

LLEKlas – Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien
Seethaler, Elisabeth; Hecht, Petra; Krammer, Georg; Lenske, Gerlinde; Pflanzl, Barbara

Published in:

HLZ Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion

DOI:

[10.11576/hlz-3968](https://doi.org/10.11576/hlz-3968)

Publication date:

2021

Document Version

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Seethaler, E., Hecht, P., Krammer, G., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2021). LLEKlas – Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien: Ein Lehrveranstaltungskonzept für die Lehramtsausbildung. *HLZ Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 44-71.
<https://doi.org/10.11576/hlz-3968>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



LLEKlas – Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien

Ein Lehrveranstaltungs-konzept für die Lehramtsausbildung

Elisabeth Seethaler^{1,*}, Petra Hecht², Georg Krammer³,
Gerlinde Lenske⁴ & Barbara Pflanzl³

¹ Pädagogische Hochschule Salzburg, ² Pädagogische Hochschule Vorarlberg,

³ Pädagogische Hochschule Steiermark, ⁴ Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Salzburg,

Institut für Bildungswissenschaften und Forschung,

Akademiestraße 23, 5020 Salzburg, Österreich

elisabeth.seethaler@phsalzburg.at

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird ein Lehrveranstaltungs-konzept zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium vorgestellt. Dem Expertiseansatz folgend wird Studierenden dabei deklaratives und konditional-prozedurales Wissen über Klassenführung vermittelt, mit dem Ziel, Handlungsstrategien der Klassenführung theoriegeleitet zu erkennen, zu analysieren und zu beurteilen. Für diesen Zweck wurden Lehr-/Lernarrangements entwickelt, die Wissen und Anwendung verknüpfen. In aufeinander aufbauenden Modulen werden die Studierenden angeleitet, die professionelle Wahrnehmung zu schulen und Handlungsmuster zu erkennen, durch die eine erfolgreiche Klassenführung gekennzeichnet ist. Kern des Konzeptes bilden das *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) und der dazugehörige *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018), wonach die Handlungsbereiche *Beziehung*, *Kontrolle* und *Unterricht* als die zentralen Komponenten der Klassenführung abgebildet werden. Über Videovignetten und Rollenspiele sollen Studierende Handlungsstrategien effizienter Klassenführung erkennen, theoretisch rückbinden und reflektiert auswählen können. Der Beitrag begründet im ersten Schritt die Bedeutung der Klassenführung und definiert das Begriffsverständnis. Er widmet sich im Anschluss der didaktischen Verortung und der Umsetzung des Konzeptes. Ebenso werden die Methoden der Videovignetten und des Rollenspiels aus hochschuldidaktischer Sicht beleuchtet und ihre Bedeutung für das Lehrveranstaltungs-konzept aufgezeigt. Im beigefügten Online-Supplement wird die Durchführung der Lehrveranstaltung im Detail erläutert, was interessierten Kolleg*innen die Übernahme des Konzeptes ermöglichen soll. Der Beitrag schließt mit einem Erfahrungsbericht und ersten Befunden zur Überprüfung des Wissenserwerbs zur Klassenführung. Formative sowie summative Evaluation des Lehrveranstaltungs-konzeptes bescheinigen den dargestellten Lehr-/Lernarrangements positive Effekte.

Schlagwörter: Lehramtsstudium, Klassenführung, Lehr-/Lernarrangements, Lehrveranstaltungs-konzept, Videovignetten, Rollenspiele



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Relevanz und Funktion der Klassenführung sind vielfältig: Klassenführung gilt als wirksamer Einflussfaktor auf Unterrichtsqualität (z.B. Hattie, 2014; Stough & Montague, 2015; Wang, Haertel & Walberg, 1993) und ist wichtig für das Sozial- und Lernverhalten sowie für die Leistung der Schüler*innen (z.B. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doorlaard, 2016; Kunter, Baumert & Köller, 2007; Seidel & Shavelson, 2007). Eine erfolgreiche Klassenführung steht darüber hinaus in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte (z.B. Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Krause & Dorseman, 2014) und nimmt Einfluss auf das Belastungserleben und die berufliche Zufriedenheit (z.B. Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Ferner schützt Klassenführungswissen als Ressource Lehrpersonen präventiv gegen Burnout (z.B. König & Rothland, 2016).

Angesichts der Befunde überrascht, dass der Begriff „Klassenführung“ keine explizite Berücksichtigung in den Standards zur Lehrer*innenbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) findet, auch wenn Aspekte der Klassenführung, wie wir sie verstehen (vgl. Kap. 2), aufgegriffen werden. In Österreich, wie auch in anderen Ländern (z.B. Australien, Deutschland, USA; Brophy, 2006; Haag, Kiel & Trautmann, 2015; O'Neill & Stephenson, 2011), ist Klassenführung in den Curricula zur Lehramtsausbildung kaum verankert. Es verwundert daher nicht, dass bspw. die Mehrzahl der Lehrkräfte in Deutschland angibt, sich im Studium nur *etwas* oder *gar nicht* mit Klassenführung auseinander gesetzt zu haben (Frey, Bensen & Obermeier, 2016; Wendt, Bos, Goy & Jusufi, 2017). Zudem stellt für Lehrkräfte am Beginn ihrer Lehrtätigkeit Klassenführung die größte Herausforderung dar (Chaplain, 2008).

Wissen und gezieltes Training können das Meistern dieser Herausforderung unterstützen (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Der Erwerb von Wissen zur Klassenführung braucht aber spezifische Lehr-/Lernangebote, die diesen Wissenserwerb explizit fokussieren und dabei Lerngelegenheiten eröffnen, die den Aufbau deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens unterstützen. In diesem Beitrag beschreiben wir daraus abgeleitet ein Lehrveranstaltungs-konzept zum Erwerb von Klassenführungsstrategien für die Lehramtsausbildung. Es handelt sich um ein theoretisch fundiertes Konzept, das bereits auf seine Wirksamkeit geprüft wurde. Studierende der Interventionsgruppen (N=252) wiesen dabei einen signifikanten Lernzuwachs im deklarativen und konditional-prozeduralen *Lehrer*innenwissen zu Klassenführung* (LWK; Lenske, Streib, Seethaler & Krammer, im Review) auf, während das *Lehrer*innenwissen zu Klassenführung* in den Kontrollgruppen (N=152) unverändert blieb (Seethaler, Krammer & Pflanzl, 2019).

Nachdem Expertise bzw. Professionswissen sich nicht von selbst entwickeln oder durch bloße Berufserfahrung erworben werden (Besser & Krauss, 2016) und zudem bekannt ist, dass Berufsanfänger*innen sich nur unzureichend auf die Anforderungen der Klassenführung vorbereitet fühlen (Piwowar, Ophardt & Thiel, 2016), sollten Lehramtsstudierende bereits in der Ausbildung die Möglichkeit erhalten, Klassenführung zu erlernen. Im Folgenden beschreiben wir daher die theoretischen Grundlagen des Konzeptes und stellen seine Methoden und das Lehrveranstaltungsformat mit den dazugehörigen Materialien vor. Im abschließenden Erfahrungsbericht wird anhand summativer und formativer Evaluation dargelegt, dass nach dem vorgestellten Lehrveranstaltungs-konzept durchgeführte Veranstaltungen positive Effekte hervorbringen.

2 Ausgangsbasis der Lehr-/Lernarrangements: Das Linzer Konzept der Klassenführung

Basis der Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien bildet das *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK; Lenske & Mayr, 2015a). Seine Entwicklung geht auf eine langjährige Forschungsarbeit zurück, die sich nach Anfängen in Österreich inzwischen im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus verbreitet hat (z.B. Haag, 2018; Lenske & Mayr, 2015a; Mayr, Eder & Fartacek, 1987; Mayr, 2008; Mayr, Lenske, Pflanzl & Seethaler, im Druck; Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk, 2013). In seiner grundlegenden Ausrichtung lässt das LKK zahlreiche Bezüge zu verwandten Konzepten erkennen. So deckt sich die Definition von Klassenführung weitgehend mit jener von Evertson und Weinstein (2006, S. 4), welche diese als „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ beschreiben. Weitere Anknüpfungspunkte finden sich bezüglich der als relevant erachteten Komponenten der Klassenführung z.B. zu pädagogischen Konzepten der humanistischen Psychologie (z.B. Gordon, 1977; Rogers, 1959), zu gutem Unterricht (z.B. Helmke, 2014) und zu den Forschungen zum Classroom Management (z.B. Kounin, 2006/1976).

Dem Verständnis des LKK nach zählen zur Klassenführung Handlungen, welche sich *direkt* (z.B. durch wertschätzenden Umgang mit den Schüler*innen und Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft) oder *indirekt* (z.B. durch motivationale Anreize aus einem interessanten Unterricht) positiv auf das Lernengagement der Schüler*innen sowie auf ihre Einstellung zur Lehrkraft und zum Lernangebot auswirken und geeignet sind, Unterrichtsstörungen vorzubeugen oder diese konstruktiv zu bearbeiten. Insgesamt werden 24 Handlungsstrategien festgelegt und drei Kategorien zugeordnet (vgl. Tab. 1): dem Fördern der sozialen *Beziehungen* und dem Ausüben von *Kontrolle* sowie dem Gestalten von qualitativem *Unterricht*.

Tabelle 1: Kategorien und Handlungsstrategien der Klassenführung gemäß LKK (Lenske & Mayr, 2015a)

KATEGORIE	HANDLUNGSSTRATEGIEN
BEZIEHUNG (Förderung der sozialen Beziehungen)	Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – positive Emotionalität – Humor
KONTROLLE (Kontrolle des Verhaltens)	Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung der Schüler*innen – Leistungsförderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – positive Verstärkung
UNTERRICHT (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisungen – positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

2.1 Zur Relevanz der drei Kategorien des LKK

2.1.1 Beziehung

Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung nimmt eine wesentliche Rolle in der Klassenführung ein; ihr Gelingen äußert sich in geringeren Unterrichtsstörungen oder Regelverletzungen (Hattie, 2014; Marzano & Marzano, 2003). Sie ist sowohl für die affektiven und kognitiven Schüler*innenleistungen als auch für die Berufszufriedenheit und Burnoutprävention der Lehrkräfte bedeutsam (Cook et al., 2018; Wubbels, Brekelmans, Den Brok, Wijsman, Mainhard & Van Tartwijk, 2015). Innerhalb des asymmetrischen

Systems (Lehrkraft – Klasse) sind für eine tragfähige Beziehung drei Faktoren für Schüler*innen grundlegend: sich der Klasse (dem System) zugehörig fühlen; Vertrauen empfinden und akzeptiert werden (Sabol & Pianta, 2012). Zum dritten ist in der Kommunikation auf die Reziprozität zu achten (Wubbels et al., 2015), um damit die gegenseitige Wertschätzung zu wahren.

