A stylized graphic of a sailboat with a white sail and an orange hull, set against a blue sky. The sailboat is partially obscured by large, overlapping circles in shades of orange and white. The overall design is modern and minimalist.

Astrid  
Warbinek

Margarete  
Reinhardt

# SEGEL SETZEN

Leitgedanken zu  
Klassenführung und  
Selbstregulation

# Inhalt

Vorwort 7

Vorwort der Autorinnen 9

## **TEIL 1** VOR DER REISE 11

1 Einleitung 13

2 Einführung 16

2.1 Klassenführung: Begriff und Konzepte 17

2.2 Die Tiefenstrukturen des Unterrichts 26

2.3 Selbstregulation 31

2.4 Die Seekarte – Dimensionen und Bereiche der Klassenführung auf einen Blick 40

Anmerkungen zu Kapitel 2 45

## **TEIL 2** SEGEL SETZEN 47

3 Klassenführung – Rolle und Kompetenzen der Lehrkraft 48

3.1 Klassenführung – die eigene Haltung klären 50

3.2 In die eigene Führungsrolle finden 65

3.3 Techniken der Klassenführung 78

3.4 Die eigene Gesprächsführung reflektieren und trainieren 105

3.5 Den eigenen Unterricht in den Blick nehmen 129

3.6 Präventive Gestaltungsmacht in der Klassenführung 148

3.7 Proaktives Handeln: Prävention und Konsequenz 195

3.8 Reaktives Handeln: Intervention und Lösungsorientierung 204

Anmerkungen zu Kapitel 3 209

- 4 Selbstregulation (Schülerinnen und Schüler als Kraft der Klassenführung) 212**
- 4.1 Training der exekutiven Funktionen durch Bewegung 215
- 4.2 Den Einstieg ins Lernen finden 230
- 4.3 Zielführende Planung fördern 242
- 4.4 Handlungsstrategien und Selbstbeobachtung 255
- 4.5 Reflexion und Maßnahmenableitung 267
- 4.6 Die Eltern und andere Erziehungsberechtigte – nicht an Bord und trotzdem einflussreich 280
- 4.7 Klassenführung bei Fernlernangeboten 291
- Anmerkungen zu Kapitel 4 307

### **TEIL 3 MIT DER FLOTTE AUF KURS 311**

- 5 Klassenführung im System Schule 312**
- 5.1 «Personal Mastery»: Persönliche Kompetenzreflexion und -entwicklung – wie Klassenführung zum Thema jeder Lehrkraft werden kann 323
- 5.2 Gemeinsame Vision und mentale Modelle – wie Klassenführung im Kollegium zum Thema werden kann 331
- 5.3 Teamlernen und Systemdenken – wie Klassenführung zum Thema der Organisation wird 354
- 5.4 Die Rolle der Schulleitung als Motor der Entwicklung 372
- 5.5 Entwicklungsberichte aus der Beratungspraxis 380
- Anmerkungen zu Kapitel 5 394
  
- 6 Jede Reise beginnt mit einem ersten Schritt – Schlussbetrachtungen 395**
- Literatur 398

## 2 Einführung

Um erfolgreich lernen zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler Führungskräfte, die sich als solche definieren und reflektieren und auch den Unterschied zwischen Klassenführung und Klassenleitung kennen. Eine überlegte Klassenführung wirkt sich positiv auf Ihre Gesundheit aus. Die Auseinandersetzung damit dient sowohl der eigenen Kompetenzentwicklung als auch der Entwicklung der gesamten Schule.

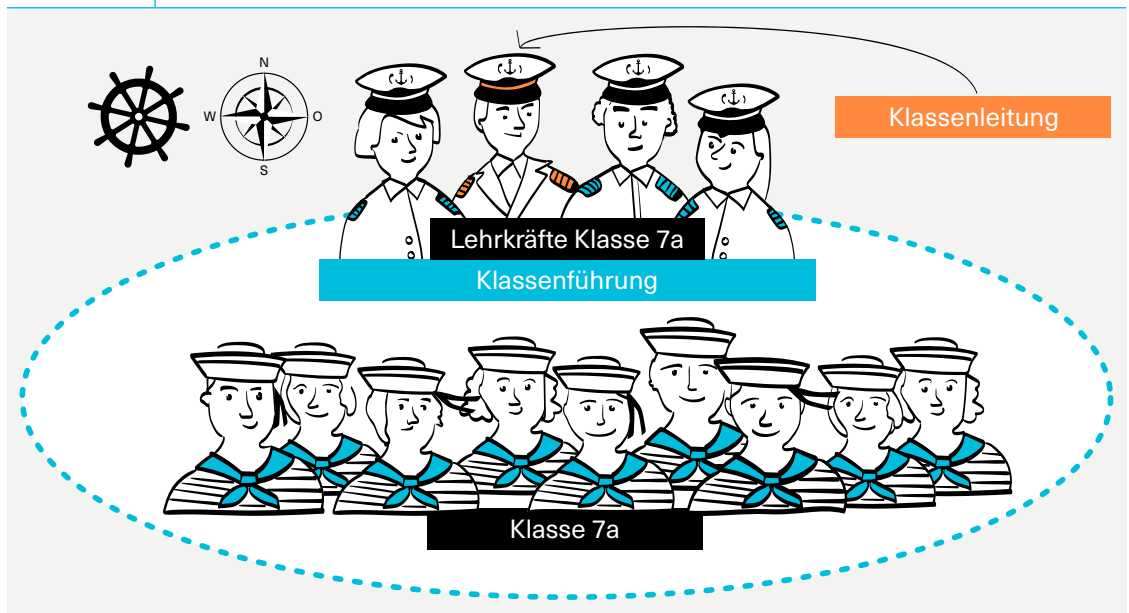
«Unterricht» und «Klasse» sind zentrale Begriffe in diesem Buch. Unter Ersterem verstehen wir alle Formen lehrergeleiteten Lernens, also offene Formen genauso wie das Unterrichtsgespräch. «Klasse» bezieht sich auf den konventionellen Verband von Schülerinnen und Schülern, aber auch auf andere Gruppen von Lernenden.

Vielen Lehrkräften fällt es noch immer schwer, im Zusammenhang mit Schule und Unterricht von «Führung» zu sprechen. Sie umgehen den Begriff durch Formulierungen wie «Ich unterrichte in dieser Klasse», «Ich bin (nicht) Klassenlehrerin in dieser Klasse» oder «Ich gebe die Regeln vor». Wir halten die Begriffsanleihe aus der Wirtschaftswelt für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Unterricht für hilfreich. Wenn sich eine Lehrkraft nämlich als *Führungskraft* versteht, kann sie eine eindeutige Rollenklärung und eine vertiefte Reflexion über ihr Führungshandeln vornehmen und in dieser *Selbstbewusstheit* vor die Klasse treten und selbst-*bewusst* handeln.

Vielleicht kennen Sie die Situation, dass sich eine Fachlehrkraft, die in «Ihrer» Klasse unterrichtet, hilfeschend an Sie als Klassenlehrkraft wendet: «*Deine* Klasse war ja heute mal wieder...! Das musst du unbedingt ändern.» Wie soll eine während der Unterrichtsstunde gar nicht anwesende Klassenlehrkraft für Ruhe und einen reibungslosen Ablauf von Stunden der Kolleginnen und Kollegen sorgen und die vermeintlich fehlende Disziplin regeln? Das geht nicht und ist auch nicht Ihre Aufgabe. Als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer obliegt Ihnen zwar die Verantwortung für die Organisation und Betreuung der Klasse. Das ist die *Klassenleitung*. Wir grenzen sie klar von der *Klassenführung* ab. Diese dürfen und müssen Sie annehmen und gestalten, ob Sie die *Klassenleitung* innehaben oder nicht; sie ist die Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft, die unterrichtet.

ABB. 1

## KLASSENFÜHRUNG UND KLASSENLEITUNG



Klassenführung ist die Grundlage für Unterrichtsqualität und unabdingbar für den Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Internationale Forschungsergebnisse zeigen deutlich, «dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist».<sup>1</sup>

Klassenführung ist auch eine wichtige Größe für Ihre Gesundheit als Lehrkraft. Das eigene selbstbewusste Verhalten kann für ein stressfreieres und entspannteres Erleben und Arbeiten im Klassenzimmer maßgebend sein. Gemeinsam gestaltete Bedingungen im Klassenzimmer und in der ganzen Schule können den Bedürfnissen aller Rechnung tragen, ohne dass eine einzelne Lehrkraft zu sehr eingespannt ist. Die Balance zwischen einer Sicherheit, die aus einem routinierten persönlichen Handlungsrepertoire erwächst, und einem Wir-Gefühl, das aus einer kollegial abgestimmten Gestaltung im eigenen System Schule entsteht, bewirkt für die Art und Weise, an Herausforderungen heranzugehen, und damit für das eigene und kollektive Gesundheitserleben einen großen Unterschied.

## 2.1 Klassenführung: Begriff und Konzepte



### ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE REISE

Techniken der Klassenführung bei Kounin – Techniken der Klassenführung bei Evertson – Merkmale guten Unterrichts bei Meyer und Helmke – Strategien nach Nolting und Lohmann – Linzer Modell der Klassenführung von Mayr – Die Hattie-Studie – Basisdimensionen guten Unterrichts – Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke

Der Begriff «Klassenführung» unterliegt seit seinem Aufkommen in den 1950er-Jahren im angloamerikanischen Raum (dort als *classroom management*) einem steten Bedeutungswandel. Abwechselnd standen und stehen unterschiedliche Aspekte von Unterricht und Lehrerhandeln im Fokus. Aus der gesamtheitlichen Betrachtung der Entwicklungen ergibt sich ein umfassendes Bild.

Bis in die 1970er-Jahre wurde Klassenführung vorwiegend als Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen verstanden. In diesem Sinne geben Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern erwartetes Verhalten vor und sorgen dafür – manchmal durch Belohnung, häufig jedoch durch Strafen –, dass die Vorgaben eingehalten werden. Dabei geht es ausschließlich um Belohnung oder Sanktionierung als *Reaktion* auf Schülerverhalten. Die Gestaltungsmacht der Lehrkraft begrenzt sich auf die Art der Disziplinierung im Nachgang zur Aktion der Schülerin oder des Schülers. Die Lehrkraft versucht, die Gestaltungsmacht der Schülerin, des Schülers durch eine Art Dressurakt zu beherrschen: Auf «gutes» Verhalten folgt keine Reaktion oder Belohnung, auf «schlechtes» Einschüchterung oder Bestrafung.

### Techniken der Klassenführung bei Kounin

Der amerikanische Psychologe Jacob S. Kounin widmete sich in seiner Forschung der Wirkung von Disziplinierungsmaßnahmen auf die gesamte Schulklasse. Er erkannte zwar einen «Welleneffekt», also eine Ausbreitung der Wirkung von einzelnen auf alle Schülerinnen und Schüler der Klasse. Der Effekt ist allerdings schwer absehbar und beeinflusst die Beziehung von Lehrenden und Lernenden eher negativ. «For respect is a more desirable motor of behavior than fear», begründete Kounin seine Abkehr von Disziplinierungsmaßnahmen.<sup>2</sup> In der Folge lag sein Fokus auf der präventiven Gestaltungsmacht der Lehrkraft. Kounin formulierte 1970 die bis heute gültigen sechs Unterrichtskompetenzen («Lehrerstil-Dimensionen» oder «Klassenführungstechniken»<sup>3</sup>), die Voraussetzung für guten Unterricht sind:

- *withitness*  
Allgegenwärtigkeit, mit der Klasse sein
- *overlapping*  
Überlappen
- *momentum*  
Reibungslosigkeit und Schwung
- *smoothness*  
Geschmeidigkeit
- *group focus*  
Wahrung eines Gruppenfokus und Gruppenmobilisierung
- *managing transition*  
Übergangs-Management
- *avoid mock participation*  
Vermeiden vorgetäuschter Teilnahme

Diese Techniken entspringen Beobachtungen aus einem lehrerzentrierten Unterricht, sind aber, wie die weitere Forschung zeigt, ebenfalls für den schülerzentrierten Unterricht von hoher Bedeutung. «Der Besitz von Fertigkeiten zur Führung einer Gruppe erlaubt es dem Lehrer, seine Lehrziele zu erreichen – mangelnde Führungskunst schafft Barrieren.»<sup>4</sup>

