

Classroom Management

Bibliografie:

Felicitas Thiel und Diemut Ophardt:
Klassenmanagement als Basisdimension
der Unterrichtsqualität.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (4), 16-35.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-01>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2022

01

*Felicitas Thiel und
Diemut Ophardt*

Klassenmanagement
als Basisdimension
der Unterrichtsqualität

Klassenmanagement (Classroom Management) oder Klassenführung war in der Lehrkräftebildung und Unterrichtsforschung lange Zeit eher von nachrangigem Interesse. Das hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. Das Thema ist mittlerweile in der Lehrkräftebildung in allen Phasen fest verankert und es liegen zahlreiche Einzelstudien sowie einige Metaanalysen vor, die den Stellenwert eines effektiven Klassenmanagements für den Lernerfolg von Schüler*innen verdeutlichen. Ein gelingendes Klassenmanagement sorgt durch eine Minimierung von Störungen sowie durch eine flüssige Gestaltung der lernzielbezogenen Unterrichtsinteraktion für eine Maximierung der aktiven Lernzeit. Die aktive Lernzeit ist wiederum ein zentraler Prädiktor des Lernerfolgs der Schüler*innen. Klassenmanagement beeinflusst außerdem die Lehrgesundheit. Insbesondere Noviz*innen erleben (potenzielle) Schwierigkeiten im Klassenmanagement als belastend.

Obwohl Klassenmanagement ein wichtiges Thema der Lehrkräftebildung und Unterrichtsforschung ist, wird das Konzept häufig eklektisch verwendet. Für eine systematische Entwicklung von Kompetenzen des Klassenmanagements ist ebenso wie für eine differenzierte Untersuchung der Wirksamkeit unterschiedlicher Strategien ein Modell erforderlich, das unterschiedliche Anforderungen und Strategien systematisch in Zusammenhang bringt.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst verschiedene theoretische Ansätze des Klassenmanagements dargestellt. Die im Rahmen dieser Ansätze identifizierten Strategien werden anschließend in einem Modell zusammengeführt. Schließlich werden Befunde zum Einfluss des Klassenmanagements auf den Lernzuwachs der Schüler*innen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte berichtet.

Ansätze des Klassenmanagements

Modifikation von Schüler*innenverhalten

Über viele Jahre wurde die Forschung zum Klassenmanagement durch den behavioristischen Ansatz dominiert. In dieser psychologischen Theorieperspektive wird Klassenmanagement als systematische Verstärkung oder Modifikation des individuellen Verhaltens von Schüler*innen beschrieben (Landrum & Kauffman, 2006). Erwartetes Ver-

halten wird positiv verstärkt und nicht-regelkonformes Verhalten wird durch den Einsatz aversiver Reize geschwächt. Was den Einsatz positiver Verstärker betrifft, kommt im Unterricht häufig Lob zum Einsatz. Befunde aus zahlreichen Experimentalstudien zeigen, dass Loben eine erfolgreiche Strategie zum Aufbau erwünschten Verhaltens ist, wenn bestimmte Kriterien, wie der Anreizwert oder die Unmittelbarkeit einer Verstärkung, beachtet werden (Landrum & Kauffman, 2006). In der Schulpraxis wird Lob allerdings eher selten und wenn, dann häufig unsystematisch eingesetzt. Außerdem werden die kognitiven Prozesse, die mit einem Lob ausgelöst werden, zu wenig berücksichtigt (Brophy, 1981). So kann z. B. ein sehr ausführliches Lob für die Bewältigung einer einfachen Aufgabe von der bzw. dem entsprechenden Schüler*in als Beleg dafür interpretiert werden, dass die Lehrkraft ihr bzw. ihm nichts zutraut. Was die Modifikation von regelverletzendem Verhalten betrifft, wurde abgesehen von Zurechtweisungen insbesondere das sogenannte „Response Cost Punishment“ untersucht. Hier werden vorher erworbene Verstärker (z. B. mehr Freizeit) als Reaktion auf ein unangemessenes Verhalten wieder entzogen (O’Leary & O’Leary, 1977). Neben einer positiven Verstärkung und dem Einsatz aversiver (unangenehmer) Reize ist im Unterricht häufig das Ignorieren eines unerwünschten Verhaltens zu beobachten. Aus Sicht der behavioristischen Lerntheorie handelt es sich hier um den Versuch der „Löschung“ (Extinktion) dieses Verhaltens, weil keine Aufmerksamkeitszuwendung (positiver Reiz) erfolgt. Die Wirksamkeit dieser Strategie konnte dann nachgewiesen werden, wenn gleichzeitig erwünschtes Verhalten konsequent belohnt wurde (Alberto & Troutman, 2003). Ein Ignorieren massiver Störungen ist allerdings häufig nicht zielführend (Thiel, Richter & Ophardt, 2012).

