

Klassenführung – leader of the pack

René Walcher

Mai 2018

Unterricht und Führung

Neben dem Vermitteln des Lernstoffes – dem sich alle meine bisherigen PDFs gewidmet haben – obliegt der Lehrperson auch die *Klassenführung*. Diese Aufgabe ist mindestens ebenso wichtig wie das Unterrichten selbst, bildet ein effizientes «Classroom Management» doch so etwas wie das Fundament oder eine «conditio sine qua non» eines erfolgreichen Unterrichts. Wir werden sehen, dass bei vielen Lehrpersonen diesbezüglich ein Missverständnis vorherrscht: Sie sind der Ansicht, ihre Aufgabe beschränke sich auf eine gute Stoffvermittlung.

Um das wichtigste Ergebnis dieser Arbeit gleich vorweg zu nehmen:

Im Gegensatz zu Lehrpersonen, die im Führungsbereich Mühe bekunden, halten es die erfolgreichsten Klassenmanager für zentral, das gewünschte Verhalten der Kinder in der Schule genauso zu unterrichten und einzuüben wie den Lernstoff selbst.

Wer es schafft, dass sich die Schüler diszipliniert verhalten, sich intensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen und wenig Zeit infolge von Störungen und unterrichtsfremden Aktivitäten verloren geht, kann auch davon ausgehen, dass viel gelernt wird. Nach Hattie (2013, S. 122) beträgt der entsprechende Effektwert 0.52 und liegt damit im wünschenswerten Bereich.

Verhalten ist situationsspezifisch

Mit dem Führen von Gruppen beschäftigt sich vor allem die *Sozialpsychologie*. Bevor wir uns näher mit erziehungswissenschaftlichen Studien zur Klassenführung befassen, wenden wir uns daher Überlegungen dieser Wissenschaft zu. Eine ihrer zentralen Aussagen ist, dass das Verhalten der Menschen *situationsspezifisch* ist, dass es also je nach sozialer Situation stark variieren kann. Ein diesbezügliches Beispiel sind Hooligans, die sich während der Woche am Arbeitsplatz und im Familienumfeld oft unauffällig benehmen. Am Wochenende jedoch, während des Ausgangs im öffentlichen Raum, gebärden sie sich äusserst aggressiv. So berichtete der schweizerische Tagesanzeiger 2007 beispielsweise von einem Banker, dem sogar der Spagat zwischen Kundenbetreuung am Arbeitsplatz und Schlägerei am Wochenende keine Mühe bereitete.

Entscheidend für das situationsspezifische Verhalten des Menschen sind insbesondere die *Verstärkungs- und Bestrafungsbedingungen*, die in den unterschiedlichen Settings wirken. Wir werden sehen, dass erfolgreiche Lehrpersonen diese Bedingungen äusserst geschickt und konsequent implementieren und so ein produktives Arbeitsklima erzeugen.

Die gute Autorität

Um Verhaltensregeln mittels Verstärkung und Bestrafung wirkungsvoll durchsetzen zu können, braucht es einerseits die entsprechenden Machtbefugnisse und andererseits Empfänger der Regeln, die sich nicht als behandlungsresistent erweisen.

Lehrpersonen verfügen zwar über die entsprechenden Machtbefugnisse, setzen diese aber nicht immer wirkungsvoll ein. Das kann einerseits mit mangelnden Führungsfähigkeiten in Zusammenhang stehen. Andererseits ist vielen Pädagogen der Einsatz von Machtmitteln aber auch aus weltanschaulichen Gründen suspekt und sie pflegen lieber ein partnerschaftliches Verhältnis mit den Schülern. Auf die Spitze getrieben kann das aber leicht im Chaos enden: Anstelle der Lehrperson versuchen die stärksten Kinder die Führung zu übernehmen. Das führt zur Instabilität der Gruppe, zu Machtkämpfen unter den Schülern und an ein geregeltes Lernen ist im Extremfall kaum mehr zu denken.

Stabilität und eine klare Organisationsstruktur sind für das Funktionieren menschlicher Gruppen zentral. Der Sozialpsychologe Stanley Milgram äussert sich in seinem Klassiker *Das Milgramexperiment* folgendermassen zu dieser Problematik, wobei er durchaus Parallelen zwischen einer menschlichen Gruppe und einem Wolfrudel sieht:

Durch die deutliche Statusbestimmung jedes Angehörigen wird die Reibung auf ein Minimum reduziert. Wenn ein Wolfsrudel seine Beute erlegt hat, ist der Leitwolf der erste, der fressen darf; ihm folgt der nächste im Rang, und so fort bis zum letzten in der Rangordnung. Dass jeder Wolf seinen Platz innerhalb der Hierarchie akzeptiert, stabilisiert das Rudel. Das gleiche trifft auf menschliche Gruppen zu: Innere Harmonie ist gesichert, wenn alle Mitglieder den ihnen zugeschriebenen Status akzeptieren. Anfechtung der Hierarchie hingegen ruft oft Gewalttätigkeit hervor. Also fördert eine stabile gesellschaftliche Organisation gleichzeitig die Fähigkeit der Gruppe, mit der Umwelt fertigzuwerden, und verringert die Regulierung der Beziehungen innerhalb der Gruppe die interne Gewalttätigkeit (Milgram 1982, S.146).

