

Marianne Soff

Klassenführung als schöpferischer Prozess: Beziehungsgestaltung und Randbedingung für gelingendes Lernen

Einleitung

Dem Thema „Klassenführung“ wurde in Deutschland im Lehramtsstudium, in der Ausbildung künftiger Lehrkräfte und in der Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Helmke 2010, 175; Nolting 2012, 11). Seit einigen Jahren jedoch spielt es eine durchaus bedeutende Rolle. Derzeit gibt es Jahr für Jahr unter Benutzung der im angloamerikanischen Raum gebräuchlichen Bezeichnung „Classroom-Management“ neue deutschsprachige Buchpublikationen, das Thema ‚boomt‘ und findet nun auch Eingang ins Lehramtsstudium. Das hat zwei gute Gründe: man hat empirisch belegt, dass eine gelungene Klassenführung zur Sicherung der „aktiven Lernzeit“ einer Mehrheit von Schülern entscheidend beiträgt (Weinert 1996, z.n. Helmke 2010, 174), und darüber hinaus erkannt, dass sie für die Lehrergesundheit von hoher Bedeutung ist (vgl. Helmke, ebd., 174f; Nolting 2012, 15).

Klassenführung ist also kein Selbstzweck, sondern nimmt als „Gestaltung der auf Lernarbeit zielenden Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen in dem institutionalisierten sozialen Rahmen der Schulklasse“ (Kiel 2009, 337, z.n. Haag & Streber, ebd, 19) unter den Einflussfaktoren auf das Lernen einen der ersten Ränge ein. Haag & Streber verstehen unter Klassenführungskompetenz „die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten mit dem Unterrichtsgegenstand auseinander setzen können.“ (ebd, 28). Nach Nolting geht es bei der Klassenführung um „die Herbeiführung von Ordnung, von aktiver Mitarbeit, von Kooperation und guten Beziehungen – mithin zugleich die Begrenzung von Verhaltensproblemen“ (ebd, 11f).

Im Folgenden werde ich auf der Basis gestalttheoretischer Überlegungen im Anschluss an Metzgers Werk „Schöpferische Freiheit“ zeigen, wie die pädagogische Kernaufgabe der Klassenführung als schöpferische Tätigkeit verstanden werden

GESTALT THEORY

© 2014 (ISSN 0170-057 X)

Vol. 36, No.2, 151-162

kann. Dazu werden zwei zentrale Themen aufgegriffen, nämlich die Gestaltung von günstigen Lehr-Lern-Situationen und des förderlichen Beziehungsgeschehens für Lehrende und Lernende¹. Gelingende Klassenführung trägt beiden Aspekten Rechnung und damit zugleich auch zur Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften (vgl. Soff 2003, 2011a) bei.

Eine Phänomenologie der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht

Vergegenwärtigt man sich im Sinn des ‚Phänomenologie-Treibens‘ die vorgefundenen und durch Lehrkräfte nur teilweise beeinflussbaren Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, so wird deutlich, dass es sich hier um ein hochkomplexes soziales Geschehen handelt:

Zu den äußeren Rahmenbedingungen gehört u.a. die gesellschaftliche Anforderung an die Schule, Kinder und Jugendliche für die Teilhabe am sozialen, ökonomischen und kulturellen Zusammenleben und für die Weiterentwicklung der Gesellschaft bestmöglich vorzubereiten und zu bilden. Dazu gibt es formale Bildungspläne, die Zielvorgaben für das Erreichen bestimmter ‚Kompetenzen‘ machen, und schuladministrative Regelwerke, die den Gestaltungsspielraum der Lehrkräfte bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bestimmen und oft einschränken. Schule hat darüber hinaus nicht nur die Funktion der Wissensvermittlung, sondern auch die der Leistungsmessung und -beurteilung, und nimmt in Folge dessen auch Einfluss auf die Verteilung von Lebenschancen für die Schülerinnen und Schüler. Nicht zuletzt dieser Aspekt führt zu Wechselwirkungen unterschiedlichster Art zwischen Lehrkräften und Eltern betroffener Kinder und Jugendlicher. Zugleich ist Schule keine freiwillige Veranstaltung, es besteht Schulpflicht, und Schüler (und Eltern) können sich in der Regel weder die Lehrer, noch die Mitschüler aussuchen. Gleiches trifft umgekehrt für die Lehrkräfte zu. Es ist davon auszugehen, dass die hier genannten Faktoren, die natürlich nur schlaglichtartig den Kontext verdeutlichen können, in dem Unterricht stattfindet, Auswirkungen auf das soziale Geschehen im Klassenzimmer haben.

