

Petra Hecht, Elisabeth Seethaler & Alexandra Michal

Klassenführung und Feedback: praxisbezogen und theoretisch verankert

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag thematisiert die Bedeutung des (Schülerinnen- und Schüler-) Feedbacks für Lehrpersonen hinsichtlich des Erwerbs und der Umsetzung von Klassenführungsstrategien. Ausgangspunkt der Überlegungen ist das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK; Lenske & Mayr, 2015a), demzufolge die Anwendung direkter und indirekter Strategien erfolgversprechend ist. Im Beitrag wird diskutiert, inwiefern der Erwerb dieser Strategien bereits in der Lehrerausbildung unterstützt werden kann. Als zentrales Entwicklungsmomentum wird dabei ein fokussiertes Feedback angenommen (Ophardt & Thiel, 2013), das einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung bzgl. der Umsetzung der Klassenführungsstrategien erlaubt. Dieser Erwerbsprozess soll mittels eines eigens angelegten Lehr-Lernarrangements am Beispiel Rollenspiel angestoßen werden, das im folgenden Beitrag ausdifferenziert und im Rahmen einschlägiger Bestimmungsansätze zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen verankert wird.

Schlüsselwörter

Feedback, Klassenführung, Klassenführungsstrategien, Rollenspiele

Classroom Management: practically oriented and theoretically grounded

Abstract

Drawing upon the theoretical concept Linzer Konzept der Klassenführung (LKK; Lenske & Mayr, 2015) and thus assuming direct and indirect classroom strategies to be beneficial for teaching, this contribution thematizes the relevance of (students'-) feedback for teachers regarding the acquisition and application of classroom management strategies. Furthermore, this paper examines if and to what extent the acquisition of these strategies can be promoted in the course of students' teacher training. In this regard, focused feedback is considered a pivotal factor (Ophardt & Thiel, 2013) enabling self- and external assessment regarding the application of classroom management strategies. The respective acquisition process is initiated by a specially designed role-play-based teaching- and learning arrangement which is illustrated and, in turn, juxtaposed to renowned approaches to pedagogical professionalism.

Keywords

Feedback, classroom management, classroom management strategies, role plays

1 Funktion und Strategien der Klassenführung

Eine professionelle Klassenführungskompetenz gilt als zentraler Aspekt pädagogischen Handelns zur Umsetzung und als notwendige Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichts (Brophy, 2006; Hattie, 2009, 2015; Helmke, 2012). Kompetenz wird dabei zum einen als Ressource der „verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sowie der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27) verstanden. Zum anderen beinhaltet eine professionelle Klassenführungskompetenz entlang des Verständnisses von „Kompetenz“ nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) die Performanz, welche die erworbene Kompetenz im Handeln im Rahmen der schulpraktischen Studien und später im Berufsfeld abbildet. Demnach umfasst eine professionelle Klassenführungskompetenz sowohl die Fähig- und Fertigkeiten als auch das Potential, diese entsprechend situationsspezifisch im Rahmen der Klassenführung umsetzen zu können, um eine Umgebung zu schaffen, „that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4).

Das „Linzer Konzept der Klassenführung“ (Lenske & Mayr, 2015b, S. 60) erweitert die obige Begriffsbeschreibung, um das Ziel, dass die Handlungsweisen der Lehrkräfte „nicht nur das Lernen, sondern auch das psychische Wohlbefinden und die seelische Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen unterstützen, zumindest aber diese nicht beeinträchtigen.“ Das 3 Kategorien (Beziehung, Unterricht, Kontrolle) und 24 Handlungsstrategien umfassende Konzept (vgl. Tab. 1) beschreibt direkte (Kategorien Beziehung und Kontrolle) sowie indirekte (Kategorie Unterricht) Strategien, die eine erfolgreiche Klassenführung bedingen.

Tab. 1: Kategorien und Handlungsstrategien der Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015b)

Kategorie	Handlungsstrategien der Klassenführung
Beziehung (Fördern sozialer Beziehung in der Klasse)	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
Kontrolle (Kontrolle des Verhaltens der Schüler und Schülerinnen)	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler und Schülerinnen – Leistungsforderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – positive Verstärkung
Unterricht (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

