Classroom Management der Lehrkraft untersucht. Klieme konnte in mehreren Studien zeigen, dass ein störungsarmer Unterricht positiv assoziiert ist mit günstigeren Lernergebnissen sowohl im kognitiven als auch im motivational-emotionalen Bereich (Fauth et al. 2014; Klieme & Rakoczy 2008). Positive Zusammenhänge zwischen einem guten Classroom Management

und Leistungszuwächsen, Lernerfolgen sowie einem guten Klassenklima und anderen Faktoren fand auch die Linzer Arbeitsgruppe um Mayr immer wieder in ihren Studien (► Kap. 2.4; Mayr 2006a; Mayr 2009; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl 2016). Ebenso konnte die Bedeutung von Classroom Management für erfolgreichen Unterricht in mehreren weiteren Studien belegt werden (z. B. Doyle 2006; Emmer, Evertson & Anderson 1980; Helmke & Weinert 1997; Einsiedler 2002; Gruehn 2000; Klieme, Schümer & Knoll 2001).

Zusammenfassend zeigten die Metaanalysen von Hattie (2009) und Wang, Haertel & Walberg (1993), dass Classroom Management ein zentraler Bedingungsfaktor für die Leistung von Schülerinnen und Schülern ist (weitere Studien: Brophy & Good 1986; Marzano 2000; Marzano & Marzano 2003; Oliver, Wehby & Reschly 2011). Jedoch sollte man gerade die Ergebnisse von Hattie (nicht nur in diesem Feld) vorsichtig betrachten. Hattie (2009; 2013) behandelt Classroom Management unter dem Aspekt »Schule« und nicht unter »Unterricht« oder »Lehrer«, wo man es eigentlich erwarten würde. Seine hier angebrachten Ergebnisse und Effekte beruhen nur auf einer (!) Metaanalyse von Marzano (2000), in der Leistungen von Schulen mit guter Klassenführung mit anderen Schulen verglichen wurden. Marzano selbst hat in seiner Metaanalyse auch nur Studien mit einem sehr engen Fokus von Classroom Management (eher disziplinierender Charakter) einbezogen (Marzano 2003; vgl. auch Gold 2015). Aus diesem Grunde können aus den Ergebnissen bei Hattie auch nur wenige Rückschlüsse auf die Wirkung und damit auf den Nutzen von vor allem präventiv-proaktiven Maßnahmen des Classroom Managements gezogen werden.

Ein gutes Classroom Management, so eine Metaanalyse von Seidel & Shavelson (2007) reicht jedoch nicht, um die Leistung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu steigern. Beide fanden heraus, dass Classroom Management positive, aber nur mäßige Effekte auf kognitive und motivational-emotionale Kriterien des Lernens hat. Wichtiger wäre vielmehr die Initiierung und Unterstützung von Lernaktivitäten (Gold 2015). Gutes Classroom Management allein reicht also nicht aus, unterstützt aber unmittelbar das Lernen der Schülerinnen und Schüler. So eröffnet ein störungsarmer, wertschätzender Unterricht erst die Möglichkeiten

echter Lernaktivitäten. Gold (2015) bezeichnet daher ein effizientes Classroom Management weniger als eine Voraussetzung effektiven Lernens, sondern als integralen Bestandteil einer lernförderlichen Umgebung.

### Classroom Management und Belastungen von Lehrkräften

Neben den Zusammenhängen zwischen Lehrerprofessionalität sowie Lernerfolg und Classroom Management soll abschließend noch auf den Aspekt der Anforderungen von Classroom Management an Lehrkräfte eingegangen werden. Trotz der großen Bedeutung und positiven Auswirkung eines guten Classroom Managements auf Unterricht und Schulleistung wird dieses gleichzeitig, insbesondere von Novizen (Studierenden und Berufsanfängern) als eine besonders belastende Anforderung des Lehrerberufs empfunden (Doyle 1985; 1986; 2006; Veenman 1984; Friedmann 2006; Jones 2006; Evertson & Weinstein 2006; Helmke 2012). Dies hängt einerseits damit zusammen, dass Classroom Management als Teil des Unterrichtsangebots gesehen wird und damit in der Verantwortung der Lehrkraft steht. Fälschlicherweise werden in diesem Zusammenhang sämtliche Probleme der Schülerinnen und Schüler, vor allem im Hinblick auf ihr Verhalten, ebenfalls der Lehrkraft zugeschoben. Diese Perspektive auf Classroom Management überfrachtet den Lehrberuf massiv und nimmt notwendige Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der Schule (z. B. Fachkräfte für spezifische Entwicklungsprobleme) aus der Verantwortung. Andererseits wird diese Belastung damit erklärt, dass das »Aushalten können« komplexer Anforderungen im Klassenzimmer eine wichtige Bedingung von Classroom Management ist (Haag & Streber 2012a). Dieses »Aushalten können« muss erlernt werden und bildet sich erst im Verlauf des Berufslebens heraus. Daher kann man auch im Zusammenhang mit Classroom Management von einer »spezifischen Expertenkompetenz« (Thiel, Richter & Ophardt 2012, S. 741) sprechen, da sich erfahrene Lehrkräfte und Lehramtsnovizen in dieser Kompetenz deutlich unterscheiden.

