

# Pädagogisches Wissen

## Klassenführung, Klassenklima, Unterrichtsformen und -methoden

**Bearbeitungszeit:** 85 min

Identifikationscode

|       |   |                  |
|-------|---|------------------|
| _____ | <i>Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter sowie deren Geburtsdatum (TTMMJJ).</i> |                  |
|       | Beispiel: Vorname der Mutter: Marion<br>Geburtsdatum der Mutter: 09.10.1960                       | } Code: MA091060 |

**Inhalt:**

- Deckblatt
- Arbeitsaufträge
- Beantwortungsbögen
- Zusammenfassung und Material

### Arbeitsaufträge:

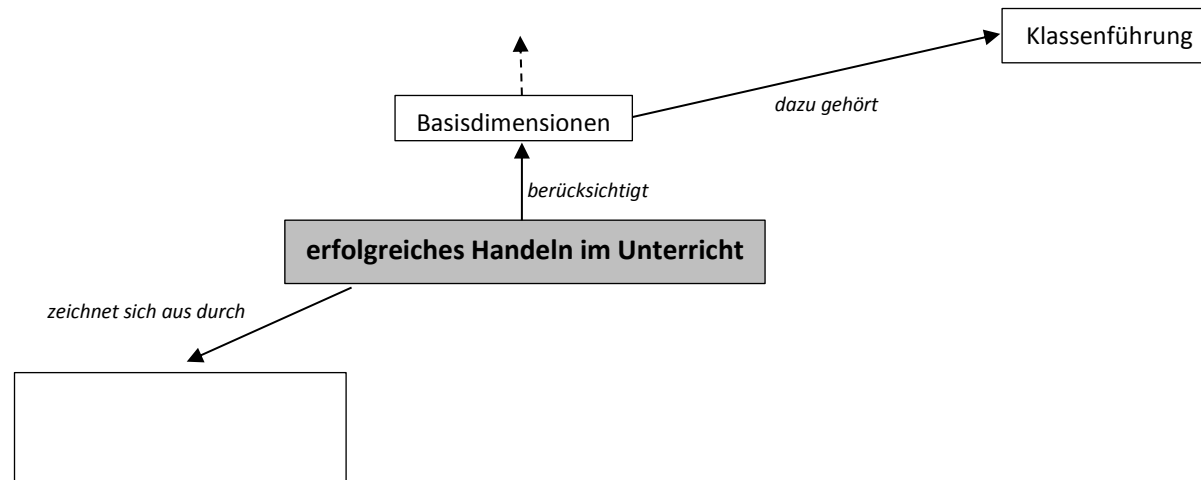
- (1) Markieren Sie im Material entscheidende pädagogische Aspekte von Unterrichtsprozessen wie effektiver Klassenführung und Unterrichtsmethoden. Fokussieren Sie auf folgende Leitfragen:
  - a) Wovon ist nach dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2007) eine effiziente Klassenführung abhängig?
  - b) Welche wesentlichen Aspekte kennzeichnen die drei Dimensionen von Unterrichtsqualität?
  - c) Was bedeuten die fünf Merkmalsbereiche einer effektiven Klassenführung nach Kounin?
  - d) Was bedeutet Lernen aus konstruktivistischer Sicht und mit welchen Unterrichtsformen und Methoden kann solch ein Lernen im Unterricht erfolgen?
- (2) Vervollständigen Sie mit Hilfe Ihrer Markierungen aus Aufgabe (1) das anskizzierte Begriffsnetz (siehe Antwortungsbogen 1). Stellen Sie Ihre herausgearbeiteten pädagogischen Aspekte von erfolgreichem Unterrichtshandeln mit mindestens 15 weiteren Begriffen (Knotenpunkt-Begriffen) dar. Achten Sie darauf, dass die Zusammenhänge zwischen den Knotenpunkt-Begriffen deutlich werden. Verknüpfen Sie dafür die Knotenpunkt-Begriffe mit Verbindungslinien bzw. Pfeilen und notieren Sie die Beziehung/den Zusammenhang in Worten an die entsprechenden Verbindungslinien. Nutzen Sie auch Quervernetzungen.
- (3) Wenden Sie die aus der Textarbeit gelernten Aspekte auf folgende Fragen an. Nutzen Sie für die Beantwortung Antwortungsbogen 2:

- a) Beurteilen Sie folgende Situation hinsichtlich des Qualitätsmerkmals Klassenführung kritisch.

Zehn Kinder haben als Kleingruppe in einem Halbkreis Platz genommen, Fräulein Smith sitzt vor ihnen und hält Schautafeln in der Hand. Auf jeder der Tafeln ist eine Baumart abgebildet. Die Lehrerin verkündet: „Heute wollen wir nochmal die Bäume, die wir gestern im Wald gesehen haben, wiederholen und die richtige Frucht zuordnen. Fangen wir bei Richard an und gehen dann im Kreis herum.“ Fräulein Smith dreht sich zu Richard, der am rechten Ende des Halbkreises sitzt, hält ihm eine Papptafel entgegen und fragt: „Wie heißt dieser Baum, Richard?“ Richard antwortet: „Stiel-Eiche.“ Die Lehrerin: „Richtig. Nenne mir nun die Früchte!“ „Eicheln.“ „Sehr schön“, erwidert die Lehrerin. Sie wendet sich zu Mary, die links neben Richard sitzt, und zeigt ihr eine andere Tafel: „Nun, Mary, wie heißt dieser Baum?“ „Buche“, sagt Mary. „Richtig“, bestätigt die Lehrerin. „Und wie heißen die entsprechenden Früchte?“ „Bucheckern“, antwortet Mary. Die Lehrerin sagt: „Sehr schön“, nimmt wieder eine andere Tafel, beugt sich damit zu Ruth hinüber, die links neben Mary sitzt und fragt: „Ruth, kannst du mir sagen, wie dieser Baum heißt?“ „Eibe“, antwortet Ruth. Die Lehrerin fährt mit der Befragung fort, bis jedes Kind einen Baum und die richtige Frucht genannt hat.

