

Classroom Management psychodynamisch denken

Psychodynamische Erweiterung für einen beziehungsorientierten Unterricht

Robert Langnickel, Josef Hofman und Pierre-Carl Link

Zusammenfassung

Beim klassischen Classroom Management stehen Ordnung und Störungsprävention im Vordergrund. Dies greift jedoch zu kurz, da Unterricht ein affektgeladener Beziehungsraum ist. Dieser Beitrag erweitert das Classroom Management um psychodynamische Aspekte, indem Verhalten und Erleben nicht nur als äusserlich sichtbare Phänomene, sondern auch als Ausdruck innerer Konflikte und gruppendynamischer Prozesse verstanden werden. Psychodynamische Konzepte ermöglichen es somit, Unterrichtsstörungen pädagogisch-diagnostisch zu nutzen und die Lernbereitschaft gezielt zu fördern. Die Verbindung von Struktur und reflexiver Beziehungsgestaltung wird durch konkrete Impulse für den Unterricht, kollegiale Fallarbeit und Schulentwicklung veranschaulicht.

Résumé

Dans une gestion classique de la classe, l'accent est mis sur la discipline et la prévention des perturbations. Toutefois, cette approche s'avère insuffisante, car l'enseignement est un espace relationnel empreint d'émotions. Cet article étend la gestion de la classe à des aspects psychodynamiques, en considérant le comportement et le vécu non seulement comme des phénomènes visibles de l'extérieur, mais aussi comme l'expression de conflits intérieurs et de dynamique de groupe. Les concepts psychodynamiques permettent ainsi d'utiliser les perturbations en classe à des fins de diagnostics pédagogiques et de favoriser la motivation à apprendre. Le lien entre organisation et gestion réflexive des relations est illustré par des suggestions concrètes pour l'enseignement, la gestion concrète de cas entre collègues et le développement scolaire.

Keywords: Klassenmanagement, Interaktion, Lehrer-Schüler Beziehung, Psychodynamik, Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Unterrichtsstörung, Verhaltensauffälligkeit, sozial-emotionale Entwicklung / gestion de classe, interaction, relation maître-élève, psychodynamique, comportement de l'enseignant, comportement de l'élève, perturbation des cours, trouble du comportement, développement socio-émotionnel

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-04-06>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 04/2026



Warum Classroom Management psychodynamisch denken?

Das klassische Classroom Management definiert einen gut belegten Kanon proaktiver und reaktiver Handlungsprinzipien. Dieser umfasst beispielsweise (Langnickel et al., 2025):

- Klassenraum und Unterricht vorbereiten
- Routinen und Regeln lehren und Konsequenzen klären
- positives Klima schaffen
- Aufsicht führen
- Verantwortung fördern
- unterrichtliche Klarheit herstellen
- kooperative Lernformen nutzen
- unangemessenes Verhalten begrenzen
- potenzielle Probleme vorausschauend bearbeiten

Dieses klassische Classroom Management dient in vielen Schulen primär der Optimierung des Unterrichtsflusses und der Prävention von Störungen. Davon profitieren insbesondere Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich «Emotionale und Soziale Entwicklung» (ESE). Ein gelingendes Classroom Management kann jedoch positive Effekte für alle Schüler:innen haben: Es verbessert Lernleistungen und Motivation, fördert die sozio-emotionale Entwicklung und reduziert Unterrichtsstörungen. Bei Lehrpersonen, die sich im Classroom Management als wirksam erleben, sinken zugleich Stress und Erschöpfung (Korpershoek et al., 2016; Aldrup et al., 2018).

Blindstellen entstehen jedoch, wenn das «Management» zum Selbstzweck wird. Zimmermann (2025) zeigt, dass der Fokus auf Kontrolle leicht zum «Verlust des Sinns von Verhalten» (S. 110) führt und die emotionale Wirkung gängiger Interventionen (z. B. des Trainingsraums¹) verleugnet wird. Affekte werden entwertet oder aus dem Raum gedrängt. Hofman (2021, S. 5) kritisiert diese funktionale Engführung als «Optimierungsimperativ»: Die diagnostische und didaktische Bedeutsamkeit von affektiven Gruppendynamiken und interpersonalen Konflikten darf nicht hinter einem Effizienzideal aus dem Blick geraten. Videobasierte Einzelfallstudien zeigen, dass ein ordnungsfixiertes Classroom Management soziale und emotionale Lern- und Entwicklungsgelegenheiten unterlaufen kann, wenn jegliche Formen von Konflikten primär vermieden werden (Hofman, 2023).

