

Klassenmanagement im Schulzimmer und der Sporthalle – Entwicklung und Evaluation eines videogestützten Seminarkonzeptes in den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung

Tim Linka und Marie-Luise Gehrman

ZUSAMMENFASSUNG Das umfassende Thema Klassenmanagement ist nicht nur fachübergreifend ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsqualität, sondern trägt somit auch wesentlich zu den Lernleistungen der SchülerInnen bei. Doch wie lässt sich Klassenmanagement angehenden Lehrkräften während der ersten Phase der Lehrerbildung realitätsnah beibringen? Dieser Beitrag zeigt anhand von zwei Seminarkonzeptionen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktik Sport auf, wie Klassenmanagement im Praxissemester durch eine kriterienorientierte Reflexion eigener Videovignetten thematisiert und darauf aufbauend Handlungsalternativen für das individuelle zukünftige Lehrerhandeln abgeleitet werden können.

ABSTRACT The comprehensive topic of classroom management is not only an interdisciplinary component of the quality of teaching, but also contributes significantly to the learning performance of the students. But how can classroom management be taught to prospective teachers during the first phase of teacher education with a practical relevance for their future profession? Based on two seminar concepts from the domains of educational sciences and sport didactics, this contribution illustrates how classroom management can be addressed by a criterion-oriented reflection through video-vignettes within the Praxissemester (an internship over the course of a semester, accompanied by regular seminars) and how subsequently alternative options for future action can be derived in accordance to the individual teachers' preconditions.

1 HINTERGRUND

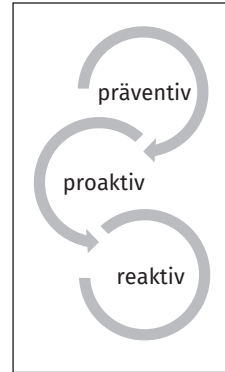
Empirisch fachübergreifend gut belegt, ist die Bedeutung der Qualität des von der Lehrkraft durchgeführten Unterrichts für die Lernleistungen von Schüler_innen. Doch was verbirgt sich hinter der „Unterrichtsqualität“ und wie ist diese zu beurteilen? Um sich dieser Problematik anzunähern, bedarf es einer Analyse der Tiefenstrukturen des Unterrichts. Diesbezüglich wurden in empirischen Untersuchungen die drei zentralen Grunddimensionen Schülerorientierung, kognitive Aktivierung und Unterrichts- und Klassenführung herausgestellt. Effiziente Klassenführung bzw. Klassenmanagement wird „übereinstimmend als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen“. Die Kenntnisse über Klassenmanagement und deren praktische Anwendung im Unterricht liegen bei den erfahrenden Lehrpersonen jedoch weniger als theoretisches, sondern vor allem als implizites Wissen vor (vgl. Thiel, Ophardt & Piwowar, 2013). In Hinblick auf die erste Phase der Lehrerbildung stellt sich somit die Frage, wie Klassenmanagement angehenden Lehrkräften im Studium adäquat vermittelt werden kann. Brophy (2004) zeigte auf, dass das Lernen anhand von Videovignetten ein großes Potenzial für die Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen darstellt. Bei der Arbeit mit Unterrichtsvideografien können Praxisbeispiele in kleine Einheiten gegliedert, unter verschiedenen Perspektiven beobachtet und kriterienorientiert ausgewertet werden (Microteaching, vgl. Havers, 2015). So verbesserte sich bei Studierenden durch Videotrainings die Analysekompetenz bezüglich des Klassenmanagement bzw. einzelner Facetten davon, wobei insbesondere die Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideografien für den Lernprozess als förderlich betrachtet wird. Darauf aufbauend fokussierten die vorliegenden Teilprojekte¹, die Förderung einer effizienten Ausgestaltung des Klassenmanagements, wobei sowohl Videovignetten fremden als auch eigenen Unterrichts der angehenden Lehrkräfte kriterienorientiert reflektiert wurden. Im Rahmen dieses Beitrags werden Seminarkonzept, Forschungsdesign der Evaluation sowie erste Ergebnisse vorgestellt.

1 Die Teilprojekte wurden in der ersten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Potsdam unter der Projektleitung von Prof. Dr. Erin Gerlach (Sportdidaktik) und Prof. Dr. Satyam Antonio Schramm (Inklusionspädagogik – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) gefördert.

2 KLASSENMANAGEMENT – RAHMENMODELL

Unter dem Begriff Klassenmanagement werden vielfältige Handlungsweisen der Lehrkraft zusammengefasst, die neben dem reaktiven Verhalten im Umgang mit Regelverstößen und Unterrichtsstörungen, insbesondere die präventiven und proaktiven Handlungen miteinschließen (s. Abb. 1).

Abbildung 1 Handlungsweisen der Lehrkraft



Aufbauend auf die wegweisenden Leitgedanken von Kounin (1976) sowie vor dem Hintergrund eines umfangreichen Reviews aktueller Literatur (zusammenfassend siehe Helmke, 2015) und bereits bestehender Instrumente zur Erfassung des Klassenmanagements (CLASS, KODEK, IMPEQT), entwickelten die Autoren ein Rahmenmodell zum Klassenmanagement, welches möglichst umfassend und effizient zugleich die verschiedenen Facetten des Themas abbilden soll. Das Modell umfasst die drei Dimensionen *Allgegenwärtigkeit*, *Prozessmanagement* und *Verhaltensmanagement* mit jeweils drei untergeordneten Aspekten (s. Abb. 2).

