ZUM THEMA

Wie wirksam ist gute Klassenführung?

Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht

Andreas Helmke und Tuyet Helmke

Die Klassenführung gilt seit langem als eine zentrale Variable erfolgreichen Unterrichtens (vgl. Wang et al. 1993). Sie umfasst Konzepte, Strategien und Techniken, die dem Ziel dienen, einen störungsfreien und reibungslosen Unterrichtsverlauf zu ermöglichen und damit aktive Lernzeit zu maximieren: durch Regeln und Prozeduren, die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, den Aufbau erwünschten Verhaltens und einen angemessenen Umgang mit Störungen.

Der Bereich effiziente Klassenführung ist folgerichtig auch in allen Unterrichtsbeobachtungsbögen prominent vertreten (Qualitätsagenturen, Schulinspektionen) und Teil von Schülerbefragungen zum Unterricht bei den großen Lernstandserhebungen wie TIMSS, PISA und DESI. Im angloamerikanischen Sprachbereich findet der Bereich Classroom-Management traditionell starke Beachtung, verbunden mit Namen wie Kounin, Brophy, Good, Rosenshine, Evertson und Doyle. Alle Lehrbücher zur Educational Psychology widmen diesem Bereich mindestens ein substanzielles Kapitel, und in den USA sind zwei umfassende Handbücher zum Classroom-Management erschienen, die den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand repräsentieren und die große Bedeutung unterstreichen, die diesem Thema dort beigemessen wird (Evertson, Weinstein, 2006; Marzano et al., 2003). Im deutschsprachigen Raum dagegen führt die Klassenführung in der Forschung und auch in der Lehreraus- und -fortbildung noch immer ein Schattendasein. Die vieldiskutierte Hattie-Studie – deren Datengrundlage bekanntlich ausschließlich aus Metaanalysen besteht – ist für einen Bericht des Forschungsstandes zur Klassenführung allerdings wenig ergiebig, weil sich Hattie (2013) auf sehr wenige Metaanalysen zur Klassenführung (S. 122) und zum „Reduzieren von Unterrichtsstörungen“ (S. 124 f.) stützen kann. Die Darstellung in diesem Artikel orientiert sich an den o. g. Handbooks sowie an den Monographien von Evertson und Emmer (2012) und Emmer und Evertson (2012). Zum besseren Verständnis der Forschungsergebnisse wird im Folgenden ein theoretisches Rahmenmodell vorgestellt, anhand dessen sich der empirische Forschungsstand besser einordnen lässt. Es soll auch vor kurzschlüssigen Fast-Food-Interpretationen schützen und den Blick auf ein Geschehen werfen, das komplex und systemisch ist (siehe Grafik).

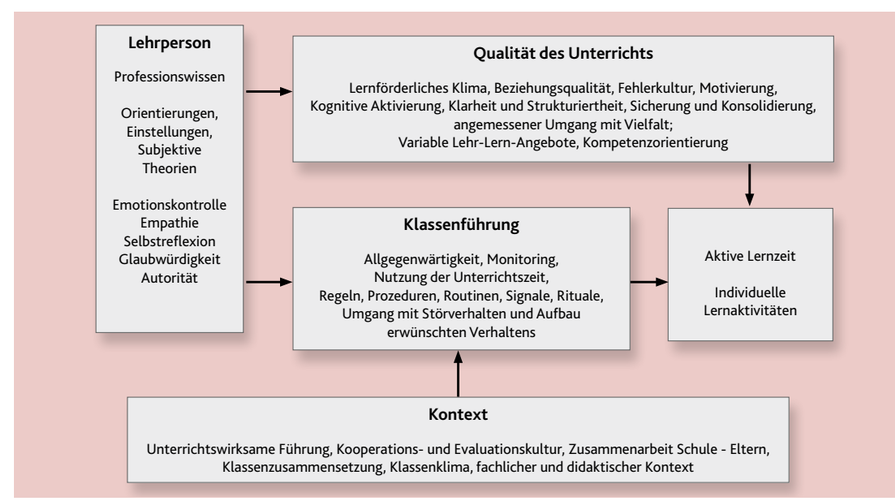

Abb.: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (in Anlehnung an Helmke 2014, S. 177)

Auf Grundlage dieser Grafik lässt sich über die Wirksamkeit der Klassenführung Folgendes sagen:

1. Komplexes Wirkungsgeflecht

Klassenführung ist Teil eines komplexen Wirkungsgeflechtes, abhängig insbesondere von Merkmalen der Lehrkraft und wechselseitig verknüpft mit der Qualität des Unterrichts und der personalen Beziehungen. Das Ganze ist eingebettet in vielfältige Kontexte, wobei vor allem dem Schul- und Klassenkontext überragende Bedeutung beigemessen wird (s. Abschnitt 6).