Anstelle von Instabilität und Gerangel um die klasseninterne Hackordnung scheint es daher sinnvoller zu sein, wenn die Lehrperson die Alphasposition klar für sich in Anspruch nimmt und die Regeln unter angemessener Mitwirkung der Schüler verordnet und einfordert. Als verantwortungsvolle Führungsperson, die demokratischen Grundwerten und dem Lehrplan verpflichtet ist, wirkt sie sozusagen als *gute Autorität*. Wenn in einer Klasse die sozial stärksten Kinder diese Rolle zu übernehmen versuchen, ist nicht davon auszugehen, dass es dann besonderes demokratisch her und zu geht und dass humanistische Werte stark gewichtet werden.

Man kann hier einwenden – und das hört man in Pädagogenkreisen oft – dass die Schüler ja irgendwo lernen müssten, eigenverantwortlich Gruppenbildungsprozesse zu managen und dass ihnen gerade dies nicht durch eine Autoritätsperson abgenommen werden sollte. Dem ist zu entgegnen, dass die Menschheit doch sehr lange gebraucht hat, um die Werte, die in einem demokratischen Rechtsstaat gelten, zu entwickeln. In der Schule kann es nicht darum gehen, diese Prozesse noch einmal im Detail durchzuspielen. Was die Kinder aber im Idealfall von einer führungsstarken Lehrperson lernen können ist Folgendes: Sie erleben, wie eine Person, der die Verantwortung für eine Gruppe übertragen worden ist, diese zum Wohle aller Beteiligten einsetzt. Und da Menschen die Angewohnheit haben, erfolgreiches Verhalten ihrer Artgenossen zu kopieren, ist zu hoffen, dass sich die Schüler später, wenn sie selber in Führungspositionen tätig sind, an die guten Vorbilder aus der Schulzeit erinnern und das eine oder andere Verhalten imitieren.

Autoritätshörigkeit

Aber lassen sich heutige Schüler denn überhaupt noch führen? Pädagogen sind nicht selten der Ansicht, dass viele ihrer Zöglinge kaum mehr zu bändigen seien und verorten das zugrunde liegende Problem gerne im Elternhaus. Dort würden die Kinder nicht mehr adäquat sozialisiert.

Weiter oben wurde schon behauptet, dass Verhalten eher *situationsspezifisch* sei und der Mensch sein Verhalten grundsätzlich an den Normen des jeweiligen Settings orientiere.

Dass diese Hypothese etwas für sich hat, lässt sich im Schulbereich zu Beginn eines Schuljahres besonders schön beobachten, wenn eine Lehrperson eine neue Klasse in den ersten Tagen unterrichtet. Dann lassen sich die Schüler erfahrungsgemäss relativ einfach führen. Das hat damit zu tun, dass sie die neue Situation zuerst einmal beobachten und herauszufinden versuchen, welche Regeln im neuen Setting gelten. Sie verhalten sich eher zögerlich, abwartend bis ängstlich und versuchen, keine Fehler zu machen. Dieses Verhalten legen Menschen in ungewohnten, neuen Situationen grundsätzlich an den Tag, es gehört sozusagen zur *conditio humana*.

Somit können wir davon ausgehen, dass Kinder grundsätzlich bereit sind, die Normen, die in der Schule gelten, zu akzeptieren, auch wenn diese mit den Wertvorstellungen im Elternhaus nicht unbedingt kompatibel sind.

Kommt hinzu, dass viele Sozialpsychologen nicht nur der Ansicht sind, dass sich der Homo sapiens im Allgemeinen sehr flexibel in neue Settings integriert, sondern sie unterschieben ihm sogar eine gewisse *Autoritätshörigkeit*. Der weiter oben schon erwähnte Stanley Milgram etwa hat in bahnbrechenden Experimenten festgestellt, dass ganz normale Menschen bereit sind, andere zu foltern, wenn ihnen dies von einer Autoritätsperson im weissen Kittel befohlen wird (Milgram 1982). Wenn eine Person als Autorität anerkannt wird, muss also damit gerechnet werden, dass Menschen dieser Person sehr bereitwillig gehorchen und grosse Mühe haben, sich ihren Anordnungen zu widersetzen.

Somit ist zu konstatieren, dass Lehrpersonen eigentlich gute Karten haben, eine Schulklasse erfolgreich zu führen. Voraussetzung ist allerdings, dass es ihr gelingt, sich als Autoritätsperson zu inszenieren! Wie schon eingangs angetönt, gelingt das den besten Lehrpersonen erstaunlich gut – viele scheitern bei diesem Unterfangen aber auch kläglich.

Einen Meister beobachten

In der Folge wenden wir uns nun den Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu.

