



Schulpädagogik

Bodo Hartke, Katja Koch,
Kirsten Diehl (Hrsg.)

Förderung in der schulischen Eingangsstufe

Kohlhammer

Klassenführung – Classroom Management

Thomas Hennemann & Clemens Hillenbrand

1 Einführung und Begriffsbestimmung

Unterrichten stellt die zentrale Aufgabe der Lehrerverberufung dar. Wie sieht eine möglichst erfolgreiche Gestaltung des Unterrichtsprozesses aus – und zwar für alle Beteiligten? Dieser Frage geht die aktuelle Unterrichtsforschung intensiv nach. Um Merkmale eines gelingenden Unterrichts zu bestimmen, untersucht diese Forschungsrichtung die Vorgehensweise erfolgreicher Lehrkräfte. Die Leitfrage lautet: „Worin unterscheiden sich die Lehrkräfte von Klassen mit hoher Mitarbeit und geringer Störungsrate von denen mit schlechter Disziplin?“ (Nolting, 2007, S. 30).

Die grundsätzliche Erkenntnis aus den frühen Forschungen von Kounin zum „Classroom Management“ lässt sich wie folgt zusammenfassen: Entscheidend ist nicht die *Reaktion* auf bereits aufgetretene Disziplinprobleme – entscheidend ist vielmehr die *Prävention*. Unterrichtsstörungen sollten nicht reaktiv durch die Lehrkraft bewältigt werden, sondern man kann sie durch ein effektives Classroom Management wirksam verhindern. Präventiv wirkt vor allem die Gestaltung der Lernbedingungen, die ein gutes „Lernmanagement“ bieten und den Schülern erfolgreiches Lernen ermöglichen (Kounin, 2006). Wirksame Maßnahmen zur Klassenführung sind oftmals eher unauffällige Handlungen und Gewohnheiten der Lehrkraft, die zum großen Teil nonverbaler Natur sind (Nolting, 2007, S. 40). Die effektive Gestaltung des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen, am besten mit den Schülern gemeinsam bewerkstelligt, stellt die Anwendung dieser Erkenntnisse und eine der wirksamsten Hilfen dar.

Im Folgenden werden nach einer Begriffsbestimmung die zentralen empirischen Ergebnisse zur Unterrichtsführung vorgestellt. Anhand von 11 Kriterien des effektiven Classroom Managements (Evertson & Emmer, 2009) lassen sich konkrete Möglichkeiten einer praxisnahen Umsetzung im Unterricht demonstrieren, die zugleich wichtige Elemente der Gestaltung einer präventiven Schule sind.

Was ist unter dem *Begriff* „Classroom Management“, der oft mit „Klassenführung“ übersetzt wird, zu verstehen? Kounin spricht von Maßnahmen „zur Schaffung einer effektiven schulischen Ökologie, eines effektiven Lernmilieus“ (Kounin, 2006, S. 148). Dabei steht die lernende Gruppe im Fokus, was jedoch nicht dem Interesse am einzelnen Schüler widerspricht.

Das grundlegende Prinzip effektiven Classroom Managements besteht darin, dass die Lehrkraft klare Abläufe und Routinen ihres Unterrichts im Klassenzimmer etablieren kann. Dabei drückt sie ihre Erwartungen an das Lernen und Verhalten der Schüler proaktiv deutlich aus. Die Erfüllung dieser Erwartungen wird über-

prüft und das Ergebnis den Schülern zurück gemeldet. Die Lehrkraft zeigt damit den Schülern deren eigene Verantwortung für erfolgreiches schulisches Lernen auf. Gutes Classroom Management bildet auf diese Weise „die Voraussetzung für einen entspannten, erfolgreichen Unterricht und damit auch für eine pädagogisch wünschenswerte Entwicklung der einzelnen Schüler“ (Süllwold & Weinert 2006, S. 8).

Grundsätzlich besteht proaktives Classroom Management aus drei zentralen Dimensionen:

1. Der Lehrer antizipiert mögliche Vorkommnisse; er besitzt einen Plan mit konkreten Handlungsmöglichkeiten, um mit unerwarteten Ereignissen umzugehen.
2. Der Lehrer erkennt an: Das Verhalten und das Lernen des Schülers sind untrennbar miteinander verknüpft.
3. Das pädagogische Handeln bezogen auf die Gruppe ist wichtiger als bezogen auf den Einzelnen.

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff Classroom Management häufig mit Klassenführung übersetzt und durchaus kontrovers diskutiert. Kritisch wird insbesondere die Dominanz der Lehrkraft und die lern- und verhaltenstheoretische Fundierung betrachtet, hinter der die Legitimation für eine einseitige „Dompteurrolle“ des Pädagogen vermutet wird. Helmke (2009) betont, dass eine verengte Fokussierung auf den Umgang einer Lehrkraft mit Disziplinproblemen in der Klasse nicht mit einem effektiven Classroom Management gleichzusetzen ist.

Kritisch ist für viele Lehrkräfte zudem eine Differenzierung der Rolle als professioneller Pädagoge in mehrere Bereiche und des Lehrerhandelns in einzelne Techniken und Prinzipien, die nur schwerlich mit einer so genannten „ganzheitlichen Sichtweise“ von Erziehung und Unterricht und der anvertrauten Schüler vereinbar sei. So betont Mühlhausen (2007, S. 46): „Versprechen wie die, dass ein Beachten von 8 (oder 10 oder 15 . . .!?) Merkmalen guten Unterricht garantiert (. . .), nähren unerfüllbare Illusionen. Sie verhindern, dass Lehrer sich realistisch mit der Besonderheit ihrer Tätigkeit auseinandersetzen, um ihre Unzulänglichkeiten und Schwächen einschätzen zu können“.

Um diese Kritik zu entkräften, bietet sich – neben den zu referierenden empirischen Belegen – die von Helmke (2009, S. 177) vorgeschlagene hilfreiche Einordnung der Klassenführung in ein theoretisches Rahmenmodell an. Effizientes Classroom Management wird darin als *ein* Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität im Sinne eines „guten Unterrichts“ angesehen, zu dem weitere Faktoren hinzukommen. Das Wirkungsgeflecht der Faktoren, die die Klassenführung charakterisieren, macht die Bedeutung einer engen Wechselwirkung deutlich, in der die einzelnen Merkmale zueinander stehen. Nur in einem solch angemessenen Verständnis des komplexen Unterrichtsgeschehens kann Classroom Management sinnvoll verstanden und effektiv angewendet werden. Isoliert oder eindimensional betrachtet würde es sich bei den in diesem Aufsatz erläuterten Maßnahmen um Elemente eines wenig effektiven und kritisch zu hinterfragenden Disziplinmanagements handeln.

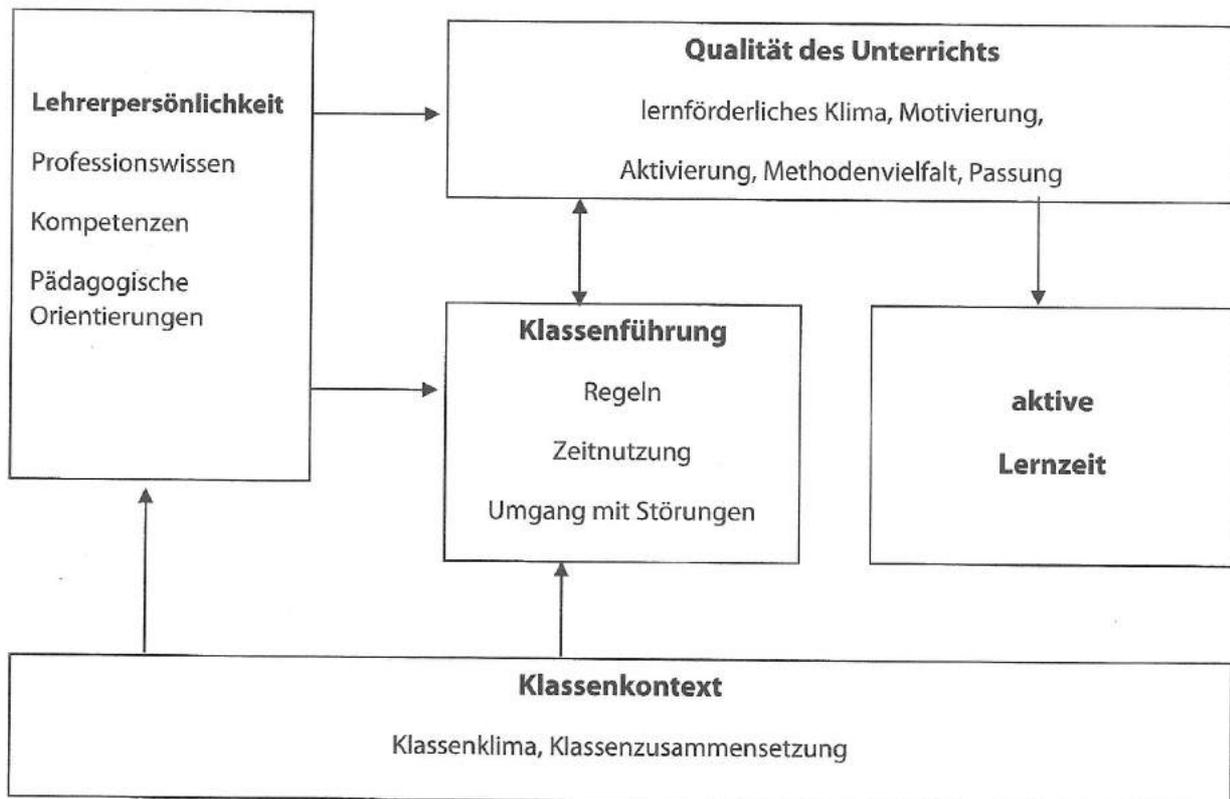


Abb. 1: Klassenführung als Faktor des Unterrichts (Helmke, 2009, S. 177)

