

Evelyne Wannack
Kirsten Herger

Classroom Management in der Eingangsstufe

Eine empirische
Studie



WAXMANN

Evelyne Wannack, Kirsten Herger

Classroom Management in der Eingangsstufe

Eine empirische Studie



Waxmann 2021

Münster · New York

Publiziert mit der Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Bern.

PHBern

Pädagogische Hochschule

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4304-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9304-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Theoretische und empirische Grundlagen zum Classroom Management ..	15
2.1	Historische Genese der Forschung zum Classroom Management	15
2.1.1	Die Studien von Kounin und seinen Mitarbeitenden	17
2.1.2	Die „Process-Outcome Studies“	19
2.1.3	Classroom Management in ökopsychologischer Perspektive ..	22
2.1.4	Aktuelles Verständnis und Definition von Classroom Management	25
2.2	Classroom Management und Unterrichtsqualität	28
2.3	Classroom Management und Lehrerselbstwirksamkeit	30
2.4	Lehrpersonen und Classroom-Management-Stile	33
2.5	Fazit	37
3	Die Klasse als soziales System	39
3.1	Lehrer-Schüler-Interaktion	39
3.2	Schüler-Schüler-Interaktion	40
3.3	Etablierung der Klasse als soziales System	42
3.4	Fazit	44
4	Pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung	45
4.1	Gesetzliche Rahmenbedingungen	46
4.2	Ebenen der Unterrichtsgestaltung	47
4.2.1	Unterrichtssequenzen	47
4.2.2	Spiel- und Lernbegleitung	52
4.2.3	Classroom Management	53
4.3	Differenzierung und Individualisierung	55
4.4	Selbständiges Lernen	58
4.5	Fazit	59
5	Forschungsdesign	61
5.1	Fragestellungen	61
5.2	Untersuchungsanlage	62
6	Quantitativer Teil der Studie	67
6.1	Stichprobe	67
6.2	Erhebungsinstrument	74
6.3	Auswertung der Fragebogendaten	77

7	Ergebnisse der Fragebogenstudie	81
7.1	Unterrichtsgestaltung	81
7.1.1	Raumgestaltung	81
7.1.2	Die unterrichtlichen Tätigkeiten	85
7.2	Lehrerselbstwirksamkeit	89
7.3	Fazit	90
8	Qualitativer Teil der Studie	93
8.1	Stichprobe	93
8.2	Videobasierte Unterrichtsbeobachtung	95
8.2.1	Vorbereitende Überlegungen	95
8.2.2	Vorgehen	96
8.2.3	Aufbereitung der Videodaten	97
8.2.4	Auswertung der Videodaten	99
8.3	Fokussiertes Interview	104
8.3.1	Interviewleitfaden	105
8.3.2	Transkription der Interviewdaten	107
8.3.3	Inhaltsanalyse der fokussierten Interviews	108
8.4	Methodentriangulation	114
8.4.1	Fokussiertes Interview und videobasierte Unterrichtsbeobachtung	114
8.4.2	Fragebogendaten und qualitative Daten	115
9	Ergebnisse der fokussierten Interviews	117
9.1	Regeln	117
9.1.1	Regelinhalte	117
9.1.2	Regeleinhaltung	120
9.1.3	Zusammenfassung	124
9.2	Prozeduren	125
9.2.1	Routinen	125
9.2.2	Übergänge	129
9.2.3	Zusammenfassung	132
9.3	Rituale	133
9.3.1	Soziabilität	133
9.3.2	Orientierung	135
9.3.3	Zusammenfassung	135
9.4	Raumgestaltung	136
9.4.1	Aufteilung	136
9.4.2	Einrichtung	138
9.4.3	Zusammenfassung	139
9.5	Rhythmisierung	140
9.6	Überblick	143
9.7	Fazit	144

10	Ergebnisse der videobasierten Unterrichtsbeobachtung	145
10.1	Ergebnisse der Segmentierungsanalyse	145
10.2	Ergebnisse der Sequenzanalyse	150
10.2.1	Geführte Sequenzen	151
10.2.1.1	Geführte Sequenzen in der Klasse	151
10.2.1.2	Geführte Sequenzen in der Halbklassse	152
10.2.1.3	Geführte Sequenzen in der Gruppe	153
10.2.1.4	Geführte Sequenzen bei der Einzelarbeit	154
10.2.2	Offene Sequenzen	155
10.2.2.1	Freies Spiel	155
10.2.2.2	Werkstattarbeit	157
10.2.2.3	Wochenplanarbeit	158
10.2.3	Übergänge	159
10.2.4	Spezielle Sequenzen	164
10.3	Fazit	164
11	Classroom-Management-Modell	167
11.1	Elemente des Classroom Management	167
11.2	Funktionen des Classroom Management	169
11.3	Elemente und Funktionen des Classroom Management	170
11.4	Fazit	171
12	Classroom-Management-Stile	173
12.1	Die Zuordnung der Lehrpersonen zu einem Stil	173
12.2	Charakteristika der Classroom-Management-Stile	174
12.2.1	Regelorientierter Stil	176
12.2.2	Prozedurenorientierter Stil	177
12.2.3	Multidimensionaler Stil	178
12.3	Fazit	178
13	Zusammenfassung und Ausblick	181
13.1	Ausgangslage	181
13.2	Fragestellungen und Erkenntnisse	182
13.3	Abschliessende Bemerkungen	189
	Literaturverzeichnis	191
	Abbildungsverzeichnis	206
	Tabellenverzeichnis	207

1 Einleitung

Bereits bei der Gründung von Kindergärten in der deutschsprachigen Schweiz wurde postuliert, dass die Institution Kindergarten in das öffentliche Bildungssystem zu integrieren sei (Schweizer Frauen-Zeitung 1881). Dieses Ziel wurde über Jahrzehnte mittels verschiedener Strategien kontinuierlich verfolgt und zeitigte schliesslich ab den 1960er Jahren Erfolg, indem der Kindergarten in den kantonalen Gesetzen verankert wurde (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994; Wannack 2008). Mit der interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2007) wurde dieser Schritt auch auf nationaler Ebene vollzogen. Der Kindergarten ist die erste Bildungsstufe der Primarstufe, dauert zwei Jahre und ist obligatorisch.

