

Doris Streber

Klassen erfolgreich führen

Guter Unterricht
durch starke Lehrkräfte

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorin



Dr. phil. Doris Streber ist Akademische Rätin an der Universität Bayreuth und Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung. Sie studierte an der Universität Bayreuth Sportökonomie sowie Lehramt für Realschulen mit den Fächern Deutsch und Sport und schloss mit einem Diplom und dem Staatsexamen ab. Sie promovierte mit einer Arbeit zum Qualifizierungsgrad von Nachhilfelehrern. Ihre Hauptforschungsgebiete sind: Allgemeine Didaktik, individuelle Förderung, Lehrerpersönlichkeit und Klassenführung.

Doris Streber

Klassen erfolgreich führen

Guter Unterricht durch starke Lehrkräfte

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-036692-3

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-036693-0

epub: ISBN 978-3-17-036694-7

mobi: ISBN 978-3-17-036695-4

Inhaltsverzeichnis

1	Die Bedeutung von Klassenführung für guten Unterricht	7
2	Aufbau der Arbeit	14
3	Strukturierende Unterrichtsgestaltung/kognitive Aktivierung ...	16
3.1	Choreografierte Unterrichtsplanung	17
3.2	Aktive und adaptive Einbeziehung der ganzen Klasse	24
3.3	Motivierendes Unterrichten	47
4	Kommunikation	50
4.1	Grundlegende Aspekte der Kommunikation	51
4.2	Feedback geben und auf Schülerseite initiieren	57
4.3	Humor als Breitbandtherapeutikum in einer Klasse	66
5	Regulation	72
5.1	Regulation über Verstärkungslernen	73
5.2	Regulation über Einsicht	86
5.3	Kommunikation und Regulation	97
6	Disziplin und Unterrichtsstörungen	103
6.1	Exkurs: Autorität	104
6.2	Exemplarische Fallbearbeitung	110
6.3	Sensibilisierung für das Thema Disziplin	114
6.4	Sensibilisierung für das Thema Unterrichtsstörungen	116
6.5	Umgang mit Disziplin und Unterrichtsstörungen	119
7	Umgang mit Aggression und Bullying/Mobbing	130
7.1	Klassenführung und Gewaltprävention	133
7.2	Der Mehrebenenansatz von Dan Olweus	136
7.3	Petermann: Training mit aggressiven Kindern und Jugendlichen	138
7.4	Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)	140
8	Präsenz	150
8.1	Exkurs: Neurobiologische Grundlagen nach Roth (2015)	150
8.2	Physische und gedankliche Präsenz	153
8.3	Umgang mit Schülerabweichungen und -fehlern	153

8.4	Handeln unter Druck	155
8.5	Präsenz bei Kounin	157
9	Teamentwicklung und professionelle Lerngemeinschaften	163
9.1	Teamentwicklung	163
9.2	Professionelle Lerngemeinschaften	167
	Schlussgedanken	169
	Literatur	171

1 Die Bedeutung von Klassenführung für guten Unterricht

»Klassen erfolgreich führen« wird hier als Haupttitel gewählt. Im Untertitel wird »guter Unterricht« erwähnt. Es leuchtet ein: Klassenführung und guter Unterricht werden zusammengedacht, wenn es um starke/gute Lehrkräfte geht. Doch die zentralen Begriffe werden getrennt behandelt, weil Klassenführung eine Komponente guten Unterrichts ist und weil sich starke/gute Lehrkräfte nicht allein auf guten Unterricht reduzieren lassen.

Klassenführung

Mittlerweile liegen im deutschsprachigen Raum mehrere aktuelle Monografien zum Thema vor, deren unterschiedliche Akzentuierung Haag (2018) aufzeigt. Doch dabei fällt auf, dass bspw. das Autorenteam Kiel, Frey und Weiß (2013), das im Titel den Begriff der *Klassenführung* verwendet, und das Team Ophardt und Thiel (2013), das den Begriff des *Klassenmanagements* im Titel gewählt hat, mit ihrer gewählten Begrifflichkeit das gleiche meinen.

Jäger (2018) nun macht neugierig, indem er einen Aufsatz vorlegt, in dem er genau dieses Begriffspaar analysiert: »Beide Begriffe sind grundsätzlich nicht gegenseitig austauschbar, weil mit ihnen durchaus Unterschiedliches angesprochen wird, ... das kommt in den Veröffentlichungen der vergangenen 10 Jahre aber eher nicht zum Tragen« (S. 316).

