

Gisela Steins

Classroom Management an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage unter besonderer Berücksichtigung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Kontext des Lernens in der Gruppe und die Bedeutung dieser Aspekte für Classroom Management (CM) an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. CM unter dem Gesichtspunkt des Lehrer-Schüler-Verhältnisses beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Lehrer ihre Maßnahmen umsetzen, und mit deren Gelingen und zwar im Hinblick auf eine Gruppe. Der Beitrag arbeitet heraus, warum die Herausforderungen an CM an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage besonders hoch sind. Thematisiert werden der dysfunktionale Umgang mit unterschiedlichen Interaktionscodes, dysfunktionale Sanktionspraktiken und niedrige Erwartungen sowie mangelnde Unterstützung der Lehrerschaft. Dem schließt sich die Beschreibung evidenzbasierter Lösungsversuche an, die unter dem Konzept Cultural Responsive CM subsummiert werden. Das Fazit des Beitrags akzentuiert besonders, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage mehrfach herausgefordert sind. Es werden Implikationen in Bezug auf Inhalte der Lehramtsausbildung, aber auch strukturelle Lösungen vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Lernen in der Gruppe, Classroom Management, kulturell sensibles Classroom Management

Classroom Management at Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas with Particular Consideration of the Teacher-Student-Relationship

Abstract

This article highlights the teacher-student-relationship in the context of learning in the group and the importance of these aspects for classroom management (CM) at schools in socioeconomically disadvantaged areas. CM from the point of view of the teacher-student-relationship deals with the manner how teachers implement their measures, and with its success in terms of a group. The contribution works out why challenges of CM at schools in socioeconomically disadvantaged areas are particularly high. It deals with

the dysfunctional handling of different interaction codes, dysfunctional sanction practices and low expectations, and lack of support for the teachers. Evidence-based solutions are described which are subsumed under the concept of cultural responsive CM. The conclusion of the contribution particularly accentuates that teachers in schools in socioeconomically disadvantaged areas are repeatedly challenged. Implications are proposed in relation to the content of teacher education, but also structural solutions.

Keywords: teacher-student-relationship, learning in the group, classroom management, cultural responsive classroom management

1. Einleitung

Die Forschung zum Classroom Management (CM) ist differenziert aufgefächert und interdisziplinär. Dementsprechend lassen sich die Forschungsthemen auf vielfache Weise ordnen. Eine Folge ist, dass es als Begriff uneinheitlich definiert ist (vgl. Evertson/Weinstein 2006; Dollase 2012). Reupert und Woodcock (2010) schlagen deswegen vor, CM mindestens zu definieren als „teacher strategies that oversee student behavior, student interactions and learning“ (S. 1261), also als die Strategien, die eine Lehrkraft einsetzen kann, um einen Überblick über das Verhalten der Schüler und Schülerinnen, ihre Interaktionen und ihr Lernen zu erhalten. CM umfasst im weitesten Sinne die Möglichkeiten einer Lehrkraft, eine Klasse so zu führen, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst motiviert sind, viel lernen und sich sowohl schulisch als auch sozial-emotional weiterentwickeln (vgl. Everston/Weinstein 2006). CM wird als eine entscheidende Grundlage für Unterrichtsqualität angesehen (vgl. Ophardt/Thiel 2008). In einigen Forschungslinien zum CM wird in diesem Zusammenhang besonders die Optimierung des zeitlichen und motivationalen Rahmens für den Unterricht betont (vgl. Helmke/Weinert 2007); Stichworte sind hier Gestaltung der Lernumgebung, Motivation der Schülerinnen und Schüler, Klarheit des Unterrichts, Klassenklima. Diese Perspektive wird in diesem Beitrag jedoch nicht ausdrücklich fokussiert.

Das *Lehrer-Schüler-Verhältnis* im Kontext des *Lernens in der Gruppe* wird in diesem Beitrag beleuchtet und die Bedeutung beider Perspektiven auf CM für CM an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage erarbeitet.

Sowohl die Gruppe als auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis bilden zwei der vielen Schwerpunkte der Forschung zum CM. Dollase (2012) betont, dass CM sich ausdrücklich auf gruppenbezogene Prozesse bezieht. Demnach umfasst CM

„die Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern, die im Einzelunterricht nicht nötig sind, sondern erst ab zwei Schülern für den erfolgreichen (pädagogisch zu definierenden) Unterricht bzw. Lernprozess erforderlich werden.“ (Dollase 2012, S. 6)

CM unter dem Aspekt der Gruppe beschäftigt sich mit den Herausforderungen an die Lehrkraft, die durch eine 1:28-Interaktion entstehen, also durch Management einer ganzen Klasse in Abgrenzung zu dem Unterrichten eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin. Demensprechend wird CM sowohl unter sozial- als auch entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten erforscht. Stichpunkte sind hier der angemessene Umgang mit Öffentlichkeit, Komplexität und soziometrische Strukturen (vgl. Dollase 2012). Das Ziel ist es, Methoden zur psychologischen Verkleinerung von Klassen zu entwickeln und zur Bewältigung der durch Öffentlichkeit und Beziehungsgeflecht entstehenden Probleme.