Ein weiterer Umstand, der immer wieder moniert wurde, war der diskontinuierliche Übergang vom Kindergarten in die Schule. Ein erstes Mal wurde diese Schnittstelle im Rahmen des Projekts „Situation Primarschule Schweiz (SIPRI)“ analysiert (Huldi 1985; Huldi & Lauterbach 1987; Loretan 1987). Aus den daraus hervorgegangenen Ergebnissen wurden auf den Ebenen Unterricht, Schule und Lehrerbildung diverse Empfehlungen abgeleitet (Heller, Ambühl, Huldi et al. 1986). Tatsächlich sind im Nachgang zu SIPRI zahlreiche Projekte zur Gestaltung eines fließenden Übergangs zwischen Kindergarten und Schule zu konstatieren (Hofmeier Neeracher 1993; Nuspliger-Brand 1985; Nuspliger-Brand 1987; Ramseier & Locher 1988). Es wurde zwar eine Annäherung zwischen den beiden Institutionen erzielt, doch von einem kontinuierlichen Übergang konnte noch lange nicht gesprochen werden (Baumann 1994; Heyer-Oeschger 1996; Röllin 1994; Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1993).

Dies führte in den 1990er Jahren zur Diskussion der Frage, wie die Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder zu gestalten sei. In Anlehnung an Modelle wie der Basisschule in den Niederlanden (Heijnen 1994; Heijnen 1996; Janssen-Vos & Heijnen 1996) oder der Bielefelder Laborschule (Hentig 1971) wurde das Modell Basisstufe vorgeschlagen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997), das zwei Jahre Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre der Primarstufe vereinigt. Aufgrund bildungspolitischer Interventionen im Kanton Zürich wurde nachträglich ein weiteres Modell eingeführt, nämlich die Grundstufe, die ebenfalls zwei Jahre Kindergarten, jedoch lediglich das erste Schuljahr der Primarstufe umfasst (Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Fürstentum Liechtenstein (EDK-Ost) und Partnerkantone 2010). Im Rahmen der Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein wurden die beiden Modelle zwischen 2003 und 2010 im sogenannten Schulentwicklungsprojekt edk-ost-4bis8 erprobt (Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Fürstentum Liechtenstein (EDK-Ost) und Partnerkantone 2010). Um verlässliche Daten zum Schulentwicklungsprojekt zu gewinnen, wurde eine breit angelegte wissenschaftliche Evaluation durchgeführt, die so-

wohl summativ als auch formativ Teile zum Vergleich von Basis- und Grundstufe mit dem herkömmlichen Modell – Kindergarten und Übergang in die Primarunterstufe (1. und 2. Schuljahr) – enthielt (Moser & Bayer 2010; Vogt, Zumwald, Urech et al. 2010). Nebst den eigentlichen Projektzielen, altersgemischte Klassen von vier- bis achtjährigen Kindern zu führen, den individuellen Übertritt in das 3. Schuljahr der Primarstufe zu ermöglichen, die Frühförderung im Rechnen, Schreiben, Lesen umzusetzen sowie didaktische Innovationen bezüglich Individualisierung und Differenzierung zu initiieren (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2000), rückte mehr und mehr die Frage ins Zentrum, ob die Kinder in der Basis- und Grundstufe bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik erbringen als im herkömmlichen Modell. Denn davon wurde die bildungspolitische Entscheidung abhängig gemacht, ob in den Kantonen auf das Modell Basis- oder Grundstufe umgestellt werden sollte oder nicht. Da die Ergebnisse der formativen Evaluation je nach Leistungsbereich keine oder nur geringfügige Vorteile für die Basis- oder Grundstufe zeigten, wurde in allen Kantonen darauf verzichtet, eines der Modelle flächendeckend einzuführen. Aktuell bieten einzelne Kantone ihren Gemeinden die Möglichkeit an, selber zu entscheiden, welches Modell sie führen wollen.

Im Lichte der allfälligen Neuorganisation der Bildung vier- bis achtjähriger Kinder und der anstehenden Reform der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz musste die Diskussion geführt werden, wie Kindergärtnerinnen und Primarlehrpersonen künftig auszubilden seien (Menting, Catani & Schöni 1992; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1993; Heyer-Oeschger & Büchel 1997; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1999). Allmählich zeichnete sich ab, dass die bis anhin auf der Sekundarstufe II angesiedelten, seminaristischen Ausbildungen durch Studiengänge an pädagogischen Hochschulen abgelöst werden sollten. Diese Gelegenheit wurde zugleich genutzt, um die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe zusammenzuführen. Trotz heftigem Widerstand seitens der konservativen politischen Parteien fand diese strukturelle Reform doch genügend Befürworterinnen und Befürworter, so dass die Kindergärtnerinnen- und Lehrerseminarien ab dem Jahr 2000 sukzessive von den pädagogischen Hochschulen abgelöst wurden. Diese bieten seither – abgesehen von wenigen Ausnahmen (Sörensen Criblez & Wannack 2006) – gemeinsame Studiengänge für die Kindergarten- und Primarstufe an. So führt die pädagogische Hochschule Graubünden ausschliesslich einen Studiengang für den Kindergarten, während die pädagogischen Hochschulen Schaffhausen und Zürich parallel zum Studiengang Kindergarten einen Studiengang Kindergarten und Primarunterstufe entwickelt haben, der nun zum regulären Studienangebot gehört. Auch die pädagogische Hochschule Thurgau wird künftig einen solchen Studiengang einrichten und damit den Wechsel von einem Studiengang Kindergarten zu einem Studiengang Kindergarten und Primarunterstufe vollziehen.¹

¹ Stand der Recherche auf den jeweiligen Webseiten der deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen am 25. April 2020.

Auf der Grundlage der interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2007) wurde 2010 mit dem Projektmandat die Erarbeitung des sprachregionalen Lehrplans 21 aufgenommen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2010). Mit dem deutschregionalen Lehrplan 21 wird von den kantonalen Lehrplänen Abschied genommen. Die wichtigsten Zielsetzungen des gemeinsamen Lehrplans bestehen darin, die Mobilität für Familien und Lehrpersonen zu erleichtern, die Lehrmittelenwicklung gemeinsam anzugehen, eine inhaltliche Grundlage für die Harmonisierung der Aus- und Weiterbildung zur Verfügung zu stellen sowie die Entwicklung von Instrumenten zur förderdiagnostischen Leistungsmessung gemeinsam voranzutreiben.² Mit den sprachregionalen Lehrplänen für die Deutschschweiz, die Westschweiz sowie das Tessin haben sich die Kantone auch auf eine gesamtschweizerische Gliederung der Volksschule geeinigt. Neu ist die Volksschule in drei Zyklen eingeteilt: Zyklus 1 umfasst den Kindergarten sowie das erste und zweite Schuljahr; Zyklus 2 das dritte bis sechste Schuljahr und Zyklus 3 entspricht der Sekundarstufe I, also dem siebten bis neunten Schuljahr. Die Fachlehrpläne beschreiben den Kompetenzaufbau in Deutsch, Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft, Gestalten, Musik, Bewegung und Sport von Zyklus 1 bis Zyklus 3. Weitere Themen, die den Kompetenzaufbau ebenfalls über alle drei Zyklen festhalten, sind die „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sowie „Medien und Informatik“. Hinzu kommt die Förderung der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen – zusammenfassend als überfachliche Kompetenzen bezeichnet. (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016).

Die dargestellten bildungspolitischen und strukturellen Veränderungen machten und machen es nach wie vor notwendig, sich mit den pädagogischen Traditionen und Ausprägungen in Kindergarten und Schule auseinanderzusetzen, da es sich hier um zwei verschiedene Felder handelt. Verfügt Kindergarten und Volksschule bis zum Lehrplan 21 über Lehrpläne mit je eigener Logik, ist nun ein Fachbereichslehrplan wegleitend für den gesamten Zyklus 1. Aber auch hinsichtlich der Bezugsdisziplinen zeigen sich unterschiedliche Orientierungen. Während sich der Kindergarten eher frühpädagogische Konzepte zu Nutzen macht, sind es für die Primarstufe die Grundschulpädagogik und die Fachdidaktiken. Ein gemeinsames Desiderat ist der empirische Forschungsstand. Was die Frühpädagogik betrifft, ist zu beobachten, dass es nach den Reformbestrebungen in den 1970er Jahren, den Projekten zur kompensatorischen Erziehung (siehe z.B. Iben 1974; Schwerdt 1975; Bronfenbrenner 1974) und zur Curriculumsentwicklung (Robinson 1971) wieder ruhig wurde. Der Untertitel des Buches Früherziehung von Tietze (1996) – „Trends, internationale Forschungsergebnisse und Praxisorientierungen“ – widerspiegelt den Stand der Frühpädagogik zu jener Zeit treffend. Damals entstanden vor allem konzeptionelle und praxisbezogene Arbeiten, die die Anzahl empirischer Untersuchungen bei weitem überschritten.

² Vergleiche dazu: <https://lehrplan21.ch/ziele>

Was für die Frühpädagogik konstatiert wird, trifft – wenn auch in vermindertem Mass – auch auf die Grundschulpädagogik zu. So kommt von Saldern (1998) in einer Sammelbesprechung zum Schluss, dass die grundschulpädagogische Literatur vor allem aus Praxishilfen für die Lehrpersonen bestehe. Es fehle vor allem an Studien im Bereich der Unterrichtsforschung und im Besonderen zu Themen wie dem offenen und geschlossenen Unterricht. Ein ebenfalls vernachlässigter Bereich seien grundschulangemessene Effektivitätsstudien (ebd. p. 923). Ähnlich äussert sich Valtin (2000), wenn sie von der „Kargheit der Empirie in grundschulpädagogischen Theorien“ spricht. Ihr Fazit lautet, dass empirische Forschung in grundschulpädagogischen Diskursen nur in „Spurenelementen“ vorhanden sei. Wichtige bildungspolitische Entscheidungen, wie z. B. das Einschulungsalter oder die Forderung nach offenem Unterricht, seien ohne empirische Grundlagen getroffen worden (ebd., p. 559). Damit stellt sich Valtin in die Reihe jener, die die Desiderata bezüglich der Grundschulforschung für diese Zeit benennen, darunter Rossbach (1996) und Einsiedler (1997).

Auch die einschlägige empirische Forschung in der deutschsprachigen Schweiz stellt sich als karg heraus. Suchen wir in der Datenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung³ nach Projekten im Vor- und Grundschulbereich, so ist deren Anzahl überschaubar. Die behandelten Themen erstrecken sich von Bewegungs- und Gesundheitserziehung über Sprachförderung und Integration bis hin zu Mobbing im Kindergarten. In der Primarunterstufe finden sich Projekte zum Lernstand und zum Lernfortschritt von Kindern in den Fächern Deutsch und Mathematik, zur Förderung der Standardsprache im Unterricht, zur Leistungsbeurteilung und zur heilpädagogischen Begleitung. Übergreifende Projekte konzentrieren sich vor allem auf den Übergang vom Kindergarten in die Primarunterstufe. Ab 2005 ist ein quantitativer Anstieg an Einträgen von Forschungsprojekten in der SKBF-Datenbank zu beobachten. Grund dafür ist die Schaffung von pädagogischen Hochschulen, die einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag zu erfüllen haben. Empirische Arbeiten sind in Sammelbänden dokumentiert, die im Anschluss an verschiedene Tagungen zur Bildung junger Kinder entstanden sind (Guldimann & Hauser 2005; Vogt, Leuchter, Tettenborn et al. 2011; Wannack, Bosshart, Eichenberger et al. 2013; Müller, Amberg, Dütsch et al. 2015; Fasseing Heim, Lehner, Dütsch et al. 2018). Ein Blick auf die Fragestellungen, die in den Forschungsprojekten thematisiert werden, zeigt jedoch auf, dass es eher wenige Studien sind, die den Fragen der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten und auf der Primarunterstufe nachgehen. Diese Lücke wurde bereits früher erkannt und führte anlässlich der gemeinsamen Ausbildung von Kindergarten- und Primarlehrpersonen dazu, dass die Erziehungsdirektion des Kantons Bern eine Studie zum Thema „Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern“ in Auftrag gab

3 In der Datenbank finden sich Projektbeschreibungen ab 1987: <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/>

(Wannack 2001). Die aus einer Dokumentenanalyse der gesetzlichen Grundlagen und der Lehrpläne Kindergarten und Volksschule sowie aus einer Fragebogenuntersuchung bei Lehrpersonen im Kindergarten und an der Primarunterstufe gewonnenen Erkenntnisse machten deutlich, dass sich bezüglich der Unterrichtsgestaltung einerseits viele Gemeinsamkeiten, andererseits aber auch bedeutsame Unterschiede ergaben (Wannack 2001; Wannack 2004). Zugleich zeichnete sich ab, dass die Kindergarten- und Primarunterstufenlehrpersonen in ihrer Unterrichtsgestaltung aufgrund der Entwicklungs- und Leistungsheterogenität der Kinder mehr und mehr herausgefordert sind, individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen einzusetzen.

An dieser Stelle setzt das vorliegende Forschungsprojekt an, indem es die Ebene des Classroom Management bei der Unterrichtsgestaltung ins Zentrum rückt. Zwar werden auch im Rahmen der Früh- und Grundschulpädagogik Aspekte der Strukturierung, Organisation und Raumgestaltung – wenn auch eher additiv – diskutiert (Berghoff & Weber 1995; Gustorff 1987; Lichtenstein-Rother & Röbe 1993; Lorentz 2000; Mahlke & Schwarte 1994; Prengel 1999; Walter & Fasseing 2002; Wannack 1997), der Vorteil der Classroom-Management-Konzepte liegt jedoch in ihrer kohärenten Darstellung (z.B. Evertson & Emmer 2013). Die Erkenntnisse aus der Studie „Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern“, die strukturellen Veränderungen sowie die spärlichen empirischen Studien im Bereich Kindergarten und Primarunterstufe führten zu den Fragestellungen für das vorliegende Forschungsprojekt. Die erste Frage konzentriert sich darauf, welche Classroom-Management-Elemente sich in der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten und auf der Primarunterstufe identifizieren lassen. Die zweite Frage fokussiert den Zusammenhang zwischen Classroom Management und verschiedenen Unterrichtsformen. Die dritte und letzte Frage bezieht sich auf mögliche Classroom-Management-Stile im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen. Damit fokussieren die Zielsetzungen der Studie darauf, den Vollzug pädagogisch-didaktischer Praxis zu beschreiben, in Form eines Classroom-Management-Modells zu verdichten und damit einen empirischen Beitrag zur Unterrichtsgestaltung im Kindergarten und auf der Primarunterstufe zu leisten. Um die stufenübergreifende Perspektive zu betonen – und zwar unabhängig davon, ob es sich um das herkömmliche Modell Kindergarten und Primarunterstufe, Basis- oder Grundstufe handelt –, wird der Begriff „Eingangsstufe“ verwendet. Dieser hat sich mittlerweile als offizielle Bezeichnung für die erste obligatorische Bildungsstufe etabliert, wie der Beschreibung des Bildungssystems der Schweiz zu entnehmen ist (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2018).

Der vorliegende Band ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zum Classroom Management präsentiert. In Kapitel 3 wird die Klasse als soziales System beschrieben und in Kapitel 4 werden pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung in der Eingangsstufe dargelegt. In Kapitel 5 werden die Fragestellungen aufgeführt und anschliessend daran wird das Untersuchungsdesign der Studie dargestellt. Zur Beantwortung der Fragen wurde ein

„mixed-methodology-design“ (vgl. Flick 2004) entworfen, in dem quantitative und qualitative Verfahren kombiniert werden. Der quantitative Teil der Studie besteht aus einer Fragebogenerhebung, die in Kapitel 6 beschrieben und deren Ergebnisse in Kapitel 7 dargestellt werden. Der qualitative Teil der Studie weist zwei forschungsmethodische Zugänge auf, und zwar fokussierte Interviews mit Lehrpersonen sowie videobasierte Unterrichtsbeobachtungen in Kindergärten und Primarunterstufenklassen. Das Vorgehen wird in Kapitel 8 detailliert beschrieben. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zu den fokussierten Interviews werden in Kapitel 9, zur Videoanalyse in Kapitel 10 präsentiert. In Kapitel 11 wird ein Classroom-Management-Modell vorgestellt, das die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Studie verdichtet und systematisiert. Mit der Beschreibung von Classroom-Management-Stilen in Kapitel 12 erfolgt die Zusammenführung der Ergebnisse aus dem quantitativen und dem qualitativen Teil der Studie. Mit Kapitel 13 schliesslich wird der Band mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick abgeschlossen.

Forschungsprojekte bedürfen der Finanzierung und der Unterstützung durch eine Vielzahl von Personen. Zunächst danken wir der PHBern, die das Forschungsprojekt im Rahmen ihres internen Antragsverfahrens gefördert und vollumfänglich finanziert hat. Die Durchführung der quantitativen und qualitativen Erhebungen wurde uns durch die Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Bern ermöglicht. Sie gewährten uns Zutritt zu ihren Kindergärten und Primarunterstufen. Dankbar sind wir auch allen Lehrpersonen, die bei der Fragebogenerhebung mitgemacht haben. Sie legten damit den Grundstein für die qualitative Untersuchung in den Kindergärten und Primarunterstufenklassen. Es ist keineswegs selbstverständlich, sich im Rahmen einer Videostudie zu exponieren. Wir danken den zwölf Lehrpersonen, die diese Herausforderung angenommen haben, sehr herzlich. Dank gebührt auch den Eltern, die ihre Zustimmung zu den Videoaufnahmen ihrer Kinder gegeben haben. Und nicht zuletzt auch ein besonderes Dankeschön an Annigna Barblan und Michaela Gruber, die uns bei der Datenerhebung und der Datenauswertung tatkräftig unterstützt haben. Wir schauen gerne auf die manchmal recht hektische Zeit zurück.

Evelyne Wannack und Kirsten Herger
Bern, im Dezember 2020

2 Theoretische und empirische Grundlagen zum Classroom Management

Suchen wir nach den Wurzeln des Classroom Management, dann führen uns diese – wie der Begriff bereits zeigt – in den angloamerikanischen Sprachraum. Anschliessend wird zunächst die historische Genese der Forschung zum Classroom Management nachgezeichnet, gefolgt von der Darstellung der älteren und neueren empirischen Forschungsbefunde zu dieser Thematik. Betrachtungen im Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität respektive der Lehrerselbstwirksamkeit lassen auf die grundlegende Bedeutung des Classroom Management schliessen. Darauf basierend stellt sich die Frage nach den verschiedenen Stilen, die dabei eingesetzt werden können. Mit einem Fazit wird das Kapitel abgeschlossen.

2.1 Historische Genese der Forschung zum Classroom Management

Brophy (2006) stellt in seinem Beitrag zur Geschichte der Forschung zum Classroom Management die Sammlungen des „Wisdom of Practice“ von Lehrpersonen an den Anfang. Diese praktischen Erfahrungen stellen einen Korpus von Prinzipien dar, die den Lehrpersonen helfen sollen, im Schulzimmer Ruhe und Ordnung herzustellen und zu bewahren. Dadurch wird das Ziel verfolgt, bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte Gewohnheiten bezüglich ihres Verhaltens im Schulzimmer herauszubilden und zu festigen. Dazu zählen auch Strafmassnahmen, wenn sich jemand nicht an bestimmte Regeln hält. Brophy konstatiert, dass sich der Duktus zum Classroom Management in den frühen Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wenig veränderte, und dass diesbezüglich kaum theoretische Grundlagen und empirische Arbeiten hinzukamen.

Um die Mitte des 20. Jahrhunderts erschienen schliesslich empirische Studien, die auch für Fragen des Classroom Management als relevant erachtet wurden. Allen voran waren es empirische Arbeiten, die sich mit dem Führungsstil und dem Gruppenklima befassten. Einen Klassiker in dieser Hinsicht stellt die Studie von Lewin, Lipitt, White (1939) dar, die auch heute noch in Werken zum Classroom Management erwähnt wird (z.B. Haag & Streber 2012). Lewin und seine Mitarbeitenden führten mit zehnjährigen Jungen ein sozialpsychologisches Experiment durch, das zum Ziel hatte, die Auswirkungen verschiedener Führungsstile auf das Gruppenklima zu untersuchen.⁴ Dazu wurden Freizeitgruppen eingerichtet, in denen sich die Jungen mit verschiedenen Werkarbeiten – wie z. B. dem Bau von Modellflugzeugen – beschäftigten. Zur Führung dieser Gruppen wurden drei grundsätzlich unterschiedliche Stile eingesetzt: der autori-

⁴ Nähere Angaben zur Entstehung und Kontextualisierung dieser Studien sind in Lück (2001) zu finden.

täre, der demokratische und der Laissez-faire-Stil.⁵ In der autoritär geführten Gruppe fällt der Leiter sämtliche Entscheide alleine, bestimmte die Gruppenzusammensetzung sowie die Aufgaben selbst, gab für die Werkarbeiten kleinschrittige Anweisungen und lobte oder tadelte einzelne Jungen ohne ersichtlichen Grund. In der demokratisch geführten Gruppe wurden die Jungen in Entscheidungen miteinbezogen und dazu ermutigt, Verantwortung für ihre Aufgabe zu übernehmen. Der Gruppenleiter überliess es ihnen, auszuhandeln, mit wem sie zusammenarbeiten und wie sie ihre Aufgabe anpacken wollten; er stand ihnen aber für Fragen zur Verfügung. Insgesamt verhielt er sich aufgabenbezogen und war in die Gruppenaktivitäten involviert, allerdings ohne aktiv mitzuarbeiten. Beim Laissez-faire-Stil stellte der Gruppenleiter den Jungen bloss die Materialien zur Verfügung und liess sie dann selber entscheiden, wie sie die Werkarbeiten angehen wollten. Auf Anfrage gab er ihnen zwar Auskünfte und Ratschläge, nahm jedoch so wenig wie möglich am Gruppengeschehen teil. Aus dem Vergleich der drei Führungsstile ergaben sich folgende Resultate: In der autoritär geführten Gruppe zeigten sich die Jungen wenig engagiert und es kam häufig zu Konflikten, wenn der Gruppenleiter nicht anwesend war. In der demokratisch geführten Gruppe hingegen nahmen die Jungen die Aufgabe interessiert in Angriff und arbeiteten auch dann weiter, wenn der Gruppenleiter sie nicht unmittelbar beaufsichtigte. In der Laissez-faire-Gruppe hatten die Jungen Mühe, sich bezüglich der Art und Weise, wie die Aufgabe bearbeitet werden sollte, zu einigen. Dies führte nicht nur zu Konflikten, sondern auch dazu, dass die Jungen kaum in der Lage waren, eine Aufgabe überhaupt zu erledigen.

Mit den Arbeiten von Lewin et al. wurde eine Reihe von Studien zu Führungsstilen von Lehrpersonen angestossen (vgl. z. B. Herrmann 1970; Tausch & Tausch 1973). Dabei wurden Erkenntnisse aus der sozialpsychologischen Forschung wie auch aus der Pädagogischen Psychologie mit einbezogen, wobei es insbesondere um die Charakteristika und Unterrichtsmethoden von Lehrpersonen ging. Doch in ihrem Erklärungsgehalt stiessen diese Studien bald einmal an ihre Grenzen, denn sie zählten vor allem die Häufigkeit der Handlungsmuster von Lehrpersonen aus – wie z. B. loben und tadeln oder Anweisungen geben – während sie das Schülerverhalten ausser Acht liessen. Aus diesen Studien wurde das Fazit gezogen, dass das Classroom Management als ein interaktives Phänomen zwischen der betreffenden Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern zu untersuchen sei. Das führte dazu, dass Studien fortan explizit auf das Classroom Management ausgerichtet wurden.

Das Postulat der Fokussierung wurde aus zwei Richtungen aufgenommen. Zum einen wurden Ergebnisse aus der behavioristischen Forschungstradition im Kontext von Unterricht beigezogen und neue Techniken erarbeitet, die auf das Verhalten des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin respektive auf deren störendes

⁵ Zu ergänzen ist, dass die Bezeichnung „demokratischer Stil“ irreführend ist – und dies bereits damals, nicht erst heute. Die Bezeichnung entspricht eher dem, was Baumrind (1989) unter dem autoritativen Stil versteht.

Verhalten abzielten. Prinzipien der operanten Konditionierung stellten bald Lösungsworte für behavioristisch ausgerichtete Konzepte des Classroom Management dar. So etwa „rules, praise, and ignoring“ (Brophy 2006, p. 26). Doch zeichneten sich auch die Grenzen solcher Techniken ab, denn Lehrpersonen haben es primär mit Klassen zu tun. So dürfte beispielsweise das Ignorieren von störendem individuellem Verhalten durch die Lehrperson keine Wirkung zeitigen, weil solches Verhalten von den Mitschülerinnen und Mitschülern gleichzeitig nicht ignoriert, sondern durchaus wahrgenommen, ja unter Umständen sogar noch verstärkt wird. Daher ist es nicht erstaunlich, dass diese zunächst empfohlene Technik bald einmal aus der Liste der möglichen Reaktionen auf Unterrichtsstörungen verschwand. Solche Einsichten sowie die Reflexion über die Reichweite von Techniken des operanten Konditionierens im Unterricht führten in der behavioristischen Tradition dazu, dass theoretische Konzepte überarbeitet respektive nicht weiterverfolgt wurden. Als Beispiel dafür sei an dieser Stelle die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977b) genannt.

Zum ändern kamen Studien auf, die in der ökopsychologischen Tradition (Barker 1968) zu verorten sind und die Person-Umwelt-Interaktion in den Blick nahmen. Insofern Klassenzimmer von Personen gestaltet und aufrechterhalten werden, stellen sie eine Form von Umwelt dar. Dabei werden Angebote und Einschränkungen nicht nur durch materielle Gegebenheiten vorgegeben, sondern auch durch die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler. Die ökopsychologisch ausgerichtete Forschung zum Classroom Management ging aus Studien hervor, die unterschiedliche Unterrichtsformen wie etwa Klassenunterricht oder Gruppenarbeit untersuchten (Brophy 2006). Dabei zeichnete sich ein Wandel ab, indem die Aufmerksamkeit weniger auf die räumlichen und materiellen Bedingungen gerichtet wurde, sondern primär auf das Lehrerverhalten. In diesem Sinn wird nachfolgend näher auf die Studien von Kounin – dem „Ahnvater“ der empirischen Classroom-Management-Forschung – eingegangen.

2.1.1 Die Studien von Kounin und seinen Mitarbeitenden

Jacob S. Kounin war von 1946 bis 1981 Professor am College of Education der Wayne State University. Über einen Zwischenfall, der sich in einer seiner Vorlesungen ereignete – einer seiner Studenten las die Zeitung, worauf ihn Kounin zurechtwies – stiess er eher zufällig auf die Thematik der Unterrichtsstörungen. Was ihn dabei vor allem interessierte, war der „ripple-effect“ – also der Wellen-Effekt –, den diese Zurechtweisung auf die anderen anwesenden Studierenden hatte. In der Folge führte Kounin auf verschiedenen Schulstufen entsprechende Studien durch, u. a. auch gemeinsam mit Paul V. Gump (Kounin & Gump 1958). So gaben die beiden Forscher Studierenden den Auftrag, in 26 Kindergärten während der ersten vier Unterrichtstage im neuen Schuljahr zu beobachten, wie die Lehrpersonen die Kinder bei unangemessenem Verhalten zurechtwiesen und was diese Zurechtweisung bei den anderen, nicht zurechtgewiesenen Kindern auslöste. Kounin und seine Mitarbeitenden ermittelten aufgrund dessen drei Formen der Zurechtweisung durch die Lehrpersonen

heraus: Klarheit, Festigkeit und Härte. Klarheit bezog sich auf die Konkretheit der Zurechtweisung, z. B. „Schliess das Pult und hör zu“; Festigkeit auf den Grad des Ernst-Meinens einer Zurechtweisung und Härte auf die Art und Weise, wie eine Lehrperson die Zurechtweisung zum Ausdruck brachte; so z. B., ob sie dabei zornig wurde oder gleichzeitig eine Strafe ankündigte (Kounin 1976). Das Verhalten der nicht zurechtgewiesenen Kinder wurde in vier Kategorien eingeteilt: Keine Reaktion, Verhaltensbruch (das Kind zeigt Reaktionen wie Angst, Unruhe, Besorgnis), erhöhte Konformität und erhöhte Non-Konformität (ebd.). Was die Klarheit betraf, ergab sich folgender Wellen-Effekt: Je klarer ein Kind zurechtgewiesen wurde, desto konformer verhielten sich die beiwohnenden Kinder. Die Festigkeit wirkte sich bei ihnen dadurch aus, dass sie sich teils konformer verhielten, teils jedoch weniger non-konformes Verhalten zeigten. Bezüglich der Härte fielen die Ergebnisse so aus, dass dadurch weder die Konformität noch die Non-Konformität der beiwohnenden Kinder beeinflusst wurde. Harte Zurechtweisungen hingegen führten bei ihnen vermehrt zu Verhaltensbrüchen, während bei fehlender Härte vor allem zu beobachten war, dass die Kinder gar nicht darauf reagierten (Kounin 1976). Bezüglich der Härte zog Kounin folgenden Schluss:

„Harte Methoden hatten, verglichen mit Methoden ohne Härte, häufigere Verhaltensbrüche und mehr sichtbare Anzeichen emotionaler Verstörung zur Folge. Harte Zurechtweisungen bewegen kindliche Zuhörer keineswegs zu besserem Benehmen – sie verwirren sie nur.“ (ebd., p. 28).

Zudem zog Kounin die Bilanz, dass arbeitsbezogene Zurechtweisungen bezüglich des Wellen-Effekts zu besseren Ergebnissen führten als personenbezogene. Oder mit anderen Worten: Herablassende Zurechtweisungen gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler können sich äusserst problematisch auf die anderen anwesenden Kinder auswirken.

Mit einem entscheidenden Wechsel bei der Datenerhebung – die bisherigen Unterrichtsprotokolle wurden nach der beschriebenen Kindergarten-Studie durch Videoaufnahmen ersetzt – taten Kounin und seine Mitarbeitenden einen wesentlichen Schritt in Richtung Classroom-Management-Forschung. Die Videoaufnahmen liessen sich beliebig oft abspielen, was den Forschenden ermöglichte, sowohl das Verhalten der Lehrpersonen als auch der Kinder detaillierter zu analysieren und zu kodieren. Die Videoanalyse zeigte allerdings auf, dass zwischen den erfassten Zurechtweisungen von störendem Verhalten der Kinder und der Effektivität des Classroom Management im Allgemeinen kein verlässlicher Zusammenhang bestand. Dies führte als Nächstes zur Frage, auf was die zwischen den Lehrpersonen beobachteten Unterschiede im Classroom Management zurückzuführen waren. Ausgehend von der Unterrichtsstörung wurden fortan nicht mehr die nachfolgenden, sondern die vorausgegangenen Videosequenzen analysiert, und zwar unter den Aspekten „Mitarbeit im Unterricht“ und „Fehlverhalten“ der Schülerinnen und Schüler. Durch dieses Vorgehen gelang es Kounin und seinen Mitarbeitenden, fünf Dimensionen herauszuarbeiten, die wesentlich zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen (Kounin 1976):

- Allgegenwärtigkeit (Withitness): Die Lehrperson nimmt wahr, was in der Klasse vorgeht, auch wenn sie gerade mit einer Gruppe oder einzelnen Schülerinnen und Schülern arbeitet.
- Überlappung (Overlapping): Die Lehrperson ist imstande, sich gleichzeitig um mehr als einen Vorgang zu kümmern.
- Reibungslosigkeit (Smoothness) und Schwung (Momentum): Die Lehrperson legt Wert darauf, dass die Übergänge zwischen den Unterrichtssequenzen möglichst reibungslos verlaufen und kontinuierlich sowie in einem angemessenen Tempo vor sich gehen.
- Gruppenmobilisierung (Group Alerting) und Rechenschaftsprinzip (Accountability): Die Lehrperson achtet darauf, dass die Schülerinnen und Schüler aufmerksam sind und bei der Sache bleiben. Dazu gehört auch, dass sie sich von ihnen zeigen lässt, woran sie gerade arbeiten, oder dass sie bei ihnen diesbezüglich nachfragt.
- Herausforderung (Challenge) und Abwechslung (Variety): Die Lehrperson ist bemüht, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, u. a. durch abwechslungsreiche und differenzierende Aufgabenstellungen.

Durch seine Erforschung des Classroom Management führte Kounin einen Paradigmenwechsel herbei: Einerseits vollzog er einen Perspektivenwechsel – von der Reaktion auf Unterrichtsstörungen zu deren Prävention – und andererseits richtete er das Augenmerk nicht mehr primär auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler, sondern auf die Klasse als Ganzes, die es zu führen galt. Damit schuf er eine Grundlage, die in der Folge vielen Forschenden als Ausgangspunkt zur Untersuchung des Classroom Management diente.

2.1.2 Die „Process-Outcome Studies“

Basierend auf den Arbeiten von Kounin wurden in der Folge empirische Studien durchgeführt, die seine Ergebnisse replizierten, gleichzeitig aber auch erweiterten (Brophy 2006). Dazu gehörten insbesondere die „Process-Outcome Studies“, die von den 1960er bis in die 1980er Jahre durchgeführt wurden. Das primäre Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, den Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen (process) und dem Lernergebnis respektive dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler (outcome oder auch product) aufzuzeigen. Damit lassen sich diese Studien im Rahmen der Lehrereffektivitätsforschung verorten. Gettinger und Kohler (2006) charakterisieren die Process-Outcome Studies als eine Abfolge von deskriptiven, korrelativen sowie experimentellen (Teil-)Studien. Zunächst wurden systematische Unterrichtsbeobachtungsstudien durchgeführt, die das Lehrerverhalten, die Interaktionen und weitere auffällige Klassenereignisse erfassten. Dazu wurden vielfältige, standardisierte Beobachtungsinstrumente erarbeitet. In einem zweiten Schritt wurden Korrelationsstudien durchgeführt, die den Zusammenhang zwischen dem Lehr-Lern-Prozess

und den Schülerleistungen aufzeigten. Aufgrund dieser Ergebnisse wurden in einem dritten Schritt die Lehrpersonen der Experimentalgruppe in effektiven Lehrstrategien geschult, während bei den Lehrpersonen der Kontrollgruppe auf eine solche Schulung verzichtet wurde. Danach wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Experimental- und der Kontrollgruppe analysiert und miteinander verglichen.

Obwohl diese Studien u.a. wegen ihrer mechanistischen Auffassung von Lehren und Lernen sowie der ungenügenden Berücksichtigung des Unterrichtskontextes (ebd.) kritisiert wurden, ermöglichten sie es dennoch, gewisse Schlüsselemente bezüglich des effektiven Lehrens und des Classroom Management zu identifizieren. Mit Fokus auf das Classroom Management handelt es sich dabei um die folgenden Schlüsselemente (ebd.):

- Regeln: Diverse Studien (z.B. Emmer & Evertson 1981; Emmer, Evertson & Anderson 1980) belegten, dass effektive Lehrpersonen systematisch Regeln einführen, die sie erklären und mit den Schülerinnen und Schülern einüben. Die Lehrpersonen erläutern ihre Erwartungen und zeigen auf, was sie unter angemessenem Verhalten verstehen. Sie formulieren Regeln, die das erwünschte Verhalten herbeiführen, und verschriftlichen diese Regeln. Sie wachen über die Einhaltung der Regeln und sind zudem bereit, bei Regelverstößen etwas dagegen zu unternehmen, respektive sie informieren die Schülerinnen und Schüler über mögliche Konsequenzen, sollten sie sich nicht an die Regeln halten.
- Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten: Doyle (1984, zitiert in Gettinger & Kohler 2006) zeigt in einer Studie auf, dass unstrukturierte Übergänge störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern fördern. Um also den Unterrichtsfluss während eines solchen Übergangs zu gewährleisten, ist es von zentraler Bedeutung, den Übergang anzukündigen, den Beginn der neuen Unterrichtsaktivität klar zu markieren und den Schülerinnen und Schülern eine Anleitung zu geben, was als Nächstes zu tun ist.
- Bedeutung des Classroom Management am Schuljahresanfang: Anderson, Evertson, Emmert (1980, zitiert in Gettinger & Kohler 2006) haben aus Studien herausgearbeitet, dass der kritische Moment für die Installation des Classroom Management der Beginn eines Schuljahrs ist. Es lohnt sich demnach, in dieser Phase relativ viel Zeit für die Einführung von Regeln, Abläufen und organisatorischen Routinen einzusetzen.
- Effiziente Nutzung der Unterrichtszeit: Sogar Lehrpersonen mit einem gut funktionierenden Classroom Management benötigen bis zu 50 % der Unterrichtszeit für nichtfachliche Inhalte, wie z.B. für das Verteilen von Heften. Es ist daher anzustreben, die Lernzeit für fachliche Inhalte möglichst zu optimieren. Dies geschieht, indem Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler beobachten, nachfragen, wo sie stehen, überprüfen, welche Fortschritte sie machen, organisatorische Tätigkeiten mittels Einführung von Abläufen etc. effizient gestalten sowie

proaktive Strategien einsetzen, um Unterbrechungen und Störungen vorzubeugen (Gettinger & Kohler 2006).

- Monitoring der Schülerinnen und Schüler: Das Monitoring von Schülerverhalten umfasst drei Ebenen: Erstens legen effiziente Lehrpersonen das Augenmerk auf die Klasse und wie sie als Ganzes funktioniert; zweitens beobachten sie die einzelnen Schülerinnen und Schüler, um auf Fragen, unangemessenes Verhalten etc. in konsistenter Art und Weise reagieren zu können; drittens überwachen sie die Rhythmisierung, das Tempo und die Dauer von Unterrichtsaktivitäten. Dazu verfolgen die Lehrpersonen aufmerksam, ob die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe beginnen, welche Fortschritte sie während der Aufgabebearbeitung machen, respektive ob sie in der Lage sind, das Ziel der Aufgabe zu erreichen (ebd.).
- Gezieltes Kommunizieren von Bewusstheit bezüglich der Unterrichtsvorgänge: Es lassen sich zwei Arten der Kommunikation unterscheiden. Erstens achten Lehrpersonen mit einem wirksamen Classroom Management darauf, den Schülerinnen und Schülern Hinweise darauf zu geben, wo sie mit ihrer Aufgabe stehen. Sie reservieren Zeit, um die Aufgaben mit ihnen zu besprechen; fordern von allen die Beteiligung an den Gruppenaktivitäten ein und geben ihnen regelmässige Rückmeldungen zu ihren Leistungen. Zweitens wissen sie, was im Unterricht läuft, und können dies den Schülerinnen und Schülern gegenüber anhand von entsprechenden Beobachtungen explizit belegen (ebd.).

Gettinger und Kohler (2006) halten zusammenfassend fest, dass die Process-Outcome Studies insgesamt die Wichtigkeit der Lehrperson für das Schaffen und Aufrechterhalten eines positiven Klassenklimas nachweisen; dieses wiederum fördert sowohl inhaltliches als auch soziales Lernen. Aus dieser Erkenntnis sind viele Programme für die Lehrergrund- und Weiterbildung hervorgegangen (ebd.). Es wäre trotzdem nicht angezeigt, die als wirksam herausgearbeiteten Classroom-Management-Strategien sozusagen als „one-size-fits-all“-Lösung darzustellen und die Lehrerbildung ausschliesslich auf solchen Strategien aufzubauen. Denn dieselbe Strategie kann in einer bestimmten Unterrichtssituation erfolgreich und in einer anderen völlig unangemessen sein (ebd.). Ein Grund für diese Relativierung ergibt sich aus dem berechtigten Einwand, dass der doch eher einfach konzipierte Zusammenhang zwischen Prozess und Produkt weder der kognitiven Komplexität des Lehrens noch des Lernens noch der situativen Dynamik in einem bestimmten Unterrichtskontext genügend Rechnung trage. Ein weiterer, zum Klassiker avancierter Beitrag nimmt sich dieser Thematik an – vielleicht nicht ganz zufällig Mitte der 1980er Jahre – und wird im nächsten Kapitel dargestellt.