Das Unterschiedliche sieht Jäger in den verschiedenen Kontexten, denen die Begriffe entstammen (vgl. im Folgenden Jäger, 2018). Während der Begriff *Management* aus der Betriebswirtschaftslehre entnommen ist, stammt der Begriff *Führung* aus der Sozialpsychologie.

Management umschreibt alle Vorgänge, welche die Führung von Organisationen – auch die einer Klasse – betreffen. Dabei werden drei Funktionen des Managements unterschieden:

»a) Management als *Organisationsform*: Hierbei geht es um das Handling einer Organisation durch eine begrenzte Anzahl von Personen, die jeweils eine Verantwortung für definierte Bereiche der Organisation innehaben.

b) Management als *Tätigkeit*: In der Ausübung der Verantwortung kommen Tätigkeiten zum Tragen, die als managen bezeichnet werden.

c) Management als *Methode*: Hierzu gehören beispielsweise das Managen mit Hilfe von Zielvereinbarungen, durch Delegation oder die Partizipation an Entscheidungsprozessen« (S. 316).

Jäger nun weist darauf hin, dass in der Schule die in a) beschriebene Funktion einer einzelnen Lehrkraft nur dann zukommt, wenn sie beispielsweise als Klassenlehrer

oder innerhalb einer Fachschaft eine Leitungsfunktion übernommen hat, wohingegen die Funktionen von b) und c) von jeder Lehrkraft wahrgenommen werden.

Der Begriff der *Führung* bezieht sich auf a) Interaktionen einer Person gegenüber Individuen und/oder einer Gruppe mit dem Ziel, vorgegebene Absichten zu verwirklichen. Dabei existiert b) eine asymmetrische soziale Beziehung der Über- bzw. Unterordnung.

»Die Hauptabsicht einer Lehrkraft besteht darin, bei den Schülerinnen und Schülern einen Lernerfolg (s. a) zu erzielen, und die Interaktionen (s. a)) betreffen beispielsweise Abfolgen von Instruktionen, Fragen, Antworten und Schülerhandlungen etc. im Unterrichtsgeschehen. Die genannte Asymmetrie (b)) bezieht sich auf die in den meisten Fällen gegebene unterschiedliche Expertise zwischen Lehrkraft und Schülern sowie auf die von der Lehrkraft qua Funktion ausgehende Machtfülle« (S. 316).

Aufgrund dieser Explikation macht Jäger deutlich, dass Klassenmanagement und Klassenführung als zwei Seiten derselben Medaille anzusehen sind. Dann folgert er, dass das Managen als dem Führen übergeordnet angesehen werden kann. Das Ganze relativiert sich, wenn man die Etymologie des Begriffes *Management* anschaut. Die Sprachforschung ist sich nicht einig, ob sich »Management« auf die lateinischen Ausdrücke »mansionem agere« oder »manus agere« zurückführen lässt. Eigentlich für den Zweck der Verwendung im schulischen Kontext egal: Ersterer Ausdruck »das Haus (für den Eigentümer) bestellen« verweist auf den heute gängigen Begriff von Leadership, letzterer (»an der Hand führen«) auf Klassenführung im engeren Sinne, eben dass ganz konkret die Lehrkraft ihre Schüler an der Hand führt. *Klassenmanagement* und *Klassenführung* wären etymologisch betrachtet dann tautologische Begriffe, somit austauschbar und damit im Kontext von Schule gleichermaßen verwendbar. Dabei ist Jägers Herleitung der unterschiedlichen Disziplinen mitzudenken, um Schule als Ganzem gerecht zu werden.

Guter Unterricht

Über guten Unterricht sind seit den Anfängen der PISA-Diskussion zu Beginn der 2000er Jahre viele Publikationen entstanden (vgl. deutschsprachig: Helmke, 2003; Meyer, 2004). Im Gefolge ist auch die Frage nach dem guten bzw. erfolgreichen Lehrer vermehrt gestellt worden. Hatties Synopse auf Metastudien (2009, deutsch: 2013) ist wohl die bekannteste Antwort auf diese Frage. Hier beziehe ich mich auf Koch (2005), der den Lehrer nicht einseitig im Gefolge der empirischen Bildungsforschung verortet, sondern als Pädagoge den Lehrer zwischen Urteilskraft und Methode ansiedelt und fragt, was einen Lehrer ausmacht. Dazu trägt er sieben Antworten zusammen:

1. Ein Lehrer kennt sich in seinem Fach bzw. in seinen Fächern aus: »Lehrer ist, wer Lehre hat« (S. 90).
2. Ein Lehrer versteht sein Handwerk: »Lehrer ist, wer lehren kann« (S. 90).
3. Ein Lehrer besitzt Menschenkenntnis. Darunter versteht er, die Kinder und Jugendlichen »wohlwollend, aufmerksam und lernbegierig zu ›machen«« (S. 90).

