

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 28 (2006)

Heft: 2

Vorwort: Klassenführung : Konzepte und neue Forschungsbefunde = Gestion de la classe : concepts et nouveaux résultats de recherche

Autor: Neuenschwander, Markus P.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 04.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Editorial: Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde

Markus P. Neuenschwander

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Unterricht kann die Didaktik auf eine lange Tradition zurückblicken und besitzt ein weites Anwendungsfeld in der Lehrerbildung und in der Schulpraxis. Die Klassenführung dagegen nahm in Europas Unterrichtsforschung nur eine Nebenrolle ein. Der Begriff der Führung wurde mit der nationalsozialistischen Führungsideologie in Verbindung gebracht, was zu einer Ablehnung des Begriffs geführt hat. Ausserdem sollte eine Parallelisierung der Klassenführung mit der Personalführung in Betrieben vermieden werden, weil Schülerinnen und Schüler keine Mitarbeitende sind und sich die Lernsituation im Unterricht grundsätzlich von der Arbeitssituation in Betrieben unterscheidet. Nicht zuletzt wurde immer wieder der Vermittlung von Inhalten gegenüber der Klassenführung eine höhere Bedeutung beigemessen (z.B. Klingberg, 1987). Durch eine geeignete Auswahl und Präsentation von Lehrinhalten sollten die Motivation der Lernenden erhalten und Unterrichtsstörungen vermieden werden. Die Führung der Klasse vollzieht sich über die Strukturierung der Inhalte und Lernaufgaben. Auf diesem Hintergrund stellen sich die Fragen, was der Nutzen des Konzepts Klassenführung sein könnte und warum es ein Themenheft Klassenführung überhaupt braucht.

Während sich die Diskussion um Unterricht in vielen europäischen Ländern vorwiegend auf didaktische Theorien und Konzepte stützt, ist die Klassenführung im englischsprachigen Raum ein gut etabliertes Konzept (Emmer & Stough, 2001). Theoretische Ansätze, Forschungsbefunde und praktische Empfehlungen zur Klassenführung wurden kontinuierlich weiterentwickelt und fanden in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung Eingang. Ein Grund für diese nationalen Unterschiede ist vielleicht, dass U.S.-Lehrpersonen in manchen Schulen nur mit Mühe Ordnung im Unterricht herstellen konnten, so dass effizientes Lernen überhaupt erst möglich war (Freiberg, 1999; Glasgow & Hicks, 2003). Der Druck in der Praxis motivierte die Entwicklung von wissenschaftlichen Konzepten und Strategien der Klassenführung. Daneben erhielt die Klassenführung von den Ergebnissen der Unterrichtswirkungsforschung und von Evaluationsstudien, welche sich im anglikanischen Raum früh entwickelten, grossen Rückhalt.

Die Klassenführung bezeichnet Prozesse der Gestaltung und Organisation der sozialen Lernumgebung im Unterricht. Sie bezieht sich weniger auf die direkte Vermittlung von Inhalten zwischen Lehrpersonen und Lernenden, als auf die Organisation der Unterrichtsabläufe und des sozialen Verhaltens bzw. der sozialen Interaktionen im Unterricht (Doyle, 1986). Eine günstige Klassenführung gestaltet die Rahmenbedingungen im Unterricht so, dass die Lernprozesse optimal ablaufen können. Damit bezeichnet die Klassenführung eine Grunddimension des Lehrerhandelns im Unterricht, welche schulstufen- und fachübergreifend ist. Erst ihre konkrete Ausgestaltung orientiert sich an auftretenden Unterrichtssituationen, die sich zwischen Lerngruppen, Schulstufen, Schulniveaus, Fächer unterscheiden. Eine günstige Klassenführung reduziert nicht nur Unterrichtsstörungen und erhöht die soziale Ordnung im Unterricht, sondern trägt auch zu hohen Schülerleistungen bei:

– Von *Unterrichtsstörungen* wird gesprochen, wenn die sozialen oder kognitiven Prozesse im Unterricht blockiert sind. Je nach befragter Person (Schüler, Lehrperson) kann sich allerdings das Urteil unterscheiden, ob eine Unterrichtsstörung eingetreten ist, weil sich nicht alle Personen von einem bestimmten Verhalten gleicherweise gestört fühlen bzw. die gleichen Situationen unterschiedlich interpretieren (Clausen, 2002). Disziplinprobleme bilden in Abgrenzung dazu Verletzungen von sozialen Normen und Regeln im Unterricht. Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme stellen insbesondere für Junglehrkräfte – aber auch für erfahrene Lehrpersonen – eine grosse Belastungsquelle dar (z.B. Neuenchwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser, Wartenweiler, 2005). Eine effektive Klassenführung kann Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen vorbeugen.

