

Liebsch, Ann-Catherine; Patzer, Yasmin

Der Baustein Adaptive Klassenführungs-kompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 88-98. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Liebsch, Ann-Catherine; Patzer, Yasmin: Der Baustein Adaptive Klassenführungs-kompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 88-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190208 - DOI: 10.25656/01:19020

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190208>

<https://doi.org/10.25656/01:19020>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

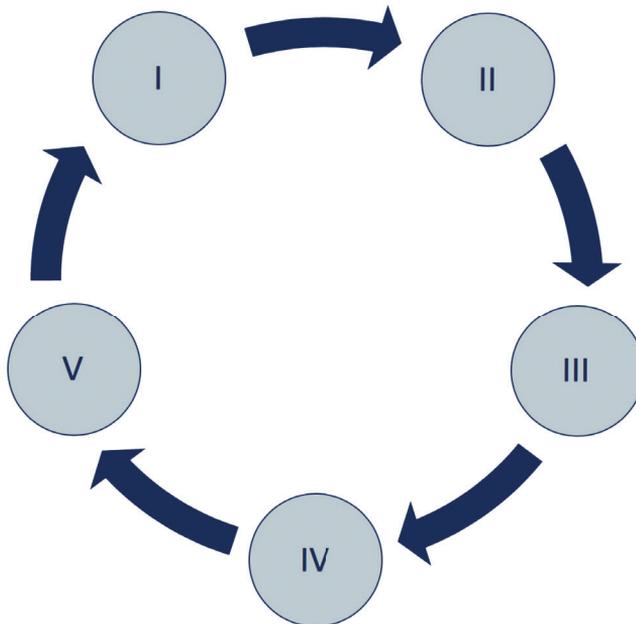


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

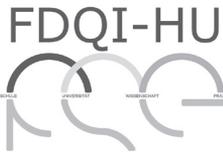
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionpädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

3.5 Der Baustein *Adaptive Klassenführungs*kompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht

Die wohl wichtigste Aufgabe von Lehrer*innen ist es, die Lerngruppe im Unterricht „so zu steuern, dass Lernen für alle möglich ist“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 78). Diese Steuerung wird als *Klassenführung* bezeichnet und umfasst verschiedene Techniken und Strategien von Lehrkräften, um die Lernprozesse von Schüler*innen zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren. Klassenführung ist damit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Gelingen von (Fach-)Unterricht¹⁴ (vgl. Werning & Avci-Werning, 2016, S. 78) und auch für die erfolgreiche Durchführung von inklusivem Unterricht in höchstem Maße relevant (ebd. S. 80). Wenn Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Schwierigkeiten in ihrem Erleben und Verhalten Teil einer Lerngruppe sind, nimmt die Bedeutung einer gut strukturierten Lernumgebung und stabilen Interaktionsmustern deutlich zu und stellt Lehrkräfte tagtäglich vor Herausforderungen in Bezug auf die Gestaltung eines reibungslosen und für alle Schüler*innen lernwirksamen Unterrichts (vgl. Gehrman, 2016, S. 4). Allerdings kommt dem Thema Klassenführung nach Lenske et al. (2016, S. 229) „im Rahmen der deutschen universitären Lehrerbildung [nach wie vor] häufig eine untergeordnete Rolle zu“.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ein Baustein entwickelt, der Klassenführung als relevantes Thema für den inklusiven (Fach-)Unterricht aufbereitet.¹⁵ Dieser Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten konzipiert und umfasst folgende Phasen:

- problematisierender Einstieg anhand eines Filmausschnitts,
- theoretische Einführung: Was bedeutet Klassenführung für den inklusiven (Fach-)Unterricht?,
- Erarbeitung und Diskussion fachbezogener Konzepte für Klassenführung in heterogenen Lerngruppen.

Im Folgenden wird das Thema Klassenführung im inklusiven Unterricht theoretisch fundiert und herausgearbeitet, was *adaptive Klassenführungs*kompetenz in diesem Kontext bedeuten kann. Da Klassenführung als verbindendes Element zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik gewertet werden kann (vgl. Abels & Schütz, 2016, S. 428f.), erfolgt anschließend eine Anbindung an das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), das für die Entwicklung der Bausteine eine wichtige theoretische Grundlage darstellt, sowie eine knappe Einordnung in fachdidaktische Diskurse zum Thema Klassenführung. Schließlich werden die Zielsetzung und der Verlauf des Bausteins detailliert dargestellt.

14 Klassenführung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung meint, dass Strategien und Techniken der Klassenführung für das Gelingen von Unterricht zwar zwingend notwendig sind (z.B. zur Herstellung der Unterrichtsdisziplin), aber für sich allein keinen lernwirksamen Unterricht ergeben.

15 Der Baustein *Adaptive Klassenführungs*kompetenz wurde unter Mitarbeit von Janna Buck entwickelt, die im Projekt die Fachdidaktik Englisch vertritt.