4. Ein Lehrer kennt nicht nur die anderen, sondern auch sich selbst. Er hat Selbsterkenntnis: »Er kennt seine ›Rolle‹ ... Er hat eine ›Standesehre‹, die sein Ethos ausmacht« (S. 91).
5. Nicht zu vergessen ist das erzieherische Moment, »deswegen wir den Lehrer auch als Pädagogen zu bezeichnen pflegen« (S. 91).
6. Vom Lehrer muss man erwarten, »dass er nämlich ein in den Grenzen des Möglichen gebildeter Mensch sei« (S. 91). Koch meint den Horizont, der alles das einschließt, was jenseits seines Faches sich erstreckt und wovon eine Ahnung zu haben den gebildeten Menschen charakterisiert, der weiß, was er nicht weiß.
7. Den Lehrer erkennt man daran, dass er reden kann. »Reden aber heißt: Im Medium der Sprache sichtbar machen, was ansonsten unsichtbar ist« (S. 92).

Diese Tugenden – »Kompetenzen würde man heute sagen« (S. 92) – könnte man im Begriff der *Klassenführung* zusammenführen. Klassenführung als Querschnittskompetenz liegt quer zu diesen Kompetenzen, der Begriff beinhaltet von allem etwas und ist ohne sie nichts. Die Bedeutung von Klassenführung für guten Unterricht ist hinreichend begründet (vgl. Haag & Streber, 2012).

Gute Lehrkraft

Terhart u. a. (1994) befragten in ihrer Studie über Berufsbiografien, die sie an 1200 Lehrern aus drei unterschiedlichen Altersgruppen an unterschiedlichen Schularten durchführten, die Lehrer, welche Aspekte des Lehrerberufs ihnen besonders wichtig seien (S. 115 ff.). Aus den Antworten der Befragten auf zwölf vorgegebene Items ergibt sich folgende Rangfolge der sechs bedeutsamsten Aspekte:

1. Gutes Verhältnis zu Schülern
2. Persönliche Atmosphäre im Unterricht
3. Geschickte Unterrichtsgestaltung
4. Engagement für den einzelnen Schüler
5. Selbstreflexion bei unerwünschtem Schülerverhalten
6. Informiertheit über persönliche Probleme.

Spitzenreiter in der Wichtigkeitszuschreibung sind pädagogische Aufgaben, während die Kenntnisvermittlung ganz am Schluss liegt (Rangplatz 12: Konzentration auf den Lehrplan).

Mithilfe einer Clusteranalyse lassen sich zwei »Lehrertypen« identifizieren, der eine mit einer deutlichen Akzentsetzung im »persönlich-erzieherisch-involvierten« Bereich (Cluster I) und ein zweiter, der diesen und einen »objektivierend-unterrichtlich-distanzierten« Bereich (Cluster II) für etwa gleich bedeutsam hält. Dabei sind in der Grundschule und auch Hauptschule jene Lehrer überrepräsentiert, die besonderes Gewicht auf Erziehung und persönliche Beziehung legen (Cluster I). Solche Lehrer finden sich auch häufiger in der jüngsten (30- bis 35-jährige) und mittleren (40- bis 45-jährige) Altersgruppe. Dagegen finden sich in Cluster II eher Lehrer von Realschulen und Gymnasien und Lehrer im Alter von 55 bis 60 Jahren.

Sauter (1989) betrachtete die Schülersicht über Lehrkräfte. Er gab Studierenden die Aufgabe, aus ihrer Schulzeit einen »guten und einen schlechten Lehrer« zu beschreiben. Insgesamt wurden ca. 280 Interviews ausgewertet.

Mit Abstand am häufigsten, mit 69,9 %, wurde bei einem guten Lehrer die Kategorie »paidotrope Einstellung« genannt. Der Name wurde aus der Typologie des Lehrers von Caselmann (1949) entlehnt. Die paidotrope Einstellung zeigt sich in einer positiven Zugewandtheit zum Schüler: Der Schüler steht im Mittelpunkt des Interesses, nicht der Stoff. Danach folgten die Merkmale Fachkompetenz (43,9 %), kompetente Unterrichtsgestaltung (41,9 %), objektive Benotung (41,3 %) sowie die Fähigkeit zu motivieren (38,9 %).