2. Zielkriterien

Die Forschung zur Wirksamkeit der Klassenführung hat unterschiedliche Zielkriterien verwendet. Kausal am nächsten sind die aktive Lernzeit sowie Merkmale des beobachtbaren Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern (wie Engagement, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer). Insbesondere sichert eine effiziente Klassenführung die für das aktive Lernen zur Verfügung stehende, störungsfreie Zeit. Und die aktive Lernzeit ist ihrerseits ein Prädiktor für den Lernerfolg, wie die Hattie-Studie belegt (Effektstärke von d = 0,38, Hattie 2013, S. 219). Die meisten Studien gibt es indes zur Lernwirksamkeit, d. h. zu messbaren fachlichen Kompetenzen. Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und -fortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. So befindet sich Classroom-Management nach den kognitiven Schülerkompetenzen an der zweiten Stelle der Rangliste in der einflussreichen Metaanalyse zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen von Wang et al. (1993, S. 93). Hattie (2013, S. 122) belegt ebenfalls, dass Classroom-Management einen starken Effekt auf Lernerfolg (d = 0,52) und Anstrengungsbereitschaft (d = 0,62) hat und legt dabei die Metaanalyse von Marzano (2000) zugrunde. In Deutschland hat zuletzt die DESI-Studie gezeigt: Die Wirksamkeit der Klassenführung korrelierte nicht nur signifikant mit dem Leistungszuwachs (Hörverstehen im Fach Englisch), sondern auch mit dem Zuwachs an Lerninteresse im Fach Englisch (Helmke et al. 2008). Auch für die Grundschule konnten wir die Wirksamkeit der Klassenführung nachweisen (Helmke et al. 2010). In der Gesamterhebung MARKUS in Rheinland-Pfalz zeigt eine Gegenüberstellung der erfolgreichsten und der am wenigsten erfolgreichen Klassen (Kriterium: Mathematikleistung, bereinigt um Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen), dass sich die beiden Gruppen am stärksten im Hinblick auf die Effizienz der Klassenführung unterschieden (Helmke et al. 2002). Neben der Sicherung des Lernzeitbudgets sind noch andere kausale Mechanismen denkbar: Eine effiziente Klassenführung signalisiert auch die überragende Wichtigkeit und Wertigkeit, die die Lehrperson dem Lernen zuschreibt und ist damit – über die Steigerung der Lernmotivation – indirekt ebenfalls lernförderlich.

3. Komponenten

Klassenführung ist kein homogenes Konstrukt, sondern umfasst sehr unterschiedliche Aspekte, deren gemeinsamer Nenner darin besteht, störungsfreie, lernförderliche Situationen im Klassenzimmer herzustellen („framework for learning").

- **Regeln und Prozeduren:** Regeln, also verbindliche Abmachungen, sind das „A und O" einer proaktiven Klassenführung, wie die Lehr-Lern-Forschung immer wieder gezeigt hat. Den Fluss des Unterrichts fördern darüber hinaus Prozeduren (oder Verfahren, Routinen). Dies sind spezifische, explizit gelernte und eingeübte Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen, die dafür sorgen, dass im Unterricht allen klar ist, was von wem und wie getan werden muss. An Stelle verbaler Äußerungen werden sie oft durch Signale, Gesten oder Symbole initiiert, wodurch sie auch einen Beitrag zur Zeitersparnis und zur Lehrerentlastung (Schonung der Stimme) beitragen können. Hattie berichtet – gestützt auf die Metaanalyse von Marzano (2000) – für Regeln und Prozeduren eine Effektstärke von d = 0,76. (Hattie 2013, S. 122)

- **Allgegenwärtigkeit:** Die Wirksamkeit des bereits von Kounin gefundenen, von ihm „withitness" (Allgegenwärtigkeit, Dabeisein) genannten Verhaltensmusters wurde von der späteren Forschung nachdrücklich bestätigt. Kein anderer Aspekt der Klassenführung ist für die Störungsfreiheit des Unterrichts so wirksam wie die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson. Die Effektstärke beträgt d = 1,42! (Hattie 2013, S. 122) Marzano et al. (2003) schreiben hierzu: "Developing the peripheral vision needed to successfully manage a group of thirty students is an important part of behaviour management. Scanning the classroom whilst teaching and intervening immediately, using the minimal possible intervention to resolve the issue, limits the opportunity for things to spiral out of control." (S. 67) Sie schließt die Fähigkeit des „multi-tasking" mit ein: das Monitoring mehrerer, simultan verlaufender („overlapping") Handlungsstränge und Situationen.