### Techniken der Klassenführung bei Evertson

Seit den 1990er-Jahren definiert eine Gruppe um Carolyn M. Evertson, Professorin für pädagogische Psychologie in den USA, handlungsorientierte Dimensionen für einen störungsarmen Unterricht.<sup>5</sup> Diese Liste der Techniken der Klassenführung nach Evertson wurde 2017 letztmals ergänzt. Entscheidend für den Ansatz ist, dass die Lehrkräfte sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler konzentrieren und dieses steuern. Auch wenn hier ursprünglich vom Unterricht in Grundschulen ausgegangen wurde, sind die Dimensionen für alle Stufen bedeutsam, die Techniken überall anwendbar.<sup>6</sup> Im Mittelpunkt steht die zwischen Lehrenden und Lernenden geteilte Verantwortung. Der schülerzentrierte Unterricht erfolgt nach demokratischen Prinzipien. Die Lehrkraft sorgt für gute Bedingungen und moderiert den Lernprozess. Dafür braucht es eine vorausschauende Planung. Evertsons Dimensionen guten Unterrichts bieten hierfür wichtige Anhaltspunkte. Sie liefern viele konkrete Handlungsideen, Techniken und Aspekte, die für die eigene Klassenführung anregend und förderlich sind.<sup>7</sup>

TECHNIK DER KLASSENFÜHRUNG	RELEVANTE ASPEKTE
Den Klassenraum und das Material vorbereiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vier bzw. fünf Schlüssel für eine gute Raumanordnung</li> <li>- Vorschläge für das Lernarrangement im Klassenzimmer</li> </ul>
Regeln und Verfahrensweisen im Klassenzimmer aufstellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenregeln ausarbeiten</li> <li>- Verfahrensweisen in der Klasse ausarbeiten</li> </ul>
Verfahrensweisen für die Steuerung der Schülerarbeitsphasen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klare Kommunikation der Arbeitsaufträge und Arbeitsvorgaben</li> <li>- Überwachen/Monitoring des Arbeitsfortschritts und der Erledigung von Arbeitsaufträgen</li> <li>- Rückmeldung/Feedback an Schülerinnen und Schüler</li> </ul>
Einen gelungenen Start bereiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein positives Klassenklima schaffen</li> <li>- Regeln und Verfahrensweisen unterrichten (mit dem Untertitel «Autorität der Lehrkraft»)</li> <li>- Planungen für einen guten Beginn (die ersten Schultage, typische Aktivitäten, Kommunikation mit Eltern und Vormund usw.)</li> </ul>
Unterricht planen und durchführen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planung des Unterrichtsangebots</li> <li>- Kounins Ideen/Begriffe für die Unterrichtsführung in der Großgruppe</li> <li>- Häufige Probleme bei der Unterrichtsdurchführung               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übergänge</li> <li>- Klarheit</li> </ul> </li> </ul>
Führen von kooperativen Lerngruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategien und Routinen für kooperatives Lernen entwickeln</li> <li>- Schülerarbeitsphasen und -verhalten überwachen</li> <li>- Gruppeninterventionen</li> <li>- Fertigkeiten für effektive Gruppenarbeit</li> <li>- Kooperatives Lernen einführen</li> </ul>
Angemessenes Schülerverhalten aufrechterhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überwachen/Monitoring von Schülerverhalten</li> <li>- Konsequenz</li> <li>- Umgang mit unangemessenem Verhalten</li> <li>- Schaffung eines positiven Klimas durch Anreize und Belohnungen</li> <li>- Vorsicht im Umgang mit Belohnungen</li> </ul>
Kommunikationsfähigkeiten für das Unterrichten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konstruktive Bestimmtheit</li> <li>- Empathisches Reagieren</li> <li>- Problemlösendes Agieren</li> <li>- Mit Eltern sprechen</li> </ul>

Mit Verhaltensproblemen umgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kategorisierung von problematischem Verhalten</li> <li>- Ziele für den Umgang mit Verhaltensproblemen</li> <li>- Strategien für den Umgang mit Verhaltensproblemen</li> <li>- Spezifische Probleme (Mobbing, Tuscheln, chronische Arbeitsverweigerung, Schlägereien, Machtkämpfe)</li> <li>- Erinnerung zum Schluss: positiv denken und handeln</li> </ul>
Mit besonderen Gruppen umgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistung einschätzen/diagnostizieren</li> <li>- Sondergruppen festlegen</li> <li>- Strategien für individuelle Unterschiede</li> <li>- Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Lernschwäche/Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Probleme, Autismus-Spektrum-Störung usw.)</li> <li>- Unterricht mit lernschwächeren Schülerinnen und Schülern</li> <li>- Unterricht mit lernstarken Schülerinnen und Schülern</li> </ul>
Unterstützende und gesunde Beziehungen im Klassenzimmer aufbauen <sup>8</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was sind Beziehungen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstmanagement als Aspekt des Beziehungsaufbaus</li> <li>- Bedeutung von Grenzsetzungen in Beziehungen</li> <li>- Strategien zum Aufbau von Beziehungen</li> </ul> </li> <li>- Lehrer-Schüler-Beziehungen in städtischen Umgebungen</li> </ul>

### Merkmale guten Unterrichts

*Classroom management* ist spätestens seit Ende der 1990er-Jahre auch im deutschsprachigen Raum ein zentrales Thema. Es entstanden zahlreiche Konzepte von Klassenführung und Unterrichtsqualität. Eines, das bis heute große Aufmerksamkeit erfährt, ist jenes des deutschen Pädagogikprofessors Hilbert Meyer. Er definierte die im Folgenden gelisteten zehn Merkmale guten Unterrichts.<sup>9</sup> Dabei nennt er die Klassenführung nicht explizit als Merkmal, einige Merkmale lassen sich jedoch der Klassenführung zuordnen:

- klare Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses,
- intensive Nutzung der Lernzeit,
- Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts und Methodenentscheidungen,
- Methodenvielfalt,
- intelligentes Üben,
- individuelles Fördern,
- lernförderliches Unterrichtsklima,
- sinnstiftende Unterrichtsgespräche,
- regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback,
- klare Leistungserwartungen und -kontrollen.

Andreas Helmke, Erziehungswissenschaftler und Professor für pädagogische Psychologie, nahm die Klassenführung als eigenen Qualitätsbereich in seine Liste der Merkmale guter Unterrichtsqualität auf:<sup>10</sup>

- Klassenführung,
- Klarheit und Strukturiertheit,
- Konsolidierung und Sicherung,
- Aktivierung,
- Motivierung,
- lernförderliches Klima,
- Schülerorientierung,
- Kompetenzorientierung,



- Umgang mit Heterogenität,
- Angebotsvariation.

Was guter Unterricht überhaupt ist, leitet Helmke aus seinem Angebots-Nutzungs-Modell ab (siehe Seite 24f. und Abbildung 2). Die Fragestellungen, die zum guten Unterricht führen, lauten: «Gut wofür? Gut für wen? Gut gemessen an welchen Startbedingungen? Gut aus wessen Perspektive? Gut für wann?»<sup>11</sup>

Ebenfalls in Deutschland und zeitgleich mit Helmke beschäftigten sich die Psychologen Hans-Peter Nolting und Gert Lohmann<sup>12</sup> mit einem Teilbereich der Klassenführung, der Unterrichtsstörung. Tatsächlich erleben Lehrkräfte diesen Aspekt ja als sehr bestimmend in ihrem täglichen Unterrichtshandeln.

Bei Nolting ist das präventive Lehrerhandeln zentral für eine vorbeugende Konfliktlösung; er empfiehlt verschiedene präventive Strategien während des Unterrichts, nämlich:

- Prävention durch Regeln und Organisation,
- Prävention durch breite Aktivierung,
- Prävention durch Unterrichtsfluss,
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale.

Treten Konflikte auf, so kann die Lehrkraft lehrerzentriert handeln, dabei möglichst sparsam (knapp und schnörkellos) reagieren und so schnell wie möglich zum Unterricht zurückkehren. Eine klare Rahmensetzung und ein Anreizsystem statt Strafen sind für Nolting Gelingensfaktoren präventiv wirksamer Klassenführung. Bei wiederkehrenden Konflikten sollte die Lehrkraft die Schüleraktionen verstehen lernen, bevor sie lehrerzentriert oder kooperativ handelt. Um kooperative Lösungen zu erreichen, schlägt Nolting eine kooperative Gesprächsführung vor (z.B. nach Thomas Gordon oder Alexander Redlich und Wilfried Schley).

Auch Gert Lohmann hat ein kooperatives Modell entworfen, in das sich der Umgang mit Unterrichtsstörungen einordnen lässt. Kooperation bezieht sich in diesem Modell auf zwei Gruppen: kooperativ mit den Schülerinnen und Schülern umgehen und kooperativ mit den Kolleginnen und Kollegen im Austausch sein. Lohmann unterscheidet die drei Dimensionen der Beziehungsebene, Unterrichtsebene und Disziplinmanagement-Ebene, in der die Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern je nach Rolle und Situation präventiv und unterstützend (proaktiv) oder intervenierend und problemlösend (reaktiv) agieren kann. Die Reflexionsbereitschaft der Lehrkraft ist hier zentral. Sie muss hoch und grundsätzlich überhaupt gegeben sein, damit sich professionelles Handeln entwickeln kann.

### Das Linzer Modell

Bereits vor den Kollegen aus Deutschland betrieb in Linz eine Gruppe um den österreichischen Psychologen Johannes Mayr eigene Studien zur Klassenführung. Mayr identifizierte anhand von drei Kategorien kooperativer Klassenführung vier Muster von Führungsverhalten erfolgreicher Lehrkräfte.<sup>13</sup> Ihr (vorherrschendes) Handlungsmuster entwickelt sich den Studien und Beobachtungen gemäss zum persönlichen Klassenführungsstil. Dieser wiederum prägt erkennbar die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Lehrkraft.

KATEGORIEN	MUSTER/FÜHRUNGSVERHALTEN
Unterrichtsgestaltung	A fachorientiert
	B kommunikativ-beziehungsorientiert
	C neutral (überall im Mittelwert)
	D disziplinierend
Beziehungsförderung	A fachorientiert
	B kommunikativ-beziehungsorientiert
	C neutral (überall im Mittelwert)
	D disziplinierend
Verhaltenskontrolle	A fachorientiert
	B kommunikativ-beziehungsorientiert
	C neutral (überall im Mittelwert)
	D disziplinierend

Aus diesen Studien entstand das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Es beinhaltet als wesentliches Element einen Diagnosebogen. Dieser ermöglicht Lehrkräften eine Einschätzung über ihre angewandten Strategien und ist somit auch ein wichtiges Instrument zur Reflexion derselben.<sup>14</sup> Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) ist online verfügbar und kann sowohl zur Selbstanalyse als auch für die Befragung von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden.<sup>15</sup>

### Die Hattie-Studie

Im Jahr 2009 veröffentlichte der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie seine auch im deutschsprachigen Raum berühmt gewordene Metastudie von 800 Metaanalysen, in denen insgesamt 50 000 empirische Einzelstudien ausgewertet worden waren.<sup>16</sup> Sie offenbarte die Erkenntnis, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht auf einem einzigen Kriterium fußt, sondern immer durch ein Zusammenspiel verschiedener Kriterien bedingt ist. Methode und Inhalt dieser Meta-Metastudie wurde und wird auch kritisiert.<sup>17</sup> Statt auf die Kritik möchten wir uns hier auf die Resultate beziehen, die für die Klassenführung relevant sind.

«Auf den Lehrer kommt es an», titelten die Zeitungen nach der Veröffentlichung der Hattie-Studie. Jetzt war belegt, was längst bekannt war oder zumindest vermutet wurde: Entscheidend für den Lehr- und Lernerfolg ist die reflektierte Handlung einer Lehrkraft. Zentral ist der multifaktorielle Charakter wirksamen Lehrerhandelns und die durch die Studie offenbarte Tatsache, dass es nicht die (mancherorts sowieso nicht veränderbaren) äußeren Strukturen sind, die den Lernerfolg beeinflussen, sondern die direkte Interaktion der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern.

Hattie definierte und maß die Effektstärke  $d$  einzelner Faktoren. Der Durchschnitt aller gemessenen Werte beträgt 0,4. Alle Faktoren mit höherem Effekt ( $d > 0,4$ ) sind folglich wirksam für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Wir listen eine Auswahl solcher Faktoren auf, die für eine gute Klassenführung bedeutsam sind.<sup>18</sup> In der dritten Spalte der Tabelle findet sich ein Verweis zu jener Stelle in diesem Buch, an der wir konkret darauf eingehen.