Unterricht ist unter diesen Bedingungen für Lehrkräfte auch bei sorgfältiger didaktischer Stoffaufbereitung und Stundenplanung schwer vorhersehbar². Im Klassenraum passiert immer vieles gleichzeitig, und es kann vor allem nicht vorausgesetzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich von selbst und gerade zur richtigen Zeit alle für das interessieren, was ihnen an aktuellem Lernstoff angeboten wird. Sie haben eine durchaus unterschiedliche Aufnahmebereitschaft, unterschiedliches Lern- und Arbeitstempo, sie haben verschiedene Interessenlagen, ihre Lernbereitschaft und Leistungsmotivation schwankt interindividuell und

¹ Aus Platzgründen verzichte ich auf einen systematischen Literaturüberblick zum Classroom-Management. Hierfür ist die Lektüre des Werks von Haag & Streber, 2012 zu empfehlen.

² Vgl. zum Folgenden auch Haag & Streber 2012, 15f.

intraindividuell, sie sind mehr oder weniger leicht ablenkbar, sie sprechen auf unterschiedliche Anregungen, Anweisungen und Materialien an oder nicht.

Hinzu kommt³: Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte selbst bringen in den Unterricht all das mit, was sie an Erfreulichem, aber auch an Spannungen, Bedrückungen, Schwierigkeiten in ihrem sonstigen Alltag erleben und wie sie durch gegenwärtige und frühere Erfahrungen (auch durch *frühere Erfahrungen in der Schule!*) geprägt sind. Lebensgeschichten, familiäre und persönliche Situationen sollen zwar im Unterricht keine Rolle spielen, wirken sich aber direkt oder indirekt auf aktuelles Erleben und Verhalten im Klassenraum aus, ebenso wie Gewohnheiten, Haltungen und Einstellungen gegenüber sich selbst, gegenüber den Mitmenschen (u.a. gegenüber Autoritäten) und den zu bewältigenden Aufgaben. Schließlich ist noch eine weitere, in der Literatur zum Classroom-Management selten erwähnte und m.E. unterschätzte Rahmenbedingung zu thematisieren, nämlich Schule als vorgefundener physikalischer Raum: das zugewiesene Klassenzimmer ist häufig deutlich zu klein für die Ansammlung von jungen Menschen, die sich stundenlang darin aufhalten sollen. Es ist oft ungünstig möbliert und beleuchtet, schlecht beheizt und belüftet, manchmal sogar ausgesprochen hässlich, heruntergekommen, ungepflegt. Vor allem ist der „Raum freier Bewegung“ im physisch erlebbaren Sinn meist zu klein. Welche Auswirkungen hat dies auf Lernbereitschaft, Klassenklima, Wohlbefinden? Mit Lewin (1931a), für den das Konzept der Bewegungsfreiheit eine „äußere“ (physikalische) und eine „innere“ (psychologische) Dimension hatte, kann man zumindest vermuten, dass durch solche ungünstigen räumlichen Bedingungen auch die Spannungen in Klassen zunehmen und die Arbeitsatmosphäre leidet.

Klassenführung als schöpferischer Prozess

Nimmt man diese (sicher nicht vollständige) Phänomenologie der Schul-Situation zum Ausgangspunkt, so erscheint die Behauptung kühn, dass die Aufgabe der Klassenführung einem schöpferischen Prozess im Sinne Metzgers gleichen könnte. Doch seine Ausführungen zur „Freiheit bei schöpferischen Tätigkeiten“ (1962, 62ff) und vor allem die im folgenden zitierten Bedingungsbeziehungen für die Arbeit am Lebendigen können Pate stehen für eine veränderte Haltung gegenüber dieser pädagogischen Kernaufgabe:

„Soweit für die Arbeit am Lebendigen sich überhaupt Regeln aufstellen lassen, können sie niemals starre Vorschriften, niemals Rezepte im strengen Sinn des Wortes sein, die jeweils eine eindeutig bestimmte Verfahrensweise als ein für allemal erfolverbürgend festlegen. Allenfalls können sie entweder weitgefaßte Rahmenanweisungen sein; diese geben dann lediglich an, was auf keinen Fall zum

³ Dieser Faktor wird in der gängigen Literatur zum Classroom-Management oft unterschlagen. Vorbildlich dazu: Joachim Bauer (2007) mit seinen Konzepten von Beziehungsgestaltung! Vgl. auch: Metzger 1967 und 1976, 9.