– Die Klassenführung erklärt in hohem Ausmass die Unterschiede in den Schülerleistungen zwischen den Schulklassen (Walberg, 1986; Helmke & Weinert, 1997). Während Metaanalysen zur Wirksamkeit von Lehrerhandlungen im Unterricht generell differenzierte Ergebnisse ergaben, scheint die Klassenführung von Lehrpersonen das Lernen und die Schülerleistungen substanziell zu beeinflussen (Walberg, 1986; Wang, Haertel, Walberg, 1993). Besonders effektiv ist, wenn die gegenstandsbezogene Lernzeit der Schülerinnen und Schüler erhöht werden kann («time on task»). Walberg (1988) zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler nur zu einem verhältnismässig geringen Anteil der Unterrichtszeit gegenstandsbezogen arbeiten. In manchen Klassen fällt dieser Anteil gar unter 50% der Unterrichtszeit! Günstige Strategien der Klassenführung vermögen das damit verbundene Lernpotenzial zu steigern. Mehr noch: Eine effektive Klassenführung schafft ein förderliches soziales Lernumfeld, in welchem die Schülerinnen und Schüler zu grösseren Leistungen fähig sind.

Konzepte der Klassenführung

Die Klassenführung wurde uneinheitlich konzipiert. Als klassisch gelten die Studien von Kounin (1976), welcher empirisch Klassenprozesse untersuchte und wie diese von Lehrpersonen beeinflusst werden können. Auf der Basis von sozialpsychologischen Analysen entwickelte er fünf Strategien einer wirksamen Klassenführung. Dazu gehört, dass Lehrpersonen die Lernenden für ihre Leistungen verantwortlich machen, dass Lehrpersonen erfassen, was in der Klasse passiert, dass die erfolgreiche Lehrperson zügig von einem Lerngegenstand zum nächsten führt.

Für eine grobe Strukturierung lassen sich Klassenführungsprogramme auf einem Kontinuum anordnen (vgl. auch Johnson & Johnson, 1999): Programme der Klassenführung können ausschliesslich auf den Mitteln der Belohnung und Bestrafung basieren, indem die Angemessenheit des Schülerverhaltens durch Lehrpersonen bewertet und anschliessend belohnt oder bestraft wird (Steuerung durch Lehrpersonen). Der andere Pol des Kontinuums liegt in der Unterstützung zur Selbststeuerung der Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler beobachten ihr eigenes Verhalten und dasjenige ihrer Mitschüler und geben Rückmeldung, ob es angemessen ist (Steuerung durch Lernende).

Konzepte der Klassenführung lassen sich auch nach ihrer theoretischen Verortung strukturieren. Zu finden sind Konzepte der Klassenführung in behavioristischer Tradition (Canter, 2001), in handlungstheoretischer Tradition (Evertson & Harris, 1992), aber auch in kontextualistisch-ökologischer Tradition (Dreesman, 1982; Doyle, 1986; vgl. Übersicht in Freiberg, 1999). Im Folgenden wird zuerst in die handlungstheoretisch basierten Ansätze eingeführt, danach wird kurz auf die Klassenführung in einem kontextualistischen Unterrichtsverständnis eingegangen. Aus Platzgründen wird auf die behavioristische Tradition nicht eingegangen.

Strategien der Klassenführung

Im Rahmen einer Theorie des zielgerichteten Handelns (zum Beispiel im Sinne von von Cranach, Kalbermatten, Indermühle, Gugler, 1980) wird die Klassenführung so interpretiert, dass Lehrpersonen sich inhaltliche und organisatorische Ziele setzen, welche sie im Unterricht verfolgen. Sie entwickeln Handlungspläne, um diese Ziele zu erreichen. Für die Erarbeitung und Umsetzung dieser Pläne benötigen sie einschlägige Kompetenzen und Fertigkeiten und setzen Strategien ein. Strategien sind Handlungsrouninen, welche flexibel zur Erreichung eines angestrebten Ziels eingesetzt werden können. Einige dieser Strategien sind schulstufenspezifisch, andere hingegen generell einsetzbar. Evertson und Harris (1992) identifizierten aufgrund der Durchsicht von eigenen und fremden Studien eine Reihe von effektiven Klassenführungsstrategien:

- *Regeln des sozialen Umgangs* für den Unterricht vorbereiten, vorausplanen und am Schuljahresbeginn konkret einführen: Dazu gehört, dass Lehrpersonen am Anfang eines Schuljahres 2-4 Regeln formulieren, welche den sozialen Umgang in der Klasse regulieren.
- *Klare Formulierung der eigenen Erwartungen*: Diese Strategie basiert auf elaborierten Vorstellungen zur Organisation des Unterrichts. Sie bezeichnet einen transparenten Kommunikationsstil, wonach Lehrpersonen ihre Erwartungen deutlich und nachvollziehbar formulieren. Hohe Lehrererwartungen sind nicht nur leistungsförderlich, sondern unterstützen die Prävention von Unterrichtsstörungen.
- Verhalten der Studierenden *systematisch beobachten*: Diese Strategie basiert auf dem Konzept der Allgegenwärtigkeit von Kounin (1976). Lehrpersonen beobachten die Schülerinnen und Schüler der Klasse regelmässig und nehmen differenziert die Abläufe in der Klasse wahr. Auf dieser Grundlage können sie angemessen und informiert reagieren.
- Unterrichtszeit so *wirksam wie möglich nutzen* («time on task»): Zu dieser Strategie gehören alle Techniken mit dem Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst grossen Anteil der Unterrichtszeit mit den vereinbarten Lerngegenständen beschäftigen. Damit ist insbesondere die Organisation der Wechsel zwischen verschiedenen Lernsequenzen angesprochen, aber auch die sog. Stillarbeit (Phasen, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler alleine mit einem Gegenstand beschäftigen).
- *Gruppenstrategien einsetzen*, welche die einzelnen Schülerinnen und Schüler stark einbeziehen und zugleich Disziplinprobleme minimieren: Darin sind Techniken der Gruppenbildung eingeschlossen, aber auch Skripts zur effizienten Arbeitsorganisation in den Gruppen.