Marzano (2003, S. 71f.), einer der führenden Forscher in Bereich der Klassenführung, an dessen Metastudie «classroom management, that works» ich mich bei den folgenden Ausführungen grossmehrheitlich orientiere, empfiehlt jungen Lehrpersonen, erfahrene Kollegen oder Kolleginnen im Unterricht zu beobachten, die den Ruf haben, ihre Klassen sehr gut zu managen. Er führt folgendes Beispiel an:

«Die Eleganz von Herrn Killians Führungsstil liegt darin, dass er eine Maximierung der Instruktionszeit ermöglicht. Wenn sie ihn beobachten, beachten sie den kontinuierlichen Fluss der Instruktion!» Mit diesem Hinweis bereitete der Mentor Frau Jacobson, die das erste Jahr unterrichtete, auf die geplante Beobachtung vor. Als Frau Jacobson hinten im Klassenzimmer sass, sah sie, dass sich Herr Killian unablässig durch den Raum bewegte, immer mit Studenten bezüglich des Lernstoffes interagierend. Wenn er sich Schülern näherte, die zu stören begannen, erschien es meistens so, als hätte er sich ohnehin in diese Richtung bewegen wollen. Seine Aktionen waren so subtil, dass sie nicht bedrohlich zu sein schienen, trotzdem endete jedes störende Verhalten schnell. Frau Jacobson fragte sich, ob sie jemals fähig sein würde, in ihrer eigenen Klasse so effektiv aufzutreten. Zumindest hatte sie nun ein klares Modell vor Augen und wusste, dass es möglich war (Übersetzung aus dem Englischen R. Walcher).

Kounins «withitness»

Die erste systematische Studie zur Klassenführung stammt von Jacob Kounin (1970). Er arbeitete mit Videoaufnahmen und stellte fest, dass vor allem ein hohes Ausmass an *withitness* exzellente Classroom-Manager wie den oben beschriebenen Herrn Killian auszeichnete.

Eine Lehrperson, die sich durch ein hohes Ausmass an *withitness* auszeichnet, identifiziert problematisches Verhalten äusserst schnell, im Idealfall schon, bevor es zu einem Problem geworden ist. Dann reagiert diese Lehrperson unmittelbar mit einer Intervention. Auf diese Art und Weise signalisiert sie den Schülern, dass sie weiss, was in der Klasse vorgeht, dass sie sozusagen «Augen im Hinterkopf» hat.

Eine gute Umschreibung dieser Variable findet sich auch bei Good & Brophy (2003, S. 112):

[...] effektive Lehrpersonen überwachen ihre Klassen ständig. Sie positionieren sich so, dass sie alle Schüler sehen

können und behalten den ganzen Raum im Blickfeld, um im Bilde zu sein, was vor sich geht, ungeachtet dessen, was sie gerade sonst tun. Sie lassen die Klasse auch wissen, dass sie aufmerksam sind [...] und dass sie unangemessenes Verhalten früh und akkurat entdecken. Das befähigt sie, Probleme bereits im Keime zu ersticken, bevor sie zu gravierenden Störungen werden (Übersetzung R.W.).

Marzano (2003, S. 67) führt einen sehr hohen Effektwert von 1.42 für diese Variablen an. Zu beachten ist aber, dass sich dieser Wert nicht etwa auf Leistungsunterschiede bezieht, sondern auf Unterschiede bezüglich des Auftretens von Verhaltensschwierigkeiten.

Belohnung und Bestrafung

Von Kounins Studien her betrachtet sollte klar sein, dass das schnelle und allgegenwärtige Erkennen von Störungen mit einer prompten Reaktion essenziell für eine exzellente Klassenführung ist.

Über die Art der Reaktion ist damit aber noch nichts gesagt. Damit kommen wir zu den disziplinarischen Interventionen. Nach Marzano (2003, S. 28) sind solche Interventionen nötig. Er schreibt:

[...] the categorical rejection of disciplinary techniques is simply not supported by research. Quite the contrary, the research and theory strongly support a balanced approach that employs a variety of techniques.

Was heisst nun ein «balancierter Approach»? Speziell wichtig scheint zu sein, dass die Lehrperson sowohl mit belohnendem als auch bestrafendem Verhalten arbeitet, um eine konstruktive Lernatmosphäre zu erzeugen. In seiner Metaanalyse fand Marzano (2003, S. 29) jedenfalls, dass ein Mix aus Bestrafung und Belohnung den höchsten Effektwert ergab, nämlich 0.97. Belohnung oder Verstärkung allein war auch sehr wirksam (0.86), Bestrafung etwas weniger (0.78). Beim letzten Wert wird aber betont, dass er sich nur auf milde Formen der Bestrafung bezieht (ebda. S. 28f.).

Ferguson & Simpson (1998, S. 56) schreiben dazu:

Clearly, the results of these studies should permit schools to strike [...] a 'healthy balance' between rewards and punishments.

