

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre  
Online-Supplement

# Die Sicht von Schüler\*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer\*innen

Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen

Online-Supplement: Handreichung

Maria Degeling<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
School of Education, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
degeling@uni-wuppertal.de*

**Zitationshinweis:**

Degeling, M. (2020). Die Sicht von Schüler\*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer\*innen. Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen [Online-Supplement: Handreichung]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 56–65. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3899>

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



## Inhaltsübersicht

1. Einführung .....	3
2. Hinweise zur schriftlichen Ausarbeitung .....	4
3. Bewertung der schriftlichen Ausarbeitung .....	5
4. Informationen über Handlungsstrategien .....	7
5. Weiterführende Literatur .....	12

## 1 Einführung

Liebe\*r Studierende\*r,

in den bald anstehenden bzw. gerade laufenden schulpraktischen Studien besteht die Gelegenheit, die Theorie zum Unterricht aus dem Studium in die Praxis umzusetzen.

Da es auch heute noch kein Universalrezept für guten Unterricht gibt, sondern vielmehr in jeder einzelnen Unterrichtsstunde mannigfaltige Faktoren zusammenwirken, ist es zwingend notwendig, Unterrichtsqualität und -konzepte systematisch zu überprüfen.

Dieses Projekt soll dazu eine Anregung geben, indem es Sie anleitet, Ihre Klassenführungsstrategien zu erforschen. Ziel des Forschungsprozesses, der dabei im Rahmen des Projektes durchlaufen wird, ist es, Sie in die Erforschung von Unterricht einzuführen und Sie bei Ihrer professionellen Weiterentwicklung zur Lehrkraft zu unterstützen.

Dabei ist der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – ein mehrperspektivischer Fragebogen – zu verwenden, mit dessen Hilfe das Klassenführungshandeln und dessen Voraussetzungen und Wirkungen analysiert werden können.

Auf der Website zum LDK (<https://ldk.aau.at>) finden sich Hintergrundinformationen, verschiedene Versionen des Fragebogens sowie alle Instruktionen und Tools, die für die Anwendung und Auswertung benötigt werden. Es lassen sich auch grafische Darstellungen der Ergebnisse abrufen, die in die Dokumentation des Projektes einfließen können.

Das Projekt sollte dabei nach folgendem Schema ablaufen:

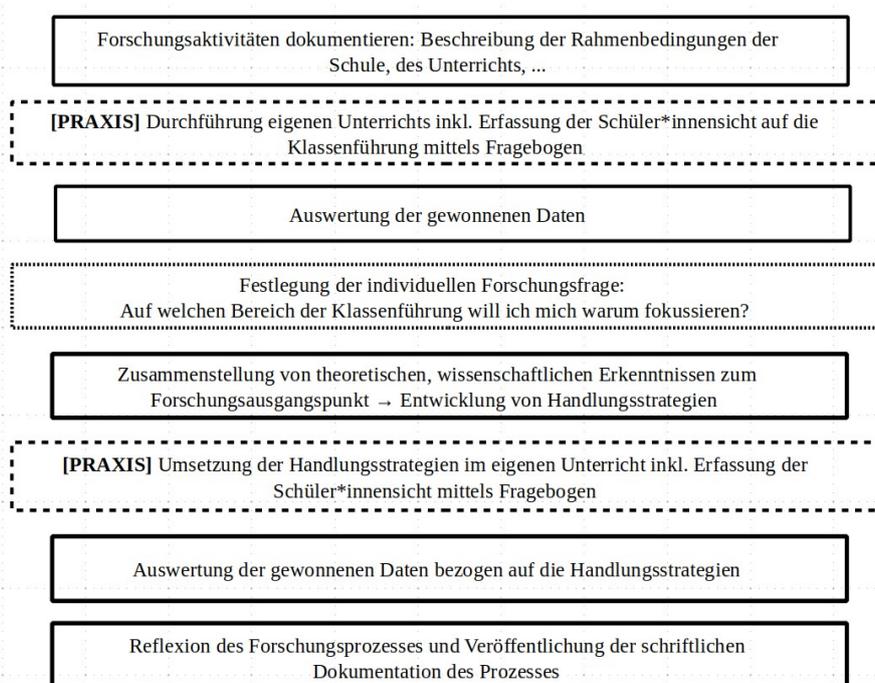


Abbildung 1: Phasen des Forschungsprozesses (eigener Entwurf)