(Beispiel angepasst; nach Kounin, 2006, S. 117)

- b) Beschreiben Sie eine Handlungsalternative, in der Ihre kritisierten Aspekte Beachtung finden.



[illegible]

## Zusammenfassung

Identifikationscode \_\_\_\_\_

Für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende sind Klassenführung und ein Klassenklima von hoher Relevanz. Beide Aspekte gelten als einflussreiche Faktoren zur Umsetzung qualitativer Lehr-Lern-Prozesse. Wie kann eine souveräne Klassenführung gewährleistet werden? Welche pädagogisch-psychologischen Kenntnisse sind für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen notwendig? Und wie kann eine Lernumgebung geschaffen werden, in der zwischen Lernenden und Lehrenden Zufriedenheit, Vertrauen und Respekt füreinander vorherrscht?

## M1: Unterrichtsqualität

[Materialquellen: verändert nach: Helmke 2007; Helmke 2014, S. 176f.; Helmke & Brühwiler 2018]

Die Fragen nach dem guten Unterricht, der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen und nach dem erfolgreichen Lehrer gehören zu den Schlüssel Fragen der Pädagogischen Psychologie. Aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung wird Unterricht dann als erfolgreich angesehen, wenn er nachweislich zur Erreichung wichtiger Bildungsziele beiträgt.

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2007) soll es erleichtern, verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität, ihrer Bedingungen und möglicher Wirkungen zu identifizieren. Unterricht wird dabei als Angebot konzipiert, das – in Abhängigkeit von individuellen und kontextuellen Bedingungen – genutzt werden kann und zu unterschiedlichen Erträgen führt. Die komplexe Einbettung des Unterrichts in ein System von miteinander verbundenen Wirkgrößen und die Vielzahl von Zielkriterien des Unterrichts, die nicht notwendigerweise miteinander harmonisieren müssen, verdeutlichen, dass es nicht *die* Theorie des Unterrichts und schon gar nicht *den* guten Unterricht geben kann.

Einen Teilbereich des allgemeinen Angebots-Nutzungs-Modells der Unterrichtswirksamkeit stellt die Klassenführung dar, deren Wirkgeflecht und Einbettung in das Rahmenmodell in Abbildung 1 zu sehen ist.

Das Modell soll Folgendes verdeutlichen:

- Effiziente Klassenführung und guter Unterricht beeinflussen sich wechselseitig: Ist der Unterricht motivierend, weder unter- noch überfordernd, sind Schülerinnen und Schüler aktiv und an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt, dann wirkt die Klassenführung wenig Probleme auf. Und umgekehrt: In einer gut geführten Klasse lässt es sich nicht nur leichter, sondern auch besser unterrichten.
- Eine effiziente Klassenführung sichert nicht nur das Lernzeitbudget, sondern signalisiert auch die überragende Wichtigkeit und Wertigkeit, die die Lehrperson dem Lernen zuschreibt, insofern wirkt sie sich nicht nur direkt (auf die Lernzeit), sondern auch mittelbar (über die Unterrichtsqualität) aus.
- Gesteigert wird die aktive Lernzeit, also das von den Schülern erbrachte Engagement, nicht direkt dagegen die Qualität des Lernens. Diese hängt von fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrperson ab. Insofern ist eine effiziente Klassenführung zwar bis zu einem gewissen Grade für erfolgreiches Lernen notwendig, aber nicht hinreichend.
- In der Forschung wird vor allem auf die entscheidende Rolle eines durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt charakterisierten Lernklimas hingewiesen; Klassenführung und Unterrichtsqualität hängen also eng zusammen.

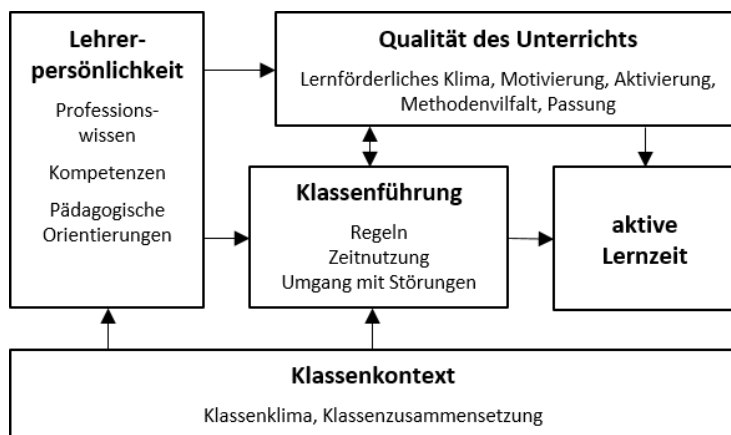


Abb. 1: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2007, S. 45)

- Die Lehrerpersönlichkeit wirkt sich sowohl auf die Unterrichtsqualität als auch auf die Klassenführung aus.
- Effizienz der Klassenführung und Unterrichtsqualität bewegen sich nicht im luftleeren Raum: Die vorgefundenen Verhältnisse in der zu unterrichtenden Klasse können Rücken-, aber auch Gegenwind bedeuten. Klassen mit ungünstigen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen, z.B. in Schulen im sozialen Brennpunkt, erschweren Unterrichtsgeschäft und die Klassenführung.

## M2: Drei Basisdimensionen guter Unterrichtsqualität

[Materialquelle: Helmke, 2014, S. 214f. und S. 226f. und 231-236; Seidel & Schindler, 2018]

### Einbettung in die aktuelle Unterrichtsforschung

Die aktuelle Unterrichtsforschung verfolgt das Ziel, einen fundierten Kenntnisstand darüber aufzubauen, welche Angebote eine Lehrperson im Unterricht macht, die Schüler optimal nutzen können, um möglichst positive Lernergebnisse zu erzielen (Angebots-Nutzungs-Modell; Helmke & Weinert 1997). In diesem Zusammenhang untersucht die Unterrichtsforschung vor allem, welche Lehrweisen besonders effektiv für die Lernergebnisse von Schülern sind (Hattie, 2008; Seidel & Shavelson, 2007). Forschergruppen gelangten zu der Erkenntnis, dass dabei die Strukturierung von Unterricht in Form von drei Dimensionen besonders tragfähig ist: kognitive Aktivierung, Klassenführung und ein unterstützendes Unterrichtsklima (u.a. Trautwein & Kunter, 2013).

**Kognitive Aktivierung.** Kognitive Aktivierung beschreibt, wie die Lehrkraft Schüler aktiviert, um sich an Interaktionen zu beteiligen und mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen. Hier sind die Gestaltung von Aufgaben sowie Fragen, welche Schüler anregen, eigene Ideen vorzubringen und darüber in einen Diskurs zu kommen, entscheidende Kriterien (z.B. Oliveira, 2010). Kognitive Aktivierung kann bereits bei der Formulierung von Lernzielen bedacht werden. Bloom beschreibt in einer Taxonomie kognitive Fähigkeiten, mit denen anspruchsvolle Denkprozesse gefördert werden können (Huser, 2001, S. 58). Er unterscheidet niedere (Wissen, Verständnis, Anwendung) und höhere Lernzielkategorien (Analyse, Synthese, Beurteilung), wobei vor allem den höheren Denkfähigkeiten eine hohe Einflussnahme auf Lernprozesse zugesagt wird (Rothe, 2011).

**Unterstützendes Unterrichtsklima.** Die zweite Dimension von Unterrichtsqualität beschreibt, inwiefern im Klassenzimmer unterstützende Strukturen gewährleistet werden, die Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand begleiten. Als besonders wichtig gilt hier, dass die Lehrperson Lernprozesse z.B. durch konstruktives und prozessbezogenes Feedback unterstützt (z.B. Hattie & Timperley). Feedback dient primär dem Ziel zu klären, a) wo genau der Schüler lernmäßig momentan steht und b) welche Richtung der Lernprozess nehmen soll. Dabei sollte die Lehrkraft Bezug auf die konkreten Schüleräußerungen bzw. Produkte nehmen (Evidenz- und Verhaltensbasierung) und zeitnah eine Rückmeldung geben (Zeitkontinuum). Feedback wirkt nur dann lernförderlich, wenn transparente und zugleich herausfordernde Ziele zugrunde liegen, wenn es differenziert, klar und eindeutig dosiert ist. Umgekehrt sollte in regelmäßigen Abständen aber auch immer Schülerfeedback zu Unterrichtsaspekten wie z. B. Lehr- und Lernmethoden der Lehrkraft eingeholt und für die weitere Planung berücksichtigt werden (Helmke, 2014).

**Klassenführung.** Klassenführung als die dritte Dimension von Unterrichtsqualität beschreibt, inwiefern die Lehrperson Störungen vorbeugt oder ggf. diszipliniert, um möglichst viel Qualitätslernzeit für die Schüler bereitzustellen. Dazu legen Lehrkräfte zusammen mit den Schülern Regeln für den gemeinsamen Umgang im Klassenverband fest und einigen sich auf gemeinsame Normen und Werte. Darüber hinaus strukturieren sie die Lernumgebung im Unterricht auf eine Weise, die eine zeitintensive und motivierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglicht.

Bei diesen drei Unterrichtsdimensionen ist zu beachten, dass sie als integrative Elemente verstanden werden. Darüber hinaus handelt es sich bei den drei Dimensionen um unterschiedlich stabile Aspekte des Unterrichtens. Während die kognitive Aktivierung stärker an den jeweiligen Lerninhalt gebunden ist, handelt es sich beim Unterrichtsklima und der Klassenführung um stabilere Aspekte, die im Klassenverband ausgehandelt werden. Beispielhaft sei hierzu die Studie von Praetorius et al. (2014) vorgestellt, die sich mit der Stabilität der Messung dieser drei Dimensionen über mehrere Unterrichtsstunden hinweg beschäftigte.

### Stabilität der Dimension Klassenführung

Praetorius et al. (2014) haben im Zusammenhang mit den drei vorgestellten Dimensionen von Unterrichtsqualität untersucht, inwiefern jede einzelne Dimension stabil über mehrere Unterrichtsstunden einer Lehrperson hinweg ist. Es sollte geprüft werden, ob einzelne Dimensionen stärker je nach Beobachtung variieren und wie viele Beobachtungen man benötigt, um eine zuverlässige (reliable) Aussage über die Unterrichtsqualität einer Lehrperson zu treffen.

**Stichprobe und Vorgehen.** Je fünf Unterrichtsvideografien von 38 Mathematiklehrkräften der 8. oder 9. Jahrgangsstufe in Deutschland und der Schweiz dienten als Stichprobe. Alle Stunden wurden hinsichtlich *kognitiver Aktivierung*, *Klassenführung* und *unterstützendes Unterrichtsklima* mithilfe einer 4-stufigen Item-Skala geratet („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“).

**Auswertung.** Die Auswertung erfolgte nach der Generalisierbarkeitstheorie (Shavelson & Webb, 2006), welche Reliabilität von verschiedenen Messzeitpunkten abschätzt; daraus kann geschlossen werden, wie viele Beobachtungen und Rater nötig sind, um eine zuverlässige Aussage zu treffen.

**Ergebnis.** Die Befunde zeigen, dass die beiden Dimensionen *Klassenführung* und *Unterrichtsklima* relativ stabil über die Unterrichtsstunden sind. Für *Klassenführung* kann 63 % der Varianz durch die unterschiedlichen Lehrpersonen aufgeklärt werden, 13 % durch unterschiedliches Verhalten der Lehrper-

sonen in ihren Unterrichtsstunden. Bezüglich *Unterrichtsklima* liegt die erklärte Varianz durch die Lehrpersonen bei 37 %, die Aufklärung durch stundenspezifisches Verhalten lediglich bei 5 %. *Kognitive Aktivierung* hingegen zeigt eine höhere Varianz über die Unterrichtsstunden hinweg (46 % aufgeklärte Varianz). Die Autoren gelangen zum Fazit, dass zur verlässlichen Aussage über die Qualität von Klassenführung und Unterrichtsklima die Bewertung einer Unterrichtsstunde ausreichend ist, während kognitive Aktivierung anhand mehrerer Unterrichtsstunden eingeschätzt werden sollte.

**Kommentar.** Praetorius et al. (2014) kommen hinsichtlich Klassenführung zur gleichen Erkenntnis wie von Brophy (2000) postuliert, nämlich dass Klassenführung eine relativ stabile Dimension von Unterrichtsqualität darstellt und relativ inhaltsunabhängig ist. Daraus kann abgeleitet werden, dass es umso wichtiger ist, dass Lehrkräfte ein solides Verständnis von guter Klassenführung entwickeln, welches sie stabil in ihren Unterrichtsstunden zum Einsatz bringen.

### Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Klassenführung

- **Transparente Regelsysteme.** Schüler kennen die gültigen Regeln und Konsequenzen bei Verstoß gegen Regeln.
- **Adaptivität und Flexibilität.** Die Lehrperson kann flexibel auf unerwartete Situationen im Klassenzimmer reagieren und verfügt über Wissen über ein adaptives Handlungsrepertoire.
- **Gezielte Wahl von Methoden.** Die Lehrperson wählt bewusst Methoden, welche Schüler kognitiv aktivieren und in den Unterricht integrieren.
- **Transparente Zielorientierung.** Der Unterricht wird an konkreten Lernzielen ausgerichtet, und diese werden explizit und transparent gemacht, sodass die Lernenden sich daran orientieren können.
- **Raum für Schülereideen.** Die Lehrperson agiert als Lernbegleiter in -> Lehrer-Schüler-interaktionen, lässt Raum für Schülereideen und lenkt Lernprozesse durch konstruktives Feedback, welches Schüler zum Weiterdenken anregt.

### Kounins „Techniken der Klassenführung“

Die hier vorgestellten konkreten Techniken der Klassenführung wurden von Kounin (2006) auf der Basis eines umfassenden Forschungsprogramms empirisch abgesichert. Kounin, selbst als Hochschullehrer tätig, startete sein in der Forschungslandschaft wegweisendes Forschungsprogramm aufgrund einer eigenen, als kritisch empfundenen Lehrerfahrung: Während seiner Veranstaltung las einer seiner Studenten Zeitung, woraufhin Kounin ihn öffentlich maßregelte. Daraufhin musste er feststellen, dass sich die anderen Studierenden deutlich anders verhielten: sie waren wesentlich zurückhaltender, partizipierten weniger an Gesprächen und starteten auf ihre Unterlagen. Diese neue Situation, die Kounin durch seine Maßregelung unbeabsichtigt verursacht hatte, veranlasste ihn zu Entwicklung seiner bekannten Techniken zur Klassenführung. Wie bereits herausgestellt, war auch in Kounins Arbeiten vor allem die Erkenntnis von Bedeutung dass nicht die Art der Disziplinierungsmaßnahmen der Lehrenden bei Störungen entscheidend ist, sondern vielmehr die strukturierte und kognitiv aktivierende Gestaltung von Lernumgebungen sowie eine Präsenz der Lehrperson als Lernbegleiter. Im Folgenden werden einzelne Merkmalsbereiche genauer beleuchtet (nach Kounin, 2006).

#### Disziplinierungsmaßnahmen

Unter Disziplinierung wird die Fähigkeit des Lehrenden verstanden, auf Störungen durch Lernende auf eine klare, feste und nicht zu harte Weise zu reagieren. Klarheit beinhaltet die Menge an Informationen, die ein Lehrender in Bezug auf seine Disziplinierung gibt; so wird unterschieden zwischen eher informationsarm („Lass das!“), das Verhalten benennend („Du sollst nicht mit deinem Nachbarn sprechen“) oder konstruktiv, um das Fehlverhalten einzustellen („Bitte konzentriere dich auf deine Aufgabe“). Je mehr Information gegeben ist, desto höher ist die Klarheit einer Disziplinierungsmaßnahme. Festigkeit beschreibt die Ernsthaftigkeit, mit welcher der Lehrende die Disziplinierungsmaßnahme versieht und z.B. die Festigkeit durch Blickkontakt bis zur Beendigung des Fehlverhaltens untermauert. Härte beschreibt, inwiefern der Lehrende im Rahmen der Disziplinierung Aggression zum Ausdruck bringt (z.B. Zorn durch böse Blicke oder angedrohter Strafen).



Während Kounin den zu Beginn des Kapitels beschriebenen Welleneffekt (Disziplinierung eines Studenten veränderte Verhalten der anderen Studenten) beobachtete, konnten später Videostudien keine systematischen Effekte zwischen Art der Disziplinierungsmaßnahmen und Verhalten der Schüler nachweisen.

### **Allgegenwärtigkeit und Überlappung**

Im Sinne präventiver Maßnahmen der Klassenführung postulierte Kounin die Bedeutung von Allgegenwärtigkeit und Überlappung. Allgegenwärtigkeit beschreibt, inwiefern der Lehrende Omnipräsenz im Klassenzimmer zeigen kann und den Lernenden damit verdeutlicht, dass er über die Geschehnisse im Klassenzimmer im Bilde ist. Videoanalysen konnten zeigen, dass eine hohe Allgegenwärtigkeit positiv mit dem Mitarbeitsverhalten sowie der Rate ausbleibenden Fehlverhaltens aufseiten der Schüler korreliert. Überlappung beschreibt die Fähigkeit des Lehrenden, mehrere Dinge im Klassenzimmer gleichzeitig im Blick zu haben und simultan auf Ereignisse zu reagieren zu können. Damit ist z.B. gemeint, ob der Lehrende aufgrund einer Störung die Aktivität für die anderen Lernenden unterbricht und sich damit auf das Fehlverhalten stürzt oder das Fehlverhalten kurz und bündig diszipliniert, um sich schnell wieder der Aktivität zuzuwenden.

### **Reibungslosigkeit und Schwung**

*Reibungslosigkeit* und *Schwung* beschreiben, inwiefern ein flüssiger Unterrichtsverlauf gegeben ist und Lernende zur fortgesetzten Auseinandersetzung mit Lerninhalten motiviert werden. Auch hierfür konnte Kounin einen positiven Zusammenhang in Bezug auf Mitarbeit und Ausbleiben von Fehlverhalten auf Seiten der Schüler aufzeigen. Ebenfalls zeigen empirische Befunden, dass vor allem die Orientierung an einem Lernziel und eine klare Anforderungsklä- rung hierfür unabdingbar sind (Seidel, 2011).

### **Gruppenmobilisierung**

Die Gruppenmobilisierung bezieht sich auf die Fähigkeit die Lehrperson, die gesamte Klasse zu mobilisieren. Im Verständnis des Angebot Nutzungs-Modells wird darunter verstanden, welche Lernangebote die Lehrperson macht, um Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu aktivieren (*Aptitude-Treatment-Interaktion*). Dies beinhaltet, neue, ungewöhnliche und bin-

nendifferenzierende Materialien bereitzustellen so wie alle Schüler in Interaktion zu involvieren. Studien haben gezeigt, dass Schüler in Interaktionen zu involvieren. Studien haben gezeigt, dass Schüler mit begünstigenden Voraussetzungen (starkes Profil) signifikant häufiger in Interaktionen involviert werden (Jurik et al., 2013)

### **Abwechslung und Herausforderung**

Abwechslung und Herausforderung beschreiben, inwiefern Lernmaterial so gestaltet ist, dass es abwechslungsreich und herausfordernd für die Schüler ist. Indikatoren sind die Art und der Umfang der erforderlichen intellektuellen Tätigkeit, die Darbietung der Arbeitsmittel, der Einbezug von Standorten im Klassenzimmer sowie die Wahl der Sozialform für die Lernaktivität. Für beide genannten Aspekte der Klassenführung zeigte sich ebenfalls ein positiver Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler.

## Förderliches Klassenklima

Mit „lernförderliches Klima“ ist eine Lernumgebung gemeint, in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird. In allen wichtigen Klassifikationen der Unterrichtsqualität taucht dieser Qualitätsbereich auf, so auch bei Meyer (2004, S17: „Lernförderliches Klima - durch gegenseitigen respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge“) In der Beschreibung der Kategorien des Unterrichtsbeobachtungsbogens der Bayrischen Qualitätsagentur wird das „Unterrichtsklima“ so skizziert: *„Eine positive Grundeinstellung gegenüber Lernen und Leisten sowie ein vertrauensvolles Klima zwischen Lehrkräften und Schülern und zwischen den Schülern sind Grundlage für Lernbereitschaft und Lernvermögen“*. Brophy (2000), für den dieses Merkmal (*supportive classroom climate*) an der Spitze seiner Liste steht, legt den Schwerpunkt auf die Unterstützung durch die Lehrperson:

*„to create a climate for moulding their students into a cohesive and and supportive learning community, teachers need to display personal attributes that will make them effective as models and socializers; a cheerful disposition, friendliness, emotinal maturity, sincerity, and caring about students as individuals as well as learners. The teacher displays concern and affection for students, is attentive to their needs and emotions, and socializes them to display these same characteristics in their interactions with one another.“*(S. 8)

Die empirisch nachgewiesenen direkten Beziehungen des Lernklimas mit der Schulleistung sind zwar schwach. Gleichwohl muss dieser Bereich ernstgenommen werden, da *Wohlbefinden* und *Zufriedenheit* der Akteure selbst ein wichtiges Zielkriterium sind; und zwar nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive (Hascher, 2004), sondern auch aus bildungspolitischer Sicht: Aus gutem Grund betonen dies die Qualitätsrahmen der Bundesländer. So heißt es im Orientierungsrahmen Schulqualität des Landes Rheinland-Pfalz:

*„Zufriedenheit ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches und wirksames Unterrichten und Lernen und für gute Ergebniss einer Schule. Zugleich ist sie ein Ergebnis guter schulischer Arbeit. Zufriedenheit hat eine affektive Dimension, bezieht sich aber auch auf Arbeitsbedingungen schulischen Personals (z.B. Ausstattungen und Belastungen, Aufstiegsmöglichkeiten, berufliches Vorwärtkommen, Bezahlung, Anerkennung) und die Lernbedingung der Schüler/innen (z.B. Unterstützung, Anspruchsniveau, materielle Bedingungen). Aufschluss hierüber geben die Rückmeldungen der abnehmenden Schulen, Einrichtungen und Betriebe sowie des regionalen Umfeldes.“*

## Entspannte Lernatmosphäre

Als lernförderlich gilt ein Lernklima, das durch Stichworte wie „entspannt“ und „locker“ charakterisierbar ist. Zahllose Untersuchungen der Schulforschung haben belegt, dass es für die Lernfreude, das Lerninteresse und die Lernmotivation günstig ist, wenn die Atmosphäre entspannt ist, wenn öfter auch mal gelacht wird, wenn Lehrer sich selbst nicht immer uneingeschränkt ernst nehmen und als humorvoll wahrgenommen werden.

### **Exkurs: Studien zur Wirkung des Klassenklimas** (aus Eder, 2018, S. 699-703)

Die Vorhersage von Schülerverhalten aus [Daten eines festgestellten Klassenklimas] ist eines der frühesten Anliegen in der Klimaforschung. Die diesbezüglichen Ergebnisse [...] zeigen: Die wahrgenommene Lernumwelt hat Erklärungskraft für Leistungen, Befinden, Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in der Schule.

Verschiedene Untersuchungen belegen einen niedrigen, aber konsistenten Zusammenhang zwischen Klima und sowohl gemessener wie auch mit Noten bewerteter Schulleistung. [...] Einstellungen zur Schule (Schulinvolvement, Schulzufriedenheit) hängen in erheblichem Ausmaß mit dem erlebten Klima zusammen. Schüler mit positiven Klimaerfahrungen beteiligen sich mehr am Unterricht, stören weniger und schaffen sich damit bessere Lern- und Leistungsvoraussetzungen.

Positive Klimaerfahrungen sind im Allgemeinen mit einem geringen Ausmaß an schulischen Belastungen (Schulangst, Stress in der Schule, [...]), weniger abweichendem und vor allem gewaltbezogenem Verhalten (Mobbing und Gewalt in der Schule) und einem tendenziell positiven (Leistungs-) Selbstkonzept und Selbstwertgefühl verknüpft. Positive Klimaerfahrungen zeigen kurz- und langfristige Auswirkungen auf die moralische Entwicklung (Doering et al., 2015) [...] und die Entstehung sozialer Toleranz gegenüber Minderheiten und Ausländern (Grob, 2007; Gniewosz & Noack, 2008), weisen aber keinen Zusammenhang mit politischem Interesse auf.

#### **Welchen Einfluss hat das Klima auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern?**

Im Vordergrund einer Untersuchung von Satow (1999a, b) stand folgende Annahme: Die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern werden durch eine individualisierte und unterstützende Lehrer-Schüler-Interaktion, insbesondere Fürsorglichkeit, Schülerzentriertheit und (individuelle) Bezugsnormorientierung, in Verbindung mit kooperativen und emotional positiven Schüler-Schüler-Beziehungen [...] positiv beeinflusst. Satow bezeichnet die Kombination dieser Merkmale als *Mastery-Klima*. Eine längerdauernde Verbesserung des Klimas in diesen Bereichen sollte zu einer positiven Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen führen.

**Stichprobe und Vorgehen.** Satow überprüfte diese Annahme an Schülern der Sekundarstufe I des Modellversuchs „Verbund selbstwirksamer Schulen“. In zwei Kohorten wurden folgende Merkmalsbereiche erfasst und in drei aufeinanderfolgenden Jahren gemessen: das subjektiv erlebte Klima in den Klassen (erhoben mit dem LASSO), schulische, soziale und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen und Merkmale der Schulbewältigung (insb. Leistung, Befinden, Leistungsängstlichkeit).

**Auswertung.** Die Auswertung erfolgte auf Basis von Mehrebenenanalysen.

**Ergebnis.** Satows Erwartungen werden bestätigt: Wo eine Verbesserung des Mastery-Klimas auftritt, ist eine Verbesserung v.a. der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen festzustellen. Diese haben bedeutsame Einflüsse auf die Schulleistungen, auf das Befinden in der Schule und auf die Prüfungsangst. Zusätzlich zeigen sich auch unmittelbare Einflüsse des Klimas auf diese Merkmale.

**Kommentar.** Klima wirkt sich also direkt und indirekt auf die Leistungen und auf die Bewältigung der Schule aus. Allerdings ist vor allem das individuell wahrgenommene – und nicht das kollektive – Klima in der Klasse für diese Effekte verantwortlich.

### M3: Vielfalt an Unterrichtsformen und Methoden

[Materialquelle: Helmke, 2014, S. 216f. und 263-269; Killermann et al., 2008, S. 196-218; Koran & Koran, 1984]

#### Angebotsvielfalt

Wiechmann (2011) beschreibt eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden, die in ihrer Gesamtheit ein breites Spektrum darstellen: Frontalunterricht, Gruppenpuzzle, Stationarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen in Inszenierungen; Lehrstückunterricht, Entdeckendes Lernen, Fallstudie, Werkstattarbeit und Projektmethode.

Bereits zuvor war die Rede, dass wegen der vorfindbaren Vielfalt an Persönlichkeits-, Lernstil-, Fähigkeits-, Motivations-, Verhaltens- und Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern eine Mono-Lehrkultur unangemessen, ja sogar unfair wäre. Aber auch verschiedene Lernziele erfordern zwingend unterschiedliche Lehrmethoden. Es geht also um zweierlei um das Gewusst Wann (welche Unterrichtsziele und curricularen Inhalte eignen sich für welche Unterrichtsmethoden?) und das Gewusst für Wen (Welche Schülergruppe profitiert von einer bestimmten Unterrichtsmethode oder leidet unter ihr?)

Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass sich verschiedene Unterrichtsmethoden durch die Sozialform sowie durch Ausmaß der damit verbundenen Fremd- oder Selbststeuerung lokalisieren lassen (siehe Abb. 2, vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).

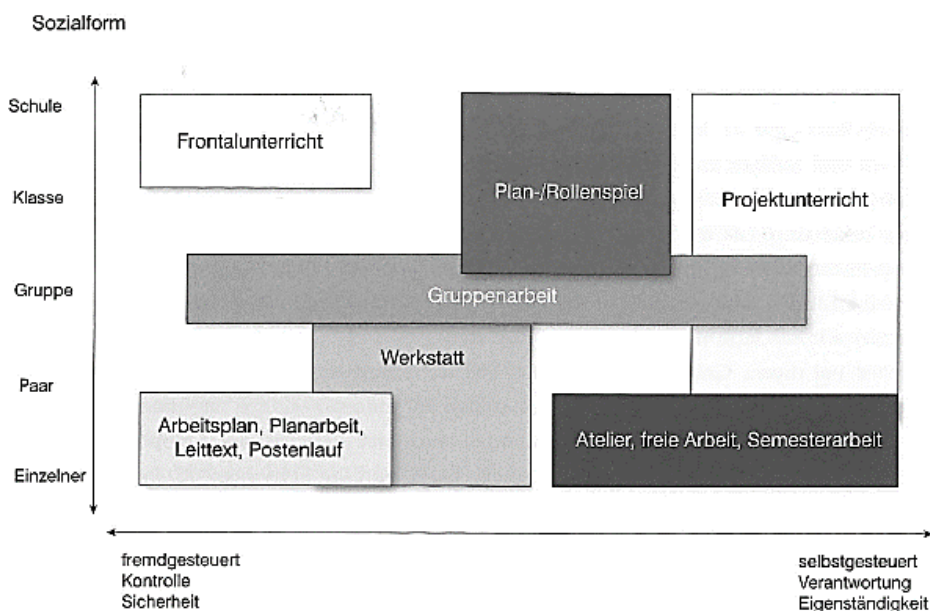


Abb. 2:  
Lokalisierung  
von Unter-  
richtsmethoden

Die Effektivität einer bestimmten instruktionalen Maßnahme hängt von den Merkmalen einer Schülergruppe ab. Es gibt kein Lernarrangement, das für alle Lernenden gleich optimal ist. Die Lehrkraft muss ihren Unterrichtsstil (*treatment*) somit jeweils an die Gegebenheiten einer spezifischen Lerngruppe (*aptitude*) anpassen. Man spricht hierbei auch von *Aptitude-Treatment-Interaktion*. Diese Interaktion gilt auch als wichtiger Teil der Qualität von Unterrichtsprozessen.

Die in Abbildung 2 aufgeführten Unterrichtsmethoden sind folglich je nach Lerngruppe, Lerninhalt und strukturellen Gegebenheiten anzulegen. Eine systematische Planung und Vorbereitung von Unterricht, die die Klassenvoraussetzung als auch eine inhaltliche und diaktische Analyse beinhaltet, hilft, sich individuelle Gegebenheiten bewusst zu machen und ein entsprechendes, didaktisch begründetes Vorgehen zu verfolgen. Sinnvoll ist beispielsweise die Zusammenführung der Planung in einem Artikulationsschema, das den Unterrichtsverlauf nachzeichnet und in dem auch geplante Arbeitszeiten notiert sowie Lehr- und Lernmethoden explizit zugeordnet werden.

Unterrichtsformen und entsprechende Methoden können auf verschiedenen Ebenen variieren, die in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt sind.

Tab. 1: Übersicht über mögliche Unterrichtsformen (nach Killermann et al., 2008)

| <b>Unterrichtsformen</b>                       | <b>mögliche Aktionsformen</b>  | <b>Beschreibung</b>  |
|--|--|--|
| <b>lehrerzentriert<br/>(Frontalunterricht)</b> | <b>Lehrervortrag</b>   | Lehrkraft ist allein tätig und berichtet, erläutert, erzählt. Lernende sind in einer rein rezeptiven Haltung, hören zu, sollen mitdenken. Es besteht die Gefahr des „Abschaltens“. Für Akzentuierungen oder kürzere Phasen kann der Einsatz sinnvoll sein.   |
|  | <b>Fragend-entwickeltes Unterrichtsgespräch</b>  | Kann als Wechselgespräch zwischen Lernenden und der Lehrkraft verstanden werden, bei dem die erwünschten Lerninhalte erarbeitet werden. Durch geschickte Fragestellungen der Lehrkraft sollen die Schüler selbst zur Problemlösung gelangen. Dabei ist darauf zu achten, dass trotz geplanten Stundenverlaufs Offenheit gegenüber unerwarteten Schülerfragen besteht, und dass generell eine hohe Schüleraktivität bei der Gesprächsbeteiligung verfolgt wird.   |
| <b>schülerzentriert</b>                        | <b>Einzelarbeit</b>  | Jeder Schüler ist allein mit der Bewältigung einer Aufgabe beschäftigt. Die Eigenaktivität des Lernenden ist gefordert, dabei können individuelle Lernzeit und -tempo Berücksichtigung finden. Diese Arbeitsform ist im Rahmen von aktiver Wissenskonstruktion (Konstruktivismus*) bedeutsam, auch wenn die soziale Komponente des Lernens nicht zum Tragen kommt.   |
|  | <b>Partner-/Gruppenarbeit</b>  | Aufgaben werden von zwei oder mehr Lernenden gemeinsam gelöst. Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit können ebenso wie individuelles Arbeitstempo, Kooperation der Lernenden und soziales Verhalten gefördert werden. Gruppenarbeit kann arbeitsgleich oder arbeitsteilig gestaltet werden. Für erfolgreiches Arbeiten ist das Einüben spezieller Fähigkeiten bei den Schülern sowie etablierte Regeln und Verhaltensweisen notwendig.   |
|  | <b>offene Unterrichtsformen</b>  | z. B. Lernen an Stationen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht<br><br>Bei den genannten Methoden steht selbstgesteuertes Lernen, Arbeiten und Problemlösen der Lernenden im Vordergrund. Vorteile werden auch in der Erhöhung der Motivation und Möglichkeit des individualisierten Arbeitens gesehen, welche als lernförderlich innerhalb konstruktivistischer* Lernansätze gelten. Gleichzeitig verändert sich die Rolle der Lehrkraft, deren Aufgabe dann stärker im gezielten Unterstützen von einzelnen Schülern besteht. Entscheidend für offene Lernformen ist die Reflexionsphase, die für die Leistungsentwicklung der Schüler bedeutsam ist. |
|  | *Im Konstruktivismus wird Lernen als aktiver Prozess der Wissensaneignung und -verknüpfung angesehen, die ausgehend von individuellen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten bei jedem Schüler unterschiedlich abläuft. |  |

Methodenvielfalt macht sicher den Kern der Angebotsvariation aus. Bei einem Unterricht, welcher der Heterogenität der Lernvoraussetzungen, des Stoffs und der zu erreichenden Bildungsziele gerecht werden will, bezieht sich die Vielfalt des unterrichtlichen Angebots dagegen auch auf:

- Medien, Textsorten und Typen von Aufgaben, z.B. mit situierten und abstrakten Vorgehensweisen,
- Aussprache und Lautstärke stimmlicher Äußerungen,
- Lernorte (innerhalb der Schule und außerhalb); Beteiligung von Gästen oder anderen Lehrpersonen,
- die angesprochenen Sinnesmodalitäten, das heißt insbesondere Koppelung von sprachlichen mit nichtsprachlichen Angeboten der mentalen Repräsentation (grafisch-bildlich-visuell, Herstellen von Modellen, Bewegung, kinästhetisch-szenisches Lernen),
- abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen.

## Kooperatives Lernen

Eine Möglichkeit innerhalb methodenreicher Lehr-Lernarrangements ist die Anwendung kooperativer Lernformen, denen lernförderliches Potenzial zugeschrieben wird (Hattie, 2009). Dabei ist kooperatives Arbeiten keinesfalls mit Partner- oder Gruppenarbeit gleichzusetzen, sondern zeichnet sich darüber hinaus durch eine Reihe weiterer Merkmale aus:

- **Positive Interdependenz.** Die Lernenden sind wechselseitig verantwortlich für den Erfolg des Lernprozesses. Deshalb sind besonders solche Aufgaben günstig, deren Bewältigung eine koordinierte Zusammenarbeit erforderlich machen, wie z.B. Rollenzuweisung (Zeitwächter), Sequenzierung der zu bearbeitenden Aufgabe, Arbeitsteilung, gruppenidentitätsfördernde Aufgaben oder Arbeits- und Aufgabenmaterial, das pro Gruppe nur einmal vorhanden ist.
- **Individuelle Verantwortlichkeit.** Die wechselseitige Verantwortlichkeit schließt auch ein, dass der individuelle Beitrag erkennbar bleibt. Andernfalls besteht die Gefahr unerwünschter Nebeneffekte der Gruppenarbeit, beispielsweise der free rider effect (Trittbrettfahren) oder der ducker effect (das Sich-ausgenutzt-Fühlen der engagierten Schüler). Dies kann im ungünstigen Fall zu einem Schereneffekt führen: Der Abstand zwischen Lernwilligen und passiven Mitläufern wird immer größer. Dem kann man nach Slavin nur mit der Hervorhebung individueller Anteile an der Gesamtleistung begegnen. Jeder muss z.B. nach einer abgeschlossenen Gruppenarbeit das Gruppenergebnis präsentieren können.
- **Förderliche Interaktionen.** Je mehr Charakter der Aufgabe sozialer Interaktionen fördert wie wechselseitiges Erklären, Erproben, Fragen, Verändern-, desto mehr kommen die Vorteile des Gruppenlernens ins Spiel, verglichen mit arbeitsteiligem individuellen Lernen. „Soziale Kompetenzen sind zugleich Bedingung und ein Ziel kooperativen Lernens. Sie sind die Voraussetzung für gelingende Kommunikation, wechselseitiges Vertrauen, Verantwortungsübernahme jedes Einzelnen, Entscheidungsfindung, bei der alle einbezogen werden und selbstständige Kontaktlösung.“ (Brünning & Saum, 2006, S.133) Diese Basiskompetenzen sind das eigentliche Herzstück des kooperativen Lernens, denn jede inhaltliche-fachliche Aufgabenstellung an Einzelne, Partner oder die Gruppe ist mit einer entsprechenden sozialkommunikativen Aufgaben verbunden. Das kooperative Lernen setzt diese Fähigkeiten nicht voraus, sondern trainiert sie immer wieder parallel zu den Fachinhalten.
- **Kooperative Arbeitstechniken.** Erfolgreiches kooperatives Lernen setzt neben einem vertrauensvollen Arbeitsklima bestimmte Kompetenzen voraus, insbesondere kommunikative Fertigkeiten und die Fähigkeit, sachliche und persönliche Konflikte zu bewältigen.
- **Reflexive Prozesse.** Meint den wechselseitigen Austausch über förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen der Gruppenarbeit. Ebenso wichtig sind metakognitive Prozesse, vor allem die Überwachung (Monitoring), ob die Gruppenregeln eingehalten und Teilziele erreicht wurden.

Auf der Basis der oben genannten Prinzipien ist eine Reihe von Methoden des kooperativen Lernens entwickelt worden. Deren bekannteste sind die Gruppenrecherche, das Gruppenpuzzle, die Gruppenrallye und das reziproke Lernen. Kooperatives Lernen kann auch im Rahmen von Projektarbeiten umgesetzt werden. Für eine lernförderliche Umsetzung sollten dabei Reflexions- und Feedbackphasen nicht zu kurz kommen.

## Abbildungsverzeichnis

|        |  |
|--------|--|
| Abb. 1 | Wirkungsgeflecht der Klassenführung<br><br>aus: Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? <i>Pädagogik</i> , 59 (5), 44-49; hier S. 45.   |
| Abb. 2 | Lokalisierung von Unterrichtsmethoden<br><br>aus: Helmke, A. (2014). <i>Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts</i> . 5. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer; hier S. 266. |

## Tabellenverzeichnis

|        |   |
|--------|---|
| Tab. 1 | Übersicht über mögliche Unterrichtsformen<br><br>aus: Killermann, W., Hiering, P., & Starosta, B. (Hrsg.) (2008): <i>Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik</i> . 12. Aufl. Donauwörth: Auer; hier S. 196-218. |
|--------|---|

## Literatur

- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 696-707). 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., & Brühwiler, C. (2018). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 860-869). 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Killermann, W., Hiering, P., & Starosta, B. (Hrsg.) (2008): *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. 12. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Koran, M. L., & Koran, J. J. (1984). Aptitude-treatment interaction research in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (8), 793-808. DOI: 10.1002/tea.3660210804
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Original der deutschen Ausgabe, 1976).Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Schindler, A.-K. (2018). Klassenführung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 328-336). 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) (2004). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Biologie*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Biologie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Biologie.pdf) (zuletzt aufgerufen am 28.08.2018).
- 

Die zugrundeliegenden Hauptreferenzen der einzelnen Materialteile teilen sich wie folgt auf:

**M1 (Unterrichtsqualität ):** Helmke 2007; Helmke 2014, S. 176f.; Helmke & Brühwiler 2018

**M2 (Drei Basisdimensionen guter Unterrichtsqualität):** Helmke, 2014, S. 214f. und S. 226f. und 231-236; Seidel & Schindler, 2018

**M3 (Vielfalt an Unterrichtsformen und Methoden):** Helmke, 2014, S. 216f. und 263-269; Killermann et al., 2008, S. 196-218; Koran & Koran, 1984

(Hinweis: In den einzelnen angegebenen Primärquellen der Materialteile M1, M2 und M3 sind zusätzliche Bezüge zu weiteren Quellenangaben enthalten, die in den jeweiligen Primärquellen auffindbar sind.)