

Klassenführung - Die Bedeutung der Komplexitätsreduktion für den guten Unterricht

Rainer Dollase, Universität Bielefeld

Ist Klassenführung oder – in der englischsprachigen Version - das „classroom management“ ein neues Programm? Ist es ein Rezeptkatalog, angefüllt mit Tipps wie „Wenn der Schüler nicht aufpasst, dann sagen Sie ihm sofort, dass es Ihnen aufgefallen ist“? Oder „Wenn er gegen die Regel verstößt, erinnern Sie ihn an die Regel und die Konsequenzen des Verstosses“? Auf keinen Fall.

Dass man heute Unterricht mit Krankengymnastik verwechselt, in der Übung auf Übung erfolgt, oder mit einem Regelwerk, an das sich alle so wie bei einem Gesellschaftsspiel („Mensch ärgere Dich nicht“) anpassen müssen, ist der systematischen Negierung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Unterrichtserfolg in den letzten Jahrzehnten geschuldet, die im Dunstkreis struktureller Deutungen aufblühte.

Klassenführung ist kein Programm, kein Regelwerk, kein Gesellschaftsspiel, keine Organisation – Klassenführung ist die Art und Weise des komplexitätsreduzierenden Umgangs mit einer Schulklasse, sie ist die Kompensation der Nachteile, die sich ergeben, wenn man mit mehreren Menschen gleichzeitig lernen soll. Klassenführung geschieht immer – es gibt keine Pause. In Anlehnung an Watzlawick, Beavin, Jackson könnte man davon sprechen, dass man „nicht nicht die Klasse führen kann“ – classroom management ist unausweichlich, es gibt kein Projekt, kein Programm, das sie ersetzen könnte (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 169). Folglich ist sie Aufgabe und Bürde auch dann, wenn man glühender Anhänger irgendwelcher Projekte, Programme oder unterrichtlicher Konzepte ist.

Klassenführung muss mit den „persönlichen Wirkungsmitteln“ bewerkstelligt werden: mit verbaler und nonverbaler Kommunikation, mit den Sinnen, mit der Persönlichkeit und dem Charakter, den Beziehungen zu den Schülern und mit Aufmerksamkeit. Komplexitätsreduktion heißt auch: „jedem Schüler, jeder Schülerin gerecht werden“.

Die grundlegende Bedeutung der Klassenführung für den erfolgreichen Unterricht (nach kognitiven und sozialen Kriterien) ist sowohl historisch als auch durch die internationale empirische Unterrichtsforschung zu belegen. Kerschensteiner (1921) hat sinngemäß gesagt, „begnadete Einzelerzieher versagten manchmal als Klassenlehrer“, es gelänge ihnen nicht, die „leicht auseinander flatternden Kinderseelen“ zusammenzuhalten (Kerschensteiner, 1921). Eine Beobachtung, die auch bei vielen Lehrern, die im 19. Jahrhundert zunächst als Privatlehrer, dann als Lehrer an Schulen mit einer größeren Anzahl zu tun hatten, bekannt war (Delitsch, 1900). Wenn ich *einem* Kind etwas beibringen kann, kann ich es noch lange nicht mehreren gleichzeitig. Der Pädagoge und Psychologe Winnefeld hat 1948 (1967, S. 143, in der Neuauflage) geschrieben: „Vergrößert oder verkleinert man planmäßig die Gruppen, so gelingt es einigen beobachteten Menschen, auch noch große Gruppen glänzend zu steuern, während andere, die kleinere Gruppen relativ geschickt lenken können, bei größeren Gruppen versagen“ (Winnefeld, 1967) . Für Winnefeld erwies sich die Gruppensteuerung als Eigenschaftsproblem des Lehrers/der Lehrerin (Schorb & Louis, 1975). Winnefeld forderte eine *Komplekxkapazität* für Lehrer, die er unterteilte in *Wahrnehmungs- und Kontaktkapazität*. Beide Eigenschaften braucht man im Einzelunterricht nicht. Auch die *personale Geräumigkeit* bzw. *personale Gewichtigkeit* ist eine Fähigkeit, die man insbesondere im Unterricht in Gruppen benötigt: Sie beschreibt eine Fähigkeit des Lehrers, mit sehr unterschiedlichen Typen, unterschiedlichen Fähigkeiten, tolerant und großzügig umgehen zu können. Zugleich muss man viele verschiedene Vorgänge, wahrnehmungs- und kontaktmäßig steuern können. Die Fähigkeit zum „multitasking“ würde man heute sagen, zeichnet die optimale Klassenführung aus. Lehrer und Lehrerinnen sind

wie „aufmerksame Gastgeber“ – ihnen entgehen weder individuelle Bedürfnisse und Schwierigkeiten noch organisieren sie Unterricht so, dass nur wenige davon etwas haben.