Den einschlägigen Studien zu Folge soll der Einsatz dieser Strategien effektiv Unterrichtsstörungen vorbeugen und zugleich zu hohen Leistungen beitragen. Diese Handlungsstrategien sind allgemein und müssen auf die Bedingungen einer konkreten Unterrichtssituation angepasst werden. Sie illustrieren ein handlungstheoretisch basiertes Verständnis der Klassenführung.

Klassenführung in einem kontextualistischen Unterrichtsverständnis

Neben einem handlungstheoretisch basierten Zugang wurden Konzepte der Klassenführung in einem kontextualistischen Unterrichtsverständnis entwickelt. Zum Beispiel bezog Doyle (1986; 1990) die Klassenführung (classroom management oder classroom organization) auf die Organisation der sozialen Prozesse im Unterricht, welche die Vermittlung der Lerninhalte ergänzt. Die Klassenführung bezeichnet das Lehrerhandeln, mit welchem die soziale *Ordnung* im Unterricht hergestellt wird. Ordnung meint nicht notwendigerweise Stille und

rigide Konformität mit Regeln, sondern dass «the students are following the program of action necessary for a particular classroom event to be realized in the situation» (Doyle, 1986, S. 396). Die konkrete Ausgestaltung der Ordnung hängt von den realisierten Arbeitsformen ab. Entsprechend unterscheidet sich die Ordnung im Klassenunterricht von derjenigen in Gruppenarbeiten oder im Projektunterricht. Doyle (1986) entwickelte eine differenzierte Sprache zur Beschreibung von Klassenkontexten mit ihren eigentümlichen Aktivitätsmustern.

Später unterschied Freiberg (1999, S. 13) eine lehrerzentrierte Klassenführung von einer personenzentrierten Klassenführung. Im Zentrum steht bei ihm die Idee, dass die Klassenführung von den einzelnen Lernenden und der Lehrperson gemeinsam festgelegt wird. Lehrpersonen und Lernende sind gemeinsam für die Entwicklung einer produktiven Lernsituation verantwortlich, indem sie Eigenverantwortung übernehmen und einander helfen. Damit soll die Gefahr entschärft werden, dass Klassenführung einen zu rigiden Charakter erhält und den Lernfreiraum der Lernenden zu sehr vorstrukturiert. Der Fokus wird von der Lehrperson auf die gesamte Lerngemeinschaft von Schülerinnen und Schülern mit ihrer Lehrperson verschoben.

Damit rückt der Unterricht als Kontext ins Zentrum. Unterricht wird als Lernumgebung im Sinne eines Kontextes oder sozialen Systems verstanden, welchem Lehrperson und Schülerinnen und Schüler angehören, aber welcher auch Unterrichtsmaterialien (Lehrbücher, Arbeitshefte usw.) und eine physikalische Umwelt (Klassenzimmer) umfasst. Schüler und Schülerinnen erarbeiten in Auseinandersetzung mit den Gegenständen in ihrer Lernumgebung neues Wissen. Eine solche Unterrichtskonzeption korrespondiert gut mit einem konstruktivistischen Lernverständnis. Schülerinnen und Schülern lernen, indem sie ihr Wissen selber aktiv aufbauen, angeregt durch Konzepte, mit welchen sie in ihrer Umwelt konfrontiert werden. Den Ausgangspunkt von Lernprozessen bilden sozial oder materiell vermittelte Irritationen, welche die Schülerinnen und Schüler dazu führen, ihr Wissen neu zu strukturieren, zu differenzieren. Das Schülerwissen ist nach dieser erkenntnistheoretischen Position keine direkte Abbildung von Wissen anderer Personen (zum Beispiel Lehrperson) oder von Wissen aus Texten, sondern das Ergebnis eines selbstgesteuerten Konstruktionsprozesses des Schülers bzw. der Schülerin (Glaserfeld, 1996).

Damit erhalten die Strukturierung und die Gestaltung der materiellen und sozialen Umgebung für den Lernprozess besondere Bedeutung. Wenn die Lernumgebung mit anregendem Material versehen sowie sozial stimulierend strukturiert ist, werden Lernprozesse ausgelöst. Die Bewältigung dieser Organisationsaufgabe erlaubt eine Bestimmung der Klassenführung: Im Rahmen der Klassenführung tragen Lehrpersonen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und unter Einsatz geeigneter Regeln und Strategien zur Gestaltung der sozialen und materiellen Lernumgebung bei. Die Klassenführung bezeichnet also den Beitrag von Lehrpersonen, den Unterrichtskontext in seinen sozialen und materiellen Dimensionen möglichst lernförderlich zu organisieren und zu struk-

turieren (Neuenschwander, 2005). Sie schafft damit günstige Grundlagen für konkret ablaufende Lehr-Lern-Prozesse.