- **Zeitnutzung:** Die Nutzung der Unterrichtszeit fürs Lernen ist ebenfalls zentral und erfordert die Identifikation und Minimierung möglicher „Zeitdiebe". Wie die videobasierte Unterrichtsforschung gezeigt hat, sind dies vor allem: Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge, Schwierigkeiten mit Medien und der Technik sowie Störungen. Unter dem Gesichtspunkt „Umgang mit Vielfalt" kann man auch die Unterbeschäftigung einzelner Schüler(-gruppen) durch unangemessene Aufgaben dazu zählen.

- **Aufbau erwünschten und Abbau unerwünschten Schülerverhaltens**: Diese Strategien umfassen zum einen disziplinarbezogene Interventionen und den situationsangemessenen Gebrauch von negativen Sanktionen einerseits und von positiver Bekräftigung andererseits. Die Hinwendung zu konstruktivistischen Denkvorstellungen hat bei vielen Pädagogen dazu geführt, klassische lernpsychologische Konzepte aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation (wie Verstärkung, Löschung, Bestrafung) gänzlich zu verbannen, ja: sie für anstößig oder anachronistisch, weil „behavioristisch", zu halten. Lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten zu ignorieren, ist jedoch ein kapitaler Fehler, wie nicht zuletzt die von der Hattie-Studie belegte Wirksamkeit verhaltenspsychologischer Maßnahmen für die Reduzierung von Störungen zeigt (Effektstärke von d = 0,76; Hattie 2013, S. 125). Wichtig ist dabei eine gute Balance zwischen Abbau unerwünschtem (insbesondere störendem) Verhalten einerseits und dem Aufbau (durch kontingente Verstärkung) bzw. der Aufrechterhaltung (durch intermittierende Verstärkung) akzeptablen Verhaltens andererseits.

4. Klassenführung und Unterrichtsqualität

In der Forschung wird vor allem auf die entscheidende Rolle eines durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt charakterisierten Lernklimas hingewiesen; Klassenführung und Unterrichtsqualität hängen also eng zusammen. Eine systemische Sichtweise, die dem Charakter der „Orchestrierung" des Unterrichts Rechnung trägt, bewahrt einen vor einer mechanischen Missinterpretation, der zufolge bereits das Drehen an einer „Stellschraube" zu maßgeblichen Veränderungen führt. Eine Fokussierung auf die Effizienz der Klassenführung unter Ausblendung anderer, damit zusammenhängender Aspekte der Beziehungsqualität und der Unterrichtsqualität ist nicht zielführend. Klassenführung und guter Unterricht beeinflussen sich wechselseitig: Ist der Unterricht motivierend, weder unter- noch überfordernd, sind Schülerinnen und Schüler aktiv und

an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt, dann wirft die Klassenführung wenig Probleme auf. Und umgekehrt: In einer gut geführten Klasse lässt es sich nicht nur leichter, sondern auch besser unterrichten. Die gleiche Wechselwirkung trifft für die Beziehungsqualität zu. Hierzu zwei vielsagende Zitate:

- "The quality of teacher-student relationships is the keystone for all other aspects of class room management … teachers who had high-quality relationships with their students had 31 percent fewer discipline problems, rule violations, and related problems over a year's time than did teachers who did not have high-quality relationships with their students." (Marzano et al. 2003, S. 1)
- "The management of your classroom must begin with developing trusting relationships with your students. Without mutual feelings of trust and respect, you will be unable to assume the role of an instructional leader in your classroom." (Borich 2007, S. 159)

5. Lehrerprofessionalität und -persönlichkeit

Die Wirksamkeit der Klassenführung – als Prozessvariable – hängt nicht nur von der Wissensbasis der Lehrkraft in diesem Bereich, sondern in vielfältiger Weise auch von der Lehrerpersönlichkeit ab: von der Autorität und Glaubwürdigkeit, dem Auftreten und der Körpersprache über subjektive Theorien dessen, was eine „gut geführte" Klasse ist, über subjektive Toleranzspielräume (ab wann wird ein Schülerverhalten als störend empfunden?) bis hin zur Bereitschaft und Fähigkeit, die emotionalen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten (vgl. Helmke 2014, Kapitel 3 Lehrerpersönlichkeit). Unter „Lehrperson" lässt sich der in der Metaanalyse von Marzano (2000) gefundene störungspräventive Effekt der „emotional objectivity" subsumieren (Effektstärke von d = 0,70). Eine 1:1-Übersetzung dieses Konzeptes ist nicht zielführend, daher sei dieses Syndrom (von Marzano auch als „mental set" bezeichnet) durch seine Facetten umschrieben:

- die kontinuierliche Reflexion des eigenen Unterrichtsverhaltens und seiner Wirkungen: „Der wichtigste Aspekt besteht darin, im Klassenzimmer Situationen zu schaffen, in denen die Lehrpersonen mehr Feedback über ihren Unterrichtsstil erhalten können." (Hattie 2013, S. 15)
- eine realistische Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern: weder romantisch (Schüler als Freunde und Kumpel) noch zynisch (Schüler als Feinde), sondern Lernende, die wertgeschätzt werden und an deren Stärken angeknüpft wird
- die Bereitschaft, sich insbesondere bei Störungen in die Lage der Schülerinnen und Schüler zu versetzen; kognitive Empathie
- Kontrolle eigener negativer Emotionen (wie Ärger und Frustration) im Klassenzimmer

Genau daran knüpfen die Diagnosewerkzeuge EMU (Sichtbarmachung des Lehrens und Lernens durch kriteriengeleiteten Abgleich von Perspektiven und Reflexion über Unterricht) und EMUplus (kollegialer Austausch über Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Lehrergesundheit) an (s. www.unterrichtsdiagnostik.info und S. 15).

6. Kontext

Klassenführung und Unterrichtsqualität bewegen sich nicht im luftleeren Raum. Die vorgefundenen Verhältnisse in der zu unterrichtenden Klasse können „Rücken-", aber auch „Gegenwind" bedeuten. Klassen mit ungünstigen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen, z. B. in Schulen im sozialen Brennpunkt, erschweren beispielsweise das Unterrichtsgeschäft und die Klassenführung. Aber auch die in einer Klasse herrschenden soziometrischen Strukturen, z. B. „tonangebende Cliquen", also der normative Klassenkontext, können der Lehrkraft die Klassenführung erleichtern oder erschweren – letzteres etwa bei einem „Klassengeist", der Kooperation mit der Lehrkraft und angepasstes Verhalten als „streberhaft" sanktioniert. Neben einer gut ausgebauten Kooperation zwischen Schule und Elternhaus und einer entwickelten Kooperations- und Evaluationskultur im Kollegium hat sich auf Schulebene vor allem eine unterrichtswirksame Führung als besonders lernwirksam herausgestellt. Diese „bezieht sich auf jene Schulleitung, die ihren Hauptschwerpunkt auf die Schaffung eines störungsfreien Lernklimas, auf ein System klarer Lernziele und auf hohe Erwartungen an Lehrpersonen und Lernende richtet" (Hattie 2013, S. 99).

Prof. Dr. Andreas Helmke und Dr. Tuyet Helmke, bis 2013 Universität Koblenz-Landau/ Fachbereich Psychologie; aktiv in der Beratung von Bildungsministerien (Deutschland, Schweiz, Vietnam), der Lehrerausbildung (Universität Konstanz) sowie der Aus- und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrpersonen Kontakt: dr.andreas.helmke@gmail.com

Literatur:

Borich, G. D.: Effective teaching methods. Research-based practice (6. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.

Evertson, C. M., Emmer, E. T.: Classroom management for elementary teachers (9. Aufl.). New York: Addison Wesley, 2012.

Emmer, E. T., Evertson, C. M.: Classroom management for middle and high school teachers (9. Aufl.). New York: Addison Wesley, 2012.

Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Hrsg.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Von W. Beywl und K. Zierer überarb. dt. Ausgabe von „Visible Learning". Hohengehren: Schneider, 2013.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarb. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer, 2014.

Helmke, A., Helmke, T.: Unterrichtsdiagnostik mit EMU. SCHULBLATT des Kantons Thurgau, Heft 2/2014. S. 16-19.

Helmke, A. et al.: Effiziente Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität – ein Untersuchungsbeispiel aus der Grundschule. In: Spiel, C. et al. (Hrsg.): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 2010. S. 101-105.

Helmke, A. et al.: Wirksamkeit des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 2008. S. 382-397.

Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W.: Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: Helmke, A., Jäger, R. S. (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2002. S. 413-480.

Marzano, R.: A new era of school reform: Going where the research takes us. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning (McREL), 2000.

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

Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63, 1993. S. 249-294.

Erstveröffentlichung in: Lernende Schule, Heft 65, 2014, S. 9-12.