Aber ist es in einer zeitgemässen Schule nicht Fehl am Platze, mit Belohnung und Bestrafung zu arbeiten? Ist das nicht manipulatives und autoritäres Gehabe? Solchen Fragen kann man entgegen, dass Belohnung und Bestrafung bei der Formung von menschlichem Verhalten allgegenwärtig sind und wir ihren Einfluss oft völlig unterschätzen. Mit der Wirkung von diesbezüglichem Verhalten haben sich vor allem *Lerntheoretiker* wie *Pawlow* oder *Skinner* auseinandergesetzt. Es steht eigentlich ausser Frage, dass unser Verhalten sehr stark durch verstärkende und bestrafende Konsequenzen geformt wird. Ich möchte das anhand eines Beispiels erläutern:

Bob steht unter dem Basketballkorb und versucht, aus kurzer Distanz einen Korb zu erzielen. Beim ersten Versuch prallt der Ball unten an den Korbrand – lerntheoretisch betrachtet eine Bestrafung, die Bob veranlasst, etwas kräftiger zu werfen. Der zweite Versuch klappt – theoretisch gesehen eine Belohnung oder Verstärkung. Beim dritten Versuch schiesst Bob etwas zu kräftig, der Ball fliegt über den Korb – eine weitere Bestrafung. Dergestalt wird Bobs Korbwurftechnik durch unzählige belohnende und bestrafende Konsequenzen geformt und perfektioniert. Anzuführen ist, dass gerade die unmittelbaren Konsequenzen es dem Jungen ermöglichen, sein Wurfverhalten zu optimieren.

Es ist zentral, dass die Lehrperson erwünschte Verhaltensweisen der Schüler durch möglichst zeitnahe Reaktionen bewusst und gezielt verstärkt und unerwünschte Verhaltensweisen dementsprechend bestraft. Tut sie das nicht, heisst das überhaupt nicht, dass Belohnung und Bestrafung nicht «am Werk sind». So nehmen in einer Klasse grundsätzlich alle Akteure an diesem «Spiel» teil, dominante Kinder wahrscheinlich besonders effektiv.

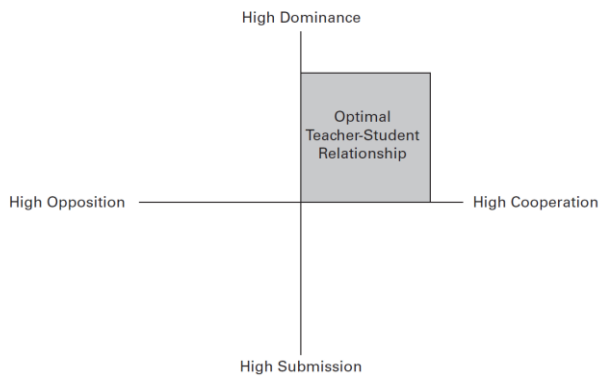
Wichtig in diesem Zusammenhang ist es auch, dass bestrafendes Verhalten, Anordnungen, Aufforderungen etc. in einer klaren, bestimmten, unaufgeregten, nicht emotionalen und nicht herabmachenden oder diskriminierenden Art und Weise erfolgen sollte. Marzano (2003, S. 50) führt dazu ein Beispiel an:

Wenn ein Neuling an der Highschool wütend ist, kann er einschüchternd wirken. Frau Palmer, eine erfahrene Lehrperson von kleiner Statur, hat gelernt, ihre Stellung auch gegenüber den aufgebrachtsten Studenten zu halten. Wenn ein junger Mann ihr gegenübertritt und zu schreien beginnt wegen einer Regel oder einer Benotung, so steht Frau Palmer aufrecht, schaut ihm in die Augen und sagt: «Ich bin gerne bereit mit dir zu sprechen, wenn du genauso ruhig sprichst wie ich.» Das wirkt selten das erste Mal, aber sie wiederholt exakt diese Wörter wieder und wieder [...]. Ihr ruhiges, standhaftes Auftreten erzielt in der Regel den gewünschten Effekt (Übersetzung R.W.).

Dominanz und Kooperation

Um eine Klasse im obigen Sinn effektiv führen zu können, ist ein gewisses Ausmass an *dominantem* Verhalten der Lehrperson erforderlich. Allerdings sollten Lehrpersonen auch zu *kooperativem* Verhalten fähig sein. Sie müssen also einerseits Verhaltensstandards durchsetzen und sich als Leader etablieren, andererseits aber auch auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, ihnen zuhören und versuchen, ihre Welt zu verstehen. Nachfolgende Grafik stammt von Marzano (2003, S. 43), der die optimale Lehrperson im Quadranten *high Dominance* und *high Cooperation* verortet.

Nicht ganz unerwartet bemängelt er bei jungen Lehrpersonen einen Mangel an Dominanz und bei älteren ein Defizit im Bereich Kooperation (ebda. S. 44).