Ziel dieses Beitrags ist es, eine psychodynamische Erweiterung des Classroom Managements aufzuzeigen. Dieses verbindet Strategien der Interaktionssteuerung mit reflexiver Beziehungsgestaltung und berücksichtigt affektive und gruppendynamische Prozesse (Langnickel et al., 2025).

Ein ordnungsfixiertes Classroom Management kann soziale und emotionale Lern- und Entwicklungsgelegenheiten unterlaufen.

Psychodynamische Bausteine für eine beziehungsorientierte Unterrichtspraxis

Dieser Beitrag erweitert das Classroom Management um psychodynamische Aspekte, indem Verhalten und Erleben nicht nur als äusserlich sichtbare Phänomene, sondern auch als Ausdruck innerer Konflikte und gruppendynamischer Prozesse verstanden werden. Psychodynamische Konzepte ermöglichen es somit, Unterrichtsstörungen pädagogisch-diagnostisch zu nutzen und die Lernbereitschaft gezielt zu fördern. Sie macht sichtbar, welche unausgesprochenen Aufträge die Gruppe erteilt und welche Art von Führung sie benötigt (Heimann, 1950).

Die psychodynamischen Bausteine einer beziehungsorientierten Unterrichtspraxis setzen beim Verstehen innerer Zustände an. Sie erweitern die Perspektive auf den Unterricht und gehen über die reine Verhaltenssteuerung hinaus. Im Folgenden werden grundlegende psychodynamische Konzepte vorgestellt, die für ein entsprechendes Classroom Management relevant sind.

Affektregulation

Psychodynamische Konzepte verstehen Unterricht als einen Raum, der stark von Emotionen geprägt ist. Lernen gelingt, wenn aufsteigende Affekte zunächst reguliert, innere Zustände wahrgenommen und anschliessend sprachlich benannt werden. Erst auf dieser Grundlage kann die reflexive Fähigkeit aktiviert werden, die wiederum konzentriertes und kognitives Arbeiten ermöglicht (Fonagy et al., 2004). Aus dieser Perspektive verschiebt sich der Blick von der reinen Verhaltenssteuerung hin zu Prozessen der Bedeutungsbildung: Verhaltensweisen, die im Unterricht als Störung wahrgenommen werden, lassen sich häufig als Ausdruck starker innerer Erregung, ungelöster Konflikte oder unsicherer Zugehörigkeit verstehen. Diese Signale benötigen einen verstehenden Zugang, um bearbeitet und in Lernprozesse integriert

¹ Der Begriff *Trainingsraum* bezeichnet ein schulisches Interventionskonzept, bei dem Schüler:innen bei Regelverstössen vorübergehend einen separaten Raum aufsuchen. Dort reflektieren sie ihr Verhalten und treffen mit der Lehrperson Vereinbarungen für die Rückkehr in den Unterricht (zur Kritik am Trainingsraum-Konzept vgl. Hövel et al., 2020).

werden zu können (ebd.). So kann das ständige Dazwischenrufen eines Schülers im Mathematikunterricht etwa als Versuch gedeutet werden, Überforderung oder Beschämungsängste zu regulieren.

Übertragung und Gegenübertragung

Bei der Übertragung und Gegenübertragung werden unbewusste Beziehungsmuster aus früheren Erfahrungen auf Lehrpersonen oder Schüler:innen übertragen. Lehrpersonen erleben in heiklen Situationen oft spontane Affekte – zum Beispiel Ärger, Ohnmacht oder übermässige Fürsorge. Damit diese als diagnostische Hinweise gelesen werden können, müssen sie professionell reflektiert und in pädagogisches Handeln übersetzt werden (Heimann, 1950).