EFFEKT-STÄRKE d	LERNERFOLGSRELEVANTER FAKTOR	KAPITEL/ABSCHNITTE IN DIESEM BUCH
1,44	Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus	Kapitel 4; Selbstregulation
0,9	Formative Evaluation des Unterrichts	Abschnitt 3.5; «Den eigenen Unterricht in den Blick nehmen»
0,9	Glaubwürdigkeit (der Lehrperson)	Abschnitt 3.2; «In die eigene Führungsrolle finden»
0,88	Micro-Teaching	Kapitel 5; diese Form der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften könnte mitgedacht werden.
0,8	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Abschnitt 3.7; «Proaktives Verhalten: Prävention und Konsequenz», und Abschnitt 3.8, «Reaktives Verhalten: Intervention und Lösungsorientierung»
0,75	Klarheit der Lehrperson	Abschnitt 3.2; «In die eigene Führungsrolle finden», Abschnitt 3.3; «Techniken der Klassenführung», Abschnitt 3.6; «Präventive Gestaltungsmacht in der Klassenführung»
0,73	Feedback	Abschnitt 3.5; Feedback für das Lernen der einzelnen Lehrperson Abschnitt 4.5; Reflexion für das Lernen der Schülerinnen und Schüler Abschnitt 5.2; Feedback in der lernenden Organisation
0,72	Lehrer-Schüler-Beziehung	Abschnitte 3.1 bis 3.3; Entscheidungen, die die Lehrer-Schüler-Beziehung prägen Abschnitt 3.6; Beziehungen im Unterricht
0,69	Metakognitive Strategien	Abschnitt 4.4; «Handlungsstrategien und Selbstbeobachtung», und Abschnitt 4.5; «Reflexion und Maßnahmenableitung»
0,62	Lehrerfort- und -weiterbildung	Die Publikation dient ganz grundsätzlich der persönlichen Kompetenzentwicklung. Durch Differenz-erfahrungen in kollegialen Dialogprozessen entsteht ein großer Effekt für die Unterrichtsentwicklung. <sup>19, 20</sup>
0,55	Förderung der visuellen Wahrnehmung	Abschnitte 3.6 und 4.3; Beispiele für eine Unterstützung des Lernens durch Visualisierungen, allerdings ohne spezielles Training visuell-motorischer Fertigkeiten
0,54	Kooperatives vs. kompetitives Lernen	Abschnitt 3.6; besonders verschiedene Lernformen in der Lernsituation
0,53	Klassenzusammenhalt	Abschnitt 3.6; besonders die Bedeutung der Lerngruppe als Allianz für das Lernen Abschnitt 4.2; Bedeutung der sozialen Eingebundenheit
0,48	Konzentration, Ausdauer, Engagement	Abschnitt 1.3 und Kapitel 4; Grundlagen der Selbstregulation
0,48	Motivation	Abschnitt 4.2; «Den Einstieg ins Lernen finden»

### Basisdimensionen guten Unterrichts

Die zeitgenössische Unterrichtsforschung fasst Kriterien guten Unterrichts zu Basisdimensionen von Unterrichtsqualität zusammen; sie unterscheidet «Sichtstrukturen» von Unterricht (Organisations- und Sozialformen, Methoden usw.) und «Tiefenstrukturen»<sup>21</sup> und nennt vor allem drei Tiefenstrukturen als die Grunddimensionen der Unterrichtsqualität:<sup>22</sup>

- Unterrichts- und Klassenführung,
- Schülerorientierung (oft auch konstruktive Unterstützung genannt),
- Kognitive Aktivierung.

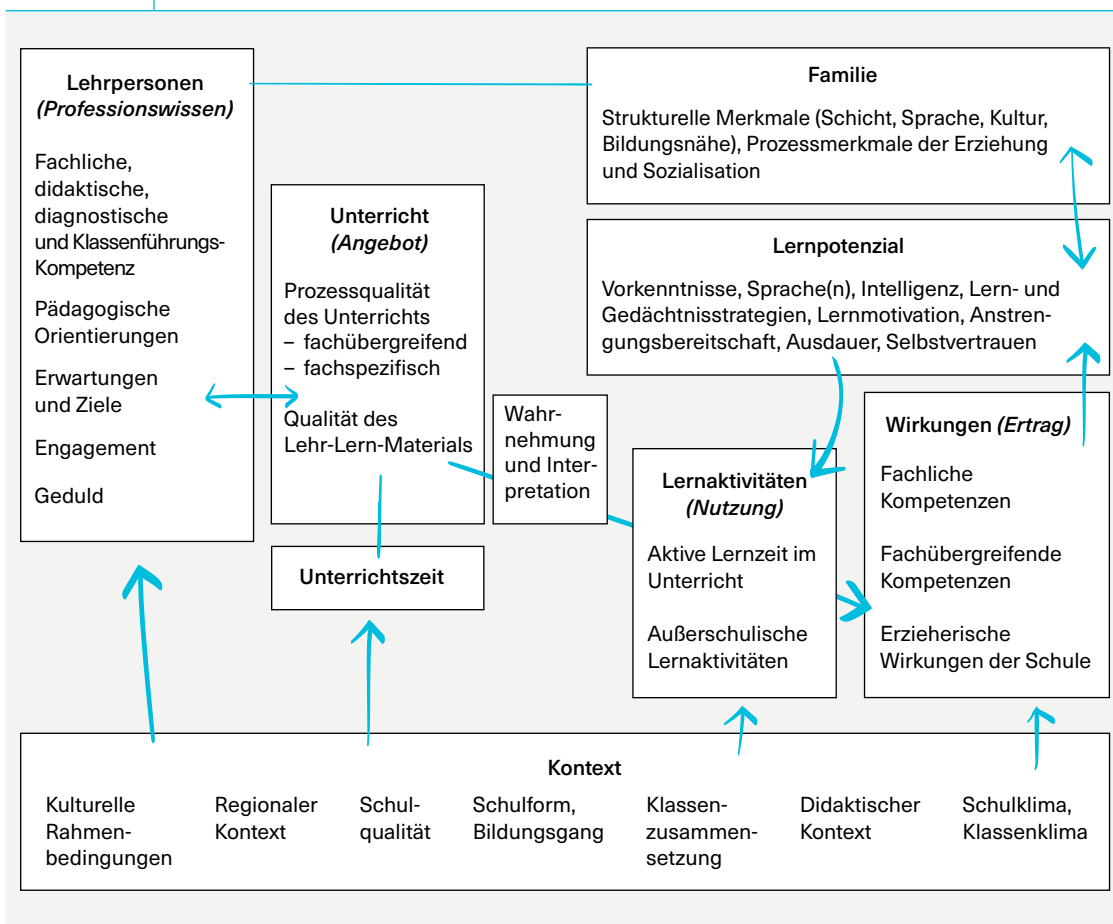
Um diese Grunddimensionen geht es in Abschnitt 2.2 auf Seite 26.

### Das Angebots-Nutzungs-Modell

Von Andreas Helmke stammt ein hilfreiches Denkmodell der unterschiedlichen Faktoren von Unterrichtsqualität.<sup>23</sup> Dieses sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell verdeutlicht den systemischen Hintergrund der Wechselwirkungen im Unterrichtsgeschehen. Erfolg ist das Resultat der Koproduktion von Lehrenden und Lernenden und anderer Einflussfaktoren in einem sie umgebenden Kontext.

ABB. 2

DAS ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELL von Andreas Helmke



Unterricht wird hier als Angebot verstanden, das durch das Wissen, die Kompetenzen und die Grundsätze der Lehrkraft genauso wie durch ihre Erwartungen und persönlichen Prägungen bestimmt wird. Ob das Angebot angenommen wird, hängt von den Erfahrungen und dem Erleben in der Familie der Schülerinnen und Schüler genauso ab wie von ihrem Lernpotenzial. Die Kontextfaktoren spielen ebenfalls eine Rolle. Die Form des Unterrichtsangebots hat Einfluss auf seine Nutzung, also auf die Lernaktivitäten, und letztlich auf den Lernerfolg (Wirkung) in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen.

Für uns zeigt das Modell, wie wesentlich es für einen gelingenden Unterricht und eine wirksame Klassenführung ist, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen fachlichen wie überfachlichen Voraussetzungen bewusst sind und dass sie ihre Erfahrungen, die immer die Erwartungen prägen, bewusst überdenken. In der Reflexion betrachten sich auch Lehrkräfte als Lernende, und aus dieser reflektierten Selbstbewusstheit heraus können sie auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern zugehen.

Es ist auch wichtig, dass Lehrkräfte über eine hohe systemische Diagnosekompetenz verfügen, um die Bedingungen der Schülerinnen und Schüler analysieren und einbeziehen zu können. Des Weiteren müssen sie die Kontextbedingungen ihrer Schule analysieren können und bei ihren Planungen berücksichtigen. Für beide Aspekte ist die kollegiale Reflexion von großer Bedeutung.



#### ANKERPLATZ

Die Betrachtungsweise von Unterricht hat sich im Laufe der Jahrzehnte verändert. Ausgehend von Kounin, der sich Ende der 1960er-Jahre im Rahmen seiner Studien zu Klassenführungs Kompetenzen auf die tiefer liegenden Faktoren wirksamen Unterrichtens konzentrierte, verschob sich der Fokus von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler. Verantwortungsübernahme und Selbstorganisation wurden zum Thema. Es wurde offensichtlich, dass es im lernseitig orientierten Klassenzimmer und Schulhaus einer vertrauensvollen und fürsorglichen Kommunikation bedarf. Hattie listet in seiner 2009 erschienen Studie viele Gelingensfaktoren wirksamer Klassenführung auf. Heute geht man davon aus, dass Basisdimensionen respektive Tiefenstrukturen die Unterrichtsqualität definieren. Zu diesen Tiefenstrukturen zählt Klassenführung. Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke macht das Wechselgeschehen des Unterrichts deutlich: Die Lehrkraft beeinflusst ihr Unterrichtsangebot und steuert die Lernaktivität unter Berücksichtigung des familiären und außerschulischen Kontexts sowie des Lernpotenzials der Schülerinnen und Schüler.

---

## 2.2 Die Tiefenstrukturen des Unterrichts



### ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE REISE

Tiefenstrukturen: Kognitive Aktivierung – Konstruktive Unterstützung – Klassenführung – Entscheidungen für die eigene Klassenführung

Das Verständnis von Klassenführung, das diesem Buch zugrunde liegt, basiert auf dem Konzept der Tiefenstrukturen von Unterricht. Für uns wird Klassenführung erst zum nutzbaren Instrument, wenn sie sich auf die konstruktive Unterstützung der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler bezieht und sich im Rahmen einer kognitiv aktivierenden Gestaltung des Unterrichts bewegt. Teil davon ist unabdingbar die Beziehungsgestaltung, denn dadurch wird das soziale Wesen «Mensch» überhaupt aktiviert. Das ist der Zweck unserer Reise: die Schülerinnen und Schüler in der Tiefe ihrer Lernprozesse zu erreichen und zu unterstützen.

Es braucht eine gemeinsame Sprache, damit wir uns unterwegs verstehen. Bevor wir die Segel setzen, soll genau geklärt sein, was wir unter Klassenführung und Selbstregulation als Basis erfolgreichen Lernens verstehen. Zur Orientierung auf dem Segeltörn mit der Klasse dient eine Seekarte. Die Karte bildet Aspekte lernwirksamen Unterrichts ab und zeigt ihren Bezug zueinander auf. Seekarten dienen der Orientierung: Sie weisen auf Untiefen, Sandbänke und Eisberge, Leuchttürme, Fahrrinnen und Hafeneinfahrten hin, damit Sie als Kapitänin oder Kapitän sicher navigieren.

Mit unserer Seekarte können Sie sich auf der Reise orientieren, wenn es darum geht, die eigene Klassenführung zu finden und zu installieren. Diese Karte kann Ihnen als Reisebegleiter dienen, um darin zu lesen, welche Aspekte sie wann ansteuern oder vertiefen wollen und welche Vernetzungen hilfreich sein können. Die einzelnen Aspekte werden dann in den folgenden Buchabschnitten näher beleuchtet.

#### Basisdimensionen des Unterrichts: Tiefenstrukturen

«Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht.»<sup>24</sup> Das Zitat stammt von Andreas und Tuyet Helmke. Sie verweisen damit auf einen Umstand, den wir in Abschnitt 2.1 ab Seite 17 beschrieben haben: Qualität von Unterricht ist multifaktoriell. Dieser Tatsache trägt das Konzept der Tiefen- und Sichtstrukturen Rechnung. Anders als Organisationsformen, Sozialformen und Methoden – also die sichtbaren Strukturen des Unterrichts – sind die Lehr-Lern-Prozesse unsichtbare, in der Tiefe wirksame Strukturen (siehe Seite 24).<sup>25</sup> Die Wissenschaft beschreibt eben Unterrichtsqualität sehr übereinstimmend seit einigen Jahren durch drei hauptsächlich maßgebende Lehr-Lern-Prozesse, auch Basisdimensionen von Unterricht bzw. Tiefenstrukturen genannt:<sup>26</sup>

- kognitive Aktivierung,
- konstruktive Unterstützung,
- Klassenführung.