Die heutige Professionalitätsdebatte setzt die traditionsreiche Diskussion um die Frage nach dem spezifischen Können einer Lehrkraft zur Erfüllung ihres Auftrags fort (vgl. Haag, 2013). Bauer, Kopka und Brindt (1996) entwickeln einen Begriff der pädagogischen Professionalität, der Elemente des kriterienbezogenen Ansatzes und der auf Arbeitsaufgaben bezogenen Forschung miteinander verbindet.

Pädagogen sind Spezialisten für das Schaffen von Lerngelegenheiten, die nicht zufällig entstehen und die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln (Bauer, 2000).

»Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt« (Bauer, 2000, S. 32).

Eine entscheidende Stellung in dieser Definition nimmt das *berufliche (professionelle) Selbst* ein, das den übrigen Komponenten der Professionalität übergeordnet ist. Der Autor wählt diesen Begriff anstelle des Begriffs der *Persönlichkeit*. Damit will er die Differenz zwischen Persönlichkeit im Ganzen und dem für berufliches Handeln relevanten Teil der Person deutlich machen. Das professionelle Selbst ist mehr als eine Ansammlung von Repertoires und Kompetenzen, es ist aber weniger als der Persönlichkeitskern eines Pädagogen. Es ist eine integrierende und auswählende Instanz, die die Aufmerksamkeit eines Pädagogen so steuert, dass Informationen verarbeitet und Handlungsmuster ausgewählt werden, die im Hinblick auf pädagogische Ziele relevant sind.

Das heißt, dass neben dem unabhängigen Wissen weiterhin die Individualität des Lehrers gesehen werden muss. Doch während der Begriff der Persönlichkeit in der Psychologie auf wenig veränderliche Seiten des Menschen verweist, bringt der Begriff des Selbst das dynamische Moment im Menschen zum Ausdruck. Der Mensch ist nicht als Substanz zu begreifen, sondern als ein relationales Wesen, das reflexiv dreifache Weise in Beziehung steht: in Beziehung zu den Dingen, in Beziehung zu anderen Lebewesen und in Beziehung zu sich selbst. Indem es die Momente der Reflexivität und Individualität in sich vereint, tritt das professionelle Selbst an die Stelle der Kategorie der Lehrerpersönlichkeit (vgl. Herzog, 2001).

Eine weitere wesentliche Komponente ist das pädagogische Handlungsrepertoire. Unter Handlungsrepertoires versteht der Autor hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren. Zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können besteht eine erhebliche Differenz. Erst deren Überbrückung führt zu einer professionellen pädagogischen Kompetenz. Das Handlungsrepertoire ist individuell und führt zu einem persönlichen Stil.

Somit besteht auch zwischen Professionalität und Individualität kein Gegensatz, denn idiosynkratische Momente spielen bei jeder pädagogischen Handlung eine Rolle. Lehrerpersönlichkeit oder nun das professionelle Selbst stellt nicht die Folie für das pädagogische Wissen dar, sondern das pädagogische Wissen steht in Wechselwirkung mit den individuellen Ausprägungen der Person.

Von hier aus könnte man nun einen Bogen spannen zur Lehrerpersönlichkeit. Dies führte hier zu weit, Sachers Gedanken sollen hier genügen (1980). Es gehört zum Menschsein, die personalen Möglichkeiten der Persönlichkeit zu aktualisieren, dies vollzieht sich darin, dass man Persönlichkeit wird als tätiger Mensch. Von diesem Standpunkt aus ist die Frage uneingeschränkt zu bejahen, ob der Lehrer eine Persönlichkeit sein müsse (vgl. Sacher, 1980).

Doch ein paar Gedanken zum pädagogischen Bezug und zum pädagogischen Eros müssen im Buch schon vorne erwähnt werden: Klassenführung darf nicht zu einer Überhöhung des Lehrerberufes führen. Gegen eine Überhöhung des Lehrerberufes, gegen die charismatische Führerfigur und letztendlich zugespitzt den Begriff der pädagogischen Liebe als der höchsten Tugend wendet sich Brezinka (1969). Er wandelt den Augustinischen Satz »Ama et fac quod vis« (Liebe und tue, was du willst) in »Behaupte zu lieben und tue, was du willst« und fährt fort: »Da es von der Liebe bekanntlich heißt, sie decke eine Menge Sünden zu, konnte man sich mit der Behauptung, sie zu besitzen, jeder Kritik entziehen« (S. 272).