Ziel führt, und was unbedingt vermieden werden muß, um den Gegenstand der Arbeit nicht von vornherein zu zerstören oder sonstwie, etwa durch Verbauen des eigenen Weges, das ganze Bemühen zunichte zu machen. Oder, wenn die Regeln mehr ins einzelne oder Positive gehen, können sie grundsätzlich nur *Hinweise auf Bedingungsbeziehungen* zwischen gewissen Abwandlungen der Arbeitsbedingungen: der Verfassung, der Verhaltensweise und der Lebensumstände des behandelten Wesens einerseits und gewissen Abwandlungen des anzuwendenden Verfahrens andererseits enthalten. Diese Art von Regeln kann man allerdings – im Gegensatz zur Ausführung einer starren Vorschrift – nur bei wirklichem Verständnis der Aufgabe und nur in ununterbrochener „Fühlung“ mit dem Gegenstand des Bemühens sinngemäß befolgen“ (Metzger 1962, 78).

Im folgenden wird Klassenführung⁴ als ein Beispiel für über längere Zeitdauer sich erstreckende Vorgänge freier und dynamischer Zielerreichung unter komplexen Bedingungen behandelt, bei denen die „Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen“, insbesondere die der „Wechselseitigkeit des Geschehens“ und der „Gestaltung aus inneren Kräften“ zur Wirkung kommen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass Lehrkräfte als Betreuer lebendiger Wesen „darauf beschränkt“ (aber auch: dazu aufgefordert!) sind, die „Randbedingungen“ für Entwicklungen bei einzelnen Schülern wie auch bei einer Schulklasse insgesamt zu setzen, während sich die intendierten Lern- und Entwicklungsprozesse wesentlich aus den „inneren Kräften“ der Kinder und Jugendlichen ereignen. Klassenführung ist in diesem Sinn selbst *Randbedingung* für Lern- und Entwicklungsprozesse.

Klassenführung als Beziehungsgestaltung

Die Phänomenologie der Schul-Situation macht deutlich, dass es unumgänglich ist, sich als künftige Lehrperson nicht nur fachlich und didaktisch zu bilden und vorzubereiten, sondern sich auch mit den Rahmenbedingungen, den Möglichkeiten und der Notwendigkeit der eigenen Einflussnahme im lebendigen Geschehen der Dynamik von Schulklassen und Lerngruppen auseinanderzusetzen. Erfahrenen Lehrkräften ist – im Unterschied zu vielen Studierenden – klar, dass man nicht nur „Stoff zu vermitteln“ hat, sondern zugleich verantwortlich ist für die zwischenmenschliche Situation, in der gelernt werden soll, also für die Klassenführung. Inwiefern darüber hinaus explizit Erziehungsarbeit und die Förderung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört, wird aber unterschiedlich beurteilt. Vor dem Hintergrund des gestalttheoretischen Menschenbildes⁵, unter Berücksichtigung der von Metzger (1976³, 54ff) zusammengestellten Voraussetzungen gesunder Entwicklung sowie der „Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen“ (Metz-

⁴ Klassenführung wird hier nicht nur als Leitungsaufgabe des *Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin* verstanden, sondern in Übereinstimmung mit Helmke (2010) und den oben zitierten Definitionen als Aufgabe der Lehrkräfte generell.

⁵ vgl. Metzger 1975, sowie Soff 2008.

ger 1962², 21ff) wird man Klassenführung nicht nur oder vorrangig als *Management-Aufgabe* sehen, wie dies die aktuelle Literatur zum „Classroom-Management“ teilweise nahelegt⁶, sondern den Aspekt der *Beziehungsgestaltung* zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie der Lernenden untereinander besonders zu beachten haben. Hier ist vor allem auf die „Wechselseitigkeit des Geschehens“ hinzuweisen. Unter den erziehungspsychologischen Arbeiten Kurt Lewins sind besonders die Arbeiten zu Lohn und Strafe (Lewin 1931a), zu Sachlichkeit und Zwang (vgl. Lewin 1931b) und die Führungsstil-Studien von Lewin, Lippitt & White (vgl. Lewin & Lippitt 1938; Lewin & Lewin 1940) geeignet, für diese Perspektive Rüstzeug zu bieten.