## 2 Hinweise zur schriftlichen Ausarbeitung

### Formales

- Beachten Sie die üblichen formalen Regelungen für Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Gliederung, sprachliche Korrektheit und Zitation.
- Beschränken Sie sich bei der Dokumentation auf 10 bis 15 Seiten (ohne Anhang).
- Vermeiden Sie in der Ausarbeitung alle Hinweise, die eine Identifizierung der vorkommenden Institutionen und Personen ermöglichen würden. Ausführungen zu Ihrer eigenen Person werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

### Inhaltliche Anregungen

- Die Ausarbeitung sollte sich an den Ablauf des Forschungsschemas anlehnen.
- Sie soll folgende Elemente enthalten:
  - **Kurze Beschreibung der Rahmenbedingungen** des Unterrichts und der untersuchten Lerngruppe.
  - **Beschreibung des Zeitplanes** für den eigenen Unterricht in der untersuchten Lerngruppe bzw. den untersuchten Lerngruppen und der Zeitpunkte der Umsetzung der Handlungskonsequenzen und der Einsätze der Fragebögen (in der Regel des LDKs).
  - Ausgewählte **Ergebnisse der Auswertung** der Fragebögen.
  - **Forschungsfrage**, auf die sich dann auch die **Literaturrecherche / der Forschungsstand** bezieht.
  - Anlehnung der erdachten **Handlungsstrategien** (siehe Kapitel 4) an den theoretischen Kontext.
  - **Wiederholte Datenauswertung** mit Schwerpunkt auf dem Forschungsausgangspunkt und den umgesetzten Handlungsstrategien,
  - **Reflexion:**
    - Reichweite der Fragestellung und der Ergebnisse unter theoretischen, schulpraktischen und persönlichen Gesichtspunkten.  
Dazu sollten gehören:
      - Diskussion der Vor- und Nachteile der gewählten Methode(n) im Rahmen der Fragestellung bzw. der Untersuchung.
      - Kontextualisierung der Ergebnisse in praktische (Relevanz für die schulische Praxis) und persönliche (fachlicher und berufsbiografischer Erkenntnisfortschritt) Referenzrahmen.
      - Reflexion möglicher Diskrepanzerfahrungen zwischen (wissenschaftlicher) Theorie und (schulischer) Praxis.

### 3 Bewertung der schriftlichen Ausarbeitung

Niveaustufen	++++	+++	++	+
<b>Auswertung der gewonnenen Daten aus dem LDK I</b>				
Der bzw. die Studierende interpretiert die gewonnenen Daten und	... beschreibt ausgewählte zusammenhängende Ergebnisse mit an den Forschungsstand angebotenen Schlussfolgerungen und/oder erkenntniskritisch.	... beschreibt ausgewählte zusammenhängende Ergebnisse mit zutreffenden Schlussfolgerungen.	... beschreibt eine Vielzahl zusammenhängender, ausgewerteter Fragen ohne gemeinsame Schlussfolgerungen.	... beschreibt eine Vielzahl ausgewerteter Fragen ohne erkennbare Zusammengehörigkeit bzw. beschreibt rein deskriptiv.
<b>Forschungsausgangspunkt festlegen</b>				
Der bzw. die Studierende legt den Forschungsausgangspunkt	... nachvollziehbar begründet aufgrund der Datenlage, ergänzt durch eine subjektive Reflexion der Situation.	... nachvollziehbar begründet aufgrund der Datenlage.	... nicht nachvollziehbar begründet, aber mit Bezug zur Datenlage.	... nicht nachvollziehbar begründet, ohne Bezug zur Datenlage.
<b>Entwicklung von Handlungsstrategien</b>				
Der bzw. die Studierende	... entwickelt unter Reflexion der Rahmenbedingungen begründet mehrere Handlungsstrategien und antizipiert mögliche Auswirkungen.	... entwickelt unter Reflexion der Rahmenbedingungen begründet eine oder mehrere eigene Handlungsstrategie(n) bezogen auf den Forschungsausgangspunkt.	... beschreibt aus der Theorie abgeleitete Handlungsstrategie(n) bezogen auf den Forschungsausgangspunkt.	... beschreibt Handlungsstrategie(n) ohne Theoriebezug.