Exkurs: Pädagogischer Bezug

Den Begriff des »pädagogischen Bezugs« hat Nohl in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts eingeführt: »Unter den wenigen Verhältnissen, die uns im Leben gegeben sind, Freundschaft, Liebe, Arbeitsgemeinschaft, ist das Verhältnis zum echten Lehrer vielleicht das grundlegendste, das unser Dasein am stärksten erfüllt und formt. ... [es] wird die grundlegende Bedeutung des pädagogischen Bezuges klar« (Nohl & Pallat, 1933, S. 21).

Döring (1992) skizziert mit ausgewählten Nohl-Zitaten die Theorie des pädagogischen Bezugs (S. 92):

- Die Grundlage der Erziehung ... ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.
- Von Seiten des Zöglings ist konstitutiv, dass er ein unbedingtes Vertrauen dem Erzieher gegenüber hat, dass er von diesem in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird.
- Der Erzieher darf aber nicht vergessen, dass das sich im pädagogischen Bezug manifestierende erzieherische Verhältnis nicht zu erzwingen ist, dass hier irrationale Momente

wirksam sind, wie Sympathie und Antipathie, die beide nicht in der Hand haben, und er darf darum nicht gekränkt sein oder es gar den Zögling entgelten lassen, wenn ihm der Bezug nicht gelingt, der Bursche nicht will. Man wird dann versuchen, ihn an jemand anderen zu binden, wenn die Bindung nur überhaupt erfolgt.

- Aber dieser Veränderungs- und Gestaltungswille wird doch gleichzeitig immer gebremst und im Kern veredelt und durch eine bewusste Zurückhaltung vor der Spontanität und dem Eigenwesen des Zöglings. Dieses eigentümliche Gegeneinander und Ineinander von zwei Richtungen der Arbeit macht die pädagogische Haltung aus und gibt dem Erzieher eine eigentümliche Distanz zu seiner Sache wie zu seinem Zögling, deren feinsten Ausdruck ein pädagogischer Takt ist, der dem Zögling auch da nicht zu nahe tritt, wo er ihn steigern oder bewahren möchte.
- Und auch der Zögling will bei aller Hingabe an seinen Lehrer im Grunde doch sich, will selber sein und selber machen, schon das kleine Kind im Spiel, und so ist auch von seiner Seite in der Hingabe immer zugleich Selbstbewahrung und Widerstand, und das pädagogische Verhältnis strebt von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen.
- Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als Einheitliches aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist.

Döring (1992) würdigt diesen Denkansatz des Pädagogischen Bezugs in zweifacher Hinsicht: Bis heute hat Gültigkeit sowohl das hier betonte interpersonale Verhältnis als auch der Gedanke, dass Erziehung Emanzipationshilfe zu leisten hat.

Döring (1992) fasst die Kritik an der Theorie des Pädagogischen Bezuges in sieben Punkten zusammen (vgl. S. 93 f.). Hier genügen zusammenfassend folgende Stichpunkte:

1. Gefahr der Isolierung der Ich-Du-Relation zu Lasten der gesellschaftlichen Dimension von Erziehung
2. Ergänzungsbedürftigkeit durch andere Formen der Begegnung des Heranwachsenden mit der Welt
3. Fragwürdigkeit der Prämisse vom Primat der Person gegenüber der Sache
4. Vernachlässigung der Schulklasse und der Schülergruppe
5. Überforderung des Lehrers in Bezug auf seine erzieherische Leistungsfähigkeit
6. Vernachlässigung des emanzipatorischen Aspekts von Erziehung
7. Rechtfertigung des Frontalunterrichts: Nur hier kann der Lehrer die Ich-Du-Ebene für die ganze Klasse verwirklichen.

Döring konstatiert (S. 94): »Damit dürfte deutlich geworden sein, dass die Theorie des Pädagogischen Bezuges vor allem ihres privatistischen Grundcharakters wegen ein für das schulische Lehrerverhalten denkbar ungeeignetes Denkmodell darstellt«.