3.5.1 Theoretische Fundierung: Klassenführung im inklusiven Unterricht

Die empiriegestützte Bildungsforschung hat eine effektive Klassenführung neben kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung als eine der drei Basisdimensionen für lernwirksamen Unterricht identifiziert und in zahlreichen Studien deren Bedeutung für den Lernerfolg von Schüler*innen nachgewiesen (vgl. Kunter & Trautwein, 2018, S. 76). Allerdings weisen Haag und Brosig (2012, S. 170) in diesem Zusammenhang auf die „Fülle an Definitionsversuchen und Modellen“ für Klassenführung hin, die eine Begriffsschärfung erschweren. Im deutschen Sprachraum werden die Begriffe *Klassenführung*, *Klassenorganisation* und *Klassenmanagement* darüber hinaus synonym gebraucht; zunehmend findet auch der aus dem englischsprachigen Raum stammende Begriff *Classroom Management* Verwendung (ebd., passim).

Strategien zur Klassenführung lassen sich v.a. auf die „Kommunikation im Unterricht“, die „Organisation von Unterricht“ und die „Regulation von Unterricht“ beziehen (ebd., 2012, S. 170). Es wird deutlich, dass Klassenführung „Teil eines komplexen Wirkungsgeflechtes [ist], abhängig insbesondere von Merkmalen der Lehrkraft und wechselseitig verknüpft mit der Qualität des Unterrichts und der personalen Beziehungen“ (Helmke & Helmke, 2015, S. 8). Ophardt und Thiel (2008, S. 265–271) differenzieren zwischen den folgenden Systematisierungsansätzen, die allesamt Relevanz für einen inklusiven Unterricht besitzen:

- Klassenmanagement als individuelle Verhaltensmodifikation (Etablierung von Ordnung als reaktiver bzw. präventiver Umgang mit Fehlverhalten einzelner Schüler*innen),
- Klassenmanagement als Steuerung von Aktivitätsstrukturen (Etablierung von Ordnung durch proaktive, konstruktive Steuerung von Aktivitäten),
- Klassenmanagement als gezielte Gestaltung sozialer Verhaltenserwartungen (Entwicklung und Implementierung von Regeln und Prozeduren in Lerngruppen),
- Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität (in der Prozess-Produkt-Forschung; Beitrag von Klassenmanagement für den Lernerfolg von Schüler*innen).

Diese Perspektiven liefern Bezugspunkte zur konkreten Unterrichtsumsetzung und finden in unterschiedlicher Weise Berücksichtigung in Konzeptionen von Klassenführung – die sich auch im Verlauf der Zeit z.T. stark verändert haben.

3.5.1.1 Traditionslinien der Forschung zum Thema Klassenführung

In der Tradition der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Klassenführungskonzepten kann zwischen behavioristischen und ökologischen Forschungsansätzen unterschieden werden (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170). Letztere gehen über den rein reaktiven Umgang mit Störungen hinaus – ganz im Gegensatz zu früheren behavioristischen Ansätzen, die den Fokus auf den Erhalt und die Wiederherstellung von Disziplin richteten (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 265). So befassen sich ökologische Ansätze mit vorbeugenden bzw. vorausgeplanten Maßnahmen, über die ein reibungsloser Unterrichtsverlauf und ein hohes Maß an echter Lernzeit gewährleistet werden soll (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170).

Einer der bekanntesten Vertreter der ökologischen Forschungsrichtung ist der Psychologe Jacob S. Kounin mit seinen „Techniken der Klassenführung“ (1976). Bereits in den 1970er Jahren gelangt er in umfangreichen Studien zu dem Ergebnis, dass „keine Zusammenhänge [...] zwischen Qualitäten der Zurechtweisungsmethoden eines Lehrers und dem Erfolg dieses Lehrers im Umgang mit Fehlverhalten“ (ebd., S. 81) bestehen; stattdessen seien proaktive Strategien entscheidend, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Kounin definiert daraufhin fünf Merkmalsbereiche effektiver Klassenführung, deren Relevanz auch in weiteren Studien bewiesen

wurde und die auch in jüngeren Konzepten wieder aufgegriffen werden (vgl. Kunter & Trautwein, 2018, S. 80f.):

1. Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft,
2. Überlappung der Abläufe auf allen Ebenen des Unterrichtsgeschehens,
3. Reibungslosigkeit und Schwung des Unterrichtsverlaufs,
4. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus und
5. gesteuerte Überdrussvermeidung durch Abwechslung und intellektuelle Herausforderungen (vgl. Werning & Avci-Werning, 2016, S. 78–79).

Obwohl der Ansatz auf Störungsreduzierung durch Antizipation und nicht auf Disziplinierung ausgerichtet ist, zeugen diese Verhaltensdimensionen doch von einer Sicht auf Unterricht, die stark auf die Lehrperson ausgerichtet ist und ihr die alleinige Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse überträgt (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 268).

3.5.1.2 Ein veränderter Blick auf Klassenführung

Mit der Kritik am traditionellen Unterricht und Entwicklungen hin zu einer an Inklusion orientierten Unterrichtskultur hat sich auch das Begriffsverständnis von Klassenführung stetig gewandelt: Inzwischen ist das Verständnis von Klassenführung deutlich komplexer und facettenreicher geworden, so dass Haag und Brosig (2012, S. 171f.) von einem „mehrdimensionalen Geflecht“ sprechen.