Auswertung der Daten bezogen auf die Handlungsstrategie				
Der bzw. die Studierende beschreibt die gewonnenen Daten	... passend zur ersten Auswertung und zur Handlungsstrategie sowie mit begründeter erweiterter Auswahl.	... passend zur ersten Auswertung sowie zur Handlungsstrategie.	... des zweiten LDK-Einsatzes ohne (sinnvollen) Bezug zur Handlungsstrategie.	... des zweiten LDK-Einsatzes nicht, wobei auf eine schlüssige Begründung für das Fehlen der Daten verzichtet wird.
Der bzw. die Studierende	... bewertet den Erfolg der Handlungsstrategien unter Rückbezug auf gewonnene Daten und ergänzende Perspektiven.	... bewertet den Erfolg der Handlungsstrategien unter Rückbezug auf gewonnene Daten aus dem LDK.	... bewertet den Erfolg ihrer bzw. seiner Handlungsstrategien aufgrund subjektiver Wahrnehmungen.	... bewertet den Erfolg ihrer bzw. seiner Handlungsstrategien nicht.
Reflexion				
Der bzw. die Studierende bewertet den Forschungsprozess und die Ergebnisse	... über die vorgeschlagenen Reflexionsaspekte hinaus.	... mittels aller drei vorgeschlagenen Reflexionsaspekte.	... hinsichtlich einer oder zweier vorgeschlagener Reflexionsaspekte.	... ohne erkennbare Systematik bzw. gar nicht.
Dokumentation der Forschungsaktivität				
Der bzw. die Studierende dokumentiert seine bzw. ihre Forschungsaktivität	... angemessen differenziert bezüglich der Vorgaben.	...entsprechend der Vorgaben.	... nur teilweise den Vorgaben entsprechend/ Elemente fehlen.	... nicht entsprechend der Vorgaben/zahlreiche Elemente fehlen.
Der bzw. die Studierende beschreibt den Forschungsprozess	... ohne orthografische Fehler.	... mit wenigen orthografischen Fehlern.	... mit einigen orthografischen Fehlern.	... mit sehr vielen orthografischen Fehlern.
Der bzw. die Studierende füllt den Anhang	... ergänzt mit sinnvollen Dokumenten.	...entsprechend der Vorgaben.	... auf die Vorgaben bezogen unvollständig.	... ohne Berücksichtigung der Vorgaben.

## 4 Informationen zu Handlungsstrategien

Die nachfolgenden Ausführungen sind angelehnt an Altrichter & Posch (vgl. 1998, S. 219ff.).

Zur Einstimmung folgt ein *Beispiel* für ein unterrichtliches „Problem“ und eine Handlungsstrategie zur Behebung des „Problems“.

*Eine Lehrerin, die neue Formen des Literaturunterrichts im Fach Englisch erproben wollte, stieß auf das Nebenergebnis, dass einige Schüler\*innen die im Rahmen des Unterrichtsprojektes gegebenen Hausaufgaben als interessant und anregend bezeichneten. Dies bedeutete für sie eine Überraschung, weil sie bis dahin gedacht hatte, dass Schüler\*innen Hausaufgaben im Allgemeinen als lästige und mühevoll Pflichten, die mit geringstmöglichem Aufwand erledigt werden müssten, ansähen.*

*Sie blieb jedoch nicht bei dieser überraschenden Erkenntnis stehen, sondern versuchte, diese aktiv zur Verbesserung ihres Unterrichts zu nutzen. Wenn – so überlegte sie – die Schüler\*innen manche Hausaufgaben als anregend und herausfordernd empfinden und mit Überlegungen erledigen, so lohnt es sich, auf die Formulierung von Hausaufgaben mehr Aufmerksamkeit zu verwenden. Ausgehend von einer Analyse der „erfolgreichen Hausaufgabe“ und daran anschließenden weiterführenden Überlegungen und Literaturrecherchen erstellte sie eine Liste von „Bedingungen anregender Hausaufgaben“, die sie in den folgenden Wochen als Hilfe bei der Formulierung von Hausaufgaben heranzog.*