Ein Beispiel für ein behavioristisch ausgerichtetes Programm des Klassenmanagements ist das „Assertive Discipline Program“ von Canter und Canter (1992), das klare Regeln, Belohnungen, Bestrafungen und Maßnahmen der Extinktion systematisch verknüpft. *Assertiveness* beschreibt ein direktes und bestimmtes Kommunikationsverhalten der Lehrkraft, das gleichzeitig angstfrei und nicht-verletzend ist (Wolpe, 1973).

Grundlage für eine zielgerichtete Strategie im Umgang mit problematischem Verhalten ist eine funktionale Verhaltensanalyse, mit der Bedingungen und verstärkende Reaktionen erfasst werden, um Ansatzpunkte für eine längerfristige Strategie der Verhaltensmodifikation

zu identifizieren (Borg-Laufs, 2020). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit schweren Verhaltensstörungen werden behavioristische Lernprogramme oft mit Erfolg angewendet (Theodore, Bray, Kehle & Jenson, 2001; McGoey & DuPaul, 2000).

Neuere Ansätze der behavioristischen Lerntheorie betonen die Notwendigkeit, die Fremdkontrolle des Verhaltens zunehmend durch Selbstkontrolle der Schüler*innen zu ersetzen (Werner & Trunk, 2017). Inspiriert von der sozialen Lerntheorie (Bandura, 1977) kombinieren Programme zur kognitiven Verhaltensmodifikation (Meichenbaum, 1977), die auf einen Aufbau von Kapazitäten der Selbstregulation des Verhaltens setzen, Modelling-Techniken mit Verfahren der Selbstinstruktion und Selbstverstärkung.

Gestaltung und Steuerung der Unterrichtsinteraktion

Der reaktive und individualistische Ansatz des Behaviorismus wurde seit den späten 1960er Jahren insbesondere aus interaktionssoziologischer Perspektive stark kritisiert. Dem sogenannten ökologischen Ansatz zufolge wird im behavioristischen Ansatz ausgespart, dass die Umwelt (das Habitat) für das Verhalten von Individuen von entscheidender Bedeutung ist. Während die Videostudien von Jacob Kounin (1970) in Deutschland breit rezipiert worden sind, wurden andere Studien, die dem ökologischen Ansatz zugerechnet werden und sich eher explorativer Methoden bedienen, insbesondere die stärker theoretisch unterlegten Studien von Walter Doyle (1986, 2006), im deutschen Sprachraum zunächst wenig beachtet.

Die zentrale Frage des ökologischen Ansatzes ist: Wie können Aktivitätssettings („behavior settings“, Gump, 1967, p. 84), wie z. B. eine Gruppenarbeit oder ein Klassengespräch, in denen alle Handlungen im Klassenzimmer konstruktiv auf ein Lernziel bezogen sind, geplant, umgesetzt und gesteuert werden? Störungen werden nicht mehr als Probleme individuellen Verhaltens definiert, sondern als Zustand der Interaktion (Thiel, 2016). Zurechtweisungen sind dann auch nicht mehr in erster Linie Maßnahmen zur Modifikation von Verhalten, sie werden vielmehr als „Reparaturmaßnahmen“ zum Schutz der Aktivitätssettings verstanden (Doyle, 2006, p. 114). Dadurch gerät stärker in den Blick, dass auch (ausbleibende) Aktivitäten der Lehrkräfte Ursachen von Störungen des Unterrichts sein können (Kounin, 1970; Doyle, 1984).

Ein zentraler, von Walter Doyle (1984) eingeführter Begriff ist das *Handlungsprogramm (program of action)*. Ein Handlungsprogramm, das von der Lehrkraft definiert und mit den Schüler*innen gemeinsam umgesetzt und ggf. angepasst wird, beschreibt die aufeinander bezogenen Handlungen, die notwendig sind, um eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten. Das Handlungsprogramm sollte die Erwartungen an das Verhalten aller Beteiligten möglichst eindeutig beschreiben. Ist dies nicht der Fall – Doyle spricht dann von hybriden Handlungsprogrammen (1984) –, sind Verunsicherung und Rückfragen zu erwarten, die den Unterrichtsfluss verzögern und irritieren (Thiel et al., 2012). Die Steuerung des Unterrichtsflusses stand im Zentrum der Videostudien von Jacob Kounin (1970). Der Einsatz von Signalen ist hier von besonderer Relevanz. Kounin hat zur Verdeutlichung der Steuerung des Unterrichtsflusses die Begriffe „Smoothness“ und „Momentum“ geprägt (Kounin, 1970, pp. 92ff). Wie nonverbale und verbale Signale zur Steuerung des Unterrichts eingesetzt werden können, wurde auch im Rahmen kommunikationstheoretischer Ansätze untersucht. Dies betrifft etwa sogenannte „compliance gaining messages“ (Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986), d. h. Botschaften, die darauf abzielen, das *Commitment* zum Handlungsprogramm zu beeinflussen. Langfristig erfolgreich sind prosoziale Botschaften, die erwartetes Verhalten verstärken und an die Verantwortung appellieren, während antisoziale Botschaften, die das Verhalten durch Schuldgefühle, Bestrafungen oder Beschämungen zu erzwingen versuchen, negativ mit affektiven und kognitiven Lernerträgen zusammenhängen (Chory & Goodboy, 2010). Die Befunde zu proaktiven *compliance gaining messages* korrespondieren auch mit den Befunden zum Einsatz von Lob im Klassenzimmer (Brophy, 1981). Außerdem lassen sich daraus Kriterien für eine konstruktive Kommunikation von Zurechtweisungen ableiten (Thiel, 2016).