Wenn man Menschen in einer Mehrzahl unterrichtet, bedarf es einer Menge von Voraussetzungen, damit dieser Unterricht gelingen kann. Schulklassen als Gruppen haben Nachteile, sie stören den optimalen individuellen Lernprozess. Selbst in einer Zweiergruppe lernt man durchschnittlich langsamer und weniger als in einer Einzlergruppe. Wenn man so will: Der beste Unterricht ist Einzelunterricht. Das war – ohne die Notwendigkeit der Gestaltung des sozialen Miteinanders und des sozialen Lernens jemals zu leugnen – schon im 19. Jahrhundert bekannt.

Erfreulicherweise gibt es heute nationale und internationale empirische Untersuchungen, die die herausragende Bedeutung der Klassenführung eindrucksvoll bestätigen.

Die wichtigste Studie, in der über 11.000 Vergleiche zwischen gutem und schlechtem Unterricht „meta-analysiert“ worden sind (eine Vielzahl von Studien wird mit Hilfe spezieller statistischer Techniken zusammengefasst) stammt von Wang, Haertel, Walberg. Dort ergibt sich eine Rangreihe von Einflussfaktoren auf den guten Unterricht und bei dieser Rangreihe steht an allererster Stelle das „classroom management“. Auf dem zweiten und dritten Platz folgen Eigenschaften der Schüler und die elterliche Unterstützung, aber auch die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, die Peer Group, das Klassenklima usw.. Auf den *letzten Plätzen* liegen solche Faktoren wie „student demographics“, „student use of out of school time“, „program demographics“, „state and district policies“, „school policy and organization“, „district demographics“ etc.. – also das gesamte Arsenal politisch prominenter Faktoren (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Auch aktuelle deutsche Studien bestätigen diese universale Erkenntnis: Helmke und Jäger haben im Jahre 2001ff eine Totalerhebung der Schulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt und bei der Ermittlung eines Profils für die leistungsstärksten Klassen und Kurse wiederum hervorgehoben, dass insbesondere die effiziente Klassenführung an erster Stelle ein Qualitätskennzeichen des erfolgreichen Unterrichts ist (Helmke & Jäger, 2002).

Was bedeutet eigentlich „classroom management“ in konkretem Verhalten? Bedauerlicherweise gab es nur eine kurze Zeitspanne in der Bundesrepublik, in der ein Buch von Jacob Kounin „Techniken der Klassenführung“, Klett Verlag, erhältlich war. Der Band erschien original 1970 in den USA und 1976 auf deutsch und war dann Anfang der 80er Jahre bereits wieder ausverkauft (J. Kounin, 1970; J. S. Kounin, 1976). Mittlerweile ist er als Reprint im Waxmann Verlag Münster wieder erhältlich. Wer in der Zeit, in der man alles andere für wichtiger hielt als „Techniken der Klassenführung“, dieses Buch in seiner Ausbildung kennen gelernt hat, weiß worum es hier geht: Es geht darum, dass die Schüler im Unterricht vollbeschäftigt sind, mitmachen und wenig Fehlverhalten zeigen und zwar wird dies erreicht durch eine Reihe von ungewöhnlichen Techniken, die der Lehrer auf sehr verschiedene Art und Weise realisieren kann.

Eine wesentliche Dimension ist etwa die „withitness“, das „Dabeisein“ oder (im Deutschen falsch konnotiert „Allgegenwärtigkeit“), d.h. der Lehrer macht bei Disziplinierungsfällen keine Objekt- und Zeitfehler, d.h. er bemerkt abweichendes Verhalten sofort und signalisiert, dass er es gemerkt hat bzw. er trifft immer auch den Urheber oder tadelt schwereres Fehlverhalten bei gleichzeitigem Vorliegen von leichteren Verfehlungen statt umgekehrt. Er signalisiert also, dass er über die Vorgänge im Klassenraum Bescheid weiß. Die Schüler glauben und wissen, dass er alles mitbekommt. Die 2. Dimension lautet „Überlappung“, d.h. die Lehrkraft ist zur parallelen Steuerung von mehreren Vorgängen im Klassenzimmer fähig (in der Computersprache würde man heute sagen „multitasking“). Die 3. Dimension lautet „Reibungslosigkeit“, d.h. es gibt keine Brüche, keine Verkürzungen, keine thematischen Inkonsequenzen, keine Unentschlossenheit, was zu tun ist, sondern die gesamte Unterrichtsstunde ist wie aus einem Guss, Eines baut auf das Andere auf, eine Eigenschaft,