Zudem sei darauf hingewiesen, dass die ersten empirischen Untersuchungen zur Klassenführung von Jacob S. Kounin (dt. 1976, Reprint 2006) offensichtlich auch von Lewins dynamischer Theorie beeinflusst wurden: Dies legt nicht nur ein Blick in das sehr kurze Literaturverzeichnis Kounins nahe⁷, sondern vor allem die Formulierung und Begründung einer seiner erfolgsentscheidenden Lehrertil-Dimensionen: „Valenz und intellektuelle Herausforderung“ und in diesem Zusammenhang „Vermeidung von Überdruß“. Kounins Studie führte in den 1970er Jahren zu einer entscheidenden Wende in den vorher großenteils behavioristisch geprägten Auffassungen zur Klassenführung mit ihrer Betonung von Verstärkung bzw. Bestrafung gezeigten Schülerverhaltens. Kounin fand heraus, dass es nicht Zurechtweisungen im Nachhinein sind, die zu einer verlässlichen Reduzierung von Schülerfehlverhalten im Unterricht führen, sondern präventive Lehrer-Verhaltensweisen, die Störungen schon vor dem Auftreten verhindern können und eine hohe Mitarbeit im Unterricht sichern helfen. Dazu gehören neben der bereits erwähnten Dimension die sog. „Allgegenwärtigkeit“ der Lehrkraft, die bei Kounin „withitness“ heißt und Metzgers „ununterbrochener Führung mit dem Gegenstand“ insofern nahekommt, als sie die (von den Schülern erfahrbare, mitunter auch nur angenommene) Präsenz der Lehrperson während des Unterrichts betont. Auch die weiteren Dimensionen von „Reibungslosigkeit und Schwung“ der Unterrichtsführung und der „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“, also der Konzentration auf die Klasse als Ganzes auch bei intensiver Beschäftigung mit Einzelnen, und der Aktivierung möglichst vieler Schüler durch Stimulierung ihrer Aufmerksamkeit und Einfordern der Verantwortlichkeit für ihre Mitarbeit sind unmittelbar einleuchtende „Randbedingungen“ für fruchtbare Lernprozesse.

Metzgers zweite „Grundform“ der Arbeit am Lebendigen, das *Herrschen und Führen* (vgl. Metzger 1962, 38f) wird dadurch charakterisiert, dass die „fremden Wil-

⁶ vgl. Eichhorn 2008; Evertson, Emmer & Worsham (2000³), z.n. Nolting (2012).

⁷ Unter den insgesamt 15 Titeln in Kounins Quellenverzeichnis findet sich nicht nur Lewins „Dynamic Theory of Personality“ von 1935, sondern auch eine Studie des Lewin-Mitarbeiters Roger C. Barker sowie Fritz Heiders „Psychology of Interpersonal Relations“ von 1958 (vgl. Kounin 2006, 152).

len“ in den „eigenen Willensbereich“ des Führenden einbezogen werden und in der entstehenden Zusammenarbeit erhalten bleiben müssen, dass es somit nicht um „Erkämpfen und Verteidigen eines Rangplatzes samt den damit verknüpften Vorrechten“ geht und auch nicht darum, „die anderen ‚die eigene Macht spüren zu lassen““. Aus gestalttheoretischer Sicht geht es vielmehr beim Thema Klassenführung grundsätzlich um die Etablierung und Aufrechterhaltung einer „guten“ (d.h. „lebhaften“, sinnvollen) Ordnung des Zusammenlebens für alle Beteiligten im Klassenzimmer als förderliche Randbedingung für Lernen und Entwicklung. Sinnvolle Vereinbarungen für den Umgang miteinander zeichnen sich vor dem Hintergrund des gestalttheoretischen Menschenbildes dadurch aus, dass Schülerinnen und Schülern grundsätzlich selbst etwas zugetraut wird, dass genügend Freiheit für eigene Erfahrungen und selbstverantwortliche Korrekturen gewährt wird, dass gesetzte Grenzen nicht nur klar, sondern auch für Kinder und Jugendliche als sinnvoll nachvollziehbar sind, und dass sie der Wahrung der Würde der Kinder und der Lehrkräfte gleichermaßen dienen. Das heißt, es geht um verlässliche Vereinbarungen, auf die in aktuellen Situationen immer wieder Bezug genommen werden kann, aber nicht um die Etablierung von Zwangsordnungen.

