

---

# Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse

---

Magdalena Rozenberg

The aim of this article is to present the concept of *Classroom Management*. The following questions have been posed: What image of classroom management is supplied by scientific research? How is it connected with the quality of lessons or classes? What kind of understanding of classes stands behind this concept? What are the most important fields and possibilities of its action? And finally: Does foreign language learning and teaching need such pedagogic concepts as *Classroom Management* for shaping an organizational framework of foreign language learning and teaching?

Classroom Management – Classroom Leadership – foreign language learning and teaching – foreign language – teacher

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das Konzept des Klassenmanagements darzustellen. Dabei geht es um die Fragen: Welches Bild von Klassenmanagement zeigt die Forschung? In welchem Zusammenhang steht das Klassenmanagement mit der Unterrichtsqualität? Welches Verständnis von Unterricht steht hinter dem Konzept? Was sind seine wichtigsten Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten? Und schließlich: Braucht die Fremdsprachendidaktik solche pädagogischen Konzepte, wie hier Klassenmanagement, für die Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse?

Klassenführung – Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlernen – Lehren – Fremdsprachenlehrer

## 1. Einleitung

Klassenmanagement (im anglo-amerikanischen Raum als *Classroom Management* bezeichnet und im deutschsprachigen Raum als *Klassenführung* übersetzt und synonym verwendet) ist ein aktuell diskutiertes Forschungsthema in der Erziehungswissenschaft.<sup>1</sup> Andreas Helmke formuliert zehn wesentliche Merkmale<sup>2</sup> der Unterrichtsqualität, unter denen dem Klassenmanagement der erste Platz eingeräumt wird. Auf der Basis der internationalen Forschung stellt Helmke (2003; 2014) fest, „dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung“ (Helmke 2003: 78). Dieser exemplarischen Aussage von Helmke stimmen z. B. Kiel, Frey und Weiß (2013:17) uneingeschränkt zu, indem

---

1 Den aktuellen Forschungsstand zum Konzept *Classroom Management* und Klassenführung in der Erziehungswissenschaft stelle ich in meinem Beitrag *Classroom Management: Klassenführung* (Rozenberg 2015) dar.

2 Helmke (2014: 168f.) führt folgende Merkmale der Unterrichtsqualität auf: 1) Klassenführung, 2) Klarheit und Strukturiertheit, 3) Konsolidierung und Sicherung, 4) Aktivierung, 5) Motivierung, 6) lernförderliches Klima, 7) Schülerorientierung, 8) Kompetenzorientierung, 9) Umgang mit Heterogenität und 10) Angebotsvariation.

die Autoren darauf verweisen, dass dieses Thema sowohl aus praktischer Sicht als auch aus der Perspektive der Forschung immer wieder aufgegriffen wird. So wird etwa in den verbreiteten Merkmalskatalogen für guten Unterricht (z. B. Lipowsky 2007; Helmke 2006; Meyer 2005) die große Bedeutung von Klassenführung hervorgehoben.

In der fremdsprachendidaktischen Forschung ist dem Klassenmanagement dagegen bisher nur wenig Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Man findet zwar bei einigen Autoren den Begriff *Classroom Management*, von einer wissenschaftlichen Fundierung dieses Themas kann aber in vielen Fällen nicht gesprochen werden. So findet man etwa bei Walter (1995) den Begriff des *Classroom Management*, den er auf die Anforderungen an den Fremdsprachenlehrer im Frontalunterricht bezieht. Der Fremdsprachenlehrer sollte *Classroom Management* im Griff haben, d. h. „neben der Konzentration auf die zu vermittelnden Inhalte alle Vorgänge in der Klasse überschauen, die Reaktionen der Schüler – insbesondere auch die nonverbalen – richtig einschätzen und möglichst viele Schüler zu aktiver Mitarbeit anregen“ (Walter 1995: 204). So sieht Walters „Auseinandersetzung“ mit *Classroom Management* aus.

Den Begriff des *Classroom Management* verwendet auch Thaler (2012), der im Unterschied zu Walter *Classroom Management* zumindest mit einigen Hintergrundinformationen (ein kurzes Kapitel mit zwei Seiten) versieht. Dennoch fällt die Darstellung vor dem Hintergrund der gut fundierten Forschung und der zugänglichen Literatur zu diesem Thema spärlich aus. Thaler stellt zwei Ansätze vor: den Ansatz effektiver Klassenführung nach Kounin (1976) und den Ansatz prophylaktischer Disziplinararbeit nach Ur (1996). Gegenüber Walter und Thaler befasst sich Hallet (2006) in viel größerem Umfang (Kap. 7: 110-126 und Kap. 9.3: 155-156) mit dem Thema, indem er Planung als Lehr- und Lernmanagement betrachtet. Unter „Management“ versteht Hallet „sowohl die umfassende Vorbereitung und Herstellung von Unterrichtsvoraussetzungen als auch die Initiierung und Steuerung von Lehr- und Lernprozessen“ (Hallet 2006: 125).

