

Überprüfung einer Typologie der Klassenführung

Markus P. Neuenschwander¹

Lehrerverhalten im Unterricht vollzieht sich gleichzeitig auf der inhaltlichen und der sozialen Ebene. Um die soziale Ordnung im Unterricht zu erhalten, führen Lehrpersonen die Klasse, indem sie Regeln setzen und sich adaptiv und flexibel verhalten. Daraus werden die vier Typen souveräne, regelgeleitete, situationsspezifische und desorganisierte Klassenführung abgeleitet. Anhand einer Fragebogenuntersuchung mit 183 Lehrpersonen und 454 Schülerinnen und Schülern der 6. Klassenstufe wurde diese Typologie überprüft. Die souveräne Klassenführung erforderte besonders hohe Kompetenzen und implizierte Bildungs- und Beziehungswerte. Mehrebenenanalysen bestätigten den Einfluss der Klassenführung auf die Lehrerwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Schülerleistungen in Mathematik.

Einleitung

Ausgangspunkt und Fragestellung

Die Klassenführung wurde bisher vor allem in der englischsprachigen Literatur unter Begriffen wie classroom management oder classroom organization thematisiert (Kounin, 1976; Emmer & Stough, 2001). Sie wird hauptsächlich im Zusammenhang mit der Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen (Keller & Tapasak, 1997) und mit der Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler (Wang, Haertel & Walberg, 1993) diskutiert. Mit dem Thema der Klassenführung werden Bezüge zur Lehrerforschung hergestellt, zum Beispiel welche Kompetenzen Lehrpersonen für eine effiziente Klassenführung mitbringen und welche Werte sie im Unterricht vertreten. Das Thema orientiert sich aber auch an der Unterrichtsforschung, zum Beispiel wie sich eine effiziente Klassenführung in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und deren schulische Leistungen niederschlägt.

Daraus ergeben sich die Fragen, wie sich eine effiziente Klassenführung auszeichnet und welche Kompetenzen und Einstellungen Lehrpersonen für eine ef-

fiziente Klassenführung brauchen. Obwohl sich die Klassenführung als eigenständiges Konzept bewährt hat, wird es oft nur am Rande von didaktischen Konzeptionen thematisiert. Entsprechend wird versucht, die Aufrechterhaltung von Ordnung im Unterricht, der Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung und die Steigerung von Schülerleistungen durch eine geschickte Auswahl, Aufbereitung und Darbietung von Inhalten zu sichern. Im Gegensatz dazu stellte Doyle (1986) die Klassenführung gleichwertig neben die Didaktik. Helmke & Weinert (1997) unterschieden entsprechend Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungscompetenz. Damit stellt sich die Frage, wie effektiv Formen der Klassenführung in Ergänzung zu didaktischen Strategien sind.

Ein Konzept

Im Folgenden bezieht sich der Begriff Klassenführung auf die Organisation und Gestaltung der sozialen Prozesse im Unterricht durch Lehrpersonen (Doyle, 1986). Die Klassenführung bezeichnet den Prozess, wie Lehrpersonen lernförderliche soziale Unterrichtsumgebungen herstellen. Dafür sind zwei Lehrerverhaltensweisen besonders zentral, das *Regelsetzen* und die *Flexibilität/Adaptivität*:

Mit dem *Setzen von Regeln* schaffen Lehrpersonen im Unterricht Ordnung und eine lernförderliche Umgebung (Doyle, 1986; Evertson & Harris, 1992). Regeln steuern die sozialen Prozesse, welche im Unterricht ablaufen, so dass die angestrebten Ziele mit einer gewissen Sicherheit erreicht werden können (Bromme, 1997).

Unabhängig von der Strukturierung des Unterrichts durch Regeln müssen sich Lehrpersonen angesichts der Komplexität von sozialen Unterrichtsprozessen in verschiedenen Situationen adaptiv und *flexibel* verhalten. Überraschende Änderungen im Unterrichtskontext erfordern entsprechende spontane Verhaltensanpassungen der Lehrpersonen (Neuenschwander, 2005). Wenn Lehrpersonen in verschiedenen Unterrichtssituationen flexibel reagieren, erhalten sie in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler höhere Akzeptanz und die Schülerinnen und Schüler erbringen bessere Leistungen (Helmke & Weinert, 1997).

Vermutlich lässt sich die Klassenführung nicht auf eine Addition von einzelnen Variablen reduzieren (Variablenansatz), sondern muss nach dem Personenansatz als eine Konstellation von verschiedenen Merkmalen verstanden werden (Magnusson, 2003). Während nach dem Variablenansatz Variablen einzeln oder additiv analysiert werden, unterstellt der Personenansatz dem Lehrerverhalten Ganzheitlichkeit und Eigendynamik, welche sich in typischen Verhaltensstrukturen oder Mustern ausdrücken. Daraus leitet Magnusson (2003) eine Forschungsmethode ab, wonach das Lehrerverhalten durch eine Kombination von mehreren Variablen bestimmt wird (vgl. auch Roeser & Peck, 2003). Es wird unterstellt, dass die daraus resultierenden Typen aus der Interaktion verschiedener Steuerungsprozesse entstehen und unterschiedliche Muster der Handlungsregulation von Lehrpersonen im Unterricht repräsentieren. Der Vorteil dieses Ver-

fahrens besteht darin, verschiedene komplexe Konstellationen von Lehrerverhaltensweisen miteinander zu vergleichen und der Gefahr der Reduktion auf Einzelvariablen zu entgehen.