Um destruktiven Impulsen des unterrichtlichen Übertragungsgeschehens (z. B. Beschämung) entgegenzuwirken, bieten sich kurze innere Checks an. Diese können beispielsweise aus der Frage bestehen: «Was löst das in mir aus?» Ein nonverbales Team-Signal (z. B. Blickkontakt) oder eine kurze Pause helfen, diese Impulse bewusst wahrzunehmen und danach passend zu reagieren, sodass die Beziehung erhalten bleibt und sich die Situation beruhigt. So kann in einem Team beispielsweise verabredet sein, dass die Co-Lehrperson bei eskalierenden Situationen kurz die Hand hebt. Dieses Signal erinnert Lehrperson und Schüler:innen daran, zu prüfen, was die Situation in ihnen auslöst. Anschliessend kann die Lehrperson bewusst eine rahmende Intervention wählen, zum Beispiel: «Ich merke, dass gerade viel Spannung im Raum ist. Wir machen jetzt zwei Minuten Pause und atmen durch, bevor wir weitermachen.»

Holding und Containment

Die Idee des *Holdings* konkretisiert, wie Struktur und Zuwendung zusammenwirken, um eine haltende Umgebung herzustellen. Eine haltende Umgebung entsteht unter anderem durch verlässliche Rituale und Routinen, klare Zeit- und Raumanker, transparente Erwartungen und niedrigschwellige Lernhilfsmittel (z. B. Gehörschutz). Vor allem aber auch braucht es eine Sprache, die Affekte anerkennt, ohne sie zu dramatisieren. Eine solche Umgebung bindet Unruhe und vermittelt den Lernenden das Gefühl, innerlich «gehalten» zu sein (Winnicott, 1965). Dieses *Containment* ist in einem doppelten Sinn zu verstehen. Einerseits sichern Regeln und konsequente Prozeduren den äusseren Rahmen. Andererseits stellt die Lehrperson durch neugieriges, nicht-beschämendes Nachfragen und reparative Kommunikation einen inneren Halteraum bereit, in dem Bedeutungen sortiert und Verhaltensoptionen wiedergewonnen werden (Winnicott, 1965).

Durch die äussere Strukturierung des Unterrichts kann den Lernenden vermittelt werden, dass es sich beim Unterrichtsangebot nicht nur um eine kognitiv aktivierende, sondern auch um eine haltende Umgebung handelt. Dies reduziert emotionale Spannungen und bildet die Grundlage für eine Verknüpfung kognitiver und sozial-emotionaler Lernaktivitäten.

Die äussere Strukturierung des Unterrichts bietet den Lernenden nicht nur eine kognitiv aktivierende, sondern auch eine haltende Umgebung.

Epistemisches Vertrauen

Epistemisches Vertrauen gilt als die Bereitschaft, neue Informationen als relevant und wohlwollend gemeint anzunehmen. In der Schule verknüpft es Beziehungserleben, Emotionsregulation und Lernmotivation. Lernende öffnen sich für Erklärungen und Anforderungen, wenn sie die Lehrperson als kompetent, wohlwollend und konsistent erleben – und wenn Missverständnisse nicht sanktioniert, sondern behoben werden (Fonagy & Nolte, 2023). Epistemisches Vertrauen ist zugleich ein institutionelles Gut: Es wächst, wenn die Schule als Organisation verlässliche Strukturen, eine gemeinsame Sprache und kohärente Reaktionen bietet. Es erodiert hingegen, wenn Inkonsistenz, Beschämung oder unklare Zuständigkeiten dominieren (Dlugosch et al., 2022).

Epistemisches Vertrauen kann im Unterricht gefördert werden, indem Lehrpersonen ihr Handeln nachvollziehbar und vorhersehbar gestalten. Dies kann erreicht werden durch transparente Begründungen (bspw. warum eine

bestimmte Regel angebracht ist), gemeinsame Zielklärungen, konsistente Konsequenzen und explizite Reparaturen nach Missverständnissen. So entsteht eine pädagogische Grundhaltung, die Strukturklarheit mit verstehendem Dialog verbindet und Störungen in Lerngelegenheiten für Selbst- und Fremdverstehen umwandelt. Damit bildet epistemisches Vertrauen die Brücke zwischen psychodynamischer Mikropraxis im Klassenzimmer und schulischer Entwicklung: Wer Affektregulation, Holding und die professionelle Nutzung von (Gegen-)Übertragungen systematisch verankert, schafft die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen in heterogenen Gruppen (Gingelmaier, 2022).