Vor dem Hintergrund der noch unzureichenden Aufarbeitung des Konzepts des Klassenmanagements in der fremdsprachendidaktischen Forschung verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, Klassenmanagement darzustellen, wobei deutlich gesagt werden soll, dass dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Da aber Klassenmanagement in der Erziehungswissenschaft angesiedelt ist, fragt der Beitrag auch, ob die Fremdsprachendidaktik solche pädagogischen Konzepte, wie hier Klassenmanagement, die nicht direkt auf fremdsprachendidaktische Fragestellungen eingehen, für die professionelle Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse braucht.

Die inhaltliche Struktur des Beitrags orientiert sich an folgenden Themenkomplexen: Klassenmanagement als zentrale Variable des Unterrichts (Kap. 2), Begriffsbestimmung (Kap. 3), Zwischenbilanz (Kap. 4), Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten (Kap. 5) und Konklusion (Kap. 6).

## 2. Klassenmanagement als zentrale Variable des Unterrichts

Klassenmanagement wird in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion Helmke und Helmke (2014: 9) zufolge als zentrale Variable des Unterrichtserfolgs betrachtet. Es gibt viele Studien, die die Bedeutung des Klassenmanagements für den Unterrichtserfolg belegen. Am bekanntesten und ergiebigsten sind nach Helmke (2003; 2014) und Schönbächler (2006; 2008) die Studien von Herbert J. Walberg und Kollegen (vgl. Fraser, Walberg, Welch und Hattie 1987; Wang, Haertel und Walberg 1993). Die aktuell vieldiskutierte Hattie-Studie, deren Ergebnisse aus Meta-Analysen hervorgehen, ist dagegen für die Forschung zum Klassenmanagement wenig ergiebig, weil sich Hattie, so Helmke und Helmke (2014: 9), nur auf sehr wenige Meta-Analysen zum Klassenmanagement stützen könne. Anhand einer Tabelle<sup>1</sup> (Tab. 1) lässt sich die Position des Klassenmanagements feststellen.

Rang	Einflussfaktor	Effektstärke
1	Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus/Schülererwartungen	1,44
2	Kognitive Entwicklungsstufe (nach Piaget)	1,28
4	Glaubwürdigkeit	0,90
9	Klarheit der Lehrperson	0,75
10	Feedback	0,75
12	Lehrer-Schüler-Beziehung	0,72
16	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	0,68
25	Nichtetikettieren von Lernenden	0,61
28	Kooperatives vs. individuelles Lernen	0,59
38	Klassenzusammenhalt	0,53
<b>42</b>	<b>Classroom management</b>	<b>0,52</b>
67	Verhaltensziele/Advance Organizers	0,41

Tab. 1: Rang des Klassenmanagements/*Classroom Management* in der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2012)

In Hatties Rangliste mit insgesamt 150 Einflussfaktoren nimmt *Classroom Management* Platz 42 mit einer Effektstärke von  $d=0,52$  ein. *Classroom Management* gehört somit „noch zu den überdurchschnittlich wirksamen Faktoren, was allerdings für sich genommen sehr begrenzt ist, wenn man es mit anderen Einflussfaktoren vergleicht, die für [das Klassenmanagement] wirksam werden können“ (Klaffke 2013: 110).

Im deutschsprachigen Raum sind die im Folgenden genannten Modelle und Studien hervorzuheben, welche die Wirksamkeit der Klassenführung für die Qualität des Unterrichts belegen. Als Beispiel für ein repräsentatives Modell ist das Angebot-

<sup>1</sup> In der Tabelle (Tab. 1) werden nur diejenigen Einflussfaktoren genannt, die meiner Einschätzung nach mit Klassenmanagement/*Classroom Management* zu tun haben.

Nutzungs-Modell von Helmke (2014; 2003) zu nennen, in dem Klassenführung Teil eines komplexen Wirkungsgeflechts (Abb. 1) ist.

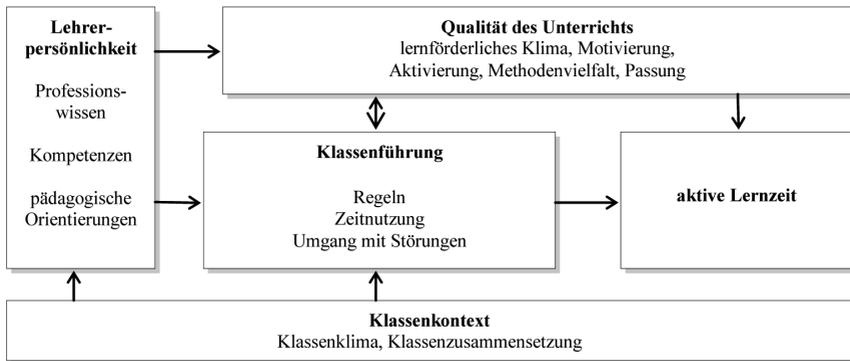


Abb. 1: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke 2007: 47 und 2014: 177)