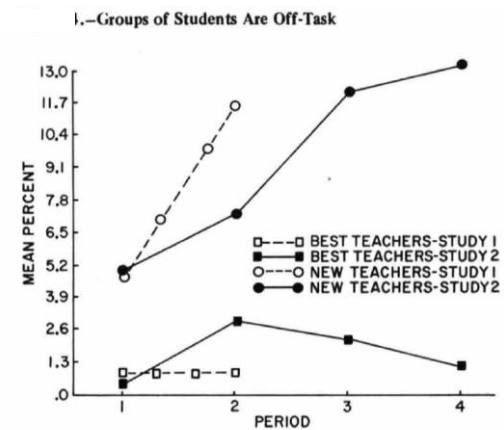
Beste Lehrpersonen in den Augen der Schüler

Während sich die bisherigen Ausführungen vor allem an Marzanos Metastudie orientiert haben, gehen wir in der Folge einigen wichtigen Einzelstudien nach und erörtern deren Ergebnisse im Detail.

Moskowitz & Hayman (1976) führten in den 70er-Jahren zwei vielzitierte Studien durch, in denen sie «beste» Lehrpersonen und Erstjahrlehrpersonen über ein Jahr lang an «junior high schools» beobachten liessen. Die besten Lehrpersonen waren aufgrund von Schülerbeurteilungen im Schuljahr vor der Beobachtungsperiode eruiert worden. Die Schüler wurden gebeten, diejenigen Lehrpersonen zu nennen, die sie sehr gut mögen und bei denen sie gleichzeitig auch sehr viel lernen würden. Das ist insofern eine spannende Ausgangslage, als die Auswahl nicht aufgrund der Beurteilung der Forscher getroffen wurde. Sehr gut an diesen Studien ist auch, dass die Beobachter den Grund der Studien nicht kannten und jeder Beobachter jede Lehrperson im Verlauf der Studie beobachten konnte.

Zusammenfassend ergab sich unter anderem Folgendes (ebda. S. 288):

- Die besten Lehrpersonen zeigten im Gegensatz zu den Anfängern vor allem am ersten Schultag ein hohes Mass an orientierendem, Verhaltensstandards setzendem Verhalten. Sie gingen gleichzeitig aber auch auf die Fragen und Gefühle der Schüler in einer verständnisvollen Art und Weise ein. Im Sinne von Marzano zeigten sie zwar ein dominantes, aber auch ein kooperatives Verhalten.
- Der Kampf um eine effektive Klassenführung wurde am Anfang des Schuljahres gewonnen oder verloren. Der erste Kontakt mit der Klasse scheint entscheidend zu sein. Beste Lehrpersonen etablieren dann eine produktive Lernatmosphäre. Eine klare Kontrolle des Schülerverhaltens ist entscheidend, aber auch ein nicht überfordernder, sinnvoll strukturierter und motivierender Unterricht. Ist die Kontrolle einmal verloren, kann sie kaum mehr wiedererlangt werden. Die nachfolgende Grafik zeigt, wie in den Klassen der Anfänger die «off-task»-Rate im Verlauf des Jahres zunahm. Das war bei den besten Lehrpersonen nicht der Fall (ebda. S. 286).



- Beste Lehrpersonen zeigten generell ein hohes Ausmass an verstärkendem Verhalten. Sie lobten und ermunterten die Studierenden oft.
- Beste Lehrpersonen griffen auch Schülerideen deutlich mehr auf als Anfänger.
- Ebenfalls machten beste Lehrpersonen deutlich mehr witzige oder lockere Bemerkungen als Neulinge, die im Gegensatz dazu eher gestresst wirkten.
- Beste Lehrpersonen behielten die Kontrolle durchs ganze Schuljahr aufrecht.
- Beim ersten Zeichen eines potentiellen Problems reagierten beste Lehrpersonen und unterbanden es.
- Beste Lehrpersonen kritisierten mit einer ruhigen Stimme. Sie wirkten emotional ausgeglichen. Sie agierten bestimmt, aber nett.
- Bei besten Lehrpersonen wurden pro Unterrichtsperiode mehr Aktivitäten unterrichtet, bei Erstjahrlehrpersonen erfolgte oft sogar nur eine Aktivität pro Unterrichtseinheit.
- Anfänger liessen die Kinder oft lange von der Wandtafel abschreiben.
- Anfänger verordneten lange Stillarbeiten, was zu Unruhe und Kontrollproblemen führen konnte.
- Anfänger brauchten auch mehr Zeit für Routineaufgaben wie Zettel austeilen oder Arbeiten einsammeln, was dann auch wiederum zu Disziplinproblemen führte.
- Anfänger ignorierten Kontrollprobleme oft, unterrichteten einfach weiter oder warteten, bis die Situation ausser Kontrolle geriet. Dann begannen sie zu laut zu werden. Gegen Ende des Schuljahres konnte es so weit kommen, dass ihre Schüler frei durch den Raum liefen, Stühle, Bücher oder Bleistifte herumwarfen, einander schlugen, laut summten, sangen und schwatzten.

Moskowitz & Hayman (ebda. S. 288) schreiben wörtlich:

Control appears related to student involvement in the learning process. It seems that setting expectations and a particular climate depends on the use of motivating behaviors that increase student participation in classroom activities. Few new teachers have the knowledge or the skills needed to take control effectively when they begin, and they suffer frustration all year as a result.