Neben dem Etablieren von Regeln und Routinen, angemessenen disziplinären Maßnahmen sowie einer (lern-)wirksamen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden fließen auch Reflexionen über die lehrseitige Einstellung und Haltung gegenüber den Schüler*innen in Konzepte zur Klassenführung ein (vgl. Brüning, 2015, S. 12; Kunter & Trautwein, 2018, S. 83). Es findet insgesamt eine stärkere Orientierung an der Schüler*innenseite statt (vgl. Seidel, 2015, S. 146). In einem inklusiven Unterricht spielen die Anleitung von kooperativem Lernen, die Förderung von selbstreguliertem Lernen sowie die Verantwortung der Lehrkraft für die Beziehungen in der Klassengemeinschaft eine große Rolle (vgl. Beckmann & Sanders-Mowka, 2016, S. 24; Haag & Brosig, 2012, S. 172; Seidel, 2015, S. 147).

Klassenführung hat in einem an Inklusion orientierten Unterricht zwei wesentliche Aufgaben:

1. die Maximierung der effektiven Lernzeit durch die Sicherstellung einer störungsarmen Lernumgebung und die schnelle Ahndung von Disziplinverstößen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 86) und
2. die Schaffung einer Lernumgebung, in der soziales Lernen stattfinden kann und bedeutsame (Lern-)Beziehungen in der Klassengemeinschaft aufgebaut werden können (vgl. Beckmann & Sanders-Mowka, 2016, S. 23–24).

Grundvoraussetzung für gelingende Klassenführung in heterogenen Lerngruppen ist, die Schüler*innen „mit ihren individuellen Eigenschaften, Lebenswelten und Lernvoraussetzungen“ (ebd.) wahrzunehmen; darüber hinaus sind eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Lernenden und ein der Klasse zugewandtes Verhalten für eine gelingende Klassenführung bedeutsam (vgl. Brüning, 2015, S. 12) (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Dazu zählen u.a. „die Bereitschaft, sich insbesondere bei Störungen in die Lage der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“ (Helmke & Helmke, 2015, S. 10) sowie die „Kontrolle eigener negativer Emotionen“ (ebd.).

Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und daraus ggf. resultierenden Verhaltensweisen einzelner Schüler*innen im Unterricht sollten Lehrkräfte daher mit adaptiven Strategien begegnen können, die mit den Facetten adaptiver Lehrkompetenz verknüpft sind (vgl. Simon, 2019,

S. 25). Adaptive Lehrkompetenz setzt sich nach Beck (2008, S. 37) aus Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungscompetenz zusammen (siehe auch Beitrag 2.2 in diesem Band).

3.5.1.3 Adaptive Klassenführungscompetenz

Was bedeutet *adaptive Klassenführungscompetenz* im inklusiven (Fach-)Unterricht? Nach Brühwiler (2014, S. 86) stellen klassenführungsbezogene Kompetenzen „die Unterrichtsorganisation sicher“ und schaffen „Rahmenbedingungen, die eine effektive Stoffvermittlung und verstehenorientiertes Lernen erlauben“. Ein an Inklusion orientierter Unterricht wird eher mit offenen Unterrichtsformen assoziiert, da selbstbestimmtes Lernen dort eine besondere Bedeutung innehat (vgl. Simon, 2019, S. 24); die wichtigsten Merkmale stellen ein hohes Maß an Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung dar. Ein geöffneter Unterricht verlangt allerdings andere Kompetenzfacetten von den Lehrer*innen als Unterricht, der eher auf Basis direkter Instruktion angelegt ist (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 263). Brüning betont in diesem Zusammenhang, dass für offenen Unterricht „ein hohes Maß an Klassenführungscompetenz notwendig ist. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann“ (Brüning, 2015, S. 12). Adaptive Klassenführungscompetenz bedeutet also, als Lehrkraft in der Lage zu sein, die Strategien zur Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Klasse situations- und adressatengerecht auf unterschiedliche didaktische Formate abzustimmen. Hier wird deutlich, dass Klassenführungscompetenz eng mit der *didaktischen Kompetenz* (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band) verknüpft ist (vgl. Brühwiler, 2014, S. 86).

Wie die *didaktische Kompetenz* setzt sich auch die *Klassenführungscompetenz* aus einer Planungs- und einer Handlungskomponente zusammen, denen jeweils unterschiedliche Arten und Funktionen von Wissen zuzuordnen sind (vgl. Beck et al., 2008, S. 41). Vor allem die langfristige und vorausschauende Planung von Lerngelegenheiten sowie die Etablierung gemeinschaftlich festgelegter Regeln und Verhaltenserwartungen zählen zu den wichtigen Merkmalen von *Klassenführungscompetenz* (vgl. Brühwiler, 2014, S. 87), deren Anpassung an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen im inklusiven Unterricht unerlässlich ist; eine reflektierte Vorbereitung der Lehrperson „auf die jeweilige Schülerschaft ist der Ausgangspunkt für gelingenden Unterricht“ (Bornebusch et al., 2014, S. 51).

