

Classroom Management

Bibliografie:

Diemut Ophardt und Felicitas Thiel:
Kompetenzen des Klassenmanagements
aufbauen und weiterentwickeln.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (4), 116-127.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-07>

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

07

*Diemut Ophardt und
Felicitas Thiel*

Kompetenzen
des Klassenmanagements
aufbauen und weiterentwickeln

Welche Lerngelegenheiten brauchen (angehende) Lehrkräfte?

Geht man von einem umfassenden Modell des Klassenmanagements aus, das die Anforderungen Etablierung einer Interaktionsordnung, Steuerung der Unterrichtsinteraktion und Bearbeitung von Konflikten umfasst (Thiel und Ophardt in diesem Heft), so ist ein breites Spektrum von Kompetenzen bei Lehrkräften erforderlich. Dazu gehören Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden in dynamischen Unterrichtsinteraktionen, verbunden mit situationsadäquater Kommunikation, aber auch planerische Kompetenzen zur vorausschauenden Konzeption von klaren Handlungsprogrammen für Unterrichtsstunden und zur Gestaltung einer Interaktionsordnung in Lerngruppen bis hin zu emotionsregulierenden und kommunikativen Kompetenzen im Umgang mit potenziell konfrontativen Interaktionen. Die Phasen und Lernkontexte der Lehrkräftebildung (Praxisvorbereitung im Studium, Praxiseinstieg in begleiteten Praxisphasen, professionelles Lernen im Beruf) bieten zwar zahlreiche Gelegenheiten zum Erwerb von Klassenmanagementkompetenzen. Für die Lehrkräftebildner*innen der verschiedenen Phasen (Universitätslehrende, Mentor*innen, Auszubildende im Vorbereitungsdienst, Fortbildner*innen) sowie für die zuständigen Institutionen stellt sich jedoch angesichts der Breite des Kompetenzspektrums die Frage: In welchen Phasen sollten welche Kompetenzen schwerpunktmäßig aufgebaut werden und welche Lerngelegenheiten eignen sich dafür? Das hier vorgeschlagene Modell (siehe Abb. 1) wirft einige Schlaglichter auf dieses Thema, indem theoretisch angezielte Lernprozesse und korrespondierende Lerngelegenheiten in drei Lehr-Lernkontexten unterschieden werden. Der Grundgedanke: Für jede Phase können ausgehend von der Lehrkräfte(bildungs)forschung typische Entwicklungsbedarfe und Lernprozesse identifiziert werden, aus denen sich Prinzipien für Lerngelegenheiten im Bereich des Klassenmanagements ableiten lassen. Aktuell in der Forschungsliteratur diskutierte Beispiele für Lerngelegenheiten werden vor diesem Hintergrund exemplarisch dargestellt. Abschließend werden vor dem Hintergrund dieses synoptischen Blicks phasentypische Besonderheiten sowie übergreifende Fragen formuliert.

Phase	Praxisvorbereitung	Praxiseinstieg	Lernen im Beruf
Ziel	Professionswissen und kognitive Strategien anlegen	Handlungsrepertoire und Selbstregulation aufbauen	Professionalität individuell und kooperativ ausbauen
Lernprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Deklaratives Überblickswissen zum Klassenmanagement • Aufbau situations-spezifischer Strategien (z. B. Wahrnehmung) zur Unterrichtssteuerung • Anbahnung kommunikativer Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensintegration (Klassenmanagement, Fachdidaktik, Lernende) • Planung, Durchführung und Reflexion eigenen Unterrichts • Selbstregulation, Aufbau professioneller Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung individuell relevanter Kompetenzen mit direktem Anwendungsbezug • Bewusstmachung von routiniertem Handeln • Kollegiale und schulische Unterrichtsentwicklung
Lerngelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Instruktion zu Begriffen, Modellen • fallbasiertes Lernen anhand von Praxisrepräsentationen • Simulations- und Modelllernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring, Unterrichtsbesprechungen • Modelllernen • Videofeedback, Videozirkel zu eigenen Videos 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Training (Kombination von Input, Erprobung, Feedback) • Kollegiale Qualitätszirkel • Programme auf Schulebene
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Kumschick et al., 2017 • Seidel et al., 2015 	<ul style="list-style-type: none"> • Evertson & Smithey, 2000 • Piwowar et al., 2016 • Kücholl & Lazarides, 2021 	<ul style="list-style-type: none"> • Allen et al., 2015 • Gore et al., 2021 • Emmer et al., 2003