Das Lernverständnis, das mit dem Konzept der Tiefenstrukturen einhergeht, ist ein konstruktivistisches: Lernen ist ein aktiver, konstruierender Prozess. Es geht wortwörtlich um eine Aus-einander-Setzung mit dem Stoff. Danach richtet sich Unter-

richtsplanung und -angebot. Der Weg führt immer weiter weg von der vielzitierten Vorstellung des «Nürnberger Trichters», weg vom bloßen Eintrichtern des Stoffes hin zu seiner Zerlegung, der Anknüpfung an Vorwissen, zu seiner Integration in Lernnetze und seiner reflektierten, verbalisierten Neuzusammensetzung. Für dieses eigene Tun der Schülerinnen und Schüler braucht es entsprechend vertiefte Lerngelegenheiten, Zeit und lernförderliche Unterstützung. Um dies zu schaffen, ist es hilfreich, dass Lehrkräfte erstens ihr spezifisches Gestaltungsvermögen innerhalb jeder der drei Basisdimensionen kennen und zweitens in der Lage sind, dieses mit der jeweiligen Handlungsweise in den beiden anderen Dimensionen in Verbindung zu bringen. Unser Schwerpunkt liegt bei der Klassenführung (als Basisdimension) und bei der Unterstützung der Selbstregulation (als Zielsetzung im Bereich der konstruktiven Unterstützung). Wir ergründen die Strukturen nun so weit, als es für die Reflexion der eigenen Klassenführung hilfreich und notwendig ist.

### Kognitive Aktivierung

Lernprozesse anzuregen und ihre Anknüpfung an individuell bereits vorhandenes Wissen zu fördern, steht im Fokus der Unterrichtsbemühungen einer Lehrkraft. Der Lernprozess ist im Sinne einer nach-denkenden, aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu verstehen. Die Leitfrage dieser kognitiven Aktivierung lautet beispielsweise: «Zu welchem Grad werden Lernende angeregt, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen?»<sup>27</sup> Und in der Folge natürlich: Was wirkt aktivierend, und wie werden die kognitiven Tiefenstrategien «Verstehen», «Einordnen» und «Vernetzen» (siehe Abschnitt 4.4, Seiten 257–261) aktiviert? Es gibt eine lange Liste von Möglichkeiten.<sup>28</sup> Hier eine Auswahl:

- Problemorientierung und Handlungsorientierung wie beispielsweise
  - Aufgaben mit Lebensweltbezug
  - Aufgaben, die kognitive Konflikte auslösen und die Schülerinnen und Schüler überraschen
  - Aufgaben, die Denk- und Lernstrategien fördern
- Aktivieren von Vorwissen
- Nachvollziehen von (auch falschen) Schülerantworten («Wie kommst du darauf?»)
- Das «intelligente Üben» und das «sinnstiftende Kommunizieren» aus Hilbert Meyers 10-Punkte-Katalog
- Klassengespräche, die ein ko-konstruktives Muster verfolgen: dialogische Gespräche, die kognitive und metakognitive Strategien zum Inhalt haben und alle Beteiligten einbeziehen, ja einen Diskurs unter Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben. Damit ist nicht das Frage-Antwort-Spiel zwischen Lehrkraft und Klasse gemeint, in dem die Schülerinnen und Schüler nur die «richtigen» Stichworte liefern sollen, sondern ein offenes Unterrichtsgespräch, das auf hohem kognitivem Niveau mit Rückmeldeschleifen ein konzeptuelles Lernen fördert.

Methoden, die dem Prinzip der kognitiven Aktivierung gerecht werden, sind stark fachdidaktisch orientiert und bedürfen für jedes Fach einer expliziten Klärung. Es gibt aber auch einige allgemeindidaktische Entscheidungen in der Unterrichtsgestaltung; sie finden sich in folgenden Unterrichtsideen, die alle eine gewisse Binnendifferenzierung voraussetzen oder mit sich bringen:

**Kooperatives Lernen nach Green und Green:**<sup>29</sup> Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen an bestimmten Aufgaben nach dem Stufenprinzip: «eigenes Denken – gemeinsames Denken – Vorstellen der Ergebnisse». Wichtig ist die gemeinsame Verantwortung für das Lernergebnis, das in der größeren Gruppe oder im Plenum vorgestellt wird. Entgegen der herkömmlich verbreiteten Gruppenarbeit, bei der nach dem Prinzip TEAM – Toll Ein Anderer Machts immer nur Einzelne arbeiten, werden Teilaufgaben verteilt und später wieder zusammengeführt (z.B. beim «Gruppenpuzzle» oder «Think-Pair-Share»), oder eine gemeinsame Aufgabe wird nach einer Eigenarbeitszeit gemeinsam besprochen und vorangebracht (z.B. nach den Methoden «Lerntempoduett» oder «Placemat»). Für die Erarbeitungsphase ist wichtig, dass Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Rollen übernommen wird. Wir erläutern diese Arbeitsform noch mal etwas genauer in Abschnitt 3.6, Seiten 184–187.

**Lernen durch Lehren:**<sup>30</sup> Schülerinnen und Schüler erarbeiten selbstständig Lerninhalte, um sie sich dann gegenseitig vorzustellen, zu vertiefen und zu prüfen. Dabei übernehmen sie schrittweise Aufgaben der Lehrkraft. Der Redeanteil der Lehrkraft sinkt beträchtlich zugunsten des Redeanteils der Schülerinnen und Schüler. Dadurch ergibt sich eine lernseitige Perspektive auf die Inhalte.

**Das Sandwichprinzip nach Hepting:**<sup>31</sup> Durch einen Wechsel von unterschiedlichen Phasen – eine davon kann «Lernen durch Lehren» sein – können Lernstrategien erlernt und eingeübt werden.

**Methoden zur Unterstützung der Selbstreflexion und Selbstverbalisierung:** Selbstverbalisierung, der eine Reflexion vorausgeht, wird zum Beispiel durch die Methoden «Concept Map» oder «Clickerfragen» gefördert. Hierbei können die eigenen Lernprozesse rekonstruiert und überarbeitet, also reflektiert werden. Einschätzungsfragen zu den Lerninhalten ermöglichen eine inhaltsbezogene Selbstreflexion.

**Unterschiedliche Aufgabenformate, beispielsweise die Methode «A-E-I-O-U»:**<sup>32</sup> argumentieren, erkunden, imaginieren, ordnen, urteilen.

### Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung offenbart sich im (schülerorientierten) Unterrichtsklima und im Ausmaß der Unterstützungsleistungen der Lehrkraft. Die pädagogische und fachdidaktische Begleitung für den Konstruktionsprozess der Schülerinnen und Schüler ist hierbei ganz stark im Blick. Mögliche Leitfragen lauten: «Auf welche Weise hilft die Lehrkraft den Lernenden, wenn Verständnisprobleme auftreten, und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt?»<sup>33</sup>

Es gibt eine Reihe von Faktoren, anhand deren sich das Unterrichtsklima beschreiben lässt.

- Bezogen auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkraft, sind das zum Beispiel:
  - Unterrichtstempo,
  - Geduld,
  - Verständnis,
  - Achtsamkeit und Wertschätzung,
  - Redeanteile,



- Verfügbarkeit bei Problemen,
  - Flexibilität in der Aufgabenstellung,
  - eine positive Fehlerkultur,
  - Gesprächskultur,
  - Interesse am Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler.
- Bezogen auf die Unterstützung der Lernprozesse, sind es zum Beispiel:
    - Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler (individuelle Rückmeldung und individuell begleitende, differenzierende Aufgaben),
    - ein regelmäßiges formatives Feedback im Lernprozess,
    - das Ermöglichen von Helfersystemen innerhalb der Peergroup,
    - das Ermöglichen von Selbstreflexion zur Einschätzung des eigenen Lernstandes.

Die Lehrkraft gewährleistet die positive motivationale und emotionale Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler auch dadurch, dass sie verschiedene Rollen übernimmt, nämlich jene

- der Persönlichkeit, die Interesse für ihre Schülerinnen und Schüler signalisiert und an die sich diese hilfesuchend wenden können,
- der Lehrkraft mit hoher Diagnosekompetenz und großem Wissen über individuell erforderliche Aufgabenstellungen,
- der Mediatorin, die zwischen Lerninhalten und individueller Schülerleistung vermittelt,
- der Regisseurin von Lernsituationen zwischen aktivem Tun, Hilfestellung und Reflexion,
- des maßgebenden Vorbilds für eine konstruktive Gesprächsführung.

### Klassenführung

Klassenführung strukturiert Lehr-Lern-Prozesse insofern, als sie auf die Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre und auf das Erreichen einer möglichst effektiven Lernzeit abzielt. Die Leitfragen sind folgende: «Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schüler am Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann?»<sup>34</sup> In der Umsetzung geht es um das Organisieren von Regeln, das Einüben von Routinen und den Umgang mit Störungen, aber bei Weitem nicht nur. Genauso wichtig sind das Schaffen und Pflegen von Beziehungen im Klassenzimmer, denn nur dadurch können Lehrkräfte dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler am laufenden Lernprozess beteiligt sind.

Klassenführung bedarf einer spezifischen Haltung, Intention und zielgerichteten Handlungsweise. Es ist deshalb unabdingbar für die Lehrkraft, ihre eigenen Entscheidungen in der Klassenführung reflektiert zu treffen.

### Entscheidungen für die eigene Klassenführung

Als Lehrkraft sind Sie Kapitänin oder Kapitän Ihres Unterrichts: Sie werden gelockt von Ihren eigenen Reisebildern, die Sie als Vision im Kopf haben. Sie legen die Route fest, kümmern sich um eine intakte Ausstattung, delegieren und unterstützen Ihre

Mannschaft, die Arbeitsaufträge zu erledigen, und sorgen dann unter Mithilfe der gesamten Mannschaft für das sichere Erreichen dieser Ziele.

Was Sie bei den Schülerinnen und Schülern in der Tiefe erreichen wollen, müssen Sie vorab in der Tiefe reflektiert und sich bewusst gemacht haben. Sie lassen sich dabei von Fragen leiten wie: Was bringe ich an Vision, an Haltung mit, und welche Lernziele strebe ich an? Wie muss meine Klassenführung dann aussehen, um möglichst viel effektive Lernzeit bei einem möglichst lernförderlichen Klima zu bewirken? Wichtig ist, immer die Wechselwirkung der Dimensionen vor Augen zu haben.

#### MÖGLICHE FRAGEN ZUR REFLEXION DER EIGENEN KLASSENFÜHRUNG

<p>Möchte ich kognitive Aktivierung unterstützen?</p> <p>Durch welche Entscheidungen bezüglich der Lernsituation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zum Beispiel durch kooperatives Lernen – das ist eine Entscheidung für meine Klassenführung, denn ich muss den Lernraum entsprechend gestalten, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Verantwortung vorbereiten und zu ihr hinführen usw.</li> <li>- Zum Beispiel durch Phasen der Selbstverbalisierung und Selbstreflexion – auch das ist eine Entscheidung für meine Klassenführung, denn ich brauche Gesprächsgelegenheiten in meinem Unterricht und Reflexionsinstrumente, die für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf im Klassenzimmer vorbereitet sein müssen usw.</li> </ul>
<p>Möchte ich meine Schülerinnen und Schüler konstruktiv unterstützen?</p> <p>Durch welche Entscheidungen bezüglich der Unterstützung der Selbstregulation innerhalb der Lerngruppe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zum Beispiel durch die Unterstützung im Erwerb von Lernstrategien. – Dann muss ich Situationen schaffen und Unterstützungsmaterial bereitstellen, mittels deren Schülerinnen und Schüler diese Lernstrategien erwerben, anwenden und üben können. Ich muss auch ein dynamisches Selbstbild der Kinder oder Jugendlichen fördern.</li> <li>- Zum Beispiel durch formatives Feedback während der Arbeitsphasen. – Dann muss ich mit meinen Schülerinnen und Schülern an einer positiven Fehlerkultur und gegenseitigen Helfersystemen arbeiten.</li> <li>- Zum Beispiel durch Einschätzungsbögen bzw. Peer-Gespräche. – Dann brauche ich entsprechende Reflexionsinstrumente im vorbereiteten Klassenraum.</li> <li>- Zum Beispiel durch Coachinggespräche. – Dann muss ich in meiner Stundengestaltung dafür Zeit und Gelegenheit einräumen und eine konstruktive Gesprächskultur aufbauen.</li> </ul>

Sie werden durch die Lektüre dieses Buches mehr und mehr Antworten finden auf solche Fragen, nach und nach mehr Entscheidungen für Ihre Klassenführung treffen und Ihre Klassenführung schließlich entsprechend gestalten können.



#### ANKERPLATZ

Ein enges Zusammenspiel der Tiefenstrukturen ermöglicht eine hohe Unterrichtsqualität. Klassenführung bildet dabei die Entscheidungen in den anderen Tiefenstrukturen ab, denn sie organisiert und gestaltet den Unterricht und macht die Lehr-Lern-Prozesse für die Schülerinnen und Schüler erlebbar. Entscheidungen innerhalb der Planung der beiden Tiefenstrukturen «kognitive Aktivierung» und «konstruktive Unterstützung» bedeuten also immer auch eine Vorklärung für die eigene Klassenführung.