Im LKK umfasst die Kategorie *Beziehung* (vgl. Tab. 1) jene Handlungsstrategien, welche im Umgang zwischen Lehrkraft und Schüler*innen die Bindung innerhalb des Systems und die Zugehörigkeit jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin stärken. Forschungsbefunde (z.B. Wubbels & Brekelmans, 2005) belegen die positiven Effekte einer guten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung hinsichtlich Unterrichtsmotivation, Einstellung zum Fach und Schüler*innenverhalten. Studien zum LKK zeigen u.a. positive Zusammenhänge zwischen der Umsetzung beziehungsförderlicher Handlungsstrategien und dem Lernen bzw. den Einstellungen der Schüler*innen der Lehrperson und dem Fach gegenüber; die Förderung der sozialen Beziehungen wirkt sich auch hemmend auf das Problemverhalten der Schüler*innen aus, insbesondere auf deren Aggressivität (Mayr, 2002, 2006).

2.1.2 Kontrolle

Einen störungsarmen und reibungslosen Unterricht realisieren zu können, ist sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Lehrkräfte ein primäres Ziel (D’Rozario & Wong, 1996; Morton, Vesco, Williams & Anwender, 1997). Das LKK greift auf jene Handlungsstrategien zur Kontrolle zurück, die entlang der Erkenntnisse von Kounin (2006/1976) vor allem präventive Maßnahmen fokussieren, die Unterrichtsstörungen vorbeugen. *Verhalten* kontrollieren bedeutet nicht nur, auf das Schüler*innenverhalten zu achten (Allgegenwärtigkeit) und dieses ggf. zu sanktionieren, sondern auch, die gesamte Gruppe zu beschäftigen, Leistung einzufordern und regelkonformes Verhalten zu bekräftigen. Untersuchungsbefunde zum LKK und zu kontrollierendem Führungsverhalten führen zu der Erkenntnis, dass klare Regeln von den Schüler*innen geschätzt werden, aber allzu starkes Kontrollverhalten, insbesondere Bestrafungen, aggressives Verhalten begünstigen können (Mayr, 2002, 2006).

2.1.3 Unterricht

Über das fachliche bzw. fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson – als Voraussetzung zur Gestaltung von Unterricht – stellen aus Sicht der Klassenführung auch die Klarheit der Arbeitsanweisungen, die Erklärungsqualität, die Lernstandsrückmeldung (Feedback) und die Strukturierung des Unterrichts wesentliche Aspekte für erfolgreiches Führungshandeln dar. Es wird dadurch Frustration und frühzeitigem Abschalten entgegengewirkt (Hattie, 2014). Außerdem kann durch motivationale Anreize (interessanter Unterricht mit bedeutsamen Lernzielen bzw. -inhalten) die Aufmerksamkeit verbessert und ein Störverhalten reduziert werden. Mit den hier genannten Strategien werden *Merkmale guten Unterrichts* nach Meyer (vgl. 2016, S. 17–18) oder die *Qualitätsbereiche des Unterrichts* nach Helmke (vgl. 2007, S. 8–10) deutlich. Forschungsbefunde zum LKK zeigen für die Dimension *Unterricht* positive Zusammenhänge mit den Lernstrategien der Schüler*innen und der Einstellung zur Lehrperson und zum Fach (Mayr, 2006; Lenske & Mayr, 2015b).

Die teilweise gegebene inhaltliche Überlappung einzelner Kategorien (z.B. passt positive Verstärkung logisch und empirisch sowohl zu Beziehung als auch zu Kontrolle) ist für die praktische Arbeit nicht relevant und hat nur für die teststatistische Analyse Bedeutung (ausführlich dazu siehe Lenske & Mayr, 2015a). Eine zentrale Erkenntnis des LKK ist, dass Lehrpersonen – durchaus ihrer persönlichen Neigung entsprechend – in den Kategorien Schwerpunkte setzen und je nach Situation flexibel agieren können. So-

lange sie dies in einer empirisch definierten Bandbreite tun, sind diese persönlichen Präferenzen der Lehrkräfte im Klassenführungshandeln allesamt auf ihre Art erfolgreich (Lenske & Mayr, 2015a; Mayr, 2008). Es muss also nicht einem bestimmten Führungsideal (Mayr, 2020) entsprochen werden, sondern eigene Stärken (z.B. ein wertschätzender, kommunikativer Umgang mit den Schüler*innen; rasches Eingreifen bei Störungen etc.) können eingebracht werden. Oftmals erfordert auch die Unterschiedlichkeit der Klassen eine differenzierte Herangehensweise. So geben bspw. erfolgreiche Lehrkräfte an, „dass ihr Handeln stark situationsspezifisch ist“ (Mayr, 2009, S. 36) oder schwierige Klassen häufig direkter geführt werden als andere (Mayr, Eder & Fartacek, 1991).

2.2 Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung

Im Zuge der Forschung zum Führungshandeln von Lehrpersonen wurde auch ein Instrument zur Erfassung von Klassenführungsstrategien entwickelt: der *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK; Mayr et al., 2018). Lehrpersonen können den LDK, der über die Website <https://ldk.aau.at> kostenlos zur Verfügung steht und über diese Seite auch ausgewertet werden kann, zur Reflexion ihres Führungshandelns nutzen. Dabei können sie Selbsteinschätzungen vornehmen (spezifisch für Primarstufe, Sekundarstufe I bzw. II), von ihren Schüler*innen Rückmeldungen einholen und die beiden Perspektiven empirisch abgesichert vergleichen (vgl. Krammer, Pflanzl & Mayr, 2019, sowie Krammer, Pflanzl, Lenske & Mayr, im Druck).

Im LDK werden die 24 Führungsstrategien in Form von Einzelitems abgebildet (vgl. Tab. 1). Darüber hinaus werden in den sogenannten „Nebenskalen“ die Effekte der Klassenführung auf Schüler*innenseite (Problemverhalten, Lernengagement, Einstellung zur Lehrkraft und zum Unterrichtsfach) sowie relevante lehrer*innenseitige Voraussetzungen für das Führungsverhalten (Motivation, Einstellung zur Klasse) erfasst (ausführlich dazu siehe Mayr, 2020, und Mayr et al., 2018).

Es wird davon ausgegangen, dass gute Klassenführung nicht nur das Lernen der Schüler*innen unterstützt und problematischen Verhaltensweisen entgegenwirkt, sondern auch zu einer Entlastung der Lehrkräfte (Haag, 2018) führt und dazu beiträgt, das psychische Wohlbefinden und die Gesundheit der Schüler*innen und Lehrkräfte zu stärken bzw. zumindest nicht zu beeinträchtigen (Lenske & Mayr, 2015b).

3 Theoretische Vorüberlegungen zum Lehrveranstaltungskonzept

Das vorliegende Lehrveranstaltungskonzept zum Erwerb von Klassenführungsstrategien, in dem Videos (z.B. Sherin & Han, 2004) und Rollenspiele (z.B. Niemeyer, Johnson & Monroe, 2014) eingesetzt werden, knüpft u.a. an folgende theoretischen Konzepte an: an das *Novizen-Experten-Modell* nach Berliner (2001), die Forschung zur Lehrer*innenprofessionalisierung (*Expertiseansatz*; Krauss & Bruckmaier, 2014), die Arbeit mit Subjektiven Theorien (Schlee & Wahl, 1987) und die Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007). Gemäß des *Expertiseansatzes* verfügen Lehrpersonen über Wissen und Können, das sie zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen befähigt. Weitere Annahmen sind, dass Wissen und Können erlernbar sind (König, 2010) und in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen und Können eingeteilt werden können (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Das pädagogisch-psychologische Wissen ist als fachunabhängiges Wissen von besonderer Bedeutung für die Planung und Umsetzung eines erfolgreichen Unterrichts (Voss et al., 2015) und wird, wie andere Wissensformen auch, durch deklaratives, konditionales und prozedurales Wissen repräsentiert (Lenske et al., 2016; Voss, Kunter & Baumert, 2011), das in die Handlungskompetenz mündet (Baumert & Kunter, 2006).

Schüler*innen nehmen Lehrkräfte mit höherem pädagogisch-psychologischem Wissen als kompetenter wahr (Pflanzl et al., 2013); ihr Unterricht wird als störungsärmer und vermehrt unterstützend erfahren (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014). Ferner sind aus Schüler*innensicht Lehrkräfte mit höherem pädagogischem Wissen weniger emotional erschöpft und erklären besser (Gindele & Voss, 2017). Das beschriebene Wissen und Können wird dem Expertiseansatz folgend im Lehramtsstudium aufgebaut und im Lehrer*innenberuf weiterentwickelt.

3.1 Die Entwicklung zur Expertin/zum Experten

Das Novizen-Experten-Modell nach Berliner (2001, 2004) basiert auf dem heuristischen Fünf-Stufen-Modell nach Dreyfus und Dreyfus (1986). Die Entwicklung vom Novizen bzw. von der Novizin zum Experten/zur Expertin erfolgt dabei in fünf Stufen (vgl. auch König, 2010): (1) Als *Noviz*innen* gelten Lehramtsstudierende am Beginn ihrer Ausbildung, die über kein professionelles Lehrer*innenwissen und keine systematische Lehrerfahrung verfügen. (2) *Fortgeschrittene Anfänger*innen* stehen am Ende der Ausbildung. In dieser Phase haben sie bereits professionelles Wissen und systematische Handlungserfahrungen erworben. Es beginnt die Aneignung von praktischem Unterrichtswissen im Sinne eines Erfahrungswissens, das beim Unterrichten gesammelt und angeleitet reflektiert wird. (3) *Kompetent Handelnde* agieren selbstbestimmt und eigenaktiv. Entscheidungs- und Planungsprozesse bei der Durchführung von Unterricht werden umgesetzt. (4) *Profilierte Lehrpersonen* setzen berufliche Tätigkeiten automatisiert um und erfassen typische Unterrichtssituationen ganzheitlich. Erfahrungsschatz und umfangreiches Fallwissen unterstützen in Wahrnehmung und Handlung. (5) *Expert*innen* werden beschrieben durch ihr hoch entwickeltes Vorgehen, wobei das Handeln von einer ausgeprägten Automatisierung und hohen Problemlösekompetenz gekennzeichnet ist.

Zusammenfassend beschreibt König (vgl. 2010, S. 55) die Entwicklung von Noviz*innen zu Expert*innen als (1) eine zunehmende Vernetzung von Wissen mit vielen relationalen Verknüpfungen und (2) eine „Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und eine zunehmende Interpretation dieser Situationen im Hinblick auf mögliche Handlungen“, die auf professionellem Wissen beruht; ferner betont er (3) eine zunehmende Automatisierung von beruflichen Tätigkeiten, wobei sich Geschwindigkeit und Flexibilität bei der Ausübung steigern.