Dieses Rahmenmodell verdeutlicht ein interdependentes Verhältnis zwischen effizienter Klassenführung und gutem Unterricht: Ist der Unterricht motivierend, sind Helmke (2014: 176) zufolge die Schüler/innen aktiv und an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt. Und umgekehrt: Ist die Klasse gut geführt, lässt es sich besser unterrichten. Eine effiziente Klassenführung bedeutet die Unterrichtszeit für Lernprozesse gut zu nutzen. Die Wirksamkeit der Klassenführung ist aber nicht nur von der guten Zeitnutzung abhängig, sondern auch von der Lehrerpersönlichkeit: von ihrem fachlichen Wissen, ihren Kompetenzen und ihren pädagogischen Orientierungen, zu denen nach Helmke und Helmke (2014: 10) Autorität, Glaubwürdigkeit, Empathie, Selbstreflexion sowie Emotionskontrolle gehören.

Die Wirksamkeit der Klassenführung beeinflussen auch Regeln, die für Helmke (2014: 179) verbindliche Abmachungen einer proaktiven Klassenführung sind. Dabei betont Helmke aber, dass die gleichzeitige Einführung von sehr vielen Regeln zur Überforderung führen kann. Bei der effizienten Klassenführung geht es auch um die Steuerung der aktiven Lernzeit, also der Zeit, in der sich die Schüler/innen aktiv und engagiert mit dem Lernstoff befassen. Nicht ohne Bedeutung für die effiziente Klassenführung ist ein gutes Lernklima, das nach Helmke (2014: 177) durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt entstehen kann. Die im Rahmenmodell dargestellte Effizienz der Klassenführung und die Unterrichtsqualität bewegen sich – mit den Worten von Andreas Helmke (2014: 177) – nicht im luftleeren Raum: „Klassen mit ungünstigen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen [...] erschweren das Unterrichtsgeschäft und die Klassenführung“ (Helmke 2014: 177).

Den hohen Stellenwert des Klassenmanagements für die Unterrichtsqualität unterstreichen auch Ophardt und Thiel (2013), die Klassenmanagement für eine

wesentliche Voraussetzung für die Maximierung der aktiven Lernzeit halten. Somit wird Klassenmanagement zur Basisdimension der Unterrichtsqualität (vgl. Ophardt und Thiel 2013: 31). Auch Görgner (2015) sieht Klassenmanagement als Basis für einen gelungenen Unterricht an und nennt konkrete Übungsvorschläge für den Lehrer und für das Unterrichtsgeschehen. Dabei soll dennoch nachdrücklich betont werden, dass effiziente Klassenführung für sich genommen noch kein guter Unterricht ist; sie stellt jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen dar.

Zu den bekanntesten deutschsprachigen Studien gehören die Scholastik-Studie und die MARKUS-Studie. Im Rahmen der Scholastik-Studie (Weinert und Helmke 1997) wurden 54 Grundschulklassen in den Jahren 1987-1991 längsschnittlich untersucht. In der genannten Studie konnten Weinert und Helmke (1997) nachweisen, dass bei Klassen, in denen qualifiziert unterrichtet wurde, das Unterrichtsmerkmal „Klassenführung“ hoch ausgeprägt war. In diesem Sinne versteht sich Klassenführung als Kompetenz, abhängig von der Lehrerpersönlichkeit, und steht in Wechselwirkung mit der Unterrichtsqualität. Im Rahmen der MARKUS-Studie (Helmke und Jäger 2002) wurden dagegen ca. 37 000 Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz befragt. Aufgrund der Schülerbefragung zu verschiedenen Aspekten des Unterrichts konnten Helmke und Jäger (2002) das Profil von maximal erfolgreichen Klassen (Kriterium: Mathematikleistung) erstellen. Die erfolgreichsten Klassen sind unter anderem durch eine effiziente Klassenführung charakterisiert, die „die überragende Wertigkeit [signalisiert], die die Lehrkraft dem Lernen zuschreibt, und ist damit – über die Steigerung der Lernmotivation – indirekt ebenfalls lernförderlich“ (Helmke und Helmke 2014: 10).

Im Folgenden soll geklärt werden, wie der Begriff „Klassenmanagement“ verstanden wird. Das Grundverständnis von Klassenmanagement wird vor dem Hintergrund der konzeptionellen Diskussion über Klassenmanagement bestimmt, die drei Phasen durchlaufen hat.

### 3. Begriffsbestimmung

Das Konzept des *Classroom Management* kommt aus den USA. Für *Classroom Management* liegt nach Schönbächler (2008: 17) keine einheitliche deutsche Übersetzung vor, so dass in der deutschsprachigen Diskussion abwechselnd die Begriffe „Klassenführung“, „Klassenleitung“, „Unterrichtsführung“, „Klassenmanagement“, „Unterrichtsmanagement“ bzw. „Klassenorganisation“ benutzt werden. All diese Begriffe sind, so Schönbächler weiter, mit Mängeln behaftet. Die Autorin erklärt:

In der ökonomischen Tradition wird zwar Führung mit Management gleichgesetzt [...], Management, bezogen auf Unternehmensführung, wird dabei jedoch als Gegenstück zur Menschenführung (Leadership) gesetzt. Unter den Begriff „Classroom Management“ fallen aber [...] sowohl organisatorische wie personelle Führungsaufgaben. Insofern stellt die Verwendung des Begriffs „Management“ in seiner deutschsprachigen Bedeutung eine Einengung dar. Der Begriff „Führung“ richtet sich im schulischen Kontext meist auf die Gestaltungs- und Steuerungsfunktion der ganzen Schule [...], also auf das Schulleiteramt. Eher im Hintergrund steht unter diesem Stichwort die Führungsaufgabe der Lehrperson im Schulzimmer. Wird diese jedoch fokussiert, ist wiederum eine Einschränkung des Wirkungshorizonts festzustellen: Unter Führung der Lehrperson wird im Allgemeinen die Lenkungsfunktion verstanden [...] (Schönbächler 2008: 17).

In der deutschsprachigen Diskussion werden von den oben dargestellten Begriffen zwei bevorzugt, nämlich „Klassenführung“ und „Klassenmanagement“, die meist synonym im Sinne von *Classroom Management* verwendet werden. Daran anschließend werden auch in diesem Beitrag „Klassenführung“, „Klassenmanagement“ und *Classroom Management* synonym verwendet.

Die deutschsprachige Diskussion ist durch drei Phasen geprägt, die verdeutlichen, wie sich der Begriff des *Classroom Management* erweitert hat. Die Tendenz geht, so Haag und Streber (2012: 90), von einem lehrerzentrierten hin zu einem lernerzentrierten Klassenmanagement.

### 3.1 Diskussionsphasen

In Anlehnung an Bastian (2015) stelle ich drei Diskussionsphasen dar. Es folgt dann die aktuelle Diskussion über Klassenmanagement.

Die *erste Phase in den 1960er und 1970er Jahren* ist hauptsächlich auf den reaktiven Umgang mit Störungen und die richtige Lehrerreaktion auf unerwünschte Verhaltensweisen von Schüler/innen ausgerichtet und steht im Kontext behavioristischen Denkens (vgl. Bastian 2015: 8; Haag und Streber 2012: 90). In dieser Phase wird sehr stark auf die Lehrerzentrierung fokussiert. Der Lehrer ist allein verantwortlich für die Herstellung von Disziplin, Ruhe und Ordnung. Das erwartete Verhalten versucht er den Schüler/innen durch Belohnung, Lob, Tadel und Sanktionen zu verdeutlichen.

In der *zweiten Phase Ende der 1970er bis in die 1980er Jahre* kommt es zur ersten Wende durch die Studie von Kounin (1976). Während vor Kounins Studie Klassenführung hauptsächlich als reaktiver Umgang mit Störungen gesehen wird, setzt sich nach Kounin stärker eine proaktive Auffassung durch (vgl. Haag und Streber 2012: 90). Die Prävention von Störungen rückt nun in den Fokus. Mit Kounins Präventionsgedanken gewinnt die Klassenführung ein neues Verständnis des Lehrerhandelns. Für die Praxis bedeutet das, mehr Verantwortung an die Schüler/innen zu übergeben und den Blick vom einzelnen Schüler auf die Interaktion

zwischen Lehrer und Lerngruppe als mitbedingenden Rahmen von Störungen zu erweitern (vgl. Bastian 2015: 8).

In der *dritten Phase in den 1990er Jahren bis Anfang 2000* orientiert sich die Forschung und Diskussion zum *Classroom Management* an den Merkmalen von gutem Unterricht (vgl. Bastian 2015: 8). Einen wichtigen Beitrag zum Wandel des Verständnisses hin zu einem lernerzentrierten *Classroom Management* liefern die Studien von Evertson und Harris (1992; 1999), Weinstein (1999) und Brophy (1996; 1998). Klassenmanagement soll dazu beitragen, „dass die Schüler/innen Selbstständigkeit und Selbstregulation im Aneignen von Lernstoffen entwickeln und gemeinsame Verantwortung bei Konflikten tragen“ (Haag und Streber 2012: 90).

Die *aktuelle Diskussion* über Klassenmanagement ist von zwei Aspekten geprägt, auf die Klaffke (2014: 7) und Eikenbusch (2009: 8) aufmerksam machen:

- Partizipation am Klassenmanagement: Die Schüler/innen sollen am Klassenmanagement partizipieren, indem sie Verantwortung übernehmen, was die Entwicklung von Autonomie fördert: „Mit zunehmendem Grad an Selbstorganisation ist [...] ein zunehmend anspruchsvolles Classroom-Management notwendig, weil die angebahnten und gewünschten Individualisierungs- bzw. Differenzierungsprozesse einen Überblick erschweren und zudem die wichtige Verbindung zwischen organisatorischem und fachlichem Management an Bedeutung gewinnt: Je individualisierter Lernprozesse angelegt sind, desto komplexer sind die Überlappungen“ (Bohl 2010: 24).
- Kooperation im Klassenmanagement (Kooperatives Klassenmanagement): Hier versteht sich Klassenmanagement als Team-Aufgabe. Es kommt darauf an, Klassenmanagement zu einer gemeinsamen Sache der Klasse zu machen, bei der die Schüler/innen sich am Unterricht beteiligen und mitwirken und auch schrittweise lernen, sich selbst zu organisieren und zu führen.

### 3.2 Grundverständnis von Klassenmanagement

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion über Klassenmanagement ist also von einem erweiterten – das heißt partizipativen und kooperativen – Verständnis auszugehen (vgl. Bastian 2016: 3 und 2015: 8). Das bedeutet nach Bastian<sup>1</sup> (2016: 2): Beim Klassenmanagement geht es

- „um eine gemeinsame Gestaltung [eines Rahmens für lernförderliche] Arbeitsbedingungen – [...] mit den Schülerinnen und Schülern“,

---

<sup>1</sup> An anderer Stelle nennt Bastian (2015: 7) zwei Aspekte, mit denen das Grundverständnis von Klassenmanagement ausdifferenziert werden kann: Einerseits lässt es sich als subjektives Verständnis der Akteure und andererseits als ein konzeptionelles Verständnis fassen.

- „um die Entwicklung eines Rahmens für die Gestaltung von Arbeitsbedingungen, in denen konsequent und gemeinsam für ein störungsarmes Lernklima als eine Voraussetzung gesorgt wird“ und
- um „[eine flexible, aber verbindliche] Gestaltung des Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen, bei der die individuellen Fähigkeiten und die Fähigkeiten der jeweiligen Lerngruppe als Orientierung dienen“ (zu allem Bastian 2016: 2).

#### 4. Zwischenbilanz

Was für Klassenmanagement bereits gesagt wurde, gilt auch auf der Ebene des einzelnen Fremdsprachenunterrichts: Die dort stattfindenden fremdsprachlichen Lernprozesse benötigen eine für die Lernenden nachvollziehbare Struktur, die das Unterrichtsgeschehen für sie transparent und klar macht (vgl. Hallet 2006: 123). Die Transparenz und Klarheit des Unterrichts wiederum ist, so Hallet (2006: 124), Voraussetzung für effizientes Fremdsprachenlernen und für die Entwicklung des prozeduralen, konditionalen und metakognitiven Wissens der Lernenden. Denn bei fehlender Bewusstmachung von Lernschritten und der damit verbundenen Lernprozesse sind die Lernenden, wie Hallet (ebd.) hervorhebt, nicht in der Lage, ihr Lernen durch Reflexion selbst zu optimieren. Dies widerspricht wiederum, so Hallet weiter, dem Bildungsziel der aktiven Partizipation und Kooperation. Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit von Lehr-/Lernprozessen gehören also „nicht nur zu einem respektvollen Umgang aller am Lehr-/Lernprozess Beteiligten miteinander, sondern auch zur Einübung in gesellschaftliche Partizipation und [Kooperation] als Grundgedanke einer demokratischen Erziehung“ (Hallet 2006: 124).

Der Begriff des Klassenmanagements betrifft, wie dargestellt, lediglich die Gestaltung (hier auch Herstellung, Planung) eines bestimmten Rahmens, in dem sich das Fremdsprachenlernen vollziehen soll. Für die Erfassung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen scheint der Begriff günstig zu sein, denn er macht deutlich, dass fremdsprachliche Lernprozesse einer vom Lehrer strukturierten Planung folgen. Aus diesem Verständnis von Planung resultiert also eine Fokussierung der Aufgabe des Fremdsprachenlehrers: „Es geht nunmehr nicht mehr vordringlich darum, Informationen, Wissen und Kompetenzen unmittelbar an die Lernenden weiterzuvermitteln, sondern darum, möglichst günstige [Rahmenbedingungen] für die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und für die Entwicklung von Fähigkeiten zu schaffen“ (Hallet 2006: 53). Ohne Zweifel gehören, so Hallet, zu diesen Aufgaben die Bestimmung von klaren Regeln und die Etablierung bestimmter Prozeduren (z. B. Grüßen, Zuhören, Aufmerksamkeit, Aufpassen, Respekt), die erforderlich sind, um vorausschauend-konstruktive (vs. reaktiv-sanktionierende) fremdsprachliche Lehr- und Lernsituationen zu gestalten.

## 5. Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten

Was gehört zu den wichtigsten Handlungsfeldern und Handlungsmöglichkeiten beim Klassenmanagement? Bastian (2015: 8 und 2016: 5) konzipiert drei Handlungsfelder und beschreibt die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten des Klassenmanagements. Diese Handlungsfelder sind: die Lern-Gruppe, der Lern-Raum und das Lern-Arrangement (Tab. 2). In der folgenden Tabelle (Tab. 2) werden diese drei Handlungsfelder und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten skizziert.

Handlungsfelder	Handlungsmöglichkeiten sind beispielsweise
<p>Handlungsfeld 1: Die Lern-Gruppe Dieses Handlungsfeld zielt auf eine lernförderliche Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Interaktion der Schüler/innen untereinander ab.</p>	<p>der Aufbau eines vertrauensvollen und respektvollen Verhältnisses Interesse an genauen Informationen über Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen Unterstützung von Selbstdisziplin und Selbstregulation gemeinsame Aushandlung und Pflege von Routinen und Ritualen konsequenter Umgang mit Störungen, Beachtung der Einhaltung von Vereinbarungen und Konsequenzen Entwicklung einer eigenständigen Interaktion der Lernenden untereinander beispielsweise in Helfersystemen und bei der Gestaltung des Klassenrats Klassenführung und Interaktionssteuerung eng miteinander verknüpfen</p>
<p>Handlungsfeld 2: Der Lern-Raum Dieses Handlungsfeld zielt auf eine bewusste Gestaltung und Nutzung der räumlichen Umgebung, der Routinisierung von Abläufen bei der Veränderung der Sitzordnung, der Bereitstellung und Nutzung von Aufgaben und Arbeitsmaterialien sowie der Nutzung von Beratungsstrukturen ab.</p>	<p>eine übersichtliche Raumgestaltung, die inhaltliche Ergebnisse, methodisches Vorgehen und soziale Regelungen dokumentiert vom Lehrer festgelegte oder gemeinsam ausgehandelte Sitzordnung, die je nach Lernform reibungslos verändert werden kann Regelungen zur Vorbereitung und Nutzung des Arbeitsplatzes beispielsweise am Ende der vorangehenden Stunde Bereitstellung von Aufgaben und Materialien in dafür vorgesehenen Regalen oder Systemen Regelungen und Möglichkeiten und Wege zur Beratung der Lernenden durch den Lehrer oder durch die Lernenden untereinander Beachtung eines guten Verhältnisses von Strukturiertheit und Offenheit – je nach Bedürfnissen der Gruppe und der Einzelnen Klassenführung und Raumregie eng aufeinander abstimmen</p>

Handlungsfelder	Handlungsmöglichkeiten sind beispielsweise
<p>Handlungsfeld 3: Das Lern-Arrangement Dieses Handlungsfeld zielt auf eine bewusste Nutzung unterschiedlicher Lern-Arrangements zur Anleitung, Aktivierung, Beratung und Ermöglichung von Lernprozessen ab; z.B. von Instruktionsarrangements, individualisierten und selbstregulierten Arrangements oder erfahrungsorientierten Arrangements</p>	<p>eine am Lerngegenstand orientierte Nutzung unterschiedlicher Lernarrangements für Variationen des Lernens, beispielsweise für systematisches, entdeckendes oder erfahrungsorientiertes Lernen eine an den Lernvoraussetzungen orientierte Steuerung des Lernens in einem Spektrum von Fremd- und Selbststeuerung eine kontinuierliche Entwicklung von arbeitsmethodischen Kompetenzen zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen eine Bereitstellung von Aufgaben und Materialien, die einen differenzierten Zugang und eine differenzierte Bearbeitung ermöglichen Strukturiertheit der Abläufe, Rollenklarheit, Aufgabenklarheit Leistungsbeurteilung in Kombinationen von Lehrerbeurteilung, Selbsteinschätzung und gegenseitiger Beurteilung Gestaltung einer lernprozessorientierten Feedbackkultur in klarer Abgrenzung von Leistungsbeurteilung Klassenführung und die Nutzung von Lernarrangements zusammen denken</p>

Tab. 2: Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten eines lernerzentrierten Klassenmanagements (bearbeitet nach Bastian 2015: 9 und 2016: 5).

Diese drei Handlungsfelder können als Grobstruktur dafür gelten, was bei der Planung und Reflexion von Klassenmanagement beachtet werden sollte (vgl. Bastian 2016: 5). Bei der Konzeption der Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten werden vor allem, so Bastian (2016: 5) weiter, lernerzentrierte Formen des Klassenmanagements als Grundlage genommen. Auf der einen Seite wird, wiederum nach Bastian, das Zusammenspiel von Führung und Partizipation, auf der anderen Seite aber auch das Zusammenspiel von eigener Verantwortung und Arbeit im Team genutzt, um einen Rahmen für angemessene lernförderliche Bedingungen zu schaffen.

Im Kontext von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen ähneln die methodischen Maßnahmen und didaktischen Arrangements, die in den Handlungsfeldern dargestellt werden, denen, die sich in der Fremdsprachendidaktik entwickelt haben. Sie werden aber anders betont. Interaktion gilt als grundlegende Kategorie für alle aktuellen fremdsprachendidaktischen Ansätze, weil sie gewährleistet, dass die soziale Dimension und Funktion von Sprache den Mittelpunkt eines kommunikativ verstandenen Fremdsprachenunterrichts bildet (vgl. Hallet und Königs 2010: 192). Die Handlungsfelder des Lern-Raums und des Lern-Arrangements erinnern darüber hinaus an eine Reihe von Metaphern, die Legutke (2010a: 172f. und 2010b: 157f.) für das fremdsprachliche Klassenzimmer formuliert hat und die, nach Hallet (2006: 55), auf andere Lernkontexte übertragbar sind. Demnach kann eine methodisch-didaktisch arrangierte Lernumgebung verstanden werden als

- *Trainingsplatz*, an dem die materiellen und prozeduralen Bedingungen bereitgestellt werden, die erfolgreiches und ausdauerndes Üben ermöglichen;
- *Kommunikationszentrum*, innerhalb dessen eine Vielzahl von qualitativen Anlässen zur Kommunikation geboten werden, zu denen der Lernprozess selbst, seine Planung, seine Abläufe und Ergebnisse sowie die Beziehungen der Mitglieder der Lerngruppe zueinander gehören;
- *Bühne*, die durch Variantenreichtum von Inszenierungsangeboten sowie zugehörige Hilfs- und Förderungssysteme sprachlicher und nicht-sprachlicher Art charakterisiert ist;
- *Textatelier*, in dem die Lernenden zum rezeptiven und produktiven Umgang mit einer Vielzahl fremdsprachlicher Texte befähigt werden;
- *Fenster zur Welt*, dessen besonderes Merkmal die Auseinandersetzung mit Themen und Texten ist, die sich gut eignen, Prozesse des Fremdverstehens zu fördern, sowie Verfahren, die zum Perspektivenwechsel anleiten und zur kritisch-abwägenden Stellungnahme anregen;
- *Forschungszentrum*, in dem die Lernenden permanent herausgefordert sind, einen fremden Code zu entziffern;
- *Lernwerkstatt*, in der sich die Lernenden ihrer Lernstrategien bewusst werden, diese verfeinern und erweitern;
- *Lehrraum* klassischer Art, in dem Phasen konstruktiven und instruktionalen Lernens koexistieren sowie sich Vorstellungen von Öffnung und Steuerung nicht ausschließen (zu allem vgl. Legutke 1998: 96ff.; 2010a: 172f.; 2010b: 157f.).

## 6. Konklusion

Vor dem Hintergrund der Darstellung des Konzepts „Klassenmanagement“ lässt sich die folgende Konklusion ziehen: Dem Klassenmanagement scheint im Sinne der Gestaltung transparenter, gut strukturierter, günstiger und klarer Lern- und Arbeitsbedingungen eine wichtige Funktion für erfolgreiche fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zuzukommen (vgl. Hallet 2006: 156). Denn Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit, deren Relevanz in diesem Beitrag unterstrichen wurde, heißen aus didaktischer Perspektive, dass der Unterricht, und hier der Fremdsprachenunterricht, so geplant und sequenziert sein sollte, dass er das gestellte Ziel erreicht (vgl. Helmke 2014: 191). Daher könnte man feststellen, dass die Kompetenz zum effektiven Klassenmanagement eine weitere relevante didaktische Kompetenz des Lehrers wäre, die ausgebildet werden sollte/müsste (vgl. Hallet 2006: 156). In diesem Sinne könnte das Konzept vom Klassenmanagement Anklänge bei der fremdsprachendidaktischen Reflexion über die gut strukturierende Planung von fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozessen finden.

Die Frage, die ich gleich zu Anfang des vorliegenden Beitrags gestellt habe, lautete, ob die Fremdsprachendidaktik pädagogische Konzepte, die nicht direkt auf fremdsprachendidaktische Fragestellungen eingehen (wie hier das Klassenmanagement), für die professionelle Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse braucht. Diese Frage kann man so beantworten: Beim Klassenmanagement handelt es sich eigentlich nicht um ein Konzept, mit dem Strategien, Methoden und Tipps für das Erlernen einer fremden Sprache einhergehen. Entsprechende Hinweise haben wir bei der Analyse der Diskussion zum Klassenmanagement nicht gefunden. Vielmehr versteht sich Klassenmanagement – mit den Worten von Johannes Bastian (2016) – als Hilfe zur Gestaltung eines Rahmens für jedes Unterrichtsgeschehen, außerhalb dessen auch das Erlernen einer fremden Sprache nicht stattfinden kann. Das Klassenmanagement sollte man in einem anderen Kontext reflektieren, nämlich im Kontext pädagogisch-psychologischen Wissens, nicht im Kontext fachdidaktischen Wissens, obwohl man im (Fremdsprachen-)Unterricht implizit von beiden Wissensbereichen ausgehen muss (vgl. Rozenberg 2015: 272). Was also dem Klassenmanagement letztlich seine Bedeutung verleiht, hat Hallet (vgl. 2006: 125) treffend wie folgt formuliert: Es geht um das Verständnis von Planung als Lehr- und Lernmanagement, d. h. Vorbereitung, Sequenzierung, Verständlichkeit und Strukturierung von Unterrichtsvoraussetzungen für die Durchführung erfolgreicher fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse.

## Literaturverzeichnis

- Bastian, Johannes (2016): Klassenführung – Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell. In: *Pädagogik* 1/2016. S. 1-6. [http://www.redaktion-paedagogik.de/2016/01/klassenfuehrung/#wrapper\(05.04.2016\)](http://www.redaktion-paedagogik.de/2016/01/klassenfuehrung/#wrapper(05.04.2016)).
- Bastian, Johannes (2015): Klassenführung. Assoziationen – Grundverständnis – Aufgabenfelder. In: *Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte* 27/3/2015. S. 6-9. [http://www.hamburg.de/contentblob/4625204/data/hms-3-15.pdf\(05.04.2016\)](http://www.hamburg.de/contentblob/4625204/data/hms-3-15.pdf(05.04.2016)).
- Bohl, Thorsten (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom Management. In: Bohl, Thorsten / Kansteiner-Schänzlin, Katja / Kleinknecht, Marc / Kohler, Britta / Nold, Anja (Hg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn. S. 15–30.
- Brophy, Jere (1996): *Teaching Problem Students*. New York, Guilford Press.
- Brophy, Jere (1998): *Motivating Students to Learn*. Boston, McGraw Hill.
- Eikenbusch, Gerhard (2009): Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. In: *Pädagogik* 2/2009. S. 6–10.
- Evertson, Carolyn M. / Harris, Alene H. (1992): What We Know about Managing Classrooms. In: *Educational Leadership* 49/7/1992. S. 74–78.
- Evertson, Carolyn C. / Harris, Alene, H. (1999): Support for Managing Learning-Centered Classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In: Freiberg,

- H. Jerome (Hg.): *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston, Allyn and Bacon. S. 59–74.
- Fraser, Barry J. / Walberg, Herbert J. / Welch, Wayne W. / Hattie, John A. (1987): Synthesen of Educational Productivity Research. In: *International Journal of Educational Research* 11/2/1987. S. 147–252.
- Görgner, Michael (2015): *Klasse Management: Oder wie man sich als Lehrer vor der Klasse behauptet*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Haag, Ludwig / Streber, Doris (2012): *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim [u.a.], Beltz.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart, Klett.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): *Classroom discourse* und Interaktion. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer. S. 190–195.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London, Routledge.
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze, Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: *Pädagogik* 58/2/2006. S. 42–45.
- Helmke, Andreas (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: *Pädagogik* 5/2007. S. 46–50.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer.
- Helmke, Andreas / Helmke, Tuyet (2014): Wie wirksam ist die Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In: *Lernende Schule* 65/2014. S. 9–12.
- Helmke, Andreas / Jäger, Reinhold (2002): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau, Empirische Pädagogik.
- Kiel, Ewald / Frey, Anne/Weiß, Sabine (2013): *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt/UTB.
- Klaffke, Thomas (2013): *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze, Klett/Kallmeyer.
- Klaffke, Thomas (2014): Klassenführung: Grundlage erfolgreichen Lernens. Classroom-Management sorgt für Struktur im Klassenzimmer. In: *Lernende Schule* 17/65/2014. S. 4–8.
- Kounin, Jacob S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern/Stuttgart, Huber/Klett. Nachdruck 2006 bei Waxmann, Münster.
- Legutke, Michael (1998): Handlungsraum Klassenzimmer *and beyond*. In: Timm, Johannes-P. (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, Cornelsen. S. 93–109.
- Legutke, Michael K. (2010a): Lehr- und Lernort. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar, J.B. Metzler. S. 171–175.
- Legutke, Michael K. (2010b): Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer. S. 156–160.
- Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Friedrich Jahresheft* 25/2007. S. 26–30.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin, Cornelsen.

- Ophardt, Diemut / Thiel, Felicitas (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Rozenberg, Magdalena (2015): Classroom Management: Klassenführung. In: *Orbis Linguarum* 43/2015. S. 257–277.
- Schönbächler, Marie-Theres (2006): Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28/2/2006. S. 259–273.
- Schönbächler, Marie-Theres (2008): *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern [u.a.], Haupt Verlag.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin, Cornelsen.
- Ur, Penny (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Walter, Gertrud (1995): Frontalunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen und Basel, Francke. S. 204–206.
- Wang, Margaret C. / Haertel, Geneva D. / Walberg Herbert J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research* 63/3/1993. S. 249–294.
- Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, Beltz/PVU.
- Weinstein, Carol S. (1999): Reflections on Best Practices and Promising Programs. In: Freiberg, H. Jerome (Hg.): *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston, Allyn and Bacon. S. 147–163.

Magdalena Rozenberg  
 Uniwersytet Gdański / Universität Gdansk  
 Instytut Filologii Germańskiej  
 Institut für Germanistik  
 Wita Stwosza 51  
 PL 80-308 Gdańsk  
 m.rozenberg@wp.pl