## 2.3 Selbstregulation



### ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE REISE

Selbstregulation als Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten und Lernen – Phasen der Selbstregulation im Prozessmodell – Exekutive Funktionen als Grundlage für selbstregulatorische Prozesse – Training der Selbstregulation im Unterricht als gesellschaftlich notwendige Entscheidung innerhalb der eigenen Klassenführung

Wenn Sie als Lehrkraft Ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstregulation fördern, handeln Sie im Bereich der konstruktiven Unterstützung. Uns interessiert hier im Speziellen sein Zusammenwirken mit der Klassenführung. Auch im Hinblick auf die Selbstregulation beschäftigen wir uns vorab vertieft mit der Klärung der eigenen Klassenführung und damit des Zwecks der gemeinsamen Reise.<sup>35</sup> Wohin führt sie uns mit den Schülerinnen und Schülern, wie wollen wir sie letztlich aus der Schule entlassen? Vom Bild der Schulabgängerinnen und Schulabgänger hängt ab, inwiefern wir die Kinder und Jugendlichen fördern und in ihrer Entwicklung begleiten wollen.

#### Selbstregulation als Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten und Lernen

Es gibt sie, die Schülerinnen und Schüler, die eigeninitiativ und zielgerichtet handeln, planerische Fertigkeiten haben und denen Strategien für den Umgang mit Herausforderungen zur Verfügung stehen. Manche verfügen auch über eine hohe Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit. Lehrkräften geht das Herz auf, wenn sie solche Sätze hören:

- A *Wenn ich ein Referat vorbereite, dann fertige ich mir zuerst eine Übersicht über das Thema an, anschließend überlege ich mir, wofür ich mich besonders interessiere und welche Aspekte ich vertiefen möchte.*
- B *Da ich Kunst studieren will und das ohne Zulassungsbeschränkung erreichen kann, investiere ich in die Schulfächer nur so viel, dass ich die Prüfung bestehe. Daneben bereite ich schon meine Kunstmappe vor, indem ich Zeichnungen anfertige und sie von meiner Kunstlehrerin bewerten lasse.*
- C *Beim Lernen auf eine Klassenarbeit oder Klausur beruhige ich mich selbst dadurch, dass ich mir immer besonders anstreiche, was ich schon gut kann. Neuen Stoff lerne ich dann immer im Wechsel mit einer Sache, die mir leichtfällt.*
- D *Wenn ich ein gutes oder auch nicht so gutes Ergebnis erzielt habe, bespreche ich mit meiner Lehrkraft genau, woran es lag. Das behalte ich dann bei oder lerne es nach.*

Schülerin A kann gut planen. Schüler B ist sehr zielorientiert und wendet eine ressourcenorientierte Strategie an. Schüler C kennt eine für ihn hilfreiche emotional-motivationale Strategie, und Schülerin D nutzt die Reflexion mit der Lehrkraft für den eigenen Lernprozess. Sie alle nutzen ihre Schulzeit dazu, neben Fachwissen auch

eine ganz Menge Metawissen aufzubauen, das sie in den weiteren Lebensphasen stärken kann, und sie geben Lehrkräften das Gefühl, dass deren Bemühungen tatsächlich fruchten.

Welche Bemühungen sind das genau? Wie können Lehrkräfte eine solche Entwicklung unterstützen? In den meisten Leitbildern von Schulen findet sich ein kollektives vereinbartes Verständnis davon, welches die «ideal» gebildeten Abgängerinnen und Abgänger sind:

*Die Schule fühlt sich Werten und Zielen verpflichtet, die die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft ermöglichen.<sup>36</sup>*

*Unser Ziel ist, die Schüler auf ein Leben als mündige Bürger in Gesellschaft und Beruf vorzubereiten.<sup>37</sup>*

Wie werden Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern? Nun, indem sie etwa lernen, sich motiviert und reflektiert in diese Gesellschaft einzubringen, indem sie ihre Ziele planen können, über Strategien verfügen, diese Ziele auch zu erreichen, und die Strategien immer wieder anpassen können. Deswegen steht in den meisten Leitbildern das Lernen im Vordergrund: Es sollen zum Beispiel *Selbstständigkeit, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsübernahme*, Bereitschaft und Fähigkeit zur *Selbstreflexion* erreicht werden, wie rundum in den Leitbildern zu lesen ist. Also gilt es, genau diese Kompetenzen zu trainieren und zu fördern.

Nun wissen wir aus der Forschung, dass für den Aufbau dieser Kompetenzen ein wichtiges Zentrum im Hirn (Frontalhirn) zuständig ist: das exekutive System. Wenn wir von Schülerinnen und Schülern fordern, dass sie selbstständig entscheiden, verantwortlich handeln und über ihr eigenes Tun reflektieren – sich also selbst regulieren –, fordern wir damit Verhaltensweisen ein, die dieses exekutive System regelt. Zu den exekutiven Funktionen zählen Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität und Impulskontrolle.<sup>38</sup> Sie bilden die Grundlage, die es zu festigen gilt, sollen die genannten Kompetenzen aufgebaut werden. Im Lehr-Lern-Prozess können Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler beim Training ihres selbstregulierten Verhaltens nur unterstützen, wenn ihre Klassenführung darauf ausgerichtet ist.

### Phasen der Selbstregulation im Prozessmodell

Um zu verstehen, wie die Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden kann, wollen wir mit dem Prozessmodell der Selbstregulation nach Schmitz und Wiese<sup>39</sup> den grundsätzlichen Prozesscharakter einer Handlung in den Blick nehmen. Dieses Prozessmodell integriert auch Aspekte aus dem motivationspsychologischen Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer.<sup>40</sup> Wir werden es im Folgenden beschreiben und in angepasster Form zeigen (Abbildung 3–7).

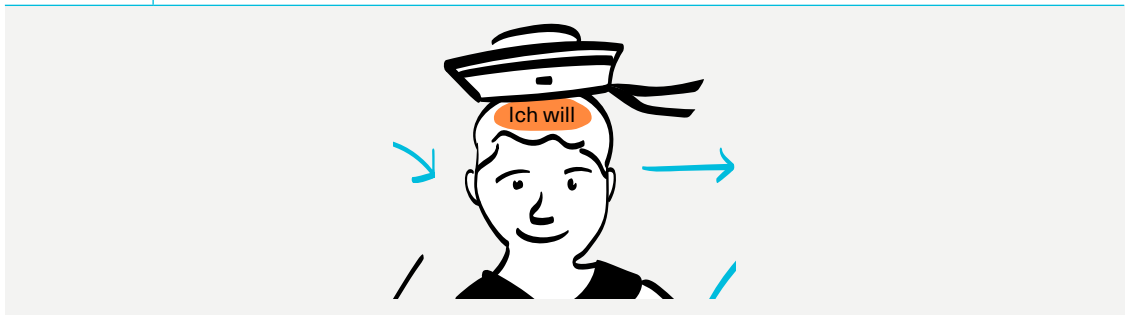
Lassen Sie sich vorab auf ein kleines Gedankenexperiment ein und malen Sie sich eine vor Ihnen liegende Ferienwoche aus. Wohin möchten Sie reisen? Eine Woche in die Berge zum Skifahren? Nach Venedig, um dort den Karneval mitzuerleben? An die Sonne, um Wärme und Licht zu tanken? Oder ist es Ihnen eher danach, zu Hause zu bleiben und den längst fälligen Hausputz anzugehen oder verstärkt Klavier zu üben? Die Entscheidung hängt stark von Ihren bisherigen Erfahrungen und davon ab, wie attraktiv etwas für Sie ist. Wenn Sie nämlich sehr gerne Klavier spielen können möchten und es eine attraktive Vorstellung ist, sich eine Woche lang darauf einzulassen, heißt das noch lange nicht, dass Sie das auch tun. Durch die Erfahrung mit Musikinstrumenten wissen Sie nämlich, dass man sehr viel üben muss und nicht

besonders schnell vorwärtskommt; Erfolgserlebnisse sind gering. Das bringt Sie dazu, sich für etwas anderes zu entscheiden.

Wie Sie Ihre Ferienwoche also verbringen, hängt von Ihrer eigenen Selbstregulation ab. Sie müssen herausfinden, worauf Sie Lust haben und was Sie wirklich wollen. Das bedeutet: zur Willensbildung den Rubikon überschreiten. Der Abwägungsprozess beginnt damit, dass Sie – meist unbewusst und sehr schnell – bestimmte Erfahrungen abrufen (ein Musikinstrument spielen/andere spielen sehen und hören). Dazu gesellen sich Vorstellungen bezüglich des zu erwartenden Erfolges (ich lerne Dinge langsam; ich habe bereits ein anderes Musikinstrument nur langsam gelernt), die Sie gedanklich mit dem subjektiven Wert einer Sache (es ist für mich attraktiv, musizieren zu können; meine Freunde werden das toll finden) und ihrem erwarteten Ergebnis verrechnen (viel üben bei wenig oder nur langsam sich einstellendem Erfolg). Heraus kommt ein Resultat, das Sie zu einer Entscheidung führt.<sup>41</sup> Sie werden also aus erfahrungsbedingter Erwartung und subjektivem Wertdenken heraus entscheiden, was Sie tun wollen, um am Ende mit Ihrer Entscheidung glücklich und zufrieden zu sein. Sie werden zu einer Idee sagen: «Ich will!»

ABB. 3

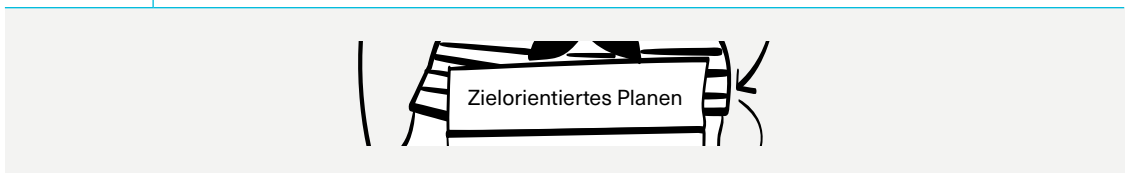
## WILLENSBILDUNG



Getragen von Ihrer Motivation, setzen Sie sich Ihr konkretes Ziel (nehmen wir einmal an, Sie entscheiden sich für eine Reisewoche) und können mit der Planung beginnen: Mit wem reise ich? Wohin genau? Wie gehe ich vor? Mit solchen und ähnlichen Fragen starten Sie in die nächste Phase, die der Planung.

ABB. 4

## PLANUNGSPHASE



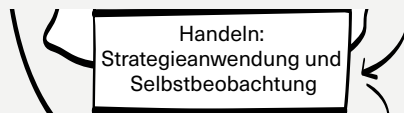
Nun planen Sie so konkret wie möglich: SMARTe – **s**pezifische, **m**essbare, **a**traktive, **r**ealistische und **t**erminierte – Ziele werden in Teilschritte gegliedert, und jeder Teilschritt wird wiederum detailliert vorgeplant. Sie berücksichtigen Ihre Ressourcen wie Zeit, Fähigkeiten und so weiter. Wer über viele Handlungsstrategien verfügt, hat mehr Planungsmöglichkeiten als jemand mit einem kleinen Repertoire. Wenn Sie sich nicht so gewandt im Internet bewegen, buchen Sie eher im Reisebüro. Wenn Sie

Flugangst haben, ziehen Sie eher auch lange Bahnreisen in Betracht. Ihre verfügbaren Handlungsstrategien bestimmen Ihre Entscheidungen mit. Vielleicht haben Sie Lust, etwas Neues zu lernen, und bringen die nötige emotionale Bereitschaft mit, sich darauf einzulassen, also sich fehlenden Routinen und damit verbundenen Unsicherheiten und Stolpersteinen auszusetzen. Dann entscheiden Sie sich vielleicht trotz fehlender eigener Kompetenzen für die Reiseplanung im Internet. Vielleicht geht ein Freund mit, der sich darin besser auskennt und Ihnen hilft. Dazu braucht es dann allerdings eine gewisse Fehlertoleranz, denn Sie werden nicht auf Anhieb alles richtig machen. Auch hier werden Sie also wieder abwägen, ob die Lust an der Sache ausreicht, um den Energieaufwand zu kompensieren.

Nach der Planung wechseln Sie in die Durchführungsphase.