Das Rahmenmodell bildete zum einen die Basis für die inhaltliche Ausgestaltung der Seminare sowie der kriterienorientierten Analyse von Unterrichtsvideografien, und zum anderen für die Entwicklung eines

Abbildung 2 Klassenmanagement – Rahmenmodell

Klassenmanagement im Schulzimmer und den Sportstätten		
Allgegenwärtigkeit	Prozessmanagement	Verhaltensmanagement
<i>Präsenz</i>	<i>Strukturierung und Steuerung</i>	<i>Verhaltenserwartungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • körperliche Präsenz • nonverbale Kommunikation • Positionierung der Lehrkraft • Hilfe- und Sicherheitsstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung des Unterrichts • Transparenz des roten Fadens • präzise Instruktionen • Einsatz von Gesten und Signalen 	<ul style="list-style-type: none"> • klare Verhaltenserwartungen • transparente Konsequenzen • etablierte Verhaltensweisen für wiederkehrende Arbeitsabläufe • Verstärker & Motivierung
<i>Monitoring</i>	<i>Zeitmanagement</i>	<i>Beziehungsmanagement</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Überblick behalten • Wahrnehmen von Ablenkungen • Wissen darüber, was in der Klasse vor sich geht 	<ul style="list-style-type: none"> • pünktlicher Beginn • reibungslose Übergänge • effiziente Zeitnutzung • Umsetzung der Unterrichtsplanung in der vorgegebenen Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> • respektvoller Umgang • Gleichbehandlung aller SchülerInnen • Lehrer-Schüler-Beziehung • angemessene Geduld
<i>Multitasking</i>	<i>Raummanagement</i>	<i>Umgang Regelverstößen/Störungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • mehrere unterrichtsrelevante Tätigkeiten gleichzeitig tun • relevantes Selektieren (Priorisierung bei mehreren Ereignissen) 	<ul style="list-style-type: none"> • effektive Nutzung des zur Verfügung stehenden Raumes • Anpassung des Raumes entsprechend des Unterrichtsarrangements • Zugänglichkeit der Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> • bewusste Entscheidung, auf was reagiert werden sollte • angemessene Reaktion • Hinweis auf vereinbarte Regeln • konsequentes Vorgehen

Instruments zur Erfassung des Klassenmanagements, welches zur begleitenden Seminarevaluation eingesetzt wurde. Diesbezüglich entwickelten die Autoren parallelisierte Fragebögen, welche sowohl die Selbsteinschätzung der Studierenden als auch die Perspektive der Fremdeinschätzung durch die Schüler_innen sowie der betreuenden Mentor_innen ermöglichen.

- ◆ Selbsteinschätzung der Studierenden (32 Items, z. B. „Ich mache den Schüler_innen klar, was man im Unterricht machen darf und was nicht“; sechsstufige Likertskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“)
- ◆ Fremdeinschätzung durch Schüler_innen und Mentor_innen – weiterführende Schulen (32 Items, z. B. „Bei dieser Lehrkraft ist klar, wie die SchülerInnen miteinander umgehen sollen“; sechsstufige Likertskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“)
- ◆ Fremdeinschätzung durch Schüler_innen – an Grundschulen (9 Items, jeweils eine Frage zu jedem Aspekt, z. B. „Bei dieser Lehrkraft ist uns klar, was wir machen dürfen und was nicht“; vierstufige Likertskala abgebildet durch Smiley)

Vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells, welches u. a. aufzeigt, dass die Ausgestaltung des Klassenmanagements vom Klassenkontext sowie der Lehrerpersönlichkeit geprägt wird (Helmke, 2015), erscheint die Ausgestaltung des Klassenmanagements nicht gemäß einer kriterialen Norm erfassbar, jedoch können standardisierte Selbsteinschätzungs- und Beobachtungsbögen dazu beitragen, das Klassenmanagement reliabel und strukturiert zu erfassen. Ein Beitrag zur Modell- und Instrumentenentwicklung sowie ihrer Prüfung befindet sich in der Vorbereitung.

3 EINORDNUNG DES SEMINARS IN DIE LEHRERBILDUNG

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden drei Semester lang mit je zwei Seminargruppen im Praxissemester des Masterstudiums Lehramt video-gestützte Seminareinheiten mit dem thematischen Fokus Klassenmanagement durchgeführt und erfasst, in wiefern diese die Studierenden bei einer effizienten Umsetzung ihres Klassenmanagements unterstützten. Im Folgenden werden zuerst Charakteristika des Praxissemesters an der Universität Potsdam vorgestellt, welche den inhaltlich-strukturellen Rahmen für die Umsetzung vorgaben. Anschließend wird das Seminar- und Evaluationskonzept mit seinen inhaltlichen Gliederungspunkten und in seinem zeitlichen Ablauf skizziert.