CM unter dem Gesichtspunkt des Lehrer-Schüler-Verhältnisses beschäftigt sich damit, *was* Lehrkräfte machen können, untersucht also das *Wie*, d.h. die Art und Weise, wie Lehrkräfte ihre Maßnahmen umsetzen, und deren Gelingen (vgl. Evertson/Weinstein 2006). Dollase bezeichnet die Interaktionsgestaltung als „intrapyschische Voraussetzung für den Lehrberuf“ (2012, S. 14). Da das Lehrer-Schüler-Verhältnis der Fokus dieses Beitrags ist, wird zunächst auf seine besondere Relevanz für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eingegangen.

2. Zur besonderen Berücksichtigung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Hattie (2009) beschreibt das Lehrer-Schüler-Verhältnis als einen wirksamen Faktor für einen Unterricht, in dem Schüler und Schülerinnen motiviert sind und viel lernen. Er bezieht sich auf eine Metaanalyse von Cornelius-White (2007), der herausgefunden hat, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis, beschrieben durch Faktoren wie beispielsweise Nichtdirektivität, Empathie, Wärme und Ermutigung, mit besonders hohen Effekten für kritisches und kreatives Denken, Mathematik, sprachliche Fähigkeiten und die Noten der Schülerinnen und Schüler einhergeht. Zusätzlich finden sich im Zusammenhang mit einem solchen Lehrer-Schüler-Verhältnis ein respektvollerer Umgang untereinander, engagiertere Schüler und Schülerinnen, weniger Widerstände, also insgesamt ein positiveres Klima. Besonders interessant an diesem Befund ist, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv sowohl mit dem schulischen Lernen als auch mit sozial-emotionalen Aspekten zusammenhängt.

Dollase (2012) bezeichnet in Anlehnung an die von Hattie zitierten Befunde „[d]as Lehrer-Schüler-Verhältnis als Letztursache des Classroom Managements“ (S. 62).

In Ergänzung zu den von Cornelius-White genannten Faktoren weist Dollase auf Konzepte aus der elterlichen Erziehungsstilforschung hin, die in der Literatur als förderlich für die Herausbildung eines positiven Selbstkonzeptes, von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme beschrieben werden (Dollase 2012), wie beispiels-

weise „autoritativ“ (Lamborn et al. 1991), „reif“ (Schmidtchen 1997) oder „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind 2012). Diese Konzepte betonen neben einem herzlichen und zugewandten Verhältnis zwischen erwachsener Bezugsperson und Heranwachsendem bzw. Heranwachsender ebenfalls die Wichtigkeit von Orientierung, Anforderungen und Erwartungen. Nachgewiesenermaßen trifft das auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu: Angemessen hohe Erwartungen der Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler stellen eine zentrale Orientierung für diese dar und motivieren sie hin zu einem Ziel (vgl. Hattie 2009; Steins 2014; Winner 2004).

Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten oder/und sozial-emotionalen Schwierigkeiten profitieren besonders stark von einem solchen Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Grünke 2000, 2004; Pianta 1999; Hamre/Pianta 2001, 2005; Liew/Chen/Hughes 2010).

Eine gut gemanagte Klasse stellt Lehrkräfte nun vor einige grundlegende Herausforderungen, nämlich zu wissen, wie man ein unterstützendes Lehrer-Schüler-Verhältnis auch angesichts der Tatsache etablieren kann, dass in der Schule in relativ großen Gruppen gelernt wird. Der Kontext des Lernens in der Gruppe wird deswegen zunächst anhand von drei Merkmalen erarbeitet; außerdem werden die damit verbundenen Herausforderungen an Lehrkräfte beschrieben.

3. Alltägliche Herausforderungen an Lehrkräfte durch das Lernen in der Gruppe

Dollase (2012) arbeitet heraus, dass das Lernen in Gruppen sich durch Komplexität, Öffentlichkeit und Beziehungsgeflecht grundlegend von einer 1:1-Interaktion unterscheidet, und es lohnt sich, um die Herausforderungen für Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu verstehen, genau nachzuvollziehen, was diese Dimensionen für das Handeln von Lehrkräften im Schulalltag prinzipiell bedeuten, zunächst unabhängig vom Standort der Schule.