3.2 Die Bedeutung des Wissens zur Klassenführung

Wissen zur Klassenführung zählt neben einer Reihe von anderen Konstrukten (z.B. entwicklungspsychologisches Grundwissen; bildungstheoretische Grundlagen von Schule und Unterricht) zum pädagogisch-psychologischen Wissen (König, 2014; Kunina-Habenicht, Decker & Kunter, 2016). Wie das pädagogisch-psychologische Wissen wird die Facette Wissen zur Klassenführung in die Dimensionen des deklarativen, des konditionalen und des prozeduralen Wissens ausdifferenziert (Brophy, 1988; Schraw, 2006). Das deklarative Wissen umfasst dabei das Wissen über Objekte, Inhalte oder Fakten (Wissen, dass ...). Das konditionale Wissen (Wissen, wann und warum ...) bezieht sich auf das Wissen um Bedingungen, um in der jeweiligen Situation entweder aufgrund des deklarativen Wissens adäquat entscheiden oder aufgrund des prozeduralen Wissens erfolgreich handeln zu können. Das prozedurale Wissen (Wissen, wie ...) fokussiert konkrete Handlungsabläufe oder Prozeduren, die (im Kontext Klassenführung) zum Erfolg führen (Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann & Oser, 2017; König, 2010). Trotz der Unterscheidung sind die Wissensarten nicht unabhängig voneinander zu sehen. Das deklarative Wissen wird dabei häufig als Voraussetzung für den Erwerb von konditional-prozeduralem Wissen betrachtet (Lenske et al., 2016; Klieme et al., 2007), weil davon ausgegangen werden kann, dass deklaratives Wissen prozeduralisiert (Anderson, 1996) und damit in Anwendungswissen (konditional-prozedurales Wissen) überführt wird.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Lehrveranstaltungskonzept will mit Verweis auf die zentrale Funktion deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens (Wild & Möller, 2015) sowie auf das Novizen-Experten-Modell nach Berliner (2001, 2004; vgl. Kap. 3.1) die Studierenden zu Stufe zwei (fortgeschrittene*r Anfänger*in) führen. Ziel dabei ist es, dass sie auf dieser Stufe Handlungsstrategien zur Klassenführung nach dem *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK; Mayr et al., 2018) theorie- und wissensgeleitet (a) erkennen, (b) analysieren und (c) beurteilen können.

4 Didaktisch-methodische Verortung und Umsetzung

Aus den vorangestellten Überlegungen wird deutlich, dass Lehramtsstudierende ihren zukünftigen Beruf nicht erlernen können, indem man ihnen einfach sagt, was zu tun ist. Vielmehr benötigen sie Lerngelegenheiten, die es ihnen ermöglichen, Verständnis zu entwickeln und ihr Handeln und Lernen zu reflektieren (Sherin & Han, 2004). Will eine Lehrkraft erfolgreich handeln, muss es ihr gelingen, das fachbezogene (fachwissenschaftliche, fachdidaktische) Wissen und das fächerübergreifende (pädagogisch-psychologische) Wissen zielgerichtet miteinander zu verknüpfen (Berliner, 2001) und diese Wissensbestände – je nach Kontext – flexibel handhaben zu können (Shulman, 1986).

Vor diesem Hintergrund eignen sich insbesondere differenzierte Lernarrangements, „die eine systematische und kohärente Kombination verschiedener Ansätze vorsehen“ (Ophardt & Thiel, 2016, S. 17). Zum Aufbau systematischer Klassenführungs Kompetenzen gilt es demnach, Lernarrangements mit sich ergänzenden Ansätzen wie auch mit theorie-, simulations- und videobasiertem Lernen anzubieten (Ophardt & Thiel, 2013). Um dem zu entsprechen, kommt die Arbeit mit Videovignetten und mit Rollenspielen zur Anwendung, die zur Förderung einer professionellen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen zum Erlernen von Klassenführung als besonders geeignet erscheinen (Hellermann, Gold & Holodyski, 2015). Tabelle 2 zeigt den Aufbau der Lehrveranstaltung, die in der vorliegenden Konzeption neben der Einführung (Modul 0) drei Module umfasst. Die Arbeit mit Videovignetten und Rollenspielen ist im Modul 2 verortet.

Tabelle 2: Lehrveranstaltungsaufbau zum Erwerb von Klassenführungsstrategien (LLEKlas)

Modul 0 2 LE	Modul 1 4 LE	Modul 2a 6 LE	Modul 3 3 LE
		Videovignetten (t2, t3, t4)	
Einführung (t1)	Theoretische Grundlagen	Modul 2b 6 LE	Reflexion, Zusammenfassung (t5)
		Rollenspiele (t2, t3, t4)	

Anmerkungen: LE=Lehreinheit; nach der Bologna Struktur verbleiben bei 1,5 ECTS mit 15 Lehreinheiten à 45 Minuten 26,25 Vollstunden (à 60 Minuten) für das Selbststudium. Sechs Vollstunden davon werden für das Verfassen der Abschlussarbeit in Form eines Portfolios inkl. eines Lerntagebuches veranschlagt. Für Literatur- und Vor- bzw. Nachbearbeitungsarbeiten verbleiben den Studierenden 20,25 Vollstunden.
t=Messzeitpunkte der Begleitforschung.

4.1 Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Das LLEKlas-Konzept beinhaltet die Wissens Ebenen des deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens zur Klassenführung – im Fokus stehen der Erwerb von Wissen über Klassenführungsstrategien (Lenske & Mayr, 2015a) sowie theoretische Bezüge zum *Novizen-Experten-Modell* (Berliner, 2001, 2004) und dem *Linzer Konzept der Klassenführung* (Lenske & Mayr, 2015a).

In der konkreten Umsetzung, um die Handlungsstrategien nach dem LKK (Lenske & Mayr, 2015a) theorie- und wissensgeleitet erkennen, analysieren und beurteilen zu können, erwerben die Studierenden in Modul 1 (Theoretische Grundlagen) deklaratives Wissen. Diese deklarativen Wissensbestände bilden die Grundlage für das spätere Erkennen, Analysieren und Beurteilen und damit für das konditional-prozedurale Wissen, welches die Studierenden im Anschluss in Modul 2 (vgl. Tab. 2 auf S. 50) durch den Einsatz von Videovignetten bzw. Rollenspielen erwerben. Der Wissenserwerb ist damit in seiner Anlage anschlussfähig an kognitive Lernzieltaxonomien (a) wie auch an Konzepte der professionellen Wahrnehmung (b), die wir im Sinne einer Überführung von Wissen zum Können aufgreifen:

(a) Die *Taxonomiestufen nach Bloom* (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956; Ferguson, 2002; Krathwohl, 2002): Zunächst wird deklaratives Wissen erworben (*knowledge*; Kompetenzstufe 1; K1) und mit Übungen zum Verständnis (*comprehension*; K2) verknüpft. In darauffolgenden Anwendungsmodulen wird dieses Wissen zur Klassenführung durch die Arbeit mit Videovignetten oder in Rollenspielen erprobt (*application*; K3) und analysiert (*analysis*; K4). Im Anschluss erfolgen Synthese (*synthesis*; K5) und Beurteilung (*evaluation*; K6) des erworbenen Wissens in schriftlichen bzw. mündlichen Auseinandersetzungen, die in Einzel- oder Gruppenarbeit und im Plenum stattfinden.

(b) Das *Konzept professioneller Wahrnehmung* als Bestandteil der Lehrer*innenexpertise (Sherin, 2002; Sherin & Russ, 2014; Sherin & van Es, 2009): In der Arbeit mit Videovignetten bzw. Rollenspielen werden (1) relevante Situationen und Ereignisse im Unterrichtsgeschehen wahrgenommen (*noticing*: erkennen der Handlungsstrategien) und (2) diese identifizierten Situationen und Ereignisse wissensgesteuert verarbeitet (*knowledge-based reasoning*: analysieren und beurteilen der Handlungsstrategien). Der Fokus liegt auf dem Erwerb von konditional-prozeduralem Wissen; deklaratives Wissen wird als Voraussetzung zur professionellen Wahrnehmung gesehen.

4.2 Aufbau von deklarativem Wissen

Der Aufbau des deklarativen Wissens erfolgt in Modul 1 (vgl. Tab. 2 auf S. 50) in einem Lehrer*innenvortrag und im Diskurs mit den Studierenden, der zum besseren Verständnis des Lernstoffs durch Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenübungen ergänzt wird. Zudem wird erwartet, dass sich die Studierenden vertiefend mit entsprechender Literatur zur Klassenführung im Selbststudium auseinandersetzen. Ob dies erfolgt ist, wird z.B. in Form von Kurztests in der Lehrveranstaltung abgefragt oder über den Einsatz der *Think-Pair-Share-Methode* (dem Grundprinzip des kooperativen Lernens; Mattes, 2016) wiederholt.

Der inhaltliche Aufbau zum deklarativen Wissen zur Klassenführung folgt einer klaren Struktur: Das Modul 1 ist den theoretischen Grundlagen gewidmet. Neben den Begriffsklärungen werden die Bedeutsamkeit von Klassenführung und aktuelle Forschungsbefunde thematisiert. In der Auseinandersetzung mit dem *Novizen-Experten-Modell* nach Berliner (2001, 2004) wird den Studierenden die Einordnung der durch die Lehrveranstaltung anvisierten Zielstufe bzw. Phase erklärt. Es folgen Inhalte zu Forschungsparadigmen der Lehrer*innenprofession und Lehrer*innenexpertise. Dabei ist es uns wichtig, auch die Lehrer*innenpersönlichkeit als Faktor aufzugreifen, da neben dem Expertentum auch personale Merkmale für eine erfolgreiche Klassenführung relevant

sind. Studierende sollen also erkennen können, dass Wissensbestände zu Klassenführung bei der Bewältigung des beruflichen Alltags unterstützen; sie sollen aber gleichzeitig erfahren, dass personenbezogene Stile und Präferenzen in der Klassenführung *erlaubt und wichtig* sind, um passend zur Situation und der eigenen Person handeln zu können. Es folgt im Überblick die Vorstellung des LKK. Der LDK wird konzeptionell und in seiner praktischen Anwendung erläutert.

In den theoretischen Einheiten in Modul 1 ordnen die Studierenden die Items aus dem LDK den jeweiligen Handlungsstrategien und danach den Kategorien zu. Die Studierenden können somit überprüfen, inwieweit sie nachvollziehen können, welches Handeln sich in welche Strategie einordnen lässt. Dabei sollten sie feststellen, dass sich die Kategorien (*Beziehung, Kontrolle, Unterricht*) mit den dazugehörigen Handlungsstrategien (abgebildet durch Items) überlappen können (vgl. dazu Mayr, 2020).

4.3 Aufbau von konditional-prozeduralem Wissen

Gemäß den theoretischen Überlegungen bildet das deklarative Wissen aus Modul 1 die Voraussetzung zum Erwerb des konditional-prozeduralen Wissens zur Klassenführung. In Modul 2 wird es durch den Einsatz von Videovignetten oder in der Arbeit mit Rollenspielen angewendet. Im Fokus stehen hierbei die Handlungsstrategien aus dem LKK. Ziel ist es, nach Abschluss des Moduls die Handlungsstrategien aus der Beobachter*innenperspektive erkennen, analysieren und beurteilen zu können. Dabei ist anzumerken, dass der Aufbau des konditional-prozeduralen Wissens wenig standardisierbar ist. Es soll deshalb an dieser Stelle vorausgeschickt werden, dass der Lehrgangsleitung insbesondere bei der Durchführung des Rollenspiels die wichtige Funktion zukommt, „angemessenere“ von „weniger angemessenen“ Handlungsstrategien jeweils vor dem Hintergrund der Spielsituation zu interpretieren. In der Reflexion mit den Studierenden wird immer wieder darauf Wert gelegt, hinsichtlich der eingesetzten Handlungsstrategien zu berücksichtigen, was *stimmig* für die Situation, aber auch für die Lehrperson ist, denn weder Situation noch Lehrperson gleichen einander.

4.3.1 Arbeit mit Videovignetten

Die Arbeit mit Videos soll Lernen fördern (Krammer, 2014; Sherin & Han, 2004): Theorie und Praxis werden besser verbunden, womit der Erwerb von praxisrelevantem Wissen begünstigt wird (Beck, King & Marshall, 2002). Verschiedene Studien belegen die unterstützende Funktion der Arbeit mit Videovignetten bei der Entwicklung der Lehrkompetenz (z.B. Beck, King & Marshall, 2002; Brouwer, 2014; Kramer, König, Kaiser, Ligtoet & Blömeke, 2017). Gold, Förster und Holodynski (2013) konnten bspw. positive Effekte für die Arbeit mit Videos anführen. Sie entwickelten Trainings für angehende Grundschullehrkräfte, in denen sie Unterrichtsvideos zur Analyse und zum Aufbau pädagogisch-psychologischen Professionswissens zur Klassenführung nutzten. Dabei stellten sie eine Verbesserung des Wissens über Klassenführung durch die professionelle Wahrnehmung von klassenführungsrelevanten Situationen fest. Im Allgemeinen lenkt die Analyse von Unterrichtsfilm/-sequenzen den Fokus auf die Lehrperson und das, was sie tut (Hammer, 2000; Richardson & Kiel, 1999). Wichtig ist, wie Sherin und Han (2004) betonen, dass Erkennen, Analyse und Reflexion von pädagogischen Handlungsstrategien zu einer Erweiterung des eigenen Repertoires führen. In der Arbeit mit den Videovignetten folgt dieser Prozess konkreten Handlungsschritten: Die Probleme in den Unterrichtssituationen werden wahrgenommen (generiert), durch die Analyse folgen Problempräzisierung und Lösungsvorschläge; letztere werden einer Prüfung unterzogen, wodurch sich folglich eigene Denk- und Verhaltensmuster adaptieren und das Gelernte in die Praxis transferiert werden kann. Dieser Prozess folgt dem *problem-basierten Lehr-Lern-Konzept* nach Oser und Baeriswyl (2001), in dem unsere Arbeit mit den Videovignetten verortet wird.

Aus methodischen Überlegungen heraus werden der Arbeit mit Videovignetten vier zentrale Merkmale zugeschrieben (vgl. Brouwer, 2014, S. 177): (1) Sie lenken die Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, den Lerninhalten und den daraus resultierenden Effekten (vgl. Didaktisches Dreieck; Jank & Meyer, 2005). (2) Videos verleihen den „Darstellungen dieser Wechselwirkungen eine einzigartige Konkretheit“. (3) Videos ermöglichen eine stellvertretende Erfahrung und emotionale Beteiligung. (4) Arbeiten mit Videos begünstigt eine Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven und ohne den Druck, sofort selbst handeln zu müssen. Damit eröffnen Videovignetten eine intensive Auseinandersetzung, die das eigene Wahrnehmungsfeld für komplexe Unterrichtssituationen schulen und erweitern soll. Eine deduktive Vorgehensweise, wonach zuerst die theoretischen Inhalte erarbeitet werden und im Anschluss die problembasierte Auseinandersetzung mit den Videos erfolgt, unterstützt in Anlehnung an Seidel, Blomberg und Renkl (2013) den Wissenstransfer in den schulischen Alltag.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Arbeit mit Videos die Auseinandersetzung mit Situationen möglich macht, die mehrmals, auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, angesehen, analysiert und reflektiert werden können. Im Fokus steht nicht die Entwicklung einer Idealversion der Handlungsweise, sondern vielmehr der Reflexionsprozess, um Handlungen und die dahinterstehenden Einstellungen und Haltungen zu hinterfragen und alternative Handlungsweisen zu diskutieren. Lernende erhalten Zeit, um Handlungsmöglichkeiten zu überdenken, neu zu entwickeln (Sherin & Han, 2004) und eigene Interpretationen anzustellen (Beck et al., 2002). Die Arbeit mit Videovignetten beinhaltet damit das Potenzial, Prozesse des Lehrens und Lernens zu verstehen (Sherin & Han, 2004; Wineburg & Grossman, 1998). Zu berücksichtigen ist, dass die Studierenden durch die Beobachtung der Modelle (Bandura, 1979) in den Videos lernen, „indem sie auf die wichtigen Merkmale des modellierten Verhaltens achten und diese exakt wahrnehmen“ (Bandura, 1979, S. 33). Ihre individuellen Wahrnehmungseinstellungen, frühere Erfahrungen und die damit verbundenen Situationen beeinflussen, wie die Beobachtungen interpretiert, gesehen und gehört werden. Die Analyse und Reflexion mit den Studierenden sollten diesen Aspekt auch aufgreifen.

Zum Einsatz der Videovignetten im Lehrveranstaltungskonzept

Für die Auswahl der Videos wurden spezifische Kriterien angewendet. Dabei wurden Aspekte der „Teilnehmerorientierung“ und der „didaktischen Anreicherung“, wie sie Kleinknecht, Schneider und Syring (2014) formulieren, besonders berücksichtigt. Die Videos selbst sind in zwei Schritten zu bearbeiten. Ziel dabei ist es, in Schritt 1 zu erkennen, dass das Unterrichtsgeschehen hochkomplex ist und Lehrpersonen gar nicht dazu in der Lage sind, die Aktivitäten der Schüler*innen in ihrer Gesamtheit und Vielfalt zu erfassen. In Schritt 2 soll deutlich werden, dass es hingegen Situationen geben kann, die im Sinne einer guten Klassenführung zwingend erkannt werden sollten.

Schritt 1: Im ersten Schritt steht die Wahrnehmungsfähigkeit komplexer Situationen im Zentrum (Erkennen von Wechselwirkungen). Hierfür wird nach einem erstmaligen Betrachten des Videos ein Beobachtungstest (siehe Online-Supplement) vorgelegt. Dieser beinhaltet richtige und falsche Beschreibungen, die als richtig oder falsch zu erkennen sind. Deutlich werden dabei die Fülle an parallelen Ereignissen im Klassenzimmer und die damit verbundene Herausforderung, diese in ihrer Detailliertheit wahrzunehmen.

Schritt 2: Im zweiten Schritt wird mit Hilfe eines umfangreichen Analysebogens (siehe Online-Supplement) das Video hinsichtlich der einzelnen Begebenheiten in Kleingruppen oder in Einzelarbeit analysiert, reflektiert (stellvertretende Erfahrung, emotionale Beteiligung) und einer sachlichen, d.h. vorurteilsfreien und nicht wertenden, Einschätzung unterzogen (Analyse aus unterschiedlichen Blickwinkeln). Gleichzeitig sind die Studierenden angehalten, alternative Handlungsweisen zu formulieren und diese the-

oretisch zu begründen. Die Dozierenden übernehmen in der ersten Phase eine begleitende Rolle, in der sie die einzelnen Arbeitsschritte instruieren und für Fragen zur Seite stehen, und in der zweiten Phase eine lenkende, in der die Erkenntnisse der Studierenden nach der individuellen Auseinandersetzung (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) mit der jeweiligen Kategorie und den dazugehörigen Handlungsstrategien gemeinsam im Plenum analysiert, reflektiert und adaptiert werden.

4.3.2 Arbeit mit Rollenspielen

Der Vorteil in der Arbeit mit Rollenspielen liegt – wie auch bei den Videovignetten – darin, dass sie in einem geschützten Rahmen stattfindet und keine direkten Konsequenzen erfolgen (Greco, 2009). Damit erlaubt das Rollenspiel die Verknüpfung von Lehr-Lernsituationen der Ausbildung mit dem Berufsalltag; gleichzeitig eröffnet es Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit für rasches Feedback (Niemeyer et al., 2014). In der Literatur wird von einer förderlichen Funktion von Rollenspielen für das pädagogisch-psychologische Wissen, einschließlich der Klassenführung, ausgegangen (vgl. Bowman & Standiford, 2015; Hidayati & Pardjono, 2018; Niemeyer et al., 2014; Westrup & Planander, 2013).

Rollenspiele werden im Allgemeinen als eine lernende Aktivität beschrieben, in welcher die Teilnehmer*innen aus einer Bandbreite von definierten Handlungsweisen wählen sowie Meinungen und Sichtweisen positionieren. Sie sammeln Erfahrungen (Sogunro, 2004), wodurch ein tieferes Verständnis für Handlungs- und Sichtweisen aus unterschiedlichen Perspektiven entstehen kann. Rollenspiele eignen sich somit als ein effektives methodisches Vorgehen, um Lernziele in drei wesentlichen Punkten – (a) emotional, (b) kognitiv und (c) verhaltensverändernd – zu erreichen (Hidayati & Pardjono, 2018). Aus Sicht des phänomenologischen Ansatzes werden Lernprozesse durch „bewusste Wahrnehmung[en], Gefühle in Verbindung mit sozialen Interaktionen, Motive[n] zur Selbstaktualisierung und Veränderungsprozesse[n]“ (Pervin, Cervone & John, 2005, S. 219) unterstützt. Wir verorten die Arbeit mit Rollenspielen in dem phänomenologischen Ansatz der Persönlichkeitstheorie nach Rogers (1959) und verstehen sie dabei als adäquates simulatives Arrangement (vgl. Ophardt & Thiel, 2013), um Handlungsmöglichkeiten im Kontext Klassenführung erproben und anschließend wissens- und theoriegeleitet reflektieren zu können (Nagler, 2009). Dieser Prozess unterstützt dabei, mögliche Diskrepanzen zwischen Performanz und dem zu erwartendem Ergebnis in Hinblick auf den Einsatz der jeweiligen Handlungsstrategien zu verringern (Ophardt & Thiel, 2013).

Methodische Überlegungen für die Umsetzung formuliert van Ments (1989). Er sieht im Rollenspiel 13 Vorteile; allerdings braucht es für eine erfolgreiche Umsetzung eine gezielte Vorgehensweise. Dazu zählen: gewählte Situation; Zuordnung der Rollen zu den Teilnehmer*innen; besondere Aufgaben, die in der Rolle auszuführen sind, oder auch bestimmte Verhaltensweisen, die gezeigt werden sollen; die Rahmenbedingungen, in die das Rollenspiel eingebettet ist, und die Vorbereitung der Teilnehmer*innen, um sich in die Rollen hineinversetzen zu können.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Arbeit mit Rollenspielen besonders geeignet ist, wenn bisherige Wertvorstellungen geprüft, Herausforderungen angenommen und Probleme gelöst oder multiperspektivisch und holistisch wahrgenommen werden sollen (Westrup & Planander, 2013). Sie sollen Studierende u.a. dabei unterstützen, biografisch erworbene Verhaltensmuster in Lehr-Lernsituationen auf Grund jahrelanger Schul- und Lehrpersonenerfahrung zu erkennen, bestehende Muster aufzubrechen und im Tun neue Muster ausprobieren zu können.

Zur Umsetzung von Rollenspielen im Lehrveranstaltungs-konzept

Für das Lehrveranstaltungs-konzept wurde in Anlehnung an die vorangestellten Überlegungen je ein Szenario pro Kategorie konstruiert. Ein zusätzliches Szenario erlaubt die Bearbeitung aller drei Kategorien (Skripte zu den Rollenspielen: siehe Online-Supplement). Ziel ist es, die Studierenden über das Rollenspiel zur Anwendung von Klassenführungsstrategien herauszufordern. Konkrete Problemstellungen und Situationen des Unterrichts sollen möglichst realitätsnah nachvollzogen und systemisch betrachtet werden können (Ahlers, 2017). Daraus resultierende Widersprüche sollen (a) emotional bewältigt, (b) kognitive Wissensbestände aktiviert (kompetenzorientierte Professionalisierung) und (c) Reflexionsprozesse zur persönlichen Weiterentwicklung (berufsbiografische Professionalisierung) angestoßen werden (Hecht, Seethaler & Michal, 2019). Der Ablauf erfolgt unter Berücksichtigung der Kriterien nach van Ments (1989) in zwei Schritten:

Schritt 1 – Spiel: Ein*e Studierende*r aus der Gruppe übernimmt (freiwillig) die Rolle der Lehrkraft. Entlang der Aufgabenstellung, die sie bzw. er zugeteilt bekommt, wird in einer fünfminütigen Vorbereitungszeit die Umsetzung überlegt. Während der Vorbereitungszeit wird die restliche Gruppe instruiert (Aufgabe der Lehrkraft; Schulstufe und Schulart, in die die Studierenden in ihre Rolle schlüpfen; Verhaltens- und Handlungsweisen der Schüler*innen, die erfolgen können; Beobachten der Szenarien, die ablaufen – sie werden unter den Fokussen der für diese Sequenz besonders relevanten Handlungsstrategien betrachtet). Ferner erhalten drei (freiwillige) Studierende eine konkrete Anweisung, wie sie sich als Schüler*innen verhalten sollen. Wir legen in der Vorbereitung auf das Rollenspiel besonderen Wert auf den Spielcharakter, die Urteilslosigkeit und die Freude am Ausprobieren.

Schritt 2 – Reflexion: Sie beinhaltet eine individuell-schriftliche Reflexion nach Anleitung (siehe Online-Supplement), die sowohl das eigene emotionale Erleben als auch die wissens- und theoriegeleitete Reflexion der (nicht) eingesetzten Handlungsstrategien zur Klassenführung (LDK; Mayr et al., 2018) thematisiert. Zudem erfolgt eine schriftliche Verarbeitung des Erlebten in Einzelarbeit. Der individuelle Erkenntnisgewinn wird im Plenum kriteriengeleitet reflektiert (vgl. dazu Hecht et al., 2019), und alternative Strategien werden abgeleitet.

5 Detaillierte Konzeptdarstellung

Nachdem die didaktisch-methodische Umsetzung erläutert wurde, erfolgt die Darstellung des Konzepts und seiner Module. Dazu wird jedes Modul mit seinen Inhalten tabellarisch abgebildet und im Detail beschrieben.

Die „Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien (LLE-Klas)“ wurden als 15 LE (= Lehreinheiten à 45 Minuten; 1 SWStd.) und mind. eineinhalb ECTS umfassendes Lehrveranstaltungsformat konzipiert und sind für den Einsatz sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium der Primar- und Sekundarstufe geeignet, wobei eine Durchführung im ersten Studiensemester noch nicht vorgesehen und ein späteres Semester zu bevorzugen ist. Der Lehrveranstaltungsumfang von 15 LE stellt ein Mindestmaß dar und ist sehr knapp bemessen. Für das vorliegende Konzept bietet sich zumindest eine Ausweitung auf zwei Semesterwochenstunden mit drei ECTS an. Ferner kann der Lehrveranstaltungsumfang auf drei bis vier Semesterwochenstunden und vier ECTS optimiert werden, je nachdem, wie intensiv die Auseinandersetzung mit den einzelnen Handlungsstrategien erfolgt und das Konzept inhaltlich und/oder didaktisch bspw. durch die Erstellung von Lehrfilmen zur Klassenführung (vgl. dazu Seethaler, Pflanzl & Hilzensauer, im Druck) oder durch eine Vertiefung in Literatur zur Klassenführung erweitert wird.

Tabelle 2 (vgl. Kap. 4, S. 50) zeigt die Module unseres Konzeptes, wie sie bereits umgesetzt wurden. Die Module 0, 1 und 3 werden dabei von allen Studierenden durchlaufen. Modul 2 beinhaltet die Arbeit in Gruppen mit Videovignetten (Modul 2a) oder mit Rollenspielen (Modul 2b). Das Konzept ist so aufbereitet, dass es sich sowohl für eine wöchentliche als auch für eine Abhaltung in Blöcken eignet. Für wöchentliche Lehrveranstaltungen sind entweder Doppelstunden oder geblockte Lehrveranstaltungen mit je vier Einheiten günstig, was eine umfassende Bearbeitung der konzipierten Phasen erlaubt.

Modul 0 – Einführung

Bei der Umsetzung des Lehrveranstaltungskonzeptes ist es uns ein Anliegen, den Studierenden die Handlungsstrategien für eine erfolgreiche Klassenführung nach dem LKK vorzuleben. Dies zeigt sich u.a. durch ein strukturiertes Vorgehen der Dozierenden, wonach die Studierenden schon zu Beginn – nach dem persönlichen Kennenlernen, dem Klären von Erwartungen und dem Aktivieren des Vorwissens – informierend in die Lehrveranstaltung und deren Inhalte eingeführt und Leistungsanforderungen transparent dargelegt werden. Für 15 Lehreinheiten mit eineinhalb ECTS wird als Abschlussarbeit ein Portfolio inkl. Lerntagebuch eingefordert. Die Leistungsanforderungen während des Semesters beinhalten Literatuarbeit sowie die Bearbeitung von Übungsblättern und Analysebögen. Tabelle 3 zeigt den exemplarischen Ablauf von Modul 0.

Tabelle 3: Ablaufplan Modul 0, Einführung in die Lehrveranstaltung (zwei Lehreinheiten; 90 Minuten)

ZEIT	INHALT	MEDIEN/MATERIALIEN
2 LE = 90'	Begrüßung & Kennenlernen	individuell
	Organisatorische und inhaltliche Einführung in die Lehrveranstaltung	Semesterübersicht Kriterien Portfolio-Lerntagebuch
	Abfrage zum Vorwissen zu Klassenführung und zu den Erwartungen an die Lehrveranstaltung	Pinnwand Moderationskarten Stifte

Um das Vorwissen der Studierenden zu aktivieren und Erwartungen zu klären, bietet sich die Arbeit mit Moderationskarten an. Die Studierenden erhalten dabei die Aufgabe, Begriffe oder Wortgruppen auf eine bis drei Moderationskarten zu schreiben, die sie zu Klassenführung bereits kennen und erklären können. Zum anderen verwenden die Studierenden weitere eine bis drei Moderationskarten, auf denen sie vermerken, was sie zur Klassenführung interessiert bzw. welche Begriffe bekannt, für sie inhaltlich jedoch nicht geklärt sind.

Modul 1 – Theoretische Grundlagen

In Modul 1 werden die theoretischen Grundlagen zur Klassenführung (siehe Tab. 4 auf der folgenden Seite) bearbeitet und diskutiert. Gearbeitet wird mit Lehrer*innenvortrag und Diskurs mit Studierenden anhand eines Power-Point-Folienprogramms. Die Inhalte werden durch Einzel-, Partner- und Gruppenübungen vertieft. Wesentlich dabei ist, dass insbesondere das LKK und der dazugehörige LDK ausführlich behandelt werden.

Tabelle 4: Ablaufplan Modul 1

THEMA: THEORETISCHE GRUNDLAGEN – KLASSENFÜHRUNG			
Lernziel: deklaratives Klassenführungswissen erwerben			
Zeit	Inhalt	Medien/Materialien	Methode
4 LE = 180'	<ul style="list-style-type: none"> Theoretische Grundlagen zur Bedeutsamkeit der Klassenführung und aktuelle Forschungsbefunde Begriffsklärungen Einführung in das „Novizen-Experten-Modell“ nach Berliner (2001, 2004) Forschungsparadigmen, Lehrer*innenprofession und Lehrer*innenexpertise, Lehrer*innenpersönlichkeit Systemtheorie Das Linzer Konzept der Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015a, 2015b) Das Johari-Fenster (Luft & Ingham, 1955) Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> PPP zu den Theoretischen Grundlagen AB „Kleine Beurteilungsaufgabe nach Rheinberg 1980“ AB „4 Wege des Führungshandelns“ (Mayr, 2008) LDK Fremdeinschätzung Lehrkraft weiblich Primarstufe oder Sekundarstufe I bzw. II (https://ldk.aau.at/pages/versionen) 	Vortrag Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit
Selbststudium bis zum ersten Termin von Modul 2a/2b: Literaturstudium: Orth, G., & Frith, H. (2013). <i>Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann</i> . Paderborn: Junfermann (ausgewählte Literatur für die Kategorie Beziehung aus dem LKK).			
Anmerkung: Teile der theoretischen Grundlagen können im Selbststudium erarbeitet werden.			

Modul 2a und 2b – Struktur und Ablauf

Die *Module 2a* und *2b* berücksichtigen in Anlehnung an Kapitel 4.3 zwei Varianten der Durchführung: *Modul 2a* beinhaltet die Umsetzung der Lehrveranstaltungseinheiten für die Arbeit mit den Videovignetten, *Modul 2b* die Arbeit mit den Rollenspielen. Der Fokus liegt in beiden Varianten auf der praktischen Arbeit mit den Handlungsstrategien der jeweiligen Kategorie aus dem LKK, die erkannt, wissensgleitet analysiert und beurteilt werden soll und für die alternative Handlungsstrategien formuliert werden sollen.

Struktur der Einheiten

Struktur (vgl. Tab. 2 auf S. 50) und Ablauf von *Modul 2a* und *Modul 2b* folgen demselben Schema: Die ersten drei Einheiten in den Modulen dienen der intensiven Auseinandersetzung mit je einer Kategorie (Beziehung, Kontrolle, Unterricht) zu jeweils 45 Minuten. In einer vierten Einheit werden alle drei Kategorien des LKK anhand einer Videoarbeit bzw. eines Rollenspiels bearbeitet. Die fünfte und sechste Einheit sind für den Feedbackprozess, die Wiederholung und die Festigung vorgesehen. Im Verlauf der Einheiten sollen die Studierenden im Selbststudium den LDK für die*den Dozierende*n in der Version Fremdeinschätzung Sekundarstufe II online auf der Homepage (<https://ldk.aau.at>) ausfüllen. Dieses Vorgehen ermöglicht (a) den Studierenden zu erleben, wie dieser Feedback-Prozess in ihrer Klasse aussehen könnte, und (b) eine Auseinandersetzung mit den Handlungsstrategien, die der*die Dozierende im Rahmen der Lehrveranstaltung (nicht) zeigt. Hierfür ist vorab von dem*der Dozierenden eine Selbsteinschätzung vorzunehmen und ebenfalls online zu editieren. Die Ergebnisse der Selbstbewertungen und Fremdeinschätzungen werden im Portal automatisch ausgewertet und können so beispielhaft mit den Studierenden besprochen werden (vgl. auch zur Bedeutung von Feedbackprozessen Hecht et al., 2019).

Ablauf der Einheiten

Zu Beginn der Einheiten werden erst die Handlungsstrategien der jeweiligen Kategorie und die Zuordnung der Items aus dem LDK zu den Handlungsstrategien wiederholt und vertieft. Dazu bereiten sich die Studierenden vor, indem sie verpflichtende Literaturarbeit leisten. Im Anschluss wird (1) je ein Video/ein Rollenspiel eingesetzt und inhaltlich bearbeitet. Darauf folgend (2) füllen die Studierenden einen Beobachtungstest aus, indem sie anhand einer Reihe von angeführten Situationen entscheiden müssen, welche davon stattgefunden haben oder nicht. Aufgrund der Nicht-Standardisierbarkeit der Rollenspiele bleibt der Beobachtungstest der Arbeit mit den Videos vorbehalten; die Rollenspielarbeit zielt auf eine individuelle Reflexion der eingesetzten bzw. nicht eingesetzten Handlungsstrategien ab. Gemeinsam werden die Ergebnisse aufgegriffen und erste Schlussfolgerungen gezogen. (3) Im Anschluss reflektieren die Studierenden das Video/Rollenspiel einzeln oder in Teams und bearbeiten mittels Analyse- bzw. Reflexionsbögen die angeführten Sequenzen des Bogens bzw. die Fragen des Reflexionsblattes detailliert. Dabei schätzen sie ein, inwieweit das Verhalten der Lehrkraft günstig, neutral oder eher ungünstig ist. Sie begründen ihre Argumente theoretisch und leiten gegebenenfalls alternative Handlungsstrategien ab. Alle Unterlagen dazu (Beobachtungs- und Analysebögen, Arbeitsblatt Reflexion) sind im Online-Supplement zu finden.

Modul 2a – Praktische Arbeit mit Videovignetten

Der Ablauf für die Einheiten 1 bis 4 wird beispielhaft an der Arbeit mit einer Videovignette (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2020) aufgezeigt. Tabelle 5 skizziert die Abfolge der Einheit 1 für die Bearbeitung der Handlungsstrategien zur Kategorie *Kontrolle (Verhalten kontrollieren)*.

Tabelle 5: Modul 2a – Arbeit mit Videovignetten, Ablaufplan 1. Einheit

THEMA: LKK-KATEGORIE VERHALTEN KONTROLLIEREN – VIDEO 1: VIDEO-ANALYSE SITZKREIS			
Lernziel: Die Kategorie <i>Verhalten kontrollieren</i> (Handlungsstrategien mit Fokus: Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler*innen, Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Klarheit der Verhaltensregeln, Eingreifen bei Störungen) im Videobeispiel erkennen, theorie- und wissensgeleitet analysieren und beurteilen sowie alternative Handlungsstrategien formulieren können.			
Lernziele/ Kompetenzen	Zeit	Stundenverlauf/Phasen	Medien, Materialien, ...
	3'	Organisatorisches, Einleitung	
Die Studierenden sollen aufmerksam verfolgen, wo die Lehrkraft allgegenwärtig ist, wie sie dies zeigt oder nicht zeigt, die Folgen erkennen. Sie sollen beobachten, wie beschäftigt/nicht beschäftigt die Schüler*innen sind und womit sie beschäftigt sind.	5'	Erklärung des Arbeitsauftrages (1) Videovignette im Plenum vorzeigen	Video „Die Gruppenarbeit überblicken: Philipp, was machst du hier?“ https://vsso.uni-muenster.de/Koviu/video/index.shtml Klassenführung – Allgegenwärtigkeit – Clip 1
Die Studierenden sollen aus ihrer Erinnerung entscheiden, welche Situationen im Video zu sehen waren, und prüfen, wie gut die eigene Wahrnehmung des komplexen Unterrichtsgeschehens ausgeprägt ist.	7' 10'	(2) Den Beobachtungsbogen ausfüllen Austausch und Diskussion	<i>Beobachtungsbogen</i> „Video 1 – Kategorie Kontrolle“

Die Studierenden sollen das zu Beginn der LV erworbene deklarative Wissen zur Klassenführung anwenden und konditional-prozedurales Wissen aufbauen.	20'	(3) Video einzeln oder im Team nun mit Hilfe des Analysebogens entlang der einzelnen Sequenzen detailliert analysieren, das Verhalten der Lehrkraft einschätzen, dies theoretisch und wissensgeleitet begründen und gegebenenfalls alternative Handlungsweisen formulieren.	Analysebogen „Video 1 – Kategorie Kontrolle“
Die Bearbeitung des Analysebogens ist zeitlich knapp bemessen. Die Fertigstellung kann ins Selbststudium verlegt werden. Reflexion und Rückmeldung auf die Analysen sollten jedoch erfolgen.			
Selbststudium als Vorbereitung für Einheit 2: Literaturarbeit zur Kategorie Unterricht: Meyer, H. (2017). <i>Was ist guter Unterricht?</i> (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.			

Modul 2b – Praktische Arbeit mit Rollenspielen

Der Ablauf für die Einheiten 1 bis 4 wird beispielhaft an der Arbeit mit einem Rollenspiel aufgezeigt. Tabelle 6 skizziert wiederum die Abfolge der Einheit 1 für die Bearbeitung der Handlungsstrategien zur Kategorie *Kontrolle (Verhalten kontrollieren)*.

Tabelle 6: Modul 2b – Arbeit mit Rollenspielen, Ablaufplan 1. Einheit

THEMA: LKK-KATEGORIE VERHALTEN KONTROLLIEREN – ROLLENSPIEL 1			
Lernziel: Die Kategorie <i>Verhalten kontrollieren</i> (Handlungsstrategien mit Fokus: Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler*innen, Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Klarheit der Verhaltensregeln, Eingreifen bei Störungen) im Rollenspiel wahrnehmen und erkennen, theorie- und wissensgeleitet analysieren und beurteilen können sowie alternative Handlungsstrategien formulieren können.			
Lernziele/Kompetenzen	Zeit	Stundenverlauf/Phasen	Medien, Materialien, ...
	3'	Organisatorisches, Einleitung	
Die Studierenden versetzen sich in die verschiedenen Rollen.	5'	Erklärung des Arbeitsauftrages Festlegen der Altersgruppe und der Rahmenbedingungen Vergabe der Rollen, Vorbereitung auf die verschiedenen Rollen.	Rollen: 1 Lehrperson 3 Schüler*innen mit speziellen Aufträgen alle weiteren Schüler*innen
	7'	Rollenspiel 1	
Die Studierenden ... reflektieren Erlebtes und Wahrgenommenes aus Sicht der jeweiligen Rolle (S/L). ... beschreiben wahrgenommene Handlungsstrategien der Lehrperson. ... benennen Handlungsstrategien, die die Lehrperson noch hätte anwenden können.	5'	Reflexionsblatt in Einzelbearbeitung ausfüllen	Reflexionsblatt
Die Studierenden reflektieren Erlebtes/Wahrgenommenes entlang des zu Beginn der LV erworbenen deklarativen Wissens zur Klassenführung.	10'	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsame Reflexion im Plenum Analyse der beobachteten und eingesetzten Handlungsstrategien 	

... analysieren, interpretieren und beurteilen wahrgenommene Handlungsstrategien. ... formulieren alternative Handlungsmöglichkeiten und bauen konditional-prozedurales Wissen auf.		<ul style="list-style-type: none"> Wissens- und theoriegeleitete Alternativen von Handlungsstrategien diskutieren 	
	7'	Rollenspiel 1	identische Rollen – versch. Personen
Die Studierenden reflektieren Erlebtes/Wahrgenommenes entlang des zu Beginn der LV erworbenen deklarativen Wissens zur Klassenführung. ... analysieren, interpretieren und beurteilen wahrgenommene Handlungsstrategien. ... formulieren alternative Handlungsmöglichkeiten und bauen konditional-prozedurales Wissen auf.	8'	Reflexion im Plenum	
Grundsätzlich ist angedacht, das jeweilige Rollenspiel zu wiederholen. Sollte der erste Reflexionsprozess zu lange andauern, kann hier variiert werden. Es könnten z.B. einzelne Szenen nachgespielt werden oder nur ein Ausschnitt aus dem ursprünglichen Auftrag gegeben werden.			
Selbststudium als Vorbereitung für Einheit 2: Literaturarbeit zur Kategorie Unterricht: Meyer, H. (2017). <i>Was ist guter Unterricht?</i> (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.			

Modul 3 – Reflexion und Zusammenfassung

Modul 3 dient der Ergebnissicherung, Zusammenfassung sowie der Reflexion und Evaluation (siehe Tab. 7). Dabei wird der Bezug zum ersten Lehrveranstaltungstermin hergestellt und im Plenum überprüft, inwieweit die Erwartungen hinsichtlich des Wissenserwerbs erfüllt werden konnten. Gemeinsam wird das relevante Wissen wiederholt. Wichtig dabei ist, auch *Offengebliebenes* mit den Studierenden anzusprechen und Perspektiven zu geben. Der Abschluss erfolgt individuell; formative Evaluationsformen bieten sich an.

Tabelle 7: Ablaufplan Modul 3, Reflexion und Zusammenfassung

ZEIT	INHALT	MEDIEN/MATERIALIEN
2 LE = 90'	Begrüßung & Organisatorisches (Abgabe der Portfolios)	
	Anbindung an Modul 0 (vgl. Tab. 3)	je nach eingesetzter Methode
	Zusammenfassung & Wiederholung des Wissens zur Klassenführung	je nach eingesetzter Methode
	Offengebliebenes – Ausblick Praktikum, Berufseinstieg	je nach eingesetzter Methode
	Lehrveranstaltungsevaluation	Evaluationsbögen
	Gemeinsamer Abschluss	

6 Erfahrungsbericht

Die Konzeption der Lehrveranstaltung war eingebettet in einen Forschungsprozess. Ziel war es, Rückschlüsse auf den Lernertrag und erforderliche Adaptionen für eine optimierte Durchführung des Lehrveranstaltungs-konzeptes zu erhalten. Dabei lag es nahe, sowohl während des Prozesses (formative Evaluation) als auch am Ende der Lehrveranstaltung Rückmeldungen von den Studierenden einzuholen (summative Evaluation). Wir haben auf verbale und schriftliche Formen sowie auf standardisierte und nichtstandardisierte Formen der Evaluation gesetzt, die wir im Folgenden berichten. Der Erfahrungsbericht bezieht sich auf 19 Seminargruppen (N=472) der Primar- bzw. Sekundarstufe. Neun Hochschuldozierende haben an vier Standorten in Österreich (Salzburg, Steiermark, Vorarlberg, Oberösterreich) die Lehrveranstaltung gehalten. Die Kontrollgruppe umfasst 251 Studierende (N_{gesamt}=723).

6.1 Formative Evaluation

Es war uns ein Anliegen, Stärken und Schwächen des neu entwickelten Lehrveranstaltungsformats auszumachen und dieses entsprechend zu verbessern. Um dem zu entsprechen, haben wir uns verbale und schriftliche Erhebungen zu Nutze gemacht.