Das Praxissemester ist im Masterstudium Lehramt angesiedelt und umfasst eine viermonatige schulische Praxisphase. Im Durchschnitt befinden sich pro

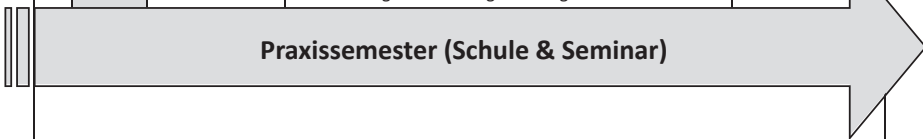
Semester ca. 200 Lehramtsstudierende für den Primarstufenbereich sowie für weiterführende Schulen mit Lerngruppen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II in dieser Praxisphase. Entsprechend ihrer Studienwahl werden die Lehramtsstudierenden zentral vom Koordinationsbüro des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung auf verschiedene Schulen im gesamten Land Brandenburg, auf Eigeninitiative auch in anderen Bundesländern oder im Ausland, verteilt. Während des Praxissemesters sind die angehenden Lehrkräfte dazu angehalten von montags bis donnerstags in ihrer Schule zu hospitieren (66 Stunden) und selbstständig zu unterrichten (50 Stunden). Freitags nehmen die Studierenden an den universitären Begleitveranstaltungen der Bildungswissenschaft (BW) und ihren jeweiligen zwei Fachdidaktiken (FD 1 + FD 2) teil. Der Umfang dieser Begleitseminare (BS) umfasst neben einer Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltung jeweils fünf Seminare mit einem zeitlichen Umfang von zweieinhalb Stunden. Neben den allgemeinen Themen (Erfahrungsaustausch, Leistungsbewertung, Gruppenbildung, didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung), welche die Studierenden bei der Bewältigung des Praxissemesters unterstützen sollten, wurde in den videogestützten Seminareinheiten das Klassenmanagement der angehenden Lehrkräfte fokussiert. Videogestützte Seminareinheiten zum Klassenmanagement (KM) konnten in einem bildungswissenschaftlichen Begleitseminar (BW – Schulzimmer) und in einem Begleitseminar der Fachdidaktik Sport (SPO – Sporthalle) im WiSe 2016/17; SoSe 2017 und WiSe 2017/18 angeboten werden. Die Zuordnung der Studierenden in diese zwei Seminargruppen erfolgte zentral, nach organisatorischen Kriterien (Umsetzbarkeit Stundenplan). Grundsätzlich sollten jene Studierende alle eigenen Unterrichtsvideografien zur Analyse anfertigen, jedoch war dies vor dem Hintergrund des umfangreichen Genehmigungsverfahrens nicht immer möglich. Studierende ohne Genehmigung verblieben in der Seminargruppe und fertigten stattdessen Textvignetten an (s. Ergebnisse, Herausforderungen). Der nachfolgenden Darstellung (Abb. 3) sind oberhalb des Zeitstrahls Informationen zum Seminarkonzept und unterhalb zur Evaluation der beiden Begleitseminare zu entnehmen.

Wenngleich das Seminar- und Evaluationskonzept in diesen beiden Begleitseminaren insgesamt eine deutliche Schnittmenge aufweist, so ergaben sich bedingt durch unterschiedliche Rahmenbedingungen auch Unterschiede in den organisatorischen und inhaltlichen Gliederungspunkten sowie im zeitlichen Ablauf.

Gemeinsamkeiten der Begleitseminare BW und SPO:

- ◆ thematische Fokussierung gemäß dem dargestellten Modell (Abb. 2)
- ◆ Zielgruppe (Lehramtsstudierende im Praxissemester)
- ◆ kriteriengeleitete und kollegialen Reflexion
- ◆ Begleitinstrumente (Selbst- und Fremdeinschätzung)

Abbildung 3 Seminar- und Evaluationskonzept

		Vorbereitung	Fünf Blockseminare à 2,5h	Nachbereitung
Seminar-konzept	BS BW	Grundlagen, Organisation, Anforderungen	<i>Inhaltliche Gestaltung:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensionen von Unterrichtsqualität - KM - Präventive, proaktive und reaktive Lehrhandlungen (s. Rahmenmodell Abb. 2, Schwerpunktthema) - Heterogenität im Lernen erkennen und nutzen <i>Unterrichtsvideografie:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse mit Fokus auf KM in jeder Seminarsitzung - eingangs reflektieren die Studierenden kriteriengeleitet fremde Unterrichtsvideografien, in der Folge dann Auszüge ihrer eigenen Unterrichtsvideografie für sich selbst und mit den Kommilitonen 	Auswertung, Feedback
	BS SPO		<i>Inhaltliche Gliederungspunkte:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Grundlagen KM (s. Rahmenmodell Abb.2) und Konkretisierung im Fach <i>Unterrichtsvideografie:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse mit Fokus auf KM in jeder Seminarsitzung - eingangs reflektieren die Studierenden kriteriengeleitet fremde Unterrichtsvideografien, in der Folge dann Auszüge ihrer eigenen Unterrichtsvi- 	
 <p>Praxissemester (Schule & Seminar)</p>				
Evaluationskonzept	BS BW	Selbsteinschätzung	- nach der videografierten Unterrichtsstunde – Fremdeinschätzung (durch betreuende MentorInnen)	Evaluation Seminar (PEP)
	BS SPO		- nach 3 Wochen und nach 10 Wochen – Fremdeinschätzung (durch die SchülerInnen)	Selbsteinschätzung

Unterschiede der Begleitseminare BW und SPO:

- ◆ thematischen Breite (bedingt durch allgemeine Seminarvorgaben konnte im BS SPO mehr Zeit für das Thema Klassenmanagement eingeräumt werden)
- ◆ Umfang der Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideografien (aufgrund der geringeren Studierendenanzahl in BS SPO konnte dort mehr Zeit pro Studierende/n für die Reflexion genutzt werden)
- ◆ in beiden Seminaren wurden ergänzend zur kollegialen Reflexion im Seminar Partnerhospitationen mit dem Fokus auf das Klassenmanagement durchgeführt, im BS BW auf der Lernplattform Moodle (Bereitstellung der eigenen Unterrichtsvideografie und eigenen Reflexion → Rückmeldung eines Partners/einer Partnerin) und im BS SPO gegenseitig an ihren jeweiligen Schülern (Lerntandems)
- ◆ Evaluationskonzept im Prä-Post-Interventions-Vergleichsgruppendesign im BS BW mit zwei und im BS SPO mit drei Messzeitpunkten

Zu einem vertiefenden Verständnis der Seminarkonzepte soll die Beantwortung der nachfolgenden Fragen beitragen:

Wann wurde was videografiert?

Begleitseminar Bildungswissenschaften (BS BW):

- ◆ Alle Studierenden mit einer Genehmigung (Schüler_innen, Eltern, Schule, Ministerium/Senat und sie selbst) wurden nach einer Einführung in das Thema und das Seminarkonzept sowie nach einer Technikschielung in den Vorbereitungsseminaren dazu angehalten, bis zu einem vorab vereinbarten Termin (individuell variabel) mindestens eine Stunde ihres eigenverantwortlichen Unterrichts zu videografieren (Perspektive: Aus dem hinteren Teil der Klassenraums mit Fokus auf sich selbst). Im Anschluss daran sollte mittels bereitgestellter Fragebögen eine Rückmeldung von den Schüler_innen und der betreuenden Lehrkraft zu ihrem Klassenmanagement insgesamt eingeholt sowie ein frei gewählter Ausschnitt (eigene Schwerpunktsetzung) für alle Seminarteilnehmenden bereitgestellt werden, anhand dessen sie vor dem Hintergrund des Rahmenmodells (Abb. 2) und den unten aufgeführten Reflexionsschritten ihr Klassenmanagement zuerst selbst und anschließend kollegial reflektierten.

Begleitseminar Fachdidaktik Sport (BS SPO):

- ◆ Ergänzend zu dem Vorgehen in BS BW waren die Studierenden dazu aufgefordert, aus ihrer videografierten Unterrichtseinheit drei in Hinblick auf das Klassenmanagement relevante Videovignetten mit einem zeitlichen Umfang zwischen drei und fünf Minuten auszuwählen. Dabei wurde betont, dass die drei Unterrichtsvignetten je eine der drei Dimensionen des Klassenmanagements fokussieren sollten und nicht nur problematische Szenen, sondern ebenso gelungene Unterrichtsausschnitte in das Seminar miteingebracht werden konnten.

Wie erfolgte die kriterienorientierte Reflexion?

Die systematische Reflexion erfolgte vor dem Hintergrund des oben dargestellten Klassenmanagement-Modells sowie anhand des reflexiven Dreischritts Beschreiben, Erklären und Integrieren (Abb. 4).

Da unsere Aufmerksamkeitsprozesse durch persönliche Erlebnisse und individuelle Erfahrungen geprägt werden, sollte die beobachtete Unterrichtssituation zunächst objektiv und detailliert beschrieben werden. Im Anschluss daran wurde versucht, die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und theoriebasiert Erklärungsansätze für die jeweiligen Reaktionen und Verhaltensweisen zu finden. Abschließend wurden Potenziale herausgearbeitet und Handlungsalternativen abgeleitet, sowie individuell geprüft wie diese in das zukünftige Lehrerhandeln integriert werden können (vgl. Adaption des Dreischrittes Lohse-Bossenz & Krauskopf, 2017). Um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, of

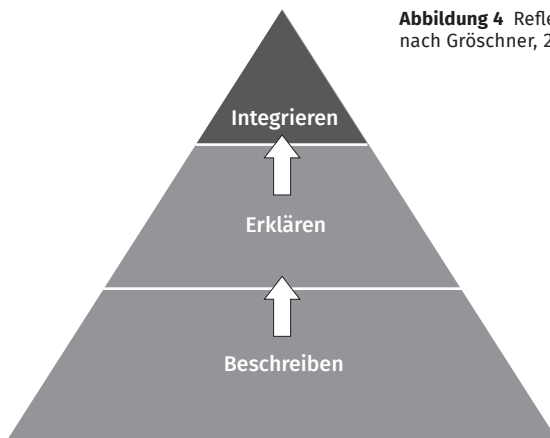


Abbildung 4 Reflexions-Dreischritt (adaptiert nach Gröschner, 2017)

fen und ehrlich kritische Punkte anzusprechen und konstruktiv zu diskutieren, wurden folgende Feedback – Grundsätze vereinbart:

- ◆ Was wir hier sehen und kollegial diskutieren, bleibt auch in diesem Raum.
- ◆ Bestmögliche Offenheit in der Sache bei gleichzeitiger Wertschätzung der Person.
- ◆ Niemand ist perfekt und wir alle machen Fehler – es ist nur die Frage, wie wir mit diesen Fehlern angemessen umgehen und was wir daraus für Lehren ziehen.

4 SEMINAREVALUATION

Das Hauptaugenmerk der Seminarevaluation fokussierte die Fragestellung, ob sich die durchgeführte kriterienorientierte Reflexion videografiertes Unterrichtsstunden positiv auf die Ausgestaltung des Klassenmanagements der Studierenden im Praxissemester auswirkt. Die Seminarevaluation basiert im Folgenden auf der Selbsteinschätzung der Studierenden, die Angaben der Fremdbeobachter dienten den Studierenden als strukturiertes Feedback oder als Reflexionsanlass sowie auf methodischer Seite der Bewertung der Beobachterübereinstimmung. Umgesetzt wurde die Evaluation des Seminars als Prä-Post-Interventions-Vergleichsgruppendesign. Die Vergleichsgruppen für die beiden Begleitseminare bildeten jeweils parallel stattfindende Begleitseminare der Bildungswissenschaften bzw. Fachdidaktik Sport (ohne videogestützte Seminareinheiten zum Klassenmanagement). Das vorliegende Seminar- und Evaluationskonzept wurde erstmalig im WiSe 2016/17 umgesetzt. Aufbauend auf den Rückmeldungen der Studierenden und schulischen Kooperationspartner erfolgte für die zwei nachfolgenden Semester eine Adaptierung der Seminargestaltung. Dies bezog sich vornehmlich auf organisatorische Optimierungen (effizienteres Genehmigungsverfahren, Technikschiulung, Vereinbarkeit von schulischen und universitären Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtsvideografie). Die Ergebnisse der Seminarevaluationen für das SoSe 2017 und das WiSe 2017/18 werden für beide Begleitseminare getrennt berichtet.

Begleitseminar Bildungswissenschaften (BS BW, Gehrman):

In beiden Semestern haben insgesamt 36 Studierende an einem videogestützten Begleitseminar mit dem Fokus auf das Klassenmanagement teilgenommen (Interventionsgruppe, IG). Bei Berücksichtigung der vollständigen Datensätze werden nachfolgend die Angaben von 35 Studierenden in der IG und 34 Stu-

Tabelle 1 Stichprobe BS BW

	SoSe 2017		WiSe 2017/18	
	IG	VG	IG	VG
Geschlecht	18 weiblich	19 weiblich	13 weiblich	13 weiblich
	1 männlich	1 männlich	3 männlich	1 männlich
Studiengang	11 LA Primar	18 LA Primar Ink	12 LA Primar	9 LA Primar
	8 LA Sek I & II	2 LA Primar	4 LA Primar Ink	5 LA Primar Ink

LA Primar = Lehramt für die Primarstufe

LA Primar Ink = Lehramt für die Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik

LA Sek I & II = Lehramt für die Sekundarstufen I und II

dierenden in der Vergleichsgruppe (VG, Parallelseminar) präsentiert. Der Anteil weiblicher Studierender überwiegt in beiden Gruppen. Mit Ausnahme einiger Studierender der IG im SoSe 2017 war der angestrebte Abschluss stets das Lehramt der Primarstufe (z. T. mit Schwerpunkt Inklusion, s. Tab. 1).

Bereits im Prä-Test schätzten die Studierenden beider Gruppen die Ausgestaltung ihres Klassenmanagements positiv ein.² Auf der sechsstufigen Skala lag die Selbsteinschätzung aller Gruppen im Mittel zwischen 4,22 und 4,86. In allen Semestern und Gruppen beurteilten sich die Studierenden hinsichtlich des Aspekts Allgegenwärtigkeit (Präsenz, Monitoring, Multitasking) relativ am niedrigsten, was sich auch in den Werten des Post-Tests wiederfindet (s. Tab. 2). Die Antwort auf die Frage danach, ob die Studierenden in besonderer Weise vom Seminar-konzept für die Ausgestaltung ihres Klassenmanagements profitierten, kann nur mit Abstrichen beantwortet werden: Zwar fällt die Selbsteinschätzung zum Klassenmanagement in der IG im Post-Test durchweg noch positiver aus, jedoch ist das – mit einer Ausnahme der Einschätzung des Verhaltensmanagements im SoSe 2017 – auch in der VG so. Die Durchführung einer ANOVA mit Messwiederholung ergab einzig für die Dimension Verhaltensmanagement im SoSe 2017 einen großen Effekt ($F(1, 37) = 6.27, p = .02, \eta_p^2 = .15$). Es kann insgesamt – wenn jedoch mit Vorsicht – von kleinen Effekten die Rede sein.

Wie können die Befunde erklärt werden? Die Intervention könnte nicht erfolgreich oder nicht „intensiv“ genug gewesen sein, die Studierenden überschätzen sich im Prä-Test/unterschätzen sich im Post-Test (Stichwort Praxisschock), die Vergleichsgruppe war ungeeignet (z. B. Merkmal Studiengang im SoSe 2017 oder ebenfalls eine videogestützte Einheit in der VG zum Klassenmanagement

2 Die Instrumentenanalyse ist aufgrund laufender Datenerhebung noch nicht abgeschlossen, es wird gemäß den Dimensionen des Rahmenmodells ausgewertet.

Tabelle 2 Selbsteinschätzung Klassenmanagement BS BW

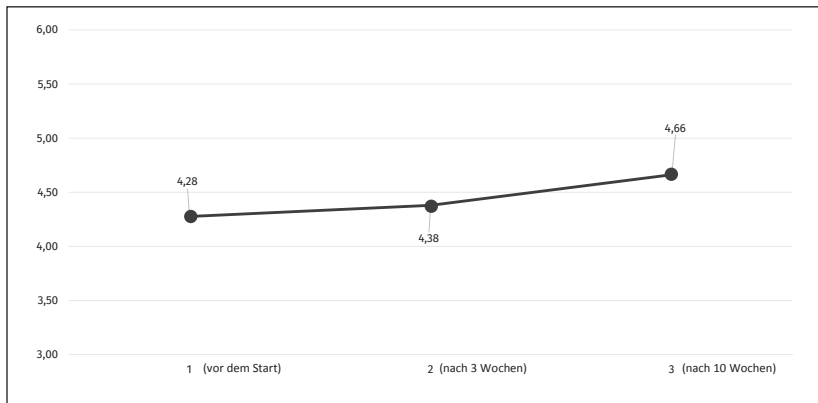
	SoSe 2017		WiSe 2017/18	
	IG	VG	IG	VG
Prä-Test KM	M=4,59 (SD=.42)	M=4,86 (SD=.42)	M=4,22 (SD=.87)	M=4,40 (SD=.34)
♦ Allgegenwärtigkeit	M=4,36 (SD=.50)	M=4,48 (SD=.52)	M=3,98 (SD=.85)	M=4,10 (SD=.40)
♦ Prozessmanagement	M=4,62 (SD=.60)	M=4,85 (SD=.46)	M=4,36 (SD=.91)	M=4,38 (SD=.37)
♦ Verhaltensmanagement	M=4,73 (SD=.41)	M=5,15 (SD=.41)	M=4,29 (SD=.91)	M=4,64 (SD=.36)
Post-Test KM	M=4,82 (SD=.46)	M=4,85 (SD=.34)	M=4,86 (SD=.41)	M=4,99 (SD=.29)
♦ Allgegenwärtigkeit	M=4,64 (SD=.58)	M=4,61 (SD=.40)	M=4,69 (SD=.49)	M=4,92 (SD=.36)
♦ Prozessmanagement	M=4,80 (SD=.56)	M=4,87 (SD=.42)	M=4,80 (SD=.51)	M=4,92 (SD=.34)
♦ Verhaltensmanagement	M=4,97 (SD=.39)	M=5,02 (SD=.35)	M=5,05 (SD=.36)	M=5,11 (SD=.46)
Prä-Post-Test KM	F(1, 37)=3.22, p= .08, η_p^2 = .08		F(1, 28)= .04, p= .84, η_p^2 = .00	
♦ Allgegenwärtigkeit	F(1, 37)=1.03, p= .32, η_p^2 = .03		F(1, 28)=.18, p= .67, η_p^2 = .01	
♦ Prozessmanagement	F(1, 37)= .95, p= .34, η_p^2 = .03		F(1, 28)= .11, p= .74, η_p^2 = .00	
♦ Verhaltensmanagement	F(1, 37)=6.27, p= .02, η_p^2 = .15		F(1, 28)= 1.53, p= .23, η_p^2 = .05	

M= Mittelwert; SD = Standardabweichung; F= Testverfahren benutzt F-Statistik; p= Signifikanz

η_p^2 = Effektstärke partielles Eta-Quadrat, $\eta_p^2 > .01$ kleiner Effekt, $\eta_p^2 > .06$ mittlerer Effekt, $\eta_p^2 > .14$ großer Effekt

WiSe 2017/18) und/oder nicht überprüfte Drittvariablen könnten die Effektstärke beeinflussen, denn das Praxissemester ist für die Studierenden häufig eine vielfältig herausfordernde und prägende Phase.

Ein interessanter Befund zeigt sich in der IG im SoSe 2017: Hier konnten vor dem Hintergrund vorliegender Genehmigungen lediglich acht Studierende ihren Unterricht videografieren, 11 Studierende verfassten Fallbeispiele zu ihrem Unterricht in Textform. Während die Selbsteinschätzung zum Klassenmanagement im Prä-Test vergleichbar ausfiel (beide 4,59), erreichten die Studierenden, welche mit ihren eigenen Unterrichtsvideobeispielen arbeiteten im Post-Test relativ höhere Werte (Video: 5,0 (.49)/Text: 4,70 (.41)). Der Effekt kann als mittelstark beschrieben werden ($F(1, 17) = 2.32, p = .15, \eta_p^2 = .12$). Das bedeutet, Studierende profitieren ggf. mehr bezüglich ihrer (selbst eingeschätzten) Ausgestaltung des Klassenmanagements, wenn sie eigene Video- statt Textvignetten in die Reflexionsphase des Seminars mit einbringen. Auf die direkte Frage nach der Lernwirksamkeit fremder und eigener Video- bzw. Textvignetten bewerteten die 69 Studierenden der hier präsentierten Stichprobe auf einer elfstufigen Skala (0 = gar nicht, 10 = sehr intensiv) am Semesterende die Reflexion eigener Unterrichtsvideografien als am lernwirksamsten ($M = 8,19$ ($SD = 1.82$)), gefolgt von fremden Unterrichtsvideografien ($M = 6,58$ ($SD = 1.94$)), eigenen Textvignetten ($M = 5,78$ ($SD = 2.46$)) und fremden Textvignetten ($M = 4,72$ ($SD = 2.33$)).

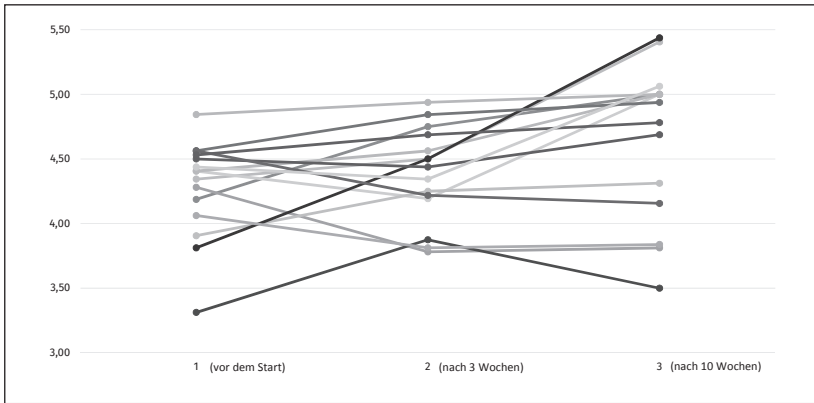
Abbildung 5 Entwicklung Selbsteinschätzung Klassenmanagement (BS SPO, Seminargruppe)

Begleitseminar Fachdidaktik Sport (BS SPO, Linka):

Insgesamt haben in den beiden Semestern 15 Studierende an dem Begleitseminar Fachdidaktik Sport mit dem Fokus auf Klassenmanagement teilgenommen. Bezogen auf die erste Fragestellung kann festgehalten werden, dass sich die Studierenden in ihrem selbsteingeschätzten Klassenmanagement im Verlauf des Praxissemesters positiv entwickelten.

Über alle drei Messzeitpunkte (1, 2, 3) hinweg, konnte die deutlichste Entwicklung in den beiden Dimensionen Allgegenwärtigkeit ($4,09 < 4,21 < 4,50$) und Verhaltensmanagement ($4,26 < 4,44 < 4,67$) aufgezeigt werden. Auch bezüglich der Dimension Prozessmanagement konnte eine positive Entwicklung konstatiert werden, auch wenn diese nicht so deutlich ausgeprägt ist wie in den beiden anderen Dimensionen ($4,45 < 4,44 < 4,78$). Betrachtet man jedoch die Entwicklung nachdem im Rahmen der kollegialen Reflexion die eigenen Unterrichtsvideos analysiert wurden, so zeigt sich die deutlichste Entwicklung im Bereich des Prozessmanagements. Dies lässt sich damit begründen, dass die von den Studierenden selbst ausgewählten Videovignetten, trotz der Bitte um Berücksichtigung aller Dimensionen, größtenteils diesen Bereich fokussierten. Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die vorläufigen Ergebnisse der Vergleichsgruppe ähnliche Verläufe in der Selbsteinschätzung abbilden und keine signifikanten Unterschiede zu der Seminargruppe mit dem spezifischen Fokus auf das Klassenmanagement aufweisen.

Daher lohnt sich ein Blick auf die individuellen Verläufe der Selbsteinschätzung innerhalb der Seminargruppe. Die Betrachtung offenbart, dass sich die Studierenden in ihrem selbstwahrgenommenen Klassenmanagement sehr un-

Abbildung 6 Entwicklung Klassenmanagement (BS SPO, individuelle Verläufe)

terschiedlich entwickelt haben (s. Abb. 6). Während der Großteil die skizzierte positive Entwicklung nahm, konnte aufgrund der individuellen Umstände bei einem geringen Teil der Studierenden keine positive Entwicklung beobachtet werden.

Unter Einbeziehung der Perspektive der Schüler_innen lässt sich festhalten, dass die Studierenden sich selbst hinsichtlich ihres Klassenmanagements eher kritischer einschätzten als dies von ihren Schüler_innen wahrgenommen wurde. Das vorläufige Fazit einer qualitativen Ergänzungsstudie lässt diesbezüglich den Rückschluss zu, dass die Studierenden sich aufgrund der gesteigerten Sensibilisierung und der wiederholten intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema kritischer einschätzen.

In Hinblick auf die methodische Gestaltung kann konstatiert werden, dass die Studierenden auf die Ankündigung, dass mit eigenen Unterrichtsvideografien gearbeitet werden wird, zunächst eher skeptisch beziehungsweise mit Vorbehalten reagiert haben. In der Abschlussreflexion wurde die kollegiale Reflexion jedoch ausnahmslos (!) als positiv betrachtet. Auf die universitätsinterne offene Standardfrage des Potsdamer Evaluationsportals „Wodurch haben Sie am meisten gelernt?“ wurde der Einsatz der Videografie am häufigsten genannt und die Videografie „als große Bereicherung für die persönliche Entwicklung“ angesehen. Dabei bestätigte sich durch die Rückmeldung der Studierenden die Annahme, dass die Arbeit mit den eigenen Unterrichtsvideografien größtenteils als noch lernwirksamer wahrgenommen wurde als dies bei der Analyse von fremden Unterrichtsvignetten der Fall war.

5 HERAUSFORDERUNGEN, GELINGENSBEDINGUNGEN UND AUSBLICK

Um ein Seminar erfolgreich umzusetzen, in welchem Studierende eigene und fremde Unterrichtsvideografien reflektieren, bedarf es nicht nur mehr Vor- und Nachbereitungszeit gegenüber „klassischen“ Seminaren, sondern vor allem auch einer längeren Vorlaufzeit, um zum Beispiel das Genehmigungsverfahren der Unterrichtsvideografie vonseiten des Ministeriums/des Senats, der Schulleitung und ggf. der Schulkonferenz, der Kinder und ihren Erziehungsberechtigten sowie der Studierenden einzuholen. Es galt einige Überzeugungsarbeit bei den verschiedenen Akteuren zu leisten (Sensibilisierung für das Thema sowie Betonung der Bedeutung der Unterrichtsvideografie für die Erreichung der Lernziele). Tendenziell galt: Je direkter der Kontakt, umso erfolgreicher. Die Schulleitungen erschienen insgesamt relativ offen, die Kolleg_innen an den Schulen baten um keine oder eine möglichst geringe Mehrbelastung (es wurde ausschließlich um die Beurteilungen für die Studierenden gebeten). Die Rückmeldungen der Erziehungsberechtigten waren durchwachsen. Vereinzelt Nachfragen bezogen sich vornehmlich auf den Verwendungskontext der Videos und die Sicherung des Datenschutzes (trotz des ausdrücklichen Hinweises, dass im Fokus der Betrachtung nicht die Schüler_innen, sondern die Lehramtsstudierenden und ihre unterrichtlichen Handlungen stünden und die Aufnahmen ausschließlich intern im Seminar- und Forschungskontext Verwendung finden würden). Durften/Wollten Kinder einer Klasse nicht videografiert werden, wurden die Schüler_innen so umgesetzt, dass sie im Aufnahmewinkel der Videokamera nicht zu sehen waren. Bei der Videografie in der Sporthalle oder dem Sportplatz konnte dies aufgrund der häufig wechselnden Bewegungs- und Sozialformen nicht in dieser Form gelöst werden, sondern die betreffenden Schüler_innen übernahmen Beobachtungs- oder andere Zusatzaufgaben, die außerhalb des Kamerabereiches durchgeführt wurden.

Vor dem Hintergrund der datenbasiert diskutierten Lernwirksamkeit wäre es wünschenswert, wenn das beschriebene Seminarkonzept sowohl in Hinblick auf die inhaltliche Fokussierung auf das Thema Klassenmanagement als auch bezüglich der methodischen Gestaltung über die Projektlaufzeit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Potsdam Bestand hätte. Inhaltlich-strukturelle Grundsteine sind gelegt, Begleitinstrumente befinden sich in der ersten Revision. Zudem gilt es die Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung auszubauen, um Synergieeffekte nutzbar zu machen und eine Kohärenz im Ausbildungskonzept angehender Lehrkräfte zu sichern. Im Rahmen einer Längsschnittstudie könnten phasenübergreifend Entwicklungsverläufe erfasst und daraus Potenziale für eine gezielte Unterstützung abgeleitet werden.

Literatur

- Brophy, J. (2004). *Advances in research on teaching* (Vol. 10. Using video in teacher education). Oxford, UK: Elsevier.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155.
- Gröschner, A. (2017). Unterrichtsbeobachtung und systematische Videoreflexion. *Workshop an der Universität Potsdam*. Potsdam.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havers, N. (2015). Kann Microteaching die Praxisrelevanz von Lehrerbildung verbessern? In Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Stengl-Jörns, R. (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 161–174.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, 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.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Bobingen: Klett und Kallmeyer.
- Klieme, E. & Baumert, J. (2001). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht Forschungsberichte, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer M. M. & Schwabe F. (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (Vol. I). Münster: Waxmann.
- Linka, T. & Gehrman, M.-L. (in Vorbereitung). *Entwicklung und Evaluation eines multiperspektivischen Instruments zur Erfassung des Klassenmanagements angehender Lehrkräfte*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Lohse-Bossenz, H. & Krauskopf, K. (2017). *Strukturiert und vernetzt – eine experimentelle Studie zur Reflexion von Unterrichtsvideos*. Vortrag auf der 82. Tagung der Arbeitsgruppe empirisch pädagogische Forschung (AEPF).
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2015). *CLASS – Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3* (Fourth Printing ed.). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). *Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK) Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement*. Berlin: Freie Universität Berlin.