### 1.3 Classroom Management: eine Definition

Wie bereits erwähnt, führte das Thema Classroom Management in Deutschland lange Zeit ein Schattendasein in der Lehrerbildung und deutschsprachigen Forschung, was unter anderem mit der negativen Besetzung der Begriffe »Führung« und »Disziplin« zusammenhängt (Syring et al. 2013; Helmke 2012; Bohl 2010). Gerade im deutschsprachigen Raum wurde immer wieder auf die Verwurzelung des Themas Classroom Management im Behaviorismus hingewiesen (► Kap. 2.1), aus der eine verhaltenstheoretisch begründete Klassenführung abgeleitet wurde (Haag & Streber 2012b), in der Klassenführung als reaktiver Umgang mit Störungen verstanden wurde. Die Weiterentwicklung zu einem ganzheitlichen, ökologischen Ansatz der Klassenführung in den 1990er-Jahren (► Kap. 2.1), vor allem im angloamerikanischen Raum, führte zu einem Perspektivwechsel in der Forschung und Öffentlichkeit: Nunmehr standen sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt eines guten Classroom Managements (Haag & Streber 2012a).

Eine zeitgemäße Definition von Classroom Management muss mehr leisten, als sich nur um das Thema Umgang mit Störungen im Unterricht zu kümmern (► Kap. 2.4). Parallel zu dem sich wandelnden Lernbegriff (weg vom Behaviorismus, hin zum Konstruktivismus) stellte sich auch ein Paradigmenwechsel beim Classroom Management ein: eine zunehmende Lernerorientierung (Schönbächler 2008). Die normativen Maßstäbe für ein gutes Classroom Management verschoben sich dabei weit in den Bereich der Orientierung an den Schülerinnen und Schülern – mit Schlagworten wie Aktivität, Selbstregulation, Selbstverantwortung, sozialer und persönlicher Kompetenzförderung, etc. (Schönbächler 2008). Eine klare Trennung zwischen einer instruktionalen Ebene (Didaktik und Methodik des Unterrichts) und einer sozialen Ebene (Classroom Management), wie sie herkömmliche Definitionen von Classroom Management vornahmen, war somit nicht mehr haltbar. Moderne Definitionen umfassen weit mehr als nur soziale Aspekte wie den Umgang mit Disziplinproblemen und nehmen auch Perspektiven der Unterrichtsgestaltung in den Blick. Dennoch gleich geblieben sind die klassischen Anforderungen des Classroom Managements,

wie z. B. Ordnung etablieren, Reibungslosigkeit und Flüssigkeit erzeugen, Schülerinnen und Schüler engagieren, Kooperationen gewinnen, effektive Lernzeitnutzung bzw. »time on task« (Schönbächler 2008).

In der Literatur finden sich zahlreiche Definitionen von Classroom Management, die alle im Kern Unterrichtsaktivitäten und Verhaltensweisen einer Lehrkraft in den Fokus nehmen, die dazu dienen, ein optimales Lernumfeld für die Schülerinnen und Schüler bereitzustellen (Emmer & Stough 2001), um die »Interaktionsprozesse im sozialen System Schulklasse« (Ophardt & Thiel 2013, S. 7) zu steuern. So versteht beispielsweise Mägdefrau unter Classroom Management

»[...] 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.« (Mägdefrau 2010, S. 50)

Bei Kiel, Frey & Weiß steht Classroom Management

»[...] für eine Interaktion im institutionalisierten Rahmen einer Schulklasse, die durch ein hohes Maß an Unsicherheit und Komplexität geprägt ist. Klassenführung will Unsicherheit und Komplexität strukturieren und reduzieren, um einerseits Lernarbeit zu ermöglichen und andererseits einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen zu etablieren. Beides (...) geschieht wesentlich dadurch, dass Störungen durch präventive oder interventive Maßnahmen unterbunden werden.« (Kiel, Frey & Weiß 2013, S. 16)

Beide Definitionen machen deutlich, dass es sich beim Classroom Management um weit mehr als Verhaltensregulierung handelt. Die Definitionen nehmen den oben beschriebenen Charakter von Classroom Management als eine Grundlage für erfolgreiches Lernen auf. Bohl (2010) fasst dies prägnant zusammen: »Es geht schlicht darum, die Basis für wirksame Lernprozesse zu legen.« (S. 22) In Anlehnung

an die Arbeiten von Mayr (2004; auch ▶ Kap. 2.4) und Schönbacher (2008) stützt sich dieses Buch auf eine Definition, die Classroom Management über drei Dimensionen definiert (Begriffe in Klammern nach Mayr 2008). Classroom Management ist demnach das

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

Es geht der Definition folgend einerseits um die Regulation und Organisation von Unterricht und andererseits um die Kommunikation in diesem. Dabei spielen Aspekte wie eine aktive Nutzung der Lernzeit (Helmke & Weinert 1997; Helmke 1988), Konfliktlösungen in der Klasse (Gold, Förster & Holodynski 2013) sowie die individuelle Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler (Shuell 1993) eine große Rolle. Die Verantwortung der Lehrperson liegt also darin, Lernprozesse zu ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen. Sie organisiert dabei nicht nur die Lehr-Lernprozesse, sondern auch andere Beziehungen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler im unterrichtlichen und schulischen Kontext (Gold 2015).

Zusammenfassend lässt sich aus der Definition festhalten, dass Classroom Management kein Selbstzweck ist (»Klassenführung ist gut, um Schüler zu disziplinieren!«), sondern Voraussetzung, damit im Unterricht überhaupt gelernt werden kann. Gutes Classroom Management konzentriert sich zudem nicht nur auf den Umgang mit störenden Schülerinnen und Schülern, denn die Störungen werden eher als Folge eines schlechten Classroom Managements betrachtet. Das heißt im Umkehrschluss, dass bei gutem Classroom Management die Wahrscheinlichkeit eines störungsarmen Unterrichts erhöht wird.