Nach dieser Forschungsstrategie wird vorgeschlagen, die Klassenführung nach den beiden Dimensionen Regelnsetzen und Flexibilität in vier Typen im Sinne von Verhaltensmustern zu gliedern: (A) Bei einer *souveränen Klassenführung* führen Lehrpersonen durch das Setzen von Regeln und sie verhalten sich flexibel. (B) Bei einer *regelgeleiteten Klassenführung* setzen Lehrpersonen Regeln ein und sind eher unflexibel. (C) Bei einer *situationsspezifischen Klassenführung* erachten Lehrpersonen Regeln als wenig wichtig, verhalten sich aber sehr flexibel. (D) Bei einer *desorganisierten Klassenführung* erachten Lehrpersonen Regeln als wenig wichtig und verhalten sich kaum flexibel.

Hypothesen

Eine souveräne Klassenführung ist mit besonders hohen Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden. Einerseits erfordert eine hohe Flexibilität von den Lehrpersonen die Fähigkeiten, Unterrichtssituationen präzise zu diagnostizieren und kommunikativ geschickt vorzugehen. Andererseits setzt die Regelorientierung das Wissen um eine effiziente Klassenführung voraus, so dass günstige Regeln vorgeschlagen und durchgesetzt werden können. Daraus kann die Hypothese eins zu den Lehrerkompetenzen abgeleitet werden:

Hypothese 1: Lehrpersonen mit souveräner Klassenführung beurteilen ihre diagnostischen und kommunikativen Kompetenzen höher als die Lehrpersonen in den anderen Typen der Klassenführung. Lehrpersonen mit souveräner oder regelgeleiteter Klassenführung beurteilen ihre Zeitnutzung als effektiver als die Lehrpersonen in den beiden anderen Typen.

Die Klassenführung als Lehrerhandeln (Neuenschwander, 2005) dürfte von den unterrichtsbezogenen Werten abhängen, welche Lehrpersonen vertreten. Werte steuern das Handeln und vermitteln wichtige Handlungsorientierungen. Terhart und Czerwenka (1994, S. 116) fanden aufgrund der Wichtigkeitsurteile von Lehrpersonen zwei unterrichtsbezogene Wertebündel (Lehrerethos): Die persönlich-erzieherisch-involvierte Orientierung ist mit guten Schülerbeziehungen und einem hohen Engagement für die einzelnen Schülerinnen und Schüler verknüpft (kurz: Beziehungsorientierung). Daneben fanden sie die objektivierend-unterrichtlich-distanzierte Orientierung, welche mit hoher Lehrplanorientierung und Disziplin im Unterricht umschrieben werden kann (kurz: Bildungsorientierung). Nun kann die Hypothese zwei zu den unterrichtsbezogenen Werten formuliert werden. Die verschiedenen Typen der Klassenführung korrespondieren mit besonderen Kompetenzmustern und unterrichtsbezogenen Werten.

Hypothese 2: Lehrpersonen mit souveräner Klassenführung achten sowohl auf die Bildung als auch auf die Beziehung zu den Lernenden. Lehrpersonen mit situationsspezifischer Klassenführung führen hingegen eher beziehungsorientiert, Lehrpersonen mit regelgeleiteter Klassenführung eher bildungsorientiert.

Eine weitere, für das Verständnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht bedeutsame Frage ist, wie sich die Klassenführung auf die Lehrerwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler auswirkt (soziale Dimension des Unterrichts) und wie Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson akzeptieren. Nach Wright und Sherman (1965; vgl. auch Gesternmeier, 1975) wird die Lehrerwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern vor allem nach zwei Themen strukturiert: Einerseits nach fachlichen Aspekten, zum Beispiel die Erklärungskompetenz, andererseits nach sozial-emotional Aspekten, zum Beispiel die Beziehung zur Lehrperson oder die Akzeptanz der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler. Es gibt nur wenige Forschungsergebnisse zur Frage, wie die Klassenführung das Lehrerurteil von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, obwohl diese Frage für das Verständnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen, aber auch bezüglich der Bedingungen von hoher Lehrerakzeptanz sehr bedeutsam ist (Bromme, 1997). Offenbar werden die gleichen Lehr-Lern-Situationen von Lehrpersonen und Lernenden oft unterschiedlich interpretiert (Cullingford, 1991; Neuenschwander, 2003; 2005). Immerhin besitzen die Schülerinnen und Schüler klare Vorstellungen eines «guten Lehrers» und seiner Klassenführung (Lewis & Lovegrove, 1987). Cothran, Kulinna und Garrahy (2003) zeigten aufgrund von Schülerinterviews, dass die Schülerinnen und Schüler regelgeleitete, konsequente und strikte Lehrpersonen, in Kombination mit hoher Fürsorglichkeit, besonders schätzen. Daraus folgt für die vorgeschlagene Typologie, dass eine hohe Regelorientierung der Lehrpersonen dazu führt, dass ihnen die Lernenden höhere fachliche Kompetenzen zuschreiben. Eine hohe Situationsorientierung der Lehrperson geht hingegen mit einem höheren Einbezug der Schülerbedürfnisse einher, wodurch die Lernenden zu ihrer Lehrperson eine gute Beziehung entwickeln und ihre Lehrperson in hohem Ausmass akzeptieren. Daraus folgt die Hypothese drei:

Hypothese 3: Schülerinnen und Schüler ordnen Lehrpersonen mit einer souveränen oder situationsspezifischen Klassenführung eher positive sozio-emotionale Merkmale zu. Sie schreiben Lehrpersonen mit einer souveränen oder regelgeleiteten Klassenführung eine höhere Erklärungskompetenz zu.