„Demokratie fordert Beschränkungen der individuellen Freiheit um der Gruppe willen. Das Kind, das in eine solche Gruppe hineinwächst, wird auf natürlichem Weg zu einer demokratischen Disziplin für das ‚Wohl aller‘ geführt (...)“ (Lewin & Lewin 1940, 286).

Damit wird keineswegs einer naiven Wehrlosigkeit bei auftretenden Disziplinstörungen oder gar aggressiv-schädigendem Sozialverhalten das Wort geredet, vielmehr geht es darum, zunächst mit Vertrauen und Respekt vor der Eigenart der Kinder und Jugendlichen pädagogisch „in Vorleistung zu treten“ (vgl. dazu auch Galli 2014), anstatt allen Schülerinnen und Schülern von vornherein mit der geringschätzigen Haltung entgegenzutreten, man müsse sie „bändigen“⁸. Bereits 1931 führte Lewin viele der

„...Kämpfe zwischen Lehrern und Schülern, die sogenannten Disziplinschwierigkeiten, die unendlichen Varianten aktiver und passiver Obstruktion, die die Schüler gegen die auf Autorität Wert legenden Lehrer (...) zu verwenden pflegen...“ (Lewin 1931a, 141)

auf ein von Strafandrohungen durchdrungenes Gesamtmilieu zurück.

Notwendige Regelungen und Konsequenzen bei Fehlverhalten müssen im Sinn klarer Grenzen ohne Demütigungserlebnisse vermittelbar sein und die Förderung von Einsicht begünstigen. Vor allem bei Fehlverhalten, das andere beeinträchtigt oder geschädigt hat, sollte eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Folgen des eigenen Handelns gefordert und so engmaschig wie möglich, dabei respektvoll,

⁸ vgl. Metzger 1976³, 31. Derartiges ist keineswegs überholt, vgl. z.B. Eichhorn (2008).

kritisch und mit klarer eigener pädagogischer Haltung im Sinn der „ununterbrochenen Föhlung mit dem Gegenstand“ begleitet werden. Die oben erwöhnte „Vorleistung“⁹ der Lehrperson besteht eben darin, eine eigene Haltung zu Fragen des sozialen Miteinanders als Randbedingung für Lernen und Unterricht zu entwickeln und immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen. Es ist erforderlich, als Person für die Schülerinnen und Schüler sowie für ihre Eltern sichtbar zu werden und sie als je eigenständige Persönlichkeiten zu respektieren; das aber bedeutet auch, auftretende sozial inakzeptable Äußerungen und Handlungen ernst zu nehmen und vor der dann notwendigen Auseinandersetzung nicht zurück zu weichen. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe auf Dauer gerecht zu werden, brauchen Lehrkräfte zumindest verlässlichen kollegialen Austausch und Rückhalt. Zusätzlich können regelmäßige Coaching- bzw. Supervisionsangebote Unterstützung bieten, die sowohl dem Schutz der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern, als auch der Weiterentwicklung ihrer Professionalität dienen¹⁰.

Erfreulich konsistent dazu und veranschaulicht durch viele Beispiele aus der eigenen Praxiserfahrung als Lehrer und Coach in Schulen argumentiert Bill Rogers¹¹ in einem neu erschienenen Werk zum Thema „Classroom-Management“: Seine theoretische Basis umfasst neben philosophischem, pädagogischem und kognitiv-behavioralem auch individualpsychologisches und humanistisch-psychologisches Schrifttum. Besonders lesenswert ist das Kapitel über „grundlegende Einsichten“, in denen nicht nur das Erziehungsmittel der Ermutigung (113, 126f) diskutiert, sondern die Frage der Autorität des Lehrers (118 ff) vor dem Hintergrund einer auf Vertrauen und Respekt beruhenden Wechselbeziehung behandelt wird. Auf dieser Basis werden auch die im Schulsystem oft notwendigen Konsequenzen¹² für störendes Verhalten schlüssig begründet.

Aus gestalttheoretischer Sicht ist ergänzend hervor zu heben, dass es bei der Klassenführung darum geht, allen Schülerinnen und Schülern die wichtigen sozialen Grunderfahrungen der *Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit* zu ermöglichen, gleichgültig, wie leistungsstark oder wie „gestört“ man sie zeitweise erlebt. Dazu trägt auch bei, die Schülerinnen und Schüler verantwortlich am Prozess der Etablierung und Aufrechterhaltung der „Ordnung des Zusammenlebens“ zu beteiligen, wie das durch einen demokratischen Führungsstil im Sinn von Lewin, Lippitt & White, 1938ff, nahegelegt wird (vgl. Lewin & Lippitt 1938; Lewin & Lewin 1940). Man kann Schülerinnen und Schüler in altersangemessener Weise

⁹ Ich danke Thomas Fuchs für Anregungen zu diesem Abschnitt.