Abb. 1 Phasenspezifische Lerngelegenheiten zu Kompetenzen des Klassenmanagements

Praxisvorbereitende Lerngelegenheiten

Praxisvorbereitende Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium haben das Ziel, Studierende auf zukünftige Unterrichtserfahrungen vorzubereiten, indem eine professionelle Wissensbasis zum Klassenmanagement angelegt wird. Wie Expert*innen und Noviz*innenstudien zeigen, fällt es angehenden Lehrkräften schwer, relevante und irrelevante Aspekte störungskritischer Unterrichtssituationen zu unterscheiden, die Perspektive von Schüler*innen einzubeziehen und den Verlauf von Interaktionsdynamiken vorausszusehen (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2021). Glock und Kleen (2019) konnten feststellen, dass Lehramtsstudierende bereits bei leichten Irritationen des Unterrichts (z. B. Unaufmerksamkeit von Schüler*innen) autoritäre Maßnahmen anzielen, während Lehrkräfte sich für deutlich mildere Maßnahmen entscheiden. Die Befunde legen nahe, dass die Studierenden mehr zusammenhängendes Wissen über die Entstehung von störungskritischen Situationen, die Prävention durch Regularbeit und proaktive Unterrichtssteuerung brauchen. Lerngelegenheiten zur Praxisvorbe-

reitung umfassen jedoch nicht nur die Vermittlung einer Wissensbasis zu grundlegenden Strategien des Klassenmanagements. Da auch anwendungsorientiert aufbereitetes Wissen keinesfalls ausreicht, um die Kluft zum Handeln zu überbrücken, haben Grossman und McDonald (2008) in einem breit rezipierten Artikel angeregt, „Annäherungen an Praxis“ zu konzipieren. Für die vorgeschlagenen Typen „Investigation“ (z. B. Videoanalyse) und „Enactment“ (z. B. Rollenspiele) sind in den letzten zehn Jahren an den lehrkräftebildenden Universitäten zahlreiche Lerngelegenheiten entwickelt und untersucht worden, darunter auch zu Themen des Klassenmanagements. Mit dem „Meta-Videoportal für die Lehrerbildung“ werden Videos, Transkripte und Materialien für Lerngelegenheiten in digitalisierter Form zugänglich gemacht. Einige Sub-Portale berücksichtigen auch das Thema Klassenmanagement, so ProVision (Analyseschwerpunkt Klassenführung) und Focus (Videodatenbank und Lehr-Lerngelegenheiten zum Umgang mit Unterrichtsstörungen). Ein Beispiel für eine videobasierte Lerngelegenheit des Typs „Investigation“ wird von Kumschick und Kolleginnen (Kumschick, Piwowar, Ophardt, Barth, Krysmanski & Thiel, 2017) vorgestellt. Die Studierenden analysieren inszenierte Video-Vignetten mit störungskritischen Unterrichtssituationen und ergänzende Interviews mit Schüler*innen, die ihre Sicht auf die Störungssituation schildern. Zunächst arbeiten die Studierenden mit einem dysfunktionalen Videofall, bei dem es der Lehrkraft nicht gelingt, verschiedene Typen gestörter Unterrichtsinteraktion (Thiel, 2016) positiv zu beeinflussen, anschließend mit einem funktionalen Videofall in der gleichen Situation. „Enactment“-Lerngelegenheiten oder auch simulationsbasierte Lerngelegenheiten gehen auf den Ansatz des Microteachings zurück und können eingesetzt werden, um Studierende für bestimmte Aspekte des Kommunikationsverhaltens und der Emotionsregulation zu sensibilisieren. Ein gut beschriebenes Beispiel ist das standardisierte simulierte Unterrichten im ‚M-Teach-Format‘ (Seidel, Stürmer, Schäfer & Jahn, 2015), bei dem u. a. auch Teilaspekte des Klassenmanagements berücksichtigt werden. Die Studierenden unterrichten nach einer vorgeschalteten Planungsphase eine Kleingruppe von vier simulierenden Lernenden, die Länge der Sequenz beträgt 20 Minuten. Das Verhalten der Lernenden orientiert sich an vier Rollenprofilen (strong, underestimating, uninterested, struggling), gleichzeitig wird adaptiv auf das jeweilige Lehrverhalten reagiert.