Many who write from a humanistic viewpoint feel that excessive concern with control is not good, but our results

suggest that control is a critical problem. In fact, the teachers who were able to establish and maintain control were also able to provide a warm, understanding, supportive climate in which students felt comfortable and were able to work productively. And the teachers who established control most effectively were the very ones whom students chose as their best teachers.

Das ist doch erstaunlich: Die Schüler lieben nicht die laxen Lehrpersonen, sondern jene, die zwar Verständnis für ihre Anliegen haben, aber sonst bestimmt und dominant auftreten. Das ergibt sich übrigens auch aus Studien zum Unterrichtsfaktor Klarheit, der einen hohen Effektwert von 0.75 bezüglich Lernerfolg aufweisen kann und dem ich auch ein PDF gewidmet habe (Walcher 2016). Studierende lieben einen klar aufgebauten Unterricht, in dem ihnen der Unterrichtsstoff in kleinen Schritten verständlich beigebracht wird.

Dimensionen der Klassenführung

Eine weitere, ebenfalls stark beachtete Studie wurde anfangs der Achtzigerjahre durchgeführt (Anderson et al. 1980). Die Autoren gingen ähnlich vor wie Moskowitz & Hayman, aber die Studie wurden mit Drittklässlern durchgeführt und die besten Lehrpersonen wurden durch die Forscher selbst ermittelt. Es wurden auch nicht beste Lehrpersonen mit Anfängern verglichen, sondern von 27 Lehrpersonen die 7 besten mit den 7 schlechtesten. Die Beobachtungen erfolgten wie bei Moskowitz & Hayman über ein ganzes Jahr hinweg durch trainierte Beobachter, die über Zweck und Sinn der Untersuchung nicht informiert waren. Das Kriterium für effektives Klassenmanagement war ein hohes Ausmass «on task involvement by the students», ein Minimum an störendem Verhalten und die effiziente Nutzung der Zeit für akademische Tätigkeiten.

Im **Umgang mit dem Lernstoff** zeigte es sich, dass die **besten Klassenmanager** sehr aufgabenorientiert waren. Es war augenscheinlich, dass sie sehr besorgt waren, dass sich die Kinder mit den Lerninhalten beschäftigen. Instruktion und Lernen hatte Top-Priorität. Anderson et al. (1980, S. 346ff.) erwähnen im Detail folgende Punkte:

- Die Schüler waren angehalten, die Aufgaben innerhalb der veranschlagten Zeit zu erledigen. Die Lehrperson machte oft diesbezügliche Bemerkungen.
- Die Lehrperson zirkulierte regelmässig und systematisch durch den Raum, so dass jedes Kind während des Arbeitens am Platz häufig kontrolliert wurde.
- Beim mündlichen Unterricht war es der Lehrperson wichtig, dass alle Schüler miteinbezogen wurden. Viele Lehrpersonen gingen dabei auch systematisch vor (zum Beispiel der Reihe nach Lesen).
- Die Arbeiten der Schüler wurden regelmässig eingesammelt und überprüft und die Kinder kannten die diesbezüglichen Regeln und Routinen.
- Die Lehrpersonen gaben systematisches Feedback in Bezug auf die Arbeiten der Schüler. Sie fühlten sich verantwortlich für schnelle Rückmeldungen.

Bei den **schlechtesten Klassenmanagern** dagegen schien Unterrichtszeit oft eher eine Zeitlücke zu sein, die mit irgendetwas gefüllt werden musste und weniger eine Ressource, die es zu nutzen galt.

- Auch wenn viele Schüler Zeit mit Plaudern oder Nichtstun verschwendet hatten, gestand ihnen die Lehrperson noch mehr Zeit zu, um die Arbeit zu beenden.
- Beim Einsammeln und Verteilen von Zetteln etc. herrschte nicht selten Konfusion. Solche Übergänge (transitions) waren sehr oft ungeregt und verbrauchten viel Unterrichtszeit, ohne dass dies die Lehrperson zu stören schien.
- Im mündlichen Unterricht wurden nur wenige Kinder miteinbezogen, oft nur die eifrigsten.
- Wenn die Schüler an den Plätzen arbeiteten, erfolgte die Zirkulation der Lehrperson eher unsystematisch. In vielen Fällen wurden nur Kinder berücksichtigt, welche die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken verstanden.
- Systematisches Feedback bezüglich erledigter Arbeiten oder gutem Verhalten konnte selten beobachtet werden.
- Die Schüler mussten oft ohne Unterbruch über längere Zeit am Platz an einer Aufgabe arbeiten, was zu Ermüdung führte und abweichendes Verhalten förderte.

Im **Umgang mit erwünschtem Verhalten** zeigte es sich, dass die **besten Klassenmanager** die Aufgabe, das Verhalten der Kinder im Unterricht zu formen und zu kontrollieren, genauso wichtig erachteten wie das eigentliche Unterrichten selbst (ebda. S. 348ff.) Sie präsentierten die erwünschten Verhaltensweisen Schritt für Schritt und übten sie auch systematisch ein. Dies taten sie speziell zu Beginn des Schuljahres, aber auch das ganze Jahr hindurch.

So wurden die Schüler instruiert, wie man auf die Toilette geht, wann es erlaubt ist, den Spitzer am Lehrerpult zu benutzen, wie man reagiert, wenn jemand an der Tür klopft etc.

Die Kinder erhielten häufig spezifisches, positives wie auch negatives Feedback über ihr Verhalten. Anderson führt folgendes Beispiel eines positiven Feedbacks an (ebda. S. 349):

I see that everyone who has gone to the pencil sharpener this morning has remembered the rules—only two at a time and no talking while there.

Dadurch, dass die Kinder genau wussten, was von ihnen erwartet wurde, genügte bei den effektiven Managern oft ein Fingerschnippen oder eine andere Geste, um eine Verhaltensänderung zu bewirken.

Bei den **schlechten Klassenmanagern** dagegen konnte wenig Instruktion beobachtet werden, welche die Schüler anleitete, zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten zu diskriminieren. Sie verabreichten auch wenig positives oder negatives diesbezügliches Feedback. Sie schienen eher davon auszugehen, dass die Kinder ja eigentlich schon wissen würden, wie man sich angemessen zu verhalten habe.

Anderson erwähnt in diesem Zusammenhang eine Lehrerin, die das Lernatelier der Schule nicht aufsuchte, da die Schüler ihrer Meinung nach nicht wissen würden, wie man dieses eigenständig benutzen könne. Sie schien nicht auf die Idee zu kommen, dass in diesem Fall eine sorgfältige Einführung notwendig wäre. Die Klasse ihrer Kollegin, die den guten Klassenmanagern zugerechnet wurde, benutzte das Atelier dank einer guten Einführung und Anleitung problemlos.

Oft warteten schlechte Manager bei unangemessenem Verhalten auch viel zu lange, bis die Situation aus dem Ruder lief und sprachen erst dann über Verhaltensstandards.

Schlechte Manager gaben auch häufig zu viel Information auf einmal ab und unterliessen es, das erwünschte Verhalten gründlich und schrittweise einzuüben.

Eine experimentelle Studie zur Verbesserung der Klassenführung

Die bisherigen Erörterungen haben gezeigt, dass sich das Verhalten von effektiven und erfolglosen Klassenmanagern in vielen Punkten unterscheidet. Das Problem aller bisher erwähnten Befunde ist aber ein zweifaches:

1. Die erörterten Studien sind keine Experimentalstudien. Nur diese würden *kausale Schlüsse* zulassen (vgl. dazu z.B. Walcher 2017, S.1). Es handelt sich nur um korrelative Befunde.

Nehmen wir z.B. den Befund, dass erfolgreiche Lehrpersonen eher locker auftreten und ab und zu eine witzige Bemerkung machen. Das tun die erfolglosen Manager weniger. Die Frage ist nun, ob diese Lehrpersonenverhaltensweise das Verhalten der Schüler positiv beeinflusst und zu einem störungsfreien Unterricht beiträgt oder ob es eher eine Folge des störungsfreien Unterrichts ist. Wenn eine Lehrperson die Klasse im Griff hat, kann sie entspannter auftreten und sich ab und zu einen Scherz erlauben.

Wenn das letztere der Fall wäre, würde es auch keinen Sinn machen, den erfolglosen Lehrpersonen zu empfehlen, es doch einmal mit Humor zu versuchen. Der ist ihnen eventuell gerade infolge der Verhaltensschwierigkeiten der Klasse abhandengekommen.

Daher ist bei den bisherigen Befunden Vorsicht angesagt. Es kann vermutet werden, dass einige der Unterschiede in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem disziplinierten Verhalten der Klasse steht, aber sicher können wir nicht sein.

2. Kann man die wünschenswerten Verhaltensweisen überhaupt trainieren? Oder sind einige Lehrpersonen einfach Naturtalente?

Die Forschergruppe um Anderson und Evertson, deren erste Studie oben referiert wurden, führten eine zweite Studie zu, um diese zwei Fragen zu klären (Evertson et al. 1983). 41 Lehrpersonen interessierten sich für die Teilnahme an einem Training wichtiger Verhaltensweisen, die die Forscher in der ersten Studie eruiert hatten. Es erfolgte eine ausgeklügelte

Randomisierung der Lehrpersonen auf die Experimentalgruppe (23 L.) und die Kontrollgruppe (18L.). Der Kontrollgruppe wurde gesagt, dass ihr Training erst in einem halben Jahr beginne und die Beobachtungen in ihren Klassen zur Entwicklung des Trainings wichtig seien. Den Experimentalgruppenlehrpersonen wurde ein Manual ausgeteilt mit den wichtigen Verhaltensweisen und diese wurden vor Beginn des neuen Schuljahres in einem 3-Stunden Workshop besprochen und trainiert. Ein zweiter Workshop erfolgte in der fünften Schulwoche.

Bezüglich der zweiten Frage ergab sich, dass die in der ersten Studie gefundenen Verhaltensweisen, die effektive Lehrpersonen öfters zeigen, tatsächlich trainiert werden können. In der Experimentalgruppe traten beinahe alle eingeübten und besprochenen Verhaltensweisen signifikant häufiger auf als in der Kontrollgruppe. Das ist umso bemerkenswerter, wenn man bedenkt, dass das Training mittels der zwei eher kurz gehaltenen Workshops ja eher bescheiden ausfiel.

Bezüglich der ersten Frage ergab sich auch Bemerkenswertes: In den Experimentalklassen wurde signifikant weniger störendes Verhalten beobachtet, auch signifikant weniger unerlaubtes Verhalten, das mit dem Unterrichtsstoff nichts zu tun hatte (off-task unsanctioned) und mehr deutlich mehr Engagement bezüglich der gestellten Arbeiten (on-task).

Vom Studiendesign her war es leider nicht möglich, die trainierten Verhaltensweisen im Einzelnen mit dem Unterrichtserfolg in Zusammenhang zu bringen. Das Training in global wirkte.

Die Studienautoren sprechen daher von einer «limited causal interpretation» (ebda. S. 186).

Das sollte uns zur Vorsicht ermahnen, wenn es darum geht, aufgrund solcher Studien Lehrpersonen zu beurteilen. So ist eventuell eine Lehrperson auch eine exzellente Klassenmanagerin, wenn sie keine Witze macht oder nicht dauernd durch die Klasse zirkuliert. Wenn aber das ganze Bündel von Verhaltensweisen, das effektive Klassenmanager auszeichnet, fehlt und die Klasse sehr undiszipliniert ist, ist davon auszugehen, dass die Lehrperson ursächlich für die Situation verantwortlich ist.

Elf Strategien für ein erfolgreiches Klassenmanagement

Zum Schluss der Erörterungen führe ich die elf Strategien an, die Evertson et al. in ihrem Lehrertrainingsmanual auflisten (ebda. S. 176 f.; Übersetzung R. W.):

1. Vorbereiten des Klassenzimmers: Stellen Sie sicher, dass Ihr Klassenzimmer und die Materialien für den Beginn des Jahres bereit sind.

2. Regeln und Routinen planen: Denken Sie darüber nach, welche Verhaltensabläufe die Schüler einhalten müssen, um in Ihrem Klassenzimmer und in der Schulumgebung effektiv zu funktionieren. Entscheiden Sie, welche Verhaltensweisen

akzeptabel oder inakzeptabel sind. Entwickeln Sie eine Liste von Verfahren und Regeln.

3. Konsequenzen: Entscheiden Sie rechtzeitig über Konsequenzen für angemessenes und unangemessenes Verhalten in Ihrem Klassenzimmer und kommunizieren Sie diese an Ihre Schüler. Bleiben Sie konsequent.

4. Regeln und Routinen umsetzen: Vermitteln Sie Regeln und Verfahrensweisen systematisch. Überlegen Sie sich gut, wann und wie Sie diese vermitteln, einüben und auch repetieren.

5. Aktivitäten zu Beginn des Schuljahres: Entwickeln Sie Aktivitäten für die ersten Schultage, die für die Schüler nicht allzu schwierig zu bewältigen sind und richten sie den Fokus auf die ganze Klasse.

6. Strategien für potenzielle Probleme: Planen Sie Strategien, wie sie auf mögliche Probleme reagieren, die Ihre Organisation und Ihr Management im Klassenzimmer gefährden könnten.

7. Überwachung: Überwachen Sie das Verhalten der Schüler eng.

8. Unangemessenes Verhalten beenden: Stoppen Sie unangemessenes und störendes Verhalten umgehend und konsequent.

9. Organisieren von Unterricht: Organisieren Sie den Unterricht so, dass alle Schüler Ihrer Klasse gemäss ihrem Lernniveau instruiert werden können.

10. Verantwortlichkeit der Schüler: Organisieren Sie den Unterricht so, dass die Kinder Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen müssen.

11. Klarheit der Instruktion: Versuchen Sie sich klar und verständlich auszudrücken, wenn Sie Informationen präsentieren und Anweisungen erteilen.

Literatur

Anderson L.; Evertson C.; Emmer E. (1980). *Dimensions in classroom management derived from recent research*. Journal of Curriculum Studies, 12, 343–356.

Evertson C.M.; Emmer E. T. ; Sanford J. P. ; Clements B. S. (1983). *Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms*. Elementary School Journal, 84(2), 173–188.

Good T. L. & Brophy J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hattie J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Kounin J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Marzano R. J.; Marzano J. S.; Pickering, D. J.: *Classroom Management that works*. Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

Milgram S. (1982). *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Miller A.M. ; Ferguson E. ; Simpson, R. (1998). *The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective*. Educational Psychology, 18(1), 55–64.

Moskowitz G. & Hayman J. (1976). *Success strategies of inner-city teachers: A year-long study*. Journal of Educational Research, 69, 283–289.

Walcher R. (2016). *Klarheit der Lehrperson – alles klar?* Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2017). *Erwartungen – don't blame the parents*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>