ABB. 5

## PHASE DER DURCHFÜHRUNG

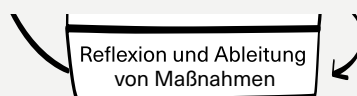


Nun gehen Sie also entweder ins Reisebüro oder über eines Ihrer Geräte ins Internet oder ins Bahnreisezentrum. Sie sprechen eventuell mit Freunden Termine ab, buchen und packen die Koffer. Dabei beobachten Sie sich fortlaufend selbst (Monitoring): Reichen Ihre Strategien aus für das, was Sie bewältigen wollen? Müssen Sie gegebenenfalls nachsteuern (Planungen eventuell korrigieren, Strategien erwerben usw.) – oder gar abbrechen? Freuen Sie sich? Haben Sie Angst vor dem Fremden, das Sie in der Ferienwoche erwartet? Sie merken, dass auch Emotionen Ihr Tun (und Lassen) steuern.<sup>42</sup> Während der Reise, der Ferien und der Rückkehr laufen immer wieder neue Abwägungsprozesse, Planungen und Handlungsstrategien ab.

Nach der Woche werden Sie Bilanz ziehen: Wie ist das Ergebnis? Hat sich der Aufwand gelohnt? Was würden Sie genauso wieder machen? Wo etwas verändern? Sie werden es erst allein mit sich durchdenken, dann vielleicht mit anderen und auch solchen, die nicht dabei waren. Sie besprechen, was hilfreich war und was man hätte anders machen können und welches die Konsequenzen für die nächsten Ferien sind. Wenn Sie es nicht tun, könnten Sie in die gleichen Fallen tappen. Sie befinden sich in der Phase der Reflexion.

ABB. 6

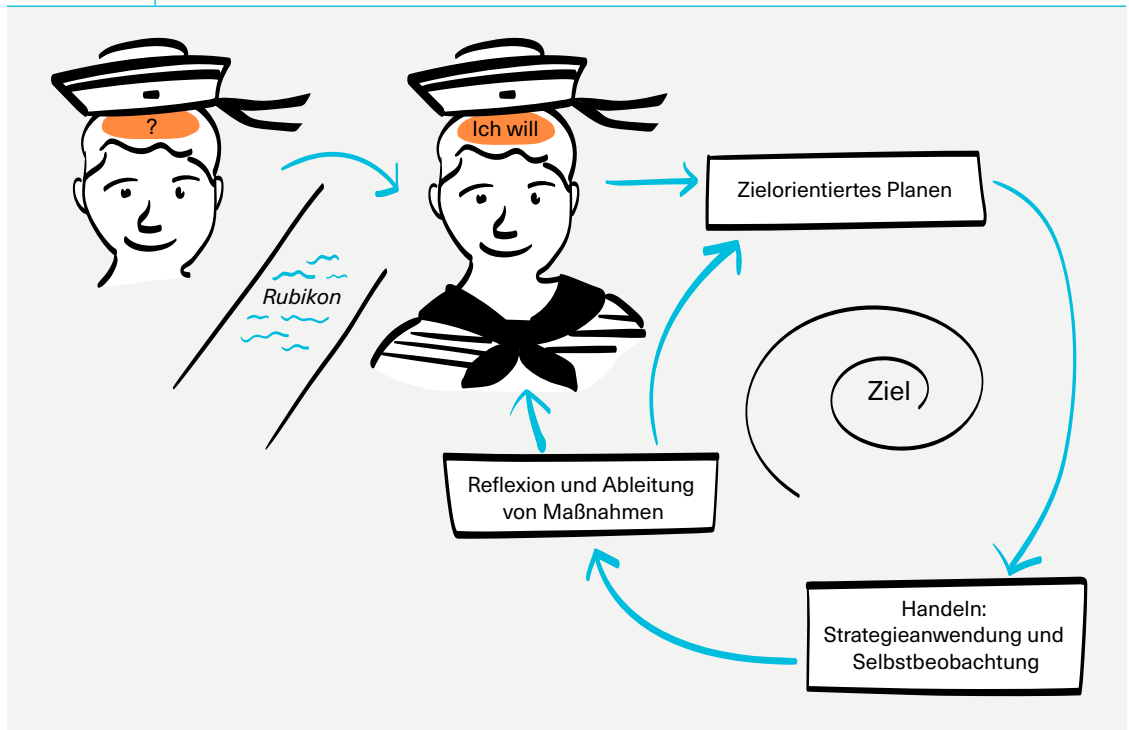
## PHASE DER REFLEXION



Für die Wahrnehmung des Erfolges ist diese Reflexionsphase wichtig. Dadurch kann sich Selbstwirksamkeitserleben, ein wichtiger Motivationsfaktor, einstellen. Das Prozessmodell zeigt, dass das eigentliche Ziel nach dem Überschreiten des Rubikons in zyklischer Abfolge von Teilschritten erreicht wird.

ABB. 7

PROZESSMODELL DER SELBSTREGULATION  
nach Schmitz/Wiese und Heckhausen/Gollwitzer (Rubikon-Modell)



### Exekutive Funktionen als Grundlage für selbstregulatorische Prozesse

Uns als Erwachsenen erscheint ein solcher Prozessverlauf völlig logisch und normal. Das hat damit zu tun, dass wir die Abläufe gefühlt schon ein Leben lang umsetzen. Allerdings war dies alles nicht immer schon selbstverständlich, und wie gut wir darin geworden sind, hängt davon ab, wie stark unser exekutives System ausgeprägt ist. Für diese kognitiven Prozesse ist der Frontallappen des Hirns zuständig.

Diese Fähigkeiten, die für die Selbstregulation relevant sind, lassen sich vor allem in die drei Funktionen Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität einteilen.<sup>43</sup> Das Arbeitsgedächtnis ermöglicht die Vergegenwärtigung von Regeln, Arbeitsanweisungen und eigenen Zielsetzungen. Die Inhibition befördert dieses zielorientierte Tun durch die Regulierung von Emotionen: die Hemmung unerwünschter Impulse, die Steuerung der Aufmerksamkeitsprozesse und das Ausblenden von störenden Reizen. Die kognitive Flexibilität ermöglicht die Auswahl von Handlungsstrategien in wechselnden Situationen durch Einbeziehung von Fehlerauswertungen und Perspektivwechseln sowie bei abwägenden Reflexionsprozessen.

	ARBEITSGEDÄCHTNIS	INHIBITION	KOGNITIVE FLEXIBILITÄT
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merkfähigkeit</li> <li>- Logisches, strategisches Denken</li> <li>- Ziele setzen, planen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustrationstoleranz</li> <li>- Impulskontrolle</li> <li>- Aufmerksamkeitslenkung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsverläufe reflektieren</li> <li>- Entscheidungsfindung</li> <li>- Kreatives Denken</li> <li>- Anpassungsfähigkeit</li> <li>- Problemlösefähigkeit</li> </ul>
Beispiele von entsprechenden Leistungen im Schulkontext <sup>44</sup>	<p>Ihre Schülerinnen und Schüler wissen, wo sie morgens ihre Jacken hinhängen, auf welchem Platz sie sitzen und welche Arbeitsmaterialien auf dem Tisch liegen sollen.</p> <p>Sie bringen unterschriebene Laufzettel von zu Hause mit, erinnern sich an die Arbeitsaufträge in der Stunde vollständig, erinnern sich auch in spannenden, emotionsgeladenen Situationen an die Regeln.</p> <p>Sie übernehmen das Tafelbild korrekt und zügig in ihre Notizen, aktivieren Vorwissen und erinnern Vokabeln, Formeln, Aufsatzverläufe usw.</p> <p>Sie planen zielorientiert und können Handlungsstrategien anwenden.</p>	<p>Ihre Schülerinnen und Schüler können Störreize von Tischnachbarn ausblenden.</p> <p>Sie rufen nicht ins Unterrichtsgespräch rein, sondern warten, bis sie drankommen.</p> <p>Sie können auftretende Emotionen regulieren und etwa still (bewegungs- und wortlos) am Platz sitzen, unaufgeregt warten, bis sie dran sind, auch «blöde» Äußerungen von anderen ertragen, ohne «auszurasten», sich am Unterrichtsgeschehen weiter beteiligen, obwohl sie falsch geantwortet, die Lösung nicht gefunden oder ein schwaches Ergebnis erzielt haben.</p> <p>Sie können alte Routinen aufgeben und neue übernehmen (Automatismen bremsen, aushalten, dass etwas nicht vertraut ist).</p> <p>Sie machen die Hausaufgaben, statt sich an den Computer zu setzen.</p>	<p>Ihre Schülerinnen und Schüler können zügig zwischen einzelnen Arbeitsphasen wechseln (für sich lesen – zuhören – sich melden – anderen zuhören...).</p> <p>Sie können sich auf neue Aufgaben, neue Sitzordnungen, neue Situationen einlassen.</p> <p>Sie können bei einem Streit, bei Problemlöseaufgaben oder ähnlich verschiedene Perspektiven einnehmen und zu neuen, kreativen Lösungen kommen.</p> <p>Sie können argumentieren und aus Fehlern lernen.</p>

Einige, vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler brauchen für «so eine einfache» Aufgabe wie etwa ein Tafelbild abzuschreiben (gefühlte unendlich) lange. Ihre exekutiven Funktionen sind noch nicht so ausgeprägt wie bei Erwachsenen. Es kann hilfreich sein, sie beim Aufbau kleinschrittig zu begleiten und zu fördern. Strukturen und klare Vorgaben dienen den Lernenden wie ein Gerüst: Daran können sich jene festhalten, die selbst noch keine Handlungsalternativen vorschlagen oder erfinden können und in den Anweisungen deshalb Klarheit und Transparenz brauchen. Geduld ist auch wichtig, für alle Beteiligten. Gleichzeitig unterstützen Lehrkräfte den Aufbau dadurch, dass sie wachsam bleiben und registrieren, welche Kinder in welchen Bereichen bereits Stärken haben, und diese betonen. Erst dann können sie durch konkretes Anleiten helfen, schwache Funktionen aufzubauen. Durch eine genaue Passung der Anforderungen können Schülerinnen und Schüler erfolgsvollfertig Fertigkeiten entwickeln und erweitern. Die Anregungen zur Gestaltung von Raum, Gruppe und Lernsituation (siehe Abschnitt 3.6) tragen in ihrer Umsetzung zur Stärkung der exekutiven Funktionen einzelner Schülerinnen und Schüler bei.<sup>45</sup>





## REFLEXION

Überlegen Sie für Ihren Unterricht: Welche Anforderungen können Schülerinnen und Schüler besser erfüllen, wenn ihre exekutiven Funktionen ausgeprägt/trainiert sind?

Fachspezifisch	Überfachlich

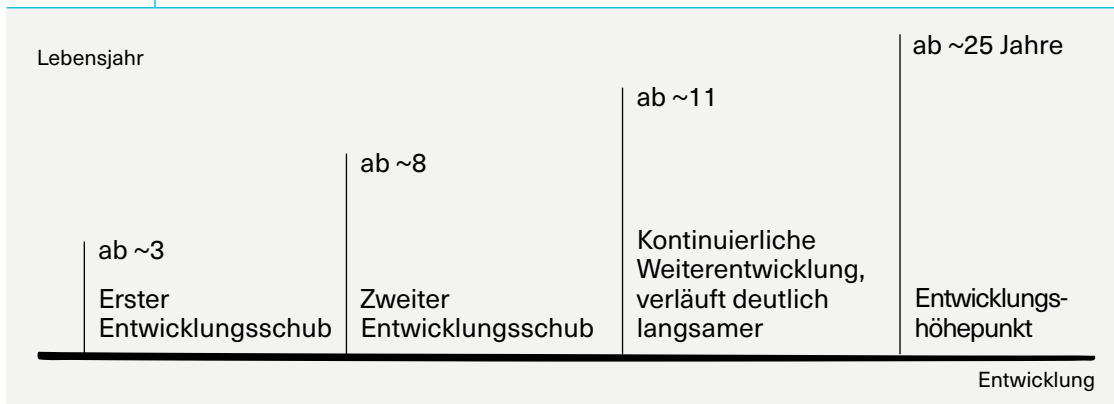
Ähnlich wie ein Muskel unseres Körpers können auch Hirnareale trainiert werden. Und wie beim Sport ist es wichtig, diesen «Muskeln» täglich zu trainieren. Eine regelmäßige gezielte Aktivierung der Areale im Frontalhirn hilft beim Aufbau exekutiver Funktionen. Die Erklärung dafür liegt in der Neuroplastizität: Durch Reize entstehen, wachsen und vernetzen sich Nervenzellen. Das kann

- über spielerische Bewegungsanreize,
- über Sport,
- über ein konkretes Strategietraining in den Bereichen Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität

geschehen. Voraussetzungen dafür sind eine entsprechende Gestaltung von Raum, Gruppe und Lernsituation sowie die konkrete Unterstützung der Selbstregulation, wie es in Abschnitt 3.6 und Kapitel 4 beschrieben wird.

Das exekutive System baut sich ab dem vierten Lebensjahr schrittweise auf.<sup>46</sup>

ABB. 8

**ENTWICKLUNG DES EXEKUTIVEN SYSTEMS**  
 nach Walk/Evers, 2013


Wie beim Sport wirkt das Training auch hier als Stimulus. Bleibt der aus, bilden sich Muskeln und System zurück. Gerade in der Schulzeit können wichtige Stimuli für das Training der Selbstregulation gesetzt werden. Darauf muss sich die Klassenführung ausrichten – mit gesellschaftlicher Notwendigkeit.