die man als Lehrer/Lehrerin natürlich durch gute Vorbereitung erreicht (s.oben, dort wurde darauf ja schon hingewiesen). Die 4. Dimension heißt „Schwung“, womit das Fehlen von Verzögerungen, wie etwa Überproblematisierungen von Verhaltensweisen der Schüler, von Arbeitsmaterialien etc. gemeint ist. Die 5. Dimension heißt „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“, worunter eine Gruppenmobilisierung (d.h. alle fühlen sich angesprochen), ein hoher Beschäftigungsradius (möglichst viele Schüler in einer Unterrichtsstunde sind „on task“) und das Rechenschaftsprinzip (alles was ich mache, wird von jemand anderem kontrolliert, z.B. vom Partner oder auch vom Lehrer) verstanden wird. Die anderen Dimensionen wie „programmierte Überdrussvermeidung“ sowie „Valenz und Herausforderung“ ergänzen die Management-Dimensionen um eher inhaltliche, didaktische Qualitäten wie interessante Arbeitsblätter bzw. Gruppenaufgaben, stimulierendes und enthusiastisches Lehrerverhalten etc.. Die genannten Dimensionen haben einen im Vergleich zu allen anderen Studien gigantischen Effekt auf den Unterrichtserfolg: Korrelationen von bis zu .64 sind, obwohl eine Videostudie, keine Seltenheit. Man kann den Pegel der Mitarbeit von einer Unterrichtsstunde zur anderen deutlich erhöhen und das Fehlverhalten deutlich senken, wenn man diese Dimensionen anwendet

In einem Unterricht, der sich an den Kounin-Dimensionen orientiert, ist es ruhig und die meisten Schüler und Schülerinnen arbeiten mit. Kounin hat diese Studie an Grundschulklassen sowohl im Frontalunterricht wie auch im Gruppenunterricht, sowohl bei normalen Schülern wie auch bei emotional gestörten Kindern erprobt und in allen Situationen hat sich der gleiche positive Effekt gezeigt.

Wir halten also fest: Die internationale Unterrichtsforschung beantwortet die Frage, „Was macht erfolgreichen Unterricht aus?“ sowohl nach Metaanalysen wie nach Videostudien wie nach Lernzuwachsstudien recht eindeutig: In erster Linie ist das effiziente „classroom management“ notwendig, das darin besteht, dass die Komplexität des Gruppengeschehens so synchronisiert und reduziert wird, dass alle mitarbeiten und dass es wenig Fehlverhalten gibt. Dabei ist das „Verstehen“ der Dimension wie Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, Aufrechterhaltung des Gruppenfokus nicht das Problem, sondern deren Realisierung im Unterricht. In dem Buch von Kounin sind Hunderte von Beispielen enthalten, weil man solche Dimensionen nicht ohne den Bezug zu vielen praktischen Beispielen erklären kann. Insgesamt erweist sich somit ein relativ straffer, disziplinierter Unterricht als günstig für die Erzielung von kognitivem und sozialem Unterrichtserfolg.

Wirklich? Die genauere Analyse zeigt deutlich: hohe Mitarbeit und geringes Fehlverhalten kann man auch ganz anders erzielen. Die unterrichtliche Komplexitätsreduktion kann auf sehr vielen verschiedenen Wegen erfolgen. Ist der Unterricht unglaublich attraktiv – sind die Schüler wie gebannt. Ist die Lehrkraft ein netter und humorvoller Mensch – werden auch langweilige Thematiken ohne große Störungen überstanden. Hat die Lehrkraft Verständnis für die Schüler und Schülerinnen, kennt sie deren Voraussetzungen und kann auf diese eingehen – die Lernenden danken es mit Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Jede Unterrichtsmethode, jede Maßnahme, jedes Konzept und jedes Programm wirft einen „projektiven Schatten“ auf die Dimension der unterrichtlichen Komplexitätsreduktion, d.h. sie trägt in (unterschiedlichem Maße) dazu bei. Folgerichtig enthalten auch neuere Werke zum „classroom management“ (Eichhorn, 2008; Evertson & Weinstein, 2006) alle die personalen Tugenden, die auch schon früher für erfolgreiches Unterrichten bekannt waren: gute Lehrer - Schüler Beziehungen, Glaubwürdigkeit, einvernehmlich entwickelte Regeln und so weiter – Evertson u.a. meinen gar, dass „classroom management“ ein „moral curriculum“ sei. Die virtuelle oder „psychologische Reduzierung der Schulklassengröße“ (Dollase, 1995), deren „gefühlte“ Verkleinerung also, lässt sich mit klassischen, personalen Tugenden des Unterrichthaltens erreichen.

Literatur:

- Delitsch, J.: Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse. Zeitschrift für Kinderforschung, 5, 150 - 163; 1900
- Dollase, R.: Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. Bildung und Erziehung, 48(2), 131 - 144; 1995
- Eichhorn, C.: Classroom - Management. Stuttgart: Klett Cotta; 2008
- Evertson, C. M., & Weinstein, E. A. (Eds.): Handbook of Classroom Management: Lawrence Erlbaum Associates; 2006
- Helmke, A., & Jäger, R. S.: Das Projekt MARKUS. Mathematik Gesamterhebung Rheinland Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik; 2002
- Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig und Berlin: Teubner; 1921
- Kounin, J.: Discipline and group management in classrooms. New York u.a.: Holt u.a. 1970
- Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern, Stuttgart: Huber, Klett; 1976
- Schorb, A. O., & Louis, B.: Unterrichtsanalyse - Ein Grundkurs im Medienverbund. München; 1975
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J.: Toward a Knowledge Base for School Learning. Review of Educational Research, 63(3), 249 - 294; 1993
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber; 1969
- Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld (4. Auflage ed.). München, Basel: Reinhardt; 1967