Die Klassenführung dürfte nicht nur die Lehrerbilder von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, sondern auch zur Steigerung von Schülerleistungen beitragen (vgl. Metaanalyse von Wang, Haertel & Walberg, 1993). Lehrpersonen fördern Schülerleistungen, wenn sie die Klasse regelgeleitet oder adaptiv bzw. flexibel führen. Eine hohe Regelbetonung erhöht die Ordnung im Unterricht, so dass die Schülerinnen und Schüler optimale Lernbedingungen haben. Adaptivität bzw. Flexibilität bei der Klassenführung ermöglicht einen individualisierenden Unterricht. Daraus wird Hypothese vier zu den Schülerleistungen abgeleitet:

Hypothese 4: Im Klassenlehrersystem (Primarstufe) erbringen Schülerinnen und Schüler die besten Leistungen (zum Beispiel in Mathematik), wenn Lehrpersonen souverän die Klasse führen.

Methode

Die vier formulierten Hypothesen lassen sich mit den Daten aus dem Forschungsprojekt ‚Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen‘ empirisch überprüfen (Neuenschwander et al., 2005). Es werden zuerst die Stichprobe und die verwendeten Instrumente dargestellt, danach folgen die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen mit den Schlussfolgerungen.

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen wurden mit standardisierten Fragebogen untersucht. Zusätzlich bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler je einen standardisierten Leistungstest in Mathematik. Alle Messinstrumente und die Stichproben sind ausführlich in Neuenschwander et al. (2003a-c) beschrieben worden.

Stichprobe

Die Stichprobe wurde mittels eines geschichteten Auswahlverfahrens gebildet und ist für den deutschsprachigen Kanton Bern repräsentativ. Dabei wurden 26 Schulstandorte aus städtischen und ländlichen Regionen zufällig ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Spätherbst 2002 klassenweise untersucht. Gleichzeitig wurde eine Befragung der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

Schülerbefragung: Es nahmen insgesamt 234 Schülerinnen und 220 Schüler aus 25 Klassen des 6. Schuljahrs (Primarschule) teil (Durchschnittsalter 11.9 Jahre).

Lehrerbefragung: Von den ausgewählten Schulklassen wurden zudem die elf Klassenlehrerinnen und 14 Klassenlehrer befragt und den Schülerdaten zugeordnet.

Zusätzlich wurde eine Stichprobe von insgesamt 183 Lehrpersonen aus der Volksschule des Kantons Bern (1.-9. Schuljahr, alle Schultypen), welche in den Schulen der Schülerbefragung unterrichteten (mittleres Alter $M=40.0$ Jahre, Anzahl Lehrerinnen $N=85$), mit einem standardisierten Fragebogen konsultiert.

Instrumente

Die verwendeten Items und Skalen wurden in der Tabelle 1 dargestellt. Wenn nicht anders vermerkt, setzte sich die Antwortskala aus den Polen 4 (stimmt genau) und 1 (stimmt überhaupt nicht) zusammen. Unter dem Konzeptnamen ist jeweils die erklärte Varianz der Hauptachsenanalyse dargestellt. Die Items der drei Skalen der Schülerbefragung stammen aus Neuenschwander et al. (1998). Es kann darauf hingewiesen werden, dass sich die Items für die Kommunikationskompetenz der Lehrpersonen in der Schüler- und der Lehrerbefragung genau entsprachen, einzig wurde die unterschiedliche Perspektive im Wortlaut berücksichtigt.

Tabelle 1: Items der Lehrer- und der Schülerbefragung

Konzept Lehrerbefragung	Anzahl Items	Deskription	Beispielitems
Regelsetzen $R^2=26\%$	8	Cronbachs Alpha=.73, M=3.24, S=.35	- Ich kontrolliere sehr konsequent die Einhaltung der Regeln. - Ich reagiere sofort, wenn eine Regel verletzt wird.
Flexibilität $R^2=29\%$	5	Cronbachs Alpha=.70, M=3.36, S=.39	- In der Unterrichtsplanung lasse ich verschiedene Möglichkeiten für den Unterrichtsverlauf offen. - Ich kann mit Leichtigkeit von meiner Stundenpräparation abweichen, wenn die Situation es erfordert.
effektive Zeit- nutzung $R^2=29\%$	6	Cronbachs Alpha=.62, M=2.99, S=.39	- Ich bereite den Unterricht so vor, dass die Schülerinnen und Schüler sofort nach dem Einläuten der Lektion mit der Arbeit beginnen können. - In meinem Unterricht gibt es für die Schülerinnen und Schüler keine Wartezeiten.
Diagnosekompe- tenz $R^2=39\%$	6	Cronbachs Alpha=.79, M=3.08, S=.38	- Über Fortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler bin ich genau im Bild. - Ich weiss genau, welche Schülerinnen und Schüler welche Aufgaben lösen können.
Kommunika- tionskompetenz $R^2=33\%$ Rating: 1: nie, 5: immer	3	Cronbachs Alpha=.52, M=4.38, S=.42	- Ich bleibe auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern im Gespräch - Mir gelingt es, mit Schülerinnen und Schülern über Persönliches zu reden
Lehrerethos, $R^2=36\%$ 1: Beziehungsor- ientierung	5	Cronbachs Alpha=.59, M=4.77, S=.51	- Kenntnis des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler - Informiertheit über persönliche Probleme von Schülerinnen und Schülern
2. Bildungsorien- tierung	5	Cronbachs Alpha=.71, M=5.15, S=.51	- Interesse an den Unterrichtsinhalten wecken - Freude am Lernen und Leistungsbereitschaft steigern
Schülerbefragung	Anzahl Items	Deskription	Beispielitems
Kommunika- tionskompetenz $R^2=51\%$ Rating: 1 nie bis 5 immer	4	Alpha=.80, M=3.85, S=.76	- Wenn eine Schülerin oder ein Schüler ein Anliegen hat, hört unsere Klassenlehrperson ihr/ihm zu. - Unsere Klassenlehrperson bleibt auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern im Gespräch.
Erklärungskompe- tenz $R^2=70\%$	4	Alpha=.90, M=3.16, S=.65	- Unsere Klassenlehrperson kann sehr gut erklären - Wenn unsere Klassenlehrperson uns Schülerinnen und Schülern etwas erklärt, verstehen wir es sehr gut.
Lehrerakzeptanz $R^2=52\%$	5	Alpha=.84, M=3.03, S=.63	- Mit meiner Klassenlehrperson bin ich sehr zufrieden - Meine Klassenlehrperson ist für mich ein Vorbild.

Legende: R^2 bedeutet die Varianzaufklärung der entsprechenden Hauptachsenanalyse. M: Mittelwert, S: Standardabweichung

Leistungstests: Der *Mathematiktest* erfasste die Kompetenzbereiche Vorstellungsvermögen, Kenntnisse/Fertigkeiten, Mathematisierungsfähigkeit, Arithmetik, Sachrechnen und Geometrie. Die Punktevergabe für jede Aufgabe erfolgte durch geschulte Mitglieder der Projektgruppe. Ausserdem wurde nach drei Monaten einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe der Test erneut vorgelegt und Test-Retest-Reliabilitäten berechnet. In der sechsten Klasse lag das Leistungsmittel bei 17.4 Punkten (SD = 8.24, maximal erreichbare Punktezahl = 42, Interkodierer-reliabilität Kappa = .98, Test-Retest-Reliabilität $r = .83$).

Ergebnisse

Im ersten Schritt wurden die z-standardisierten Skalen *Regelnsetzen* und *Flexibilität*, welche miteinander mit $r = .25$ ($p < .001$) korrelierten, medianhalbiert. Die je zwei daraus resultierenden Gruppen wurden zu vier Gruppen kombiniert. Die erste Gruppe, *souveräne Klassenführung*, wies in beiden Skalen hohe Werte auf ($N=66$). Die zweite Gruppe, *regelgeleitete Klassenführung*, war durch hohe Werte in der Skala Regelnsetzen und geringe Werte in der Skala Flexibilität gekennzeichnet ($N=39$). Die dritte Gruppe, *situationsspezifische Klassenführung*, war durch geringe Werte in der Skala Regelnsetzen und hohe Werte in der Skala Flexibilität charakterisiert ($N=32$). Die vierte Gruppe, *desorganisierte Klassenführung*, wies in beiden Skalen geringe Werte auf ($N=45$).

Lehrer waren in den Gruppen souveräne Klassenführung oder desorganisierte Klassenführung häufiger zu finden als Lehrerinnen; Lehrerinnen waren in den beiden anderen Gruppen häufiger vertreten als Lehrer ($\chi^2 (3)=10.3$, $p < .05$). Weder die Unterrichtserfahrung noch der Geburtsjahrgang unterschieden sich in der multivariaten Varianzanalyse zwischen den vier Gruppen signifikant (Hotelling-Lawley Trace $F (6, 336)=1.50$, n.s.).

Zur *methodischen Validierung* dieser Gruppenbildung wurden im nächsten Schritt die beiden Skalen Regelnsetzen sowie Flexibilität in einer iterativen Clusteranalyse untersucht. Es wurden ausgehend von den theoretischen Annahmen vier Cluster vorgegeben. Nach drei Iterationen wurde eine Lösung gefunden. Beide Skalen unterschieden sich zwischen den vier Cluster signifikant (Regelnsetzen: $F (3, 178)=135.1$, $p < .001$, Flexibilität $F (3, 178)=128.4$, $p < .001$). Die Übereinstimmung zwischen der Gruppenbildung mittels Medianhalbierung und den vier Cluster war befriedigend. Cohens Kappa betrug .68 ($p < .001$).

Klassenführung und Lehrerkompetenzen

Im nächsten Schritt wurde die *erste Hypothese* untersucht, wonach sich die Lehrkräfte in den verschiedenen Typen der Klassenführung unterschiedliche Kompetenzen zuschreiben. Das querschnittliche Design ermöglicht keine Aussagen über die Kausalitätsrichtung. Gemäss Tabelle 2 unterschieden sich in einer multivariaten Varianzanalyse die Diagnosekompetenz, die Kompetenz zur effektiven

Klassenführung und die Kommunikationskompetenz zwischen den vier Gruppen signifikant. Lehrkräfte mit desorganisierter Klassenführung schrieben sich geringere Diagnosekompetenzen zu als Lehrkräfte mit souveräner oder situationsspezifischer Klassenführung. Die a posteriori Paarvergleiche nach Scheffé waren signifikant.

Lehrkräfte mit souveräner oder regelgeleiteter Klassenführung gaben an, dass ihre Klassenführung mit einer höheren Zeitnutzung verbunden war, als Lehrkräfte mit situationsspezifischer oder desorganisierter Klassenführung. Schliesslich unterschied sich auch die berichtete Kommunikationskompetenz der Lehrkräfte zwischen den vier Gruppen. Lehrkräfte mit souveräner oder situationsspezifischer Klassenführung berichteten über höhere kommunikative Kompetenzen als die Lehrkräfte mit desorganisierter Klassenführung. Es kann festgehalten werden, dass nur Lehrkräfte mit souveräner Klassenführung über hohe diagnostische und kommunikative Kompetenzen wie auch über eine hohe Zeitnutzung berichteten. Umgekehrt erreichten Lehrkräfte mit desorganisierter Klassenführung bei allen drei Kompetenzen vergleichsweise geringe Werte.

Tabelle 2: Klassenführung und Lehrerkompetenzen (Lehrerstichprobe): Mittelwerte und Varianzanalyse

	A Souverän	B Regel- geleitet	C Situations- spezifisch	D Desorga- nisiert	F, df, p	Effekt- stärke	Scheffé
N a	66	39	32	45			
Diagnosekompetenz a	3.24	3.06	3.10	2.86	10.41***, 3, 178	.15	A>D*** C>D*
Zeitnutzung a	3.11	3.13	2.80	2.81	11.3***, 3, 178	.16	A>C*** A>D*** B>C** B>D***
Kommunikations- kompetenz b	4.59	4.37	4.41	4.07	17.5***, 3, 178	.23	A>B* A>D*** B>D** C>D**
Hotelling-Lawley Trace					9.0***, 9, 524		

Wertebereich: a 1: stimmt überhaupt nicht, bis 4: stimmt genau

b 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer

Klassenführung und unterrichtsbezogene Werte

Im nächsten Schritt wurde die *zweite Hypothese* untersucht, wie sich die verschiedenen Typen der Klassenführung in ihren unterrichtsbezogenen Werten, das sog. Lehrere ethos, unterschieden. Gemäss Tabelle 3 unterschieden sich diese Werte in einer multivariaten Varianzanalyse signifikant. Lehrpersonen mit sou-

verärer oder situationsspezifischer Klassenführung beurteilten einen beziehungsorientierten Unterricht als wichtiger als die Lehrkräfte in den beiden anderen Typen. Auch die Bildungsorientierung wurde von den Lehrpersonen in den verschiedenen Gruppen als unterschiedlich wichtig eingeschätzt. Lehrpersonen mit souveräner Klassenführung erachteten einen beziehungsorientierten Unterricht als wichtiger als Lehrpersonen mit desorganisierter Klassenführung. Es kann zusammengefasst werden, dass nur Lehrpersonen mit souveräner Klassenführung sowohl beziehungsorientierte wie auch beziehungsorientierte Werte als besonders wichtig erachten.

Tabelle 3: Klassenführung und Werthaltungen (Lehrerstichprobe): Mittelwerte und Varianzanalyse

	A Souverän	B Regel- geleitet	C Situations- spezifisch	D Desorga- nisiert	F, df, p	Effekt- stärke	Scheffé
N a	63	38	32	44			
Lehrerethos: Beziehungsorientierung ^a	4.99	4.60	4.85	4.55	9.59***, 3, 173	.15	A>B** A>D***
Lehrerethos: Bildungsorientierung ^a	5.33	5.17	5.07	4.94	7.25***, 3, 173	.12	A>D***
Hotelling-Lawley Trace					7.2***, 6.346		

Wertebereich: b 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau

a 1: völlig unwichtig, bis 6: äusserst wichtig

Klassenführung und Lehrerwahrnehmung

Im nächsten Schritt wurde die *dritte Hypothese* überprüft, wonach sich die Lehrerwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler je nach Klassenführung der Lehrperson unterschied. Es wurde vermutet, dass die Schülerinnen und Schüler eine gute Beziehung zu ihrer Lehrperson hatten, ihnen eine hohe Erklärungskompetenz zuschrieben und Lehrpersonen akzeptierten, wenn diese souverän ihre Klasse führten.

Die Prüfung dieser Hypothesen erfolgte mit dem Schülerdatensatz, welchem die Lehrerselbstauskünfte zugeordnet worden waren. Die von den Lernenden wahrgenommene Kommunikationskompetenz der Lehrperson korrelierte mit der von den Lernenden wahrgenommenen Erklärungskompetenz mit $r=.67$ ($p<.001$) und mit der Lehrerakzeptanz mit $r=.68$ ($p<.001$). Die wahrgenommene Erklärungskompetenz korrelierte mit der Lehrerakzeptanz mit $r=.76$ ($p<.001$). Die drei Lehrermerkmale hingen also in Schülersicht hoch miteinander zusammen.

Die Schülerattributionen korrelierten mit der Lehrerselbstwahrnehmung gering, wobei sich die Analysen auf die Angaben von nur 24 Lehrpersonen bezogen. Die Korrelationen der jeweils gleichen Faktoren zwischen der Lehrerselbstwahrnehmung und der Lehrerwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler betrug auf der Schülerebene für die Kommunikationskompetenz $r=.28$ ($p<.001$; $N=448$).

Um die Lehrerwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aufgrund der Klassenführung erklären zu können, wurden Mehrebenenanalysen eingesetzt (Software mlwin 2.02). Mehrebenenanalysen erlauben die Zuordnung von Lehrerselbstauskünften auf der Klassenebene zu Schülerauskünften über die Lehrperson. Damit konnte die Konfundierung der Schüleraussagen in Schulklassen kontrolliert werden.

Die Typen der Klassenführung wurden dummy-codiert und als Prädiktoren auf der Klassenebene (Level 2) eingesetzt, wobei der Typ der desorganisierten Klassenführung als Referenz diente. Um Geschlechtseffekte zu kontrollieren, wurden sowohl das Schülergeschlecht auf Level 1 wie auch das Lehrergeschlecht auf Level 2 als Prädiktoren eingeführt.

Tabelle 4: Klassenführung und Lehrerwahrnehmung in Schülersicht (ML-

	Erklärungs-kompetenz	Kommunikations-kompetenz	Lehrerakzeptanz
N (25 Klassen)	448	446	451
Souverän	1.22* (.35)	1.22* (.27)	.77* (.33)
Regelgeleitet	1.53* (.36)	1.50* (.27)	1.18* (.33)
Situationsspezifisch	1.61* (.38)	1.41* (.29)	1.13* (.35)
Schülergeschlecht (1: männl., 2: weibl.)	-.14* (.07)	.01 (.08)	.09 (.08)
Lehrergeschlecht (1: männl., 2: weibl.)	.03 (.08)	-.04 (.06)	.05 (.08)
Level-2-Varianz	.16* (.05)	.06* (.03)	.13* (.05)
Level-1-Varianz	.55* (.04)	.65* (.05)	.62* (.04)
-2 x log (Like)	1051	1095	1104
R ²	18.6%	16.0%	12.3%

Koeffizienten mit Standardmessfehlern)

Tabelle 4 zeigt, dass Kinder ihrer Lehrperson eine vergleichsweise hohe kommunikative Kompetenz zuordneten, wenn die Lehrperson souverän oder regelgeleitet die Klasse führte. Weder das Schüler- noch das Lehrergeschlecht wurden signifikant. Erwartungsgemäss wurde aber die Lehrerakzeptanz von den Schülerinnen und Schülern je nach Klasse bzw. Lehrperson sehr unterschiedlich

eingeschätzt (signifikante Level 2-Varianz des Intercepts).

Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Erklärungskompetenz der Lehrperson unterschied sich ebenfalls je nach dem Typ der Klassenführung. Lehrpersonen wurde eine hohe Erklärungskompetenz zugeschrieben, wenn sie den Typen souverän, regelgeleitet oder vor allem situationspezifisch zugeordnet waren. Auch die Akzeptanz der Lehrperson («Lehrerzufriedenheit») unterschied sich je nach dem Typ der Klassenführung. Im Vergleich zu den Lehrpersonen im Typ desorganisierte Klassenführung erhielten Lehrpersonen in den Typen souverän, regelgeleitet oder situationspezifisch hohe Akzeptanz von den Lernenden. Im Verhältnis zu Lehrpersonen mit desorganisierter Klassenführung wurden Lehrpersonen mit souveräner, situationspezifischer oder regelgeleiteter Klassenführung positiver bewertet. Es kann zusammengefasst werden, dass sich die Lehrerselbstwahrnehmung von der Lehrerwahrnehmung durch die Lernenden unterscheidet. Gleichwohl vermögen Lehrpersonen durch ihre Klassenführung ihr Fremdbild zu beeinflussen, insofern eine desorganisierte Klassenführung mit einer besonders ungünstigen Lehrerattribution durch die Lernenden einhergeht.

Klassenführung und Schülerleistung

Im nächsten Schritt wurde die *vierte Hypothese* untersucht, wonach die Schülerinnen und Schüler im Klassenlehrersystem der Primarstufe dann die besten Leistungen erbringen, wenn die Lehrpersonen souverän die Klasse führten. Wiederrum wurden Mehrebenenanalysen mit den dummy-kodierten Level-2-Typen der Klassenführung (Referenz: desorganisierte Klassenführung), dem Schüler- und dem Lehrergeschlecht gerechnet, um die Leistungen in Mathematik vorherzusagen (Tabelle 5). Erwartungsgemäss erbrachten die Kinder bessere Ergebnisse im Leistungstest Mathematik, wenn die Lehrperson souverän die Klasse führte. Weder das Schüler- noch das Lehrergeschlecht wurden signifikant.

*Tabelle 5: Klassenführung und Schülerleistungen
(ML-Koeffizienten mit Standardmessfehlern)*

	Leistungen Mathematik
N (25 Klassen)	442
Souverän	.44* (.21)
Regelgeleitet	.28 (.22)
Situationspezifisch	.32 (.23)
Schülergeschlecht (1: männlich, 2: weiblich)	-.15 (.10)
Lehrergeschlecht (1: männlich, 2: weiblich)	.04 (.04)
Level-2-Var	.00 (.00)
Level-1-Var	.99* (.07)

Diskussion

In diesem Beitrag wurden vier Typen der Klassenführung entwickelt, die damit verbundenen Lehrerkompetenzen und Unterrichtswerte beschrieben und es wurde gezeigt, wie sie mit der Lehrerwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern und mit den Schülerleistungen zusammenhängen. Die Validierung dieser Typologie der Klassenführung bildet das Hauptergebnis dieser Studie. Sie illustriert, dass die souveräne Klassenführung – die Kombination der beiden Verhaltensdimensionen Regelerorientierung und Flexibilität – zwar mit besonders hohen Kompetenzanforderungen und hohen Bildungswerten verbunden ist, dass sie aber zu einer positiven Lehrerevaluation durch die Schülerinnen und Schüler sowie zu hohen Leistungen in Mathematik beiträgt.

Auf der Basis von Clusteranalysen schlugen Mayr, Eder & Fartacek (1991) eine ähnliche Typologie vor: (a) fachorientiertes Handeln, (b) kommunikativ-beziehungsorientiertes Handeln, (c) disziplinierendes Handeln und (d) arbeitsökonomisches Handeln. Der Hauptunterschied zur vorliegenden Untersuchung liegt darin, dass Mayr, Eder & Fartacek (1991) die Fachorientierung explizit miteinbezogen hat, im vorliegenden Ansatz die Klassenführung hingegen als Ergänzung zur Inhaltsvermittlung konzipiert worden ist. Gleichwohl ist die inhaltliche Übereinstimmung dieser Typen mit den hier vorgeschlagenen hoch. Dies beeindruckt umso mehr, als sich Mayr, Eder & Fartacek (1991) auf Schülerangaben zum Umgang mit Störneigungen bezogen, die vorliegende Typologie aber auf Lehrerselbstauskünften beruht. Offenbar kann die Typologie mit verschiedenen Variablen und Informationsquellen repliziert werden.

Einschränkend muss grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass die Interpretationen wegen der fehlenden Längsschnittdaten erschwert werden. Die Stabilität der Effekte (z.B. durch Einbezug von früheren Testleistungen) kann im Moment nicht abgeschätzt werden. Ebenso wenig kann die Kausalitätsrichtung von der Klassenführung zu den Schülerkompetenzen überprüft oder gar belegt werden. Die Argumentation folgt vielmehr der klassisch pädagogischen Frage, wie Lehrpersonen den Aufbau individueller Kompetenzen fördern. Weil zu diesen Fragen bisher wenig europäische Ergebnisse vorliegen, dürften jedoch bereits Querschnittdaten einen erheblichen Erkenntniswert besitzen.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an der Lehrerforschung, indem sich die Typen der Klassenführung in den selbsteingeschätzten Lehrerkompetenzen und Unterrichtswerten unterscheiden. Im Rahmen der Expertiseforschung wies bereits Bromme (1997) auf Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Klassenführung hin. Das Besondere der vorliegenden Untersuchung besteht darin, dass spezifische Kompetenzprofile erfolgreicher Klassenführung herausgearbeitet werden konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kombination von Diagnosekompetenz, Kommunikationskompetenz und effektiver Zeitnutzung eine souveräne Klassenführung ermöglicht bzw. damit korrespondiert. Offenbar handelt es sich bei den Personen mit souveräner Klassenführung um sehr unterrichtskompetente Lehrpersonen.

Die Typen korrespondieren hypothesengemäss mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Werthaltungen. Lehrpersonen mit souveräner Klassenführung erachten sowohl die bildungs- als auch die beziehungsorientierten Werte als sehr wichtig. Ausschliesslich diesen Lehrpersonen sind beide untersuchten Unterrichtswerte sehr wichtig. Lehrpersonen mit situationsspezifischer Klassenführung erachten nur beziehungsorientierte Werte als wichtig, während Lehrpersonen mit regelgeleiteter Klassenführung bildungsorientierte Werte hoch halten.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich neben der Lehrerforschung auch an der Unterrichtsforschung. So nannte Jones (1996) die Schaffung von positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen ein Hauptziel der Klassenführung. Allerdings stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen Unterrichtssituationen herstellen können, in welchen sowohl der Schülerlernprozess optimal unterstützt wird als auch die Schülerbeziehung gepflegt wird. Beispielsweise postulierte Gruehn (1995) die Unvereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. Mehrebenenanalytisch wurde gezeigt, dass die Klassenführung sowohl die attribuierte Erklärungskompetenz (fachlicher Aspekt) als auch die wahrgenommene Lehrerbeziehung (sozialer Aspekt) sowie die Lehrerakzeptanz generell beeinflusst. Ebenfalls wurden Zusammenhänge zwischen der Klassenführung und den Schülerleistungen in Mathematik gezeigt. Eine souveräne Klassenführung vermag offenbar sowohl die Lehrerwahrnehmung durch Schülerinnen und Schülern wie auch die Schülerleistungen positiv zu beeinflussen.

Dieser Befund ist umso interessanter, als Lehrerwahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern bisher selten untersucht worden sind (Chidolue, 1996). Offenbar hängt die Lehrerwahrnehmung von den schulbezogenen Schülererwartungen und vom Identitätsstatus (Marcia, 1966) der Schülerinnen und Schüler ab: Neuenschwander (2003) zeigte, dass die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler die Lehrerbilder wesentlich beeinflusst. Allerdings sind diese Lehrerbilder noch stärker vom Verhalten der Lehrperson selber, unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Dieser Befund ist im Zusammenhang mit Lehrerevaluationen durch Schülerinnen und Schüler wichtig. Mit einer souveränen Klassenführung können Lehrpersonen in der Primarschule (6. Schuljahr) ihre Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern vergrössern, wobei sie nur teilweise für eine hohe Schülerzufriedenheit verantwortlich sind.

Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrerstudierende zu einer souveränen Klassenführung ermutigt und befähigt werden sollten. Damit dürften sie nicht nur eine positivere Beurteilung der Lernenden erhalten, sondern auch zur Erhöhung der Schülerleistungen in Mathematik beitragen. Dieses Ziel kann in der Lehrerbildung durch den Aufbau von diagnostischen und kommunikativen Kompetenzen sowie einer effektiven Klassenführung, aber auch durch das Vertreten von bildungs- und beziehungsorientierten Werten verfolgt werden. Damit verbunden ist der Bedarf, Konzepte weiterzuentwickeln und empirisch zu evaluieren, wie effektive Klassenführung produktiv mit diagnostischen und didaktischen

Konzepten integriert werden kann. Damit kann vielleicht die Bearbeitung der alten aber vernachlässigten Frage einen Schritt weiterkommen, wie sich inhaltliche und soziale Prozesse im Unterricht durchdringen und von Lehrpersonen produktiv reguliert werden können.

Anmerkungen

- 1 Ich danke der Pädagogischen Hochschule Bern für den finanziellen Beitrag an das Projekt (Projektnummer 0101s017).

Literatur

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Chidolue, M. E. (1996). The relationship between teacher characteristics, learning environment and student achievement and attitude. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (3), 263-274.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2003). «This is kind of giving a secret away...»: Students' perspectives on effective classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 19 (4), 435-444.
- Cullingford, C. (1991). *The inner world of school: Children's ideas about schools*. London: Cassell Educational Limited.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching* (pp. 392-432). New York: Mac Millan.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 113-126.
- Evertson, C. M., & Harris, A. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49, 74-78.
- Gesternmeier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Keller, H. R., & Tapasak, R. C. (1997). Classroom management. In A. P. Goldstein & J. C. Conoley (Eds.), *School violence intervention* (pp. 107-126). New York: The Guilford Press.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Lewis, R. & Lovegrove, M. N. (1987). What students think of teachers' classroom control techniques: Results from four studies. In J. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology* (Vol. 2, Behavior and motivation, pp. 99-113). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Magnusson, D. (2003). The Person approach: Concepts, measurement models and research strategy. In S. C. Peck & R. W. Roeser (Eds.), *Person-Centered Approaches to Studying Development in Context* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (1), 43-55.

- Neuenschwander, M. P. (2003). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – time out? Die Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 219-234). Opladen: Leske & Budrich.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M., et al. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I* (Forschungsbericht Nr. 18). Institut für Pädagogik, Abt. pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003a). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens*. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M., Hirt, U., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003b). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Leistungstest Mathematik*. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M., Ryser, H., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U. & Wartenweiler, H. (2003c). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Lehrerfragebogens*. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Roeser, R. & Peck, S. C. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic-developmental perspective. In S. C. Peck & R. W. Roeser (Eds.), *Person-centered approaches to studying development in context* (pp. 39-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, E. & Czerwenka, K. (1994). *Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Lang.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wright, B. & Sherman, B. (1965). Love and mastery in child's image of the teacher. *The School Review*, 59, 89-101.

Schlagworte: Soziale Klasse, Lehrer-Schüler-Beziehung, Leistung, Unterricht

Mise à l'épreuve d'une typologie de la gestion de classe

Résumé

Le comportement de l'enseignant dans la gestion de classe dépend conjointement de deux dimensions, la dimension sociale et celle du contenu. Pour établir la discipline, au cours de l'enseignement d'un contenu, les enseignants définissent des règles sociales en les négociant de manière adaptative et flexible. À partir de ces deux dimensions, quatre types de gestion de classe peuvent être dégagés : le type souverain; le type guidé par des règles; le type situé et le type désorganisé. Avec pour base une enquête incluant 183 professeurs et 454 étudiants du 6ème degré primaire, nous avons mis cette typologie à l'épreuve. Il ressort que la gestion de classe de type souverain demande des compétences de particulièrement haut niveau, et des valeurs de formation et relationnelles implicites. Des analyses

multi variées ont confirmé l'influence de la gestion de classe sur la perception qu'ont les élèves de leur professeur et sur les résultats des élèves en mathématiques.

Mots clés: classe sociale, relation maître-élève, performance, enseignement

Valutazione di una tipologia di conduzione della classe

Riassunto

Il comportamento degli insegnanti in classe si articola contemporaneamente a livello di contenuti e di rapporti sociali. Per assicurare l'ordine sociale durante l'insegnamento i docenti stabiliscono delle regole e assumono atteggiamenti flessibili. Su questa base viene delineata una tipologia di conduzione della classe con quattro varianti: autorevole, basata sulle regole, legata alla situazione, disorganizzata. Questa tipologia è stata verificata con un questionario sottoposto a 183 insegnanti e a 454 allievi di sesta classe. Una conduzione autorevole richiede competenze molto elevate e implica la presenza di valori relativi alla formazione e alle relazioni. Analisi multifattoriali confermano l'influenza della conduzione della classe sulla percezione degli insegnanti da parte degli allievi così come sulle prestazioni in matematica.

Parole chiave: Classe sociale, rapporto insegnante-alunno, profitto, insegnamento

Types of Classroom Management and its Evaluation

Abstract

Classroom teacher management behavior depends on both the class content level and the social level. To establish social order in classrooms teachers set rules and behave adaptively and flexibly. On both dimensions of classroom management we described four types: sovereign, rule guided, situation specific and disorganized classroom management. These types were examined by a questionnaire study with 183 teachers and 454 students from 6th grade. The sovereign management conditions high competences and high educational and relation oriented values. Multilevel analyses confirmed the influence of classroom management on student perceptions of their teachers and on student achievement in math.

Keywords: social class, teacher-pupil-relation, achievement, teaching