Wie diese direkten und indirekten Strategien aus dem *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) erworben werden (können), untersucht das gegenwärtig

in Österreich durchgeführte Projekt „Lehr- und Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium“ (LLEKlas; Seethaler, Pflanzl, Krammer, Hecht & Michal, o.J.). Der Konzeption des LKK folgend, wird im LLEKlas-Projekt ein eigens projektiertes Lehr-Lernarrangement über ein Studiensemester ausgestaltet, mit dem Ziel hinsichtlich einer erfolgreichen Klassenführung entlang des Novizen-Experten-Modells nach Berliner (2001, 2004) Stufe 2 (von 5) zu erreichen, d.h. die Lehramtsstudierenden können aus der Beobachterperspektive die direkten und indirekten Strategien der Klassenführung erkennen, analysieren und beurteilen. Dabei wird der Lernprozess in zwei Phasen vollzogen. Phase (a) konzentriert sich auf die Vermittlung von deklarativem Professionswissens zur Klassenführung. Phase (b) dient dem Erwerb von konditional-prozeduralem Wissen als Voraussetzung für die Strukturierung und Analyse komplexer Situationen (Seethaler, Krammer & Pflanzl, 2019). Dieser Lernprozess soll u.a. durch die Arbeit mit Rollenspielen und dem damit verbundenen Feedbackprozess unterstützt werden. Rollenspiele erlauben es, komplexe Unterrichtssituationen zu simulieren (Ahlers, 2017) sowie theoretische Wissensbestände über Klassenführungsstrategien situationsbezogen anzuwenden und zu reflektieren. Ziel ist, wie beschrieben, dass die Studierenden Klassenführungsstrategien im komplexen Unterrichtsgeschehen selektiv erkennen und diese theorie- und wissensgeleitet analysieren und beurteilen können. Damit wird ein Professionsverständnis verfolgt, das die Selbst- und Fremdeinschätzung als zentrales Entwicklungsmomentum aufgreift (Hattie & Timperley, 2007). Dieser Abgleich von Fremd- und Selbstbild erfolgt über ein kategoriengeleitetes Feedbackinstrument (entlang der direkten und indirekten Strategien), wie es der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018) vorsieht; in Anlehnung an dieses Instrument, das in den Versionen Selbsteinschätzung (Lehrkraft) und Fremdeinschätzung (Schüler und Schülerinnen) zur Verfügung steht, sollen im Rollenspiel Feedbackprozesse zum Einsatz von Klassenführungsstrategien gezielt angeregt und vollzogen werden.

2 Zur Bedeutung des Feedbacks vor dem Hintergrund professionstheoretischer Bestimmungsansätze

Für eine professionelle (Weiter-)Entwicklung von Lehrpersonen gelten Feedbackprozesse als unverzichtbar (Ophardt & Thiel, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Dieses Postulat der Bedeutung von Rückmeldungen in der Professionalisierung von Lehrkräften wird im Folgenden vor dem Hintergrund professionstheoretischer Ansätze aufgegriffen und exemplarisch für die Kompetenz der Klassenführung ausdifferenziert. Zur Diskussion gelangen der (1) strukturtheoretische, der (2) kompetenzorientierte und der (3) berufsbiografische Ansatz, deren zum Teil konfligierende Bestimmungsmomente als Folie für die Genese von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium genutzt werden. Dabei wird einem Verständnis von Feedback als positive oder negative Rückmeldung in Bezug auf die Steuerung oder Veränderung von Verhaltensweisen gefolgt und von einer Unterstützungsfunktion des Feedbacks in der Kommunikation mit der Klasse bzw. des Kollegiums (in Ausbildung und Beruf) ausgegangen. In diesem Sinne kann Feedback als handlungswirksamer Impuls

genutzt werden (Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011), die Anwendung von Klassenführungsstrategien zu reflektieren. Die Bedeutung der Klassenführung (direkte und indirekte Strategien, vgl. Tab. 1) ist dabei aus jeder der Perspektiven zentral, lediglich der Zugang ist ein anderer.

2.1 Feedbackprozesse zum Erwerb von Klassenführungscompetenzen aus strukturtheoretischer Perspektive

Im Rahmen des (1) strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes (Combe & Helsper, 1996) wird die Fähigkeit zur Reflexion als zentrales Element der Professionalisierung von Lehrpersonen aufgegriffen. Die Notwendigkeit zur Reflexion erschließt sich aus einem Verständnis pädagogischen Handelns, das als wenig vorhersehbar, unbestimmt und spannungsreich betrachtet wird. Der Ansatz verwehrt sich gegen eine Berufsvorstellung, wonach Rezepte oder Tipps sowie der schematische Erwerb von Kompetenzen für die Ausübung des Lehrerberufs ausreichend sind. Diese Ansicht stelle eine Anmaßung gegenüber jenen Praktikerinnen und Praktikern dar, die erst in der kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Handeln ihr Handlungsrepertoire erweitern und persönliche Bildungsprozesse vorantreiben (Helsper, 2016). Konstituierende Elemente der Profession von Lehrkräften bilden u.a. Herausforderungen bzgl. der Asymmetrie der Schülerinnen- und Schüler-Lehrperson-Beziehung und bzgl. der verschiedenen Antinomien (wie bspw. zwischen Fördern und Bewerten), die es zu bewältigen gilt.