¹⁰ vgl. Bauer 2007, Rogers, 2013

¹¹ Rogers, B. (2013): Classroom Management. Das Praxisbuch. Die englische Originalausgabe erschien 2011 in 3. Auflage unter dem Titel „Classroom Behaviour. A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colledge Support“.

¹² Rogers zählt auch die sog. *Auszeit* zu den Konsequenzen inakzeptablen Verhaltens, anders als bei Eichhorn (2008) jedoch nicht als *aversive* Konsequenz, sondern als Gelegenheit zur Beruhigung und Besinnung.

fragen, welche Vorstellungen von Zusammenleben sie haben, welches Zusammenleben sie als Gruppe und Klasse wollen und brauchen, und welche Regelungen dafür getroffen werden sollten. Die Einrichtung eines Klassenrates, ebenfalls von Lewin wie auch von individualpsychologischen Pädagogen schon frühzeitig empfohlen¹³, ist dafür eine sinnvolle strukturelle Maßnahme, die auf jeden Fall die Chance für ein frühzeitiges (und ohnehin notwendiges) Einüben von Demokratie bietet. An vielen Schulen ist ein Klassenrat bereits institutionalisiert: er tagt unter Beteiligung Aller in der Klasse zu verlässlichen Zeiten und bietet Raum für die Besprechung aufgetretener Probleme im Umgang miteinander; wechselnde Schüler übernehmen die Gesprächsleitung und die Lehrer haben eher beratende und im Hintergrund strukturierende Funktion.

Klassenführung als Randbedingung für gelingende Lernprozesse

Die Frage nach der Klassenführung als Randbedingung zur Förderung von fruchtbaren Lernprozessen durch gelingenden Unterricht betont das „Kerngeschäft“ von Schule und knüpft noch einmal an die zuvor bereits erwähnten Definitionen von Kiel (2009, 337, z.n. Haag & Streber) und Nolting (2012, 11) an. Allerdings stellt die Forderung nach „Sicherung aktiver Lernzeit“ für eine möglichst hohe Anzahl von Schülern eine notwendige, aber nicht unbedingt hinreichende Bedingung für fruchtbare oder schöpferische Lernprozesse dar. In vielen Unterrichtssituationen geben sich Lehrkräfte denn auch damit zufrieden, wenn Schüler nicht stören und „einfach mitarbeiten“. Dafür werden immer noch Kounins empirisch untersuchte „Techniken der Klassenführung“ empfohlen, integriert in neue systematische Zusammenstellungen¹⁴, unter denen besonders das Buch von Nolting hervorhebenswert ist.

In neuerer Zeit wird vor dem Hintergrund der sozialkonstruktivistischen Perspektive in der bildungstheoretischen Diskussion jedoch auch ein anderes Menschenbild propagiert und ein verändertes Classroom-Management gefordert (vgl. Bohl & Kucharz 2010, z.n. Haag & Streber 2012, 98ff), das dem gestalttheoretischen Verständnis, Kindern selbst etwas zuzutrauen, überraschend nahe kommt. Vor allem werden Schüler in diesen Ansätzen grundsätzlich als „internal motiviert zum Lernen“ gesehen, und es wird die Möglichkeit eingeräumt, dass Fehlverhalten oder ein Mangel an Motivation kein „Grundübel im Kind“ sein müsse, sondern mit zu stark reglementiertem Unterricht, zu schwierigem Stoff, einem Mangel an geeigneten Lernhilfen oder anderen Ursachen zu tun haben könnte. Man versucht, nicht nur mit differenziert angebotenen Lernstoff Abhilfe zu schaffen, sondern vor allem auch mit der Anleitung der Schülerinnen und Schüler, sich „miteinander eigenverantwortlich um den Stoff zu kümmern“ (ebd., 98). Lehr-

¹³ Dreikurs, Grunwald & Pepper 2007 (1982), vgl. auch Lewin & Lewin 1940.