6.1.1 Verbale Rückmeldungen

Wir haben gegen Ende jeder Einheit (meist bestehend aus zwei Lehrveranstaltungsstunden à 45 Minuten) verbale Rückmeldeschleifen im Plenum eingebaut. Diese Abschlussrunden waren zeitlich begrenzt und wurden rechtzeitig angekündigt. In einer Ballrunde äußerten sich die Teilnehmer*innen zu Fragen oder ergänzten Sätze aus einem vorgegebenen Repertoire: „Was nehme ich mir heute mit?“, „Was lasse ich heute da?“, „Was habe ich gelernt?“, „Nicht nachvollziehen kann ich ...“, „Offen geblieben ist für mich ...“. Die Rückmeldungen der Studierenden waren Gegenstand gemeinsamer Reflexion.

Aus den Aussagen der Studierenden konnten wir erfahren, dass die Lehreinheiten durchaus positiv eingeschätzt wurden. Es gab aber auch Kritik. So wurden hinsichtlich der Vermittlung des umfangreichen deklarativen Wissens zur Klassenführung und zu dem damit verbundenen Arbeitspensum vereinzelt kritische Stimmen laut. Die Arbeit mit den Videovignetten wurde teilweise als anstrengend erlebt. Manche Szenen in den Videos, aber auch die hohe Anforderung an die eigene Konzentration, um die vielen Ereignisse, die parallel ablaufen, wahrnehmen zu können, hätten in ihnen Aggression ausgelöst. In Bezug auf die Arbeit mit den Rollenspielen merkten Studierende an, dass sie das Übernehmen der Lehrer*innenrolle in Stress versetze oder sie abwehrend reagierten. Auch wenn die Übernahme der Lehrer*innenrolle immer an Freiwilligkeit gebunden war, meldeten sie zurück, dass sie sich manchmal dazu gedrängt gefühlt hätten. Abschließend ergaben sich neue Themenfelder: Welche Ansprüche haben wir an uns selbst? Welchen Bewertungssystemen folgen wir? Heißt „üben“, dass ich an mich selbst den Anspruch habe, es gleich „richtig zu können“? „Gibt es ein ‚richtiges/falsches‘ Handeln?“ Aufgrund dieser Rückmeldeschleifen war es den Studierenden möglich, sich im Verlauf des Semesters immer mutiger dazu zu äußern, was sie fühlten, aber auch, was sie verstanden hatten und was nicht.

6.1.2 Schriftlich anonyme Einschätzung des*der Dozierenden hinsichtlich ihrer „Klassenführung“ nach dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung

Etwa in der Mitte des Semesters schätzten die Studierenden anonym online die*den Dozierende*n hinsichtlich ihrer*seiner Klassenführung mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung, Version Fremdeinschätzung Sekundarstufe II (LDK; Mayr et al., 2018), ein. Diese Form der Rückmeldung sollte drei Kriterien erfüllen: (1) Die Studierenden

verwenden erstmals den LDK aus Schüler*innensicht, um zu erleben, wie der Reflexionsprozess in Zukunft mit den Schüler*innen gestaltet werden kann. Auf der LDK-Homepage (<https://ldk.aau.at>) geben die Studierenden im Online-Tool ihre Einschätzungen über die*den Dozierende*n ein. Die Erhebung erfolgt anonym. (2) Die*der Dozierende nimmt ebenfalls über das Online-Tool die Selbsteinschätzung vor. (3) Die*der Dozierende lässt die Bewertungen online auswerten, bespricht die Ergebnisse mit den Studierenden, nutzt die Rückmeldungen zur Adaption des eigenen pädagogischen Handelns, teilt dies den Studierenden mit und bleibt im Dialog, inwieweit die Veränderungen wahrgenommen werden.

Diese Form der Evaluation erwies sich als besonders wertvoll. Die Ergebnisse dieses anonymisierten Auswertungsverfahrens diente der Feststellung von möglichen Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen (Dozierende*r und Studierende), ggf. auch zur Feststellung von „Ausreißern“ bei den Einzelitems. Im gemeinsamen Gespräch konnte diskutiert, die individuelle Sichtweise verständlich gemacht oder eine neue gewonnen werden. Somit erprobten die Studierenden Instrument und Umsetzung für Feedbackprozesse, und es bot sich auch die Chance für die Lehrveranstaltungsleitung, ihr pädagogisches Handeln im Verlauf des weiteren Semesters zu adaptieren. Die Studierenden nahmen wahr, was verändert wurde, und meldeten dies auch positiv zurück. Zudem schätzten die Studierenden die Differenziertheit der Erhebung, die durch das Instrument gegeben ist.

6.2 Summative Evaluation

Die summative Evaluation diente der Kontroll- und Legitimationsfunktion. Zusammenfassend sollte bewertet werden, ob und wie sich die Maßnahmen bewährt haben. Ein Gruppenvergleich durch ein quasi-experimentelles Design bot die entsprechende Aussagekraft. Aus diesem Grund wurde sowohl ein Kontroll- und Experimentalgruppendesign gewählt als auch innerhalb der Experimentalgruppen die Trainingsart variiert (Videovignetten vs. Rollenspiel). Es kam ein Prä-/Posttest mit sieben standardisierten Instrumenten (vgl. Tab. 8) zur Durchführung.

Tabelle 8: Erhebungsinstrumente und (t) Messzeitpunkte (vgl. bezüglich der Messzeitpunkte auch Tab. 2 auf S. 50)

INSTRUMENTE	MESSZEITPUNKT
Lehrer*innenwissen zu Klassenführung (LWK; Lenske et al., im Review)	t1, t5
Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung – Selbsteinschätzung (LDK; Mayr et al., 2018)	t1, t5
Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012a)	t1, t5
Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1981 rev. 1999)	t1, t5
Teacher-Self-Efficacy (TSE; Pfitzner-Eden, Thiel & Horsley, 2014)	t1, t5
Emotional Intelligence Inventar (EI; Satow, 2012b)	t1, t5
Self-Assessment Manikin (SAM; Bradley & Lang, 1994)	t2, t3, t4

Die Gesamtstichprobe vom Wintersemester 2017/18 bis zum Sommersemester 2019 umfasst 723 Studierende (16.4 %: männlich; 83.3 %: weiblich; 0.3 % ohne Geschlechtsangabe). 472 Personen (65.3 %) befanden sich in der Experimentalgruppe und 251 (34.7 %) in der Kontrollgruppe. In der Experimentalgruppe haben 222 Studierende mit Videovignetten und 149 mit Rollenspielen gearbeitet. Eine Kombination von Rollenspiel

und der Arbeit mit Videovignetten (WS 2018/19 bis SoSe 2019) durchliefen 101 Studierende. Die ersten Ergebnisse (WS 2017/18 und SoSe 2018; N=404) zum Wissenszuwachs (Seethaler et al., 2019) legen nahe, dass die Studierenden der Experimentalgruppen (N=252; Kontrollgruppe: N=162) einen signifikanten Lernzuwachs ($d=0.424$ – Video; $d=0.418$ – Rollenspiel) im deklarativen und konditional-prozeduralem *Lehrer*innenwissen zu Klassenführung* (LWK; Streib et al., im Review), als Subfacette des pädagogisch-psychologischen Wissens, aufweisen. Das *Lehrer*innenwissen zu Klassenführung* in der Kontrollgruppe blieb hingegen unverändert. D.h., der Wissenszuwachs des pädagogisch-psychologischen Wissens in der Subfacette Klassenführung erfolgte nicht durch den Besuch anderer Lehrveranstaltungen. Somit darf angenommen werden, dass der Erwerb deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens zur Klassenführung spezifische Lehr-/Lernangebote braucht, die diesen Wissenserwerb explizit fokussieren und dabei Lerngelegenheiten eröffnen, die dabei unterstützen. Eine ausführliche Dissemination der Ergebnisse aller Kohorten (N=723) und Hypothesenüberprüfungen zu den Persönlichkeitsvariablen ist in Vorbereitung.

6.3 Transfer in die Praxis

Aussagen zu Transfer und Nachhaltigkeit der Befunde stehen derzeit noch aus. Informell jedoch bestätigten Studierende, die an den Modulen der konzipierten Lehrveranstaltung teilgenommen hatten, die Anwendung der Handlungsstrategien im Beruf. Masterstudierende, die bereits an einer Schule tätig waren, gaben an, das Gelernte in der Praxis realisiert zu haben. Dabei hätten sie erfahren können, wie wirksam der Einsatz der Handlungsstrategien sei. Dennoch muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass die Diskussion um Wirksamkeit und Transfer von Trainings in die Praxis kontrovers geführt wird (z.B. Copeland, 1982; Freiberg, Stein & Huang, 1995; Ialongo, Poduska, Werthamer & Kellam, 2001). Wir sind daher interessiert zu prüfen, inwieweit ein nachhaltiger Wissenserwerb und Transfer in die Praxis tatsächlich gelingen kann. Die Studierenden sollen deshalb nach Abschluss ihres Studiums in ihren ersten Dienstjahren als Lehrkraft erneut befragt werden.

7 Danksagung

Wir bedanken uns bei Univ.-Prof. em. Dr. Johannes Mayr für Anregungen zum Projekt und Rückmeldungen zum vorliegenden Beitrag.

Literatur und Internetquellen

- Ahlers, C. (2017). *Kommunikative Kompetenz. Das Rollenspiel in der systemischen Psychotherapie* (Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur, Bd. 18). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, J.R. (1996). ACT: A Simple Theory of Complex Cognition. *American Psychologist*, 51 (4), 355–365. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.355>
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, R., King, A., & Marshall, S.K. (2002). Effects of Videocase Construction on Pre-service Teachers' Observations of Teaching. *Journal of Experimental Education*, 70 (4), 345–364.

- Berliner, D.C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D.C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Besser, M., & Krauss, S. (2016). Der Lehrer als Experte: Professionswissen verstehen und entwickeln. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (4), 42–47.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies: Viewing Competence as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bowman, S.L., & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing*, 5 (1), 4–25.
- Bradley, M.M., & Lang, P. (1994). Measuring Emotion: The Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25 (1), 49–59. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90063-9](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90063-9)
- Brophy, J. (1988). Educating Teachers about Managing Classrooms and Students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1–18.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–43). Mahwah, NJ, et al.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 176–195.
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H., & Oser, F. (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 209–228. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0196-1>
- Chaplain, R.P. (2008). Stress and Psychological Distress Among Trainee Secondary Teachers in England. *Educational Psychology*, 28 (2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship with Teacher Stress and Student Behavior. *Educational Psychology*, 28 (6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cook, R.C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A.E., Duong, M.T., Renshaw, T.L., et al. (2018). Cultivating Positive Teacher-Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) Method. *School Psychology Review*, 47 (3), 226–243. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>
- Copeland, W. (1982). Laboratory Experiences in Teacher Education. In H.E. Mietzel (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Research* (S. 1008–1019). New York: Free Press.
- D’Rozario, V., & Wong, A.F.L. (1996). *A Study of Practicum-related Stresses in a Sample of First Year Student Teachers in Singapore*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.

- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Hrsg.). (2006). *Handbook of Classroom Management*. Mahwah, NJ, et al.: Lawrence Erlbaum Association.
- Ferguson, C. (2002). Using the Revised Taxonomy to Plan and Deliver Team-Taught, Integrated, Thematic Units. *Theory Into Practice*, 41 (4), 238–243. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_6
- Freiberg, H.J., Stein, T.A., & Huang, S.Y. (1995). Effects of Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools. *Educational Research and Evaluation*, 1 (1), 36–66. <https://doi.org/10.1080/1380361950010103>
- Frey, K.A., Bonsen, M., & Obermeier, A.-C. (2016). Wie hast Du's mit Klassenführung? Die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer zentralen Dimension der Unterrichtsqualität. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Gindele, V., & Voss, T. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0192-5>
- Gold, B., Förster, S., & Holodyski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst* (16. Aufl.). München: Heyne.
- Greco, M. (2009). The Use of Role-Playing in Learning. In T. Connolly, M. Stansfield & L. Boyle (Hrsg.), *Games-based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices*. Zugriff am 15.06.2020. Verfügbar unter: <http://biblio.uabcs.mx/html/libros/pdf/9/c10.pdf>. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-360-9.ch010>
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L., Kiel, E., & Trautmann, M. (2015). Einführung in den Thementeil „Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen“. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 9–14.
- Hammer, D. (2000). Teacher Inquiry. In J. Minstrell & E. van Zee (Hrsg.), *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science* (S. 184–215). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (überarb. deutschspr. Ausg. v. Visible Learning, 2009). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hecht, P., Seethaler E., & Michal, A. (2019). Klassenführung und Feedback – praxisbezogen und theoretisch verankert. *die hochschullehre*, 1 (6), 1–15. <https://doi.org/10.3278/HSL2001W>
- Hellermann, C., Gold, B., & Holodyski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Zugriff am 18.05.2020. Verfügbar unter: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

- Hidayati, L., & Pardjono, P. (2018). The Implementation of Role Play in Education of Pre-Service Vocational Teacher. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 296 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/296/1/012016>
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S.G. (2001). The Distal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 146–160. <https://doi.org/10.1177/106342660100900301>
- Jank, W., & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1999/1981). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 13–14, 57–58). Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Kleinknecht, M., Schneider, J., & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 210–220.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn & Berlin: BMBF.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 615–641). Münster: Waxmann.
- König, J., & Rothland, M. (2016). Klassenführungswissen als Ressource der Burnout-Prävention? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 425–441.
- 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>
- Kounin, J.S. (2006/1976). Techniken der Klassenführung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Techniken der Klassenführung* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>

- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175.
- Krammer, G., Pflanzl, B., Lenske, G., & Mayr, J. (im Druck). Assessing Quality of Teaching from Different Perspectives: Measurement Invariance Across Teachers and Classes. *Educational Assessment*. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1858785>
- Krammer, G., Pflanzl, B., & Mayr, J. (2019). Using Students' Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance Across Pre-Service Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338>
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practise*, 41 (4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A., & Kunter, M. (2016). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 319–330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunter, M., Baumert, J.R., & Köller, O. (2007). Effective Classroom Management and the Development of Subject-related Interest. *Learning and Instruction*, 17 (5), 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015a). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 71–84.
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015b). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. *Friedrich Jahresheft*, 60–63.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., et al. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari Window, a Graphic Model of Interpersonal Awareness* (Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development). Los Angeles, CA: UCLA.
- Marzano, R., & Marzano S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61 (1), 6–13.
- Mattes, W. (2016). *Methoden für den Unterricht* (7. Aufl.). Braunschweig: Schöningh.
- Mayr, J. (2002). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK. In P. Baumgartner & H. Welte (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 35–50). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 227–242. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4726>
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, (1), 76–87.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik*, 2, 34–37.

- Mayr, J. (2020). Die Fellows von Teach For Austria: Führungskräfte im Klassenzimmer. Eine Studie zum pädagogischen Handeln sowie dessen Voraussetzungen und Wirkungen. In C. Hansen & W. Gusterer (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule* (S. 171–191). Wien et al.: Lang.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1987). Mitarbeit und Störungen im Unterricht. Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (S. 138–151). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (1), 43–55.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Zugriff am 10.05.2020. Verfügbar unter: <https://ius.uni-klu.ac.at/ldk/index.php>.
- Mayr, J., Lenske, G., Pflanzl, B., & Seethaler, E. (im Druck). Schülerrückmeldungen wirksam machen. Ein Werkstattbericht aus der Arbeit mit dem Linzer Konzept der Klassenführung. In K. Göbel, C. Wyss & M. Raaflaub (Hrsg.), *Tagungsband „Quo Vadis Forschung zu Schülerrückmeldung“*. Heidelberg: Springer.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H., & Anwender, M.A. (1997). Student Teacher Anxieties Related to Classroom Management, Pedagogy, Evaluation, and Staff Relations. *British Journal of Education*, 67 (1), 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01228.x>
- Nagler, B. (2009). Rollenspiel. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 124–144). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_7
- Niemeyer, R., Johnson, A., & Monroe, E.A. (2014). Role Play for Classroom Management. Providing a Lodestar for Alternate-Route Teachers. *The Educational Forum*, 78 (3), 338–346. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.912373>
- O'Neill, S.C., & Stephenson, J. (2011). Classroom Behaviour Management Preparation in Undergraduate Primary Teacher Education in Australia: A Web-based Investigation. *The Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 35–52. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.3>
- Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D.J. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7 (1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2016). Entwicklung von Expertise im Klassenmanagement. *Journal für Lehrerbildung*, 16 (4), 14–20.
- Orth, G., & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann*. Paderborn: Junfermann.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pervin, L.A., Cervone, D., & John, O.P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring Its Validity across Two Countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>

- Pflanzl, B., Thomas, A., & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. *Erziehung und Unterricht*, 172, 40–46.
- Piwowar, V., Ophardt, D., & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (1), 89–104.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Richardson, V., & Kiel, R.S. (1999). Learning from Videocases. In M.A. Lundeberg, B.B. Levin & H.L. Harrington (Hrsg.), *Who Learned What from Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases* (S. 121–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rogers, C.R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A Study of Science* (S. 184–256). New York: McGraw-Hill.
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Satow, L. (2012a). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5): Test- und Skalendokumentation*. Zugriff am 20.06.2019. Verfügbar unter: https://www.drsatow.de/cgi-bin/testorder/testorder17_0.pl?t=B5T&s=1.
- Satow, L. (2012b). *Emotional Intelligence Inventar (EI4). Test- und Skalendokumentation*. Zugriff am 15.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.drsatow.de/tests/emotional-intelligence-inventar/EI4-Testdokumentation.pdf>.
- Schlee, J., & Wahl, D. (Hrsg.). (1987). *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and Processes. In P. Alexander & P. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2. Aufl.) (S. 245–264). San Diego, CA: Academic Press.
- Seethaler, E., Krammer, G., & Pflanzl, B. (2019). Klassenführung im Lehramtsstudium lernen. In E. Messner, B. Karl & R. Weitlaner (Hrsg.), *110 Jahre Lehrer/innenbildung am Hasnerplatz in Graz. Eine Festschrift* (S. 340–348). Wien: Leykam.
- Seethaler, E., Pflanzl, B., & Hilzensauer, W. (im Druck). Multimediale Handlungsorientierung in der Hochschuldidaktik: Lehramtsstudierende lernen Klassenführung. *Erziehung & Unterricht*, (5–6: LehrerInnenbildung Neu – Innovationen und Herausforderungen in heterogenen Ausbildungsfeldern, hrsg. v. G. Schauer & A.-K. Dittrich).
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional Strategies for Using Video in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Sherin, M.G. (2002). When Teaching Becomes Learning. *Cognition and Instruction*, 20 (2), 119–150. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2002_1
- Sherin, M.G., & Han, S.Y. (2004). Teacher Learning in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 163–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.08.001>
- Sherin, M.G., & Russ, R.S. (2014). Teacher Noticing Via Video. *Digital Video for Teacher Education. Research and Practice*, 3–20.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Sogunro, O.A. (2004). Efficacy of Role-Playing Pedagogy in Training Leaders: Some Reflections. *Journal of Management Development*, 23 (4), 355–371. <https://doi.org/10.1108/02621710410529802>
- Stough, L.M., & Montague, M.L. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E.T. Emmer & E.J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 446–458). New York: Routledge.
- Lenske, G., Streib, E., Seethaler, E., & Krammer, G. (im Review). *Konzeption und Validierung eines Tests zum Wissen zu Klassenführung im Bereich Grundschule*.
- van Ments, M. (1989). *The Effective Use of Role-Play: A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 184–201.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M., & Jusufi, D. (Hrsg.). (2017). *TIMSS 2015 Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2020). *Videoportal ViU: Early Science – Videobasierte Unterrichtsanalyse*. Zugriff am 10.06.2020. Verfügbar unter: www.uni-muenster.de/koviu.
- Westrup, U., & Planander, A. (2013). Role-Play as a Pedagogical Method to Prepare Students for Practice: The Students' Voice. *Högre Utbildning*, 3 (3), 199–210.
- Wild, E., & Möller, J. (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Psychologie*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Wineburg, S., & Grossman, P. (1998). Creating a Community of Learners among High School Teachers. *Phi Delta Kappan*, 79 (5), 350–353.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E.T. Emmer & E.J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 363–386). New York: Routledge.

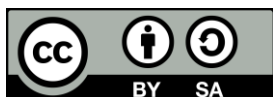
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Seethaler, E., Hecht, P., Krammer, G., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2021). LLEKlas – Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien. Ein Lehrveranstaltungs-konzept für die Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 44–71. <https://doi.org/10.51176/hlz-3968>

Eingereicht: 04.09.2020 / Angenommen: 08.12.2020 / Online verfügbar: 24.02.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: LLEKlas – Teaching and Learning Designs Promoting the Acquisition of Classroom Management Strategies: A Course Concept for Teacher Training

Abstract: This paper aims to present a course design supporting students in their acquisition of classroom management strategies. Based on the expert paradigm of teaching, declarative and conditional-procedural knowledge is imparted to course participants, enabling students to identify, analyse and evaluate classroom management strategies based on a theoretical concept. For this purpose, a course design connecting knowledge and application has been developed. In follow-up modules, students are instructed to train their professional perception and to identify action strategies contributing to effective classroom management. The course is based on the concept *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) and on the diagnostic tool *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK; Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018), comprising three essential dimensions of pedagogical action: *relationship*, *control* and *instruction*. Through role plays and video sequences, students shall identify action strategies and their theoretical basis as well as develop alternative strategies. This contribution postulates the relevance of classroom management and discusses its scope and meaning. Furthermore, the course design and its underlying methodology are addressed. Also, the importance of video sequence and role play activities for the course as well as their design are outlined from a collegiate perspective. The online-supplement includes a detailed description of the course – this should facilitate colleagues in teacher education to put the concept into action. Finally, experiences and collateral research findings regarding the acquisition of classroom management knowledge are presented. Formative as well as summative evaluation of the course design indicate positive effects.

Keywords: teacher training, classroom management, teaching and learning designs, course concept, video sequences, role play