Eine Überprüfung professionellen Handelns auf seine Angemessenheit erfolgt aus strukturtheoretischer Sicht über ein rekonstruktives Fallverstehen (Helsper, 2016). In diesem Sinne hat Feedback die Funktion und Bedeutung, das Verhalten der Lehrperson zu steuern oder die Kommunikation zu gestalten. Als Spezifikum des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes zum professionellen Lehrpersonenhandeln lässt sich das „Arbeitsbündnis“ zwischen Lehrperson und Schülerin und Schüler ableiten. Für eine gelingende Beziehungsgestaltung ist es aufgrund seiner dyadischen Konstellation erforderlich, transparent zu kommunizieren und Gesagtes an die gesamte Klasse rückzubinden. Ferner wird im Zusammenhang mit Klassenführung die Asymmetrie in diesem Beziehungsgefüge virulent, die aus strukturtheoretischer Perspektive kennzeichnend für das Bündnis zwischen Lehrperson und Schülerin und Schüler ist: Der Lehrperson obliegt die Verhaltenskontrolle und die Macht zur Sanktion, gleichzeitig sollen die Schülerinnen und Schüler eine gelingende Beziehungsgestaltung, Wertschätzung und Zuneigung erfahren.

Diesem Ansatz gemäß ist der Umgang mit pädagogischen Antinomien kennzeichnend für die Profession. Besonders deutlich zeigt sich die antinomisch geprägte Anforderung in der Macht der Lehrkräfte zur Selektion (bspw. auf Grund von Leistungserhebungen) einerseits und der gleichzeitig erforderlichen Aufrechterhaltung der Beziehungsqualität innerhalb der dyadischen Beziehungen andererseits. Dieses Dilemma zwischen Förderung und Benotung zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion von Schule kann Lehrpersonen in

ihrem unterrichtlichen Handeln einschränken (Sturm, 2015; Labhart, Pool Maag & Moser Opitz, 2018).

Damit kann eine Annäherung an das Konzept der Klassenführung aus strukturtheoretischer Perspektive über die direkten Strategien (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) gelingen, die in der Beziehungsgestaltung aber auch in der Kontrolle des Verhaltens als konstitutive Facetten der Profession zu einer antinomisch geprägten Herausforderung für Lehrpersonen werden. Die Bewältigung spannungsreicher Tätigkeitsstrukturen besteht dabei in der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, die u.a. durch die gesellschaftliche Funktion von Schule bedingt sind und die einer reflexiv-kollegialen Auseinandersetzung bedürfen (Helsper, 2016). Ihr wird im Rahmen der Professionalisierung von Lehrpersonen große Bedeutung beigemessen.

2.2 Feedbackprozesse zum Erwerb von Klassenführungscompetenzen aus kompetenzorientierter Perspektive

Im Gegensatz zum strukturtheoretischen Ansatz legt der (2) kompetenzorientierte Ansatz für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen den Fokus auf den Erwerb von Kompetenzaspekten, die auf Erkenntnissen der Expertiseforschung und mit Ausrichtung auf konkrete Wissensinhalte und Wissensformen basieren (König, 2016). Erstere beziehen sich auf das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen. Letztere unterscheiden zwei Formen des Wissens, die Form des deklarativen, d.h. formulierbaren und nicht auf bestimmte Situationen bezogenen Wissens und die Form des prozeduralen Wissens, d.h. das handlungsrelevante und auf konkrete Situationen bezogene Wissen. Beide Wissensformen sind für die Entwicklung von Expertise bestimmend, ihre Bestände gelangen allerdings nicht problemlos in die Umsetzung (König, 2016).

Aus Sicht des kompetenzorientierten Ansatzes rückt damit weniger die Unbestimmbarkeit als vielmehr die Bedeutung von Wissen für die Bewältigung von konkreten Anforderungsstrukturen in den Vordergrund. Er widmet sich daher der Identifizierung jener Expertisemerkmale, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersagen können (Krauss & Bruckmaier, 2014). Im Zentrum stehen neben kognitiven Wissensbeständen motivationale Orientierungen und Überzeugungen (Bauert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Sind im Allgemeinen fächerübergreifendes Wissen, pädagogisches Wissen und Können für die Expertise einer Lehrperson kennzeichnend, geraten mit Blick auf eine effiziente Klassenführung Aspekte der Wahrnehmung in Bezug auf die Klassensituation (bspw. in Bezug auf die Leistung), in Bezug auf den Unterricht aus Lehrpersonensicht (bspw. die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts nach individualisierenden und differenzierenden Gesichtspunkten) und aus Schülerinnen- und Schülersicht (bspw. hinsichtlich der Art der Aufgabenstellungen, der Zeitnutzung o.ä.) in den Fokus (Kunter & Voss, 2011; Krauss & Bruckmaier, 2014).

Das *Linzer Konzept der Klassenführung* eignet sich im Besonderen konkrete Kompetenzfacetten (direkt oder indirekte Strategien) zu bearbeiten. Aus kompetenzorientierter Perspektive kann ein Feedback von Seiten der Dozentinnen und Dozenten, der Kollegenschaft und/oder der Schülerinnen und Schüler der Lehrperson bzw. den Lehramtsstudierenden Aufschluss über die Performanz und die Überführung von Wissensbeständen zur Klassenführung in die Praxis erbringen bzw. zur Vertiefung und Bearbeitung einzelner Facetten anregen.

2.3 Feedbackprozesse zum Erwerb von Klassenführungskompetenzen aus berufsbiografischer Perspektive

Die Bestimmung des (3) berufsbiografischen Ansatzes gründet in der Ansicht, dass Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Professionalisierungsphasen durchlaufen, die sich in der Strukturierung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen unterscheiden. Das erfahrungsrelevante Wissen muss dabei eigenständig erworben und kann nicht durch andere weitergegeben werden (Keller-Schneider, 2016). Befunde aus der Forschung zum Erwerb von Klassenführungsstrategien bekräftigen die Annahme dieser Professionalisierungsprozesse (König & Lebens, 2012). So zeigte sich, dass Studierende, Referendare und berufstätige Lehrpersonen signifikante Unterschiede in der Genauigkeit der Wahrnehmung bzgl. der Einschätzung von Unterrichtssituationen und der klassenführungsrelevanten Ereignisse aufweisen.

Die Ausbildung der Lehrpersonen gilt somit nach Beendigung des Lehramtsstudiums nicht abgeschlossen, vielmehr ist von formellen und informellen Bildungsanlässen auszugehen, die sich über die gesamte berufliche Laufbahn erstrecken (Herzog, 2014; vgl. dazu auch das Novizen-Experten-Modell nach Berliner, 2001, 2004). Handlungsanforderungen werden zu Entwicklungsaufgaben, die sich in den Biografien von Menschen niederschlagen. Sie werden individuell unterschiedlich wahrgenommen, bedingen individuelle Lösungen und stete Pflege, um sich den jeweils aktuellen Veränderungen im Berufsleben (wie schulische Reformmaßnahmen oder dem Wandel berufsbezogener Anforderungen) neu anpassen und ausrichten zu können (Keller-Schneider, 2016). Dieser Lernprozess erfolgt nicht zwangsläufig entlang der absolvierten Berufsjahre. Nach Berliner (2001, 2004) erreichen nur wenige Lehrkräfte das hoch entwickelte Stadium einer Expertin bzw. eines Experten. Vielmehr ist Professionalität kein Produkt der alleinigen Erfahrung, sondern des (Feedback)Prozesses, in den die Erfahrung eingebunden wird. Sie ist gekennzeichnet durch die zunehmende Fähigkeit, die „Komplexität beruflicher Anforderungen ... über entlastende Bündelungen von situationsspezifischen Informationen und adaptivitätsfördernden Handlungskonzepten [zu] reduzieren.“ (Keller-Schneider, 2016, S. 283)

Fragt man nach der Bedeutung eines Feedbacks im Rahmen berufsbiografischer Professionalisierung, lassen Befunde aus der OECD Studie TALIS (Teaching and Learning International Survey) aufhorchen, wonach Lehrpersonen evaluierenden Feedbackprozessen zur eigenen Unterrichtspraxis positiv gegenüberstehen, wenngleich sie auch nur selten ein

Feedback erhalten. 80% der befragten Lehrpersonen gaben an, Rückmeldungen als hilfreich für die persönliche Weiterentwicklung erfahren zu haben, fast die Hälfte leitete daraus individuelle Fortbildungspläne ab (Schleicher, 2011). Aus berufsbiografischer Sicht erscheint es daher zwingend erforderlich, bereits Lehramtsstudierende mit Feedback-Instrumenten und -prozessen vertraut zu machen, die sie in ihrer fortschreitenden Professionalisierung unterstützen und Orientierung bieten können. Das „Linzer Konzept der Klassenführung“ (Lenske & Mayr, 2015a) bietet entsprechende Feedbackinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung für Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Schüler*innen aller Schulstufen und zeigt auf, wie ein 360° Feedback gewinnend eingesetzt werden kann.

3 Synopse der Bestimmungsansätze

Nachdem die Bestimmungsansätze hinsichtlich der Bedeutung des Feedbacks und der Reflexion für die Heranbildung und Weiterentwicklung von Klassenführungs Kompetenzen im Einzelnen umrissen wurden, folgt abschließend die Synopse der zentralen Parameter aus den unterschiedlichen Perspektiven. Dabei werden in Anlehnung an Tabelle 2 Stellung und Funktion des Feedbacks für die Klassenführung aufgezeigt. Dieses dient in erster Linie dazu, Diskrepanzen zwischen Performanz und Outcome zu verdeutlichen (Hattie & Timperley, 2007; siehe Tabelle 2, Pkt. 4a), deren Reduzierung entweder durch eine verstärkte Anwendung der Strategien oder auch über eine Reduzierung des eigenen Anspruchs gelingen kann (siehe Pkt. 4b).

Für die Bedeutung der Klassenführung gehen aus (1) strukturtheoretischer Perspektive die Bewältigung der Antinomie zwischen dem Auftrag der Lehrperson als Wissensvermittlerin und Wissensvermittler, als kontrollierendes Subjekt und als Beziehungsgestalterin und Beziehungsgestalter als ein Bestimmungsmoment der Professionalität hervor (Helsper, 2016). Die Aufrechterhaltung und Zielerreichung pädagogischen Handelns liegt damit in der Sicherstellung von Lerngelegenheiten in einem positiven Umfeld. Feedback erfährt (siehe Pkt. 4c) angesichts dieses Ansatzes Berechtigung, indem es eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handlungsrepertoire auf genau jene Professionsaspekte eröffnet (Helsper, 2016), die der Profession grundgelegt werden. Zudem ermöglicht es einen Perspektivenwechsel, der Aufschluss über folgende Fragen erlaubt: Welche Aspekte unterstützen das Lehrerhandeln bei der Bewältigung der asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen? Welche weiteren Handlungsoptionen wären hilfreich? Ziel des Feedbacks müsste es sein, Situationen der Unbestimmtheit, des Widerspruchs und der Spannung durch Erweiterung und Auslotung zusätzlicher Handlungsoptionen zu entschärfen.

Aus (2) kompetenzorientierter Perspektive lässt sich die Bedeutung des Feedbacks für den Erwerb von Klassenführungs kompetenz an der Schnittstelle zwischen den beiden Formen des deklarativen und prozeduralen Wissens ableiten: Damit kann im Feedback eine kriteriengeleitete Orientierung entlang kognitiver Wissensbestände erfolgen (deklaratives

Wissen) und das auf konkrete Situationen bezogene Wissen (prozedural handlungswirksames Wissen), welches für die Klassenführungsstrategien als konstitutiv gelten kann, aufeinander bezogen werden. Folgende Aspekte bieten sich für ein Feedback an: Inwiefern gelingt die Überführung des Wissens zur Klassenführung? Wo und wie zeigen sich z.B. Strukturiertheit und Klarheit im Unterricht (vgl. Tab. 1), sodass sie aus Schülerperspektive wahrgenommen werden können? Im Fokus sollte dabei die Verdeutlichung einer möglichen Diskrepanz zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen sowie ggf. eine Ableitung von Maßnahmen, um diese zu reduzieren.

Einigkeit herrscht in den vorangegangenen Ansätzen in Bezug auf die Bedeutung von Erfahrungskontexten. Aus (3) berufsbiografischer Perspektive bilden sie jedoch ein inhärentes Entwicklungsmoment ab. Erst im Kontext konkreter Anforderungen werden berufliche Entwicklungsaufgaben deutlich, die zur (Weiter)entwicklung der Kompetenzen einladen können (Keller-Schneider, 2016). Diese Überlegungen münden in ein Postulat für die Bereitstellung von erfahrungs- und handlungsorientierten Lerngelegenheiten, um den Erwerb von Klassenführungsstrategien im Studium zu unterstützen. Damit sollen insbesondere individuelle Fähigkeiten und Entwicklungsbedarfe Inhalte des Feedbacks sein: Wo liegen die individuellen Stärken in der Klassenführung? Für welche Strategien besteht Optimierungsbedarf? Welche sind noch nicht ausgeprägt? Diese Überlegungen können ggf. auch vor dem Hintergrund berufsbiografischer Erfahrungen (bspw. mit erfolgreichen Strategien von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit, mit Modellen aus der Schulpraxis, der Arbeit mit Videovignetten) reflektiert werden, um sie für die Weiterentwicklung professioneller Klassenführung fruchtbar zu machen.

4 Rollenspiel, Feedback und Reflexion zur Umsetzung von Klassenführungsstrategien

Nachdem die Einordnung von Feedbackprozessen in professionstheoretische Bestimmungsansätze erfolgt ist, stellt sich die Frage nach geeigneten Lehr-Lernarrangements, sowie den Qualitätsmerkmalen eines Feedbacks, damit Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden. Das Rollenspiel wird dabei als ein adäquates Arrangement verstanden, das die Möglichkeit eröffnet, Problemlösungen spielerisch zu erproben und abschließend gezielt zu reflektieren (Nagler, 2009). Dieser affektive, kognitive und verhaltensbezogene Lernprozess (Ahlers, 2017) erfolgt u.a. durch die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen in Verbindung mit sozialen Interaktionen. Die Herausforderung im Rollenspiel besteht somit – bezugnehmend auf die Bestimmungsansätze zur Professionalität von Lehrpersonen – Widersprüche (systemtheoretische Professionalisierung) affektiv zu bewältigen, relevante Wissensbestände zu aktivieren (kompetenzorientierte Professionalisierung), und Reflexionsprozesse für die persönliche Weiterentwicklung (berufsbiografische Professionalisierung) abzuleiten. Somit fungieren Rollenspiele als zentrale Lerngelegenheit, in der konkrete Anforderungen im Unterricht möglichst realitätsnah simuliert und systemisch betrachtet werden können (Ahlers, 2017).

Im Zuge des LLEKlas-Projekts wurden dementsprechend konstruktivistische (Gergen, 1985) Szenarien konstruiert, die Studierende zur Anwendung von Klassenführungsstrategien herausfordern sollen. So werden die Strategien zur Verhaltenskontrolle bspw. unter dem Sachverhalt spielerisch umgesetzt (Seethaler, Pflanzl & Krammer, 2019, S. 345), dass eine Lehrperson, eine Klasse zu einer Gruppenarbeit anleiten soll, wobei Sie das Arbeitsverhalten der Schüler und Schülerinnen zu kontrollieren hat („Geben Sie den Arbeitsauftrag. Achten Sie darauf, dass alle ... mit der gestellten Aufgabe beschäftigt sind. ...“). Zufällig von der Lehrveranstaltungsleitung ausgewählte Schülerinnen und Schüler erhalten vorgegebene Rollen, in denen sie den Auftrag der Lehrperson torpedieren (z.B. „Sie beteiligen sich nicht an der Gruppenarbeit und versuchen auch Ihre Klassenkollegen/-kolleginnen davon abzuhalten. ... Die Lehrperson ignorieren Sie solange, bis sie kontrolliert, was Sie schon gemacht haben.“). Alle anderen, im Rollenspiel nicht involvierte Teilnehmende schlüpfen ebenfalls in die Schüler*innenrolle ohne konkreten Auftrag und beobachten gleichzeitig das Szenario. Im Anschluss erfolgen eine individuell-schriftliche Reflexion, die Einschätzung der Umsetzung der jeweiligen im Fokus stehenden Handlungsstrategien mittels des Diagnoseinstruments LDK (Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018) und eine Reflexion im Plenum. Ziel dabei ist es, die Handlungsstrategien zur Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015a) selektiv zu erkennen, theorie- und wissensgeleitet zu analysieren sowie auf Basis der Selbst- und Fremdeinschätzung zu interpretieren und reflektieren. Ebenso erfolgt eine Ableitung alternativer Strategien. Um die Herauslösung möglicher Diskrepanzen zwischen Performanz und dem zu erwartenden Outcome (Ophardt & Thiel, 2013) zu unterstützen, soll ein kriteriengeleitetes Feedback Anwendung finden (siehe Tab. 2).

4.1 Feedbackgestützte Lehr-Lernarrangements aus der Theorie für die Praxis abgeleitet

Grundlage für feedbackgestützte Lehr-Lernarrangements bietet eine Form von Feedback, das in Orientierung an Ophardt und Thiel (2013) die Erkenntnisse von Hattie und Timperley (2007) für die Bedeutung des Erwerbs von Klassenführungsstrategien aufgreift (siehe Tabelle 2). Sie betonen drei Aspekte (vgl. Tab. 2c) der Information, welche zur Wirksamkeit des Feedbacks beitragen. Diese wiederum richten sich an vier Ebenen (vgl. Tab. 2d) aus: die Informationen beinhalten das (1) „Feed-Up“, wonach die relevanten Kriterien für eine professionelle Umsetzung der Anforderungen bekannt sind wie bspw. die Strategien für eine erfolgreiche Klassenführung. Die Zielsetzung (nach einer bestimmten Vorstellung über die Ausführung der Anforderungen) werden fokussiert und sind geklärt. Das eigentliche (2) „Feed-Back“ erteilt Auskunft darüber, inwiefern das unterrichtliche Handeln gemäß der Anforderungskriterien erfolgreich war bzw. auf ein bereits erfolgtes „Feed-Back“ Veränderungen zu erkennen sind. Das (3) „Feed-Forward“ vermittelt Informationen über die Überwindung der im Falle vorliegenden Diskrepanz.

Tabelle 2: Feedback-Modell nach Hattie und Timperley (2007) in adaptierter Fassung durch die Autorinnen

(a) Zweck des Feedbacks

Reduzierung der Diskrepanz zwischen Performanz und Outcome in Bezug auf Klassenführung
--

(b) Reduzierung der Diskrepanz

auf Seiten der Studierenden durch:

vermehrte Anstrengung und Anwendung effektiver Strategien der Klassenführung Reduzieren des Anspruchs
--

auf Seiten der Dozierenden durch:

Schaffung adäquater Lerngelegenheiten und Formulieren von Zielen Unterstützung durch die Vermittlung von effektiven Strategien und Feedback
--

(c) Effektives Feedback beantwortet drei Fragen

Feed Up: Was sind die Ziele in Bezug auf das Thema Klassenführung?
--

Feed Back: Wie komme ich in Bezug auf diese Ziele voran?
--

Feed Forward: Was sind die nächsten Schritte?

(d) Jedes Feedback wirkt auf vier Ebenen

1. Anforderungsebene: Gelingt die Umsetzung der Klassenführungsstrategien?
--

2. Prozessebene: Welche Prozesse tragen dazu bei?

3. Selbstregulationsebene: Inwiefern kann ich diese Prozesse selbst steuern?
--

4. Ebene der Person: Welche personenbezogenen Aspekte unterstützen mich?
--

Hinsichtlich der professionellen Weiterentwicklung der Klassenführung und in Anlehnung an Ophardt und Thiel (2013) bzw. Hattie und Timperley (2007) werden in Bezug auf die Effizienz des Feedbacks folgende Überlegungen abgeleitet: Um die Feedbacknehmenden umfassend über die Umsetzung der Klassenführungsstrategien zu informieren, soll es auf vier Ebenen unterstützen:

(1) Idealerweise trägt das Feedback zur Einschätzung des Outcomes bei (Anforderungsebene)

(2) es identifiziert jene theoretisch begründeten Vorgänge, die einen Beitrag zur Bewältigung der Anforderungen geleistet haben (Prozessebene) und

(3) es gibt Hinweise auf mögliche Veränderungen, wie diese selbst gesteuert werden (Selbstregulationsebene) bzw.

(4) welche personenbezogenen Merkmale dabei unterstützende Funktion haben könnten (Ebene der Person).

4.2 Das Rollenspiel als Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Reflexion

Basis für das Feedback bilden das zuvor in eigens konzipierten Lehrveranstaltungen (Seethaler, Pflanzl & Krammer, 2019) erworbene pädagogisch-psychologische Professionswissen sowie die Erfahrungen im Rahmen von Rollenspielen, die eine Verbindung zwischen theoretischer Grundlage, praktischer Anwendung und Reflexion herbeiführen sollen sowie die Fremdeinschätzung des Lehrerhandelns durch die Kollegenschaft.

Dabei wird idealtypisch die Bearbeitung von vier hierarchisch zu verstehenden Reflexionsstufen (vgl. Tab. 2d) erwartet, die jeweils von einem Dilemma ausgehend, bei Einübung der Klassenführungsstrategien kognitiv aktiviert und individuell erfahren werden. Die persönliche Bereitschaft und spätere Umsetzung einer kollegialen Reflexion, die als Kern der Professionalisierung von Lehrpersonen gilt (Danielson, 2008; Helsper, 2016), soll damit in der Ausbildung bewusst angeregt und in entsprechenden Lehr-Lernarrangements simuliert werden. Um flüchtigen Reflexionsprozessen vorzubeugen, werden schriftliche Überlegungen sowie die Einschätzungen mittels eines standardisierten Diagnoseinstruments (LDK; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018) eingefordert, die eine Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit Wissensbeständen vorsieht.

Die Bewältigung der Situation in der Rolle als Lehrperson oder Schülerin und Schüler erfordert die Umsetzung direkter und indirekter Strategien, wie sie dem LKK (Lenske & Mayr, 2015a) zu Grunde liegen. „Formulaic thinking“ erfolgt in der Anwendung von Wissen um die Strategien zur Beziehungsgestaltung, Verhaltenskontrolle und Unterrichtsgestaltung ohne zu hinterfragen, warum diese wirken (Wissen um Klassenführung); „situational thinking“ liegt vor, wenn ein Problem zwar rasch identifiziert aber (im Rollenspiel) unhinterfragt bearbeitet wird. „Deliberate thinking“ kommt zur Anwendung, indem bewusst nach theoretischen Zugängen und Erklärungen gesucht wird, wobei im Anschluss an das Rollenspiel Mitstudierende oder Schülerinnen und Schüler bzw. Kolleginnen und Kollegen in die Reflexion einbezogen werden. Dabei wird das pädagogische Handeln hinterfragt und es werden die notwendigen Veränderungen bewusst. Das „dialectical thinking“ (als höchste Form) versucht, Lösungen basierend auf einem breit gefächerten Repertoire an pädagogischen Strategien (in der Diskussion – ebenfalls im Anschluss an das Rollenspiel) zu finden. In diesem Modus erfolgt idealerweise die Transformation des pädagogischen Handelns.

Aufgabe der Dozierenden ist es daher, die Studierenden im Anschluss an das Rollenspiel zielführend und auf Basis von feed-up, feed-back und feed-forward gerichteter Inhalte zu unterstützen. Auch sollten sie Orientierung bei Reflexionsprozessen geben, um insbesondere ein „deliberate thinking“ anzuregen und zu moderieren, das im Idealfall Überlegungen in der schriftlichen Reflexion zu verschiedenen Lösungsmöglichkeiten im Sinne eines „dialectical thinking“ führt.

5 Zusammenfassende Überlegungen

Abschließend wird festgehalten, dass das feedback- und reflexionsgestützte Lehr-Lernarrangement des Rollenspiels, wie es hier vorgestellt wurde, eine idealtypische Skizzierung der zu erwartenden Prozesse darstellt. Auch ist einzuräumen, dass die Feedbackprozesse sowie die einzelnen Reflexionsphasen im Detail durch keine qualitative Analyse abgebildet werden, sondern eine empirische Überprüfung nur im Hinblick auf den deklarativen sowie konditional-prozeduralem Wissenszuwachs (Kurz & Lenske, in Bearb.) erfolgt. Diese Überprüfung der Wissensbestände zur Klassenführung wird jeweils am Beginn und am Ende des

Seminars mittels Kontrolldesign vorgenommen und ist Inhalt des Projekts (vgl. dazu Seethaler, Krammer & Pflanzl, 2019), Ziel dieses Artikels ist es jedoch, die Relevanz von Feedbackprozessen im Kontext des Erwerbs von Strategien für eine erfolgreiche Klassenführung theoretisch zu begründen und kriteriengeleitet aufzuschlüsseln. Dabei wurde der Erwerbsprozess von Klassenführungsstrategien vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bestimmungsansätze pädagogischer Professionalität ausdifferenziert. Ebenso war es Ziel, erfahrungs- bzw. handlungsorientierte Lerngelegenheiten aufzuzeigen, die für längerfristige Professionalisierungsprozesse vorbereiten.

Literatur

- Ahlers, C. (2017). *Kommunikative Kompetenz. Das Rollenspiel in der systemischen Psychotherapie*. Band 18. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B. (2011). *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200–212.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *Educational Research*, 35, 463–482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (17–43). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Danielson, L. (2008). Making Reflective Practice More Concrete Through Reflective Decision Making. *The Educational Forum*, 72, 129–137.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (103–126). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.) (314–338). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (277–298). Münster: Waxmann UTB.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (127–148). Münster: Waxmann.
- König, J. & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 3–29.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (241–261). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (85–114). Münster: Waxmann.
- Kurz, E. & Lenske, L. (in Bearb.). *Lehrerwissen zu Klassenführung*. Paper-pencil Version.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015a). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (71–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015b). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. *Friedrich Jahresheft 2015*, 60–63.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(1), 71–87.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung*. Online unter: <https://ldk.aau.at/pages/versionen> [20.09.2018]
- Nagler, B. (2009). Rollenspiel. In St. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (124–144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Online unter <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/building-a-high-quality-teaching-profession-lessons-from-around-the-world.htm> [30.10.2018]
- Seethaler, E., Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019). Klassenführung im Lehramtsstudium lernen. In E. Messner, B. Karl & R. Weitlaner (Hrsg.), *110 Jahre Lehrer/innenbildung am Hasnerplatz in Graz. Eine Festschrift* (340–348). Wien: Leykam.

- Seethaler, E., Pflanzl, B., Krammer, G., Hecht, P. & Michal, A. (o.J.): *LLEKlas – Lehr- und Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium*. Online unter https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Forschung/Forschungsprojekte_ab_2016-17/FoPro_Seethaler1.pdf [10.07.2018]
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Autorinnen

HProf. Mag. Dr. Petra Hecht. Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarbildung und Lernentwicklung, Feldkirch, Österreich. Email: petra.hecht@phvorarlberg.ac.at

HProf. Mag. Dr. Elisabeth Seethaler. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften und Forschung, Salzburg, Österreich. Email: elisabeth.seethaler@phsalzburg.at

Mag. Dr. Alexandra Michal. Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich. Email: alexandra.michal@ph-ooe.at



Zitiervorschlag: Hecht, P, Seethaler, E. & Michal, A. (2020). Klassenführung und Feedback: praxisbezogen und theoretisch verankert. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, 1-16, online unter: www.hochschullehre.org