

Schriftliche Hausarbeit

gem. § 58 OVP (Theorieteil)

Thema

Effiziente Klassenführung

Erhöhung des Lernerfolgs und Prävention von
Unterrichtsstörungen durch systematische Klassenführung

Seminar

Studienseminar für das Lehramt für die
Sekundarstufe II (Berufskolleg) Dortmund

Schule

Robert-Bosch-Berufskolleg, Dortmund

Verfasser

Timo Becker

Inhaltsverzeichnis

1	Führung	
1.1	Prinzipielle Ansätze von Führung.....	1
1.2	Führungsstile	2
1.3	Optimaler Führungsstil	2
2	Motivation	
2.1	Maslows Bedürfnispyramide	4
2.2	Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie	6
2.2.1	Motivatoren.....	6
2.2.2	Demotivatoren	6
3	Klassenführung	
3.1	Ziele effizienter Klassenführung.....	8
3.2	Schwierigkeiten bei der Selbstevaluation.....	9
3.3	Merkmale effizienter Klassenführung	10
3.3.1	Allgegenwärtigkeit und Überlappung	10
3.3.2	Reibungslosigkeit und Schwung	11
3.3.3	Aufrechterhaltung des Gruppenfokus	13
3.3.4	Programmierte Überdrussvermeidung	14
4	Verhaltensregeln	
4.1	Regeln finden	15
4.2	Regeln einführen.....	16
4.3	Mit Regelverstößen umgehen	17
4.4	Selbstevaluation.....	17
	Anhang	
A:	Einflussfaktoren für den Lernerfolg	18
B:	Präferierte Kommunikations- und Führungsstile	19
C:	Günstige und ungünstige Kommunikationsformen	20
D:	Checkliste zur Motivation	21
E:	Checkliste zur Klassenführung	23
F:	Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstkontrolle	25
G:	Formular zur Stundenvorbereitung	26
H:	Checkliste – Was ist guter Unterricht?.....	27
	Literatur	29
	Online-Ressourcen	30
	Ursprung	30

1 Führung

1.1 Prinzipielle Ansätze von Führung

'Management' bedeutet laut dem Brockhaus im Englischen »handhaben« oder »leiten«. Der Begriff bezeichnet "die Führung von Institutionen jeder Art". Alle Maßnahmen, mit denen ein Lehrer das Verhalten einer Klasse auf unterrichtliche Ziele ausrichtet, sind daher Managementhandlungen.

Bei dem Prozess der Führung im Klassenzimmer geht es darum, die in den Lehrplänen, im Schulprogramm und bei den Bildungsgangkonferenzen beschlossenen Ziele um- und durchzusetzen. Genauso wie die Führungskraft in einem Unternehmen, trifft ein Lehrer Entscheidungen und kontrolliert deren Umsetzung.

Dasselbe passiert bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen: Eltern treffen Entscheidungen und setzen diese mit Hilfe von Erziehungsmaßnahmen durch. Erziehung kann als eine spezielle Form der Führung bezeichnet werden, deren Ziel die Selbstständigkeit und gesellschaftliche Integration von Heranwachsenden ist.

In der Theorie der Personal- und Unternehmensführung gibt es zahlreiche Methoden. In der täglichen Praxis dürfte eher die Verbindung der einzelnen Elemente zu einem individuellen Führungskonzept die Regel sein. Die wichtigsten theoretischen Ansätze sind (s. Brockhaus zu 'Management'):

'Management by Exception'	voll verantwortliche Delegation von Einzelentscheidungen an nachgeordnete Mitarbeiter, Eingreifen der vorgesetzten Stellen nur in Ausnahmefällen.
'Management by Motivation'	Führung durch Anreiz.
'Management by Objectives'	Führung nach deutlich abgegrenzten, operationsnahen Zielen.
'Management by System'	Systematisierung der Leitungs- und Kontrolltätigkeiten durch Vorschriften für die Durchführung wiederkehrender Tätigkeiten.

Neuere Entwicklungen im Managementbereich stellen weniger die Führung, sondern mehr das Prinzip der Selbstorganisation in den Vordergrund: flache Organisationen mit dezentralen Entscheidungs- und Kontrollstrukturen, die auf eine größere Selbstverantwortung der Mitarbeiter abzielen.

Für die Führung einer Klasse ergeben sich daraus grundsätzlich fünf Themen: Was kann ich an Schüler delegieren? Wie motiviere ich diese? Wie kann ich Zielvereinbarungen als Führungsinstrument nutzen? Welche Führungsaktionen lassen sich durch dauerhafte Regeln und Rituale ersetzen? Und, wie kann ich die Selbstorganisationsfähigkeiten von Schülern erhöhen?

1.2 Führungsstile

Neben dem grundsätzlichen Führungskonzept stellt sich die Frage, welche Spielräume und Mitsprachemöglichkeiten Untergebenen eingeräumt werden sollen. Führt man besser nach dem Prinzip "Anweisung und Gehorsam" oder setzt man auf das "Prinzip der Selbstverantwortung"?

Eine Führung nach dem Prinzip "Anweisung und Gehorsam" wird als **autoritärer Führungsstil** bezeichnet: Mitarbeiter bekommen gesagt, wie sie sich zu verhalten haben (direktiv) und werden im Fall der Nicht-Befolgung sanktioniert. Mitspracherechte werden nicht eingeräumt (autokratisch).

Eltern mit diesem Ansatz setzen klare Grenzen und Regeln, deren Einhaltung sie strikt verlangen. Die Vorgaben werden nur selten begründet und kaum an den Bedürfnisse ihrer Kinder ausgerichtet. Kinder, die autoritär erzogen worden sind, trauen sich aufgrund eines geringen Selbstvertrauens wenig zu und sind leicht zu erschüttern, haben dafür später aber wenig Probleme mit Drogen und Jugendgangs (Kucklick, S. 146).

Bei der Führung nach dem Prinzip "Selbstverantwortung" handelt es sich um den **kooperativen** ("demokratischen") **Führungsstil**. Manager mit diesem Stil sind der Auffassung, dass Selbstdisziplin aus der Freude an Verantwortung entspringt und Engagement aus dem Gefühl der Zufriedenheit nach der erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben (Heller 2000, S. 301). Führungskräfte mit einem kooperativen Führungsstil führen permissiv ("erlaubend") und holen bei anstehenden Entscheidungen die Meinung ihrer Mitarbeiter ein ("partizipativ").

Eltern mit diesem Stil fördern die Unabhängigkeit ihrer Kinder wo immer es geht, setzen aber kaum Grenzen, vermeiden größere Konflikte und stellen wenig Anforderungen. Kinder, die kooperativ erzogen wurden, haben eine geringere Fähigkeit zur Selbstregulation als autoritär erzogene Kinder. Sie haben Schwierigkeiten mit dem Einhalten der Schuldisziplin, der Abgrenzung von Drogen und Kontrolle von emotionalen Ausbrüchen. Dafür ist ihr Selbstvertrauen gut entwickelt (Kucklick, S. 146).

1.3 Optimaler Führungsstil

Diskussionen um Führungs- und Erziehungsstile drehen sich häufig um die Frage, welcher von beiden Führungsstil vorzuziehen ist. Die Untersuchungen zu den Auswirkungen von Erziehungsstilen auf die Persönlichkeit der Kinder legen nahe, dass eine Mischung aus dem besten beider Ansätze den optimalen Führungsstil darstellt. Dieser wird als **autoritativer Führungsstil** bezeichnet (Kucklick, S. 144).

Die Kombination von beiden Ansätzen hat sich auch in Unternehmen als die beste Form herausgestellt: als Grundlage für Disziplin benötigt jede Organisation eine bestimmte Grundmenge des Prinzips 'Anordnung und Gehorsam'. Das Prinzip 'Selbstverantwortung'

nützt den Wunsch des Mitarbeiters nach eigenem Erfolg, erfordert aber klare Zielvorgaben und entsprechende Kompetenzen auf Mitarbeiterseite. Beide Führungsstile werden kombiniert, um Leistungen nicht nur zu fordern, sondern auch dazu zu motivieren (Heller 2002, S. 170).

Die Mischung beider Stile erfolgt nicht statisch. Beide Konzepte werden vielmehr flexibel gehandhabt und auf die jeweilige Situation und Erfordernisse der Gruppe und Individuen abgestimmt. Jedes Gruppenmitglied hat seine eigene Persönlichkeit und seinen eigenen Stil. Die Kunst ist es, für jeden Einzelnen den passenden Ansatz zu finden. Führung bekommt damit Aspekte wie 'Leute zu studieren', 'auf Personen einzugehen' und 'für jeden Einzelnen den richtigen Ton zu finden'. Bei neuen und unerfahrenen Gruppenmitgliedern geht die Tendenz dabei eher in Richtung "Straffe Führung", während erfahrene und fähige Mitglieder am besten durch Einräumen von Freiräumen für eigene Initiative motiviert werden (Heller 2002, S. 329).

2 Motivation

"Motivation" bezeichnet diejenigen Prozesse, die menschliches Verhalten aktivieren, steuern und formen. Alle Theorien zur Motivation gehen von der Annahme aus, dass Menschen zur Leistung motiviert sind, wenn sie die Möglichkeit und richtigen Anreize erhalten. Als Lehrkraft ist es daher wichtig zu wissen, wie Motivationsfaktoren aussehen und wie diese konkret angewendet werden können. Da für jeden Schüler mehrere und verschiedene Faktoren eine Rolle spielen, gehört hierzu auch das Wissen, wie die individuellen Beweggründe von Schülern in Erfahrung gebracht und mit denen des Unterrichts in Einklang gebracht werden können (Heller 2000, S. 290).