3.1 Die Herausforderungen durch die Gruppe

3.1.1 Komplexität reduzieren

Komplexität entsteht nicht allein durch die Heterogenität bezüglich vielfältiger Merkmale einer Lerngruppe, sondern auch durch andere Gruppenphänomene, wie z.B. eine schwankende Selbststeuerung (Gruppen neigen zur Deindividuation mit einhergehender Unaufmerksamkeit; vgl. Diener 1979), Viskosität (kurze Ausführungen, wie das Entnehmen eines Unterrichtsmaterials aus der Schultasche, dauern in der

Gruppe sehr viel länger und verlaufen zähflüssiger als bei nur einer Person; vgl. Ringelmann 1913), Koordinierungs- und Synchronisationsschwierigkeiten (ein und dasselbe Unterrichtsmaterial wird unterschiedlich schnell bearbeitet und verstanden; vgl. Steiner 1972) und Prozess- und Motivationsverluste (Individuen neigen dazu, sich in Gruppen nicht so stark anzustrengen wie alleine, insbesondere, wenn ihre individuelle Leistung nicht bewertet wird; vgl. Karau/Williams 1997).

Komplexität kann reduziert werden durch die psychologische „Verkleinerung“ der Schulklasse. Kounins Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Unterrichtsstörungen abnahmen und Schülerbeteiligung zunahm in dem Ausmaß, in dem Lehrkräfte folgende Dimensionen des Verhaltens zeigten (vgl. Kounin 1970):

- Die Schüler und Schülerinnen haben den Eindruck, die Lehrkraft bekommt mit, was sie tun (Allgegenwärtigkeit; z.B. erreichbar durch Bewegung im Klassenzimmer).
- Verschiedene Tätigkeiten können (nahezu) gleichzeitig und mit geringem Aufwand erledigt werden (Überlappung; z.B. erreichbar durch entdramatisierenden Umgang mit geringfügigen Störungen).
- Sprunghaftigkeit wird vermieden (Reibungslosigkeit; z.B. erreichbar durch gute inhaltliche Vorbereitung).
- Vermeidung von Verzögerungen (Schwung; z.B. erreichbar durch Abschirmen vor Ablenkungen und Überproblematisierungen).
- Alle Schülerinnen und Schüler werden angesprochen und zu aktivem Tun verpflichtet (Aufrechterhaltung des Gruppenfokus; z.B. erreichbar durch Rechenschaftslegung).
- Der Unterricht ist spannend (Valenz und Herausforderung sowie Programmierte Überdrussvermeidung; z.B. erreichbar durch Medieneinsatz, eigene Motivation, Schülerpartizipation).

Nicht jede dieser Verhaltensdimensionen muss perfekt beherrscht werden, um einen möglichst störungsarmen und lebhaften Unterricht zu gestalten; Schwierigkeiten bei dem Ausführen einer Verhaltensdimension können kompensiert werden (vgl. Dollase 2012). Deutlich wird jedoch, dass das Management einer Gruppe den Einsatz von Strategien und Routinen verlangt, die in außerschulischen Alltagskontexten so weder gefordert noch trainiert werden.

3.1.2 Umgang mit Öffentlichkeit: Transparenz und Gerechtigkeit

Durch andere Menschen entsteht Öffentlichkeit und damit eine soziale Realität. Eine Lehrkraft muss sich so verhalten, wie es als gerecht und glaubwürdig empfunden wird, um Spannungen unter Schülerinnen und Schülern zu vermeiden und selber glaubwürdig zu sein (vgl. Dalbert/Stoeber 2006). Durch Öffentlichkeit wird ein

Audienceeffekt begünstigt: Insbesondere ungeübte Lerninhalte können nur mit Schwierigkeiten vor einer Gruppe gezeigt werden, und neue komplexe Lerninhalte in einer Gruppe zu lernen, ist schwierig (vgl. Zajonc 1965; Cottrell 1972). Soziale Vergleiche führen dazu, dass Schüler und Schülerinnen eine erhebliche intrapsychische Verarbeitung zu tätigen haben (vgl. Guay/Boivin/Hodges 1999). Die Siegerkultur mancher Schulen kann dazu beitragen, dass soziale Vergleiche als besonders belastend empfunden werden (vgl. Dollase 2012). Lehrkräfte haben zu verarbeiten, dass alles, was gesagt wird, in einer Deutungsgemeinschaft kollektiv validiert wird. Es ist noch wenig erforscht, wie Lehrkräfte mit dieser Dimension der Realität umgehen. Auch Diskriminierungsrisiken erhöhen sich durch die Tatsache der Öffentlichkeit: Binnendifferenzierung beispielsweise zeigt jedem Schüler und jeder Schülerin in jeder Minute seinen bzw. ihren Platz in der Leistungshierarchie der Klasse (vgl. ebd.).

Öffentlichkeit kann gehandhabt werden durch das Anstreben von gerechtem und transparentem Handeln und durch die Regel, individuelle Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler nicht öffentlich zu behandeln.