Ein weiterer Aspekt, der gerade für einen an Inklusion orientierten Unterricht von Bedeutung ist, ist die Kooperation von Lehrkräften einer Schule oder zumindest der einer Klasse, wenn es um die Umsetzung von Regeln, Ritualen und Strategien der Klassenführung geht (vgl. Helmke & Helmke, 2015, S. 10–11). Gemeinsame Absprachen und die zielgerichtete Zusammenarbeit spielen in Bezug auf Klassenführung eine entscheidende Rolle, um langfristig lernwirksamen Unterricht für alle Schüler*innen zu gestalten (vgl. Bornebusch et al., 2014, S. 51).

3.5.1.4 Klassenführung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Legt man das DiMiLL (siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) als theoretische Grundlage für inklusive Lehr-Lern-Settings zugrunde, ergeben sich auf der Handlungs- und Planungsebene Anknüpfungspunkte für die verschiedenen Aspekte von Klassenführung, die Lehrkräfte bei der Gestaltung von (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen berücksichtigen können.

Elemente der Klassenführung sollten in allen Strukturelementen des DiMiLL, die als bewährte Konstanten der Unterrichtsplanung und -durchführung gelten (vgl. Frohn, 2019a, S. 30), mitbedacht werden. Die Strukturelemente stellen *Themen und Inhalte* (vgl. Frohn, 2019c), *Methoden und Medien* (vgl. Simon & Frohn, 2019), *Ausgangslage* (vgl. Gloystein & Moser, 2019) und

Erfolgskontrolle (vgl. Thäle, 2019a) dar. So kann z.B. das Strukturelement *Methoden und Medien* als „Schnittstelle zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalten“ (Simon & Frohn, 2019, S. 71) angesehen werden und somit für die konkrete Unterrichtsgestaltung hohe Relevanz besitzen. Auch die Auswahl von *Themen und Inhalten* kann sich auf Aspekte von Klassenführung auswirken, wenn sie nicht an der *Ausgangslage* der Schüler*innen der Lerngruppe orientiert ist. Über- oder Unterforderung, sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer und medialer Ebene, können negative Auswirkungen auf Motivation, Konzentration und Störverhalten der Schüler*innen haben. Ein zentrales Ziel von Klassenführung ist laut Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011, S. 63) die individuelle Kompetenzentwicklung der Lerner*innen, die auch den Kern des DiMiLL (vgl. Frohn, 2019b, S. 76) bildet.

Klassenführung kann somit als Werkzeug betrachtet werden, das benötigt wird, um individuelle Kompetenzentwicklung überhaupt erst zu ermöglichen. Für die Schaffung einer lernförderlichen Klassengemeinschaft und einer Vertrauen und Akzeptanz vermittelnden Lernumgebung ist die Berücksichtigung der Prozessmerkmale *Partizipation* (vgl. Simon & Pech, 2019), *Kommunikation* (vgl. Rödel & Simon, 2019), *Kooperation* (vgl. Thäle, 2019b) und *Reflexion* (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019), die als Grundprinzipien eines inklusiven Unterrichts zu sehen sind (vgl. Frohn & Moser, 2018, S. 64), unerlässlich. So beschreiben etwa Beckmann und Sanders-Mowka (2016, S. 24) drei grundlegende psychische Bedürfnisse, die zum Wohlbefinden und Leistungsbereitschaft von Lernenden in inklusiven Settings beitragen: Autonomieerfahrung, Kompetenzerfahrung und soziale Eingebundenheit. Alle drei Bedürfnisse können in der Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen des DiMiLL verortet werden. Partizipation der Schüler*innen als „[...] effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179) ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sie Autonomie- und Kompetenzerfahrungen im Unterricht sammeln und sowohl sich selbst, als auch ihre Mitschüler*innen als Teil der sozialen Klassengemeinschaft wahrnehmen können. Dieser Partizipationsanspruch lässt sich auf die vier Strukturelemente des DiMiLL – *Themen und Inhalte*, *Ausgangslage*, *Methoden und Medien* sowie *Erfolgskontrolle* – beziehen und nimmt maßgeblichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeits- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen im Sinne individueller Kompetenzentwicklung.

3.5.1.5 Klassenführung als Thema der Fachdidaktiken

Bei Haag & Streber (2012, S. 13) wird Klassenführung als „Querschnittsthema“ der von der Kultusministerkonferenz für die Lehrer*innenbildung definierten Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten sowie Innovieren beschrieben. Sie weisen außerdem daraufhin, dass „eine Ausweitung des Begriffs auf die Unterrichtsgestaltung, also Allgemeindidaktik und Fachdidaktik, wenig Sinn macht, da hierbei die Gefahr besteht, dass der Begriff sein Profil verliere“ (Klaffke, 2018, S. 28). Klassenführung ist ein Thema, das auch im Fachunterricht – und insbesondere im inklusiven Fachunterricht – eine wichtige Rolle spielt, weshalb eine Auseinandersetzung im fachlichen Kontext nicht vernachlässigt werden sollte. In der Lehramtsausbildung erscheint eine Anbindung an praktische Phasen nützlich, um Studierenden die Relevanz von Klassenführung für den Fachunterricht anhand des praktischen Bedarfs vor Augen zu führen.