Maßgeblich für eine effektive Klassenführung ist neben der Kenntnis spezieller Handlungsweisen immer die verantwortungsbewusste und selbstreflektierende Lehrkraft, die diese Formen anwendet. Zentrale Voraussetzung bleibt die Beziehungsgestaltung mit Schülern, Kollegen und Eltern (Helmke, 2009, S. 177f.), die wiederum jeweils mit spezifischen Bedingungen in den Lernprozess eintreten.

2 Empirische Befunde zur Wirksamkeit eines effektiven Classroom Management

Zahlreiche empirische Befunde bestätigen die zentrale Bedeutung einer guten Klassenführung zur Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen. Die erstmals 1976 veröffentlichten Untersuchungen von Kounin belegen, wie eng eine verantwortungsvoll genutzte Führungskompetenz der Lehrkräfte mit dem Lernerfolg der Schüler, dem sozialen Klima in der Klasse und auch dem Wohlbefinden des einzelnen Schülers zusammenhängt. Seine Untersuchungen wiesen nach, dass Lehrkräfte die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen durch die konsequente Anwendung der von ihm empirisch identifizierten, proaktiven Strategien reduzieren konnten (Kounin, 2006, S. 148):

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung (Lehrkräfte teilen den Schülern mit, dass sie über deren Aktionen informiert sind und können sich gleichzeitig zwei Problemen zuwenden),
- Reibungslosigkeit und Schwung (die Lehrkraft steuert den Lehrprozess zügig, zielorientiert und reibungslos, insbesondere bei Übergängen zwischen einzelnen Phasen),
- Gruppenmobilisierung (die Lehrkraft konzentriert sich auf die Gruppe als Ganzes, auch wenn gerade Einzelgespräche geführt werden),
- Intellektuelle Herausforderung (der Unterricht wird in Inhalt und Art intellektuell anspruchsvoll gestaltet),
- Stillarbeit (solche Unterrichtsphasen werden abwechslungsreich und herausfordernd gestaltet).

Zahlreiche internationale Studien belegen seit diesen wegweisenden Forschungen, dass Schüler in Klassen mit gelingendem Classroom Management in ihrem Lernen wie auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung profitieren (Helmke, 2009; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003), Lehrkräfte unter einem geringeren Maß an Unterrichtsstörungen leiden und Verhaltensstörungen bei Schülern seltener zu beobachten sind (Evertson & Weinstein, 2006). Zudem steht Lehrkräften mit einem geschickten Classroom Management erheblich mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung (Brophy, 2006; Einsiedler, 1997; Emmer & Stough, 2001; Walberg & Paik, 2000).

Die Klassenführung erweist sich zudem als eine der effektivsten Methode zur Intervention bei externalisierenden Störungen (Störungen des Sozialverhaltens) von Schülern. Neben einer Betonung wirkungsvoller individuumsbezogener Fördermaßnahmen, wie die in diesem Buch beschriebenen Beiträge zur *schülerzentrierten Förderung*, belegen insbesondere anspruchsvolle Metaanalysen (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Wilson et al., 2003) die hohe Wirksamkeit ökologischer Programme, die das Setting, insbesondere den Unterricht und seinen Kontext, verändern. In einer der größten Metaanalysen berechneten Sandra Jo Wilson und Mitarbeiter (2003) die Effektivität unterschiedlicher schulbasierter Interventionsprogramme bei aggressivem Verhalten. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass Classroom Management-Ansätze mit einer Effektstärke von $d=.43$ im Vergleich zu sozial-kognitiven Präventionsprogrammen, multimethodalen Ansätzen oder Peermediationsansätzen die höchste Effektstärke erzielten. Mit der Berechnung der praktischen Bedeutung wiesen sie nach, dass durch solch effektive Maßnahmen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens massiver aggressiver Störungen um mehr als die Hälfte reduziert wird (ebd., S. 147). Maßnahmen auf der Basis effektiven Classroom Managements stellen von insgesamt 221 Studien die wirksamste schulbasierte Intervention bei aggressivem Verhalten dar.

3 Prinzipien eines effektiven Classroom Managements

Schon Kounin (2006) fasst seine Studien in den o.g. Prinzipien zusammen. Nolting (2007) formuliert daran anschließend vier relevante Bereiche des Lehrerverhaltens:

- Prävention durch Unterrichtsfluss,
- Prävention durch Präsenz und Stopp-Signale,
- Prävention durch klare Regeln,
- Prävention durch breite Aktivierung.

Differenzierter und konkreter formuliert Evertson 11 Kriterien effektiver Klassenführung, die für sie grundlegend für wirksame Lehrerfortbildungen sind (Evertson & Emmer, 2009). Zur genaueren Unterscheidung und Übersichtlichkeit werden sie in proaktive und reaktive Kriterien unterteilt (Tabelle 1).

Die Kriterien verdeutlichen den proaktiven Schwerpunkt eines effektiven Classroom Managements, wobei natürlich auch reaktive Strategien zur Intervention bei Unterrichtsstörungen für die Lehrkraft als Handlungswissen verfügbar sein müssen.

Tab. 1: Proaktive und reaktive Kriterien effektiven Classroom Managements modifiziert nach Evertson & Emmer (2009)

Proaktive Kriterien	Reaktive Kriterien
Vorbereitung des Klassenraumes	Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden
Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen	Strategien für potenzielle Probleme
Festlegung von Konsequenzen	
Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum	
Beaufsichtigung der Schüler	
Unterricht angemessen vorbereiten	
Festlegung von Schülerverantwortlichkeit	
Unterrichtliche Klarheit	
Kooperative Lernformen	

Oftmals wird jedoch vernachlässigt – und dies belegen Unterrichtsanalysen sehr deutlich – dass ein effektives Classroom Management nur in dem Zusammenwirken der Faktoren, quasi als „Gesamtpaket“, seine volle Effektivität entfalten kann. Im Folgenden werden anhand der aufgeführten Prinzipien die Möglichkeiten der Realisierung und Gestaltung der einzelnen Kriterien im Unterricht näher vorgestellt.

3.1 Proaktive Kriterien eines effektiven Classroom Managements

Wie bereits verdeutlicht, überwiegt im Rahmen eines effektiven Classroom Managements eindeutig der Anteil der proaktiven Kriterien. Diese präventiven Maßnahmen werden daher an erster Stelle erläutert.

Vorbereitung des Klassenraumes: Ein erster wichtiger Schlüsselfaktor einer guten Klassenführung findet sich in der Klassenraumgestaltung. Die Lehrkraft gestaltet den Klassenraum für die Schüler und sich selbst gut überschaubar, wobei Materialien für Schüler sehr leicht zugänglich sind. Hilfreich ist ein in gut strukturierte, eindeutige Funktionsbereiche unterteilter Klassenraum (z. B. Gemeinschaftsecke, Gruppentische zum Arbeiten, Computerecke, Schüler- und Lehrerarbeitsplätze, Materialbereich), der durch Übersichtlichkeit und Klarheit überzeugt. Insbesondere bei der Planung und Durchführung offener Unterrichtsformen wie Werkstattunterricht oder Projektarbeit ist eine klare Raumstruktur sehr hilfreich.

Ein gut strukturierter Klassenraum, wie in den nachfolgenden Beispielen dargestellt (vgl. Abbildungen 2 und 3), sollte für die Schüler und die Lehrkraft

- Orientierung und Sicherheit ermöglichen,
- „Staus“ und Störungen vermeiden,
- Verhaltensklarheit erzeugen,
- Methodenvielfalt ermöglichen,
- Reizüberflutung im Sinne einer „Überdekorierung“ vermeiden und
- eine Wohlfühlatmosphäre erzeugen.

Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen: Die im Klassenraum gültigen Regeln und Prozeduren werden mit den Schülern vereinbart. Zusätzlich werden sie explizit zum Thema des Unterrichts. Es ist sinnvoll, die Klassenregeln mit den Schülern frühzeitig festzulegen und alle den Schulalltag betreffenden „Prozeduren“ mit den Kindern zu klären, um einen reibungslosen Unterrichtsverlauf zu ermöglichen und Verhaltenssicherheit zu fördern. Einige konkrete Beispiele für einzuführende Prozeduren bzw. zu klärende Fragen sind:

- Was muss ich machen, wenn ich Hilfe benötige?
- Wie verhalten wir uns, wenn der Lehrer etwas erklärt?
- Räume ich nach jeder Unterrichtseinheit meinen Tisch leer?
- Darf ich im Unterricht essen oder trinken?
- Wie wechseln wir den Raum?
- Darf ich während der Stillarbeit aufstehen?

Es handelt sich um strukturierende Elemente, die dem Unterricht einen gewissen Rahmen vorgeben. Dabei beziehen sich die formulierten Regeln auf allgemeine Standards des Verhaltens und Umgangs miteinander, wie das „Befolgen von Schulregeln“, „hilfsbereit und höflich sein“ oder „zuhören, wenn jemand anderes spricht“. Klassen mit sehr effizienter Führung zeichnen sich dadurch aus, dass solche Regeln unmittelbar zu Beginn des Schuljahres besprochen und eingeübt

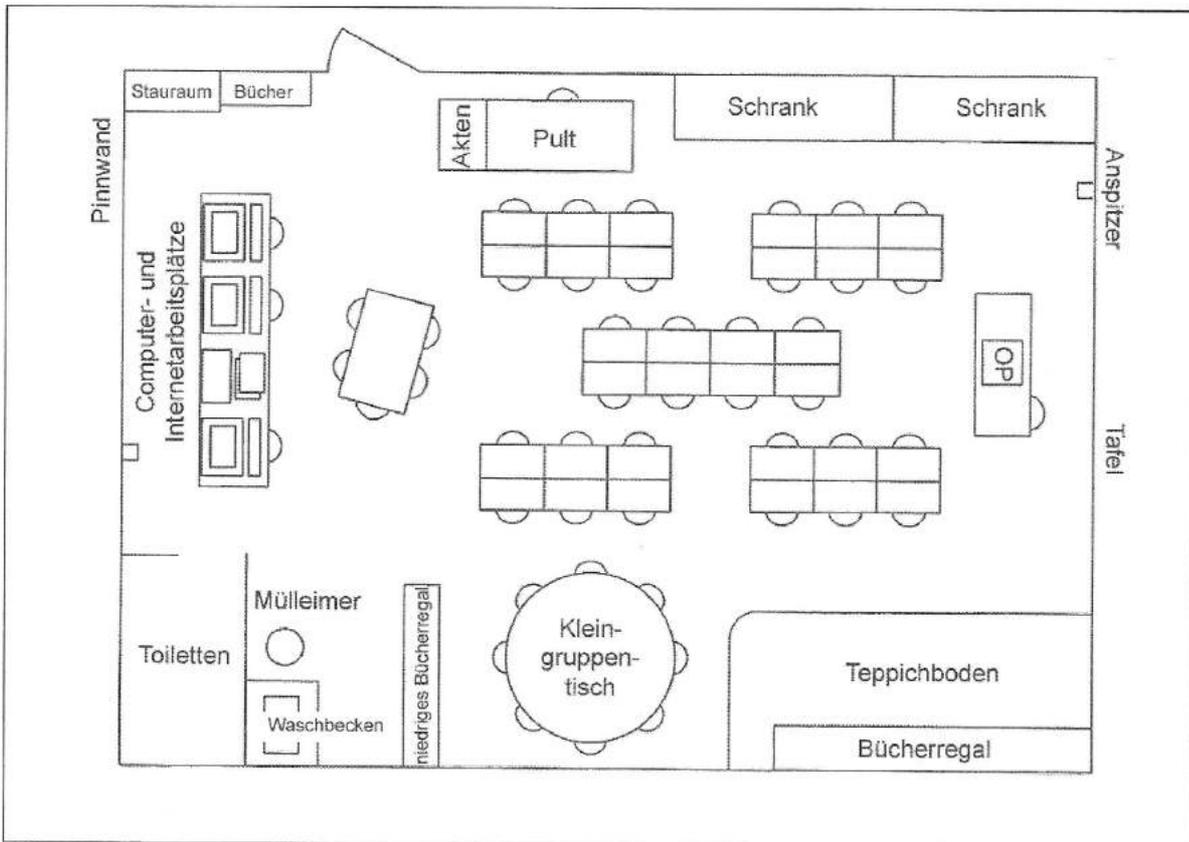


Abb. 2: Beispiel 1 eines gut strukturierten Klassenraumes

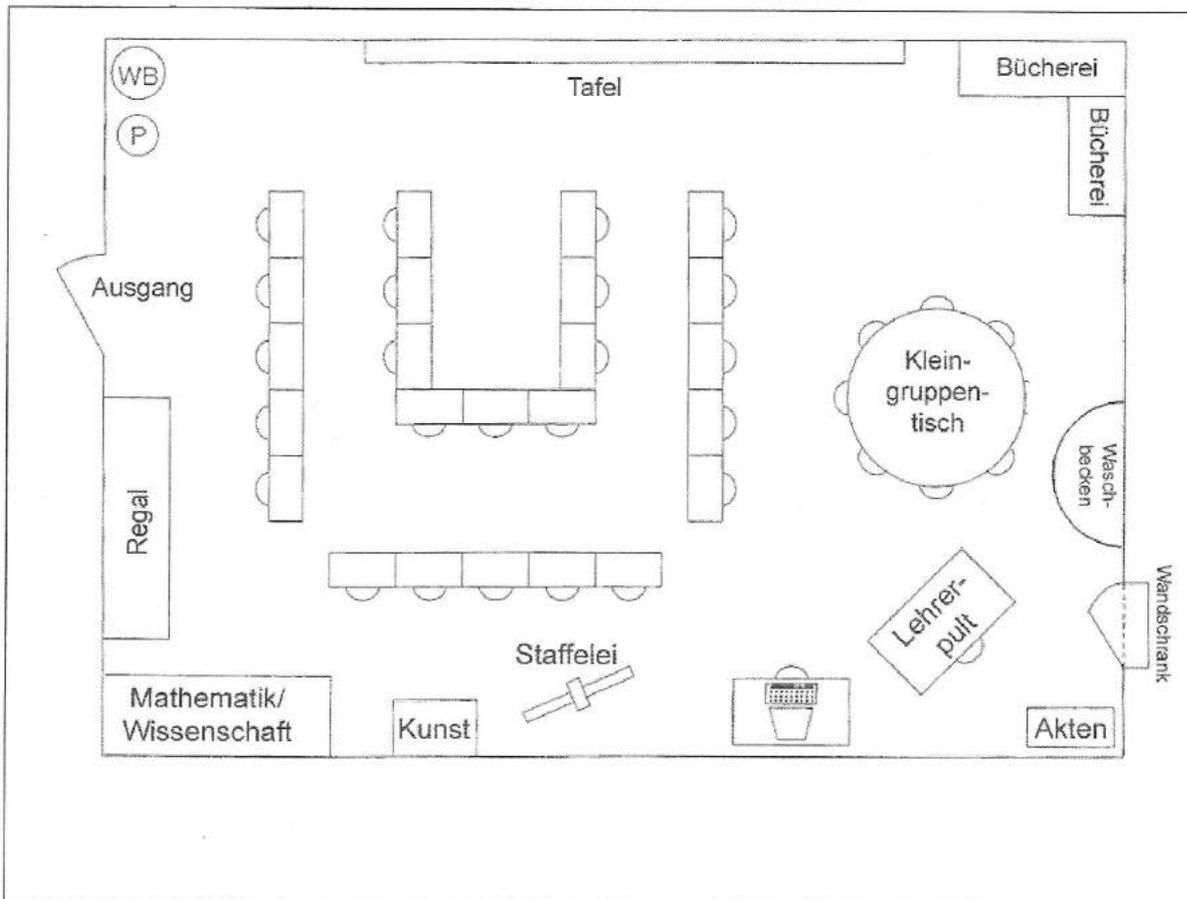


Abb. 3: Beispiel 2 eines gut strukturierten Klassenraumes

werden. „Ob und wie effizient vorgegebene Regeln auch tatsächlich eingehalten werden, hängt entscheidend davon ab,

- ob sie ohne weitere Begründung aufgestellt werden, oder ob sie in kind- bzw. schülerangemessener Weise begründet (induktives Vorgehen) und unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler festgelegt werden, und
- welche Konsequenzen mit Regelverletzungen verknüpft sind und wie konsistent auf deren Einhaltung geachtet wird“ (Helmke, 2009, S. 80 f.).