Begleitung des Einstiegs in die Praxis

Der Praxiseinstieg erstreckt sich über begleitete Praktika im Studium und den Vorbereitungsdienst. Die hier potenziell stattfindenden Prozesse der Wissensintegration sind voraussetzungsreich, denn Klassenmanagement wird nun mit der fachlich-fachdidaktischen Dimension und dem Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht zusammengebracht. Gaea Leinhardt (1993) spitzt zu, worin das Problem beim Praxiseinstieg bestehen kann: Das Exekutieren von Management-Strategien ohne gut geplante Lernaktivitäten sei sinnlos, brillante Lernaktivitäten in einer chaotischen Schulklasse seien hingegen hoffnungslos (ebd., p. 43). Charakteristisch für Lerngelegenheiten dieser Phase sind zwei Settings, die individuelle Begleitung im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen und praxisbegleitende Seminare. Die individuelle Begleitung der angehenden Lehrkräfte durch Mentor*innen der Praxisschule, Universitätslehrende und Ausbilder*innen ist das vorherrschende Setting dieser Phase (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Befunde zeigen jedoch, dass die Lernwirksamkeit von Mentoring und Unterrichtsbesprechungen von der Qualität der Dialoge über den Unterricht abhängt – ein Standard, der durch die lose Kopplung an die verantwortlichen Institutionen schwer zu sichern ist (vgl. als umfassenden Überblick über den Forschungsstand Futter, 2017). In der quasi-experimentellen Studie von Evertson und Smithey (2000) wurde Klassenmanagement als Teilaspekt integriert. Die angehenden Lehrkräfte der Experimentalgruppe wurden durch vorher umfassend qualifizierte Mentor*innen begleitet. Anhand von strukturierten Unterrichtsbesprechungen nach einem konstruktivistischen Ansatz wurden die Reflexions- und Planungskompetenzen der Mentees angeregt. Effekte zeigten sich im Unterricht der angehenden Lehrpersonen in mehreren zentralen Aspekten (z. B. Klarheit des Handlungsprogramms). Ansätze zur Lernbegleitung in praxisbegleitenden Seminaren an der Universität oder im Vorbereitungsdienst stehen vor der Herausforderung, in einem seminaristischen Setting individuelle, also potenziell voneinander abweichende, Kompetenzentwicklungen der Studierenden zu begleiten. Da, wie die Studie von Decker, Kunter und Voss (2015) zeigt, der bloße Austausch von Erfahrungen in der Gruppe nicht optimal ist, um etwa Reflexionsfähigkeit zu fördern, wurden inzwischen in universitären Kontexten vereinzelt komplexere Arrangements erprobt und evaluiert, die prinzipiell auch

auf den Vorbereitungsdienst übertragbar wären, allerdings Klassenmanagement nur am Rande behandeln. So stellt Gröschner (2020) ein Konzept zum Thema Unterrichtskommunikation vor, bei dem eine Unterrichtsstunde im Seminar geplant, anschließend durchgeführt, videographiert und dann in Studierenden-Kleingruppen mittels einer Online-Plattform analysiert wird. Kücholl und Lazarides (2021) untersuchten ein ähnliches Arrangement, bei dem Input, Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde im Anschluss anhand von eigenen Videos, fremden Videos und Protokollen reflektiert werden. Im Unterschied zu den beiden zuletzt genannten Lerngelegenheiten standen in der von Piwowar, Ophardt und Thiel (2016) im Hauptseminar des Vorbereitungsdienstes durchgeführten Studie Kompetenzen des Klassenmanagements im Mittelpunkt, allerdings ohne direkten Bezug zur Fachdidaktik. Kombiniert wurden: Input zum Klassenmanagement und Vertiefung anhand von Videofällen, Erprobung von Strategien des Umgangs mit Unterrichtsstörungen im Microteachingformat, moderierte kollegiale Videozirkel zur Analyse von Unterrichtsvideographierungen der Teilnehmenden.

Professionelles Lernen im Beruf

Modelle des professionellen Lernens im Beruf (Simons & Ruijters, 2004) machen deutlich, worin die spezifische Ausgangslage für die hier relevanten Lernprozesse besteht. Lehrkräfte brauchen auf sie zugeschnittene Lerngelegenheiten, um genau die Kompetenzen erwerben zu können, die ihre schulische Praxis erfordert. Gefestigte, teilweise unbewusste Verhaltensweisen müssen zugänglich gemacht werden. Diese individuelle Ebene der Kompetenzentwicklung kann wiederum durch kollegiale Settings und schulische Entwicklungsprozesse gerahmt sein, so z. B. zum Thema Regelarbeit. Angesichts dieser komplexen Ausgangslage ist das Spektrum potenzieller Lerngelegenheiten besonders breit gefächert oder besteht vielfach aus einer Kombination verschiedener Lerngelegenheiten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019). Für Klassenmanagement lassen sich zwei Varianten identifizieren, die Integration in Lerngelegenheiten mit einem generischen (also nicht fachbezogenen) Ansatz und die Fokussierung von Klassenmanagement. Einige der Ansätze mit einem generischen Qualitätsansatz wurden in den letzten Jahren breit implementiert. Das Coachingprogramm „My