Abels & Schütz (2016, S. 428) benennen Klassenführungskompetenz als eine der wichtigen Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um „die professionelle Bewältigung inklusiven Unterrichts [zu] ermöglichen“. Die schriftliche Reflexion von Teilnehmer*innen eines praxisbezogenen Masterseminars mit dem Fokus Diversität (Abels & Koliander, 2014) zeige, „wie stark die Studierenden in den Praxis- und Reflexionsphasen mit Aspekten der Klassenführung beschäftigt sind. Die naturwissenschaftsdidaktischen Aspekte rückten eher in den Hinter-

grund“ (Abels & Schütz, 2016, S. 431). In der praktischen Auseinandersetzung mit (inklusive) Lerner*innengruppen nimmt Klassenführung, insbesondere bei Berufsanfänger*innen, offensichtlich sehr viel Raum und Zeit in Anspruch. Es scheint sich zu bestätigen, dass funktionierende Klassenführung eine Voraussetzung für erfolgreichen und reflektierten (Fach-)Unterricht ist. Diese Wahrnehmung wird durch Studien in Unterrichtsfächern wie Physik und Biologie gestützt (vgl. Ferreira González et al., 2019; Lenske et al., 2016; Möller, 2014).

Möller (2014, S. 40f.) findet Indikatoren dafür, dass nicht oder nur teilweise gelingende Klassenführung sich negativ auf das Interesse von Schüler*innen (am Beispiel des Schulübergangs, 4.–7. Klasse) am Fachunterricht auswirken kann. Defizite in der Klassenführung können sich demnach unmittelbar in der Teilnahmebereitschaft der Schüler*innen am Fachunterricht niederschlagen und somit ggf. auch langfristig Konsequenzen für diese nach sich ziehen. Ferreira González et al. (2019) können im Rahmen einer Einzelfallstudie im inklusiven Biologieunterricht positive Auswirkungen einer gezielten Klassenführungsintervention auf Störverhalten einzelner Schüler*innen sowie ein insgesamt besseres Lern- und Arbeitsverhalten bilanzieren.

„So scheinen CMS [Classroom-Management-Strategien] die Chance zu bieten, dass Fachlehrerinnen und -lehrer gezielt SuS unter erhöhten Risiken bei der Teilnahme an ihrem Unterricht unterstützen. Auch wenn sich diese Studie nur auf einen exemplarischen Inhaltsbereich des Biologieunterrichts bezieht, lässt sich das Grundkonzept für weitere Inhalte im Fach Biologie und ggf. darüber hinaus adaptieren“ (ebd., S. 67).

Das Wissen um Klassenführung und die gezielte Nutzung einzelner Techniken scheinen relevant für die Unterrichtsgestaltung zu sein und sich auf den Erfolg des Fachunterrichts nachhaltig auszuwirken. Deshalb sollte „Klassenführung [...] [ihrer] Bedeutung entsprechend als wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität in der Lehrerbildung adäquat berücksichtigt werden“ (Lenske et al., 2016, S. 229).

3.5.2 Der Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz*

Zielsetzung des Bausteins

Das zentrale Ziel des Bausteins liegt in der Sensibilisierung der Teilnehmer*innen für die Bedeutung einer adaptiven Klassenführung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Gelingen von (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Anhand eines Filmausschnitts reflektieren die Studierenden über die Bedeutung von Klassenführungscompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens und erarbeiten methodisch-didaktische Handlungsalternativen zum Filmausschnitt. Darüber hinaus werden sie mit Kriterien und empirischen Befunden zum Konzept Klassenführung vertraut gemacht. Es kann nachfolgend eine Anbindung an fachdidaktische Themen erfolgen.

Anforderungen an Lehrenden

Der Baustein sollte möglichst an die Ausgangslage der Studierendengruppe angepasst werden. Folgende Fragen können exemplarisch handlungsleitend sein:

- An welches inklusionspädagogische und fachdidaktische Vorwissen kann angeknüpft werden?
- Ergibt sich aus der Perspektive des Faches ein spezifischer Fokus (z.B. auf bestimmte Methoden, Medieneinsatz, Phasierung von Unterricht etc.)?
- Zielt das Seminar auf eine grundsätzliche Sensibilisierung in Bezug auf Inklusion oder dient das Seminar auch der Unterrichtsplanung (z.B. Vorbereitung auf ein Praxissemester)?

Der Baustein erfordert eine gründliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung, wozu dieser Beitrag zahlreiche Literaturhinweise liefert. Je nach Tiefe der bisherigen Auseinandersetzung in der Fachdidaktik mit dem Thema, sollten die Dozent*innen sich mit dem theoretischen Diskurs zu Inklusion im eigenen Fach vertraut machen. Sowohl für die theoretische Einarbeitung in die Thematik als auch für die Vermittlung der theoretischen Grundlagen an die Studierenden können die Literaturempfehlungen und Begleitmaterialien des Bausteins genutzt werden (siehe Anhang in diesem Band).