*Die Lehrerin hatte also versucht, die „Erweiterung ihrer Sichtweise“ praktisch nutzbar zu machen, indem sie sie in Handlungsstrategien umsetzte, die zu einer Verbesserung der Situation des Lernens führen sollten. Bei der Realisierung dieser Handlungsstrategie erlebte sie nicht nur Erfolge, sondern auch manche Misserfolge, die wiederum dazu Anlass gaben, ihre „erweiterte Sichtweise“, ihre „neue Theorie der Situation“, die sich in der Liste von „Bedingungen anregender Hausaufgaben“ niederschlug, neu zu bedenken: Wo hatte sie zu kurz gedacht? Welche Bedingungen hatte sie noch nicht in Betracht gezogen? Solche Überlegungen mündeten schließlich in einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung ihrer ersten Sichtweise der Situation, in eine verbesserte Liste von „Bedingungen anregender Hausaufgaben“.*

### **Was sind Handlungsstrategien?**

- Handlungsstrategien bezeichnen Handlungen, die zur Veränderung einer Situation oder ihrer Rahmenbedingungen geplant und realisiert werden.
- Handlungsstrategien werden eingesetzt, um die Qualität einer Situation zu erhöhen. Sie werden als erfolgreich angesehen, wenn die erhofften Effekte eintreten, ohne dass unerwartete negative Nebenwirkungen zu beobachten sind.
- Handlungsstrategien sind vorläufige „Antworten“ auf die Fragestellung des Forschungsprozesses.
- Sie können auf unterschiedlich große Veränderungen ausgerichtet sein.
- Sie können unterschiedlich neuartig sein. Das heißt, sie müssen keinen deutlichen und radikalen Bruch mit der bis dahin bestehenden Praxis darstellen.
- Handlungsstrategien können nicht jede Auffälligkeit auf befriedigende Weise lösen. Bei manchen Problemen zeigt sich bei der Analyse, dass wichtige Faktoren außerhalb der Einflussmöglichkeiten der Unterrichtenden liegen.

- Wichtig ist zu berücksichtigen, dass komplexe soziale Situationen nicht durch *einen* Eingriff verändert, komplexe soziale Probleme nicht durch *eine* Handlung gelöst werden können. Vielmehr ist oftmals eine Vielzahl aufeinander abgestimmter Einzelhandlungen nötig.
- Von einmaligen Handlungen ist außerdem nicht unbedingt sofort eine Lösung/Veränderung zu erwarten. Veränderung ist meist ein längerfristiger Prozess, in dessen Verlauf das Handlungskonzept vielleicht sogar modifiziert werden muss.
- In komplexen Situationen, wie dem Unterricht, haben Handlungen Nebenwirkungen, die zu Beginn nicht immer abgeschätzt werden können. Es muss daher immer wieder geprüft werden, ob auch die nicht beabsichtigten Wirkungen des Handelns vertretbar sind.

Im Folgenden finden sich einige Anregungen, die bei der Entwicklung einer Handlungsstrategie helfen können.

### ***Woher kommen nun passende Handlungsstrategien?***

Die wichtigste Quelle ist die Klärung der Situation – eben die Problemanalyse, die zu einer (neuen) Situationseinschätzung führt. Diese beruht auf den gewonnenen persönlichen Daten und der Schüler\*inneneinschätzung. Schon während der *Datensammlung* können sich Hinweise für eine Handlungsstrategie aufgedrängt haben. Zu erfahren, wie Schüler\*innen einen unterrichtlichen Sachverhalt sehen, kann den Lösungsansatz beinhalten. Das Gespräch mit einigen Schüler\*innen selbst kann die Lösung des Problems sein.

Eine weitere wichtige Quelle sind die *Zielvorstellungen der Lehrperson*: Was soll anders sein? Wie müsste die Beziehung aussehen, damit sie den Unterrichtenden/die Unterrichtende befriedigt? Wie müsste der Unterricht gestaltet sein, um der Lehrperson wie den Schüler\*innen das Gefühl sinnvoller Leistung zu geben? Das Nachdenken darüber, was man sich eigentlich wünscht, ist bereits ein Element der Situationsklärung.

Eine weitere Quelle sind schließlich *Anregungen von außen*, z.B. von dem bzw. der beobachtenden Lehrer\*in, aus dem Gespräch mit Kommiliton\*innen, im Lehrer\*innenzimmer, Informationen darüber, wie andere mit ähnlichen Problemen zurechtgekommen sind, und Lösungsvorschläge aus der Literatur. Dabei wird in dieser Aufzählung die *Literatur* absichtlich als letztes genannt, weil sie am nützlichsten ist, wenn auch die anderen Quellen intensiv genutzt wurden. Denn es ist oft recht schwer, aus der Vielzahl pädagogischer Literatur jene Werke herauszufinden, die für die eigene Situation Anregungen zu geben vermögen.

Hier ist es von Vorteil, wenn es um eine möglichst konkrete Situation bzw. ein spezielles Thema geht und daher gezielt gesucht werden kann. Zudem ist es hierfür auch günstig, über Kolleg\*innen zu verfügen, die schon einen breiten Überblick über pädagogische und fachdidaktische Literatur haben und Hinweise geben können. Eine Alternative ist auch das direkte Nachfragen bei entsprechend Beschäftigten der Universität.

Hilfreich können zudem Fallstudien forschender Lehrer\*innen sein wie z.B. bei Brugger und Kyburz-Graber (2016).

Die Entwicklung von Handlungsstrategien ist eine konstruktive, kreative Leistung, die mit der Persönlichkeit der Lehrperson und den besonderen Bedingungen der Situation, in der er bzw. sie steht, verwoben ist. Der *Weg, der zu den Handlungsstrategien führt*, kann aus diesem Grund auch sehr unterschiedlich sein.

- Bei der Suche nach Handlungsstrategien, die zu einer gegebenen Situation passen, sollte man sich nicht nur mit einer Idee begnügen. Nur wenn man mehr als eine Alternative vor sich sieht, hat man die Möglichkeit der Wahl und kann Entschei-

dungen treffen. In manchen Fällen ist es sogar wichtig, möglichst viele Alternativen zusammenzutragen: Je größer die Zahl unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, desto höher die Chance, desto flexibler ist man in variierenden Situationen.

- Beim Zusammenführen von Alternativen sollte man nicht zu sehr an ihre Durchführbarkeit denken. Zunächst dienen solche Ideen zur Erweiterung des Bewusstseins. Sie vermitteln neue Sichtweisen und den Eindruck, dass man sich Lösungen zumindest vorstellen kann. Dies kann einen wichtigen Impuls für konstruktives Denken geben. Gedanken über das, was eine Handlungsstrategie leisten kann, welche Möglichkeiten in ihr stecken, sind zunächst wichtiger als Gedanken über Schwierigkeiten (die bei jedem Lösungsansatz vorhanden sind): Das ermöglicht eine Konzentration auf innere Stärken und gibt Hoffnung. Man sollte also eine Alternative nicht zu schnell verwerfen, bloß weil einem eine Schwierigkeit dazu einfällt.
- Bei „Verbesserung der Situation“ und „Problemlösung“ denken viele zumeist an die Eliminierung von Übeln. Es gibt aber auch andere Herangehensweisen. Die systemische Sichtweise lehrt, dass man in vielen Fällen Verbesserungen auch durch Betonung von Stärken und durch die Berücksichtigung und Nutzung von ohnehin in Systemen ablaufenden Prozessen erreichen kann. Es lohnt sich daher zu überlegen: Welche Stärken gibt es in der vorliegenden Situation und wie kann ich sie weiter fördern? Welche Prozesse laufen ab, die ohnehin in die Richtung „Verbesserung der Situation“ und „Lösung des Problems“ deuten, und wie kann ich sie stärken?
- Manchmal drängen sich Handlungsstrategien förmlich bei der Situationsanalyse auf, manchmal aber muss man sie suchen. Bei einer solchen Suche ist eine Gruppe von Lehrer\*innen der einzelnen Lehrperson oft überlegen. Sie kann eine Fülle von Anregungen aus den individuell unterschiedlichen Erfahrungen der Beteiligten zugänglich machen.
- Steht einem keine Gruppe zur Verfügung, die sich mit der eigenen Situation beschäftigen kann, so kann man ein individuelles Brainstorming durchführen. Dies ist eine Variante des schriftlichen Nachdenkens. Man reserviert sich dafür einen Zeitraum (etwa 15 Minuten), in dem man ungestört ist, und legt sich Papier bereit. Sodann notiert man alle Assoziationen, die einem zu der Frage „Wie könnte ich die Situation verbessern?“ einfallen. Wichtig ist dabei, sich von den Assoziationen „tragen“ zu lassen, keine als „unrealistisch“ oder „nur spaßig“ zu zensieren. Die Überlegungen zur Qualität der Assoziationsergebnisse erfolgen erst nach der Übung, nicht während des Verlaufs.

### ***Wie wähle ich aus den verfügbaren Alternativen die zu erprobenden Handlungsstrategien aus?***

Bei der Analyse der Situation und dem Suchen der Handlungsstrategien kann sich plötzlich die Entscheidung für eine bestimmte Alternative aufdrängen; man erlebt, wie sich die Sicht der Situation durch die Alternative verändert und klärt, so als wäre diese Lösungsidee nichts Fremdes, sondern bereits selbstverständlicher Teil des Handelns geworden.

Meist ist der Weg zur Entscheidung für eine bestimmte Handlungsstrategie aber nicht durch eine solche intuitive Klarheit geprägt, sondern bedarf eines sorgfältigen Abwägens. Alternativen müssen auf ihre Brauchbarkeit für die betroffene Lehrperson und die spezifische Situation hin geprüft werden.

Die Entscheidung für eine Handlungsstrategie ist ein sehr individueller Prozess, bei dem subjektive Einschätzungen oft eine wichtigere Rolle spielen als objektive oder formulierte Kriterien. Dennoch können die folgenden Gesichtspunkte in vielen Fällen eine gewisse Hilfe bieten:

**a) Nützlichkeitskriterium:** *Wie nützlich ist eine Handlungsstrategie? Wird sie das Problem lösen? Für wie lange? Könnte sie zusätzliche positive Auswirkungen haben? Könnte sie negative Nebenwirkungen haben?*

Die Fragen sollten anhand der Kenntnis der Situation antizipiert werden. Es kann sich dabei aber auch herausstellen, dass dazu zusätzliche Informationen erforderlich sind. Dabei wird deutlich, wie viele Entscheidungen (auch aus Zeitmangel) in relativ großer Unsicherheit getroffen werden müssen. Es ist gut, sich vor Augen zu halten, dass nie alle Bedingungen einer Handlung bedacht werden können und daher Unsicherheiten und Fehler unvermeidlich sind. Dieses Bewusstsein sollte dazu ermutigen, Probleme nicht zu verdrängen oder zu verleugnen, sondern als Merkmal des Berufs zu akzeptieren und damit bearbeitbar zu machen.

**b) Praktikabilitätskriterium:** *Wie praktikabel und durchführbar ist die Handlungsstrategie? Welcher Freiheitsspielraum ist bei der Verwirklichung der Lösungsidee gegeben? Was kann selbstständig unternommen werden und wofür braucht es das Wohlwollen, die Unterstützung oder Mitarbeit anderer?*

Eine Idee kann sehr nützlich, aber in der aktuellen Situation nicht durchführbar sein. Sie kann zu viel Zeit in Anspruch nehmen.

Sie kann die Mithilfe anderer Personen verlangen, die dazu nicht bereit sind. Sie kann Kosten verursachen, die nicht zu decken sind oder in keinem vernünftigen Verhältnis zum Nutzen der Idee stehen.

Nach diesem Kriterium ist jene Lösungsidee am besten, für deren Verwicklung der größte Freiheitsspielraum zur Verfügung steht und der am wenigsten von anderen Personen oder Strukturen abhängt. Deswegen muss sie aber nicht „nützlich“ im Sinne von Kriterium a) sein oder von anderen Betroffenen (Kriterium c) akzeptiert werden.

**c) Betroffenheitskriterium:** *Wie gut kann die Handlungsstrategie von der beteiligten Lehrperson, von den Schüler\*innen und von anderen Betroffenen akzeptiert werden?*

Eine Idee kann nützlich und durchführbar sein, aber es kann sein, dass sie der betroffenen Lehrperson nicht liegt, dass sie nicht als Person hinter der Idee stehen kann, dass sie sich für die Idee gefühlsmäßig nicht stark machen kann. Häufig ist das Gefühl, sich mit der Idee voll identifizieren zu können, zunächst wichtiger als die „objektive“ Qualität der Idee. Dieses dritte Kriterium macht die Entscheidung für eine Handlungsstrategie zu einem sehr individuellen, persönlichen Vorgang. Die Lösung pädagogischer Probleme erfordert aber auf der anderen Seite auch, dass die Schüler\*innen sich damit identifizieren können, dass sie der Lösung zustimmen und zu ihr beitragen. Dies wird im Allgemeinen nur möglich sein, wenn die gewählte Handlungsstrategie auch den Schüler\*innen einen erweiterten Handlungsspielraum und Verantwortung zuweist.

Eine Gruppe kann bei der Suche nach Handlungsideen sehr hilfreich sein. Dies gilt aber in der Regel nicht für die Entscheidung, welche der Ideen erprobt werden sollte. Diese Entscheidung sollte von jenen gefällt werden, die von der Situation auch tatsächlich betroffen sind.

***Wie konkretisiere ich die Handlungsstrategie und wie mache ich mich mit ihr vertraut?***

Sinnvoll ist es, zunächst die Idee gedanklich in konkrete Handlungen zu übertragen und Vor- und Nachteile einzelner Alternativen zu überlegen. Das kann wie folgt aussehen:

Die naheliegendste Möglichkeit ist, die kommende Situation zu antizipieren und gedanklich durchzuspielen. Dieses „mentale Training“ (mit dem sich viele Sportler\*innen auf Bewegungsabläufe vorbereiten) kann zur Übung unkomplexer Handlungen beitragen. Schwierig ist es wohl, sich damit auf komplexere Interaktionsabläufe einzustellen; immerhin kann gedankliches Durchspielen neuer Situationen, wenn dieses konsequent durchgeführt wird, auf bis dahin nicht bedachte Bedingungen und Folgeerscheinungen der Handlungsstrategie aufmerksam machen.

Man könnte die zu erprobende Handlungsstrategie auch vorher ausprobieren, in der Schule oder zu Hause als „Trockenübung“. Ein Ausprobieren könnte auch in einer anderen Klasse erfolgen, in der man sich unbefangener zu experimentieren traut.

Der Besuch bei Kolleg\*innen, die die interessierende Handlungsstrategie schon verwirklichen, und ein Gespräch mit ihnen können geeignet sein, ein klares Bewusstsein von den Möglichkeiten und Grenzen der Strategie zu gewinnen.

Das Sich-Vertraut-Machen mit einer neuen Handlungsstrategie kann in der Regel nicht so lange weitergeführt werden, bis man sich „sicher“ fühlt. Die Realisierung einer neuen Handlungsstrategie ist selbst eine Erprobung, von der nicht zu erwarten ist, dass alles gleich voll befriedigend klappt. Es lässt sich aber sehr wohl erwarten, dass aus ihr für den Aufbau einer neuen Kompetenz gelernt werden kann.

***Wie kann der Erfolg der Handlungsstrategie überprüft werden?***

Durch den wiederholten Einsatz des Fragebogens und die Analyse der neu gewonnenen Daten kann eine erste Überprüfung vorgenommen werden. Hilfreich sind in diesem Fall sicherlich auch Gespräche/Interviews mit den Schüler\*innen und den beobachtenden Lehrer\*innen.