Mentalisieren

Mentalisieren bezeichnet die Fähigkeit, eigenes und fremdes Verhalten als durch Motive, Gefühle und Überzeugungen geleitet zu deuten. Pädagogisch bedeutet dies, konfliktgeladene Unterrichtsszenen nicht primär als Regelverstoss, sondern als Bedeutungsangebot zu lesen und in eine verstehende, klärende Interaktion zu überführen (Diez Grieser, 2024). Praktisch zeigt sich das in Mikrointerventionen: Die Lehrperson verlangsamt kurz, benennt beobachtbares Verhalten («Du schaust weg und sprichst leise»), bietet eine vorsichtige Hypothese an («Ich frage mich, ob dich die Aufgabe überfordert») und lädt zur Ko-Regulation ein («Wir machen das in drei Schritten zusammen»). Solche Sequenzen modellieren einen forschenden, konstruktiven Umgang mit inneren Zuständen und fördern die Wiederaufnahme kognitiver Aktivität.

Psychodynamische Impulse für Unterricht und Schule

Hier werden die zuvor entwickelten theoretischen Einsichten in handlungsleitende, alltagstaugliche Schritte übersetzt. Die Impulse sind keine Rezepte, sondern heuristische Leitlinien, die je nach Klasse, Thema und Situation angepasst werden sollten. Die folgenden Punkte operationalisieren diese Prinzipien für den Unterrichtsalltag und die Schulentwicklung:

1. *Struktur und Beziehung verbinden:* Das Schuljahr beginnt damit, Regeln gemeinsam auszuhandeln, zu begründen und in Ritualen zu verkörpern (z. B. Klassenrat, Start- und Schlussrituale). Erwartungen werden als Angebote («Damit alle mitkommen, machen wir ...») statt als Drohkulisse formuliert (Wettstein & Scherzinger, 2022). Ein gemeinsam erarbeitetes Klassenregel-Plakat, das im Unterricht immer wieder kurz aufgegriffen wird, schafft beispielsweise einen verlässlichen Rahmen, ohne in eine reine Drohkulisse zu kippen.
2. *Mentalisierende Haltung und Gesprächsführung:* In Konflikten geht es darum, drei Schritte zu routinisieren: Stoppen (Eigenaffekt registrieren), Benennen (was zeigt sich, ohne zu moralisieren?), Erkunden («Was könnte in dir bzw. bei uns los sein?»). Die Sprache bleibt hypothesengeleitet («Ich frage mich, ob ...») (Diez Grieser, 2024). Ein typisches Beispiel wäre etwa, in einer Konfliktsituation nicht zu fragen, weshalb die Schülerin schon wieder stört, sondern zu sagen: «Ich sehe, dass du viel redest und andere nicht zu Wort kommen. Ich frage mich, ob dir die Aufgabe gerade schwerfällt.»
3. *Gegenübertragung professionell nutzen:* In schwierigen Situationen ist es wichtig, kurz innezuhalten und sich zu fragen, was diese Situation in einem selbst auslöst. Dafür können Team-Signale vereinbart werden, beispielsweise Blickkontakt. Zudem sollten in Form von kollegialer Fallarbeit oder Supervision Nachbesprechungen verankert werden, die wiederum institutionell durch feste Reflexionszeiten abgesichert werden sollen (Gerspach, 2022). Wenn eine Lehrperson beispielsweise immer wieder stark gereizt auf dasselbe Verhalten reagiert, kann dies in der Nachbesprechung als Hinweis dienen, genauer hinzusehen, welche Rolle dem Kind in der Gruppe zugeschrieben wird.
4. *Affektive Rahmung planen:* Aufgabenstruktur, Zeitdruck, Sitzordnung und Übergänge können als «Temperaturregler» visualisiert werden. Hohe Erregung erfordert dabei eine Verlangsamung und klare Schrittfolgen. Bei einer Leistungsüberprüfung kann etwa bewusst mehr Zeit eingeplant und die Aufgaben in klar strukturierte Teilschritte gegliedert werden, um Übererregung zu vermeiden. Bei Lähmung hingegen helfen Aktivierung und Wahlmöglichkeiten (Langnickel et al., 2025).