Eine kontinuierliche Signalsteuerung stellt insbesondere in störungsanfälligen Situationen eine Herausforderung dar, in denen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen für relevante Reize und die Unterdrückung irrelevanter Reize durch die Lehrkraft gezielt unterstützt werden muss (Ophardt & Thiel, 2015). Expertenlehrkräfte nutzen in solchen Situationen ein breites Repertoire von Signalen, von Blickkontakten über Sprechpausen bis hin zum „Übersprechen“ unpassender Einwürfe (Thiel et al., 2012; Ophardt & Thiel, 2016).

Kounins Studien haben auch für die Bedeutung der Aktivierung der gesamten Klasse sensibilisiert. Der Fokus auf die gesamte Lerngruppe erscheint insbesondere für Noviz*innen schwierig, die sich häufig vor allem mit den Schüler*innen beschäftigen, die ein besonderes *Commitment* zeigen oder mit denen, die häufig die Regeln verletzen (Thiel et al., 2012).

In seinen Studien hat Kounin außerdem auf die zentrale Bedeutung von „*Withitness*“ und „*Monitoring*“ der Lehrkraft aufmerksam gemacht (Kounin, 1970). Während *Withitness* eine erhöhte Aufmerksamkeit für alle Aktivitäten im Klassenzimmer betrifft, bezieht sich *Monitoring* auf die laufende Beobachtung des Verhaltens aller Schüler*innen im Hinblick auf die Abweichung vom Handlungsprogramm. Kounins Perspektive auf das Monitoring wurde in den letzten Jahren durch kognitionspsychologisch und emotionspsychologisch ausgerichtete Studien erweitert. Ausgehend von dem Konzept der „*Professional Vision*“ und mittels Einsatz von Eye-Tracking-Methoden wurde z. B. gezeigt, wie sich die Wahrnehmung und Verarbeitung von Unterrichtsereignissen zwischen Expert*innen und Noviz*innen unterscheidet (Wolff, Jarodzka, van den Bogert & Boshuizen, 2016). Für die Lehrkräfteausbildung hat die Forschung zu *Professional Vision* große Bedeutung. Auf ihrer Grundlage wurden Studien zur Gestaltung von Lernsettings zur Förderung der professionellen Wahrnehmung durchgeführt (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Barth, Piwowar, Kumschick, Ophardt & Thiel, 2019; Thiel, Böhnke, Barth & Ophardt, 2020). Die effektive Wahrnehmung und Verarbeitung von Ereignissen im Unterricht und damit die Steuerung des Unterrichts ist aber nicht nur von kognitiven Faktoren abhängig, sondern auch von den Emotionen, die die Lehrkraft insbesondere in Störungssituationen erlebt, und davon, wie sie diese Emotionen reguliert (McCarthy, Lineback & Reiser, 2015).

Einführung von Regeln und Routinen

Ein insbesondere in den USA populärer Ansatz des Klassenmanagements betont die Bedeutung der Einführung von Regeln und Routinen, wenn die Lehrkraft eine Klasse übernimmt (Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Evertson & Emmer, 1982). Durch Regeln und Routinen werden die Rahmenbedingungen für eine Modifikation des Verhaltens sowie für eine Steuerung des Unterrichtsflusses geschaffen. Regeln, die als Verhaltensstandards für konkrete Situationen definiert

werden können, ermöglichen erst die Identifikation von unangemessenem Verhalten. Routinen, die als kurze Verhaltensskripts für häufig vorkommende Aktivitäten (z. B. Austeilen der Arbeitsblätter) bezeichnet werden können, sind für eine flüssige Steuerung des Unterrichts, insbesondere von Übergängen zwischen zwei Aktivitätssettings, unverzichtbar (Arlin, 1979).

Für die Forschung zu Routinen sind insbesondere die Arbeiten von Gaea Leinhardt und Kolleg*innen prägend geworden (Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987). Sie unterscheiden drei Typen von Routinen: Management-Routinen (z. B. der Wechsel des Raums) betreffen Aktivitäten, die nicht mit dem Lernprozess in Verbindung stehen; Support-Routinen (z. B. das Austeilen von Arbeitsblättern) betreffen Aktivitäten, die die unmittelbaren Voraussetzungen für Lehr-Lernprozesse schaffen, und Exchange-Routinen (z. B. eine Prozedur der Abfrage von Aufgabenlösungen) betreffen die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen selbst. Routinen erleichtern die Planung und Durchführung von Unterricht, weil auf sozial geteilte und akzeptierte Handlungsschemata für bestimmte Anforderungssituationen zurückgegriffen werden kann. Ohne Routinen ist eine geordnete Interaktion im Unterricht kaum vorstellbar. Weil ein zu stark durch Routinen strukturierter Unterricht die Selbstregulierung der Schüler*innen unterlaufen kann, ist allerdings ein gezielter und maßvoller Einsatz geboten (Thiel, 2016).

Die Befunde der Arbeiten von Leinhardt und Kolleg*innen werden durch interaktionssoziologische Studien in der Tradition von Ervin Goffman bestätigt (Diehl & McFarland, 2012). Goffman (1983) hat in unterschiedlichen Studien die Bedeutung von Routinen und Ritualen für die Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung herausgearbeitet. Routinen werden als Prozeduren zur koordinierten Bearbeitung von Aufgaben verstanden. Sie bestehen aus einer Kette von Teilhandlungen und laufen, ausgelöst durch ein Signal, quasi automatisch ab. Im Unterschied zu Routinen haben Rituale keinen Aufgabenbezug. Es handelt sich vielmehr um Handlungsketten, die die Verbundenheit und gegenseitige Anerkennung der Interaktionspartner*innen dokumentieren (z. B. das Begrüßungsritual am Beginn der Stunde) (Goffman, 1983).

Zur Bedeutung von Regeln und Routinen für einen lernwirksamen Unterricht wurden zahlreiche Studien durchgeführt (im Überblick: Evertson & Harris, 1999). Eine besondere Rolle spielen Expert*innen-Noviz*innen-Studien (z. B. Leinhardt et al., 1987; Westerman, 1991; Thiel et al., 2012). Lehrkräfte, deren Klassenmanagement besonders

erfolgreich ist, kommunizieren präzise, transparente Verhaltenserwartungen (Emmer et al., 1980). Routinen werden modelliert und eingeübt und durch kontinuierliches Feedback der Lehrkraft verstärkt. Verschiedene Studien (Emmer et al., 1980; Doyle, 1984; Leinhardt et al., 1987) zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräfte in der ersten Unterrichtsstunde damit beginnen, Regeln und Prozeduren zu thematisieren und dass die Etablierungsphase nach wenigen Unterrichtsstunden abgeschlossen ist (Emmer, Evertson & Worsham, 2003).

Gestaltung von Beziehungen im Klassenzimmer

Der sogenannte interpersonale Ansatz des Klassenmanagements betont, dass alle Aktivitäten zur Gestaltung und Steuerung der Interaktion im Klassenzimmer durch die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen geprägt werden (Wubbels, 2011, p. 118). Diese Beziehungen lassen sich mit Bezug auf die beiden Dimensionen Kontrolle und Unterstützung/Kooperation beschreiben (vgl. Lewin, Lippitt & White, 1939; Tausch & Tausch, 1973). Ebenso wie die Forschung zu Erziehungsstilen bestätigen die Studien zu interpersonalen Beziehungen im Klassenzimmer, dass sich das Verhalten erfolgreicher Lehrkräfte durch eine hohe Kontrolle bei gleichzeitiger konstruktiver Unterstützung der Schüler*innen auszeichnet (Wubbels, 2011, p. 119).

Wenngleich die theoretische Perspektive eine andere ist, kommen kommunikationstheoretische Ansätze zu ähnlichen Befunden. Sie bestätigen den hohen Stellenwert von Techniken der *confirmation communication* (bestätigenden Kommunikation), die dann wirksam sind, wenn Lehrkräfte Interesse an den Schüler*innen sowie Unterstützung für sie signalisieren und Beschämung und Aggression vermeiden (Ellis, 2000). Studien zu „Immediacy“ (Witt, Wheelless & Allen, 2004) zeigen, wie Lehrkräfte durch ihr Verhalten verbal (z. B. direkte Sprache, wörtliche Rede, namentliches Ansprechen) und nonverbal (Blickkontakt, Mimik) Nähe und Unmittelbarkeit zu den Schüler*innen herstellen.

Im deutschen Sprachraum ist vor allem die professionssoziologische Sicht auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen verbreitet. Hier wird, anders als in psychologischen und kommunikationstheoretischen Ansätzen, mitreflektiert, dass es sich bei der Unterrichtsinteraktion um eine Interaktion handelt, die durch vielfältige institutionelle Zwänge geprägt ist. Die Lehrkraft hat dementsprechend ein staatliches Mandat, das sie dazu verpflichtet, Inhalte und Beurtei-

lungsmaßstäbe ggf. auch gegen den Willen der Schüler*innen durchzusetzen (Oevermann, 1996). Die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen unter diesen spezifischen institutionellen Bedingungen stellt deshalb eine besondere Herausforderung dar und ist nur bedingt mit anderen sozialen Beziehungen zu vergleichen.

Anforderungen des Klassenmanagements: ein Modell

Die dargestellten Ansätze des Klassenmanagements richten ihren Fokus jeweils auf unterschiedliche Aspekte. Es wurde bereits gezeigt, dass diese Aspekte in vielen Fällen aufeinander verweisen, und es ist davon auszugehen, dass ein effektives Klassenmanagement seine Wirkung in einem produktiven Zusammenspiel der unterschiedlichen Strategien entfaltet.

Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Systematisierung der Einzelstrategien in einem Modell entwickelt, das von drei übergeordneten Anforderungen ausgeht (vgl. Ophardt & Thiel, 2013) (vgl. Abb. 1):

- der Etablierung einer Interaktionsordnung, die den Rahmen für alle Interaktionen im Klassenzimmer definiert,
- der Steuerung der Unterrichtsinteraktion in jeder Stunde mit dem Ziel, die Einzelhandlungen lerndienlich zu koordinieren,
- der Bearbeitung von Konflikten, die einen Ausstieg aus der unmittelbaren Unterrichtskommunikation erforderlich macht.

Die Grundlage für alle Aktivitäten des Klassenmanagements bildet ein *Arbeitsbündnis*, also eine konstruktive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, die entsprechend des professionellen Mandats konstruktive Unterstützung und Kontrolle vereinbart. Ein Arbeitsbündnis wird durch die Steuerungs-, Interventions- und Konfliktbearbeitungsmaßnahmen der Lehrkraft, die die Autonomiespielräume von Schüler*innen zwangsläufig beschränken, auf die Probe gestellt. Ein beziehungsorientierter Umgang und eine angstfreie Kommunikation haben deshalb für ein konstruktives Klassenmanagement eine zentrale Bedeutung.

Die Strategien zur *Etablierung einer Interaktionsordnung* können vor dem Hintergrund der skizzierten Studien über Regeln und Routinen

beschrieben werden. Regeln, also Verhaltenserwartungen für konkrete Situationen (z. B. „wir lassen uns beim Klassengespräch ausreden“), müssen sich immer auf Normen, allgemeine Prinzipien (z. B. „wir respektieren uns gegenseitig“) beziehen. Bevor eine Lehrkraft Regeln einführt, muss sie demnach sicherstellen, dass die entsprechenden Normen akzeptiert sind. Routinen müssen eingeübt werden, damit sie später im Unterricht nur noch aktiviert werden müssen. Rituale sollten im Sinne der Studien der Interaktionssoziologie fester Bestandteil des Unterrichts sein.

Die Strategien zur *Steuerung des Unterrichtsflusses* wurden vor allem im Rahmen des ökologischen Ansatzes untersucht. An erster Stelle steht ein Handlungsprogramm, das den Schüler*innen verdeutlicht, wer, was, mit wem, wie lange und zu welchem Zweck tun soll. Das Monitoring der Lehrkraft ist eine Voraussetzung dafür, dass ein Bedarf an Signalsteuerung bei der Umsetzung des Handlungsprogramms erkannt wird. Und Strategien zur Gruppenaktivierung sind dann von besonderer Bedeutung, wenn sich größere Teile der Klasse in Publikumsrollen befinden (z. B. bei Präsentationen). Diese störungspräventiven Maßnahmen müssen um eine Störungsintervention ergänzt werden, wenn kritische Ereignisse das Handlungsprogramm gefährden. Obwohl hier, wie Doyle (1984) es formulierte, die Reparatur des Handlungsprogramms im Vordergrund steht, können doch wertvolle Hinweise zum Umgang mit Störungen aus dem dargestellten behavioristischen Ansatz abgeleitet werden.

Die *Bearbeitung von Konflikten* wird in den dargestellten Ansätzen zum Klassenmanagement entweder nicht behandelt oder unter Unterrichtsstörungen subsumiert. Dagegen wird hier die Auffassung vertreten, dass sich Konflikte systematisch von einfachen Unterrichtsstörungen unterscheiden und dass deshalb andere Handlungsstrategien erforderlich sind (Thiel, 2016). In Konfliktsituationen widersprechen sich Interessen oder Werte der Interaktionsteilnehmer*innen fundamental. Dieser Widerspruch macht es erforderlich, aus der laufenden Kommunikation aus- und in eine Metakommunikation einzusteigen. Meistens ist es sinnvoll, ein Gespräch außerhalb des Unterrichts zu vereinbaren. Voraussetzung für ein gelingendes Konfliktgespräch ist, dass die Lehrkraft einen Konflikt überhaupt erkennt und konstruktiv, aber gleichzeitig auch entschieden reagiert. Häufig ist es sinnvoll, eine langfristige Strategie zum Umgang mit Konflikten auf eine funktionale Verhaltensanalyse zu gründen.

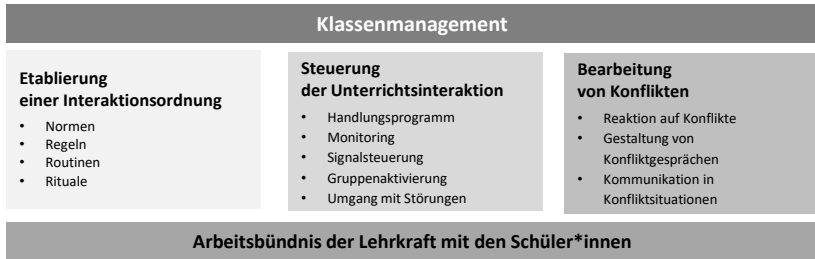


Abb. 1 Modell des Klassenmanagements (nach Ophardt & Thiel, 2013, und Thiel, 2016)

Klassenmanagement und Lernerfolg von Schüler*innen

Zahlreiche Einzelstudien und Metaanalysen bestätigen den hohen Stellenwert des Klassenmanagements der Lehrkraft für den Lernerfolg der Schüler*innen. Dabei können kognitive, motivationale und verhaltensbezogene Outcomes unterschieden werden. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk und Doolaard (2016) haben in eine Metaanalyse 54 experimentelle und quasi-experimentelle Interventionsstudien zum Klassenmanagement in Grundschulen einbezogen. Sie konnten mittlere Effekte für Leistungsauscomes, sozial-emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Outcomes zeigen. Dies bestätigt die Befunde älterer Metaanalysen von Marzano, Marzano und Pickering (2003), Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg und Schellinger (2011) sowie Oliver, Wehby und Reschly (2011), die ähnliche Effektstärken berichten. Durlak et al. (2011) berichten sogar höhere Effekte des Klassenmanagements für sozial-emotionale Outcomes. Keilow, Holm, Friis-Hansen und Müller Kristensen (2019) können in einer experimentellen Interventionsstudie außerdem Effekte auf die selektive Aufmerksamkeit der Schüler*innen belegen.

Auch Kunter und Voss (2011) konnten zeigen, dass Klassenmanagement sowohl die Lernerfolge der Schüler*innen vorhersagt als auch ihre Freude am Lernen. Einen Zusammenhang mit motivational-emotionalen Zielvariablen belegen auch die Analysen mit Daten des Bildungstrends (Henschel, Rjosk, Holtmann & Stanat, 2019). Allerdings konnten hier, im Unterschied zu den meisten Panel-Studien (z. B. für die Sekundarstufe: Schiepe-Tiska, Heine, Lüdtke, Seidel & Prenzel, 2016; für die Grundschule: Fauth, Decristan, Rieser, Klieme &

Büttner, 2014), keine Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und Leistung nachgewiesen werden, was die Autor*innen auf die Operationalisierung des Konstrukts zurückführen (Henschel et al., 2019).

Eine Reihe von Studien untersucht Effekte des Klassenmanagements auf das (Störungs-)Verhalten der Schüler*innen. Korrelationsstudien zeigen, dass ein unterstützendes Klima und eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung in einem negativen Zusammenhang zu Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten steht (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Nizielski, Hallum, Lopes & Schütz, 2012; Schönbacher, 2006). Auch zwischen unterschiedlichen Strategien des Klassenmanagements und Unterrichtsstörungen wurden Zusammenhänge berichtet (Sanford, 1984; Sanford & Evertson, 1983). Eine Studie von Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, Aelterman, Haerens und Beyers (2012) belegt, dass die Klarheit der Erwartungen und Regeln negativ mit externalisierendem Problemverhalten korreliert ist. Die oben zitierte Metaanalyse von Marzano et al. (2003) belegt positive Effekte unterschiedlicher Aspekte des Klassenmanagements wie Monitoring, Regeln und Routinen sowie den Umgang mit Störungen auf das Verhalten der Schüler*innen. Auch die Metaanalyse von Oliver et al. (2011) zeigt einen großen positiven Effekt von Strategien des Klassenmanagements auf die Reduktion von Problemverhalten von Schüler*innen im Unterricht. Ähnliche Befunde berichten Thuen und Bru (2009).

Neben Effekten auf Leistungen, Motivation und Verhalten werden in einigen Studien auch Effekte von Strategien des Klassenmanagements auf die von Schüler*innen erlebten Emotionen untersucht. So steht die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Erleben von Freude (Chionh & Fraser, 2009; Helling & Fraser, 2013; Sakiz, Pape & Hoy, 2012; She & Fisher, 2001). Dies gilt auch für die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts (Frenzel, Pekrun & Goetze, 2007; Hagenauer & Hascher, 2010; Titsworth, McKenna, Mazer & Quinlan 2013). Klarheit und Strukturiertheit stehen außerdem in negativem Zusammenhang mit dem Erleben von Langeweile (Frenzel et al., 2007; Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan & Titsworth, 2014).

Klassenmanagement und Wohlbefinden von Lehrkräften

Klassenmanagement ist nicht nur ein zentraler Faktor der Unterrichtsqualität, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit dem Belastungserleben von Lehrkräften (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni Jr., 1995; Ferguson, Frost & Hall, 2012; Friedman, 2006; Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018). Unterrichtsstörungen oder die Angst vor Unterrichtsstörungen stehen dabei im Mittelpunkt. Eine Metaanalyse von Aloe, Shisler, Norris, Nickerson und Rinker (2014) auf der Grundlage von 21 Studien zeigt, dass das Problemverhalten von Schüler*innen in signifikantem Zusammenhang mit den drei Burnout-Dimensionen – emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit – steht. Den stärksten Einfluss haben Unterrichtsstörungen auf die emotionale Erschöpfung. Insbesondere Lehrkräfte in der Berufseingangsphase erleben oder antizipieren eine hohe Belastung durch Unterrichtsstörungen (Friedman, 2000; Jones, 2006).

Als präventive Faktoren für Burnout wurden insbesondere das Wissen über Klassenmanagement bzw. die Kompetenzen im Klassenmanagement (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012) sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen im Klassenmanagement (Brouwers & Tomic, 2000; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014) identifiziert. Klusmann et al. (2012) konnten in einer Längsschnittstudie zeigen, dass das Wissen über die Klassenführung und die praktischen Vorerfahrungen statistisch signifikante Einflussfaktoren auf die emotionale Erschöpfung und berufliche Zufriedenheit darstellen. Eine Studie von Dicke et al. (2014) belegt die wichtige Funktion der Selbstwirksamkeit für das erlebte Störungsausmaß. Die Befunde verweisen außerdem darauf, dass Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeit weniger anfällig für emotionale Erschöpfung sind als Lehrkräfte, deren Selbstwirksamkeit geringer ausgeprägt ist. Die Autor*innen interpretieren dies als „buffering effect of personal resources on the stressor-strain relationship“ (Dicke et al., 2014, p. 10).

Zusammenfassung

Klassenmanagement gilt zu Recht als eine Basisdimension der Unterrichtsqualität. Ein gelingendes Klassenmanagement reduziert die An-

fälligkeit der Unterrichtsinteraktion für Störungen, maximiert die aktive Lernzeit der Schüler*innen (Helmke, 2007; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Wallberg, 1993) und reduziert das Belastungs-erleben von Lehrkräften (Klusmann et al., 2012).

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstrukts in verschiedenen Studien und der selektiven Bezugnahme auf unterschiedliche theoretische Ansätze erscheint die Entwicklung eines Modells geboten, das auf der Grundlage einer Beschreibung der Anforderungen einer lerndienlichen Gestaltung und Steuerung der Interaktion im Klassenzimmer konkrete Strategien identifiziert und damit unterschiedliche theoretische Ansätze zusammenführt (Ophardt & Thiel, 2013; Thiel, 2016).

Ein solches Modell, wie es in diesem Beitrag beschrieben wurde, ist eine Voraussetzung für die Entwicklung eines koordinierten Forschungsprogramms zum Klassenmanagement, das die Notwendigkeit der Orchestrierung des komplexen Unterrichtsgeschehens sowie der Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen nicht unterschlägt. Außerdem ist ein solches Modell eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für (angehende) Lehrkräfte, die sich nicht nur auf das isolierte Einüben unterschiedlicher Handlungsstrategien beschränken, sondern darauf abzielen, diese Strategien im Gesamtzusammenhang zu trainieren.

Literatur

- Alberto, P. & Troutman, A. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multi-variate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal, 16* (1), 42-56. <https://doi.org/10.2307/1162402>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barth, V. L., Piwowar, V., Kumschick, I. R., Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program to foster preservice teachers' professional vision of critical incidents in the classroom. *International Journal of Educational Research, 95*, 1-12.

- Borg-Laufs, M. (2020). *Die Funktionale Verhaltensanalyse. Ein praktischer Leitfaden für Psychotherapie, Sozialarbeit und Beratung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A., Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, *51*, 5-32.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom* (2nd ed.). Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Chionh, Y. H. & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *18* (1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/10382040802591530>
- Chory, R. M. & Goodboy, A. K. (2010). Power, compliance, and resistance in the classroom. In D. K. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *SAGE handbook of communication and instruction* (pp. 181-199). Los Angeles: Sage.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106* (2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Diehl, D. & McFarland, D. A. (2012). Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual. *Sociology of Education*, *85* (4), 326-349.
- Doyle, W. (1984). How Order is achieved in Classrooms – an Interim Report. *Journal of Curriculum Studies*, *16*, 259-277.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Vol. 3 (pp. 392-431). New York: MacMillan Reference Books.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82* (1), 405-432. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/29782838> [01.12.2022].
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, *26* (2), 264-291.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, *80* (5), 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 485-498.

- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1999). Support for Managing Learning-Centered Classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 127-137.
- Ferguson, K., Frost, L. & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8, 27-42.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetze, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17 (5), 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Friedman, I. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Friedman, I. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1-17.
- 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.
- Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behaviour (final report)*. Washington D.C.: U.S. Office of Education, Bureau of Research (ERIC Document Reproduction Service No. ED015515).
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16 (6), 495-516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>
- Helding, K. A. & Fraser, B. J. (2013). Effectiveness of National Board Certified (NBC) teachers in terms of classroom environment, attitudes and achievement among secondary science students. *Learning Environments Research*, 16 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9104-8>
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Henschel S., Rjosk, C. Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355-383). Münster: Waxmann.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keilow, M., Holm, A., Friis-Hansen, M. & Müller Kristensen, R. (2019). Effects of a classroom management intervention on student selective attention: results from a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1557701>

- 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, 275-290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. A. (2016). 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%2F0034654315626799>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 47-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leinhardt, G., Weidman, C. & Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17 (2), 135-175.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *The Journal of Social Psychology*, 10 (1), 271-299.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63 (3), 149-168. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.904047>
- McCarthy, C. J., Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301-321). New York: Routledge.
- McGoey, K. E. & DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 15, 330-343.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification. An Integrative Approach*. New York: Plenum.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41 (2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (4), 320-329. <https://doi.org/10.1177/0734282912449439>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professiona-*

- lität. *Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oliver R., Wehby J. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- O’Leary, K. & O’Leary, S. (Eds.). (1977). *The successful use of behaviour modification* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2015). Kompetenzen des Klassenmanagements – Steuerung von Aufmerksamkeit. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie* (S. 173-198). Wiesbaden: Springer.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Klassenmanagement im Kontext von Aufgabenexplikationen – ein explorativer Experten-Novizen-Vergleich. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 198-224). Weinheim: Beltz Juventa.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Sakiz, G., Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50 (2), 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Sanford, J. P. (1984). *Classroom management in junior high and middle schools: Findings from two studies* (ED271473). ERIC. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271473.pdf> [04.10.2022].
- Sanford, J. P. & Evertson, C. M. (1983). Time use and activities in junior high classes. *The Journal of Educational Research*, 76 (3), 140-147. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885439>
- Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T. & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 44, 211-225.
- Schönbächler, M.-T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 259-273.
- 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.
- She, H.-C. & Fisher, D. (2001). Teacher communication behavior and its association with students’ cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1), 63-78. <https://doi.org/10.1002/tea.10009>
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1973). *Erziehungspsychologie: Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Jenson, W. R. (2001). Randomization of Group Contingencies and Reinforcers to Reduce Classroom Disruptive Behavior. *Journal of School Psychology*, 39 (3), 267-277. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00068-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00068-1)
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L. & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning

- with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Thiel, F., Richter, S. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 727-752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>
- Thuen, E. & Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30 (2), 115-136. <https://doi.org/10.1177/0143034309104153>
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P. & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62 (2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22 (6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Wallberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Werner, N. & Trunk, J. (2017). *Operante Verfahren. Techniken der Verhaltenstherapie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 292-305.
- Witt, P. L., Wheeless, L. R. & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71 (2), 184-207.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243-265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Wolpe, J. (1973). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon.
- Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom Management – What Should Prospective Teachers Learn. *Teaching Education*, 22, 113-131.

Felicitas Thiel, Dr., Professorin
für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung,
Freie Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Interaktion im Unterricht,
Klassenmanagement,
Schulmanagement und -entwicklung

felicitas.thiel@fu-berlin.de



Diemut Ophardt, Dr., Geschäftsführerin
der School of Education TU Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Klassenmanagement,
praxisvorbereitende und -begleitende
Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung,
Lehrkräfteprofessionsforschung

ophardt@tu-berlin.de