Dieses kontextualistische Verständnis von Klassenführung mag umfassend und plausibel sein. Es fehlen aber Forschungsstrategien und Methoden, welche diesem Unterrichtsverständnis gerecht werden. Zukunftsweisend ist möglicherweise die Analyse von Ereignissen und Situationen im Unterricht, welche Konstellationen von Lehrer- und Schülerhandlungen bilden und Muster von kognitiven Prozessen repräsentieren. Möglicherweise vermögen Klassenhospitationen oder videografierte Unterrichtssequenzen in Ergänzung zu schriftlichen und mündlichen Auskünften der involvierten Lehrpersonen und Lernenden geeignetes Basismaterial dafür zu liefern.

Implikationen für die Unterrichtsforschung und die Lehrerbildung

Eine effektive Klassenführung gilt als Merkmal guten Unterrichts (Helmke, 2003) und bildet ein wichtiges Element in modernen Unterrichtskonzeptionen. Damit wird die traditionelle Lehr-Lern-Forschung um eine wichtige Komponente ergänzt, wie Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen der Lehrperson und ihren Schülern bzw. Schülerinnen den Lernprozess und das Verhalten im Unterricht beeinflussen. Für die Unterrichtsforschung wird allerdings ein Bedarf registriert, neue Forschungsmethoden zu entwickeln, welche einem kontextualistischen Unterrichtsverständnis gerecht werden. Es gilt, die Interdependenz von kognitiven und sozialen Prozessen im Unterricht theoriegeleitet zu beschreiben und dabei insbesondere die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Systemebenen (Individuum, Klasse, Unterricht, Schule) zu berücksichtigen.

Aus dem Konzept der Klassenführung lassen sich nicht nur Forschungsperspektiven ableiten, sondern es resultieren auch Konsequenzen für die Lehrerbildung. Allerdings ist die Klassenführung in den Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum anzutreffen, weder als eigenes Fach noch im Rahmen der allgemeinen Didaktik, der fächerübergreifenden Didaktik oder der Fachdidaktik. Dies erstaunt, weil Junglehrkräfte die Klassenführung als besonders herausfordernd erleben, und weil damit eine zentrale Dimension der Unterrichtsqualität nicht oder nur am Rande thematisiert wird. Das Fehlen der Klassenführung im Curriculum der Lehrerbildung mag ein Grund dafür sein, dass sich Lehrpersonen in ihrer Effektivität der Klassenführung stark unterscheiden. Sollte das Fach allgemeine Didaktik mit Konzepten und Strategien der Klassenführung ergänzt werden? Oder sollte gar ein neues Fach Klassenführung geschaffen werden? Möglicherweise könnten die Curricula der Lehrerbildung in Auseinandersetzung mit Konzepten der Klassenführung weiterentwickelt werden.

Ausrichtung des Heftes

In diesem Heft werden verschiedene Konzepte der Klassenführung vorgestellt und empirisch untersucht. Damit wird natürlich nicht beansprucht, die Komplexität des Unterrichts als Ganzen zu erfassen. Vielmehr wird der Blick auf einen wichtigen Teilaspekt gerichtet. Es soll einerseits die Tauglichkeit des Konzepts kritisch hinterfragt werden. Es soll aber auch seine Bedeutung der interessierten Öffentlichkeit in Erinnerung gerufen werden. Das Heft soll einen Beitrag zu einer vernachlässigten Diskussion leisten, Entwicklungslinien für die zukünftige Unterrichtsforschung aufzeigen und Grundlagen für die Entwicklung der Curricula der Lehrerbildung liefern.

Es wurden Beiträge von Personen ausgewählt, welche Projekte zur Klassenführung durchgeführt haben oder durchführen und in verschiedenen Sprachregionen (deutsch, französisch) arbeiten. Alle vier ausgewählten Beiträge konzipierten die Klassenführung als Lehrerhandeln. Dies gilt für den theoretischen Zugang von Gérard Sensevy besonders explizit. Die drei deutschsprachigen Artikel sind empirisch ausgerichtet und fokussieren unterschiedliche Teilaspekte der Klassenführung. Johannes Mayr untersuchte Strategien der Klassenführung und fand Muster erfolgreichen Führungsverhaltens. Markus P. Neuenschwander suchte Typen der Klassenführung und beschrieb sie anhand spezifischer Profile. Marie-Theres Schönbächler stellte die Diskussion über die Regeln im Unterricht ins Zentrum ihres Beitrages – einen wichtigen, aber in der Unterrichtsforschung vernachlässigten Aspekt. Obwohl nicht abgesprochen, wurden in diesen drei Texten Typologien der Klassenführung entwickelt, die erstaunlich gut miteinander korrespondieren. Die Autorin und die Autoren beschränkten sich nicht auf die Beschreibung isolierter Dimensionen der Klassenführung, sondern suchten Handlungsmuster und kontrastierten diese gegeneinander. Sie bezogen Fragebogeninformationen sowohl von Lehrpersonen wie auch von Schülerinnen und Schülern ein. Sie folgten damit dem Multiinformantenansatz, wie er von der aktuellen Unterrichtsforschung typischerweise gefordert wird. Damit liegt uns in diesem Themenheft ein Spektrum von vier Forschungsarbeiten vor, welche hoffentlich die Diskussion zur Klassenführung in Europa anregen und intensivieren werden.