2.1 Maslows Bedürfnispyramide

Eine der bekanntesten Theorien dazu ist die Motivationspyramide des amerikanischen Psychologen und Mitbegründers der humanistischen Psychologie Abraham Maslow (1908-1970). Maslow unterteilte die menschliche Motivation in fünf Bereiche. Nach diesem Modell stellen körperliche Bedürfnisse die fundamentalste Grundlage dar, auf der Sicherheitsbedürfnisse, Soziale Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Anerkennung und der Wunsch nach Selbstverwirklichung aufbauen.

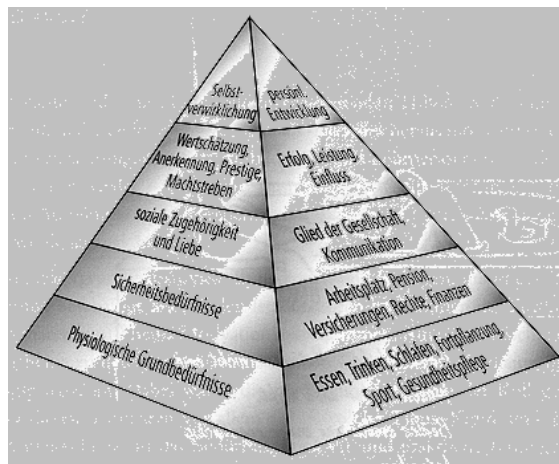


Abb. Maslowsche Bedürfnispyramide

Die Struktur der Bedürfnisse ist bei ihm hierarchisch geordnet: erst wenn ein tieferliegendes Bedürfnis ganz oder beinahe vollständig befriedigt ist, wird das folgende Bedürfnis relevant. Maslow war damit überzeugt, dass es nicht ausreicht, nur die körperlichen und die Sicherheitsbedürfnisse eines Menschen zu befriedigen, um ihn zu motivieren (Heller 2000, S. 292).

Maslows Modell vermittelt eine wichtige Erkenntnis: Motivation hat mit Bedürfnissen zu tun. Das Verhalten von Schülern kann in diesem Sinne als zielgerichtet auf die Befriedigung von sich immer wieder neu formierenden Bedürfnissen definiert werden, die sich auch auf den Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, Respekt und Anerkennung beziehen. Auf dieses Phänomen war auch schon der amerikanische Sozialwissenschaftler Elton Mayo (1880-1949) bei seinen Hawthorne-Studien gestoßen. Mayo und sein Team hatten in einer Elektrofabrik Untersuchungen zur Abhängigkeit der Produktivität von der Beleuchtung durchgeführt und dabei festgestellt, dass die Produktivitätssteigerungen unabhängig von der Beleuchtung durch das Interesse hervorgerufen wurde, das den Arbeitern durch die Untersuchungen entgegengebracht wurde (Heller 2002, S. 227).

Welche Konsequenzen hat dieses Modell auf die Arbeit in der Schule? Bestimmte Verhaltensweisen wie z. B. Unterrichtsstörungen können damit als Indikator interpretiert werden für unbefriedigte Bedürfnisse von Schülern, z. B. der Wunsch nach Erfolgserlebnissen, Anerkennung, usw. Da Bedürfnisse nicht nur auf biologischen Merkmalen, sondern auch auf reflektier- und veränderbaren Normen und Werten beruhen, ergibt sich hier außerdem ein Ansatzpunkt für pädagogische Arbeit.

Stufe	Konkrete Realisierung	Auftreten in der Schule
Selbstverwirklichung	Individuelles Potenzial nutzen, gewinnen, vollenden	Herausforderungen bewältigen, Lebensziele realisieren (konkret z. B.: die Prüfung bestehen, ein Auto, eine Freundin haben, usw.)
Anerkennung	Bei anderen gut angesehen sein, Wertschätzung	Vor den anderen cool wirken, Meisterschaft, Wettkampf, Anerkennung, sich gut mit etwas auskennen
Soziales	Interaktion mit anderen, soziales Eingebundensein, Freunde	Klassen-/Schulgemeinschaft, soziale Interaktionen, Zugehörigkeit, Gruppenkonsens
Sicherheit	Sicher sein, keine Angst haben müssen	Positives Selbstkonzept, Erfolgserlebnisse, Zuversicht, Vertrauen, Versagensängste
Körperliche Bedürfnisse	Wärme, Nahrung	Bewegungsdrang, Müdigkeit, Ungefrühstückt im Unterricht

Quelle: (Heller 2000, S. 292)

Lehrer können lernen, die verschiedenen Bedürfnisse zu erkennen und für ihre Unterrichtsziele zu nutzen. Da sich Gruppenbedürfnisse von denjenigen, die als Teil einer Gruppe handeln, unterscheiden, gehört hierzu auch, Gruppeninteressen und Einzelinteressen auszugleichen (Heller 2000, S. 293). Die praktische Umsetzung dieses Vorgehens im pädagogischen Alltag ist Ruth Cohns Themenzentrierte Interaktion mit den vier Faktoren 'Ich' (Einzelinteressen), 'Wir' (Gruppeninteressen), 'Es' (Erfordernisse der Inhalte) und dem 'Globe' (Rahmenbedingungen) (vgl. Grell/Grell, S. 286 ff.).

Maslows Modell erklärt vielleicht auch, warum die Schüler der sozialen Interaktion untereinander oft Vorrang einräumen gegenüber dem, logisch betrachtet, wichtigeren Ziel 'Prüfung schaffen': Anerkennung und Soziales gehören zu tieferliegenden Stufen als die Prüfung, die für die Schüler zur Ebene der Selbstverwirklichung gehört.

2.2 Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie

Der amerikanische Psychologe Frederick Herzberg (1923-2000) erforschte in den 50er und 60er Jahren die Quellen der Mitarbeitermotivation. Bei seinen Befragungen von Arbeitern und Angestellten fand er heraus, dass Arbeitszufriedenheit von anderen Faktoren verursacht wird als die Arbeitsunzufriedenheit. In seiner "Zwei-Faktoren-Theorie" unterscheidet Herzberg zwischen den Motivatoren und Demotivatoren.

2.2.1 Motivatoren

Motivatoren sind die "Zufriedenmacher": ihr Vorhandensein fördert die positive Einstellung und die Leistungsbereitschaft von Mitarbeitern, ihr Fehlen macht diese jedoch nicht unzufrieden. Es sind all jene Faktoren, die tief liegende Bedürfnisse der Mitarbeiter erfüllen, nämlich etwas zu leisten und sich zu verwirklichen. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit der Aufgabe und werden entsprechend auch intrinsische Faktoren genannt (Heller 2000, S. 294-295):

Erfolg	Zufriedenheit durch das Erreichen der eigenen Ziele. Beinhaltet Selbstbestätigung, Leistungserleben und Erfolgserlebnis.
Anerkennung	Anerkennung für und Stolz auf gute Arbeit.
Interesse	Motivation durch fordernde und reizvolle Aufgaben und die Möglichkeit, sein Fachwissen einzusetzen.
Verantwortung	Verantwortung erfordert und fördert Selbststeuerung, Mut, Entscheidungsfreude und Selbstständigkeit.
Aufstieg	Chance zu Beförderung, persönlicher Entfaltung, Weiterentwicklung und Fortschritt

2.2.2 Demotivatoren

Bei den Demotivatoren handelt es sich um Faktoren, die nicht direkt mit der Arbeit zusammenhängen, sondern sich auf die Bedingungen beziehen, unter denen die Arbeit ausgeführt wird. Diese Faktoren können lediglich die Unzufriedenheit mit der Arbeit verhindern, tragen jedoch nichts dazu bei, Menschen dazu zu motivieren, härter oder besser zu arbeiten. Analog zum Schutz vor Krankheit heißen diese Demotivatoren auch **Hygienefaktoren**.

Die Hygienefaktoren beziehen sich auf die menschlichen Grundbedürfnisse bei der Arbeit und werden daher in der Regel als Selbstverständlichkeit betrachtet. Sie befriedigen vor allem extrinsische Bedürfnisse und wirken nicht motivierend. Beispiele für Demotivatoren in Lernprozessen sind (Drieuer-Fehl, S. 16; Heller 2000, S. 349; Jöns S. 6):

Lehrerverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht-Zutrauen (geringe Leistungserwartung, Zwang, übertriebene Kontrolle) • Pedanterie und Kleinkrämerei • mangelnde Glaubwürdigkeit • Besserwisserei • unsachliche Kritik • Verfahrensweisen einseitig von oben nach unten • mangelnder Respekt • Informationszurückhaltung
Lernklima	<ul style="list-style-type: none"> • Schwache, kritische oder negativ konkurrierende Beziehungen • Seltenes oder vages Feedback • Verwirrende, nicht konsistente Regeln • Belohnungssysteme jeder Art, die das Erreichen persönlicher Ziele begrenzen
Lehr- und Lernmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • Langweilige Präsentation mit nur einem Medium • Mechanisches Lernen mit vielen Wiederholungen • Ansprechen nur einer der vielfachen Intelligenzen
Lernereinstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lerner nimmt den Inhalt als irrelevant wahr • Der Lerner glaubt nicht an den Lernerfolg, ist hoffnungslos

Untersuchungen in der Arbeitswelt kamen zu dem Ergebnis, dass zwischen 60 Prozent (Jöns, S. 6) und 85 Prozent (Heller 2000, S. 349) aller erfassten Leistungsdefizite auf das Verhalten von Vorgesetzten zurückgeführt werden können. Bei der Verhinderung von Demotivation kommt damit dem Führungsstil und Kommunikationsverhalten des Lehrers besondere Bedeutung zu (s. Anhang B, C und D).

3 Klassenführung

Lernen ist zunächst einmal ein individueller Prozess, den jeder Schüler für sich meistern muss. Schüler sind jedoch in ihrem Lernprozess auf fortwährende Orientierung und Überwachung ('Monitoring') angewiesen. In kleinen Gruppen von weniger als 10 Schülern kann ein Lehrer noch individuelle Unterstützung bieten, bei Klassenstärken von 20 bis 40 Schülern ist ein Monitoring nur über zentrale Aktivitäten möglich (Holodynski 2002, S. 6).

Zu diesen Führungsaktivitäten im Klassenzimmer gehört (Holodynski 2002, S. 6, 9):

1. die Gestaltung der Unterrichtseinheit durch Auswahl passender Lernhandlungen und Unterrichtsaktivitäten;
2. die Gestaltung der individuellen Lernhandlungen durch Orientieren und Monitoring;
3. die Ablaufsteuerung der einzelnen Aktivitäten (Lehrervortrag, Schülerdemonstration, Unterrichtsgespräch, Stillarbeit, Hausarbeitskontrolle, usw.).

Zu den Merkmalen einer guten Führung gehört dabei eine effiziente Ablaufsteuerung dieser Unterrichtsaktivitäten sowie ihre kontinuierliche Verzahnung mit den individuellen Lernhandlungen (Holodynski 2002, S. 9). "Klassenführung" ist also die "Art und Weise, wie ein(e) Lehrer(in) es schafft, die einzelnen Unterrichtsaktivitäten zu Beginn eines Schuljahres einvernehmlich mit der Klasse zu etablieren und ihren störungsfreien und reibungslosen Ablauf während des weiteren Unterrichts zu gewährleisten" (Holodynski 1998). Klassenführung hat demnach nichts mit "Disziplinhalten" zu tun, sondern mit effizientem Management.

Welchen Einfluss hat nun die Qualität dieses Managements auf den Lernerfolg? Eine Längsschnittstudie zu den Faktoren, die den Lernerfolg von Schulkindern beeinflussen, kam zu dem Resultat, dass von insgesamt 228 Einflussgrößen neben den kognitiven Voraussetzungen die Klassenführung des Lehrers/der Lehrerin der bedeutsamste Erfolgsfaktor ist (Holodynski, 1998; siehe Anhang A).

3.1 Ziele effizienter Klassenführung

Wie lässt sich dieses Ergebnis erklären, wenn man davon ausgeht, dass Lernen nur durch den Schüler selbst erfolgen kann? Voraussetzung für einen Lernerfolg ist eine aktive Mitarbeit am Unterricht ohne Störung. Um dies zu ermöglichen, müssen (analog zu den Hygienefaktoren in Kapitel 2.2.2) im Unterricht bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein (Holodynski 1998):

- Schüler benötigen Orientierung. Sie lernen leichter, wenn sie beim Lernstoff wissen, was zu tun ist und was gelernt werden soll;
- Schüler brauchen Gelegenheiten, selbstständig und aktiv auszuprobieren, ob sie den Lernstoff verstanden haben;

- Vor dem Erlernen neuer Inhalte muss der vorherige Lernstoff zunächst selbstständig und aktiv handelnd bis zur Routine eingeübt werden, um wieder freie Kapazitäten zu schaffen;
- Lerner benötigen ein Feedback, ob sie den Lernstoff richtig verstanden und eingeübt haben.

Diese vier Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind unabhängig von der verwendeten Lehrmethode und gelten sowohl für Frontalunterricht, als auch für kooperative Lernformen, Wochenplanunterricht und Lernen in Projekten. Gerade offene Lernformen wie z. B. Projektunterricht erfordern eine straffe Führung, andernfalls droht das Vorhaben chaotische Züge annehmen oder in ein Bastelvorhaben mit lücken- und fehlerhaftem Wissen abzurutschen (Holodynski 1998).

3.2 Schwierigkeiten bei der Selbstevaluation

So einfach sich diese Voraussetzungen anhören, so schwierig gestaltet es sich, diese in einer ganzen Klasse gleichzeitig umzusetzen. Die Kunst eines effizienten Managements liegt darin, die Lernprozesse so zu organisieren, dass nicht nur die guten, sondern alle Schüler vom Unterricht profitieren (Holodynski 1998).

Auch wenn sich Klassen in ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit unterscheiden, ist die aktive Mitarbeit im Unterricht dabei weder eine Schülereigenart ("der" aufmerksame Schüler) noch ein Merkmal der Klasse ("die" schwierige Klasse), sondern das Ergebnis erfolgreicher Führung (Holodynski 1998).

Bei der Evaluation ihres eigenen Führungsverhaltens werden Lehrer mit zwei Schwierigkeiten konfrontiert (Holodynski 1998):

1. Lehrer erleben ihre Klassen nur im eigenen Unterricht, jedoch nie bei Kollegen. Mangels eigener Vergleichsmöglichkeiten, werden Probleme bei Störungen und Mitarbeit nicht dem eigenen Verhalten, sondern der Klasse zugeschrieben. Damit fehlt ihnen die Erfahrung, dass Klassen in ihrem Verhalten bei einem anderen Lehrer wie ausgewechselt sein können.
2. Schülern fehlt je nach Alter die Fähigkeit, Zustimmung oder Unmut verbal zu äußern. Zufriedenheit oder Unzufriedenheit werden indirekt artikuliert durch eine entsprechende Bereitschaft, mitzuarbeiten und den Stoff aufzunehmen.

Das fehlende Feedback macht es Lehrern schwer, den eigenen Unterricht zu verbessern. Im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen wie Ärzten oder Ingenieuren wächst bei Lehrern die Qualität ihres Unterrichts oft nicht analog zur Berufserfahrung. Dies ist bedauerlich, weil diese Einflussgröße vom Lehrer relativ leicht beeinflusst werden kann (Holodynski 1998). Eine Reflexionshilfe zur Klassenführung findet sich in Anhang E.

3.3 Merkmale effizienter Klassenführung

Der amerikanische Forscher Jacob Kounin führte in den 70er Jahren Untersuchungen zu den Möglichkeiten durch, Störungen im Unterricht zu unterbinden. Er stellte fest, dass die Mitarbeitsrate durch eine effiziente Klassenführung viel eher gesteigert werden kann als durch Zurechtweisungen und disziplinarische Maßnahmen. In seinem auf Prävention von Unterrichtsstörungen ausgerichteten Konzept beschreibt er folgende 'Techniken der Klassenführung'.

3.3.1 Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Bei seinen Untersuchungen fand Kounin, dass Lehrkräften bei der Ermahnung von Schülern zwei Fehler unterliefen (Dollase 1995) :

1. sie weisen den falschen Schüler zurecht oder beanstanden eine geringe Störung, während ein vorausgehendes oder gleichzeitiges anderes schwereres Fehlverhalten nicht beanstandet wird;
2. sie beanstanden ein Fehlverhalten nicht sofort, sondern erst nachdem es sich in der Klasse ausgebreitet hat.

Als Gegenmaßnahme beschrieb Kounin die Technik der **Allgegenwärtigkeit**. Damit meinte er die Fähigkeit einer Lehrkraft, über das Geschehen in der Klasse jederzeit informiert zu sein. Zu den konkreten Verhaltensweisen zählen: (Gudjons 2003, S. 240; Nolting 2002, S. 32):

- Präsenz zeigen;
- alles immer im Blick zu haben;
- den Schülern den Eindruck zu vermitteln, dass einem nichts entgeht, dass man Bescheid weiss über das, was überall und jederzeit in der Klasse vor sich geht ("Augen im Hinterkopf").

Bei dem Umgang mit Unterrichtsstörungen kommt es also darauf an, ein Fehlverhalten rechtzeitig zu bemerken, frühzeitig zu reagieren und den richtigen Schüler zu ermahnen. Störungen werden unverzüglich, kurz und bündig und mit direkter Ansprache des störenden Schülers unterbunden. Verhaltensbezogene Hinweise sollten ebenfalls immer bei-läufig erfolgen, so dass dafür nicht vom Ziel der Stunde abgewichen und der Unterricht unterbrochen wird (Holodynski 1998). Mit welchen Worten die Zurechtweisung geschieht, spielt dabei keine Rolle (Nolting 2002, S. 32).

Lehrer mit Disziplinproblemen hingegen verursachen diese mit, indem sie erst reagieren, wenn sich das Verhalten bereits auf andere Schüler ausgebreitet hat oder es richtig »schlimm« geworden ist. Ferner zeigen sie keine Konsequenz hinsichtlich des Lärmpegels und dem Grad an Störverhalten, den sie während der einzelnen Unterrichtsaktivitäten bereit sind, zu dulden (Nolting 2002, S. 32).

Eine weitere Technik zur Verbesserung der Klassenführung ist die sog. **Überlappung**. Damit bezeichnete Kounin die Fähigkeit einer Lehrperson, mehrere (sich überlappende) Dinge gleichzeitig zu tun, beispielsweise sich um eine Gruppe zu kümmern und gleichzeitig die Störer in einem anderen Teil der Klasse zu ermahnen, ohne die Gruppe zu verlassen (Nolting 2002, S. 33).

Zur Technik der Überlappung gehört, mehrere Sachverhalte gleichzeitig wahrzunehmen und durch Einsatz verbaler und nonverbaler Kommunikation (Bemerkungen, Anweisungen, Blicke) steuern zu können, ohne die Kontrolle über die Gesamtsituation zu verlieren (Dollase 1995). Eine gute Überlappung sorgt dafür, dass es weitergeht, dass der Unterricht im "Fluss" bleibt und dass niemand in der Klasse längere Zeit warten muss (Holodynski 1998).

3.3.2 Reibungslosigkeit und Schwung

Zu den Techniken der effizienten Klassenführung gehört auch die Fähigkeit, den Übergang von einer Unterrichtsaktivität zur nächsten so zu gestalten, dass auch langsame oder wenig aufmerksame Schüler sich auf den Wechsel einstellen können und dabei bereitwillig und ohne Verzögerungen mitmachen. Diese Eigenschaft nannte Kounin **Reibungslosigkeit** (Holodynski 1998).

Erfolgreiche Lehrer kündigen den Wechsel explizit an: Sie vergewissern sich durch Rückfragen, dass zur abzuschließenden Unterrichtsaktivität keine Fragen mehr bestehen und beenden diese explizit. Neue Unterrichtsaktivitäten werden von passenden organisatorischen Vorkehrungen begleitet, z. B. Hefte weg- oder auspacken lassen, und explizit angekündigt. Die Schüler erhalten zusätzlich eine kurze Orientierung auf das Kommende (Holodynski 1998).

Zu Beginn einer neuen Aktivität sind klare Instruktionen wichtig – sowohl in verständlicher Sprache als auch gut sichtbar an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt. Für Schüler wird es so einfacher, sofort loszulegen; Rückfragen den Nachbarn oder an die Lehrkraft entfallen (Nolting 2002, S. 59).

Neben dem Übergang von einer Unterrichtsphase zur nächsten gibt es die Reibungslosigkeit auch innerhalb einer Unterrichtsaktivität. Die Fähigkeit einer Lehrkraft, Verzögerungen im Unterrichtsablauf zu vermeiden und seine Aktivitäten an die Erfordernisse der Klasse anzupassen, bezeichnete Kounin als **Schwung** (Holodynski 1998).

Ineffizient führende Lehrer lassen sich durch zufällige, für den momentanen Unterrichtsablauf unwichtige Geschehnisse, von ihren Unterrichtsaktivitäten ablenken. Sie stören ("zerhacken", Dollase 1995) ihren eigenen Unterricht und erzeugen Leerlauf, der zu Spannungen und zu Störungen des Unterrichtsgeschehens führt. Die Verhaltensweisen, mit denen Lehrkräften ihrem Unterricht den Schwung nehmen, sind (Dollase 1995):

- Langeweile bei den Schülern durch langatmige und zu ausführliche Erklärungen;

- Nicht-Verstehen durch zu kurze oder unklare Erläuterungen oder Anweisungen;
- Sprunghaftigkeit und Ablenkbarkeit der Lehrkraft;
- Thematische Unentschlossenheit und Inkonsequenz ('Pendeln' zwischen verschiedenen Inhalten), thematische Verkürzung (Abbruch);
- Fragmentierung von Gruppen- und Handlungsanweisungen;
- Überproblematisierung von Nebenaspekten wie Benehmen, Verhaltenselementen, Einzeläußerungen, Arbeitsmitteln, Inhalten (mit minutenlangen »Predigten«).

Praktische Beispiele hierzu sind (Dollase 1995):

- Während einer Rechenübung ermahnt der Lehrer einen Schüler, der sich auf die Ellenbogen stützt, aufrecht zu sitzen, und zeigt ihm die »richtige« Körperhaltung.
- Während eines Gespräches entdeckt die Lehrerin eine Papiertüte auf dem Fußboden und macht dazu Bemerkungen: »Was hat da eine Tüte zu suchen? Wer hat die da hingeworfen?«.
- Mitten in einer Unterrichtsstunde fragt die Lehrerin unvermittelt: »Wo ist denn Susi? Weiß jemand, warum sie fehlt?«.
- Nach Übungen im Rechtschreiben sollen die Rechtschreibsachen weggelegt und die Rechenbücher hervorgeholt werden. Als fast alle Rechenbücher auf dem Tisch liegen, kommt der Lehrer auf die Rechtschreibübung zurück: »Wer von euch hat alle Wörter richtig geschrieben?«.

Um die Reibungslosigkeit innerhalb einer Unterrichtsaktivität aufrecht zu erhalten, können folgende Strategien angewandt werden (Nolting 2002, S. 59, Holodynski 1998, Dollase 1998):

- eigene Erklärungen zunächst kurz halten und auf das Wesentliche beschränken. Dann die Aufgabe von einem Schüler, von dem man glaubt, dass er die Aufgabe verstanden hat und flüssig ausführen kann, nochmals vor der Klasse demonstrieren lassen (Unterrichtsaktivität "Schülerdemonstration");
- an der Mitarbeit und dem Verständnis des unteren Leistungsdrittels orientieren und größere Verständnisprobleme einzelner Schüler in Einzelanleitungen aufarbeiten;
- leistungsheterogene Kleingruppen von ca. vier Schülern zusammensetzen, in denen dann die leistungsstärkeren Schüler die erforderliche Unterstützung gewähren können (mit Unterrichtsaktivitäten wie Gruppenrallye, "Gruppenturnier" oder "Gruppenpuzzle"). Sinnvoll ist dabei, dass die Regeln dieser Unterrichtsaktivitäten zuvor explizit mit den Schülern abgesprochen und an einfachen Aufgaben eingeübt werden;
- klare Anweisungen für diejenigen, die bei Still- oder Gruppenarbeit früher fertig sind, was sie stattdessen tun können;
- stärkerer Einsatz von Arbeitsblättern.

Die Dimensionen Reibungslosigkeit und Schwung erfordern insbesondere eine gute Vorbereitung der Stunden. Lehrer können dies durch die Verwendung von Checklisten und Formularen systematisieren und vereinfachen (s. Anhang G und H).

3.3.3 Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

Bei der dritten Dimension, dem Gruppenfokus, geht es darum, in welchem Maße es einer Lehrkraft gelingt, mit ihrem Unterricht tatsächlich jeden einzelnen Schüler zu erreichen und in eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu verwickeln (Holodynski 1998).

Eine Lehrkraft muss hierfür (Holodynski 1998; Gudjons 2003, S. 240):

1. für Schüler aus allen Leistungsgruppen Gelegenheiten schaffen, sich mit dem Lernstoff aktiv auseinander setzen zu können;
2. die Schüler beim Lernen so oft wie möglich aktiv handeln (und so wenig wie nötig nur zuhören) lassen;
3. Schüler auf allen Sitzpositionen in die Lehrer-Schüler-Interaktion einbeziehen;
4. die Beschäftigung nicht nur auf einzelne Schüler fokussieren, sondern stets die ganze Klasse aktivieren;
5. von jedem Schüler bezüglich seiner Lernaktivitäten Rechenschaft verlangen und konstruktiv Rückmeldung dazu geben.

Lehrkräfte sollten immer die ganze Klasse aktivieren. Dies kann z. B. erreicht werden, wenn durch die Art der Ansprache tatsächlich alle damit rechnen müssen, in den nächsten Sekunden oder Minuten dranzukommen. Im Sinne einer **kollektiven Mobilisierung** ist es weniger günstig, bei der Aufgabenstellung die Reihenfolge des Drankommens mit vorzugeben (z. B. nach Sitzordnung oder durch Nennung von Schülernamen). Mobilisierend wirken auch folgende Verhaltensweisen (Nolting 2002, S. 35):

- ein Lehrer kündigt eine Aufgabe mit den Worten an: "Jetzt wollen wir mal sehen, wer von euch ...";
- eine Lehrerin stellt eine Frage an die ganze Klasse und dabei wandert ihr Blick von Schüler zu Schüler.

Jedes Lernen muss daraufhin überprüft werden, ob es richtig verstanden und richtig geübt worden ist. Je größer die Zahl der Schüler, deren Leistungen kontrolliert werden und die eine Rückmeldung erhalten, desto effizienter ist die Klassenführung (Dollase 1995). Die Etablierung eines **Rechenschaftsprinzips** kann z. B. erfolgen, indem die Lehrkraft (Nolting 2002, S. 35; Dollase 1998):

- durch die Klasse geht und auf alle Hefte schaut;
- die ganze Klasse zu Meldungen auffordert und mehrere Schüler drannimmt;
- während einer Stunde immer wieder andere Schüler drankommen;
- auch bei Gruppenarbeiten jeder Schüler Rechenschaft über die eigene Leistung ablegen muss.

Das Feedback zum Lernerfolg kann auch von kompetenten Klassenkameraden gegeben werden, die Lehrkraft muss diesen Prozess jedoch entsprechend delegieren. Die Rückmeldung kann auch in die Struktur des Unterrichtsmaterials verlagert werden, in der Grundschule z. B. in Montessori-Kästen, Lernspiele, usw. (Holodynski 1998).

3.3.4 Programmierte Überdrussvermeidung

Bei der vierten und letzten Dimension geht es um die Fähigkeiten, in seinem Unterricht positive Emotionen hervorzurufen. Positive Gefühle kann ein Unterricht hervorrufen, der abwechslungsreich und intellektuell herausfordernd ist. Dabei sollten angemessene Ansprüche gestellt werden, die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler aktiviert und diesen das Gefühl geben werden, dass sie Fortschritte gemacht haben (Gudjons 2003, S. 240; Nolting 2002, S. 36).

Der Abwechslungsreichtum betrifft dabei viele Aspekte: Wechsel der intellektuellen Anforderung, Wechsel der Inhalte, Wechsel der äußeren Aktivität (Lesen, Schreiben, Malen, Hantieren usw.) sowie die eingesetzten Methoden, Arbeitsmitteln, Sozialformen, Darbietungsweisen, Medien, Raumpositionen, usw. (Gudjons 2003, S. 240).

Allerdings sind Inhalte vom Lehrplan oft vorgegeben und die Vorlieben und Fähigkeiten von Schülern sehr unterschiedlich, so dass die Motivation über ein interessantes Thema und Spaß machende Tätigkeiten eher eine Art Idealfall darstellen. Selten kann dies für alle Schüler wirklich erreicht werden (Nolting 2002, S. 46, 54). Analog zu den Demotivatoren in Kapitel 2.2.2 geht es erst einmal darum, negative Gefühle wie Überdruss und Langeweile zu vermeiden (Nolting 2002, S. 35).

4 Verhaltensregeln

Regeln sind für das menschliche Miteinander unabdingbar. Die eigenen Bedürfnisse und Interessen kollidieren mit denen von anderen, die eigene Freiheit endet dort, wo die Rechte anderer betroffen sind. Mit Störungen des Unterrichts beeinträchtigen Schüler nicht nur ihren eigenen Prüfungserfolg, sondern auch den von nichtstörenden Klassenkameraden. Von daher sind sie nicht frei, sich so zu verhalten, wie es gerade beliebt.

4.1 Regeln finden

Wie Studien gezeigt haben, erfordert bereits ein "traditioneller" Unterricht mit Lehrervortrag, Lehrerdemonstration, Schülerdemonstration, Unterrichtsgespräch und Stillarbeit die Einhaltung von 40 bis 50 Regeln. Bei Formen des selbstständigen oder kooperativen Lernens wird ein wesentlicher Teil der Klassenführung an die Schüler delegiert, wodurch die Anzahl der einzuhaltenden Regeln auf über einhundert anwächst (Holodynski 1998). Methodisch vielfältigere und selbstgesteuerte Lernformen stellen damit höhere Ansprüche an die Verbindlichkeit und das Verhalten als lehrergelenkte Formen.

Die Erwartung, dass Schüler während ihrer Schullaufbahn die Regeln für ein kooperatives Miteinander kennengelernt und dauerhaft eingeübt haben, werden durch die Erfahrungen in vielen Klassen widerlegt. Einer der Gründe hierfür könnten sein, dass im normalen Unterricht mit Regelverstößen falsch umgegangen wird, so dass keine dauerhaften Lerneffekte zurückbleiben. Ein zweiter Grund könnte sein, dass die geltenden Regeln zu Beginn jeder Gruppe neu geklärt werden müssen ('Forming', 'Storming', 'Norming', s. Gudjons 2003, S. 129 ff.). Auch soziale Lernprozesse sind kontextabhängig: je nach Stellung und Charakter des Sozialpartners gelten für das Miteinander verschiedene Spielregeln.

Damit Regeln überhaupt vereinbart und reflektiert werden können, ist es sinnvoll, dass diese explizit formuliert sind. Bei der Aufstellung sollten dabei drei Kriterien beachtet werden: Regeln sollten (McPhillimy, n. Nolting, S. 64):

1. positiv,
2. zahlenmäßig begrenzt, und
3. einsichtig sein.

Positiv formulierte Regeln erleichtern den Schülern, ein Alternativverhalten zu den unerwünschten Verhaltensweisen zu erlernen. Beispiel: die Regel "Das Eigentum anderer respektieren" beinhaltet neben einer konkreten Verhaltensbeschreibung gleichzeitig auch eine wertegeleitete Richtschnur, während die Regel: "Nichts kaputtmachen" lediglich besagt, was man nicht tun soll. Regeln werden sinnvollerweise also als Gebote und nicht als Verbote formuliert (Nolting, S. 64).

Auch empfiehlt es sich, die Zahl der vereinbarten Regeln überschaubar zu halten. Dies erleichtert das Behalten der Regeln und deren praktische Umsetzung. Jede eingeführte Regel benötigt Zeit für deren Erläuterung, Einübung und Durchsetzung: Diskussionen müssen geführt, Rückmeldungen und Aufforderungen gegeben werden (Nolting, S. 64).

Damit Schüler die Regeln als notwendig akzeptieren und entsprechende Ermahnungen nicht als unfair empfinden, sollten Regeln außerdem einsichtig sein (Nolting, S. 64).

Bei der Formulierung von Regeln ist ferner darauf zu achten, dass die Regeln klar und präzise sind. "Nicht schwatzen" kann bedeuten, keinen Mucks von sich zu geben oder aber auch einfach, andere nicht zu stören. Sollen nur private Gespräche oder auch Hilfestellung für den Nachbarn verboten sein? Mit klaren und spezifischen Regeln wissen Schüler genauer, was von ihnen erwartet wird und wie das erwünschte Verhalten konkret auszusehen hat (Nolting, S. 85).

4.2 Regeln einführen

Je nach Altersstufe und Besonderheiten der Klasse variieren die erforderlichen Klassenregeln. Sinnvoll ist es jedoch, Regeln gleich zu Beginn zum Thema zu machen und damit steuernd in die Prozess des 'Storming' und 'Norming' einzugreifen (s. Kapitel 4.1).

Lehrer, die Regeln und Konsequenzen gleich am Anfang klären, schaffen dadurch die Grundlage für anspruchsvollere Lernformen und müssen im Unterricht weniger Zeit auf Disziplinierungsmaßnahmen verwenden (Nolting, S. 65; Dubs, S. 425 ff.):

"Erfolgreiche Lehrerinnen stellen ihren Schülern drei Viertel dieser Regeln in den ersten zwei Wochen des Schuljahres explizit vor, vereinbaren ihre Einhaltung und üben sie an leichten Lernaufgaben, wobei sie konsequent und unverzüglich auf ihre Einhaltung achten. Dies kann auf Seiten der Schüler zunächst zu dem Eindruck führen, als würde die Lehrerin viel verlangen und streng sein. Aber wenn die Unterrichtsaktivitäten eingespielt sind, wandelt sich dieser Eindruck in der Regel in eine positive Wertschätzung - vorausgesetzt, die Lehrerin wertschätzt ihre Schüler ebenfalls" (Holodynski 1998).

Wie sollten Regeln eingeführt werden? Für den Lehrer empfiehlt sich hier wieder eine flexible Vorgehensweise (vgl. Kapitel 1.3): bestimmte Regeln werden vorgegeben, andere werden hingegen miteinander ausgehandelt, oder die Lösung des Problems wird an die Schüler delegiert (Nolting, S. 65):

"Wie können wir dafür sorgen, dass...?"

"Wie erreichen wir, dass...?"

Regeln sollten nicht alle auf einmal eingeführt werden, sondern nach und nach bei entsprechenden Anlässen (Nolting, S. 65). Je älter die Schüler, desto wichtiger wird es, die Regeln selbst zum Thema zu machen und über Begründungen zu sprechen. Regeln, die die Schüler selbst aufgestellt haben, werden auch leichter akzeptiert und eingehalten (Nolting, S. 62, 64 f.).

4.3 Mit Regelverstößen umgehen

Wie auch die Untersuchungen von Jacob Kounin zeigen, ist die dauerhafte Besserung von Verhaltensweisen nicht durch disziplinarische Maßnahmen und Zurechtweisungen zu bewerkstelligen (s. Kapitel 3.3). Statt auf Bestrafung von unerwünschtem Verhalten, setzen moderne Erziehungsformen auf die Verstärkung von erwünschten Verhaltensweisen (Kucklick, S. 142 ff.). Das Motto lautet demnach: "Catch them being good".

Welche Anreize könnte es nun für die Schüler geben, sich an die Regeln zu halten? Dazu gibt es Standardlösungen wie z. B. (Nolting, S. 87, 93):

- eine Spiel- oder Entspannungsphase am Ende der Stunde;
- Entlastung von Hausaufgaben;
- "Gutpunkte", die gegen etwas eingetauscht werden können;
- Anerkennung in Form von Urkunden, usw.

Diese "äußeren" Anreize können nach und nach durch Anerkennung und zustimmendes Nicken abgelöst werden. Das verbesserte Klassenklima und die verbesserte Lernsituation stellen (sofern Schüler gelernt haben, sich an die Regeln zu halten) an sich bereits eine Belohnung und einen Anreiz dar (Nolting, S. 88 f.).

Um zu klären, was die Schüler motiviert, empfiehlt es sich, diese zu fragen ("Was soll die Belohnung sein, wenn wir das schaffen?") oder durch Beobachtung zu versuchen, dies herauszufinden (Nolting, S. 87, 93 f.).

Weitere Maßnahmen, um Schüler wieder "ins Boot zu holen", finden sich in Anhang F.

4.4 Selbstevaluation

Positives Verhalten ist unauffällig, während Störungen nervtötend sind und die Aufmerksamkeit erzwingen. Bei schwierigen Schülern kann sich das negative Verhalten so in den Vordergrund schieben, dass positive Verhaltensweisen vom Lehrer nicht mehr ausreichend wahrgenommen werden. Mit Hilfe des Prinzips 'Beobachten und Zählen' kann eine eigene Realitätskontrolle vorgenommen werden, bei der eine Lehrkraft ihre eigene Wahrnehmung überprüfen kann, ob die Störungen objektiv tatsächlich so schlimm sind, wie sie auf den ersten Eindruck erscheinen (Kucklick, S. 150).

Die genaue Beobachtung der Schüler ermöglicht, in seinem Verhalten auch positive Ansätze wahrzunehmen. Dabei hilft ein 'professioneller Blick', bei dem der Beobachter seinen Augenmerk bewusst vom störenden auf das erwünschte Verhalten verlagert (Nolting, S. 87).

Anhang A: Einflussfaktoren für den Lernerfolg

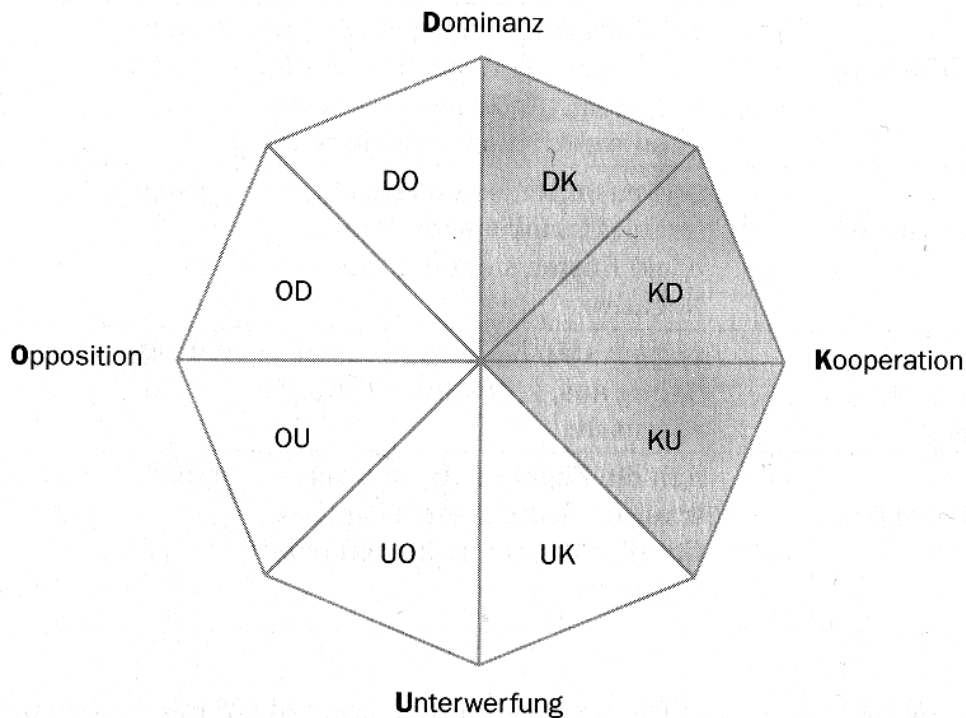
Bedeutsamkeit der Einflußfaktoren

Sortierung der Einflußfaktoren nach ihrer relativen Bedeutsamkeit für den Lernerfolg (t-Verteilung (M=50, SD=10) der gewichteten und standardisierten Korrelationen, aus Wang, Haertel & Walberg, 1993, S.272f)

	<i>Klassenführung</i>	70	Kognitive Faktoren
		69	
		68	
		67	
		66	
		65	
		64	
		63	
		62	<i>Elterl. Unterstützung/Häusl. Umwelt</i>
		61	Metakognitive Faktoren
lernbezogene Schüler-Lehrer-Interaktion		60	
		59	
		58	
		57	
		56	Politik des Staates und der Distrikte
Quantität des Unterrichts		55	
		54	
Curriculare Medien		53	Schulklima
		52	Elterliches Engagement in Schulfragen
		51	
		50	Herkunft der Schüler
Einsatz von Bewertungsmethoden		49	Einbindung in Gleichaltrigengruppe
Strukturiertheit der Instruktion		48	
Curriculum und Instruktionmethode		47	
Unterrichtsklima		46	Motivationale und affektive Faktoren
		45	
		44	
		43	Einzugsgebiet der Schule
		42	
		41	Schuladministrative Entscheidungen
Einsatz effizienter Unterrichtsregeln		40	
		39	Psychomotorische Faktoren
		38	
		37	
		36	
programmspezifische Arbeitsformen		35	
		34	
		33	Freizeitverhalten der Schüler

Quelle: Holodynski (2003), S. 4

Anhang B: Präferierte Kommunikations- und Führungsstile



Kommunikationstyp	Beschreibung	Schülerpräferenz
KD der freundliche Helfer	zeigt Interesse, hilft, ist freundlich, hat eine positive Einstellung, ist humorvoll, ermutigt, gibt Selbstvertrauen	hoch
KU der Verständnisvolle	hört interessiert und geduldig zu, fühlt mit, versteht, akzeptiert Entschuldigungen, bemüht sich um Ausgleich	hoch
DK der Boss	kriegt alles mit, führt, organisiert, strukturiert, stellt Aufgaben, bestimmt, erklärt, erhält die Aufmerksamkeit	hoch
UK der Freiraumgewährende	gewährt Freiräume für selbstbestimmtes Arbeiten, lässt mitbestimmen, wartet, bis die Klasse sich beruhigt hat	mittel
DO der Dompteur	hält die Zügel straff, ist misstrauisch, kontrolliert alles, hat für alles Regeln, bekommt jede Klasse ruhig	mittel
UO der Unsichere	übt Zurückhaltung, gesteht Fehler ein, entschuldigt sich häufig, wartet ab, um zu sehen, wie der Wind weht, ist unentschlossen	gering
OD der aggressive Nörgler	nörgelt ständig herum, rastet häufig aus, verbietet, straft, ist aggressiv	gering
OU der Unzufriedene	verbreitet schlechte Laune, strahlt Unzufriedenheit aus, blickt finster, sieht nur das Negative	gering

Quelle: Levy/Wubbels 1993, nach: Lohmann, S. 171-172

Anhang C: Günstige und ungünstige Kommunikationsformen

Günstige Kommunikationsform		Ungünstige Kommunikationsform	
<i>Bezeichnung</i>	<i>Beispiel</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Beispiel</i>
Ich-Botschaften senden	Ich ärgere mich über Unterbrechungen, weil ich dann den Faden verliere.	Du-Botschaften senden	Du nervst!
akzeptieren	Ich verstehe, dass das ein Problem für dich ist. Mir ging es ähnlich als...	ablehnen	Jetzt stell dich mal nicht so an!
Auswirkungen beschreiben, Reflexionsfragen stellen	Wenn du jetzt wieder die Unwahrheit sagst, wer wird dir in Zukunft noch glauben?	Personen pauschal bewerten, vergleichen	Du bist ein Lügner!
konfrontieren, Selbstevaluation fördern	Versetzt dich doch mal in die Lage von... wie würdest du dich fühlen?	moralisieren, predigen	So was macht man nicht! Wie oft habe ich euch schon gesagt...!
spezifizieren	In der letzten Zeit habe ich mich zweimal über das Verhalten von ... geärgert.	generalisieren (alle, keiner, immer, nie)	Dauernd macht ihr so einen Arger, nie kann man euch alleine lassen!
ermutigen	Das könnt ihr wirklich gut. aber hieran müssen wir noch hart arbeiten und dann schaffen wir das.	entmutigen	Ihr seid die schwächste Klasse, die ich je hatte; es wird Fünfen und Sechsen hageln!
Bemühungen und Ergebnisse beschreibend loben	Du hast dir viel Mühe gegeben, alle wichtigen Einzelheiten sind klar zu erkennen.	Personen unspezifisch loben	Du bist der Beste! Super!
konstruktiv kritisieren (Stärken hervorheben)	Du hast dich im Vergleich zur letzten Arbeit etwas verbessert.	destruktiv kritisieren (Schwächen hervorheben)	Deine Rechtschreibung ist eine einzige Katastrophe!
echte Wahlmöglichkeiten eröffnen	Es gibt noch eine Reihe anderer Möglichkeiten, die Sache wieder in Ordnung zu bringen, z.B. ...	erpressen (Pseudo-Wahlmöglichkeiten)	Du hast die Wahl: Entweder du entschuldigst dich oder ich rufe deine Eltern an!
Überzeugen, Einfluss ausüben	Du hast diesen Regeln zugestimmt, sollen sie für alle gelten oder nur für die anderen?	Machtanspruch durchsetzen	Wenn ich dir sage, dass du nachsitzen musst, dann hast du zu erscheinen!
Selbstironie, über sich selbst lachen können	Als ich eingestellt wurde, haben sie jeden genommen, der ein Stück Kreide halten konnte.	Sarkasmus, Spaß auf Kosten anderer haben	Wenn Dummheit wehtäte, würde der den ganzen Tag schreien!
kongruente, eindeutige Botschaften aussenden	(ernst, aufrecht, bestimmt): Zu spät Kommende werden in jedem Fall ins Klassenbuch eingetragen!	nicht-kongruente, zweideutige Botschaften aussenden	(grinsend, lässige Haltung): Wer zu spät kommt, riskiert einen Eintrag ins Klassenbuch!

Quelle: Lohmann, S. 99-100

Anhang D: Checkliste zur Motivation

Anregung zur Motivationssteigerung	OK
1. Ambitionen aufschreiben und regelmäßig überprüfen.	o
2. Ändern Sie unzulängliche Arbeitsprozesse - das motiviert.	o
3. Ändern Sie, um zu motivieren, Ihre eigenen Arbeitsmethoden.	o
4. Beachten Sie, dass Arbeitsstrukturen demotivierend wirken können.	o
5. Bedanken Sie sich, wenn es angebracht ist.	o
6. Berücksichtigen Sie verschiedene Motivatoren bei einzelnen Menschen.	o
7. Beschreiben Sie Vision und Mission knapp, aber präzise.	o
8. Bieten Sie Ihre Hilfe an, wenn Schüler versagen.	o
9. Denken Sie daran: Sie bekommen das, was Sie wertschätzen.	o
10. Denken Sie daran: Wenn Unterricht Spaß macht, arbeitet jeder gut.	o
11. Ebenso wichtig wie Belohnung guter Arbeit ist Anerkennung.	o
12. Ehrgeiz will Erfolge sehen. Fördern Sie große Ambitionen.	o
13. Ehrgeizige, aber realistische Ziele spornen zu Bestleistungen an.	o
14. Entwerten Sie Belohnungen nicht durch Regelmäßigkeit.	o
15. Erwarten Sie viel, die anderen werden sich danach richten.	o
16. Erweisen Sie Ihren Schülern Achtung, dann werden Sie geachtet.	o
17. Finden Sie Gründe für Demotivation, bevor Sie Maßnahmen erwägen.	o
18. Finden Sie zunächst die Bedürfnisse Ihrer Schüler heraus.	o
19. Formulieren Sie Ihre Kritik konstruktiv.	o
20. Fragen Sie Ihre Schüler, welche Veränderung sie motivieren könnte.	o
21. Fragen Sie, was die Motivation beeinträchtigt, und hören Sie genau zu.	o
22. Gelegentlich Zuckerbrot, niemals Peitsche.	o
23. Gestalten Sie den Wettbewerb um Belohnungen unterhaltsam.	o
24. Kritik der Schüler sollte ernst genommen werden - halten Sie Kritiker nicht automatisch für Störenfriede.	o
25. Lassen Sie nicht zu, dass Schüler unbegründet Ängste hegen.	o
26. Nehmen Sie sich Störenfriede vor, sobald Sie sie bemerken.	o
27. Nutzen Sie das strategische Denken aller Schüler.	o
28. Nutzen Sie Ihren Einfluss, um Selbstmotivation zu erreichen.	o
29. Nutzen Sie Teamwettbewerb, um den Teamgeist zu stärken.	o
30. Schätzen Sie Ihre eigene Motivation und die Ihrer Schüler ein.	o
31. Schlechte Arbeitsleistung hat meist triftige Gründe – finden Sie sie.	o

32. Schüler an der Planung zu beteiligen, erhöht ihre Motivation und ihr Selbstwertgefühl. 0
33. Setzen Sie Belohnungen als Sahnehäubchen ein – nicht als Kuchen. 0
34. Sprechen Sie immer zuerst von den guten Leistungen. 0
35. Sprechen Sie offen über Arbeitsprobleme, damit sie sich nicht verstärken. 0
36. Teilen Sie die Verantwortung für Misserfolge; analysieren Sie Fehler, um sie künftig zu vermeiden. 0
37. Treten Motivationsdefizite auf, sollten Sie sofort aktiv werden. 0
38. Überprüfen Sie bei schlechten Ergebnissen Ihre eigene Motivation. 0
39. Überzeugen Sie sich regelmäßig vom Niveau der Arbeitsmoral. 0
40. Vermeiden Sie, Schüler für Fehler zu tadeln. 0
41. Versuchen Sie nie, durch Schikanen Resultate zu erzielen. 0
42. Versuchen Sie, aus jedem einen »Mitstreiter« zu machen. 0
43. Versuchen Sie, mit freiwilligen gemeinsamen Aktivitäten zu motivieren. 0
44. Verwenden Sie Urkunden als Erinnerung an hervorragende Leistungen. 0
45. Warten Sie nicht auf offizielle Termine, um Leistungen zu besprechen. 0
46. Wenn etwas schief geht, suchen Sie Lösungen - nicht Sündenböcke. 0
47. Wenn Sie nicht wissen, was jemand motiviert, fragen Sie. 0
48. Wer etwas entscheiden kann, sollte es auch dürfen. 0
49. Zeigen Sie Sympathie, auch wenn die Probleme selbst verschuldet sind. 0
50. Zurechtweisungen sollten Sie sparsam, aber dann effektiv einsetzen. 0

Quelle: Heller 2002, S. 114, 138, 140, 167, 184, 202, 203, 323;
Heller 2000, S. 142, 266, 290, 291, 292, 293, 294, 295,
297, 299, 302, 320, 321, 322, 323, 324, 344, 347.
(die Begriffe "Mitarbeiter" und "Arbeit" wurden
ausgetauscht gegen "Schüler" und "Unterricht")

Anhang E: Checkliste zur Klassenführung

1 Management	OK
1.1 Gebe ich meinen Lernenden dort Regeln und Vorschriften, wo sie den Arbeitsablauf und das Zusammenleben im Klassenzimmer erleichtern, ohne aber ihre Entfaltungsmöglichkeiten übermäßig zu beschränken?	
– Habe ich für diese Regeln und Vorschriften eine sachliche Begründung, die ich den Lernenden bekanntgebe?	<input type="radio"/>
– Lasse ich die Lernenden bei der Bestimmung der Regeln und Vorschriften sinnvoll mitwirken?	<input type="radio"/>
1.2 Bin ich jederzeit so vorbereitet, dass sich im Unterricht keine unbeabsichtigten Pausen und Wartezeiten ergeben?	
– Stelle ich Hilfsmittel, Material und Unterlagen rechtzeitig bereit?	<input type="radio"/>
– Bin ich so vorbereitet, dass ich jederzeit jeden Schüler sinnvoll beschäftigen kann?	<input type="radio"/>
1.3 Hat mein Unterricht genügend Antrieb und Geschmeidigkeit?	
– Ist der Unterricht genügend abwechslungsreich, vielgestaltig und arbeitsintensiv?	<input type="radio"/>
– Verweile ich nur solange wie nötig bei der gleichen Tätigkeit, beim gleichen Lerngegenstand oder bei vereinzelt Schülerinnen, bei Formalismus oder Nebensächlichem?	<input type="radio"/>
– Gebe ich ein optimales Maß an klaren Arbeitsanweisungen?	<input type="radio"/>
– Verbinde ich die verschiedenen Tätigkeiten sinnvoll miteinander (ohne Pausen oder Sprünge)?	<input type="radio"/>
1.4 Bemühe ich mich bewusst, alle Lernenden regelmäßig in meinen Unterricht und andere Aktivitäten im Klassenzimmer einzubeziehen?	<input type="radio"/>
1.5 Beobachte ich die Klasse ständig, um alles zu erfassen?	
– Habe ich bewussten Augenkontakt zu allen Lernenden?	<input type="radio"/>
– Kann ich verschiedene Lernende gleichzeitig beobachten und betreuen?	<input type="radio"/>

- | | |
|--|-----------|
| 2 Fehlverhalten von Schülern | OK |
| 2.1 Versuche ich, Fehlverhalten rasch zu erfassen? | 0 |
| 2.2 Kann ich belangloses und geringfügiges Fehlverhalten bewusst übersehen? | 0 |
| 2.3 Erfasse ich die verantwortlichen Lernenden, die ich mit Sicherheit kenne, wenn ich zu Maßnahmen greife? | 0 |
| 2.4 Versuche ich Fehlverhalten im Unterricht solange als möglich mit nicht-verbalen Signalen und ohne Unterbruch des Unterrichtes zu verbessern (durch Augenkontakt, Gesten, Bewegung auf die Schülerin zu, oder indem ich sie mit Sachfragen in den Unterricht zurückzurufen versuche)? | 0 |
| 2.5 Wenn ich strafe, strafe ich richtig (nur wenn ich weiß, wer sich fehlerhaft verhalten hat; nur bei wiederholtem Fehlverhalten; unmittelbar nach dem Ereignis; angemessen; ohne dass die Strafe umgangen werden kann; sinnvoll; flexibel)? | 0 |
| 2.6 Strafe ich für ein Fehlverhalten und nicht für mir unangenehme Eigenschaften oder Charakterzüge eines Schülers? | 0 |
| 2.7 Gibt es bei mir keine Überreaktionen, und versuche ich, Provokationen von Schülerinnen herunterzuspielen? | 0 |
| 2.8 Gebe ich in komplexen oder mir unvertrauten Fällen den Betroffenen Gelegenheit, sich über ein Fehlverhalten auszusprechen? | 0 |
| 2.9 Versuche ich, alle Probleme möglichst ohne Beizug des Klassenlehrers oder der Schulleiterin zu lösen? | 0 |
| 3 Aggressionen und Gewalt | OK |
| 3.1 Greife ich bei ersten Erscheinungen von Aggressionen und Gewalt unmissverständlich ein? | 0 |
| 3.2 Versuche ich die Sinnperspektiven zu ermitteln, um sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen (keine Gegenangriffe)? | 0 |
| 3.3 Suche ich das Gespräch mit den betroffenen Lernenden? | 0 |
| 3.4 Messe ich der Wiedergutmachung mehr Gewicht bei als der Strafe? | 0 |
| 3.5 Überprüfe ich bei gehäuftem Auftreten von Aggressionen meine gesamte Unterrichtsgestaltung? | 0 |
| 3.6 Trage ich zu einer einheitlichen Linie im Umgang mit Aggressionen und Gewalt im Schulhaus bei? | 0 |

Quelle: Dubs, S. 456 f.