Kopp (1980, S. 26 f.) geht auf diese Kritik ein: Der pädagogische Bezug sei zu absolut und werde überschätzt. Die Ich-Du-Relation sei zu einseitig, der Sachanspruch trete in den Hintergrund, das Sozialgebilde Klasse und Gruppe werde nicht genügend gesehen. Die Fixierung des Lehrers auf den Schüler überfordere ihn emotional, psychologisch-rational und in Bezug auf seine erzieherischen Möglichkeiten.

Pädagogischer Eros

Heute ist die Legitimationsfrage seitens der Lehrer gegenüber ihren Schülern »Warum machen wir das?« stets präsent. Lehrkräfte müssen ihre Auswahl der Unterrichtsinhalte vor den Schülern nicht nur legitimieren bzw. begründen, Schülern wird darüber hinaus suggeriert, sie hätten ein Recht, an der Auswahl der Unterrichtsinhalte beteiligt zu sein. Und nun wird es für die Lehrkraft problematisch (im Folgenden beziehe ich mich auf Schirlbauer, 1996, S. 49 ff.). Inhaltliche oder auch methodische Schritte sind zu begründen. Und für jedes Plausibilitätsargument gibt es mindestens ein Gegenargument. Der Lehreraufwand wird erheblich. Schirlbauer wörtlich (S. 50): »Der Lehrer muß also die Verflüchtigung von kulturell eindeutigen Sinn (von kulturellen Standards) durch ›gute Beziehungen‹ wettmachen, durch psychodynamisch aufwendige Beziehungsarbeit einen zumindest situativ bleibenden Handlungssinn immer wieder ermöglichen/erzeugen.« Mit dem Wegfall der Autorität der kanonisierten Lehrplaninhalte fällt auch »die fraglose Autorität des Lehrers als Aura dessen, der ›das Sagen hat‹ ... Die Schüler arbeiten für den Lehrer, weil er es ist, also ihm zuliebe. Die Macht der Position wird ersetzt durch die Macht (den Reiz) der Person. Man nannte das einmal Eros, milder: Charisma, eine (Ver)führungsqualität« (S. 51). Heute spricht man von guten Beziehungen, als Lehrkraft will man diese pflegen, man will gemocht, beliebt sein. Das ist machbar, doch anstrengend.

Eros war kein guter Begriff, wie Schirlbauer nachweist: »Eros trifft nicht alle. Das Charisma zieht nicht bei allen. ... Eros will gar nicht alle bezaubern, verführen. Da bleiben allemal einige auf der Strecke der Unerwähltheit. – Für die moderne Schule ein unerträglicher Gedanke« (S. 51).

Deutlich sollte in diesem ersten Kapitel geworden sein, dass Lehrersein mehr bedeutet als ein Agent guten Unterrichts zu sein, mehr als ein Wissensvermittler zu sein. Bei der Verwendung des Begriffes der Klassenführung darf das »Mehr« mitschwingen.

2 Aufbau der Arbeit

In einem empirisch getesteten Modell werden die zentralen Aspekte von Klassenführung zusammengeführt. Ausgehend von diesem Modell werden diese Elemente besprochen.

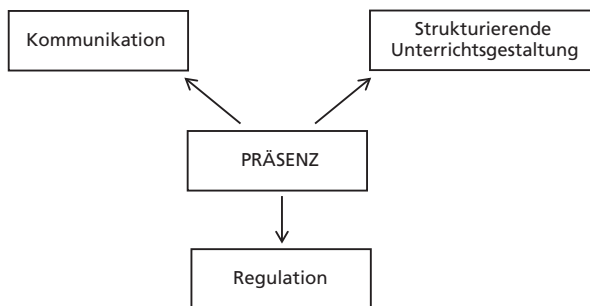


Abb. 1: Aspekte von Klassenführung (Haag, 2018, S. 23)