Fazit zur psychodynamischen Professionalisierung

Die Ausbildung von Lehrpersonen sollte Classroom Management systematisch mit beziehungsorientierten Strategien und Haltungen verbinden. Aktuelle Beiträge zeigen, dass entsprechende Formate das epistemische Vertrauen, die Beziehungsqualität und die Classroom-Management-Kompetenzen erhöhen und die Belastung reduzieren (Kirsch et al., 2024). Konkrete curriculare Formate für die kollegiale Praxis könnten Folgendes umfassen:

- *Video-Clubs mit mentalisierenden Leitfragen:* Was könnte die Person gedacht oder gefühlt haben? Woran sehe ich das? Was war mein Anteil?
- *Micro-Teaching:* Kurze, videobasierte Unterrichtssequenzen, die im Team ausgewertet werden. Der Fokus sollte dabei auf der affektiven Rahmung liegen.
- *Intervisions- und Supervisionsleitfäden:* Diese strukturieren die Gegenübertragungsphänomene und überführen sie in kollektive Lerngelegenheiten (Gerspach, 2022).

Für die Unterrichts- und Schulentwicklung gilt, dass Classroom Management systematisch in ein Gesamtkonzept integriert werden sollte, das evidenzorientierte Strukturierung mit Beziehungsqualität verbindet und das ganze Kollegium (psychodynamisch) professionalisiert (Langnickel et al., 2025). Ein Classroom Management, das ausschliesslich auf Störungsminimierung zielt und auf das «Management» von Verhalten setzt, verschenkt pädagogisches Potenzial. Classroom Management wirkt nur nachhaltig, wenn es mit psychodynamischer Beziehungskompetenz verschränkt wird. Eine wirksame Schule hält Ambivalenzen aus, rahmt Affekte, stärkt epistemisches Vertrauen und verbindet Strukturklarheit mit Sinnarbeit. Dadurch werden Unterrichtsstörungen zu diagnostischen Fenstern und Entwicklungsgelegenheiten – für Lernende, Lehrende und die Institution Schule.



Dr. phil. Robert Langnickel
Dozent im MA SHP und
Projektleitung
Institut für Diversität und inklusive
Bildung
Pädagogische Hochschule Luzern
robert.langnickel@phlu.ch



Dr. phil. Josef Hofman
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen
Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
josef.hofman@hu-berlin.de



Prof. Pierre-Carl Link
Professor für Erziehung und Bildung
im Feld sozio-emotionaler und
psychomotorischer Entwicklung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Gastprofessor ELTE Budapest und
Universität Rom III
pierre-carl.link@hfh.ch

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1066–1083.
- Diez Grieser, M. T. (2024). Belasteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag mentalisierungsorientiert und traumasensibel begegnen. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungs-basierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule* (S. 334–352). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A., Bevington, D., Henter, M. & Nolte, T. (2022). Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – eine sozial- und organisationspsychologische Perspektive. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 189–211). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Nolte, T. (Hrsg.) (2023). *Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Klett-Cotta.
- Gerspach, M. (2022). Anforderungen an eine mentalisierungsfördernde Institution. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 164–188). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. (2022). Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel für soziales Lernen in institutionalisierten Gruppen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 145–163). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 81–84.
- Hofman, J. (2021). Optimierung durch Classroom Management. *Psychosozial*, 163 (1), 36–46.
- Hofman, J. (2023). Classroom management and emotional regulation in Holocaust education: A qualitative video-based single case study in a secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 53 (4), 431–449.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2215195>
- Hövel, D. C., Zimmermann, D., Meyer, B. & Gingelmaier, S. (2020). «Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt». Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65, 291–305. <https://doi.org/10.3262/SZ2003291>
- Kirsch, H., Behringer, N., Henter, M., Hutsebaut, J., Link, P.-C., Kreuzer, T. F., Nolte, T., Turner, A., Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2024). Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule* (S. 428–445). Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.13109/9783666700170.428>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643–680.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Langnickel, R., Hagmann-von Arx, P., Bolz, T. & Link, P.-C. (2025). Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 221–235). Klinkhardt.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Hogarth Press.
- Zimmermann, D. (2025). *Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten*. Kohlhammer.