Wenn eine Handlungsstrategie nicht zum erwarteten Ergebnis geführt hat, so kann dies verschiedene Gründe haben:

- Es kann an der Realisierung der Handlungsstrategie liegen: Wenn sie ungewohnt war, wurde sie vielleicht nicht sicher genug oder anders ausgeführt als geplant.
- Es kann an der Konzentration der Handlungsstrategie liegen: Es wurde vielleicht eine zu kurze Wirkungszeit vorgesehen oder die Schüler\*innen wurden auf die Veränderung nicht oder zu wenig vorbereitet.
- Die Analyse der Situation kann fehlerhaft gewesen sein: Vielleicht waren die eigenen Vorurteile stärker als die Daten; vielleicht wurden alternative Interpretationen nicht beachtet und Schlussfolgerungen zu voreilig gezogen.

Die Überprüfung des Erfolgs von Handlungsstrategien setzt Erfolgskriterien voraus. Wann war eine Handlungsstrategie „erfolgreich“? Möglicherweise dann, wenn sie

- a) zu einer (in der Regel beabsichtigten) Verbesserung der Situation in Form einer besseren Beantwortung beim Einsatz des Fragebogens geführt hat,
- b) zu keinen negativen Nebenwirkungen geführt hat, die die positive Wirkung entwerten.

Allgemein gilt, dass Entscheidungen darüber, was als Verbesserung, als Erfolg oder Misserfolg angesehen werden kann, im schulischen Kontext Urteile über sehr komplexe Situationen sind, die in einem vielschichtigen sozialen Prozess zustande kommen. Nicht zuletzt deshalb ist es nur selten möglich, in uneingeschränktem Sinn von Erfolg oder

Misserfolg zu sprechen. Nur wenn man nicht genau genug hinsieht, werden je Erfolge auftreten, die nicht auch negative Nebenwirkungen haben, oder Misserfolge, die nicht auch von positiven Nebenwirkungen begleitet werden.

Dieser Sachverhalt sollte einerseits Mut geben, auch dann an der Weiterentwicklung der beruflichen Situation zu arbeiten, wenn die Erfolge nur gering erscheinen; andererseits sollte er zur Vorsicht und Skepsis mahnen, wenn unreflektiert über Verbesserungen berichtet wird.

Die Erforschung von Unterricht hat zyklischen Charakter. Die Erprobung von Handlungsstrategien mündet in das alltägliche praktische Handeln, in eine neue „Ausgangssituation“ für Reflexion und damit in einen neuen Zyklus von Forschung.

## Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brugger, P., & Kyburz-Graber, R. (2016). *Unterrichtssituationen meistern: 20 Fallstudien aus der Sekundarstufe II*. Bern: hep.
- Davis, J.R. (2017). *Classroom Management in Teacher Education Programs*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63850-8>
- Helmke, A. (2007) Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44–49.
- Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: Die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft*, 25, 26–30.
- Mayr, J. (2004). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59 (1), 21–26.
- Mayr, J. (2006a). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249–260). Berlin: LIT.
- Mayr, J. (2006b). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerverhandelns. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 227–242.
- Mayr, J. (2007). Führungskräfte im Klassenraum. Erfolgreiche Strategien der Klassenleitung erkennen und entwickeln. *Friedrich Jahresheft*, 25, 8–11.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik*, 61 (2), 34–37.
- Mayr, J. (2010a). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2010b). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232–248). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht. Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (1), 43–55.

- Meyer, H., Feindt, A., & Fichten, W. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. *Friedrich Jahresheft*, 25, 66–70.
- Nolting, H.-P. (2003). Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 1, 53–56.
- Nolting, H.-P. (2011). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung – Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Dissertation Universität Passau. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/167>.
- Städeli, C., Obrist, W., & Grassi, A. (2009). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit* (2., aktual. Aufl.). Bern: hep.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701856>
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. *Friedrich Jahresheft*, 25, 20–24.
- Terhart, E. (2012). Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? *Pädagogik*, 64 (1), 43–47.