### Training der Selbstregulation im Unterricht

Stellen Sie sich die Frage, ob Sie in Ihrem Unterricht und an Ihrer Schule dafür zuständig sind, die Kinder und Jugendlichen in dieser Sache zu unterstützen. Wollen Sie überhaupt eine Klassenführung installieren, die für den Aufbau exekutiver Funktionen förderlich ist? Wollen Sie dazu einen Lernraum einrichten, Material vorbereiten und Zeit einplanen?

Sie müssen dazu «ja» sagen können und «ich will». Es braucht von Ihnen diesen Schritt über den Rubikon, damit Sie beginnen können, konkrete Unterstützung zu planen und anzubieten – und damit eine ganzheitliche Begleitung Ihrer Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu verantwortungsvollen Mitmenschen zu ermöglichen.

Wir denken, dass wir als Lehrkräfte kaum eine Wahl haben. Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen, kommen zunehmend mehr Kinder und Jugendliche zur Schule, die mit der Emotionssteuerung große Mühe haben und die über geringe Planungsfertigkeit und Reflexionsfähigkeit und nur wenige Handlungsstrategien verfügen. Das hat viel damit zu tun, dass sie sich immer weniger selbstständig außerhalb von Räumen bewegen können, die durch Erwachsene reglementiert und beaufsichtigt werden. Es wäre wichtig, dass sie ohne vorgegebene Rahmensetzung unter Gleichaltrigen sind und lernen, sich in Gruppen zu integrieren und auch zu behaupten. Freizeit sollte von den Kindern und Jugendlichen aktiv und vor allem auch spontan gestaltet werden. Wenn die Freizeit entweder voll durchorganisiert ist oder vor einem Bildschirm verbracht wird, gibt es keine Gelegenheiten mehr für selbst initiierte Spiele. Wir möchten zu bedenken geben, dass sich die exekutiven Funktionen besonders gut durch Bewegung und gemeinsame Aktivität aufbauen, die Bewegungsumwelt und das Bewegungsverhalten dem aber nicht mehr entsprechen. Im Vergleich der jungen mit früheren Generationen fällt diesbezüglich ein großer Unterschied auf. Es war nicht alles besser früher, aber es war anders. Man zog unbeaufsichtigt durch Wald und Felder und schuf sich mit Freundinnen und Freunden den eigenen Erlebnisraum. Bewegung und soziale Interaktion reizte die Nervenzellen mehr zu Wachstum und Vernetzung, als es einsames Gamen im Kinderzimmer, virtuelle Welten und

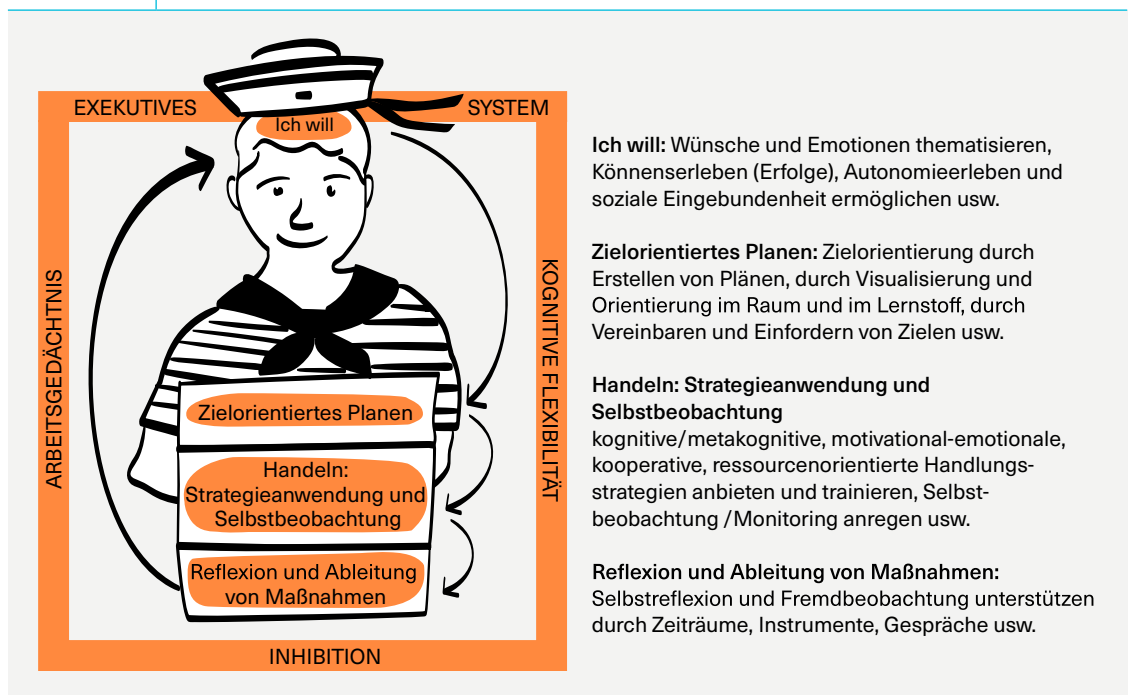
überbesorgte Eltern tun. In manchen Elternhäusern wird der Aufbau der oben genannten Fertigkeiten bewusst oder auch unbewusst gefördert, in anderen möglicherweise gar nicht abverlangt. Entsprechend unterschiedlich stark sind sie dann innerhalb einer Klasse ausgeprägt. Lehrkräfte stehen vor dieser Situation und haben die Wahl: Entweder sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstregulation und damit in ihrer schulischen Hauptaufgabe, nämlich dem Lernen, oder sie schauen ihnen dabei zu, wie sie fehlende Emotionsregulierung, fehlende Planungsfähigkeit, fehlende Handlungsstrategien und fehlende Reflexionsfähigkeit (und dadurch entstehende schwache Leistungen) durch «originelles» Verhalten kompensieren.

Denn Schülerinnen und Schülern, die nur schwache Leistungen zeigen und demzufolge keine positive Leistungsverstärkung erleben, kann innerhalb der Gruppe der Gesichtsverlust oder gar ein sozialer Ausschluss drohen. Er ist in Zeiten von Social Media, wo die (positive) Selbstdarstellung zentral und ein negatives Feedback weitreichend und für immer dokumentiert ist, eine besonders große Bedrohung. Diesen Gesichtsverlust müssen die Schülerinnen und Schüler daher unbedingt vermeiden. Umso wichtiger wird die um Anerkennung heischende Performance. Wenn sich diese nicht in der Leistung zeigen kann, dann eben in einem Verhalten, das auf sich aufmerksam macht. Auch eine demonstrativ zur Schau getragene Gleichgültigkeit kann solch eine Vermeidungsstrategie sein.

Ein gezielter Aufbau der exekutiven Funktionen und eine Unterstützung der Selbstregulation gerade bei Lernprozessen können solche Versagensängste abfedern, Struktur in den Lernprozess bringen und Lernerfolg erlebbar machen. Ein solches Training wird von der Lehrkraft im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells als Angebot gestaltet, damit die Schülerinnen und Schüler es im Rahmen des Unterrichts nutzen können. Dafür wollen wir im Folgenden Anregungen bieten.

ABB. 9

## SELBSTREGULATION UND EXEKUTIVE FUNKTIONEN





## ANKERPLATZ

Voraussetzung für selbstregulierte Handlungsprozesse sind die im Frontallappen des Hirns angesiedelten exekutiven Funktionen. Gleichzeitig werden diese Funktionen während der einzelnen Phasen der Selbstregulation auch trainiert. Durch gezielte Reize wie Bewegung, Reflexion oder bestimmte Strategieranwendungen werden Aufbau, Wachstum und Vernetzung der fraglichen Nervenzellen stimuliert. Weil viele Kinder und Jugendliche in der Freizeit nicht (mehr) ausreichend Stimuli erfahren, ist ein Training im Unterricht von umso größerer Notwendigkeit. Es hilft ihnen, ihre schulische Hauptaufgabe – das Lernen – erfolgreich zu meistern. Maßgebend für die Umsetzung eines solchen Angebots und einer darauf abgestimmten Klassenführung ist die willentliche Entscheidung der Lehrperson, die Entwicklung der eigenen Schülerinnen und Schülern zu mündigen, also motivierten, zielgerichteten, handlungsorientierten und reflektierten Menschen zu unterstützen.

---

## 2.4 Die Seekarte – Dimensionen und Bereiche der Klassenführung auf einen Blick



### ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE REISE

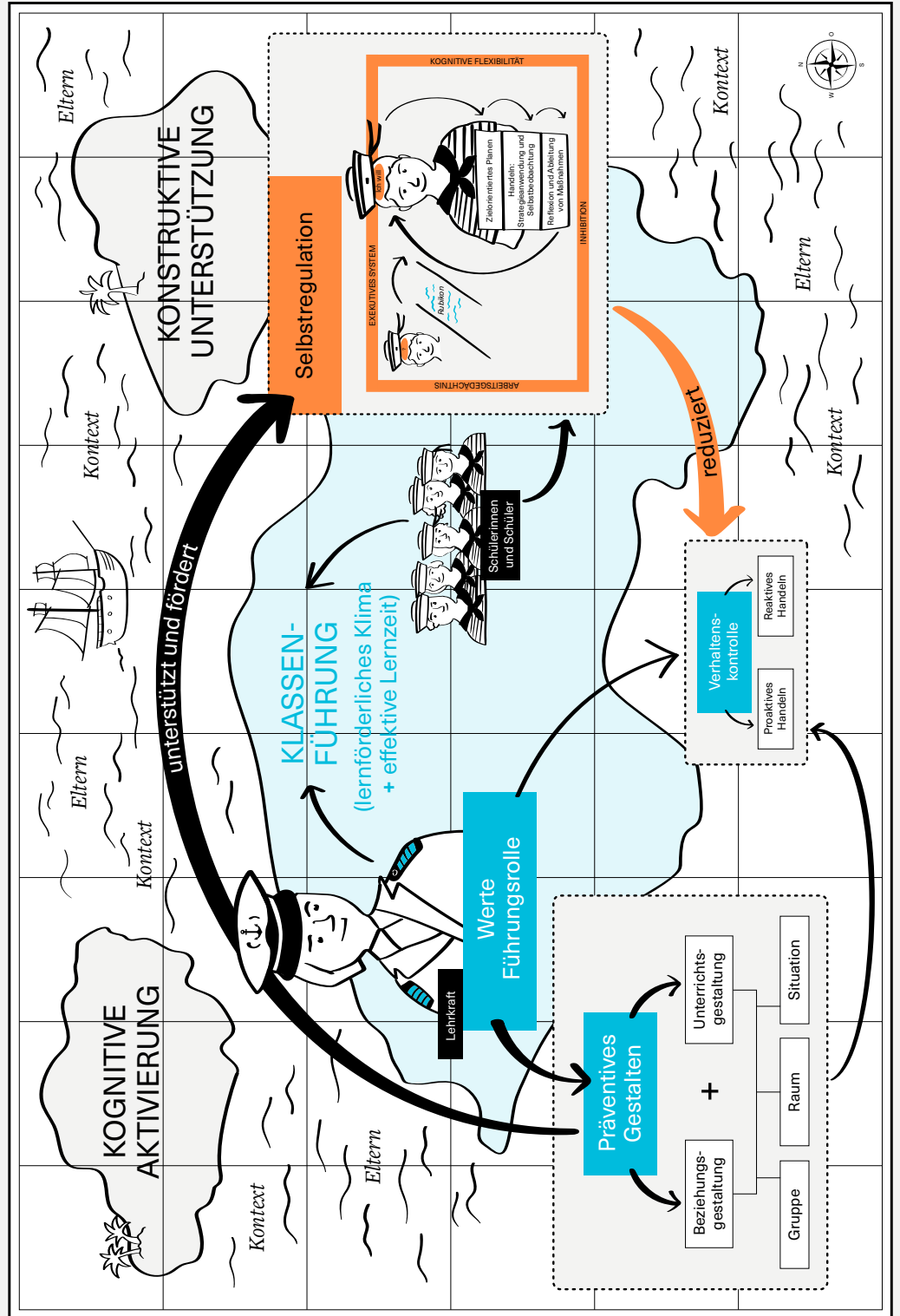
Übersicht zur komplexen Tiefenstruktur «Klassenführung» – Eltern im Kontext – Geteilte Verantwortung im Unterrichtsgeschehen – Werte und Führungsrolle der Lehrkraft – Gestaltungsmacht der Lehrkraft – Proaktive und reaktive Verhaltenskontrolle – Selbstregulation als Bezugspunkt

---

Handlungsempfehlungen durch Kolleginnen und Kollegen oder durch Bücher allein reichen nicht aus, um eine gute eigene Klassenführung aufzubauen – allein schon deshalb nicht, weil es sehr unterschiedliche Konzepte und Ideen von Klassenführung gibt.<sup>47</sup> Meist liegt der Fokus auf Störungen oder der Klarheit und Reibungslosigkeit des Stundenablaufes oder auf Themen wie Feedback, Differenzierung oder der Lehrer-Schüler-Beziehung. Uns ist jedoch die Komplexität der Klassenführung im Zusammenwirken mit den anderen Tiefenstrukturen wichtig sowie ihre Einbettung in den gesamten Unterrichtskontext und natürlich die Orientierung darin. Die diesem Buch – und, wenn Sie wollen, künftig Ihrem Unterricht – zugrunde liegende Seekarte bietet eine Übersicht über die Dimensionen der Klassenführung und ihre Aktionsbereiche, in denen Sie als Lehrkraft unterstützend auf die Selbstregulation jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers einwirken können.<sup>48</sup> Studieren Sie die Karte, bevor Sie die Segel setzen, und nehmen Sie sie mit auf die Reise durch den Unterricht. Damit behalten Sie die Orientierung. Die Karte findet sich in größerem Format auf der vorderen Umschlagseite des Buches.