Literatur

- Canter, L. & Canter, L. (2001). *Assertive discipline. Positive behaviour management for today's classroom* (3rd ed.). Los Angeles: Canter & Associates.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Cranach, M. v., Kalbermatten, U., Indermühle, K., Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Teaching* (S. 392-432). New York: Mac Millian.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Hrsg.), *Student discipline strategies. Research and practice* (S. 113-127). Albany: State University of New York Press.

- Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur Ökologie des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 49 (7), 74-79.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.
- Freiberg, H. J. (1999). Beyond Behaviorism. In H. J. Freiberg (Hrsg.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (S. 3-20). Boston: Annyn and Bacon.
- Glasersfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. (2003). *What successful teachers do: 91 research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). The Three Cs of school and classroom management. In H. J. Freiberg (ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (pp. 119-144). Boston: Annyn and Bacon.
- Klingberg, L. (1987). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 214-229). Washington: American Educational Research Association.
- Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45, 76-85.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Editorial: Gestion de la classe – concepts et nouveaux résultats de recherche

Markus P. Neuenschwander

[Traduction Michel Nicolet]

Dans l'étude théorique des phénomènes d'enseignement, la didactique s'appuie sur une longue tradition et possède un vaste domaine d'application dans la formation des maîtres et la pratique de l'enseignement. La gestion de la classe, par contre, occupe, en Europe, une place secondaire dans la recherche sur l'enseignement. Le concept de gestion a été rejeté en raison de l'utilisation de ce terme par l'idéologie nationale-socialiste. On a également voulu éviter d'établir un parallèle entre la gestion de la classe et celle du personnel dans l'entreprise, les élèves n'étant pas comparables à des employés et la situation d'enseignement étant radicalement différente de celle du travail. De surcroît, une importance plus grande a toujours été donnée à la transmission de contenus qu'à la gestion de la classe (par exemple, Klingberg, 1987). Dans cette perspective, la motivation à apprendre et la réduction des perturbations dans l'enseignement résultent du choix et du mode de présentation des contenus d'enseignement, la gestion de la classe se réalisant au travers de la structuration des contenus d'enseignement et des tâches d'apprentissage. On peut alors s'interroger, en prenant appui sur cette conception, sur l'apport du concept de gestion de la classe et sur les raisons d'y consacrer un numéro thématique.

Le concept de gestion de la classe est bien établi dans l'espace anglophone (Emmer et Stough, 2001) alors que dans de nombreux pays européens l'étude des questions en rapport avec l'enseignement s'appuie avant tout sur des théories et des concepts didactiques. Les points de vue théoriques, les données de recherche et les recommandations pratiques en terme de gestion de la classe sont l'objet de développements continus et trouvent leur place dans la recherche sur l'enseignement et la formation des maîtres. Une des raisons de ces différences entre pays peut tenir au fait que les enseignants, dans un nombre important d'écoles aux États-Unis, rencontrent de la difficulté à créer dans leur classe l'ordre nécessaire à un enseignement efficace (Freiberg, 1999; Glasgow et Hicks, 2003). La pression émanant de la pratique induit le développement de concepts scientifiques et de stratégies de gestion de classe. De plus, la gestion de classe reçoit un important soutien de la part de la recherche en enseignement et des

études d'évaluation qui sont développées depuis longtemps dans le monde anglo-saxon.

Par gestion de la classe, on entend le processus d'organisation de l'environnement social d'apprentissage dans l'enseignement. L'accent est moins mis sur la transmission directe de contenus entre enseignants et apprenants que sur la manière d'organiser l'enseignement et le comportement social, et plus précisément les interactions sociales (Doyle, 1986). Une gestion de classe favorable contribue à créer les conditions cadre dans l'enseignement autorisant un déroulement optimal du processus d'apprentissage; la gestion de la classe représente ainsi une dimension fondamentale de l'activité du maître dans l'enseignement, transversale aux degrés et aux disciplines. La manière dont elle se traduit concrètement est cependant spécifique aux situations d'enseignement selon les degrés, l'âge des élèves, les types de groupes d'élèves et les branches concernées. Une gestion favorable de la classe réduit non seulement les risques de perturbation dans l'enseignement et améliore l'ordre social au sein de la classe, mais contribue également à une élévation du rendement scolaire des élèves.