Teaching Partner – Secondary“ (Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta, 2015) umfasst Aspekte des Klassenmanagements unter dem Oberbegriff „Classroom Organization“. Nach einem einleitenden Workshop werden die Lehrkräfte über einen Zeitraum von zwei Jahren in insgesamt 10-12 Coaching-Zyklen begleitet. Die Lehrkräfte laden selbst gefilmte Videos des eigenen Unterrichts in einem Portal hoch, die Coaches wählen kurze Sequenzen aus und formulieren Beobachtungsaufträge, die in 30-minütigen Telefon-Coachings besprochen werden. In dem neu entwickelten Ansatz der „Quality Teaching Rounds“ von Gore, Miller, Fray, Harris und Prieto (2021) wird ebenfalls ein generisches Qualitätsmodell zugrunde gelegt, bei dem Klassenmanagement in der Dimension „Quality Learning Environment“ eingebettet ist. Das Modell stellt den Bezugsrahmen für die Arbeit in kollegialen Zirkeln an Schulen dar und umfasst gegenseitige Unterrichtshospitationen, Beurteilung anhand eines Beobachtungsbogens und Analyse auf der Basis des Qualitätsmodells. Klassenmanagement als Fokus wird durch Trainingsformate und durch Programme auf Schulebene angesprochen. Das in den USA verbreitete Training „Classroom Organization and Management Program“ (COMP) stellt hierbei das für diese Entwicklungsphase prädestinierte Thema der Etablierung einer Interaktionsordnung in den Mittelpunkt, indem Fortbildungen gezielt vor dem Beginn eines neuen Schuljahres angeboten werden, so dass Planung von Regeln, Prozeduren und Routinen gleich implementiert werden können (Emmer, Evertson & Worsham, 2003). Andere Trainings zielen ohne langfristige Implementationsperspektive auf die einmalige Erprobung und Evaluation von Lerngelegenheiten ab, so etwa das von Kunz Heim, Sandmeier, Hänggi, Safi und Cina (2019) präsentierte Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen, bei dem Inputs zu verhaltenspsychologischen Ursachen für Störungsverhalten von Schüler*innen, Verhaltensbeobachtungen und -analysen aus den jeweiligen Schulklassen mit der Planung und Erprobung von Strategien zum Umgang mit Problemverhalten und Risikosituationen kombiniert werden. Programme auf Schulebene aus dem US-amerikanischen Raum enthalten ebenfalls Trainingselemente zum Klassenmanagement (vgl. als Überblick Stough & Montague, 2015). Exemplarisch sei das „The Incredible Years“-Programm (Webster-Stratton, 2012) genannt, das Trainings für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte vorsieht. Das Lehrkräftetraining basiert auf Videomodellen zu den Methoden des Programms (use of academic persistence, social and emotional

coaching with students, teacher-student bonding), die in anschließenden Rollenspiel-Übungen trainiert werden. Auch der Umgang mit individuellen Ursachen für Störungsverhalten ist vorgesehen.

Fazit

Die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen des Klassenmanagements (vgl. Thiel und Ophardt in diesem Heft) durch phasenspezifische Lerngelegenheiten wurde in der hier gebotenen Kürze nur schlaglichtartig angerissen und sollte durch systematische Reviews vertieft werden. Drei Punkte sollen hier aufgegriffen werden, die sowohl phasenspezifische als auch -übergreifende Entwicklungsperspektiven betreffen. Sowohl für die erste als auch die dritte Phase lassen sich forschungsbasierte Lerngelegenheiten in der Literatur identifizieren, bei denen ein Zusammenhang zu den jeweiligen Entwicklungsanforderungen erkennbar ist. Dies trifft insbesondere für die institutionell abgesicherte universitäre Ausbildungsphase zu, in der, fundiert durch die Expert*innen und Noviz*innenforschung, zahlreiche Lerngelegenheiten im Bereich des fall- und simulationsbasierten Lernens (Grossman & McDonald, 2008) entwickelt wurden. Auch für die Phase des Lernens im Beruf existiert prinzipiell ein gut begründbares Spektrum (vorwiegend international) publizierter Ansätze, das die Anforderungen des Klassenmanagements breit abdeckt. Institutionelle Zuständigkeit und die dauerhafte Implementation sind hier herausfordernd (Lipowsky & Rzejak, 2019). Demgegenüber lässt sich für die Phase des Praxiseinstiegs, für die Vorbereitungsdienst und – bei Einführung des Praxissemesters – die Universitäten zuständig sind, nach wie vor ein Defizit im Bereich forschungsbasierter Lerngelegenheiten für individuelle und seminaristische Begleitung identifizieren (vgl. Mok & Staub, 2021; Anderson-Park & Abs, 2020), das auch für den Bereich des Klassenmanagements gilt. Perspektivisch könnten etwa die oben dargestellten Beispiele für eine seminaristische Begleitung (Gröschner, 2020; Kücholl & Lazarides, 2021) mit Blick auf die Anforderung der Wissensintegration von Klassenmanagement und Fachdidaktik (Leinhardt, 1993) weiterentwickelt werden. Ein weiterer vielversprechender Ansatz wären Arrangements und Studien zur Kompetenzentwicklung zwischen erster und zweiter Entwicklungsphase (vgl. die Studie zur Performanz in Simulation und Unterricht von Seidel et al., 2015). So könnte etwa