¹⁴ Nolting 2012, 33ff, Haag & Streber 2012, 66ff, 126f.

kräfte werden also zu Lernberatern in sog. kooperativen Lernsettings. Auch wenn dies in der Verkürzung missverstanden werden kann und daher auch gelegentlich mit neuer Überforderung für Lehrkräfte und Schüler einhergehen dürfte, so geht die Argumentation m.E. in eine richtige Richtung:

Wenn nämlich, wie die Gestalttheorie und insbesondere der Kritische Realismus es nahelegen, *Lernen* als ein *im* einzelnen Kind oder Jugendlichen in aktiver Auseinandersetzung mit seiner wahrgenommenen Umwelt ablaufender Prozess begriffen wird, der auf eine *neue Erkenntnis*, eine *neue Einsicht in Zusammenhänge*, auf Wissenserwerb in einem *neuen Gebiet* oder auf Erwerb oder Ausbau einer *neuen Fähigkeit* ausgerichtet ist, so wird klar, dass Lernprozesse nicht von außen gemacht oder gar erzwungen werden können. Mit Metzgers Kennzeichen der „Gestaltung aus inneren Kräften“ kann man aber darauf vertrauen, dass eben solche Lernprozesse in den Schülerinnen und Schülern ablaufen *können*, sofern im Sinn *freier Zielerreichung* das Feld einer Aufgabe wirklich betreten und *in Fühlung mit dem Gegenstand*, aber ohne vorzeitige ‚Sicherung‘ durch vorgegebene Lösungswege, durchschritten werden kann.

Nach Metzger sind Lehrerinnen und Lehrer also zwar „darauf beschränkt, günstige Randbedingungen zu setzen“, können dies aber z.B. durch einen anregenden Unterricht, auch durch reflektierte Einführung neuer Lernsettings, in denen größere Selbsterprobungsfreiheit im Umgang mit Lerngegenständen herrscht, erreichen. Eine Klassenführung, die nicht nur störungspräventiv ausgerichtet ist, sondern unter Beachtung der „Nicht-Beliebigkeit der Arbeitszeiten“ und der „Arbeitsgeschwindigkeit“, vor allem aber in der „Duldung von Umwegen“ eine Einladung zum Lernen für alle darstellen kann, trägt zur Gestaltung der günstigen Randbedingungen bei. Schließlich braucht man, um zu fruchtbarem Lernen zu gelangen, auch empfängliche Sinne, möglichst unverkrampfte Aufmerksamkeit, Denk- und Umstrukturierungsfähigkeit, abrufbares Vorwissen über die Sache, um die es gerade geht, eine möglichst lockere Verfügbarkeit von „Werkzeug“ und „Werkstoff“ sowie Geduld¹⁵. Dies bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, setzt zugleich voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst darüber verfügen und daher in der Lage sind, Lernhemmnisse aufzuspüren und, wo dies nötig ist, zu ihrer Überwindung beizutragen, um zur selbständigen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand immer wieder anzuregen und zu ermutigen.

Fazit

Klassenführung als eigenständige schöpferische Tätigkeit wahrzunehmen, ist eine lohnende Perspektive für Lehrkräfte. Sie kann den Handlungsspielraum verdeutlichen und die mitunter gefährdete souveräne Leichtigkeit zurück gewinnen hel-

¹⁵ vgl. Metzger 1962², 73ff; Soff 2011b, 74.

fen. Sich alltäglich ins dynamische Feld der Aufgabe zu begeben, trotz und wegen eigener Vorplanungen stets mit Unvorhersehbarem zu rechnen, den Überblick zu behalten oder rechtzeitig wieder zu gewinnen, „in Föhlung mit dem Gegenstand“ zu bleiben, dabei auch Nähe und Distanz auf eine förderliche Weise für alle Beteiligten zu regulieren und die „Einbeziehung fremder Willen“ auf dem Weg zum Ziel des Lernens und selbständigen Denkens zu sichern, ist eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe. Es ist erforderlich, Lehrerinnen und Lehrern mehr als bisher üblich Unterstützung für ihre „Selbstsorge“ (vgl. Galli 2014; Bauer 2007) anzubieten und für eine Kultur des verlässlichen wechselseitigen kollegialen Austauschs und Rückhalts in Schulen zu werben (vgl. Rogers 2013), um dieser Aufgabe auf Dauer gerecht zu werden. Gelingende und reflektierte Prozesse der Beziehungsgestaltung, wie sie etwa im Rahmen von Coaching- bzw. Supervisionsgruppen für Lehrkräfte stattfinden, sind wirksame Schutzfaktoren für die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und zugleich eine Basis für produktive Lernprozesse.

Zusammenfassung

Das erziehungspsychologische Thema Klassenführung (Classroom-Management) wird vor dem Hintergrund der Gestalttheorie als zeitlich ausgedehnter schöpferischer Prozess der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schöulern und zugleich als Randbedingung für gelingende Lernprozesse im Unterricht charakterisiert.

Schlüsselwörter: Klassenführung, classroom-management, kreative Prozesse, Lehrer-Schöler-Wechselbeziehung, erfolgreiches Lernen.

Classroom Management as a Creative Process: Relationship Formation and Boundary Conditions for Successful Learning

Summary

In this paper, classroom management is described in Gestalt-theoretical terms as a long-term creative process of constitution and care of the interrelations between teacher and pupils in school, thus also working as a basic condition for successful learning and teaching processes.

Keywords: Classroom management, creative processes, teacher-learner-interrelation, successful learning.

Literatur

- Bauer, J. (2007): Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. Ein Manual. *Psychologie Heute Compact* Nr. 6, Schule verändern!, 90-95.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (1982, 2007): *Lehrer und Schöler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eichhorn, C. (2008): *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schöler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Galli, G. (2014): Schöpferische Freiheit und Autorität. *Gestalt Theory* 36/2, 141-150.
- Haag, L. & Streber, D. (2012): *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Helmke, A. (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrberprofessionallität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des*

- Unterrichts*. 3. Aufl.. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kounin, J.S. (1976, Reprint 2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster, New York: Waxmann.
- Lewin, K. (1931a): Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In: Weinert, F.E. & Grundlach, H. (Hrsg.) (1982), 113-168.
- Lewin, K. (1931b): Sachlichkeit und Zwang in der Erziehung zur Realität. In: Weinert, F.E. & Grundlach, H. (Hrsg.) (1982), 215-223.
- Lewin, K. & Lewin, G. (1940): Demokratie und Schule. In: Weinert, F.E. & Grundlach, H. (Hrsg.) (1982), 285-293.
- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938): Eine experimentelle Methode zur Untersuchung von Autokratie und Demokratie. Eine vorläufige Notiz. In: Lück, H. (Hrsg.) (2009): *Kurt Lewin. Schriften zur angewandten Psychologie. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen*. 131-138. Wien: Krammer-Verlag.
- Metzger, W. (1962): *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt: Waldemar Kramer.
- Metzger, W. (1967): *Stimmung und Leistung*. 4. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Metzger, W. (1975): Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung? In: Guss, K. (Hrsg.) (1975): *Gestalttheorie und Erziehung*, 18-41. Darmstadt: Steinkopff.
- Metzger, W. (1976): *Psychologie in der Erziehung*. 3. Aufl.. Bochum: Kamp.
- Nolting, H.-P. (2012): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. 10. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rogers, B. (2013): *Classroom-Management. Das Praxisbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Soff, M. (2003): Gesundheitsprophylaxe als Thema der Lehrer(aus)bildung. *karlsruher pädagogische beiträge*. Heft 55, 119 – 126.
- Soff, M. (2008): Gestalttheorie in der Lehrerbildung – Einige erziehungspsychologische Konsequenzen. In: Metz-Göckel, H. (Hrsg.) (2008): *Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie, Band. 1*, 273 – 290. Wien: Krammer-Verlag.
- Soff, M. (2011a): Von der psychischen Erschöpfung des Berufswillens. Kurt Lewin und Anitra Karsten als Pioniere der Burnout-Forschung. *Gestalt Theory* 33 (2), 183 – 100.
- Soff, M. (2011b): Gestaltpsychologische Prinzipien zu Begabung und Kreativität. In: Schenz, C., Rosebrock, S. & Soff, M. (Hrsg.) (2011): *Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik*. 63 – 84. Berlin: LIT-Verlag.
- Weinert, F.E. & Grundlach, H. (Hrsg.) (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta.

Marianne Soff, Dr. phil., Diplom-Psychologin und Psychologische Psychotherapeutin, seit 1998 Akad. Rätin/Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Vorstandsmitglied der GTA und Beratende Herausgeberin der Zeitschrift *Gestalt Theory*, Gast-Herausgeberin des aktuellen Hefes

Adresse: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Psychologie, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland.

Email: soff@ph-karlsruhe.de