SEEKARTE

ABB. 10



### Eltern im Kontext

Das Unterrichtsgeschehen findet immer in einem bestimmten Kontext statt (Systemumfeld der Schule, Schülerklientel usw.), der natürlich prägend wirkt. Eltern sind ebenfalls prägend, für die Kinder und Jugendlichen wie auch für die Lehrkräfte. Daher ist es hilfreich, sie durch Informationen und eine gestaltete Kommunikation einzubinden, obwohl sie am Unterrichtsgeschehen ja kaum direkt beteiligt sind (siehe Abschnitt 4.6).

### Geteilte Verantwortung im Unterrichtsgeschehen

Eine wirksame Klassenführung führt zu einer lernförderlichen Atmosphäre und möglichst viel effektiver Lernzeit. Dafür stehen – natürlich auf unterschiedliche Weise – zwei Personengruppen in der Verantwortung: Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Damit beide Gruppen im Unterricht jeweils aus dieser Verantwortung heraus handeln können, braucht es vertiefende Klärungen zum eigenen Führungsverständnis und eine Befähigung der Schülerinnen und Schüler durch die Unterstützung ihrer Selbstregulation.

### Werte und Führungsrolle der Lehrkraft

Vorab rückt die Lehrkraft in ihrer Persönlichkeit und Haltung in den Vordergrund. Eine Haltung erwächst durch die Reflexion über Werte und über die eigene Führungsrolle. Hier stellen sich folgende Fragen:

- Welche Werte leiten die einzelne Lehrkraft in ihrem unterrichtlichen Handeln, und welche Vorstellung von Klassenführung und Unterricht ergibt sich daraus für sie? Welches Bild aus der Vergangenheit prägt sie bezüglich selbst erlebter Muster von Klassenführung, auf das sie unter Stress gegebenenfalls zurückgreift? Welches Menschenbild vertritt sie? Welche Handlungswünsche leitet sie daraus ab – an sich selbst und an ihre Schülerinnen und Schüler? Welche Regeln und Routinen leitet sie daraus ab?
- Wie bringt die Lehrkraft Verantwortung, Empathie, Respekt, Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz ins Klassenzimmer? Können die Schülerinnen und Schüler zu ihr Vertrauen fassen?
- Wie definiert die einzelne Lehrkraft ihre Führungsrolle, wie setzt sie diese im Klassenzimmer um?
- Welche Techniken der Klassenführung setzt sie ein?
- Welche Art der Gesprächsführung prägt die einzelne Lehrkraft?
- Wie reflektiert die Lehrkraft ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung? Ist sie bereit, sich und ihren Unterricht zu reflektieren? Mit wem tut sie dies? Holt sie sich in der Klasse oder von einzelnen Kolleginnen und Kollegen ein Feedback und leitet transparent und sichtbar Maßnahmen daraus ab?

In Kapitel 3 mit den Abschnitten 3.1 bis 3.5 haben Sie ausführlich Gelegenheit zur Selbst-Reflexion in Bezug auf diese Fragen. Selbst-Reflexion schafft Selbst-Bewusstheit.

### Gestaltungsmacht der Lehrkraft

Eine selbst-bewusste Lehrkraft kann in ihrem Handeln wählen und ist keiner Situation ausgeliefert. Sie kann wählen, durch welche Möglichkeiten der Beziehungs- und

Unterrichtsgestaltung sie präventiv Lernangebote bietet und wann sie auf der Verhaltensebene kontrollierend eingreift. In dieser Bandbreite ist es der Lehrkraft möglich, im Klassenzimmer aktiv zu sein. Präventives Gestalten auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene führt zu Angeboten an die Schülerinnen und Schüler, die diese verantwortungsvoll nutzen können. Wer über Angebote nachdenkt, muss nicht stören, sondern kann sich in das Geschehen konstruktiv einbringen und zum Gelingen beitragen. Kinder und Jugendliche zeigen «störendes» Verhalten vor allem dann, wenn sie sich selbst nicht wahrgenommen fühlen, keinen Anschluss an das Unterrichtsgeschehen finden und permanent ermahnt statt unterstützt werden. Wer erleben darf, dass auf die eigenen Bedürfnisse eingegangen wird, der kann auch die Bedürfnisse der anderen respektieren, wird davon weniger absorbiert und arbeitet konzentrierter: So entsteht Arbeitsfähigkeit. Die Lehrkraft gewinnt durch ihre präventive Gestaltung auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene in den Aktionsbereichen Gruppe, Raum und Lernsituation (Abschnitt 3.6) mehr Zeit und Energie für die Unterstützung der selbstregulierten Lernprozesse und den Aufbau exekutiver Funktionen.

Solche Gestaltungsoptionen machen Lehrkräfte erfahrungsgemäß (wieder) handlungsfähig. Sie kommen heraus aus dem Gefühl des ewigen Reagierens im Verhaltens-Pingpong mit «schwierigen» Schülerinnen und Schülern und hinein in eine gestaltgebende, aktive Handlungsposition. Der Zwang, reagieren zu *müssen*, lässt allmählich nach. Damit finden sie oft endlich oder wieder Anschluss an ihre ursprünglichen Ideale und Ziele als Lehrkraft.

### Proaktive und reaktive Verhaltenskontrolle

Der Bereich der Verhaltenskontrolle teilt sich in den

- Aspekt des proaktiven Handelns und in den
- Aspekt des reaktiven Handelns.

Alles präventive Gestalten ist proaktives Handeln ohne konkrete Störung. Bei einer sich abzeichnenden Störung kann die Lehrkraft oft nonverbal und diskret Signale senden («präventive Strategien») und das Problem «nebenbei» beheben, bevor es zu groß ist.

Reaktives Handeln sind Interventionen mit dem Charakter eines Stoppschildes; sie zeigen Schülerinnen und Schülern die ultimativen Grenzen auf, falls sie diese bis dahin noch nicht selbst erkannt haben sollten. «Bis hierher und nicht weiter!», lautet die Botschaft. Es geht darum, Führung zu zeigen und Einhaltung zu gebieten.

### Selbstregulation als Bezugspunkt

Allen Gestaltungsideen und ihrer Umsetzung durch die Klassenführung sollte die Überzeugung zugrunde liegen, dass sie der Selbstregulation jedes Schülers und jeder Schülerin förderlich sind. Dann ist nämlich zu erwarten, dass sich die «Unterrichtsstörungen» reduzieren, denn

- wer über den Rubikon geschritten ist, der ist am Lernprozess beteiligt;
- wer weiß, auf welches Ziel er hinarbeitet, der arbeitet für seine eigenen Ziele;
- wer Handlungsstrategien kennt, muss nicht andere fragen oder ins Nichtstun ausweichen;
- wer regelmäßig seine Handlungsfortschritte reflektiert, lebt bewusst im Lernprozess und kann ihn selbst mitsteuern.



## ANKERPLATZ

Die Klassenführung soll grundsätzlich auf die Förderung der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. Durch präventive Maßnahmen werden sie in ihren Bedürfnissen wahrgenommen und unterstützt; Störungen rücken damit eher aus dem Fokus des Unterrichtsgeschehens, das Lernen dafür mehr ins Zentrum. Die Lehrkraft hat dafür zahlreiche Gestaltungsoptionen in Gruppe, Raum und Lernsituation.

Die Lehrkraft reflektiert dabei über ihre Haltung und Persönlichkeit, um selbstbewusst mit den Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu gestalten. Ihre Werte und die Führungsrolle haben auf diese Prozesse großen Einfluss.

---



## Anmerkungen zu Kapitel 2

- [ 1 ] Helmke & Helmke, 2014, S.9f.
- [ 2 ] Kounin, 2006, S.82–84.
- [ 3 ] Kounin, 2006, S.148f.
- [ 4 ] Kounin, 2006, S.149.
- [ 5 ] Emmer & Evertson, 2009.
- [ 6 ] Evertson, Emmer & Worsham, 2002; Emmer & Evertson, 2009.
- [ 7 ] Emmer & Evertson, 2009; Evertson, Emmer, Sandford & Clements, 1983. Es folgt eine eigene Übersetzung der zentralen Kapitelüberschriften und relevanten Unterpunkte.
- [ 8 ] Vgl. Evertson & Emmer, 2017. Die zehn Techniken wurden 2017 um diese elfte ergänzt.
- [ 9 ] Meyer, 2003, 2004.
- [ 10 ] Helmke, 2009, S.168f.
- [ 11 ] Helmke, 2007, S.46f.
- [ 12 ] Vgl. Nolting, 2012; Lohmann, 2003.
- [ 13 ] Mayr, 2006.
- [ 14 ] Lenske & Mayr, 2015, S.71–84.
- [ 15 ] Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, o.J.
- [ 16 ] Hattie, 2009, 2014.
- [ 17 ] Reinhardt, 2013.
- [ 18 ] [Waack], 2019; Hattie; 2014.
- [ 19 ] Schüßler, 2011.
- [ 20 ] Bartz, 2011.
- [ 21 ] Kunter & Trautwein, 2013, S.63ff.
- [ 22 ] Klieme, Knoll & Schümer, 2001, S.51.
- [ 23 ] Helmke, 2012, S.71.
- [ 24 ] Helmke & Helmke, 2014, S.9.
- [ 25 ] Vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S.63.
- [ 26 ] A.a.O., S.76ff.; vgl. Klieme, Knoll & Schümer, 2001, S.51.
- [ 27 ] Kunter & Trautwein, 2013, S.77.
- [ 28 ] Wir beziehen uns teilweise auf die Checkliste «Kognitive Aktivierung» (Helmke et al., 2018).
- [ 29 ] Vgl. Green & Green, 2005.
- [ 30 ] Vgl. Martin, 2000.
- [ 31 ] Hepting, 2008, S.47–50.
- [ 32 ] Von der Groeben & Kaiser, 2014, S.36f.
- [ 33 ] Kunter & Trautwein, 2013, S.77.
- [ 34 ] Ebd.
- [ 35 ] Vgl. Götz, 2011.
- [ 36 ] Leitbild Realschule Lenningen, [www.rs-lenningen.de/schule/leitbild/](http://www.rs-lenningen.de/schule/leitbild/) [14.5.2020].
- [ 37 ] Leitbild berufliche Schulen Kehl, [www.bs-kehl.de/schulleben/leitbild/](http://www.bs-kehl.de/schulleben/leitbild/). [18.5.2020].
- [ 38 ] ZNL, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen. [www.znl-fex.de/weiteres/Exekutive-Funktionen/exekutive-funktionen.html](http://www.znl-fex.de/weiteres/Exekutive-Funktionen/exekutive-funktionen.html) [18.5.2019].
- [ 39 ] Schmitz & Wiese, 2006.
- [ 40 ] Achtziger & Gollwitzer, 2006, 278.
- [ 41 ] Eccles & Wigfield, 2002.
- [ 42 ] Zum Einfluss von Emotionen vgl. Frenzel & Stephens, 2011.
- [ 43 ] Walk & Evers, 2013, S.30. Eine andere Auflistung der exekutiven Funktionen finden Sie in Dawson & Guare, 2012, S.25–28.
- [ 44 ] Vgl. Walk & Evers, 2013.
- [ 45 ] Eine hilfreiche Anleitung zum Training der exekutiven Funktionen im Alltag, auch für Eltern, finden Sie bei Dawson & Guare, 2012.
- [ 46 ] Walk & Evers, 2013.
- [ 47 ] Als Anregung für die Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung dienten uns v.a. Klaffke 2013, Syring 2016 und Bastian 2016.
- [ 48 ] Erstmals in Reinhardt & Warbinek, 2019a.