Anhang F: Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstkontrolle

1. **Augenkontakt:** Sobald die Lehrperson bei einer Schülerin oder einem Schüler einen Ansatz zu unerwünschtem Verhalten bemerkt, sucht sie den bewussten Augenkontakt. Der Effekt dieser Maßnahme ist umso größer, je mehr sich die Lehrkraft um regelmäßigen Augenkontakt bemüht. In diesem Fall werden nämlich die Störenden vor einem unerwünschten Verhalten auf die Lehrkraft schauen, um festzustellen, ob sie beobachtet werden. Dadurch wird es für die Lehrkraft einfacher, durch Augenkontakt ihrem Missfallen Ausdruck zu geben. Bei Lehrpersonen, die keinen regelmäßigen Augenkontakt mit der Klasse halten, dauert es üblicherweise länger, bis die Lernenden die Signale der Lehrkraft wahrnehmen.
2. **Gesten:** Ist das unerwünschte Verhalten etwas stärker, so können Gesten angewandt werden (z.B. Finger auf die Lippen halten, um Privatgespräche zu unterbinden, auf ein Buch oder Heft deuten, um zum Schließen aufzufordern). Diese Technik eignet sich nicht nur im Klassenverband, sondern vor allem auch bei Gruppenarbeiten, wenn die Lehrkraft mit einer Gruppe arbeitet und das Verhalten einer anderen Gruppe korrigieren will (dies entspricht auch Kounins Kategorie des übergreifenden Handelns).
3. **Physische Nähe:** Bei noch stärkerem unerwünschtem Verhalten kann sich die Lehrperson in Richtung der Störenden bewegen, ohne den Unterricht zu unterbrechen, weil physische Nähe zu größerer Aufmerksamkeit führt.
4. **Name erwähnen:** Sind Lernende während eines Lehrervortrages oder einer -demonstration unaufmerksam, so kann es genügen, deren Namen während der Präsentation ohne weiteren Kommentar zu erwähnen.
5. **Zu Antworten herausfordern:** Störende Schülerinnen und Schüler können auch mit einer Sachfrage wieder in das Unterrichtsgeschehen zurückgeführt werden. Allerdings sollten wir dies nur tun, wenn einigermäßen Gewähr dafür besteht, dass die Betroffenen auch antworten können. Andernfalls kommt es zu einer weiteren Unterbrechung des Unterrichtes, gar wenn die Lehrkraft im Falle des Misserfolges noch eine negative Beurteilung anfügt. Deshalb sollten wir in diesem Fall ausnahmsweise zuerst den Namen aufrufen und dann die Frage stellen.

Bei schwerwiegenderen Störungen:

6. **Direkte Aufforderung:** Die Lehrkraft ruft die betroffenen Lernenden kurz und knapp auf, das Fehlverhalten zu beenden, wobei sie das Fehlverhalten immer dann nicht erwähnen sollte, wenn den Betroffenen bewusst ist, was zu korrigieren ist.
7. **In Erinnerungrufen einer Regel:** Die Lehrkraft kann auch in kurzer und knapper Form eine Regel in Erinnerung rufen. Diese Variante hat den Vorteil, dass keine langen Erklärungen nötig sind.

Quelle: Dubs, S. 434

Anhang H: Checkliste – Was ist guter Unterricht?

Sinnvolle Inhalte	OK
Nach interessanten Aufgabenstellungen suchen	<input type="radio"/>
Die Inhalte miteinander vernetzen, so dass Sinnzusammenhänge entstehen	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler lernen die Anwendung der Inhalte mit	<input type="radio"/>
Vorbereitende Aufgaben für neue Inhalte	<input type="radio"/>
Orientierung schaffen	
An vorhandenes Wissen anknüpfen	
Überblick über die Struktur des Lernstoffes	<input type="radio"/>
Bezug zu den letzten Stunden	<input type="radio"/>
Wichtigste Aktivitäten und Schritte der Stunde	<input type="radio"/>
Bedeutung der Inhalte für das Alltags- oder Berufsleben	<input type="radio"/>
Regelmäßige Rückblicke auf das Lernen	<input type="radio"/>
Aktives Lernen ermöglichen	
Bearbeitung von Aufträgen in außerschulischen Einrichtungen	<input type="radio"/>
Gemeinsame Entwicklung und Diskussion alternativer Problemlösungen	<input type="radio"/>
Lernen, Beobachten und Erkunden in Projekten	<input type="radio"/>
Das Gelernte analysieren und bewerten	<input type="radio"/>
Antworten begründen müssen	<input type="radio"/>
SchülerInnen müssen sich mit dem bisher Gelernten auseinandersetzen	<input type="radio"/>
Das Gelernte häufig anwenden und üben	
Einüben des Gelernten in für Schüler interessante Anwendungskontexten	<input type="radio"/>
Übungen über die Zeit verteilt	<input type="radio"/>
Wiederholte Einstreuung von Übungen in spätere Aufgaben	<input type="radio"/>
Gelegenheit, nicht verstandene Inhalte auf unterschiedlichen Wegen zu wiederholen	<input type="radio"/>
Häufige Gelegenheit, das Gelernte mit eigenen Worten zusammenzufassen	<input type="radio"/>
Üben durch Anwenden des Gelernten in anderen Fächern	<input type="radio"/>

SchülerInnen in Gruppen lernen lassen	OK
Aufgaben untereinander aufteilen	o
Offenlegung und Erläuterung der Lösungsstrategien gegenüber Mitschülern	o
Gegenseitiges Feedback und tutorielle Hilfe	o
Das eigene Lernen steuern lassen	
Über Lernwege selbst entscheiden können	o
Strategien für die Selbststeuerung und -kontrolle	o
Planung der eigenen Arbeit	o
Vorgehen bei und Lösen von Problemen	o
Führen von produktiven Gesprächen mit anderen	o
Lernaktivitäten und -fortschritte analysieren und Rückmeldung geben	
Information der Lehrkräfte über die Lernschwierigkeiten ihrer SchülerInnen	o
Hinweise, die helfen, eigene Fehler zu verstehen	o
Rückmeldungen geben zur Verbesserung der Lernleistung	o
Interesse am Lernen der Schülerinnen und Schüler zeigen	o
Positives Lernklima schaffen	
Förderungsorientiertes Vorgehen statt vermittlungs- und bewertungsorientiertes Vorgehen der Lehrkraft	o
Interesse der Lehrkräfte am Weiterkommen der Schülerinnen und Schüler	o
Viel Wert auf Zuwendung und Unterstützung ihrer SchülerInnen	o
An die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler glauben	o
Anerkennung zeigen	o
Möglichkeit, angstfrei Fragen stellen zu können	o

Basiert auf: Haenisch (2002)

Literatur

Brockhaus (2002): CD-ROM 'Der Brockhaus in Text und Bild'. Mannheim, Bibliographisches Institut & Brockhaus AG

Driever-Fehl, D. (2002): Motivation – der Schlüssel zum Erfolg. Darmstadt, hiba Verlag

Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Zürich, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes

Grell, J. u. Grell, M. (1999): Unterrichtsrezepte. Weinheim, Beltz

Gudjons, H. (2003): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Heller, R. u. Hindle, T. (2000): Erfolgreiches Management. München, Dorling Kindersley

Heller, R. u. a. (2002): Praxishandbuch Erfolgreich im Beruf. München, Dorling Kindersley

Holodynski, M. (1998): Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. In: Grundschule, Heft 9/1998, S.22-24

Kucklick, C.: Die hohe Kunst des Helfens. In: Geo, 2002, Heft 04, S. 127-154

Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Cornelsen Scriptor, Berlin

Nolting, H. (2002): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim, Beltz

Online-Ressourcen

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wir brauchen eine andere Schule. URL am 22.05.2003:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/documents/Schule_nach_PISA_final.pdf

Dollase, R. (1995): Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. In: Bildung und Erziehung, Heft 2/1995, S.131-144. URL am 22.05.2003:
<http://www.prof-kraft.de/frontal/texte/dollase.htm>

Dollase, R. (1998): Spaß am Lernen, Spaß an der Beratung. Oder: Warum deutsche Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich schlecht abschneiden. Vortrag vom 15. Mai 1998 auf der Jubiläumstagung des LiBK NW in Monschau. URL am 22.05.2003:
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/friseur/libk/vortrag.htm>

Haenisch, H. (2002): Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der Schulforschung. In: Forum Schule, Heft 08/2002. URL am 22.05.2003:
<http://www.forum-schule.de/archiv/08/fs08/magforsch.html>

Holodynski, M. (2002): Klassenführung als notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. URL am 22.05.2003:
http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/HOLODYNS/Lehre/ws2002/klassenf%FChrung/lles2f01_kf1.pdf

Jöns, I. (2002): Skript zur Vorlesung Arbeits- und Organisationspsychologie. URL am 22.05.2003:
http://www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/veranstaltungen/mehrinfo_ws0203/vorl%20apsych/05_APs%20Arbeitsmotivation%20und%20zufriedenheit%20141102.pdf

Ursprung

Der Inhalt dieser Seite entstammt dem Theorieteil der schriftlichen Hausarbeit gem. § 58 OVP aus dem Jahr 2003 am Studienseminar Sek II (Berufskolleg) in Dortmund. Das Originalthema lautete: "Planung und Erprobung eines lernförderlichen Konzeptes zum Verhaltensmanagement für Schüler einer Mittelstufe des Robert-Bosch-Berufskollegs".