Darstellung des Bausteins nach Phasen

Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* ist für eine 90-minütige Seminarsitzung konzipiert und umfasst sowohl Elemente, in denen die Teilnehmenden aktiv tätig sind, als auch solche, in denen sie strukturierte Informationen rezipieren. Es empfiehlt sich den Baustein im Anschluss an die Bausteine zu den übrigen Facetten der adaptiven Lehrkompetenz (siehe Beiträge 3.2, 3.3 und 3.4 in diesem Band) einzusetzen, da Klassenführung als Querschnittsthema sowohl auf didaktische Entscheidungen einwirkt als auch von diagnostischen Informationen beeinflusst wird.

Eine geeignete „Möglichkeit zur Schulung von professioneller klassenmanagementbezogener Wahrnehmung bietet die Analyse von videografiertem Unterricht“ (Gehrmann, 2016, S. 7), da Lernende an diesen Situationen im geschützten Rahmen ihre Fähigkeiten sowohl zur Beurteilung von Unterrichtsprozessen als auch ihre Handlungskompetenz erproben können. So konnten etwa Gold et al. (2017, 125ff.) die Wirksamkeit videobasierter Trainings für die Entwicklung der Klassenführungskompetenz von Studierenden des Grundschullehramts bereits nachweisen. Den **Einstieg** in den Baustein bildet deshalb ein Filmausschnitt aus dem französischen Sozialdrama „Die Klasse“ (Cantet, 2008)¹⁶. Die dreiminütige Sequenz (von 0:04:08 bis 00:07:14) präsentiert den Beginn der ersten Unterrichtsstunde, die Lehrer François Marin im neuen Schuljahr in der Klasse unterrichtet. Die Szene verdeutlicht anschaulich und realitätsnah eine gestörte Lehrer-Schüler*innen-Interaktion und bietet damit einen geeigneten Gesprächsanlass zum Thema Klassenführung. So zeigt der Ausschnitt z.B., wie Monsieur Marin versucht, Ruhe in die Klasse zu bringen, indem er etwa die Stimme erhebt oder einzelne Schüler*innen direkt anspricht. Es wird auch dargestellt, wie der Lehrer grundsätzliche Klassenregeln aufstellt oder es zumindest versucht. Außerdem sind verschiedene Unterrichtsstörungen (lautes Hineinrufen in die Klasse, Spielen am Handy, Widerworte etc.) zu sehen.

Nachdem die Szene ggf. mehrfach gezeigt worden ist, wird eine strukturierte Analyse und Auswertung des Filmausschnitts angeleitet: Zunächst beschreiben die Lernenden den Ausschnitt („Was haben Sie gesehen? Beschreiben Sie die Situation.“), dann interpretieren sie die Situation („Wie schätzen Sie die Situation ein? Warum verhält sich Monsieur Marin so? Welche Strategien setzt er ein?“) und bewerten diese schließlich („Was halten Sie vom Verhalten des Lehrers? Wie erfolgreich ist Marin mit seinen Strategien und Impulsen? Was hat Ihnen gefallen, was nicht?“). Im letzten Schritt werden gemeinsam Handlungsalternativen für den Stundeneinstieg diskutiert (**Erarbeitung I**): „An welchen Stellen hätte sich Monsieur Marin anders verhalten

16 Mit dem Zeigen von Filmen bzw. Filmausschnitten für Lehrzwecke begibt man sich in eine rechtliche Grauzone, da es keine Rechtsprechung darüber gibt, ob es sich bei der Vorführung innerhalb eines Seminars um eine öffentliche Darbietung handelt. Gemäß §60a UrhG (Nutzung von Filmausschnitten im Rahmen der Wissenschafts- und Bildungsschranke) bedarf die Nutzung von bis zu 15 Prozent eines Filmes zu Lehrzwecken seit dem 1. März 2018 allerdings keiner Genehmigung mehr (vgl. Kesper, 2019, o.S.). Da die ausgewählte Sequenz nur drei Minuten lang ist, sind für Dozierende somit keine negativen Konsequenzen zu erwarten, wenn sie den Ausschnitt im Seminar einsetzen.

können? Wie hätten Sie sich verhalten? Welche Alternativen gibt es zum Vorgehen des Lehrers?“). Alternativ könnte der Einstieg anhand dieser Fragen auch mit anderen (authentischen) Fallbeispielen oder einem thematisch passenden Rollenspiel gestaltet werden.

Die Überleitung bildet unter Rückbezug auf die Ergebnisse der Einstiegsphase folgender Impuls: „Was verstehen Sie unter dem Begriff Klassenführung bzw. Classroom Management? Hier ist auch ein Exkurs über die (Macht-)Verhältnisse in Schule und Unterricht denkbar, da die Begriffe „Führung“ und „Management“ auch negative Empfindungen bei den Studierenden hervorrufen können. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses kann die Theorie stärker wirken lassen, z.B. dass „alle Versuche, das Schülerverhalten im Klassenzimmer“ (Brüning, 2015, S. 12) zu beeinflussen, nur dann erfolgreich sein können, „wenn die Lehrkraft mit einer Haltung der Anerkennung und einem insgesamt den Schülerinnen und Schülern zugewandten Verhalten in der Schulklasse agiert“ (ebd.).