3.1.3 Kenntnis des Beziehungsgeflechts

In jeder Gruppe kristallisieren sich Rollen und Statushierarchien heraus. Der sozio-metrische Status bestimmt, wie das Verhalten einzelner Personen wahrgenommen wird: Lobt die Lehrkraft einen Freund oder eine Freundin, so hat dies eine andere Bedeutung als ein Lob für einen Schüler bzw. eine Schülerin, den oder die man nicht mag (vgl. Heider 1958). Durch die Entwicklung eines Beziehungsgeflechtes entstehen Mehrheiten und Minderheiten, die Prozesse der Konformität in Gang setzen (vgl. Steins 2014; Steins/Behnke/Haep 2015); Konflikte zwischen Subgruppen können entstehen und damit das Klassenklima negativ färben. Schließlich sind Kompositionseffekte als Resultat des Beziehungsgeflechtes zu nennen: Die Leistungsscheren innerhalb einer Klasse tendieren dazu auseinanderzugehen, da sich Subgruppen von Schülern und Schülerinnen mit ähnlichen Interessen formieren (vgl. Guay/Boivin/Hodges 1999).

Im Umgang mit Gruppen ereignen sich zwangsläufig Konflikte (vgl. Rubin/Pruitt/Kim 1994). Eine Subgruppe von Lehrkräften erlebt Konflikte als einen hohen Stressfaktor. Bauer et al. (2007) haben herausgefunden, dass fast 30 Prozent der Lehrkräfte an relevanten psychischen Problemen leiden. Nach den Erkenntnissen der Lehrerstressforschung sind es Schwierigkeiten in den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen, die als relevante Stressfaktoren genannt werden (vgl. Friedman 2006; Unterbrink et al. 2012). Schon die alltäglichen Herausforderungen sind also für eine bedeutsame Gruppe von Lehrkräften mit herausfordernden Stressbewältigungsprozessen verbunden. Wie aus der Stressforschung ebenfalls bekannt ist, neigen Menschen unter Stress dazu, sich ge-

genüber anderen Menschen negativ zu verhalten (vgl. Friedman 2006; Maag 2008), wodurch Konflikte eskalieren können (vgl. Kokkinos/Panayiotou/Davazoglou 2005). Insbesondere im Umgang mit Heranwachsenden, die über nur unausgereifte Selbstregulationsfähigkeiten verfügen, hat dies negative Folgen (vgl. Doll 2013; Reyes et al. 2013).

Ein sensibler Umgang mit dem Beziehungsgeflecht also erfordert, dass Lehrkräfte einzelne Schüler und Schülerinnen bei Problemen unterstützen, ermutigen und insgesamt einen humorvollen und positiven Interaktionsstil mit der Gruppe pflegen.

Diese in aller Kürze beschriebenen gruppenpsychologischen Herausforderungen für Lehrkräfte bei der Führung einer Klasse verdeutlichen, dass allein das Management einer ganzen Lerngruppe eine Tätigkeit ist, die ein fundiertes Wissen über Theorie und die praktikable Handhabung unvermeidlicher Dilemmata voraussetzt. Dollases (2012) zusammenfassende Formulierung für effiziente Strategien im Umgang mit diesen Herausforderungen stellt

- die sinnvolle Vollbeschäftigung der Schülerinnen und Schüler (jede/r weiß jederzeit, was sie bzw. er zu tun hat),
- die individuelle Rapperterwartung (jeder Schüler und jede Schülerin hat das Bewusstsein, dass er bzw. sie jederzeit seine/ihre Leistungen offenlegen können muss),
- und die freundliche und unterstützende Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen

heraus: Auch hier also ist die Arbeit an einem unterstützenden Lehrer-Schüler-Verhältnis ein wichtiger Faktor für Motivation und Lernen.

4. CM an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Die Herausforderungen, in einer relativ großen Gruppe zu lernen und dies so zu bewältigen, dass ein unterstützendes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickelt wird, stellen sich jeder Lehrkraft. CM an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage steigert allerdings diese Herausforderungen, wie im Folgenden herausarbeitet wird.

Aberkane (2008) konnte für den Düsseldorfer Raum zeigen, dass Eltern häufig lange Fahrtzeiten für ihre Kinder in Kauf nehmen, damit diese eine Schule in sozialräumlich anregungsreichen Lagen besuchen können. Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage wird also von bestimmten Elterngruppen ein gewisser Vorbehalt entgegengebracht.

Die Schülerschaft an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen unterscheidet sich durchschnittlich in ihren Lebenslagen von einer Schülerschaft an Schulen in sozial-

räumlich anregungsreichen Lagen: Eine komplexe Wechselwirkung zwischen elterlichem Erziehungsstil, Selbstkonzept, sozioökonomischer Situation und Wohnlage kann in bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen resultieren, die mit schulischen Problemen einhergehen (vgl. Bronfenbrenner/Morris 1998; Patterson/Reid/Dishion 1998). Schülerinnen und Schüler an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage kennen vermutlich häufiger als Schülerinnen und Schüler in anregungsreichen sozialräumlichen Lagen nicht den Interaktionscode, der kompatibel ist mit dem der Gesellschaft und dem der Schule als der Repräsentantin der gesellschaftlich als angemessen anerkannten Codes (vgl. Patterson/Reid/Dishion 1998). Daraus können Abwechslungserfahrungen für die Schüler und Schülerinnen entstehen, wenn die Dimensionen Öffentlichkeit und Beziehungsgeflecht als Herausforderung nicht sensibel gemanagt werden. Führen Abweichungen zu Etikettierungen, ist ein unterstützendes Lehrer-Schüler-Verhältnis geschwächt (vgl. hier den Einfluss von Labeling auf schulisches Lernen; Hattie 2009). Damit aber ist eine grundlegende Voraussetzung für gelingendes CM nicht gegeben.

Mit der Auftretenswahrscheinlichkeit von von der Schulkultur abweichenden Interaktionscodes steigt die Wahrscheinlichkeit negativer Interaktionsmuster (vgl. Milner 2006). An Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage macht sich das darin bemerkbar, dass die Sanktionierungspraktiken auf Strafe, nicht auf die Verstärkung positiver Verhaltensweisen oder das Erweitern des Verhaltensrepertoires durch explorative Gespräche und Unterstützung ausgerichtet sind (vgl. Skiba/Knesting 2001). Dies führt dazu, dass, da Bestrafungsakte kollektiv validiert werden, Schüler und Schülerinnen ausgegrenzt werden und das Klassen- und Schulklima negativ gefärbt wird. Folglich haben Schulen mit dysfunktionalen Sanktionierungspraktiken häufiger eine hohe Drop-Out-Quote (vgl. ebd.). Da Lehrkräfte für ihre Sicht der Dinge durch die kollektive Validierung im Kollegium und sein Beziehungsgeflecht wahrscheinlich verstärkt werden, ist es für Schüler und Schülerinnen manchmal besser, die Schule zu wechseln, als das eigene Verhalten zu ändern, zumal eine Änderung nicht unbedingt anerkannt wird (vgl. Wu et al. 1982).

Auch neigen Lehrkräfte dazu, ihre Erwartungen an die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler drastisch zu senken, wenn sie diese für unfähig oder desinteressiert halten oder aber befürchten, dass sie Ärger von ihnen bekommen könnten (vgl. Ladson-Billings 2001; Winner 2004). Das führt dazu, dass die Schüler und Schülerinnen in jeder Minute ihres Schullebens lernen, dass aus ihnen auf alle Fälle „nichts werden“ kann, denn Erwartungen sind eine Rückmeldung für das Fähigkeitskonzept: Niedrige Erwartungen der Lehrkraft zeigen den Schülern und Schülerinnen wenig Zutrauen. Der Unterricht zeichnet sich durch die Abarbeitung von Pflichtprogramm Punkten und Strukturen aus, die für die Schülerinnen und Schüler weiter demotivierend sind (vgl. Ladson-Billings 2001).

Das beschriebene Verhalten von Lehrkräften ist prinzipiell an allen Schulen zu beobachten, jedoch in besonderer Häufigkeit an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen aufgrund ihrer Besonderheit, dass hier in großer Zahl Schülerinnen und Schüler zusammenkommen, die in vielfacher Hinsicht wenig Zugang zu den Erfordernissen von Schule und Lernen haben (vgl. Milner 2006). Lehrkräfte neigen zu diesem Verhalten, wenn sie sich nicht unterstützt fühlen oder aber ihre Schule eine harte Sanktionspolitik hat und Störungen jeder Art vermieden werden müssen, diese nicht als zu lösendes Problem angesehen werden und das Lehrer-Schüler-Verhältnis vernachlässigt wird (vgl. Lewis et al. 2006). Lehrkräfte, die so handeln, machen durchschnittlich genau auch das, was die meisten Menschen in dieser Situation machen würden.

Ein unterstützendes Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern mit einem abweichenden Interaktionscode zu etablieren und aufrechtzuerhalten, ist also mit Schwierigkeiten verbunden (vgl. Skiba/Knesting 2001; Steins 2011). Im Folgenden wird exemplarisch ausgeführt, wie ein unterstützendes Lehrer-Schüler-Verhältnis im Kontext der Herausforderungen durch die Gruppe aussehen kann.

4.1 Umgang mit anderen Gewohnheiten: Cultural Responsive CM

4.1.1 Sprachgewohnheiten

In unserer Kultur wird es als kompetenter bewertet, wenn jemand sofort „zum Punkt kommt“, als wenn er „um den heißen Brei herumredet“ (vgl. Gay 2006). Das kulturelle CM des Lehrers ist gefragt, genannt *Cultural Responsive Classroom Management* (CRM; vgl. ebd.). Die Lehrkraft könnte konstruktiv Sprachstile thematisieren und dem Schüler bzw. der Schülerin konkret erklären, warum ein fokussierter Sprachstil wichtig für eine bestimmte Kultur ist und wie er genau erlernt werden kann. Sie kann dieses Thema allerdings nicht nur in Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schüler erörtern, denn sonst würde sie Öffentlichkeit und Beziehungsgeflecht nicht sensibel managen; auch würde sie einige der Kouninschen Dimensionen vernachlässigen (z.B. Reibungslosigkeit).

Delpit (1995) benennt mit „Culture of Power“ ein Konzept, mit Hilfe dessen Schüler und Schülerinnen lernen können, dass es sich lohnt, formale Konformität zu erlernen und zu zeigen: Den Schülern und Schülerinnen werden die kulturellen Regeln des Miteinanders nicht nur innerhalb der Schule aufgezeigt, sondern Verhalten wird mit den Regeln der Machtverteilung in einer Gesellschaft in einen größeren Zusammenhang gebracht. Das geschieht als metathematische Einführung in der gesamten Gruppe. Angemessenes Verhalten, so wie es in einer Gesellschaft verstanden wird, ist als Teil des eigenen Verhaltensrepertoires unabdingbar für Erfolg in der

Gesellschaft, und das Unterrichten in diesen Codes ist deswegen Teil des CRM (vgl. Adomeh 2006; Milner 2006).

4.1.2 Antisoziale Verhaltensweisen

Ein anderes Beispiel für einen abweichenden Interaktionscode ist der Umgang mit Konflikten: Negative und eskalierende soziale Interaktionsmuster können in der elterlichen Sozialisation erworben worden sein, aber in der Schule zu sozialen Problemen führen. Patterson, Reid und Dishion (1998) haben sich in ihrer Forschung mit den antisozialen Verhaltensweisen von Jungen befasst. Die Jungen hatten zu Hause gelernt, aggressiv zu interagieren, und dieses Muster auf die Schule übertragen: Eigene Interessen werden nicht verhandelt, sondern mit Druck- und Machtmitteln durchgesetzt und setzen damit eine Eskalationsspirale in Bewegung. Das führt dazu, dass die Jungen in der Schule als verhaltensauffällig wahrgenommen werden. Schaut man sich das Elternhaus an, sieht man in der Regel, dass die Familien dieser Jungen Stressoren wie Armut, Drogen, psychische und physische Krankheiten und häufige Umzüge dysfunktional bewältigen, insofern sie Druck und Zwang als Problemlösung ansetzen: eine Verhaltensweise, zu der Menschen unter Stress neigen. Auch hier ist der sensible Umgang mit Öffentlichkeit und Beziehungsgeflecht besonders stark herausgefordert. Auch wird es nicht immer möglich sein, im Kouninschen Sinne „mit leichter Hand“, ohne Unterbrechungen, gravierendere Konflikte, sofern sie im Unterricht ausgetragen werden, zu lösen.

4.2 Deeskalation und das Vermeiden von Labeling

Abweichende Interaktionsmuster sind in der Schule besonders dann problemproduzierend und belasten das Lehrer-Schüler-Verhältnis, wenn eskalierend auf sie geantwortet wird. Schüler und Schülerinnen mit abweichenden Interaktionsmustern haben ein hohes Risiko, ihr Wissens- und Verhaltensrepertoire nicht erweitern zu können: Sie werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit einem freundlich zugewandten und positiv erwartungsvollen Interaktionsstil begegnen, wenn ihr Verhalten als intentional böse interpretiert wird oder als persönlich beleidigend. Insbesondere diese Schüler und Schülerinnen würden aber von einem guten Lehrer-Schüler-Verhältnis besonders stark profitieren. Wenn jedoch Schülerinnen und Schüler als verantwortlich für ihr Verhalten wahrgenommen werden, setzt ein Wahrnehmungsprozess ein, der von Weiner (2000) sehr ausführlich erforscht wurde: Die Wahrnehmung von Verantwortlichkeit, z.B. für eine Unterrichtsstörung, führt dazu, dass eine Lehrkraft ein vergleichsweise hohes Ausmaß an Ärger empfinden wird. Sie wird den Schüler bzw. die Schülerin bestrafen, während sie einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin, den bzw. die sie als wenig verantwortlich für eine Unterrichtsstörung wahrnimmt und der oder die möglicherweise eher als freundlich gilt, augenzwin-

kernd zulächelt (vgl. Hymel/Wagner/Butler 1996) – mit Auswirkungen auf das Beziehungsgeflecht der Schülerinnen und Schüler, denn dieses Verhalten ist öffentlich. Im Falle einer fachlichen Schwierigkeit würde ein als verantwortlich wahrgenommener Schüler bzw. eine solche Schülerin als faul bezeichnet werden und würde keine Unterstützung bekommen; der unfähige Schüler oder die unfähige Schülerin würde jedoch Mitleid auslösen, und für ihn bzw. sie würden womöglich die Standards gesenkt werden. Beide würden jedoch eine angemessene Unterstützung benötigen. Um diesem Wahrnehmungsautomatismus zu entgehen, müssten Lehrkräfte überdurchschnittlich gute soziale Wahrnehmer und Wahrnehmerinnen sein.

5. Fazit

Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind mehrfach herausgefordert: Sie sehen sich zahlreichen objektiven Schwierigkeiten gegenüber, und sie reagieren häufiger dysfunktional auf diese Schwierigkeiten, wenn sie keine Unterstützung bekommen, was wiederum die Schwierigkeiten verstärkt (vgl. Ladson-Billings 2001). Lehrkräfte in solch einem schulischen Umfeld werden also mit höherer Wahrscheinlichkeit Teil eines dysfunktionalen Prozesses und müssen stärker als in einem anderen schulischen Umfeld darauf aufpassen, dass sie anders als der durchschnittliche Mensch reagieren. Ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis, von Dollase als Letztursache für CM bezeichnet, zu entwickeln, ist für Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eine große Herausforderung. Dafür sind die potenziellen Effekte umso höher.

5.1 Implikationen

Wissen über CM führt dazu, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte sich wirksamer fühlen und dass ihre Zuversicht steigt, die Herausforderungen, die das Unterrichten einer Gruppe mit sich bringt, bewältigen zu können (vgl. Steins/Haep/Wittrock 2015; Steins/Wittrock/Haep 2015). Selbstwirksamkeit reduziert Stress und erhöht die Motivation, Probleme zu lösen (vgl. Bandura 1997). Deswegen ist es eine wichtige Implikation der vorauslaufenden Argumentation, dass CM ein essenzieller Bestandteil der Lehrerbildung und -fortbildung werden sollte. Aber auch die Ausarbeitung von Konzepten für systematische individuelle Supervision und Beratung in Bezug auf Interaktionstrainings würde sich lohnen: Lehrkräfte bleiben mit größerer Wahrscheinlichkeit gesünder, und Schülerinnen und Schüler werden wahrscheinlicher zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mündigkeit befähigt.

Literatur

- Aberkane, C. (2008): Eine Betrachtung multiethnischer Sozialgruppen an Schulen im Düsseldorfer Stadtgebiet aus gruppenpsychologischer Perspektive. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Adomeh, I.O.C. (2006): Fostering Emotional Adjustment among Nigerian Adolescents with Rational Emotive Behaviour Therapy. In: *Educational Research Quarterly* 29, S. 21-29.
- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bauer, J./Unterbrink, T./Hack, A./Pfeifer, R./Buhl-Grießhaber, V./Müller, U./Wesche, H./Frommhold, M./Seibt, R./Scheuch, K./Wirsching, M. (2007): Working Conditions, Adverse Effects and Mental Health Problems in a Sample of 949 German Teachers. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health* 80, S. 442-449.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P.A. (1998): The Ecology of Developmental Processes. In: Damon, W./Lerner, R.M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Academic Press, S. 175-213.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered Teacher-Students Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 77, S. 113-143.
- Cottrell, N.B. (1972): Social Facilitation. In: McClintock, C.G. (Hrsg.): *Experimental Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 185-236.
- Dalbert, C./Stoeber, J. (2006): The Personal Belief in a Just World and Domain-specific Beliefs about Justice at School and in the Family: A Longitudinal Study with Adolescents. In: *International Journal of Behavioral Development* 30, S. 200-207.
- Delpit, L. (1995): *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Diener, E. (1979): Deindividuation, Self-Awareness, and Disinhibition. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 37, S. 1160-1171.
- Doll, B. (2013): Enhancing Resilience in Classrooms. In: Goldstein, S./Brooks, R.B. (Hrsg.): *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer, S. 399-409.
- Dollase, R. (2012): *Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität (Schulmanagement Handbuch, 142)*. München: Oldenbourg.
- Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (2006): Classroom Management as a Field of Inquiry. In: Dies. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 1, S. 3-16.
- Friedman, I.A. (2006): Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 35, S. 925-944.
- Gay, G. (2006): Connections between Classroom Management and Culturally Responsive Teaching. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 13, S. 343-370.
- Grünke, M. (2000): Rational-emotive Erziehung bei Schülern mit Lernbehinderung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, S. 296-306.
- Grünke, M. (2004): Die Wirksamkeit von rational-emotiver Erziehung bei lernbehinderten Schülern. In: *Heilpädagogische Forschung* 2, S. 62-69.
- Guay, F./Boivin, M./Hodges, E.V.E. (1999): Social Comparison Processes and Academic Achievement: The Dependence of the Development of Self-Evaluations on Friends' Performance. In: *Journal of Educational Psychology* 91, S. 564-568.
- Hamre, B.K./Pianta, R.C. (2001): Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. In: *Child Development* 72, S. 625-638.

- Hamre, B.K./Pianta, R.C. (2005): Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? In: *Child Development* 76, S. 949-967.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Helmke, A./Weinert, E. (2007): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hymel, S./Wagner, E./Butler, L.J. (1996): Reputational Bias: View from the Peer Group. In: Asher, S.R./Coie, J.D. (Hrsg.): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 156-182.
- Karau, S.J./Williams, K.D. (1997): The Effects of Group Cohesiveness on Social Loafing and Social Compensation. In: *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 1, S. 156-168.
- Kokkinos, C.M./Panayiotou, G./Davazoglou, A.M. (2005): Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. In: *Psychology in the Schools* 42, S. 79-89.
- Kounin, J.S. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ladson-Billings, G. (2001): America still Eats Her Young. In: Ayers, W./Dohrn, B./Ayers, R. (Hrsg.): *Zero Tolerance: Resisting the Drive for Punishment in Our Schools*. New York: New Press, S. 77-85.
- Lamborn, S.D./Mounts, N.S./Steinberg, L./Dombusch, S.M. (1991): Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. In: *Child Development* 62, S. 1049-1065.
- Lewis, T.J./Newcomer, L.L./Trussell, R./Richter, M. (2006): Schoolwide Positive Behavior Support: Building Systems to Develop and Maintain Appropriate Social Behavior. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 31, S. 833-854.
- Liew, J./Chen, Q./Hughes, J.N. (2010): Child Effortful Control, Teacher-Student-Relationships, and Achievement in Academically At-Risk Children: Additive and Interactive Effects. In: *Early Childhood Research Quarterly* 25, S. 51-64.
- Maag, J.W. (2008): Rational-Emotive Therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior When Dealing with Disagreeable Students. In: *Intervention in School and Clinic* 44, S. 52-57.
- Milner, R.H. (2006): Classroom Management in Urban Classrooms. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 18, S. 491-522.
- Ophardt, D./Thiel, F. (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Verhältnis*. Wiesbaden: VS, S. 258-282.
- Patterson, G.R./Reid, J.B./Dishion, T.J. (1998): *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Pianta, R.C. (1999): Classroom Management and Relationships between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Kap. 26, S. 685-709.
- Reupert, A./Woodcock, S. (2010): Success and Near Misses: Pre-service Teachers' Use, Confidence and Success in Various Classroom Management Strategies. In: *Teaching and Teacher Education* 26, S. 1261-1268.
- Reyes, J.A./Elias, M.J./Parker, S.I./Rosenblatt, J.L. (2013): Promoting Educational Equity in Disadvantaged Youth: The Role of Resilience and Social-Emotional Learning. In:

- Goldstein, S./Brooks, R.B. (Hrsg.): Handbook of Resilience in Children. New York: Springer, S. 349-370.
- Ringelmann, M. (1913): Research on Animate Sources of Power. The Work of Man. In: Annales de l'Institut National Agronomique, 2e série – tome XII, S. 1-40.
- Rubin, J.Z./Pruitt, D.G./Kim, S.H. (1994): Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement. New York: McGraw-Hill.
- Schmidtchen, G. (1997): Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen: Leske + Budrich.
- Schneewind, K. (2012): Familienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Skiba, R.J./Knesting, K. (2001): Zero Tolerance, Zero Evidence: An Analysis of School Disciplinary Practice. In: Skiba, R.J./Noam, G.G. (Hrsg.): New Directions for Youth Development: Theory, Practice, Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 11-43.
- Steiner, I.D. (1972): Group Process and Productivity. New York: Academic Press.
- Steins, G. (2011): Bewertungssysteme von Lehrkräften und das Sozialverhalten von Schülern und Schülerinnen. In: Limbourg, M./Steins, G. (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS, Kap. 23, S. 499-522.
- Steins, G. (2014): Sozialpsychologie des Schulalltags, Bd. I: Grundlagen und Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G./Behnke, K./Haep, A. (2015): Sozialpsychologie des Schulalltags, Bd. II: Im Klassenzimmer. Überarb. Aufl. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G./Haep, A./Wittrock, K. (2015): Technology of the Self and Classroom Management – A Systematic Approach for Teacher Students. In: Creative Education 6, S. 2090-2104. Doi: 10.4236/ce.2015.619213.
- Steins, G./Wittrock, K./Haep, A. (2015): Contents of Classroom Management: What Is Necessary, What Is Possible, How Is It Done at School? In: Creative Education 6, S. 2045-2062. Doi: 10.4236/ce.2015.619210.
- Unterbrink, T./Pfeifer, R./Krippel, L./Zimmermann, L./Rose, U./Joos, A./Hartmann, A./Wirsching, M./Bauer, J. (2012): Burnout and Effort-Reward Imbalance Improvement for Teachers by a Manual-based Group Program. In: International Archives of Occupational and Environmental Health 85, S. 667-674.
- Weiner, B. (2000): Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. In: Educational Psychology Review 12, S. 1-14.
- Winner, E. (2004): Hochbegabt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wu, S.C./Pink, W.T./Crain, R.L./Moles, O. (1982): Student Suspensions. A Critical Reappraisal. In: The Urban Review 14, S. 245-303.
- Zajonc, R.B. (1965): Social Facilitation. In: Science 149, S. 269-274.

Gisela Steins, Prof. Dr., geb. 1963, Professorin für Allgemeine Psychologie und Sozialpsychologie an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Psychologie, Universitätsstraße 2, 45141 Essen
E-Mail: gisela.steins@uni-due.de