untersucht werden, ob und wie sich die handlungsentlastete Analyse von Unterrichtsstörungen (Kumschick et al., 2017) auch unter den komplexen Bedingungen des Praxisseesters und des Vorbereitungsdienstes im Unterrichtshandeln zeigen. Insbesondere vor dem Hintergrund der großen Zahl an Quer- und Seiteneinsteigenden scheint die Entwicklung lernwirksamer Lerngelegenheiten für den Praxiseinstieg von großer Dringlichkeit. Das hier vorgestellte Modell regt auch die Dauerfrage nach kohärent aufeinander aufbauenden Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung an. Wenngleich die hier referierten Ansätze sich überwiegend auf einzelne Entwicklungsphasen konzentrieren, bieten insbesondere die mit einem generischen Qualitätskonzept arbeitenden Ansätze (vgl. die Beispiele von Allen et al., 2015; Gore et al., 2021), bei denen Klassenmanagement integrierter Bestandteil ist, einen potenziellen Ausgangspunkt zur phasenübergreifenden Kohärenz dar. Eine phasenübergreifende Weiterentwicklungsperspektive lässt sich in der verstärkten Einbeziehung von Unterrichtskommunikation und emotionsbezogener Selbstregulation erkennen. Die für Klassenmanagement charakteristische zentrale Bedeutung des situations- und interaktionsgebundenen Handelns, des Umgangs mit Emotionen und der Aufrechterhaltung von Arbeitsbündnissen mit den Schüler*innen auch in störungskritischen Interaktionen, bietet in allen Entwicklungsphasen individuell relevante Lernanlässe. Für die weitere Entwicklung von Lerngelegenheiten hieße das, die Förderung von Kommunikationsstrategien in psychoedukativer Perspektive mit selbstregulativen Kompetenzen zu verknüpfen, sowie, insbesondere in den beiden ersten Phasen, die Entwicklung einer professionellen Identität einzubeziehen (vgl. etwa den Vorschlag von Beuchel und Cramer, 2021, zur Integration des Achtsamkeitsansatzes in den Vorbereitungsdienst).

Literatur

- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, P. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8 (4), 475-489.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332-338). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beuchel, P. & Cramer, C. (2021). Beanspruchung und Achtsamkeit im Referendariat: Theoretische Einbettung des Konzepts Achtsamkeit in den Diskurs zur Beanspru-

- chung in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 75 (4), 425-489. <https://doi.org/10.3726/PR042021.0038>
- Decker, A. T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychological Education*, 30, 41-61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 294-304.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:1304>
- Glock, S. & Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: the role of expertise. *Teaching Education*, 30 (1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J. & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103297. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Gröschner, A. (2020). Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 239-253). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205. <https://doi.org/10.3102%2F0002831207312906>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 985-1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K. & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 93-113. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4>
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N. & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 925-944. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00900-5>
- Leinhardt, G. (1993). On Teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 4 (pp. 1-54). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315864341>

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Körber (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15-56). Bielefeld: WBV Media.
- Mok, S. Y. & Staub, F. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Piowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? Multikriteriale Evaluation eines Trainings im Rahmen der Berliner Referendarausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, *44* (1), 89-104.
- Seidel, T., Stürmer, K., Schäfer, S. & Jahn, G. (2015). How preservice teachers perform in teaching events regarding generic teaching and learning components. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*, 84-96. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000125>
- Simons, P. & Ruijters, M. (2004). Learning Professionals: Towards an integrated model. In H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stough, L. & Montague, M. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 446-458). New York: Routledge.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Webster-Stratton, C. (2012). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Childrens' Training Series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle: Incredible Years Press.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, *33*, 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

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