– *Par perturbation de l'enseignement*, on entend le blocage des processus sociaux ou cognitifs à l'oeuvre dans l'enseignement. Mais selon le point de vue envisagé (le maître ou les élèves), il peut y avoir divergence quant à savoir s'il s'agit ou non d'une perturbation de l'enseignement, le même comportement n'étant pas ressenti comme également perturbant par tous, une même situation pouvant être différemment interprétée (Clausen, 2002). Les problèmes de discipline se situent à la marge de l'effraction des normes sociales et des règles dans l'enseignement. Les perturbations de l'enseignement et les problèmes de discipline sont des courses importantes de surcharge pour les jeunes enseignants mais aussi pour les enseignants chevronnés (cf. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser, Wartenweiler, 2005). Une gestion efficace de la classe peut prévenir les problèmes de discipline et les perturbations de l'enseignement qui peuvent survenir.

– La gestion de la classe peut rendre compte, dans une large mesure, des écarts de performance des élèves que l'on peut mesurer entre classes (Walberg, 1986; Helmke & Weinert, 1997). Alors que les méta-analyses portant sur l'efficacité de l'activité des maîtres dans l'enseignement conduisent généralement à des résultats différenciés, la gestion de la classe par le maître apparaît comme susceptible d'influencer de façon substantielle l'apprentissage et le rendement scolaire des élèves (Walberg, 1986; Wang, Haertel, Walberg, 1993). Une efficacité particulière peut être notée lorsque le temps d'apprentissage lié à des contenus peut être accru pour les élèves («time on task»). Walberg (1988) montre que les élèves ne travaillent proportionnellement qu'une partie limitée du temps de classe à des contenus scolaires. Dans bien des classes, cette proportion est même inférieure à 50 % ! Des stratégies de gestion de la classe favorables peuvent contribuer à accroître cette proportion. Bien plus, une gestion efficace crée un environnement social d'apprentissage susceptible d'augmenter le rendements des élèves.

Les concepts de gestion de la classe

La gestion de la classe ne peut pas être conçue de façon uniforme. Citons tout d'abord les études considérées comme classiques de Kounin (1976) qui abordent empiriquement les processus ayant pour cadre la classe et examinent la manière dont les enseignants peuvent les influencer. En partant d'une analyse psychosociale, elles aboutissent à définir 5 stratégies qui permettent de conduire à une gestion efficace de la classe. On peut citer parmi elles le fait pour les enseignants de responsabiliser leurs élèves par rapport à leur performance d'apprentissage, ou la possibilité pour les enseignants d'avoir une bonne compréhension de ce qui se passe dans leur classe ou encore d'assurer de manière fluide la transition d'un objet d'enseignement à un autre.

Les programmes de gestion de la classe peuvent être grossièrement placés sur un continuum (cf. aussi Johnson et Johnson, 1999): à une extrémité, on peut situer les programmes qui s'appuient exclusivement sur les modalités de récompense ou de sanction où le fait pour l'élève de répondre aux attentes est mesuré par le maître qui, à la fin, le récompense ou le punit (contrôle à travers les enseignants). À l'autre pôle se situent les programmes mettant l'accent sur la régulation des apprentissages par les apprenants eux-mêmes et dans lesquels les élèves mesurent leurs apprentissages en observant leurs propres comportements et ceux de leurs pairs (contrôle par les apprenants).

Les concepts de gestion de la classe peuvent aussi être présentés selon leurs orientations théoriques; on distingue ceux qui s'insèrent dans la tradition behavioriste (Canter, 2001), dans la théorie de l'activité (Evertson & Harris, 1992) ou la perspective contextualiste et écologique (Dreesman, 1982; Doyle, 1986, cf. pour une vue d'ensemble, Freiberg, 1999). Nous aborderons dans un premier temps le point de vue de la théorie de l'activité avant de présenter brièvement la perspective contextualiste. Pour des raisons de place, l'approche behavioriste ne sera pas abordée.

Des stratégies de gestion de la classe

Dans le cadre de la théorie de l'activité orientée en fonction d'un but (par exemple, dans le sens de von Cranach, Kalbermatten, Indermühle, Gugler, 1980), la gestion de la classe est conçue au travers de la fixation par l'enseignant de buts relatifs aux contenus et à l'organisation de l'enseignement, buts qu'il va poursuivre dans son enseignement et en fonction desquels il sera amené à planifier son activité. Pour la préparation de ces plans et leur mise en œuvre, il recourt à des compétences ou des savoir-faire et applique des stratégies qui sont des routines d'activité pouvant être adaptées à un objectif particulier. Si certaines stratégies sont spécifiques à un degré scolaire, d'autres s'appliquent de manière générale. Evertson et Harris (1992) identifient une série de stratégies efficaces de

gestion de la classe à partir de l'examen d'un ensemble de recherches réalisées par eux-mêmes et par d'autres auteurs:

- *préparation de règles de vie sociale* dans l'enseignement et mise en œuvre concrète en début d'année scolaire: les enseignants formulent 2-4 règles au début de l'année scolaire qui sont doivent apporter une régulation de la vie sociale à l'intérieur de la classe;
- *formulation claire de ses propres attentes*: du point de vue de cette stratégie, l'organisation sociale découle de la manière dont les processus ont été conçus. Elle désigne un style de communication transparent, qui implique que les enseignants formulent clairement leurs attentes. Des attentes élevées chez l'enseignant conduisent non seulement à de meilleurs rendements mais favorisent également la prévention des perturbations de l'enseignement;
- *observation systématique* du comportement des élèves. Cette stratégie est basée sur le concept de *Allgegenwärtigkeit* (présence) de Kounin (1976). Les enseignants observent régulièrement les élèves et perçoivent les processus en classe de manière plus nuancée. Sur cette base, ils peuvent prendre la mesure de ce qui se passe et réagir de manière appropriée;
- utilisation du temps d'enseignement de manière *la plus efficace possible* (« time on task »). Cette stratégie recouvre toutes les techniques qui visent à ce que les élèves consacrent la plus grande part possible du temps d'enseignement à des objets d'apprentissage. On peut citer en particulier l'organisation du passage entre les différentes séquences d'apprentissage ainsi que l'aménagement de phases dites de « travail calme » (dans lesquelles les élèves travaillent seuls sur un objet d'apprentissage);
- *instauration de stratégies de groupe*, qui impliquent fortement les élèves et minimisent les problèmes de discipline: cela comprend les techniques d'apprentissage en groupe ainsi que les scripts conduisant à une organisation du travail en groupe efficace.

La mise en place de ces stratégies doit permettre de prévenir efficacement les perturbations de l'enseignement et contribuer à un meilleur rendement scolaire. Ces stratégies d'action sont générales et doivent être adaptées aux conditions concrètes d'enseignement rencontrées. Elles illustrent une compréhension du concept de gestion de la classe basée sur la théorie de l'activité.

La gestion de la classe dans une perspective contextualiste de l'enseignement

La gestion de la classe peut être également conçue dans la perspective contextualiste. Doyle (1986; 1990) envisage, par exemple, la gestion de la classe (classroom management ou classroom organization) par le biais de l'organisation des processus sociaux dans l'enseignement qui intervient en plus de la transmission de contenus d'apprentissage. La conduite de la classe rend alors compte de l'activité

par laquelle le maître instaure un certain *ordre* social au sein de la classe. L'ordre ne signifie pas nécessairement l'existence d'un calme absolu et une conformité rigoureuse aux règles mais que « les étudiants suivent le programme d'action qui permet la réalisation d'un événement de classe particulier » (Doyle, 1986, p. 396). La manière dont cet ordre se réalise dépend des formes de travail à disposition; il sera différent selon qu'il s'inscrit dans un travail de groupe ou dans un enseignement par projet. Doyle (1986) a développé une manière spécifique de décrire les contextes de classe avec leurs propres modèles d'activités.

Freiberg (1999, p. 13) a été conduit plus tard à établir une distinction entre une gestion de la classe centrée sur le maître et une gestion de la classe centrée sur la personne. Au coeur de son approche, se situe l'idée selon laquelle on doit tenir conjointement compte de la gestion de la classe du maître et de la conduite de chacun des élèves. Elèves et maîtres sont co-responsables du développement d'une situation d'apprentissage productive, dans laquelle chacun assure sa propre part de responsabilité et apporte l'aide réciproque nécessaire. Cela réduit le risque d'envisager avec rigidité la gestion de la classe et de concevoir l'espace d'apprentissage des apprenants de façon préstructurée. L'attention se déplace alors du seul enseignant à l'ensemble de la communauté d'apprentissage formée des élèves et du maître.

L'enseignement en tant que contexte est ainsi placé au centre de la réflexion. Il est alors envisagé en tant qu'environnement d'apprentissage dans le sens d'un contexte ou d'un système social auquel élèves et maîtres appartiennent et qui englobe également les outils d'enseignement (manuels pour le maître, cahier d'exercices de l'élève, etc.) et l'environnement physique (la salle de classe). Les élèves élaborent de nouveaux savoirs au travers de leur confrontation à des objets présents dans leur environnement d'apprentissage. Une telle conception de l'enseignement correspond parfaitement à une vision constructiviste de l'apprentissage. Les élèves apprennent et construisent activement leur savoir, stimulés par les concepts auxquels ils sont confrontés dans leur environnement. Le point de départ du processus d'apprentissage résulte des stimulations sociales ou provenant des objets matériels qui vont pousser les élèves à structurer, et à différencier, leurs savoirs. Sous cet angle théorique, le savoir de l'élève n'est pas la résultante du savoir détenu par une autre personne (par exemple l'enseignant) ou du savoir contenu dans des textes, mais est au contraire le résultat d'un processus de construction autonome engagé par l'élève (Glaserfeld, 1996).

La structuration et le façonnage de l'environnement matériel et social au sein duquel le processus d'apprentissage prend place jouent alors un rôle important. Si l'environnement d'apprentissage contient le matériel nécessaire et si la stimulation sociale est suffisante, le processus d'apprentissage peut alors s'engager. La gestion de la classe consiste alors à organiser les conditions d'apprentissage: dans ce cadre, enseignants et élèves participent ensemble, par l'application des règles et des stratégies adéquates, à la construction de l'environnement d'apprentissage social et matériel. La gestion de la classe rend compte de la contribution de l'en-

seignant à l'organisation et à la structuration du contexte d'enseignement dans ses dimensions sociales et matérielles afin qu'il soit le plus propice possible à l'apprentissage (Neuenschwander, 2005). Il crée ainsi les bases favorables à la concrétisation du processus d'enseignement/ apprentissage.

Cette conception contextualiste de la gestion de la classe apparaît riche et pertinente. Il manque cependant les stratégies de recherche et les méthodes à même de répondre à cette conception de l'enseignement. Une direction possible pourrait consister, à partir de l'analyse de résultats et de situations d'enseignement, d'identifier des constellations d'activités d'enseignants et d'élèves et des modèles de processus cognitifs. Des observations de classes ainsi que des enregistrements vidéo de séquences d'enseignement devraient également permettre d'apporter des compléments utiles aux données recueillies auprès des enseignants et des élèves.

Implications pour la recherche sur l'enseignement et la formation des maîtres

Une gestion efficace de la classe est une caractéristique d'un bon enseignement (Helmke, 2003); elle forme un élément important d'une conception moderne de l'enseignement et contribue à apporter des compléments importants au domaine de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage tels que les interactions entre élèves et entre maîtres et élèves, qui influencent le processus d'apprentissage et la manière d'enseigner. Le besoin existe de toute façon de développer de nouvelles méthodes de recherche susceptibles d'envisager les processus d'enseignement en contexte. Cela permet de décrire l'interdépendance des processus cognitifs et sociaux au niveau de l'enseignement en se référant à une théorie et en particulier de prendre en considération l'action réciproque entre les différents niveaux du système (l'individu, la classe, l'enseignement, l'école).

Le concept de gestion de la classe ne permet pas seulement de tracer de nouvelles perspectives de recherche; de lui découlent également un certain nombre de conséquences pour la formation des enseignants. La thématique de la gestion de la classe est cependant peu présente dans les curricula de la formation des enseignants; elle n'est pas considérée comme un domaine spécifique, ni prise en compte aussi bien dans la didactique générale, la didactique interdisciplinaire que dans la didactique de branche. Cela peut surprendre du fait que pour le jeune maître, la gestion de la classe est vécue comme un domaine présentant de forts défis. L'absence de la thématique de la gestion de la classe dans le curriculum de formation des enseignants peut expliquer l'existence de fortes différences entre maîtres dans l'efficacité de cette gestion. Serait-il préférable de compléter la didactique générale par l'étude des concepts et des stratégies de gestion de la classe ou de constituer une nouvelle discipline. Les curricula de formation des enseignants pourraient tirer profit d'une prise en compte des concepts de gestion de la classe pour se développer.

Visée du numéro thématique

Ce numéro thématique est l'occasion d'une présentation de différents concepts de gestion de la classe et d'une illustration de ces derniers par des recherches empiriques. Le but n'est pas d'envisager la complexité de l'enseignement en son entier mais de mettre l'accent sur un aspect particulier important. Il s'agit, d'une part, de questionner de façon critique l'apport du concept et, d'autre part, de mettre en évidence sa portée aux yeux du public intéressé. Ce numéro thématique se propose de contribuer à une discussion autour des perspectives offertes par lui pour le développement futur de la recherche sur l'enseignement ainsi que sur ses apports possibles pour le développement des curricula dans la formation des enseignants.

On a procédé à un choix afin de proposer des contributions de chercheurs ayant travaillé ou travaillant sur la thématique de la gestion de la classe et qui proviennent des différentes régions linguistiques (allemand et français). Les quatre articles thématiques du présent numéro de la Revue conçoivent la gestion de la classe comme une activité du maître. Ceci ressort particulièrement de l'introduction théorique de l'article de G. Sensevy. Les 3 contributions en langue allemande s'inscrivent dans une perspective empirique et mettent l'accent sur des aspects particuliers de la gestion de la classe. J. Mayr étudie les stratégies de la gestion de la classe et dégage des modalités de comportements de gestion conduisant à des succès. M. P. Neuenschwander s'intéresse aux types de gestion de la classe et les décrit au travers d'un profil spécifique. M.-Th. Schönbächler place au centre de son article la question des règles dans l'enseignement, un aspect très important mais souvent négligé dans la recherche sur l'enseignement. Les typologies qui sont développées dans ces trois textes présentent étonnamment de grandes correspondances. Les auteurs ne se limitent pas à la description de dimensions isolées de la gestion de la classe mais cherchent à dégager, et à mettre en contraste, des modèles d'activités. Ils se réfèrent à des données provenant de questionnaires auprès d'enseignants et d'élèves en s'inscrivant dans la perspective des informateurs multiples typique des démarches de recherche actuelles. Le présent numéro propose ainsi un éventail de quatre recherches qui contribueront, nous l'espérons, à étayer et à stimuler la discussion sur la thématique de la gestion de la classe en Europe.