Als spezifische Maßnahme im Rahmen des proaktiven Classroom Managements lässt sich das „KlasseKinderSpiel“ einsetzen (Hillenbrand & Pütz, 2008). Es basiert auf dem „Good behavior game“ (Barish, Saunders & Wolfe, 1969), das seit 1969 in den USA wiederholt wissenschaftlich evaluiert wurde (Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski 2006). Zahlreiche internationale Evaluationen zeigen eine sehr gute und langanhaltende Wirksamkeit für den Unterricht, z. B. im Gewinn von effektiver Unterrichtszeit, aber auch für die psychische Gesundheit der Schüler (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998). Die Maßnahme lässt sich nach den vorliegenden Metaanalysen zu den effektivsten Präventionsansätzen zählen und trifft auf hohe Akzeptanz bei den Lehrkräften (Tingstrom, 1994). Insbesondere Kinder, die unter schwierigen Entwicklungsbedingungen aufwachsen und gehäuft vom Risiko späterer psychischer Störungen betroffen sind, profitieren von dieser Präventionsmaßnahme (Brezinka, 2003). Beim „Good behavior game“ handelt es sich um ein Gruppenkontingenzverfahren, d. h. das Verhalten eines einzelnen Schülers beeinflusst das Ergebnis der Gruppe, der dieser Schüler angehört. Solche Gruppenkontingenzverfahren haben sich in vielen Studien als ebenso effektive wie ökonomische Form der Rückmeldung auf Schülerverhalten erwiesen. Sie bieten Möglichkeiten individualisierter und dennoch in größeren Gruppen einsetzbarer Unterstützung zum Aufbau kompetenten Verhaltens. Das Prinzip der Belohnung einer als Gruppe erreichten Leistung kommt traditionell vorwiegend im sportlichen Bereich vor und hochwirksame Gruppenprozesse bleiben so für sozial-emotionale Entwicklungsprozesse im Unterricht weitgehend ungenutzt. Der Einfluss von Peers auf die kindliche Entwicklung ist unbestritten und wird bislang vorwiegend in Projekten mit älteren Schülern eingesetzt (positive peer culture, peer mediation) (Opp & Unger, 2006). Der Einsatz von Gruppenkontingenzverfahren nutzt diesen Einfluss der Peers sehr gezielt auch schon bei jüngeren Schülern.

Das „KlasseKinderSpiel“ besteht im Kern aus einer unterrichtsbegleitenden, systematischen Verstärkung regeladäquaten Verhaltens von Schülergruppen. Die Vorgehensweise lässt sich wie folgt beschreiben:

- Zunächst werden gemeinsam mit der Klasse Regeln für die Arbeitsweise im Unterricht festgelegt. Nach einem Gespräch mit der Klasse, wie eine optimale Zusammenarbeit in der Gruppe aussehen sollte, werden störende Verhaltensweisen in Form von zwei bis drei „Fouls“ definiert.
- Die Klasse wird in zwei oder drei Teams geteilt. Für jede inadäquate Verhaltensweise („Foul“) eines ihrer Mitglieder erhält das Team einen Punkt.

- Das Team mit der geringsten Anzahl von Punkten am Ende der Spielzeit gewinnt eine Gruppenbelohnung. Wenn beide/alle Teams ihre Punkte unter einem vorher gesetzten Niveau halten, erhalten beide/alle Gruppen die Belohnung.
- Gespielt wird während der regulären Unterrichtszeit zunächst 15 Minuten lang täglich, später kann die Maßnahme länger (bis 20 Minuten) und häufiger (bis zweimal täglich) durchgeführt werden.

Zahlreiche Variationen, z.B. zur positiven Rückmeldung auf sozial positive Verhaltensweisen, ermöglichen eine flexible und abwechslungsreiche Anwendung.

Für den Erfolg der Maßnahme weisen die wissenschaftlichen Studien einige zentrale Faktoren nach (Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski 2006). Die Lehrkraft muss

- eine günstige und öfter wechselnde Einteilung der Gruppen vornehmen,
- attraktive Belohnungen anbieten und
- die Kriterien für Fouls konsequent handhaben.

Aus der Sicht der Schüler erweisen sich vor allem die soziale Anerkennung, der motivierende Wettbewerbscharakter sowie das Konzept der gegenseitigen Unterstützung bei der Beachtung der Regeln als Faktoren des Erfolgs. Das Spiel als „Gesamtmaßnahme“ macht dessen Effektivität aus, daher sind intensive Anleitungen während der Einführung und Umsetzung des Spiels notwendig.

Die einfache und klar strukturierte Maßnahme „Good Behavior Game“ bzw. „KlasseKinderSpiel“ ist bisher im deutschsprachigen Raum weitgehend unbekannt. Es handelt sich jedoch um eine effektive Maßnahme, die die Klassenführung unterstützt und wirksam der Entstehung und Verfestigung von Gefühls- und Verhaltensstörungen vorbeugt. Es ist zugleich die einzige bekannte Maßnahme mit Langzeiteffekten, die allein von Lehrkräften in ihrem Unterrichtsalltag implementiert wird (Brezinka, 2003). Studien zur Akzeptanz bei den durchführenden Pädagogen belegen aufgrund der Ökonomie der Maßnahme eine hohe Bereitschaft, das Spiel durchzuführen. Es kommt dem hohen Zeitdruck im Alltag der Schulen in besonderer Weise entgegen. In den USA zählt das „Good Behavior Game“ zu den empfohlenen Interventionsverfahren zur Prävention von Gewalt und Delinquenz.

Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse lassen eine erfolgreiche Umsetzung auch im deutschen Schulsystem erwarten (Hillenbrand & Pütz, 2008). Gerade durch die Verbesserung des Gruppenklimas und der sozialen Stellung von Kindern, die unter hohen Risikobelastungen aufwachsen und evtl. bereits auffällig sind (Prävention indiziert), kann die Maßnahme einen wertvollen Beitrag für das Gelingen integrativer Unterrichtsprozesse und damit für eine gelingende „Lernkarriere“ eines Schülers (Zollneritsch, 2005) leisten.

Festlegung von Konsequenzen: Aufgrund der zuvor beschriebenen Maßnahmen besitzen Schüler und Lehrkräfte eine weitgehend übereinstimmende Vorstellung über angemessene bzw. unangemessene Verhaltensweisen. Der Fokus sollte dabei

auf dem Aufbau erwünschten Verhaltens liegen. Nolting (2007) empfiehlt, erwünschte und regelkonforme Verhaltensweisen zunächst zeitnah und kontinuierlich zu belohnen. Dies erhöht die anfängliche Motivation der Schüler. Positive Verstärkungen werden später unregelmäßiger eingesetzt. Auch ein gemeinsames Aushandeln der Belohnungen, insbesondere sozialer Verstärker (z. B. gemeinsame Aktivitäten, Spielzeiten), erhöht die Attraktivität für die Schüler. Sehr hilfreich ist zudem eine Verständigung des Kollegiums über die gültigen Regeln und ein schulübergreifendes, gestuftes Vorgehen bei unangemessenem Schülerverhalten (grenzziehende Maßnahmen).

Bei der Planung möglicher Konsequenzen sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Verstärken Sie angemessenes Verhalten!
- Legen Sie eindeutige Konsequenzen für Verhaltensweisen fest! Legen Sie dabei nicht nur die negativen Konsequenzen für unangemessenes Verhalten, sondern auch die positiven Konsequenzen für angemessenes Verhalten fest!
- Versuchen Sie nur solche Konsequenzen zu formulieren, die sich zeitnah umsetzen lassen!
- Überlegen Sie sich gemeinsam mit Kollegen die einzusetzenden Konsequenzen bei unterschiedlich schwerwiegenden Regelverletzungen!
- Stellen Sie den Schülern transparent sowohl die positiven als auch die negativen Konsequenzen vor!

Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum: Nach Helmke (2009, S. 169) besteht eine enge Wechselwirkung zwischen einem positiven Klassenklima und einem lernförderlichen Milieu – eine gute Klassenatmosphäre unterstützt das Lernen. Um das Klima und das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Klasse zu fördern, sollten schon zu Beginn eines Schuljahres gemeinsame Aktivitäten mit den Schülern stattfinden. Hierzu gehören Klassenausflüge und -fahrten, gemeinsame Freizeiten, Kooperationsspiele sowie die Durchführung gemeinsamer Projekte (z. B. Schulkiosk, Feste, Klassenzeitung). Auch die Lehrerkommunikation hat in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung. Evertson & Emmer (2009) betonen besonders die Wirkung einer höflichen, respektvollen und gelassenen Kommunikation der Lehrkraft als Modellverhalten für die Schüler.

Während die genannten Aspekte für ein positives Lernklima im Klassenraum von vielen Lehrkräften bereits berücksichtigt werden und daher leicht systematisch ausgebaut werden können, muss besonders auf die Möglichkeiten einer konsequenten Förderung emotional-sozialer Kompetenzen der Schüler durch wirksame Sozialtrainings hingewiesen werden, die zugleich der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen präventiv entgegen wirken. Da Schulen alle Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs erreichen, sind sie für die präventive soziale Förderung geradezu prädestiniert. Besonders Kinder und Jugendliche, die unter Risikobedingungen aufwachsen, sind in Schulen viel leichter zu erreichen als durch außerschulische Maßnahmen. Ziel sollte es hier demnach sein, im schulischen Alltag präventiv emotional-soziale Kompetenzen zu fördern, um sich

anbahnende Gefühls- und Verhaltensstörungen zu verhindern. Eine langfristige Verankerung präventiver Maßnahmen im Schulalltag erfordert darüber hinaus eine enge Verzahnung mit den curricularen Lerninhalten von Schule. Eine Analyse der Lehrpläne bestätigt den prinzipiellen Auftrag der Schulen zur präventiven Förderung und zeigt curriculare, didaktische und methodische Möglichkeiten der schulischen Umsetzung für Präventionsprogramme auf (Hartke, 2005; Hillenbrand & Hennemann, 2006).

Grundsätzlich bieten sich für den schulischen Kontext je nach Zielgruppe universelle (alle Schüler einer Klasse), selektive (Schüler aus einem sozialen Brennpunkt) und indizierte (Förderung von Schülern mit ausgewiesenen Verhaltensstörungen) Präventionsmaßnahmen an. In der folgenden Tabelle werden fünf empirisch wirksame Präventionsprogramme zur strukturierten Förderung emotional-sozialer Kompetenzen für die Schuleingangsphase exemplarisch vorgestellt.

Die Durchführung eines solchen Programms kann im Rahmen eines Unterrichtsprojekts den gesetzten Zielen des Lehrplans im erzieherischen sowie sozialen Bereich entsprechen und zugleich die Rahmenbedingungen für erfolgreichen Unterricht verbessern.

Beaufsichtigung der Schüler: Die Schüler werden in ihrer Zeit in der Schule konsequent beaufsichtigt. Es bestehen Aktivitätsangebote, die einer mangelnden Unterrichtsaktivität und -freude von Seiten des Schülers entgegen wirken. Besonders zu Arbeitsbeginn und innerhalb von Phasenwechseln ist eine höhere Aufmerksamkeit des Lehrers wichtig, um frühzeitig eingreifen zu können. Kounin (2006) wies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des „Overlapping“ hin: Erfolgreich arbeitende Lehrkräfte sind häufig mit zwei Prozessen gleichzeitig beschäftigt. Während sie beispielsweise ein Tafelbild mit der Klasse erarbeiten, sorgen sie gleichzeitig bei einzelnen Schülern durch nonverbale Signale für deren Aufmerksamkeit. Die Aktivität der ganzen Klasse hat dabei Vorrang vor der Beschäftigung mit Einzelnen oder kleinen Gruppen. Die Art und Weise, wie sich eine Lehrkraft im Klassenraum bewegt, wie sie vor der Klasse steht, wie sie verbale und nonverbale kommunikative Anteile nutzt, stellen hierbei weitere wesentliche Aspekte dar, denn hierdurch demonstriert die Lehrkraft ihre „Wachheit“ und ihr Bereitschaft, sich für Absprachen einzusetzen.

Neben dem beschriebenen situativen Beobachten von Schülerverhalten und Unterrichtsprozessen bietet deren kontinuierliche Analyse im Sinne einer prozessbezogenen Diagnostik mit Hilfe spezifischer Verfahren wie Screenings oder systematischer Verhaltensbeobachtung die Chance zum frühzeitigen Erkennen von Lern- und Verhaltensproblemen. Mittlerweile liegen zudem fundierte kompetenzorientierte Verfahren (z. B. die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“, Petermann & Petermann, 2006 oder der Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ von Hartke & Urban, 2008) vor, die sich zur Erstellung eines differenzierten Kompetenzprofils eines Schülers in den Bereichen Lern- und Arbeitsverhalten sowie Sozialverhalten nutzen lassen. Die ökonomische Anwendung eines solchen Verfahrens etwa im Rahmen eines indi-

Tab. 2: Überblick über wirksame Präventionsprogramme zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase

	Faustlos (1.-3. Klasse)	Friedensstifter- Training	Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse	Lubo aus dem All	Verhaltenstraining für Schulanfänger (1. & 2. Klasse)
Autoren/Jahr	Cierpka (2001)	Gasteiger-Klicpera & Klein (2006)	Burow, Aßhauer, & Hanewinkel (1998)	Hillenbrand, Hennemann & Hens (erscheint Oktober 2009)	Petermann, Gerken, Natzke & Walter (2002)
Theoretische Basis	Modell der sozial- kognitiven Informations- verarbeitung	Soziale Informations- verarbeitung nach Crick & Dodge 1994, ohne die beteiligten Emotionen	basiert auf lerntheoretischen und verhaltens- modifikatorischen Erkennt- nissen	Modell der sozialkognitiven Informationsverarbeitung unter Berücksichtigung emo- tionaler Prozesse, findet sich sowohl in der Struktur als auch in den Inhalten wieder	basiert auf lerntheoreti- schen und verhaltens- modifikatorischen Erkenntnissen
Intensität/ Zeitlicher Rahmen	51 Lektionen á 45 Minuten, 2x in der Woche → 3 Monate	13 Unterrichts- einheiten, ca. 45 – 90 Minuten,	20 Unterrichtseinheiten ca. 90 Minuten, 1 x in der Woche → flexibel einsetzbar im Zeitraum von 2 Schuljahren	30 Sitzungen á 60 Minuten, 2x in der Woche, währenddessen und danach Übernahme wichtiger Prinzi- pien in den Klassen- und Familienalltag. → 3 – 4 Monate bzw. dauer- hafte Etablierung	26 Schulstunden → sollte möglichst inner- halb eines Schulhalbjah- res durchgeführt werden
Zielgruppe	Schulkinder der 1.-3. Klasse; LehrerInnen erhalten eintägige Fortbildung	Grundschulkind der 1.-4. Klasse	Schulkinder der 1. & 2. Klas- se, curricularer Aufbau für die Klassen 3 – 6	Schulkinder der 1. & 2. Klasse; LehrerInnen erhalten begleitende Fortbildung, Elterninformationen	Schulkinder der 1. & 2. Klasse

	Faustlos (1.-3. Klasse)	Friedensstifter- Training	Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse	Lubo aus dem All	Verhaltenstraining für Schulanfänger (1. & 2. Klasse)
Allgemeines Vorgehen & Prinzipien der Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der Kompetenzen durch Wissensweiterung & Einüben von Verhaltensstrategien • greift weniger die vorhandenen Lösungsideen der Kinder auf • Verbindung zwischen Erleben/emotionaler Beteiligung und Verstehen/Sprache nicht immer gewährleistet 	<p>Förderung von 4 Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie verhalte ich mich in einem Streit? • Verhandeln lernen • Umgang mit Gefühlen (Wut, Ärger) • Frieden stiften – anderen Kindern beim Verhandeln helfen 	<p>Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung und Einflüchtigungsvermögen • Umgang mit Stress und negativen Emotionen • Verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten • Problemlösen 	<p>Verbindung aus Erleben/“Selber tun“ und Bewusstwerdung/Reflexion durch Gespräche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgreifen und Weiterentwickeln der vorhandenen Kompetenzen der Kinder • gemeinsames Erarbeiten & Ausprobieren von angemessenen Verhaltensstrategien • zahlreiche Transfer-vorschläge für andere Unterrichtssituationen • speziell ausgearbeitete Förderstunden für Kinder mit erhöhtem Risiko 	<p>Förderung in vier aufeinander aufbauenden Stufen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der auditiven und visuellen Aufmerksamkeit • Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Grundkategorien; Aufbau emotional-sozialer Fertigkeiten • Vermittlung sozialer Basiskompetenzen und eines angemessenen Problemverhaltens
Autoren/Jahr	Cierpka (2001)	Gasteiger-Klicpera & Klein (2006)	Buwow, Aßhauer, & Hanewinkel (1998)	Hillenbrand, Hennemann & Hens (erscheint Oktober 2009)	Petermann, Gerken, Natzke & Walter (2002)

	Faustlos (1.-3. Klasse)	Friedensstifter- Training	Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse	Lubo aus dem All	Verhaltenstraining für Schulanfänger (1. & 2. Klasse)
Autoren/Jahr	Cierpka (2001)	Gasteiger-Klicpera & Klein (2006)	Burow, Aßhauer, & Hanewinkel (1998)	Hillenbrand, Hennemann & Hens (erscheint Oktober 2009)	Petermann, Gerken, Natzke & Walter (2002)
Methoden	kurzes Spiel, Geschichten und Analyse von Bildern, teils anschließendes Rollenspiel; keine Rahmenhandlung	Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten, Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit eigenen Emotionen; Einsatz von Gesprächssituationen, Rollenspielen, Arbeitsblätter; keine Rahmenhandlung	Identifikationsfigur: Igor Igel; ganzheitliche Erarbeitung des Themas, die sowohl kognitive als auch erlebnisorientierte und sinnliche Elemente umfasst. Keine Rahmenhandlung	Konsequentes Erarbeiten eines Problemlösekreislaufs, Erarbeitung alltagsnaher und angemessener Emotionsregulationsstrategien, pädagogisch fundiert und abwechslungsreich: komplette Einbettung in Rahmenhandlung, Kooperationsspiele, Rollenspiele, Verknüpfung von Sprache und Handeln; kindgerechtes und motivierendes Verstärkersystem (Sternenstaub), begleitendes Arbeitsheft für die Kinder, → hat positive Auswirkungen auf Motivation und Lernerfolg der Kinder sowie die Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte	Identifikationsfigur: Chamäleon Ferdi; Einheiten sind eingebettet in Rahmenhandlung (Schatzsuche)

	Faustlos (1.-3. Klasse)	Friedensstifter- Training	Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse	Lubo aus dem All	Verhaltenstraining für Schulanfänger (1. & 2. Klasse)
Positive Effekte	Cierpka (2001) insgesamt moderate Effekte: geringere Ängstlichkeit aber keine Verbes- serungen in Bezug auf aggressives Verhalten	Gasteiger-Klicpera & Klein (2006) recht gute Effekte: in mehreren größeren Studien nachgewiesen	Burow, Aßhauer, & Hanewinkel (1998) positive Veränderungen im Verhalten der Kinder, vor allem eine Abnahme von aggressivem Verhalten und von Angst/Depressivität	Hillenbrand, Hennemann & Hens (erscheint Oktober 2009) moderate Effekte: Zunahme der Problemlösefertigkeiten, Abnahme der Aggressivität, Verbesserte Integration in die Gruppe, verbesserte Identifikation von und vermehrtes Spre- chen über Gefühlszustände, Zunahme emotionaler-sozia- ler Kompetenzen, insbesondere Kinder unter erhöhtem Risiko profitieren von LUBO	Petermann, Gerken, Natzke & Walter (2002) moderate Effekte: aller- dings bislang erst in einer kleinen Stichprobe nach- gewiesen

viduellen Förderkonzepts lässt eine klare Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler zu, die wiederum Grundlage der Unterrichtsplanung der Lehrkraft sein sollte.

Um antizipierend auf ein Störungsverhalten eingehen zu können, empfiehlt Keller (2008) einen „Leitfaden zur Störungsdiagnose“. Hier versucht die Lehrkraft, idealerweise gemeinsam mit einem Lehrerkollegen, zunächst Antworten auf die folgenden Fragen zu finden, bevor sie sich für eine Intervention entscheidet:

- Wie lässt sich das Störverhalten des Schülers näher beschreiben?
- Wie schätzt die Lehrkraft das Ausmaß des Störverhaltens ein?
- In welchen Fächern stört der Schüler mehr, in welchen weniger?
- Tritt das Störverhalten in bestimmten Unterrichtsphasen vermehrt auf und in welchen weniger?
- Kann sich die Lehrkraft das Störverhalten erklären?
- Wie könnte die Lehrkraft das Störverhalten wirksam unterbinden?

Unterricht angemessen vorbereiten: Die zentrale Bedeutung eines angemessenen und dabei motivierenden Unterrichts für den Schulerfolg ist unumstritten. Aufgrund der großen Leistungsheterogenität kommt einer angemessenen Schülerorientierung, der Orientierung an den Kompetenzen der Schüler sowie dem Grad ihrer Aktivierung und Motivierung eine entscheidende Rolle zu (Helmke 2009, S. 169).

Nolting (2007) betont die Bedeutsamkeit einer Aktivierung der gesamten Gruppe. Ziel ist es daher, den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler sich aktiv mit Unterrichtsinhalten auseinandersetzen. Während motivierender Unterricht versucht, Schüler zu interessieren, gelingt es aktivierendem Unterricht Handeln sogar trotz Desinteresse aufrecht zu halten – denn nicht alle Inhalte sind immer für alle interessant. Wie kann eine Lehrkraft dennoch eine breite Aktivierung erreichen? An dieser Stelle sind einige Empfehlungen zur Erhöhung der Aktivierung aufgeführt, deren jeweiliger Einsatz natürlich situationsabhängig und zielgruppenspezifisch von der Lehrkraft variiert werden muss:

- vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten (Sprache, Mimik, Gestik, Material) nutzen,
- anregendes Frageverhalten der Lehrkraft mit spannenden, humorvollen oder provozierenden Aussagen,
- schweigendes Nachdenken anregen („Nehmt euch eine Minute Zeit zum Nachdenken!“),
- Möglichkeiten zur Ergebnispräsentation schaffen,
- gezieltes Eingehen auf Schülerbeiträge z. B. nach der Stillarbeit,
- Einschätzungen durch die Gruppe durchführen,
- positiv kommentieren,
- Leistungen loben,
- Beiträge anschreiben/aufgreifen,
- Ergebnisse, Texte oder Zeichnungen ausstellen oder
- Belohnungen für Aktivitäten verteilen.

Festlegung von Schülerverantwortlichkeit: Durch die frühzeitige und sukzessiv steigende Übertragung von Schülerverantwortlichkeit im Rahmen von Unterricht und Schule lässt sich die positive Anbindung der Schüler an die Klasse und die hier erlebte Selbstwirksamkeit deutlich positiv erhöhen. Mögliche förderliche Umsetzungsformen sind neben bekannten Maßnahmen wie der Übertragung von Klassenämtern (Tafeldienst, Ausgabe der Klassengetränke, Austeilen von Arbeiten, etc.) auch die Übergabe von Verantwortung gegenüber Schülern für besondere Situationen (Ausbildung zum Tutor oder Streitschlichter, etc.) oder für Unterrichtsphasen (als Gruppensprecher bei der Ergebnispräsentation oder der Recherche von Informationen). Dieses Kriterium eines effektiven Classroom Managements sollte insbesondere bei Schülern mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensstörungen von der Lehrkraft gezielt geplant und in geeigneten Maßnahmen umgesetzt werden. Studien belegen, dass die Übertragung von Schülerverantwortlichkeit langfristig zur Reduktion von schulabsentem Verhalten oder Dropout führt (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007).

Unterrichtliche Klarheit: Missverständnisse, Lernmisserfolge sowie eine damit verbundene Lernunlust lassen sich durch einen klaren und gut strukturierten Unterricht reduzieren. Ziel ist somit ein Unterrichtsstil, der prägnant organisiert ist, eine verständliche, altersgerechte Sprache nutzt und ausreichend redundante Lerninhalte vermittelt.

Welche Dimensionen des Lehrerverhaltens unterstützen einen solch klar strukturierten, unterbrechungsarmen Unterricht? Hier sind zu nennen:

- gut vorbereitete Arbeitsmaterialien und deren zügiges Verteilen,
- eindeutiger Wechsel von einer Aktivität zur anderen,
- klare Absprachen über das Verhalten zu Beginn und Ende der Arbeitsphase,
- Leerlauf vermeiden (Schüler nutzen evtl. vorhandenes Lernmaterial in freier Arbeit),
- eigene Störungen unterlassen, z. B. auf Störungen sehr kurz und klar reagieren,
- Äußerungen zu „Nebenschauplätzen“ vermeiden (z. B. keine Bemerkung zu einem Arbeitsblatt auf dem Boden),
- Verzicht auf Tadeln und eine ausführliche Besprechung unangemessen Verhaltens.

Erfolgreich führende Lehrkräfte konzentrieren sich in ihren Kommentaren nicht auf die Störungen, sondern auf die Aufgabe. Sie führen schnell zurück zum eigentlichen Unterrichtsprozess und -inhalt (Evertson & Emmer, 2009).

Kooperative Lernformen: Eine wichtige didaktische Ergänzung bilden die verschiedenen Maßnahmen des kooperativen Lernens. Auch in deutschen Schulen finden in den letzten Jahren kooperative Lernformen verstärkt Berücksichtigung. Unter kooperativem Lernen versteht man Interaktionsformen, bei denen alle Schüler einer Klasse gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind die Schüler gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam die Verantwortung für ein konkretes Lernergebnis. Das

zentrale Merkmal kooperativen Lernens stellt demnach die Zusammenarbeit der Lernenden dar, und das Hauptanliegen ist es, die von allen akzeptierten Ziele zu erreichen. Sach- und Methodenkompetenz sowie Selbst- und Sozialkompetenz stehen hier in einem engen Zusammenhang. Konkret zu nennen sind neben der Implementation eines Klassenrates besonders das Partner-Learning, Tutoren-Konzepte und Buddy-Prinzipien.

Laut einer Metaanalyse von Johnson und Johnson (1998), in der 529 empirische Studien zum kooperativen Lernen ausgewertet wurden, gibt es zwar Situationen, in denen wettbewerbliche bzw. individuelle Lernarrangements zu guten Ergebnissen führen. Kooperatives Lernen bringt jedoch die besten Resultate im Bezug auf das gleichmäßige Erreichen der drei Ziele:

- Leistungsorientierung,
- soziale Kooperation und
- psychisches Wohlbefinden.

Weiterhin konnte die Metaanalyse bestätigen, dass professionell geführte kooperative Lernarrangements sowohl bessere Einzelleistungen als auch eine höhere Gruppenproduktivität erzielen als wettbewerbliche Arrangements.

Daher sehen die Autoren drei entscheidende Vorteile kooperativer Lernformen: Zum einen ergibt sich ihrer Meinung nach in der Nutzung einer kooperativen gegenüber einer individualistischen Lernform ein „Prozessgewinn“. Prozessgewinne sind Synergieeffekte, die dann eintreten, wenn neue Ideen oder Problemlösungen erst durch die Kommunikation und Zusammenarbeit einzelner Schüler in kooperativen Arrangements ermöglicht werden. In solchen Lernformen setzen zweitens die Lernenden häufiger komplexe Denkstrategien auf einem höheren kognitiven Niveau sowie Formen der Metakognition und -reflexion ein. Und drittens führen kooperative Lernarrangements zu einer besseren Transferfähigkeit des Gelernten, d.h. Lernende können Sachverhalte, die sie sich in professionell geführten kooperativen Lernformen angeeignet haben, besser in anderen Kontexten umsetzen. Das Lernen in kooperativen Unterrichtsformen bietet also erfolgsversprechende Möglichkeiten, sowohl intellektuelle als auch sozial-emotionale Entwicklungen zu fördern.

3.2 Reaktive Kriterien eines effektiven Classroom Managements

Neben den beschriebenen proaktiven Strategien benötigt die Lehrkraft für ein effektives Classroom Management auch angemessene reaktive Strategien, um mit auftretendem Störungsverhalten kompetent und professionell umgehen zu können.

Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden: Helmke (2009, S. 188) betont im Umgang mit Störungen grundsätzlich die Bedeutung der vier Varianten des operanten Lernens, über die eine Lehrkraft situationsbezogen verfügen sollte: „(1) positive Verstärkung, (2) Bestrafung, (3) negative Verstärkung (Entfernung eines

aversiven, unerfreulichen Reizes) und (4) Entzug eines positiven Verstärkers. Methoden (1) und (3) erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit des entsprechenden Verhaltens (z. B. regelgerechtes Verhalten), Methoden (2) und (4) verringern sie“ (Helmke 2009, S. 189).

Für den Unterricht fordert Borich (2007) einen „low profile“-Ansatz, in dem die Lehrkraft möglichst wenig Aufheben um eine Störung macht. Nach Möglichkeit sollte der Unterrichtsfluss nicht oder nur kaum unterbrochen werden, um das Lernklima nicht zu verschlechtern. Die Lehrkraft nutzt hier das Prinzip des frühzeitigen deeskalierenden Eingreifens, mit dem in erster Linie die häufig vorkommenden Unterrichtsstörungen wie unaufgefordertes Reden, Tagträumereien, durch die Klasse gehen oder Stuhlkippeln unterbunden werden können. Wichtig ist die zeitnahe und konsequente Unterbindung des gezeigten unangemessenen Schülerverhaltens durch den Hinweis der Lehrkraft auf gemeinsam formulierte Regeln. Folgende Schritte sind dabei zu beachten:

- In der Planung ist zu antizipieren, wo und durch wen eine Störung erfolgen könnte.
- Beim Auftreten einer Störung erfolgt zunächst eine nonverbale Reaktion gegenüber dem störenden Schüler (z. B. Blickkontakt herstellen) oder, wenn nötig, eine verbale Reaktion (z. B. Schüler mit Namen ansprechen und an Regeln erinnern).
- Ist jedoch die Störung gravierender, sollte konsequent, zeitnah und energisch interveniert werden (z. B. deutliche Sprache, Konsequenzen aufzeigen).

Die Bandbreite der möglichen Interventionen ist groß und erleichtert den Verzicht auf bestrafende Maßnahmen (Braun & Schmisckke, 2006, S. 56; Lohmann, 2007, S. 158f.):

- ignorieren von eher unbedeutenden Regelverstößen,
- Humor nutzen,
- nonverbale Signale senden (Erinnerungskärtchen, Finger auf den Mund legen, etc.),
- appellieren („Ich brauche jetzt Deine Hilfe, damit nicht alles schiefgeht.“),
- nähern bis berühren,
- umstrukturieren (z. B. zu komplexe Aufgaben vereinfachen, Methode ändern, etc.),
- umgruppieren (z. B. Sitzordnung verändern, etc.),
- Privileg entziehen,
- verbindliche Verhaltensverträge mit dem Schüler schließen,
- Konsequenzen aufzeigen und Verantwortung einfordern,
- Time-out als freiwillige Auszeit gewähren,
- eine Auszeit mit einem klar formulierten Rückkehrplan anordnen.

Das Spektrum interventiver Maßnahmen sollte dazu dienen, auf möglichst niedrigem Niveau mit möglichst niedriger Belastung der Beziehung zum Schüler den Unterrichtsfluss aufrecht zu halten.

Strategien für potenzielle Probleme: Für den Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen plant die Lehrkraft bereits im Vorfeld konsequent und rechtzeitig effektive Strategien ein, die die genannten Lehrertechniken berücksichtigen. Lohmann (2003) schlägt ein gestuftes, schulumfassendes Maßnahmenpaket als Strategie für potenzielle Probleme vor. In diesem Programm werden neben grundlegenden Zielen und Verhaltensgrundregeln zum friedlichen Miteinander für Lehrkräfte und Schüler sehr transparent die Rechte und Verantwortlichkeiten der beiden Seiten formuliert. Zudem enthält das Programm klare Beispiele für die Art und Weise disziplinarischer Maßnahmen (z. B. Ermahnung, Verwarnung, Ausschluss vom Unterricht). Wichtig dabei sind neben den disziplinarischen Maßnahmen die Verhältnismäßigkeit der Reaktionen sowie konkrete Hilfen für die Teilnahme des Schülers am Unterricht, wie etwa Gespräche, die eine Rückkehr in den Unterricht ermöglichen (S. 144). Zu beachten ist auch die Bedeutung der Wiedergutmachung als Konsequenz auf unangemessene Verhaltensweisen des Schülers, z. B. durch die Übernahme eines Klassendienstes, um letztlich das prosoziale Verhalten zu verstärken.

Daneben sollte die Lehrkraft auch kompetent in der Moderation von Konfliktgesprächen mit Schülern, der ganzen Klasse oder auch den Eltern sein. Als Strukturierungshilfe für ein Beratungsgespräch bieten sich die Stufen der kooperativen Beratung nach Mutzeck (2008) an. Eine einheitliche Vorgehensweise des gesamten Kollegiums bzgl. Störungen, unangemessenem Schülerverhalten oder Gewalt in der Schule unterstützt die Wirksamkeit im unterrichtlichen Handeln der einzelnen Lehrkraft.

Zentral ist die Vorbildfunktion der Lehrkraft, die mit ihrem Verhalten als ein positives Modell gerade bei der Konfliktlösung oder Anwendung von Konsequenzen wirkt. Schülerverletzende Kommentierungen seitens der Lehrkraft, die Unverhältnismäßigkeit der Konsequenz bei gleichzeitigem Ausbleiben einer Unterstützung der Kompetenzentwicklung des Schülers sind kontraproduktiv und führen eher zur Verschärfung des Konfliktes bzw. des Störverhaltens (Helmke, 2009, S. 189).

Auf andauerndes und gravierendes Störungsverhalten einzelner Schüler kann eine Lehrkraft oder auch das System Schule oft nur mit einer engen Kooperation mit außerschulischen Partnern (Jugendhilfe, Psychotherapie, Medizin, Jugendstrafrechtspflege) angemessen reagieren. Gute Schulen verfügen über solch ein enges Netz der Hilfen.

Eine Vielzahl der hier beschriebenen Maßnahmen sowie weitere empirisch gut bewährte Handlungsmöglichkeiten werden bei Hartke und Urban (2008) in ihrer Handreichung für Lehrer „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ praxisnah vor dem Hintergrund der ihnen zugrunde liegenden Theorien beschrieben. In einer Wirksamkeitsstudie in 180 dritten Klassen, in denen jeweils ein verhaltensauffälliges Kind mithilfe des Programms gefördert wurde, konnten deutliche Effekte in den Bereichen Verhalten und Lesefertigkeit nachgewiesen werden. Das Material unterstützt das gezielte Lehrerhandeln in schwierigen Erziehungssituationen durch Hilfen zur Beschreibung der Situation,

der Zielfindung, Handlungsauswahl und Überprüfung der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Lehrer, die es erprobten, bestätigten durch ihre Rückmeldungen die Praxisnähe des Materials (Hartke & Vrban, 2008).

4 Classroom Management bei Verhaltensstörungen

Erst in einem umfassenden Schulkonzept im Sinne einer „präventiven Schule“, in der ein effektives Classroom Management – wie es in diesem Beitrag skizziert wurde – eingebunden ist, kann auch die Förderung spezieller Zielgruppen wie Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen oder Kinder mit ausgewiesener ADHS-Problematik erfolgreich sein. Insbesondere für diese Kinder stellt die klar strukturierte, abwechslungsreiche und unterstützende Klassenführung der Lehrkraft einen wesentlichen Beitrag dar, um sich sicher und akzeptiert zu fühlen (Evertson & Emmer, 2009).

Gibt es spezielle Aspekte, die bei der Klassenführung in solchen Gruppen besonders zu beachten sind? Reiber & McLaughlin (2004) entwickelten auf der Basis wissenschaftlicher Studien zur Wirksamkeit von unterrichtlichen Maßnahmen bei Kindern mit ADHS-Problematik eine fünfstufige Skala wirksamer Unterrichtsgestaltung, die aber auch bei anderen Problemlagen eine wirkungsvolle Unterstützung bietet.

Struktur des Klassenraums: Es besteht ein fester Sitzplan. Das hyperaktive Kind sitzt in Pultnähe und hat einen leer geräumten Arbeitsplatz vor sich. Die Ablenkungsmöglichkeiten sind identifiziert und entschärft. Die Lehrkraft richtet reizarme Arbeitsecken ein, die von Kindern aufgesucht werden können. Der Lärmpegel ist niedrig.

Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung: Die Lehrkraft pflegt eine interessante und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung. Die Aufgabenstellungen besitzen einen Anreiz für die Schüler. Durch die Vorstrukturierung der Aufgaben können leicht Erfolge erreicht und (selbständig) beobachtet werden. Es gibt kurze, intensive Übungsphasen mit klar strukturierten, motivierenden Arbeitsmaterialien, auf denen die Schlüsselwörter hervorgehoben sind. Eine abwechslungsreiche Rhythmisierung mit Bewegungsphasen gliedert den Schultag.

Peer Interventionen: Ein Mitschüler als Sitznachbar verstärkt das Kind mit ADHS-Problematik für positives Verhalten. Diese sofortige Rückmeldung erleichtert den Transfer erlernter Kompetenzen und führt zu besseren Beziehungen. Andererseits übernimmt das Kind mit ADHS-Problematik die Verantwortung in Phasen der Partner- oder Gruppenarbeit. Es gibt auch Feedback und Lob an seine Mitschüler weiter.

Token-Systeme (Materialien für erwünschtes Verhalten): Die Gabe von Token hat nach der Medikation die stärkste Wirkung bei ADHS-Problemen (DuPaul & Eckert, 1997). In weiter entwickelter Form werden auch sogenannte Response-Cost Systeme, also die Kombination von Gewinn und Verlust von Verstärkern, genutzt. Die erworbenen Token können zu festgelegten Zeiten in attraktive Belohnungen (Objekte, Aktivitäten, Privilegien) umgewandelt werden. Token und Response-Cost-Systeme erweisen sich sowohl für Individuen wie auch für Gruppen als sehr erfolgreich.

Self-Management Strategien: Den betroffenen Schülern werden konkrete Selbstinstruktionsanweisungen vermittelt (Lauth & Schlottke, 2002). Nützlich ist dabei die Verwendung von Signalkarten, die konkrete Handlungsschritte visualisieren, grundlegende Operationen fördern (genaues Zuhören, genau lesen) und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und Selbstbelohnung bieten (Detektivbögen, Smileys).

5 Einbettung des Classroom Managements in ein Gesamtkonzept „Präventive Schule“

Das Auftreten von Unterrichts- und Verhaltensstörungen im schulischen Kontext und die daraus resultierenden Probleme unterstreichen die Notwendigkeit eines frühzeitigen und konsequenten Einsatzes präventiver Maßnahmen, etwa durch ein effektives Classroom Management und wirksame Präventionsprogramme in der Schule. Eine gezielte und umfassende Prävention sollte jedoch darüber hinaus aus weiteren entwicklungsfördernden Maßnahmen bestehen, um so die Kinder durch den Erwerb neuer Handlungsalternativen in ihrer emotional-sozialen Entwicklung gerade zu Beginn der Schulzeit zu fördern.

Während jede einzelne Lehrkraft insbesondere auf der individuellen Ebene und der Klassenebene wesentlich zur Verminderung von Unterrichts- und Verhaltensstörungen beitragen kann, stellt sich für das ganze Kollegium und für die Schüler mit ihren Eltern die Aufgabe, auch auf der Systemebene eine kognitiv wie sozial-emotional unterstützende Schule zu realisieren. Dazu gehört die enge Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen im familiären Nahraum, die Kooperation mit Angeboten der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit oder psychologischer und medizinischer Fachdienste.

Trotz der Bedeutung einer effektiven Klassenführung der Lehrkraft muss gleichzeitig auf ihre prinzipielle Begrenztheit hingewiesen werden. Es gibt immer wieder Problem- und Risikobelastungen, die allein durch die Klassenführung nicht zu bewältigen sind. Zu einem effektiven Classroom Management im weiteren Sinne gehören daher auch die Bereitschaft und die Kooperationsfähigkeit der Lehrkräfte, sich in schwierigen Situationen frühzeitig Unterstützung, etwa durch einen Förderschulkollegen oder den schulpсихologischen Dienst, einzuholen.

Grundsätzlich bedarf es einer klaren gesamtgesellschaftlichen und damit auch schulpolitischen Prioritätensetzung zu Gunsten einer präventiven, unterstützenden Gestaltung der Schulwirklichkeit nach dem Prinzip „Agieren statt Reagieren“.

Literatur

- Barish, H., Saunders, M. & Wolfe, M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–224.
- Borich, G. (2007). *Observation Skills for Effective Teaching* (5th ed.). Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71–83.
- Brophy, J.E. (2006). History of Research on Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 17–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Braun, D. & Schmischke, J. (2006). *Mit Störungen umgehen. Verhalten verstehen und beeinflussen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1. & 2. Schuljahr*. Leipzig: Klett.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und Gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- DuPaul, G.J. & Eckert, T.L. (1997). The Effects of School-based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 26, 5–27.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225–240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedenstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. München: Reinhardt Verlag.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N): Clemson University.
- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56, 470–481.
- Hartke, B. & Urban, R. (2008). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Horneburg: Persen.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (im Druck). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase*. München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 42–51.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, H. C. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Keller, G. (2008). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Huber.
- Kounin, J. S. (2006): *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Band 3. Reprints*. Münster: Waxmann.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lohmann, G. (2007). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2007). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Opp, G. & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *LSL – Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H. J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamem Verhalten bei Kindern in den ersten beiden Grundschuljahren*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Reiber, C. & McLaughlin, T. F. (2004). Classroom Interventions: Methods to improve academic performance und classroom behavior for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*, 19, 1–13.
- Süllwold, F. & Weinert, F. E. (2006). Vorwort der Herausgeber. In J. S. Kounin (2006), *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Band 3.* (S. 7–8) Reprints. Münster: Waxmann.
- Tingstrom, D. H. (1994). The Good Behavior Game: An investigation of teachers acceptance. *Psychology in the Schools*, 31, 57–65.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E. & Wilczynski, S. M. (2006): The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 30, 225–253.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education (<http://www.ibe.unesco.org/en.html> Zugriffsdatum: September 2009).
- Wilson, D. B. & Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.

- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Zollneritsch, J. (2005). Ist die Schule reif für das Kind? In L. Hollerer & A. Seel (Hrsg), *Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten: Grundschule* (S. 39–47). Graz: Leykam.