- Kommunikation wird unter folgenden zwei Aspekten gesehen: Seit Hatties Metaanalyse hat Feedback an Bedeutung gewonnen, Klassenführung bedeutet heute den umfassenden Einsatz von Feedbackmethoden. Humor kann nicht genug als basiskommunikative Voraussetzung betont werden.
- Strukturierende Unterrichtsgestaltung bedeutet zweierlei: Über kognitive Aktivierung und motivierendes Unterrichten wird die Lehrkraft zum Activator der Klasse. Dabei werden instruktionale genauso wie konstruktionale Unterrichtsformate herausgestrichen.
- Regulation wurde lange Zeit zu sehr als ein starres Aufstellen und stures Einhalten von Regeln verstanden. Die positive Wirkung, die von Ritualen ausgeht, wird neuerdings wieder in den Fokus gerückt. Ebenso bestand Klassenführung lange Zeit hauptsächlich aus dem reaktiven Umgang mit Störungen und den richtigen Lehrerreaktionen auf unerwünschte Verhaltensweisen. Heute muss es auch darum gehen zu fragen, was eine Lehrkraft tun müsse, damit Störungen erst gar nicht auftreten. Der Gedanke der Prävention wird herausgestellt.
- Präsenz: Unterrichtliches Handeln lebt von der uneingeschränkten Präsenz einer Lehrkraft. Diese Präsenz ist nicht als eine isolierte Maßnahme zu sehen, sondern Präsenz ist eine Haltung. Ohne uneingeschränkte Präsenz scheint Klassenführung

nicht möglich, sie ist eine Voraussetzung für Klassenführung – eine *conditio sine qua non*!

Schließlich wird darauf hingewiesen, dass gelingende Klassenführung nicht vom Kontext losgelöst verstanden werden kann. Klassenführung ist auch abhängig von Merkmalen der Schule und ihres Umfeldes.

3 Strukturierende Unterrichtsgestaltung/ kognitive Aktivierung

»Die prozessuale Strukturierung impliziert die Schaffung und Aufrechterhaltung eines schwungvollen Lerntempos, reibungslose Übergänge von einer zur nächsten Unterrichtsaktivität, die Mobilisierung und Beschäftigung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler [...] und die Vorbereitung des Unterrichtsinhalts, des Materials und des Raums« (Gold, Hellermann & Holodynski, 2016, S. 104).

Dieses Zitat zeigt, dass ganz im Sinne der Präsenz einer Lehrkraft auch ihre Unterrichtsgestaltung ohne sog. Kunstpausen geschehen soll. Hilfreich hierfür sind eine wohl choreografierte/inszenierte Unterrichtsplanung, bei der einzelne Elemente sinnvoll aufeinander folgen (► Kap. 4.1), und die aktive und adaptive Einbeziehung der ganzen Klasse (► Kap. 4.2). Man kann den Punkt auch mit »kognitiver Aktivierung« überschreiben.

Zurückgehend auf Aebli, aufgegriffen von Oser unterscheidet man heute bei Unterricht sog. *Sicht-* oder *Oberflächenstrukturen* von *Tiefenstrukturen*. Ganz wörtlich verstanden: Auf der Oberflächenstruktur sind alle Handlungsmuster des Unterrichts sichtbar wie Sozialformen, Artikulationsstufen, Medieneinsatz, Methoden (vgl. Streber, 2018). Für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg jedoch sehr viel entscheidender sind die Tiefenstrukturen, die als Basisdimensionen der Unterrichtsqualität gelten. Hierzu zählen Classroom Management (Sicherung und Nutzung von Zeit), konstruktive Unterstützung (Rückmeldung, Wertschätzung) und kognitive Aktivierung. »Die Dimension der kognitiven Aktivierung bezeichnet den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht« (Kunter & Trautwein, 2013, S. 86). Heymann (2015) schlüsselt diese Dimension näher auf:

Kognitive Aktivierung

- ... zielt darauf ab, aktive Denk- und Problemlöseprozesse in Gang zu setzen
- ... führt zu einer aktiven geistigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff
- ... erlaubt eine intensivere gedankliche Durchdringung des Lernstoffs (größere Verarbeitungstiefe)
- ... fördert das Einbetten der zu lernenden Sachverhalte in größere Zusammenhänge und das Verstehen
- ... dient dem Aufbau gut vernetzter und transferfähiger Wissensstrukturen
- ... erleichtert die Anwendung des Gelernten in neuen Zusammenhängen (S. 7).

Kleinknecht geht bei seiner Definition explizit auf die Aufgabe ein. Unter kognitiver Aktivierung »werden Aspekte des Lehrerhandelns subsumiert, die auf ein eigenaktives und anspruchsvolles Lernen zielen und vertiefte Denkprozesse ermöglichen. ...

Problemhaltige Aufgabenstellungen bilden dabei den Kern des Unterrichts« (Kleinknecht, 2011, S. 72).

Die Bedeutung der Lehrkraft bei der kognitiven Aktivierung und damit ihre Führungskraft verdeutlicht Heymanns abschließender Satz: »Lehrer, denen es gelingt, ihre Schüler kognitiv zu aktivieren, bieten ihnen die Chance auf ein vertiefendes, verstehendes und vernetzendes Lernen. Schüleraktivierung ohne damit verbundene kognitive Aktivierung läuft Gefahr, in Leerlauf zu münden« (2015, S. 9).

3.1 Choreografierte Unterrichtsplanung

Das folgende Unterrichtsbeispiel wird deshalb hier gewählt, da das wesentliche Problem die mangelnde Schülermitarbeit und damit zusammenhängend eine mangelnde Schüleraktivierung ist. Es handelt sich um einen wahren Fall, der von einer Lehrkraft so geschildert wurde.

Kritik an der Unterrichtsplanung (aus Kiel u. a., 2011, S. 44)

Ein Referendar unterrichtet Deutsch in einer fünften Klasse Hauptschule. Von Zeit zu Zeit besucht ihn sein Betreuungslehrer, um seinen Unterricht zu beobachten und ihm anschließend Tipps zu geben. In einer Lesestunde mit dem Thema »Lesen und Verstehen einer Geschichte« behandelt der Referendar eine Geschichte über zwei Personen, die ständig miteinander konkurrieren. Der Schwächere gleicht die Stärke des anderen mit Witz und Intelligenz aus. Ziel der Stunde ist es, die Lesefertigkeit zu fördern und den vorgelegten Text hinsichtlich der Kernaussagen zu bewerten.

Dem Betreuungslehrer fällt auf, dass der Unterricht des Referendars nicht die gesamte Klasse anspricht, es melden sich immer dieselben Schüler. Einige Schüler fangen während der Stunde an zu schwätzen. Am Ende der Sitzung sollen sich die Schüler zu den Kernaussagen des Textes äußern, was allerdings nur sehr oberflächlich geschieht.

In einem Gespräch nach der Sitzung weist der Betreuungslehrer den Referendar auf die mangelnde Schülermitarbeit hin. Der Referendar bestätigt diese Beobachtung, gibt an, dass er selbst mit dem Stundenverlauf nicht zufrieden gewesen sei, und fragt seinen Mentor, wie man eine höhere Schüleraktivität erreichen könne. Der Betreuungslehrer weist darauf hin, dass man Schüler auch durch eine entsprechende Unterrichtsplanung besser motivieren könnte. Anhand des Unterrichtsverlaufsmodells des Referendars überlegen die beiden, wo Ansatzpunkte für eine vermehrte Schülermitarbeit gegeben sein könnten.

Im Folgenden ist der Unterrichtsverlauf aufgezeichnet:

Tab. 1: Modell des Referendars zum Unterrichtsverlauf »Lesen und Verstehen einer Geschichte« (Kiel u. a., 2011; 2017, S. 45)

Methoden	Verlauf	Medien
I. Hinführung		
Impuls	Schüler erzählen, was auf den Bildern passiert, und vermuten, wie die Geschichte weiter verläuft	Bildgeschichte (Beginn des Textes) auf Folie
II. Erarbeitung		
Stilles Lesen der Geschichte		Ausgeteilte Lesetexte
Erschließen des Inhalts	Lehrer fragt, Schüler antworten und ergänzen Wortkarten	Tafelbild
III. Vertiefung		
Wertendes Überdenken	Meinungsäußerungen der Schüler über den Text, Zusammenfassung	Tafelbild

Die Frage, wie eine Unterrichtsstunde aus zeitlicher Sicht gestaltet werden kann, wird in der Literatur unter dem Begriff der *Artikulation* oder der *Verlaufsformen* behandelt. Es geht folglich um die Einteilung des Unterrichts in Phasen, um die zeitliche Strukturierung einzelner Lehr-Lern-Schritte zu gewährleisten.

3.1.1 ARIVA-Schema

Aus der Fülle unterschiedlicher Modelle wird hier das ARIVA-Schema behandelt (Städli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2010). Mit ihm liegt ein einfach zu handhabendes Modell vor, das der Unterstützung bei der Strukturierung des Unterrichts im Rahmen der Unterrichtsplanung dient. Das Akronym ARIVA bezeichnet die folgenden fünf Phasen:

- Ankommen
- Reaktivieren
- Informieren
- Verarbeiten
- Auswerten.

Ankommen und einstimmen (A)

In dieser Phase soll die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lerngegenstand gelenkt werden. Eine Einstiegsmotivation ist das Ziel. Eine klassische Variante des – in die-