Im Anschluss daran erhalten die Teilnehmer*innen eine theoretische Einführung seitens der Dozent*in mit Kriterien und empirischen Befunden zum Konzept Klassenführung (**Darbietung**). Es wird empfohlen, diese Erläuterungen durch eine computergestützte Präsentation zu unterstützen. Über die Anbindung an das DiMiLL erfolgt eine Verknüpfung mit den Grundsätzen des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen, die auch eine Einordnung von Klassenführung in das Konzept von adaptiver Lehrkompetenz beinhaltet. Hier bietet sich ein konzeptioneller Anknüpfungspunkt an die anderen Bausteine: Insbesondere der Zusammenhang mit der *adaptiven didaktischen Kompetenz* kann an dieser Stelle hergestellt und diskutiert werden (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band). Eine solche Anbindung hat das Ziel, die engen Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Bausteinen für die Studierenden zu verdeutlichen. Prinzipiell sollten in diesem theoretischen Teil Vorwissen und eigene Erfahrungen der Studierenden zum Thema berücksichtigt werden.

Optional erkunden die Studierenden in einer weiteren Phase fachbezogene Ansätze zur Klassenführung im eigenen Fach und diskutieren Situationen (bestimmte Methoden, wiederkehrende Unterrichtsphase etc.) und Techniken der Klassenführung (etwa beim Experimentieren), die in ihrem Fach besonders relevant sind (**Erarbeitung II**).

Handlungsleitend für diese Phase ist die Frage, welche Besonderheiten es im eigenen Fachunterricht gibt. Dies können beispielsweise besondere Formen des Unterrichts wie Experimente (z.B. in den Naturwissenschaften) oder Arbeit in Projektform (z.B. im Informatik- oder Kunstunterricht) sein. Daran anknüpfend kann gefragt werden, ob es zu Situationen im Fachunterricht kommt, in denen Klassenführung besonders wichtig ist. Die Sammlung und Diskussion fachtypischer Unterrichtsformen und Methoden kann in der Sicherungsphase als Grundlage für die Frage nach möglichen Auswirkungen von Inklusion auf den Fachunterricht genutzt werden. An dieser Stelle kann auch Bezug auf mögliche Praxisphasen wie Orientierungspraktikum, Praxissemester oder Lehrveranstaltungen mit praktischen Anteilen in der Schule genommen werden. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit eigene fachspezifische Erfahrungen zur Klassenführung einzubringen. Diese Anbindung an praktische Erfahrungen kann dabei unterstützen, die Relevanz von Klassenführung im eigenen Fachunterricht zu verdeutlichen.

Diese Erkundung des eigenen Faches kann in einer Gruppenarbeit erfolgen, in der arbeitsteilig verschiedene Aspekte (z.B. nach Phasen oder bezogen auf fachtypische Methoden) zunächst auf ihre Herausforderungen hin überprüft werden. In einem zweiten Schritt können die Studierenden Strategien, Regeln und Rituale entwerfen, mit denen diesen spezifischen Stolpersteinen proaktiv begegnet werden kann. Eine Aufgabenstellung aus dem Fach Latein soll hier als Beispiel dienen: „1) Welche Aspekte des Lateinunterrichts (Methoden, Medien, andere Aspekte

der Unterrichtsgestaltung) sind in Ihren Augen im Hinblick auf Klassenführung besonders relevant? Begründen Sie Ihre Entscheidung., 2) Sammeln Sie relevante Rituale (und Regeln) für den Lateinunterricht in Bezug auf: a) Stundeneinstieg/Eröffnung, b) Erarbeitungsphasen, c) Sicherungsphasen und d) Stundenabschluss. Beschreiben Sie geeignete Strategien und Techniken der Klassenführung, die in diesen Situationen zum Tragen kommen müssen“. Die Aspekte können gesammelt und zu einem Methodenpool zusammengestellt werden; auf diese Weise ist eine Praxisorientierung gegeben und die Studierenden erhalten Anregungen für die konkrete Gestaltung von Fachunterricht.

Die Lehrperson sorgt in der anschließenden **Sicherungsphase** stets für eine Anbindung an die Prinzipien inklusiven Unterrichts und regt die Teilnehmenden zur Reflexion über deren fachlichen Gelingensbedingungen an. Es ist auch möglich, die Abschlussdiskussion ausgehend von einer These zum Zusammenhang von Klassenführung und Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu gestalten. Passend wäre z.B. die genannte Feststellung von Brüning (2015, S. 12), die oben bereits verwendet wird:

„Bei der gegenwärtigen Diskussion über eine Veränderung der Unterrichtskultur hin zu einer stärkeren Individualisierung im Unterricht gerät leicht aus dem Blick, dass für einen solchen Unterricht ein hohes Maß an Klassenführungskompetenz notwendig ist. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann“.

