

1

Beziehungsorientierte Klassenführung: eine Einführung

»Bildung braucht Beziehung« – dieses Zitat wurde in den vergangenen Jahren zu einem Schlagwort für die moderne Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Dies betrifft auch den Bereich der Klassenführung: War Klassenführung bis vor wenigen Jahren noch sehr stark mit Fragen der Disziplin im Unterricht und Autorität von Seiten der Lehrperson verknüpft (im Überblick Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006), attestiert die moderne Forschung Klassenführung heute vor allem dann Wirksamkeit und Stärke, wenn es ihr gelingt, ein Gleichgewicht zwischen Beziehungsqualität einerseits und notwendiger Struktur andererseits zu schaffen. Klassenführung und Beziehungsqualität

zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen gelten – separat voneinander – in der Schul- und Unterrichtsforschung schon lange als zentrale Gelingensbedingungen von Lernen. So konnten Marzano und Kolleg*innen (2003, nach Hattie, 2009) in ihrer einflussreichen Metaanalyse eine bedeutende Effektstärke ($d = .52$)¹ von guter Klassenführung auf die Schüler*innenleistung nachweisen, für Beziehungsqualität war dieser Effekt sogar noch größer ($d = .72$; Cornelius-White, 2007). Die Forschung der letzten Jahre zeigt immer mehr, dass Klassenführungskompetenz und eine qualitätsvolle Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung darüber hinaus stark miteinander verknüpft sind und einander bedingen: So konnten Mainhard und Kolleg*innen (2011) in einer Studie mit 1208 niederländischen Schüler*innen zeigen, dass unterstützendes Verhalten der Lehrperson (Lob und Bestärkung, Hilfestellung, Begegnung auf Augenhöhe) überdauernde positive Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Klassenklima zeigte, während Lehrpersonen, die versuchten, Schüler*innenverhalten über Zwang, negative Reaktionen u. ä. zu steuern, nicht nur negativeres Klima in ihren Klassen hatten, sondern auch von ihren Schüler*innen als deutlich weniger (!) einflussreich wahrgenommen wurden als Lehrpersonen, zu denen eine positive Beziehung bestand. In einer eigenen Studie (Siwek-

1 Eine *Metaanalyse* ist eine Studie, die die Ergebnisse mehrerer Studien zu derselben Fragestellung zusammenfasst und deren Gesamtaussagekraft beurteilt. Die *Effektstärke*, meist ausgedrückt als d nach Cohen (1988), ist ein statistisches Maß, das die praktische Bedeutung eines statistisch nachgewiesenen signifikanten Unterschieds zwischen zwei oder mehr Vergleichsgruppen ausdrücken und quantifizieren möchte. Dies wird notwendig, da bei großen untersuchten Gruppen auch kleine, in der Praxis unbedeutende Unterschiede, statistisch signifikant werden, was dann mitunter fälschlicherweise als aussagekräftiger Zusammenhang interpretiert wird. Nach Cohen (1988) ist ein Maß von $d = 0.2$ bis 0.4 als kleiner Effekt, von $d = 0.5$ bis 0.7 als mittlerer Effekt und von $d = 0.8$ oder höher als sehr bedeutsamer/großer Effekt interpretierbar. Nähere Informationen zu Berechnung und Interpretation dieses Maßes können in der Originalquelle oder unter <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> nachgelesen werden.

Marcon, 2019, 2021) an 1048 österreichischen Schüler*innen und ihren Lehrpersonen zeigte sich, dass Klassenführungs kompetenz in hohem Maß durch die Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler*innen, also einen Beziehungsfaktor, bestimmt war, und die Beziehungsqualität wiederum in jenen Klassen am höchsten war, in denen die höchste Klassenführungs kompetenz attestiert wurde; zudem ließ sich feststellen, dass beide Aspekte geübt und positiv beeinflusst werden können.

Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass sich Verhalten von Schüler*innen und Lehrpersonen gegenseitig bedingen: Pas und Kolleg*innen (2015) zeigten anhand von Beobachtungen in 1262 US-amerikanischen Klassen, dass Schüler*innen, die positives Verhalten im Unterricht zeigten, von ihren Lehrpersonen deutlich mehr positive Reaktionen und Unterstützung erfuhren als Schüler*innen, die provozierendes Verhalten an den Tag legten. Die gegenseitige Beeinflussung von Lehrer*innen und Schüler*innenverhalten und entsprechende Effekte auf die produktive Nutzung der Lernzeit, den Klassenführungsstil der Lehrpersonen und die Beziehungsqualität in den Klassenzimmern konnte in ähnlicher Form auch länderübergreifend gezeigt werden (vgl. z.B. Lewis, Romi, Katz & Qui, 2008; Montuoro & Lewis, 2015). Auf die weitreichenden Effekte dieses Zusammenhangs, etwa auf Lernmotivation der Schüler*innen, Einstellungen gegenüber Lernen und Schulleistungen oder Lehrer*innengesundheit, wird in Kapitel 2 (► Kap. 2) noch weiter eingegangen.

Die bislang zitierten Ergebnisse lassen aber bereits zwei wesentliche Schlüsse zu:

1. Klassenführung und Beziehungsqualität im Unterricht hängen untrennbar miteinander zusammen; und
2. Schüler*innen und Lehrpersonen sind für das Gelingen (oder Misslingen) beider Aspekte gleichermaßen verantwortlich.

Nichtsdestotrotz zeigt sich bei Betrachtung insbesondere der deutschsprachigen Literatur, dass diese Erkenntnisse noch nicht

ausreichend in theoretischen und praktischen Konzeptionen moderner Klassenführung Eingang gefunden haben. Diese Lücke möchte dieser Band schließen, indem einerseits neueste internationale Forschungserkenntnisse zur Erweiterung des Verständnisses von Klassenführung in Richtung einer echten Beziehungsorientierung genutzt werden, andererseits auch aufgezeigt wird, was eine gelingende Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen auf der Sekundarstufe denn nun genau ausmacht, wie diese aufgebaut und erhalten werden und für die Gestaltung von Lernumgebungen produktiv genutzt werden kann.

Dazu beleuchtet der Band im ersten Teil (► Kap. 2) internationale Erkenntnisse rund um Classroom Management mit Fokus auf die Sekundarstufe, wo Alter und Entwicklungsstand der Lernenden besondere Ansprüche an die Klassenführung – und die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen für deren Gelingen – stellen. Im zweiten Teil (► Kap. 3) werden die Implikationen aus diesen Erkenntnissen für das konkrete Handeln in- und außerhalb des Unterrichts lösungsorientiert und praxisnah aufbereitet und für Lehrpersonen und allen in Schule und Unterricht tätigen Professionist*innen, die ihren Umgang mit Schüler*innen und hier insbesondere ihre Klassenführung reflektieren und verbessern wollen, zugänglich gemacht. Neben Ausführungen zum Aufbau und Erhalt tragfähiger Beziehungen in Schule und Unterricht werden konkrete präventive sowie konstruktive reaktive Strategien zur Bearbeitung von Problemen in- und außerhalb des Unterrichts vorgestellt und deren Wirkweise und Bedeutung werden erläutert. Darüber hinaus wird besonderes Augenmerk auf Elemente und Gelingensbedingungen beratender Gespräche als zentrales Element beziehungsfördernder Interventionen gelegt. Der Band schließt mit Hinweisen zum konstruktiven eigenen Umgang mit belastenden Situationen, Grundlagen gelungener Abgrenzung und der Bedeutung und Funktion schulischer Unterstützungsnetzwerke mit dem Ziel, die eigenen und fremden Ressourcen, die zur konstruktiven Gestaltung von Lernumgebungen notwendig sind, optimal nutzen und erhalten zu können.

2

Klassenführung auf der Sekundarstufe – Was uns verschiedene Sichtweisen lehren können

2.1 Definition(en) von Klassenführung

«Nearly everything a teacher does, aside from communicating the content of the academic curriculum, is part of classroom management.»

Mit obiger Aussage drücken Schwab & Elias (2015, S.94f.) in dem Referenzwerk »Handbook of Classroom Management« (Emmer & Sabornie, 2015) auf einen Blick die Breite und Komplexität jener Prozesse aus, die in der modernen Forschung unter dem Begriff »Klassenführung« zusammengefasst werden.

Auf den ersten Blick mag diese Aussage ein Gefühl der Überforderung auslösen – impliziert sie doch, in dieser gesamten Breite »Meister*in« sein zu müssen, wenn man seine Schüler*innen zu produktivem Arbeiten in möglichst störungsfreien und gleichzeitig lern-, autonomie- und sozialförderlichen Klassenzimmern anleiten möchte. Gleichzeitig birgt sie aber auch unheimlich viel Potenzial – nämlich dahingehend, dass viele Wege zum Ziel führen können, an vielen Schrauben gedreht werden kann und gelungene Klassenführung etwas ist, das nicht vorrangig durch punktuelle Aktionen, sondern vielmehr durch einen »Gesamteindruck« von Lehrpersonen und Schüler*innen von deren Lernumfeld bestimmt ist.

In diesem Sinne ist der erste Teil dieses Buches verschiedenen Zugängen und Ansätzen rund um Klassenführung (auch: Klassenmanagement, Classroom Management)² gewidmet. Dabei wird nicht nur die Vielgestaltigkeit des Begriffs, sondern auch jene der Forschungstraditionen sichtbar werden, die sich mit ihm über die letzten 50 Jahre beschäftigt haben. Wie so oft im pädagogisch-psychologischen Bereich gibt es – eben aufgrund dieser Vielfalt der Zugänge – keine einheitliche und einzige Definition von Klassenmanagement, wohl aber – wenn man so will – Kompromisse, die seinen Kern für einen Großteil der wissenschaftlichen und praktischen Landschaft gut zu treffen scheinen.

Ein Beispiel hierfür ist die breit anerkannte Definition von Evertson & Weinstein (2006) von Classroom Management als die *Summe aller koordinativen und steuernden Impulse der Lehrperson, die eine für sozio-emotionales sowie kognitives Lernen günstige Lernumgebung schaf-*

2 Da dieser Band einen integrativen Ansatz von Klassenführung über verschiedene Forschungstraditionen aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum verfolgt, werden die Begriffe »Klassenführung«, »Klassenmanagement« und »Classroom Management« hier synonym verwendet und beziehen sich, sofern nicht anders spezifiziert, auf die in Kapitel 2.2. beschriebene Konzeption von relationaler Klassenführung basierend auf einem erweiterten ökologischen Ansatz nach Doyle (2006) und Piwowar (2014).

fen und aufrecht erhalten (im englischen Original: »teachers' general leading and coordinating efforts in order to create a learning environment in the classroom which enhances social-emotional as well as academic learning«, Evertson & Weinstein, 2006, S. 4). Gleichzeitig *maximiert gute Klassenführung die den Schüler*innen zur Verfügung stehende Lernzeit* (engl. »time on task«; Helmke, 2015; Kunter, Baumert & Blum, 2011).

Darüber hinausgehend unterscheiden sich die Definitionen guter Klassenführung, die Komponenten, aus denen sie sich zusammensetzt, und auch ihre Messformen je nach dem dahinter liegenden theoretischen Modell (Fries & Cochran-Smith, 2006).

Diese unterschiedlichen Auffassungen – entstanden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und Haltungen gegenüber Grundelementen wie Disziplin, Verantwortlichkeiten und Rollen von Lehrenden und Lernenden oder Beziehungsgestaltung in Unterricht und Schule – haben zur Folge, dass sich interessierte Pädagog*innen mit einer oft verwirrenden, teilweise widersprüchlich erscheinenden Fülle an Empfehlungen konfrontiert sehen, die sich mit den eigenen Grundüberzeugungen und Praxiserfahrungen nur bedingt decken und entsprechend häufig als praxisfern abgelehnt werden.

Die folgenden Seiten verfolgen daher das Ziel, einige wesentliche Zugänge zu Classroom Management sowie deren dahinter liegende pädagogische Haltungen, Ziele und sich daraus ergebende Konsequenzen für den Unterricht vorzustellen. Dies soll einerseits ermöglichen, das im Anschluss vorgestellte Konzept der Klassenführung durch Beziehung als einen Ansatz, der sowohl dem Anspruch nach Strukturgebung als auch jenem nach unterstützender Beziehung gerecht wird, nachvollziehbar abzuleiten. Andererseits soll interessierten Leser*innen dadurch eine Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Überzeugungen mit bestehenden Ansätzen abzugleichen und deren Stärken und Entwicklungsbereiche auf Basis der eigenen Erfahrungen zu reflektieren und einzuordnen. Die Ausführungen fokussieren dabei auf Erkenntnisse zum Sekundarstufenbereich, dem primären Interessensfeld der Leser*innen dieser Rei-

he. Viele Strategien, die in der Ratgeberliteratur zu Klassenführung und Beziehungsgestaltung angeboten werden, haben ihren Ursprung im Grundschulbereich, der traditionell in diesen Themenbereichen wesentlich breiter erforscht ist (Good & Brophy, 2003; Pianta, 2006). Während die dort erprobten und bewährten Strategien, etwa zum Einsatz von Regeln und Ritualen im Unterricht, auch für höhere Schulstufen wertvolle Impulse geben können, verlangen Alter und Entwicklungsstand der Schüler*innen über den Verlauf der Sekundarstufe Anpassungen, die ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren entsprechend weiter entwickelten Fähigkeiten in Bereichen wie Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit gerecht werden. Während in Kapitel 3 auf solche entwicklungspsychologischen Besonderheiten von Jugendlichen im Sekundarstufenalter eingegangen wird, umreißt dieses Kapitel daher den aktuellen Forschungsstand mit explizitem Fokus auf alle Altersstufen jenseits der Grundschule.

2.2 Klassenführung als ein Kompetenzbereich von Lehrpersonen

Eine insbesondere im deutschen Forschungs- und Sprachraum sehr gängige Auffassung von Klassenführung ist jene als eine *Steuerungsleistung der Lehrkraft* und damit als einen *Teil der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen* von Lehrpersonen (beispielhaft als solche modelliert z.B. in den namhaften Schulwirksamkeitsstudien der letzten Jahre, wie TEDS-M von Blömeke & König, 2010a oder COACTIV von Kunter, Baumert & Blum, 2011). Ebenso ist Klassenführung ein unbestrittener Bestandteil namhafter Modelle von *Unterrichtsqualität*, etwa jenen von Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann & Oser (2017) oder Andreas Helmke (2015).

In Modellen von Lehrer*innenkompetenz fällt jedoch auf, dass Klassenführung entweder auf einige wenige Elemente verkürzt wird

(z. B. Störungsausmaß und Zeitverschwendung im Unterricht bei COACTIV oder störungspräventive Unterrichtsführung und -Planung sowie effektive Zeitnutzung bei TEDS-M) oder nicht genau geklärt ist, was diese Steuerungsleistung tatsächlich umfasst. Die englischsprachige Forschung verfolgt hingegen oftmals breitere Ansätze. So werden dort etwa auch die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden (Wubbels et al., 2015) oder pädagogisch-didaktische Grundeinstellungen der Lehrperson (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006) miteingeschlossen und die Eigenverantwortung von Schüler*innen für eine produktive Lernumgebung verstärkt betont (vgl. etwa Pianta, 2006; Bear, 2015). Warum fehlen diese Elemente in den deutschsprachigen Modellen?

Wie Helmke (2015) ausführt, wurde der Begriff der Klassenführung – innerhalb wie außerhalb des Klassenraums – insbesondere im deutschen Sprachraum bis in die 1990er Jahre hinein weitestgehend gemieden, wohl aus Gründen historisch negativ behafteter Verknüpfungen von Begriffen wie Führung, Disziplin u. ä. Eine Folge davon war, dass Theorien, Methoden und Techniken der Klassenführung auch in Aus- und Weiterbildungen für Pädagog*innen kaum Beachtung fanden (van Tartwijk & Hammerness, 2011) und Versuche, Klassenführung zu systematisieren und zu modellieren, abgesehen von wenigen Ausnahmen (bspw. Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Rheinberg & Hoss, 1979; im Überblick auch Helmke, 2015 und Piwovar, 2014) im deutschen Sprachraum relativ neu sind (Helmke, 2015; Kunter et al., 2011; Ophardt & Thiel, 2013). Zudem verfolgt die Forschung zu Lehrer*innenkompetenzen und Unterrichtsqualität aktuell im deutschsprachigen Raum einen stark quantitativ-meßorientierten³ Ansatz, der eine Abbildung vieler Einzelkompo-

3 *Quantitative Forschung* = Methode der empirischen Sozialforschung, bei der die Ermittlung von Häufigkeiten mittels z. B. Fragebögen mit vielen Teilnehmer*innen im Fokus steht. Die Ergebnisse werden als Zahlen ausgedrückt (*quantifiziert*) und zur Überprüfung von Annahmen über größere Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen genutzt. Dabei wird versucht, mittels statistischer Methoden von der untersuchten Gruppe allgemeingültigere Schlüsse auf die Gesamtpopulation zu ziehen.

nenten einer Teildimension wie Klassenführung (vgl. auch Kunter & Voss, 2011) allein aus meßpraktischen und ökonomischen Gründen nicht erlauben würde. Die Folge aus beidem ist allerdings, dass diese Ansätze zu effektiver Klassenführung im Vergleich zum internationalen Forschungsstand relativ kurz greifen und empirisch erwiesenermaßen zentrale Aspekte, wie die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden (Cornelius-White, 2007; Montuoro & Lewis, 2015; Pianta, 2006; Piwowar, 2014; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006; Wubbels et al., 2015) unberücksichtigt bleiben. Dementsprechend wird bei näherem Interesse an der beschriebenen Auslegung von Klassenführung in Modellen von Lehrer*innenkompetenz, den dortigen weiteren Teilbereichen pädagogisch-psychologischer Kompetenzen und deren Messung auf die oben angegebenen Primärquellen verwiesen.

2.3 Klassenführung als präventives vs. reaktives Lehrer*innenhandeln

Eine weitere häufig in der Literatur angetroffene Einteilung von Klassenmanagement, insbesondere wenn es um spezifische Techniken und Verhaltensweisen bei Klassenführung geht, ist jene in *präventive* vs. *reaktive* Strategien, die von Lehrpersonen eingesetzt werden, um mit Unterrichtsstörungen umzugehen. *Präventive Strategien* sind dabei all jene, die Störungen der aktiven Lernzeit von vornherein zu vermeiden suchen, während *reaktive Strategien* sich auf den Umgang mit bereits aufgetretenen Störungen des Unterrichts konzentrieren (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006; Emmer & Sabornie, 2015a; Kounin, 2006).

Diese Unterscheidung geht wesentlich auf Jacob Kounins (2006) Originalforschung zu Strategien erfolgreicher Klassenführung aus den 1970er Jahren zurück, die auch moderne Forschung und theoretische Modelle zu Classroom Management nach wie vor prägend