Die Teilnehmer*innen können dazu Stellung nehmen und dies auf den eigenen Fachunterricht übertragen.

3.5.3 Fazit

Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen dient der fachbezogenen Auseinandersetzung mit der Thematik in Lehrveranstaltungen der universitären Lehramtsausbildung. Dabei bietet er sowohl für Dozent*innen als auch für Student*innen einen niedrigschwelligen Einstieg. Er unterstützt die Erarbeitung und Vorbereitung durch Literaturempfehlungen, einen detaillierten Verlaufsplan sowie eine Präsentationsvorlage. Die Durchführungsdauer beträgt 90 Minuten und wurde in der praktischen Erprobung im Sommersemester 2018 in im Projekt FDQI-HU durchgeführten Lehrveranstaltungen in den Fächern Englisch, Informatik, Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik sowie Sachunterricht als angemessen bestätigt. Darüber hinaus bereitstehende Zeit könnte prinzipiell für die weitere fachliche Vertiefung zum Thema genutzt werden.

Der Baustein eröffnet das Thema Klassenführungskompetenz anhand eines Filmausschnittes, der eine Unterrichtssituation zeigt, in der einem Lehrer Klassenführung nur in Ansätzen gelingt. Dieser Ausschnitt wird anschließend mit den Studierenden analysiert und diskutiert und als Grundlage für die weitere theoretische Auseinandersetzung im Baustein genutzt. In einer theoretischen Einführung wird u.a. eine Anbindung an das DiMiLL geleistet, so dass eine explizite Auseinandersetzung mit inklusivem Fachunterricht systematisch vorgenommen werden kann. Darauf aufbauend werden fachliche Besonderheiten wie z.B. typische Organisationsformen und Methoden unter der Perspektive von Klassenführung und Inklusion betrachtet und diskutiert.

Gute Klassenführung ermöglicht erfolgreiches Lernen für alle Mitglieder einer Lerngruppe. Eine in diesem Bereich kompetente Lehrkraft maximiert die effektive Lernzeit, indem sie eine störungsarme Lernumgebung schafft und effizient auf Unterrichtsstörungen reagiert. Sie kriecht

außerdem eine Lernumgebung, in der soziales Lernen für alle Schüler*innen möglich ist und sinnstiftende (Lern-)Beziehungen entstehen können. Damit ist Klassenführungscompetenz für das Gelingen von inklusivem Fachunterricht notwendige Bedingung – dies zu vermitteln, ist zentrales Ziel des Lehr-Lern-Bausteins *Adaptive Klassenführungscompetenz*.

Literatur

- Abels, S. & Koliander, B. (2014). „Forschendes Lernen in der Schule“ – ein hochschuldidaktisches Konzept. In S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in München 2013*. Kiel: IPN.
- Abels, S. & Schütz, S. (2016). „Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik“ – (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67(9), S. 425–436.
- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beckmann, K. & Sanders-Mowka, B. (2016). *Inklusions-Material Klassenführung. Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011). *Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich* https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/handbuch_schulqualitaet/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/29_1358959881003.spooler.download.1342764242923.pdf/Handbuch+Schulqualitaet_Ausgabe+2_.pdf. Zugriffen 26.08.2019.
- Bornebusch, K., Engmann, K. & Schleske, C. (2014). *Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. 1.–4. Schuljahr*. München: Cornelsen.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Brüning, L. (2015). Klassenführung als Basis guten Unterrichts – Durch die Unterrichtsgestaltung möglichen Störungen vorbeugen. *Pädagogik. Leben* (2), S. 12–15.
- Cantet, L. (Regie). (2008). *Die Klasse* [Spielfilm]. Frankreich.
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ferreira González, L., Hövel, D.C., Hennemann, T. & Schlüter, K. (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson – Eine Einzelfallstudie. *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 53–70.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Frohn, J. (2019a). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteure*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019c). Themen & Inhalte. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 61–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, M.-L. (2016). Klassenmanagement – Grundlagen, Strategien für die Praxis und Perspektiven für die Lehrerbildung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung* (8), S. 1–11.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(1), S. 115–136. doi:10.1007/s11618-017-0727-5
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? *Schulverwaltung* 35(6), S. 169–172.

- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung. *Pädagogik. Leben* (2), S. 7–11. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/15_2_PL/P_L_2-2015_S.6-11.pdf. Zugegriffen 30.10.2019.
- Kesper, M. (2019). *Filme im Unterricht – Was ist erlaubt?* <https://www.praxis-deutsch.de/blog/film/post/filme-im-unterricht-zeigen/>. Zugegriffen 20.08.2019.
- Klaffke, T. (2018). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Klett.
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lenke, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauter, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19(1), S. 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>. doi: 10.1007/s11618-015-0659-x
- Möller, K. (2014). Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 20(1), S. 33–43. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0010-8>. doi: 10.1007/s40573-014-0010-8
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259–282). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-91104-5_10
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Kommunikation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 43–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Berlin, Heidelberg: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Frohn, J. (2019). Methoden und Medien. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 71–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019a). Erfolgskontrolle. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 68–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019b). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett.