

Der Vergleich des Unterrichts der Selbsteinschätzung der Lehrperson und der Fremdeinschätzung der Lernenden im Bereich Classroom - Management nach Kuonin

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Master of Science in Sportwissenschaften
Option Unterricht

eingereicht von

Nadine Steinemann

an der
Universität Freiburg, Schweiz
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät
Departement für Medizin

in Zusammenarbeit mit der
Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen

Referent
André Gogol

Freiburg, 01.03.2022

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
1.1 Wissenschaftlicher Hintergrund und Ausgangslage	4
2 Methode.....	17
2.1 Stichprobe.....	17
2.2 Studiendesign	17
2.3 Untersuchungsinstrumente	17
2.4 Statistische Analyse.....	17
3 Resultate	19
4 Diskussion	23
4.1 Vergleich zu anderen Studien	24
4.2 Verbesserungsvorschläge bei den Messungen	26
5 Schlussfolgerung	28
Literaturverzeichnis.....	29
Dank	31

Zusammenfassung

Einleitung. Für eine effiziente Klassenführung definiert Kounin (1976) sieben Prinzipien: „Withitness“, „Overlapping“, „Momentum“, „Smoothness“, „Group Focus“, „Managing Transitions“ und „Avoiding Mock Participation“. Definierte Regeln zu Beginn des Schuljahres in Kombination mit diesen sieben Punkten machen zusammen eine gute Klassenführung aus. Abgesehen von dem offensichtlichen Faktor, dass die Schüler/innen sich in einem grossen Raum befinden, wird der Sportunterricht beeinflusst durch die Variabilität der Unterrichtsorte, eine meist schlechte Akustik, eine vielfältige Schüler/innenpopulation, grosse Klassen und die Notwendigkeit, gleichzeitig sich bewegende Körper, Geräte und Objekte sicher einzubinden. Aus diesem Grund kann das Klassenmanagement im Sportunterricht schwieriger sein als in normalen Klassenzimmern. Sportpädagogen/innen müssen über flexible Fähigkeiten verfügen, die sich an unterschiedliche Unterrichtssituationen anpassen lassen. Diese heterogene Umgebung stellt das Classroom-Management vor eine Reihe einzigartiger Herausforderungen und verdeutlicht die Notwendigkeit der Entwicklung klarer und konsistenter, aber dennoch flexibler Regeln und Routinen für die vielfältigen Einstellungen in der Sporthalle (Cothran & Kulinna, 2015).

Methode. Die Studie wurde mit 15 Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen der Stufe Sek II durchgeführt. Es handelte sich dabei um zwölf männliche und drei weibliche Testpersonen im Alter zwischen 28 und 59 Jahren (42.73 ± 9.96). Zur statistischen Datenanalyse wurde das Programm R (Version 3.3.3, R Development Core Team, Wien, Österreich) verwendet und für die Auswertung der Daten Microsoft Excel 2020 (Microsoft Office, Redmond WA, Vereinigte Staaten von Amerika). Für die verschiedenen Kategorien wurden die Mittelwerte mit Standardabweichung der Resultate berechnet.

Resultate. Die Resultate der Studie zeigen, dass es wenig bis keine signifikanten Veränderungen gab. In den Bereichen Withitness und Smoothness gab es sowohl beim Pre- als auch beim Posttest einen signifikanten Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung der Lernenden.

Diskussion. In der vorliegenden Untersuchung konnten die festgestellten Effekte der Studie von Bouzid et al. (2015) nicht bestätigt werden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, weshalb es keine signifikanten Unterschiede gab. Einer der entscheidenden Punkte ist die geringe Teilnehmerzahl dieser Studie ($n = 15$). Weitere Punkte, welche in einer erneuten Studie verbessert werden sollten, sind zum einen die zu unterschiedlichen Lektionen und zum anderen die Bewusstheit der Lernenden anzuregen, die Umfrage wahrheitsgetreu und objektiv auszufüllen.

1 Einleitung

1.1 Wissenschaftlicher Hintergrund und Ausgangslage

Das Unterrichtsfach Sport wird an einer Berufsfachschule nur im Umfang von ein bis zwei Lektionen und an einer Kantonsschule von zwei bis drei Lektionen in der Woche praktiziert. Das Ziel eines guten Sportlehrers/einer guten Sportlehrerin sollte daher sein, den Unterricht möglichst effizient zu gestalten. Gemäss Helmke (2009) ist ein eindeutiges Merkmal im Zusammenhang mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt die Klassenführung. Obwohl dies bekannt ist, ist die Beachtung für das Thema Klassenführung in der deutschsprachigen Literatur eher gering. Dies sieht im angloamerikanischen Raum laut Helmke (2009) anders aus. Das Thema Classroom-Management ist in fast jedem Lehrbuch inhaltlich vorhanden. Die Unterrichtsqualität im Fach Sport sollte sich gemäss Baumgartner (2013) der allgemeinen Diskussion nicht entziehen, damit auch hier das pädagogische Potenzial ausgeschöpft werden kann. Die Klassenführung und die Qualität des Unterrichts beeinflussen sich gegenseitig. Wird das Niveau den Lernenden angepasst, ist der Unterricht motivierend und haben die Lernenden die Möglichkeit, diesen mitzugestalten, bleibt die Anzahl der Probleme bei der Klassenführung gering. Umgekehrt ist es identisch. Mit einer guten Klassenführung lässt sich eine Klasse leichter unterrichten und es entsteht ein angenehmes Unterrichtsklima (Helmke, 2009). Aufgrund dessen ist es von hoher Bedeutung, dass die Klassenführung an Beachtung gewinnt.

Laut Helmke (2009) hört der Mensch das deutsche Wort ‚führen‘ ungern, dies hat wohl mit unserer jüngeren Geschichte zu tun. Laut Duden hat das Wort jedoch keinerlei negative Bedeutung. Es wird beispielweise erläutert als ‚Verantwortung leiten‘ oder ‚jemandem den Weg zeigen und dabei mit ihm gehen.‘ Realistischer wird dies in der amerikanischen Literatur dargestellt: „Teachers are leaders of learning and learners“ (McCown, Driscoll & Roop, 1996, S. 319).

Helmke (2009) definiert vier Ansätze und Denkrichtungen von Klassenführung. Klassenlehrer/in zu sein, ist der erste Ansatz. Die Klasse soll mit allen dazugehörigen Aufgaben und mit Verantwortung geführt werden. Dies hat die Bedeutung, dass die Klassenlehrperson für die Anliegen und die Probleme der Kollegen/innen, der Eltern und der Lernenden zur Stelle ist und die Verantwortung trägt. Diese Sichtweise wird oft in der Praxis angetroffen. Der zweiten Perspektive nach wird die Klassenführung als Inbegriff des erfolgreichen Unterrichtens und Führens bezeichnet. Dies beinhaltet verschiedene Möglichkeiten einer Lehrperson, beispielsweise, die Vielfalt zu nutzen und Konflikte bearbeiten zu können. Die dritte Definition ist die

Klassenführung als Reaktion auf Störungen, welche im deutschsprachigen Raum am meisten verbreitet ist. Hierbei handelt es sich um die Verbindung von Klassenführung und dem Umgang mit Disziplinstörungen. Jedoch ist dieser Punkt veraltet und hat mit der heutigen Sichtweise zum Classroom-Management nichts mehr zu tun (Helmke, 2009). Die international aktuellste ist die vierte Definition der Klassenführung, der integrative Ansatz (Helmke, 2009). Dieser beinhaltet proaktive, präventive und reaktive Elemente, während er die Vorbeugung der Hauptpunkte darstellt.

Ordnung ist ein unerlässlicher Aspekt für die effiziente Führung einer Klasse. Dies bedeutet laut Doyle (2006) nicht Passivität, absolute Ruhe und unbeugsame Anpassung an Regeln, sondern dass die Lernenden innert gesetzten und akzeptablen Grenzen dem Unterricht folgen können sollten. Es zeigt sich, dass erfahrene und gute Lehrpersonen den Lernenden diese Grenzen zu Beginn des Schuljahres aufzeigen, indem sie klare Regeln und Verhaltensweisen festlegen, an die sich die Lernenden zu halten haben. Es sollten neben den Regeln auch Rituale im Sportunterricht vorhanden sein, z. B. das Verhalten der Lernenden bei einem Pfiff oder das Beginnen und Beenden einer Sportlektion. Unnötige Zeitverluste können dank dieser Punkte, einer guten Ordnung, klarer Regeln und Rituale vermieden werden. Gemäss Helmke (2009) sind die bedeutsamsten Phasen der Stundenbeginn und die Übergänge während der Lektion.

Ein weiterer relevanter Punkt im Classroom-Management ist der Umgang mit Störungen, was Borich (2007) als Low-Profile-Ansatz bezeichnet. Sinn und Zweck ist es, mit Unterrichtsstörungen möglichst unspektakulär umzugehen, damit keine unnötige Beeinträchtigung zustande kommt. Dies beinhaltet drei verschiedene Zonen, von denen die Antizipation die erste darstellt. Mögliche Störungsquellen werden hier im Auge behalten. Die zweite ist die Deflexion, bei der dem betroffenen Lernenden ein Signal gesendet wird (Proximity), etwa das Anheben der Augenbrauen oder ein Kopfschütteln. Zudem kann eine verbale Reaktion (Prompting) folgen oder auch der Name des Lernenden erwähnt werden, um ihn persönlich einzubinden (Name-Dropping). Der letzte und dritte Schritt ist die Reaktion, welche die Einschätzung der Störung beinhaltet. Ist eine Störung unterhalb der Akzeptanzschwelle, sollte diese ignoriert werden, um den Unterricht nicht unnötig zu stören. Ist die Störung jedoch grösser, sollte umgehend eine Unterbindung derselben vorgenommen werden, dies jedoch möglichst undramatisch.

Für eine effiziente Klassenführung definiert Kounin (1976) sieben Prinzipien. Diese lauten wie folgt: „Withitness“, „Overlapping“, „Momentum“, „Smoothness“, „Group Focus“, „Managing Transitions“ und „Avoiding Mock Participation“. Laut Helmke (2009) hatte Kounin mit diesen sieben definierten Bereichen einen so beträchtlichen Einfluss auf das Klassenmanagement wie kein anderer/keine andere. Definierte Regeln zu Beginn des Schuljahres in Kombination mit

diesen sieben Punkten machen zusammen eine gute Klassenführung aus. Ausserdem sind die Punkte Ordnung, Umgang mit Störungen und ein gutes Zeitmanagement ebenfalls Inhalt von hoher Bedeutung. Im Methodenteil werden diese Bereiche von Kounin (1976) im Zusammenhang mit dem Beobachtungsbogen genauer erläutert. Es gibt in Bezug auf die Klassenführung Unterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Lehrpersonen, was gemäss Helmke (2009) empirische Studien aufzeigen. Unerfahrene Lehrpersonen verstanden Disziplin dabei als Synonym für eine gute Klassenführung. Ursprünglich ist das Wort ‚Disziplin‘ gemäss Helmke (2009) kein negativer Begriff (lateinische Bedeutung: ‚Lehrer‘, ‚Schule‘), nahm im Laufe der Jahre jedoch die Bedeutung von ‚blinder Gehorsam‘ und ‚Drill‘ an. Eine gute Klassenführung bedeutet bei erfahrenen Lehrpersonen gute Vorbereitung, gute Organisation, klare Regeln und das Eingehen auf die Lernenden. Zusammengefasst stellt dies den Hauptpunkt der vierten Sichtweise der Klassenführung von Helmke (2009) dar: die Vorbeugung.

Der wissenschaftliche Artikel „Classroom Management in Physical Education“ von Cothran und Kulinna aus dem Jahr 2015 befasst sich mit dem spezifischen Kontext des Classroom-Managements im Sportunterricht. Das Verstehen des Kontextes ist ein Schlüssel zum Management, und der Kontext des Sportunterrichts ist einzigartig und variabel. Abgesehen von dem offensichtlichen Faktor, dass sich die Schüler/innen in einem grossen Raum befinden, wird der Sportunterricht beeinflusst durch die Variabilität der Unterrichtsorte, eine meist schlechte Akustik, eine vielfältige Schüler/innenpopulation, grosse Klassen und die Notwendigkeit, gleichzeitig sich bewegende Körper, Geräte und Objekte sicher einzubinden. Aus diesem Grund kann das Klassenmanagement im Sportunterricht schwieriger sein als in normalen Klassenzimmern. Sportpädagogen/innen müssen über flexible Fähigkeiten verfügen, die sich an unterschiedlichen Unterricht anpassen lassen. Diese heterogene Umgebung stellt das Classroom-Management vor eine Reihe einzigartiger Herausforderungen und verdeutlicht die Notwendigkeit der Entwicklung klarer und konsistenter, aber dennoch flexibler Regeln und Routinen für die vielfältigen Einstellungen in der Sporthalle (Cothran & Kulinna, 2015).

Doyle (1986) beschrieb bereits zwei der Hauptaufgaben des Classroom-Managements als Förderung von Lernen und Ordnung. Diese beiden Aufgaben sind mit dem gemeinsamen Ziel verbunden, die Unterrichtszeit effizient und effektiv zu nutzen, um auf ansprechende Weise das Interesse der Schüler/innen zu gewinnen und deren Mitarbeit zu erreichen. Wenn sich die Schüler/innen in angemessenen, motivierenden Lernaktivitäten engagieren, nehmen ihre Lernmöglichkeiten zu, während sich die Möglichkeiten verringern, von ihren Aufgaben abzuschalten. Eines der Hauptziele des Classroom-Managements ist es, die Lernmöglichkeiten der Schüler/innen zu maximieren (Cothran & Kulinna, 2015).

In der aktuellen Studie „Physical Education Classroom Management and Social Inclusion“ von Julianti et al. aus dem Jahr 2020 wurde untersucht, wie sich die Gestaltung des Sportunterrichts auf die soziale Eingliederung von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen auswirkt. Die Absicht der Studie war es, Lösungen für das Problem der sozialen Eingliederung über das effektive Classroom-Management im Sportunterricht zu finden; dies geschah im Hinblick auf die aktuelle Thematik der Inklusion, welche zum Ziel hat, keinen Lernenden aussen vor zu lassen, sondern alle Schüler/innen gleichermassen dieselben Chancen zu ermöglichen. Dazu wurden halbstrukturierte Interviews mit den Lehrpersonen sowie Beobachtungen in den Klassen durchgeführt und in einem Zeitraum von drei Wochen mittels Videoaufnahmen dokumentiert. Insbesondere die Begeisterung und die Kreativität der Lehrenden wurden als Komponenten ermittelt, welche Classroom-Management erfolgreich machen. In der Schule ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, als Vermittler zwischen den Schüler/innen zu agieren. Sinnvolle, gleichberechtigte Interaktionen fördern das Erreichen von effektiven Lernergebnissen für alle Lernenden. Daher ist Classroom-Management elementar als Brücke zwischen den Erwartungen des Lehrplans und der Realität im Klassenzimmer. Insbesondere der Sportunterricht ist einzigartig und unterscheidet sich von anderen Fächern. Jenseits offensichtlicher Faktoren, z. B. der Bewegung in grossen Räumen, wird der Kontext der physischen Bildung auch durch die Variabilität der Unterrichts-orte, Lärmbelästigung, unterschiedliche Schülerpopulationen oder grosse Klassen beeinflusst, wodurch das Classroom-Management in der Sporthalle anspruchsvoller als in anderen Fächern ist (Julianti et al., 2020).

Classroom-Management hat der Studie zufolge in Bezug auf den Sportunterricht folgende Ansprüche bzw. wird aus nachfolgenden Gründen insbesondere in der Sporthalle benötigt:

- Sportlehrer/innen müssen über flexible Fähigkeiten verfügen, um in der Lage zu sein, sich an unterschiedliche Lernumgebungen anzupassen;
- der Sportunterricht ist anspruchsvoll, weil die Lehrenden ihn für verschiedene Klassen unterrichten;
- die Altersspanne der Schüler/innen und die verschiedenen Fähigkeitsstufen und motorischen Fähigkeiten unterscheiden sich;
- Sportlehrer/innen müssen in der Lage sein, grosse Klassen zu kontrollieren;
- die Verteilung, Verwendung und Rückgabe von Ausrüstung im Sportunterricht erfordert Managementfähigkeiten;

- die natürlichen Bedingungen des aktiven Sportunterrichts umfassen Ausrüstung, die bewegt werden muss, sowie Lernende, die sich bewegen, was zu einer Herausforderung für Lehrer werden kann;
- sie müssen jederzeit die Aktivitäten und die Wachsamkeit der Lernenden im Blick behalten, um Unfällen vorzubeugen;
- begrenzte oder auch unzureichende Ausrüstung ist ein Problem für Sportlehrer/innen, da dies das Interesse der Schüler/innen und die Qualität des Unterrichts beeinflusst (Julianti, 2020).

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse formulierten die Autoren/innen folgende Ergebnisse: Insbesondere wurde empfohlen, hinsichtlich eines effektiven Classroom-Managements den Enthusiasmus zu unterstützen und Kreativität als Determinante der Lehrerpraxis zu etablieren. Die Qualität der Bildung hängt von der Qualität der Lehrpersonen ab, welche die Ansprüche eines sinnvollen Classroom-Managements erfüllen: Organisation, Durchführung und Auswertung von Lehrtätigkeiten sowie Anwendung der Prinzipien des integrativen Unterrichts und Entwicklung neuer Strategien, die allen Schüler/innen helfen können, sich zu entwickeln und die besten Lernergebnisse erzielen (Julianti, 2020).

Bevans et al. veröffentlichten 2010 die Studie „Physical Education Resources, Class Management, and Student Physical Activity Levels: A Structure-Process-Outcome Approach to Evaluating Physical Education Effectiveness“. In dieser sollte anhand von Classroom-Management eine Bewertung der Wirksamkeit des Sportunterrichts erfolgen.

Diese Studie wurde durchgeführt, um spezifische menschliche, curriculare und materielle Ressourcen empirisch zu evaluieren, die die Möglichkeiten der Schüler/innen zur körperlichen Betätigung während des Sportunterrichts maximieren. Es wurde ein sogenanntes Struktur-Prozess-Ergebnis-Modell vorgeschlagen, um die Ressourcen zu identifizieren, die die Häufigkeit von Sportunterricht und die Intensität der körperlichen Aktivität während desselben beeinflussen. Der Anteil der Unterrichtszeit, der dem Classroom-Management gewidmet ist, wurde als potenzieller Vermittler der Beziehungen zwischen der Verfügbarkeit von Ressourcen und dem Aktivitätsniveau der Schüler/innen bewertet (Bevans et al., 2010).

Zu den strukturellen Qualitätsindikatoren gehören menschliche (z. B. Schüler/innen-Lehrer/innen-Verhältnis, Verfügbarkeit von Ausbildern/Ausbilderinnen, die sich ausschliesslich auf den Sportunterricht konzentrieren), curriculare (z. B. Verfügbarkeit von Lehrplänen und Ressourcen für die Unterrichtsplanung, die auf bewährte Praktiken im Bereich des Sportunterrichts

abgestimmt sind) und materielle (z. B. Zugang zu Einrichtungen und Ausrüstung) Ressourcen, die die Bedingungen bilden, unter denen Sportunterricht angeboten wird (Bevans et al., 2010). Hintergrund der Studie war, dass der Sportunterricht vor zahlreichen Herausforderungen steht, darunter die weit verbreitete Inaktivität von Kindern und Familien, konkurrierende akademische Prioritäten und Budgetkürzungen. Eine angemessene Zeit im Sportunterricht, während der die körperliche Aktivität maximiert wird, erhöht jedoch den Energieaufwand der Schüler/innen, was ein Schlüsselfaktor für die Erhaltung eines gesunden Gewichts und der Fitness ist. Es ist von hoher Relevanz, die Mechanismen zu verstehen, durch die die Verfügbarkeit von Ressourcen ihre Wirkung ausübt (Bevans et al., 2010).

Hinsichtlich der Methodik wurden die Daten für diese Querschnittsstudie aus Interviews mit 46 Sportlehrern/innen und der systematischen Beobachtung von 184 Turnstunden in 34 Schulen gesammelt. Es wurden Regressionsanalysen durchgeführt, um die bedeutsamsten Auswirkungen der Ressourcenverfügbarkeit und der vermittelnden Rolle des Klassenmanagements zu testen (Bevans et al., 2010).

Als Ergebnisse stellten die Forschenden Folgendes fest: Lernende, die Schulen mit einem niedrigen Schüler/innen-zu-Sportlehrer/innen-Verhältnis besuchten, hatten mehr Sportunterricht und bewegten sich während des Unterrichts stärker körperlich. Der Zugang zu angemessenen Sportgeräten und -einrichtungen war positiv mit dem Aktivitätsniveau der Schüler/innen verbunden. Es wurde festgestellt, dass sich die Verfügbarkeit einer grösseren Anzahl von Sportlehrern/innen pro Schüler/in auf das Aktivitätsniveau der Lernenden auswirkt, indem die für die Klassenleitung aufgewendete Sitzungszeit reduziert wird (Bevans et al., 2010).

Zahlreiche Sportprogramme bleiben jedoch hinter den nationalen Empfehlungen zurück, was die Unterrichtszeit sowie die Intensität der körperlichen Aktivität betrifft. Diese Studie legt nahe, dass die Qualität von Sportwettkämpfen durch die Einrichtung, den Schutz und die Verbesserung sowohl von aktivitätsfördernden Ressourcen als auch von Unterrichtspraktiken verbessert werden kann. Insbesondere der Zugang zu einer angemessenen Anzahl von Sportlehrer/innen pro Schüler/in sowie gut gewarteten, sicheren und geeigneten Einrichtungen und Sport- und Übungsgeräten kann die Möglichkeiten der Schüler/innen zu angemessener körperlicher Aktivität verbessern. Darüber hinaus werden die Häufigkeit und die Intensität der körperlichen Aktivität der Lernenden durch die Minimierung des Anteils der für die Verwaltung des Klassenraums aufgewendeten Unterrichtszeit erhöht (Bevans et al., 2010).

Aus diesen Ergebnissen zogen die Forschenden nachfolgende Schlussfolgerung: Die Ermittlung von Struktur- und Prozessvorhersagen für das Aktivitätsniveau von Schüler/innen im Sportunterricht unterstützt die Zuweisung von Ressourcen und fördert Unterrichtspraktiken, die

ein erhöhtes Aktivitätsniveau der Schüler/innen auf möglichst kosteneffektive Weise am besten begünstigen. Die Implikationen für Sportunterricht-Richtlinien und -Programme werden weiter diskutiert (Bevans et al., 2010).

Bouزيد et al. untersuchten in ihrer Studie „Impact of Classroom Management Training on Physical Education Trainees’ Self-Efficiency Feeling“ aus dem Jahr 2015 die Auswirkungen von Classroom-Management-Schulungen bei Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Selbst-Effizienz-Gefühls (Bouزيد et al., 2015).

In dieser Studie wurden die Auswirkungen einer zusätzlichen Ausbildung im Classroom-Management auf die physische Verfassung und das Selbstwirksamkeitsgefühl der Lehramtsstudierenden in der Sporterziehung gemessen. Eine Experimentalgruppe, die eine ergänzende theoretische und praktische Ausbildung im Classroom-Management erhalten hat, wurde mit einer Fokusgruppe verglichen. Die Aussagen der Testpersonen wurden zu verschiedenen Zeitpunkten mithilfe des Fragebogens „Ohio State Teacher Scale“ (OSTES) erfasst. Dieser besteht aus drei Unterskalen mit jeweils acht Items, die sich auf die Unterrichtsstrategien, die die Lehrer/innen in ihrem Classroom-Management anwenden, und ihre Fähigkeit, die Schüler/innen in diese Aufgabe einzubeziehen, konzentrieren (Bouزيد et al., 2015).

Die Analyse ermöglicht es den werdenden Lehrer/innen, die eine zusätzliche Ausbildung im Bereich Classroom-Management haben, ein Gefühl der Effizienz zu erhalten, welches stärker ausgeprägt ist als dasjenige, das die üblichen Studierenden bekommen. Das Ausbildungsprogramm, welches im Rahmen der Studie genutzt wurde, stützt sich auf Wubbels theoretische Konzeption des Classroom-Managements (2005). Er definiert dieses als die Gesamtheit der pädagogischen Praktiken, die der Lehrer bzw. die Lehrerin anwendet, um eine geordnete Lernumgebung zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Ausserdem kann die Zeit für die Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden effizient genutzt werden. Die Besonderheit dieses Modells besteht in seinem engen Interesse am Begriff der Ordnung. Nach Doyle (1980) ist Ordnung mit der Organisation der Klassenzimmergruppe verbunden, der Festlegung von Regeln und Verfahren sowie der Prävention und Behandlung von Verhaltensproblemen – zusammen mit der Supervision. Die Begriffe ‚Ordnung‘ und ‚Lernen‘ sind eng miteinander verknüpft, so auch Wubbels (2011).

Um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken und zu erhalten, bedarf es einer Mindestordnung, durch die Lehren und Lernen gefördert werden. Ordnung hat insofern auch eine soziale Dimension, als es sich um eine soziale Konstruktion handelt, die sich auf die Tatsache konzentriert, dass Klassenraumaktivitäten gemeinsam von den Teilnehmenden konstituiert werden (Erickson & Shultz, 1981). Mit anderen Worten: Innerhalb des Klassenzimmers wird mit den

Schüler/innen Ordnung geschaffen, und diese hängt von ihrer Bereitschaft ab, sie umzusetzen. Dies setzt eine gewisse Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer bzw. der Lehrerin und den Schüler/innen voraus (Bouzid et al., 2015).

Nach Wubbels (2011) ist es offensichtlich, dass die grosse Mehrheit der Lehrer/innen Classroom-Management insbesondere hinsichtlich der Disziplinlosigkeit und des Fehlverhaltens der Schüler/innen hilfreich findet, da sie mit diesen Problemen häufig konfrontiert sind. Dies trifft insbesondere bei angehenden Lehrer/innen zu, die darauf hinweisen, dass die Verwaltung des Klassenzimmers, also das effektive Classroom-Management, ihre oberste Priorität ist (Evertson & Weinstein, 2006). Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Ordnung im Klassenzimmer ist in der Tat systematisch mit der Implikation und Lernbereitschaft der Schüler/innen verbunden (Doyle, 1986).

Aus dieser Perspektive zeigen effiziente Lehrer/innen genug Geschicklichkeit und sinnvolle Unterrichtsstrategien, um die Aufmerksamkeit ihrer Schüler/innen auf ihre Aufgabe zu lenken. Sie zeichnen sich bei der Planung ihres Unterrichts aus und zeigen einen guten Sinn für Organisation; sie bieten ihren Lernenden oft nützliche Anregungen. Zu Beginn des Schuljahres legen sie Verfahren, Regeln und Routinen fest, um ihren Schüler/innen mehr Autonomie zu geben, und wenn Störungen auftreten, greifen sie schnell und diskret ein, um sie zu stoppen, bevor sie sich in ernsthafte Probleme verwandeln (Bouzid et al., 2015).

Auf diesen theoretischen Erkenntnissen aufbauend war es das Ziel der Forschung von Bouzid et al., eine Ausarbeitung und Erprobung eines Schulungsprogramms zum Thema Classroom-Management durch Auszubildende im Lehramt vorzunehmen. Die spezifische Intention der Studie war die Überprüfung der Auswirkungen des Schulungsprogramms für Classroom-Management auf das persönliche Selbstwirksamkeitsgefühl der Studierenden bzw. angehenden Lehrer/innen (Bouzid et al., 2015).

Hinsichtlich der Methodik bestand diese Forschung aus einer quasi-experimentellen Studie, für die ein quantitativer Ansatz auf der Grundlage eines Fragebogens gewählt wurde. Für die aktuelle Studie wurde ein zusätzliches Ausbildungsprogramm für Classroom-Management konzipiert, um das Selbstwirksamkeitsgefühl der Studierenden zu steigern. Das Trainingsprogramm sah elf Treffen vor, sieben davon mit einer Dauer von zwei Stunden und vier von eineinhalb Stunden, was zwanzig Trainingsstunden ergibt. Bei diesen Treffen wurden diverse Lernthemen aus einem ausgewählten Modell des Classroom-Managements einbezogen (Bouzid et al., 2015).

Da die mangelnde Kenntnis der Classroom-Management-Verfahren häufig die Ursache für verschiedene Schwierigkeiten bei der Verwaltung des Unterrichts durch angehende Lehrer/innen

ist, stellte die Aneignung eines theoretischen Inhalts den ersten Schritt des Programms dar. Den zweiten Schritt bildete die Umsetzung des theoretischen Inhalts in der Simulation einer realen Unterrichtssitzung. In der „aktiven Erfahrung“ wurden die Studierenden gebeten, Unterrichtssequenzen zu planen, zu organisieren und zu beaufsichtigen; dann wurden sie ausserhalb der Sitzungen dazu eingeladen, die inhaltlichen Elemente in ihrem Ausbildungsumfeld umzusetzen. Um eine positivere Wirkung zwischen den Erfahrungen und dem Gelernten zu erzielen, wurden Erfolge systematisch unterstrichen, während Misserfolge diskutiert und analysiert wurden, was es ermöglichte, alle Aspekte des Ausbildungsprogramms konstruktiv zu gestalten (Bouزيد et al., 2015).

Die Ergebnisse der statistischen Analyse haben die signifikanten Unterschiede auf der Ebene der drei OSTES-Unterskalen gezeigt. Hinsichtlich der Unterrichtsstrategien offenbarten die Ergebnisse einen signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zugunsten der Ausbildung von Studierenden, die in das Ausbildungsprogramm aufgenommen wurden. Diese Studierenden wiesen ein höheres Selbstwirksamkeitsgefühl als diejenigen auf, die nur die von der Institution angebotene Erstausbildung erhalten haben. Was die zweite OSTES-Unterskala bezüglich der Fähigkeit, einen Klassenraum zu verwalten, betrifft, so zeigten die Ergebnisse einen signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zugunsten von Schulungsteilnehmenden, die in das Ausbildungsprogramm aufgenommen wurden. Diese hatten ein höheres Selbstwirksamkeitsgefühl als die Studierenden der Kontrollgruppe (Bouزيد et al., 2015).

Für die dritte OSTES-Unterskala zeigten die Ergebnisse ebenfalls einen signifikanten Unterschied ($p < 0,001$) zugunsten der Auszubildenden, die an dem Programm beteiligt waren. Sie waren effizienter als die Beispielgruppe, wenn es darum ging, die Schüler/innen in das Lernen einzubeziehen. Als signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Studie hat sich hinsichtlich ihrer Wahrnehmung in Bezug auf die von ihnen angewandten Unterrichtsstrategien, ihr Classroom-Management und ihre Fähigkeit zur Einbeziehung der Schüler/innen in Lernaktivitäten gezeigt, dass das Programm einen positiven Einfluss auf das Selbstwirksamkeitsgefühl der Studierenden hat (Bouزيد et al., 2015).

Die Ergebnisse dieser Studie sind vielversprechend, was die Effizienz des Programms betrifft, welches das Selbstwirksamkeitsgefühl der Studierenden, die an der Schulung teilnahmen, verbessert zu haben schien. Tatsächlich haben die an dem Programm partizipierenden Schulungsteilnehmer/innen als Ergebnis dieser Erfahrung signifikante positive Veränderungen gezeigt (Bouزيد et al., 2015).

Erklären lässt sich dies durch die Tatsache, dass es in Ermangelung einer Ausbildung im Classroom-Management in den offiziellen Programmen der Universitäten den Testpersonen der

Experimentalgruppe gelungen ist, sich diese entscheidende Kompetenz im Lehrbereich anzueignen. Die Forschenden haben darauf hingewiesen, dass es empfehlenswert ist, die Entwicklung von Classroom-Management-Fähigkeiten im Studium von Beginn an zu fördern, da sie den Erfolg in der Lehrer/innenkarriere durch den Aufbau von Selbstvertrauen unterstützt (Archambault & Chouinard, 2009).

Die Studie „The Relationship between Classroom Management Strategies and Teaching effectiveness in trained and untrained Physical Education Teacher in Southern Thailand“ von Tulyakul et al. aus dem Jahr 2018 hatte den Vergleich eines signifikanten Unterschieds zwischen trainierten und untrainierten Sportlehrerinnen bzw. Sportlehrern durch eine t-Test-Analyse in Classroom-Management-Strategien (CMS) und der Wirksamkeit der Lehre (TE) zum Ziel. Darüber hinaus untersuchten die Forschenden die Beziehung zwischen CMS und TE innerhalb von zwei Untergruppen durch eine Korrelationsanalyse. Insgesamt nahmen an dieser Studie 72 Lehrende teil (40 ausgebildete bzw. 32 unausgebildete Sportlehrer/innen). Die Selbsteinschätzung der Lehrer/innen im Wirksamkeitsfragebogen zum Sportunterricht (SETEQ-PE) wurde zur Datenerhebung in Bezug auf TE von Kirgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki und Kioumourtzoglou (2014) übernommen.

Darüber hinaus übernahmen die Forschenden den Fragebogen zu den Klassenraum-Management-Strategien von McCormack (1997) zur Datenerhebung unter dem CMS-Aspekt. Das Ergebnis war, dass es im Vergleich zwischen ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrern/innen in Bezug auf TE und CMS erhebliche Unterschiede gibt. Es zeigte sich, dass ausgebildete Sportlehrer/innen in den Bereichen CMS und TE besser als untrainierte waren. Darüber hinaus ergab diese Studie, dass es eine positive Beziehung zwischen TE und CMS bei ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrern/innen gibt (Tulyakul et al., 2018).

Das Ziel dieser Studie war der Vergleich zwischen ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrern/innen im südlichen Thailand in Bezug auf TE (sechs Dimensionen) und CMS (drei Dimensionen). Es zeigte sich in den Ergebnissen erstens, dass es signifikante Unterschiede zwischen ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrer/innen in Bezug auf TE gibt. Ähnlich zu diesem Ergebnis fanden Gull, Asghar und Mahmood (2014) heraus, dass ausgebildete Lehrer/innen in Bezug auf den Gesamtunterricht deutlich besser als ungeschulte Lehrpersonen abschnitten. Der Sportunterricht ist ein spezifisches Fach, das durch ausgebildete Lehrende unterrichtet werden sollte, um einen effektiveren Unterricht zu gewährleisten. Darüber hinaus erwähnten Arshad und Akramnaseem (2013), dass die Effektivität von Lehrenden von ihrer Ausbildung abhängt.

Zweitens zeigten sich in der Studie signifikante Unterschiede zwischen ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrern/innen in Bezug auf CMS. Insgesamt machen die Ergebnisse hinsichtlich CMS deutlich, dass diejenigen von ausgebildeten Sportlehrern/innen besser sind als die von unausgebildeten. Laut Arshad und Akramnaseem (2013) sind CMS ein in hohem Masse relevanter Teil der Lehrer/innenausbildung. Die ausgebildeten Lehrenden wenden im Unterricht Techniken des Classroom-Managements an. Sie fanden heraus, dass 68 % der ungeschulten Lehrer/innen diese Techniken benutzten; hingegen verwendeten 78 % der ausgebildeten Lehrenden die Techniken des Classroom-Managements, also 10 % mehr.

Drittens wurde die Frage eruiert, ob es eine Beziehung zwischen CMS und TE bei ausgebildeten und unausgebildeten Sportlehrern/innen gibt. Das Ergebnis zeigte, dass bei ausgebildeten Sportlehrern/innen eine positive Beziehung zwischen CMS und TE vorliegt. Wenn es eine positive Beziehung zwischen CMS und TE gab, hatten die Lehrenden ein gutes Verhältnis zum Sportunterricht, was zu einem effektiven Unterricht führte. Evertson und Weinstein (2013) sowie Giallo und Little (2003) bestätigten, dass die Beziehung zwischen TE und Classroom-Management der Schlüsselfaktor ist, der mit dem Erfolg des Classroom Managements zusammenhängt. Wenn Lehrer/innen in der Lage sind, den Klassenraum effektiv zu leiten, hilft dies den Schüler/innen, erfolgreicher beim Lernen zu sein. Darüber hinaus stellten Korpershoek et al. (2014) fest, dass effektives Lehren und Lernen in schlecht geführten Klassenzimmern nicht stattfindet.

Harun et al. (2015) untersuchten in ihrer Studie „Effective classroom management skills in physical education at institute of teacher education“ effektive Classroom-Management-Fähigkeiten in der Ausbildung am Institut für Lehrer/innenausbildung. Ziel dieser Studie war es, die effektiven Classroom-Managementfähigkeiten im Sportunterricht zu überprüfen. Ausserdem wurde diese Studie durchgeführt, um herauszufinden, was Classroom-Management-Strategien bewirken können, die sich auf Kommunikation, Verhaltensherausforderungen und Disziplin konzentrieren. Das Forschungsdesign war quantitativ, wobei ein Satz von Fragebögen verwendet wurde. Anschliessend wurde dieser mithilfe von SPSS 24.0 analysiert (Harun et al., 2015). Der Zweck dieser Studie war die Überprüfung der wirksamen Classroom-Management-Fähigkeiten im Sportunterricht. Ausserdem wurde diese Studie implementiert, um zu ermitteln, wie mit den Lernenden umzugehen ist; dabei wurden Managementstrategien mit dem Schwerpunkt auf Kommunikation und Verhaltensherausforderungen fokussiert. Zusammenfassend zeigten die Studienergebnisse, dass Lehrende, die positive Techniken des Classroom-Managements einsetzten, die Lernenden eher zur Mitarbeit motivieren konnten; ferner führten die Techniken zu weniger Stress am Arbeitsplatz (Harun et al., 2015).

Hinsichtlich der hier aufgezeigten Studien und deren Ergebnissen muss beachtet werden, dass diese sich meist nur auf ein einzelnes Land oder eine Region in einem Land beziehen und die Menge der befragten Lehrenden bzw. der beobachteten Klassen im Sportunterricht limitiert ist. Bei der Übertragung der Ergebnisse müssen daher unter Umständen die besonderen Gegebenheiten der Umgebungen beachtet werden, in welchen die Untersuchungen durchgeführt wurden. Dennoch können die hier aufgeführten Studien einen weiten Radius dessen abdecken, was hinsichtlich Classroom-Managements in der Sporthalle in Form von wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu finden ist.

In dem Artikel „Was ist guter Sportunterricht? Dimensionen der Unterrichtsqualität“ von Herrmann et al. aus dem Jahr 2016 werden die Anforderungen an ein gutes Classroom-Management prägnant und übersichtlich zusammengefasst. Den Autoren zufolge „wird guter Unterricht als lernwirksamer Unterricht verstanden. Dabei werden unter dem Begriff der multiplen Bildungsziele von Unterricht neben Leistungsindikatoren metakognitive, kommunikative und motivationale Schülerfähigkeiten angezielt (Reusser & Pauli, 2010). Aufgrund der Besonderheit des Faches Sport, in dem der Körper in Bewegung thematisiert wird, müssen jedoch fachspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden“ (Herrmann et al., 2016).

Das effektive Classroom-Management fasst dementsprechend „klassische Merkmale der klaren, strukturierten und gut organisierten Instruktion zusammen (Klieme et al., 2001). Unterricht ist ein komplexes Geschehen, in dem Handlungen multidimensional, unmittelbar, simultan, öffentlich und mit unvorhersehbaren Wendungen ablaufen. Die Führung einer Klasse gehört entsprechend zu den pädagogischen Kernaufgaben einer Lehrperson“ (Herrmann et al., 2016). Gute Klassenführung meint einen Unterricht, „der den Schülern eine intensive Nutzung der Lernzeit sowie vielfältige Lerngelegenheiten ermöglicht und in dem möglichst wenige Disziplinprobleme auftreten“ (Herrmann et al., 2016).

Die Merkmale einer guten Klassenführung lauten dementsprechend zusammengefasst wie folgt:

- [...] eine gute Organisation, Klarheit und Strukturierung des Unterrichts.
- klar formulierte und verbindliche Regeln, die allen Beteiligten bekannt sind: Dabei sind sowohl Verhaltensregeln (z. B. das Einhalten von Spielregeln) impliziert als auch Regeln zur Gewährleistung der Sicherheit (z. B. beim Auf- und Abbau von Geräten). Zudem müssen allen Beteiligten die Konsequenzen für Regelverstöße bekannt sein.
- Disziplin und optimale Zeitnutzung: Indem sich alle Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, entstehen weniger Störungen. Dies wird u. a. durch eine

Rhythmisierung und Ritualisierung des Unterrichts erleichtert (z. B. bei Übergängen zwischen Unterrichtsinhalten).

- Diagnosekompetenz und Passung: Die Lehrperson passt das Schwierigkeitsniveau sowie das Tempo an die Schüler der Klasse an. (Hermann et al., 2016, S. 78)

Die Besonderheit im Sportunterricht ist nun „das kompetitive Element des Sports mit verschiedenen Teilaspekten, wie die körperliche Exponiertheit und die Verletzungsgefahr. Des Weiteren unterscheiden sich das Unterrichtsmaterial sowie der Raum und Ort des Sportunterrichts bedeutsam von anderen Fächern. Kernelement der Handlungen im Sportunterricht sind körperlich-motorische Bewegungen, welche unter den verschiedenen pädagogischen Perspektiven erfahren werden“ (Herrmann et al., 2016).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu prüfen, ob die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen über ihre Fähigkeiten in den sieben Bereichen im Classroom-Management nach Kounin (1976) mit der Fremdeinschätzung der Lernenden übereinstimmt. Mit den Ergebnissen soll den Lehrpersonen aufgezeigt werden, in welchen Bereichen sie sich verbessern können wodurch die Qualität des Unterrichts gesteigert werden soll.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Studie wurde mit 15 Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen der Stufe Sek II durchgeführt. Aufgrund der schwierigen Umstände konnten nicht mehr Teilnehmende gefunden werden. Es handelte sich dabei um zwölf männliche und drei weibliche Personen im Alter zwischen 28 und 59 Jahren (42.73 ± 9.96). Für statistischen Berechnungen wurde eine Einteilung in zwei Altersgruppen vorgenommen. Zur Gruppe ‚jung‘ gehörten elf Versuchspersonen (36.11 ± 5.97) und zur Gruppe ‚alt‘ sechs (52.67 ± 4.84).

2.2 Studiendesign

Die Datenerhebung fand mittels Umfragebogen statt. Es gab zwei Messzeitpunkte, welche sechs Wochen auseinanderlagen. Zwischen den zwei Erhebungen wurden den Versuchspersonen ihre Ergebnisse der ersten Umfrage statistisch dargestellt. Dies diente als kleines Feedback, um in der zweiten Umfrage eine Verbesserung zu erzielen.

Alle Messungen wurden von den Sportlehrpersonen selbstständig mit einer Klasse durchgeführt. Dies fand stets in der schuleigenen Sporthalle statt. Jede Sportlehrperson machte beide Umfragen mit derselben Klasse.

2.3 Untersuchungsinstrumente

Die Datenerhebung wurde mithilfe von Fragebögen vorgenommen.

2.4 Statistische Analyse

Zur statistischen Datenanalyse wurde das Programm R (Version 3.3.3, R Development Core Team, Wien, Österreich) verwendet und für die Auswertung der Daten Microsoft Excel 2020 (Microsoft Office, Redmond WA, Vereinigte Staaten von Amerika). Für die verschiedenen Kategorien wurden die Mittelwerte mit Standardabweichung der Resultate berechnet. In der Hauptuntersuchung wurde überprüft, ob die Differenz des Vergleichs der Fremdeinschätzung der Lernenden und der Selbsteinschätzung der Lehrperson von Umfrage 1 zu Umfrage 2 geringer wurde und sich die Lehrperson somit verbessern konnte. Neben dieser Berechnung wurden auch jüngere (25–45 Jahre) und ältere (45–65 Jahre) Lehrpersonen miteinander verglichen. Zudem wurde untersucht, ob die Lernenden die Lehrperson in Umfrage 2 besser bewertet haben als in der ersten Umfrage.

Die Daten wurden auf ihre Normalverteilung getestet und die Varianzhomogenität wurde mittels des Levene-Tests überprüft. Falls eine Normalverteilung vorlag, wurden die Mittelwerte mittels t-Test miteinander verglichen. War keine Normalverteilung gegeben, wurden die Mittelwerte mittels des Wilcoxon-Rangsummentests miteinander verglichen.

3 Resultate

Abbildung 1 zeigt auf, dass es keine signifikanten Veränderungen gab beim Vergleich der Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung der Lernenden von Pre- zu Posttest.

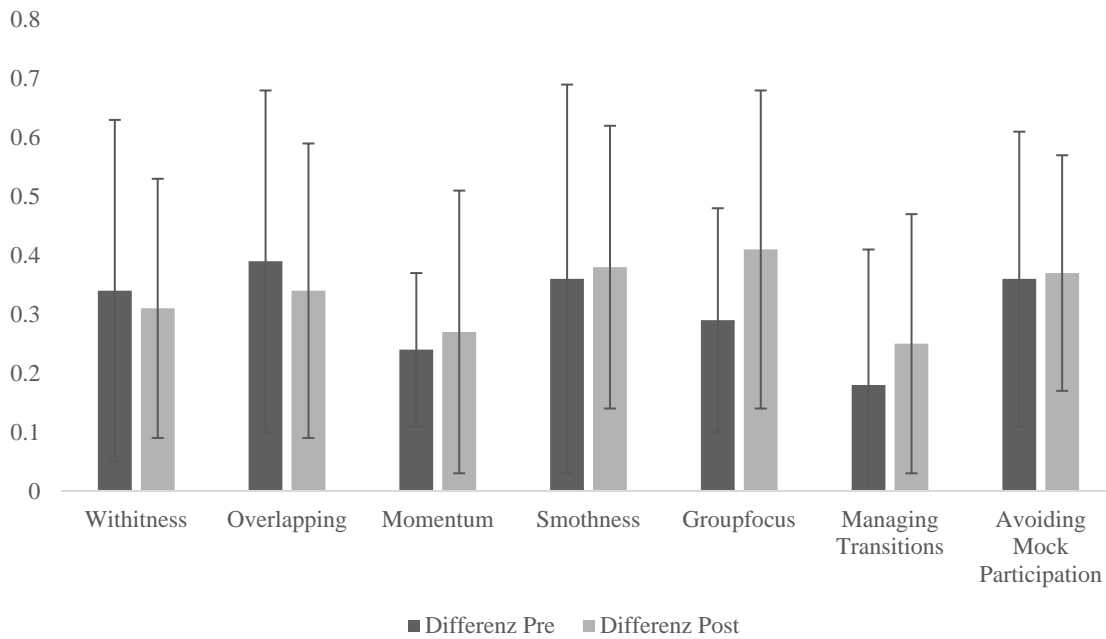


Abbildung 1. Vergleich der Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen (LP) und der Fremdeinschätzung der Lernenden (LE) von Pre- zu Posttest. Mittelwerte sind als Differenz der Selbsteinschätzung der LP und der Fremdeinschätzung der LE angegeben.

Die Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte \pm Standardabweichung der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen im Vergleich zur Fremdeinschätzung der Lernenden auf. Die Tabelle zeigt auf, ob vom Pre- zum Posttest eine Veränderung der Mittelwerte der Lehrpersonen und Lernenden stattgefunden hat. In den Bereichen Withitness und Smoothness liegt eine signifikante Veränderung von Pre- und Posttest der Resultate der Lehrpersonen, wie auch der Lernenden vor. Im Bereich Overlapping erkennt man einen signifikanten Unterschied im Pretest der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen im Vergleich zur Fremdeinschätzung der Lernenden. Umgekehrt ist es im Bereich Avoiding Mock Participation, wobei ein signifikanter Unterschied beim Posttest zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden ersichtlich ist.

Tabelle 1

Selbsteinschätzung der Lehrpersonen im Vergleich zur Fremdeinschätzung der Lernenden im Pre- und Posttest

Bereiche	Pre		Post	
	Lehrpersonen	Lernende	Lehrpersonen	Lernende
Withitness	$3.5 \pm 0.3^{**}$	$3.7 \pm 0.4^{**}$	$3.4 \pm 0.2^{***}$	$3.7 \pm 0.5^{***}$
Overlapping	$3.5 \pm 0.3^{***}$	$3.9 \pm 0.3^{***}$	3.4 ± 0.2	3.7 ± 0.6
Momentum	3.6 ± 0.2	3.8 ± 0.4	3.6 ± 0.4	3.8 ± 0.4
Smoothness	$3.6 \pm 0.4^{***}$	$3.9 \pm 0.2^{***}$	$3.6 \pm 0.4^{**}$	$3.8 \pm 0.5^{**}$
Groupfocus	3.6 ± 0.4	3.6 ± 0.6	3.4 ± 0.5	3.5 ± 0.8
Managing Transitions	4 ± 0	3.9 ± 0.4	4 ± 0	3.8 ± 0.5
Avoiding Mock Participation	3.6 ± 0.5	3.6 ± 0.5	$3.6 \pm 0.5^{***}$	$3.9 \pm 0.3^{***}$

Anmerkung. $n = 15$. Werte sind als Mittelwerte \pm Standardabweichung angegeben. ** = Hochsignifikant ($p < 0.01$), *** = sehr hoch signifikant ($p < 0.001$)

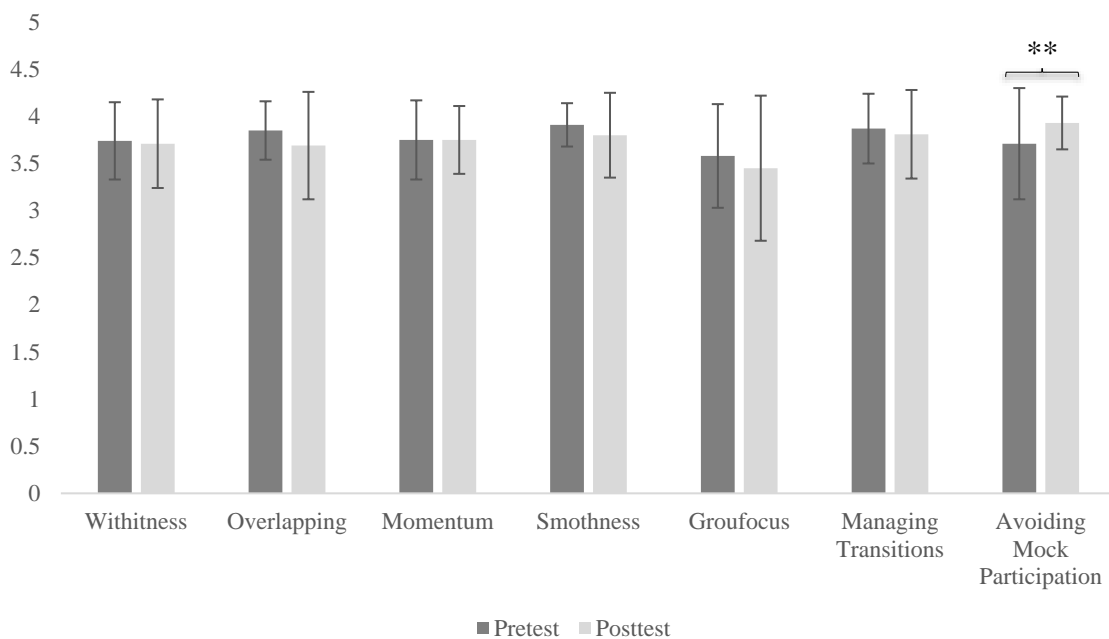


Abbildung 2. Der Vergleich der Fremdeinschätzungen der Lernenden im Pretest zum Posttest. ** = Hochsignifikant ($p < 0.01$).

In Abbildung 1 ist zu erkennen, ob die Bewertungen der Lernenden sich vom Pretest zum Posttest verändert haben. Dabei konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, bis auf den Bereich Avoiding Mock Participation.

Tabelle 2

Veränderung von Jung und Alt vom Pre- zum Posttest

Bereiche	Jung		Alt	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Withitness	0.28 ± 0.12	0.27 ± 0.11	0.19 ± 0.1	0.28 ± 0.1
Overlapping	0.22 ± 0.16	0.22 ± 0.16	0.67 ± 0.26	0.44 ± 0.26
Momentum	0.17 ± 0.1	0.15 ± 0.11	0.17 ± 0.1	0.29 ± 0.15
Smoothness	0.46 ± 0.37	0.52 ± 0.29	0.16 ± 0.13	0.25 ± 0.24
Groupfocus	$0.24 \pm 0.18^*$	$0.53 \pm 0.28^*$	0.42 ± 0.22	0.26 ± 0.2
Managing Transitions	0.15 ± 0.13	0.16 ± 0.16	$0.08 \pm 0.6^*$	$0.22 \pm 0.13^*$
Avoiding Mock Participation	0.53 ± 0.33	0.35 ± 0.34	0.16 ± 0.17	0.38 ± 0.34

Anmerkung. $n = 15$. Werte sind als Mittelwerte \pm Standardabweichung angegeben. * = Signifikant ($p < 0.05$).

Tabelle 2 zeigt die Veränderung von Jung und Alt vom Pretest zum Posttest auf. Bei der Gruppe Jung liegt im Bereich Groupfocus eine signifikante Veränderung vor, wobei bei der Gruppe Alt eine signifikante Veränderung im Bereich Managing Transitions erkennbar ist.

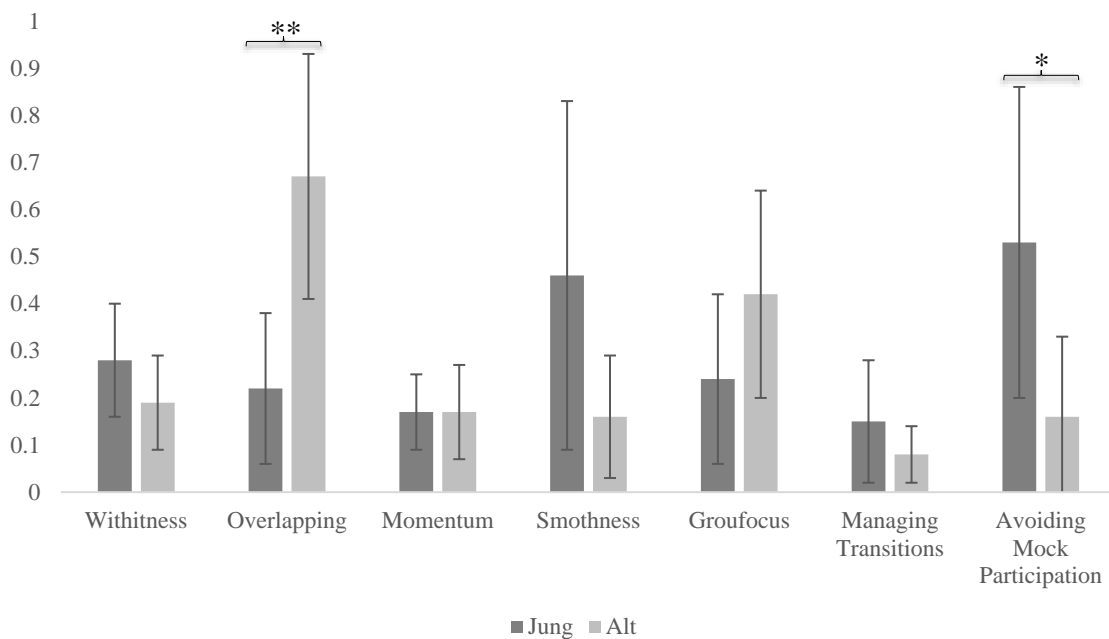


Abbildung 3. Vergleich der Differenz der Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung von der Gruppe Jung und Alt im Pretest. * = Signifikant ($p < 0.05$). ** = Hochsignifikant ($p < 0.01$).

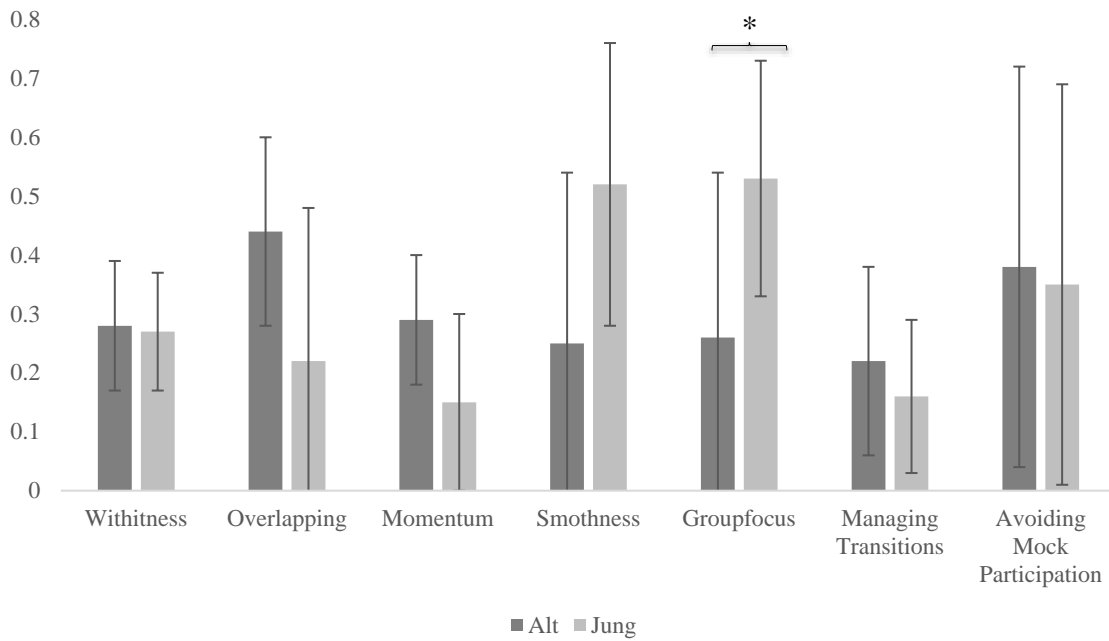


Abbildung 4. Vergleich der Differenz der Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung von der Gruppe Jung und Alt im Posttest. * = Signifikant ($p < 0.05$).

In Abbildung 2 und 3 ist herauszulesen, wie die Gruppe Jung im Vergleich zur Gruppe Alt in der Differenz von der Selbsteinschätzung der Lehrperson zur Fremdeinschätzung der Lernenden im Pre-, sowie im Posttest abgeschnitten hat. In Abbildung 2 ist ein signifikanter Unterschied im Bereich Overlapping und Avoid Mock Participation zu erkennen. In Abbildung 3 ist im Bereich Groupfocus ein signifikanter Unterschied erkennbar.

4 Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, ob sich das Classroom-Management der Lehrpersonen verbessert, indem die Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen zum Unterricht mit der Fremdeinschätzung der Lernenden verglichen wird. Es wurde ihnen Rückmeldung zu den Ergebnissen des Pretests gegeben und die Umfrage wurde wiederholt, um zu sehen, ob eine Verbesserung stattgefunden hat, das heisst eine Minimierung der Differenz. Neben der Hauptfrage interessierte zusätzlich, ob es Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen gibt.

In Abbildung 1 ist herauszulesen, dass es keine signifikanten Veränderungen gab. In den Bereichen Withitness und Overlapping ist eine leicht positive Tendenz vom Pre- zum Posttest zu erkennen. Alle anderen Bereiche haben sich vom Pre- zum Posttest negativ entwickelt.

Tabelle 1 zeigt auf, dass es in den Bereichen Withitness und Smoothness sowohl beim Pre- als auch beim Posttest einen signifikanten Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung der Lernenden gab. Jedoch hat sich der Bereich Withitness vom Pre- zum Posttest negativ verändert, da die Differenz der Selbst- zur Fremdeinschätzung grösser wurde. Umgekehrt ist es im Falle von Smoothness. Eine Veränderung ist ebenfalls im Bereich Overlapping zu sehen. Im Pretest war eine sehr hohe Signifikanz gegeben, im Gegensatz zum Posttest, bei dem keine Signifikanz zu sehen ist. Dies ist eine positive Veränderung der Differenz vom Pre- zum Posttest, da sich die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen näher an der Fremdeinschätzung der Lernenden befindet. Genau umgekehrt waren die Ergebnisse im Bereich Avoiding Mock Participation, bei dem sich die Differenz der Selbst- und Fremdeinschätzung von nicht signifikant im Pretest zu sehr hoch signifikant im Posttest verändert hat. Die Ergebnisse der Bereiche Momentum, Groupfocus und Managing Transitions in Tabelle 1 stehen in keinem signifikanten Zusammenhang miteinander.

In Abbildung 1 ist zu erkennen, ob sich die Fremdeinschätzung der Lernenden vom Pre- zum Posttest verbessert hat. Jedoch wurde in keinem Fall eine signifikante Veränderung festgestellt, bis auf den Bereich Avoiding Mock Participation ($p = 0.00136$). Diese Veränderung war positiv. Die Fremdeinschätzung der Lernenden lag im Pretest bei einem Mittelwert von 3.71 ± 0.59 und im Posttest bei 3.94 ± 0.28 .

Tabelle 2 zeigt die Veränderung der Gruppen Jung und Alt vom Pre- zum Posttest auf. Es wird die Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen zur Fremdeinschätzung der Lernenden deutlich. Bei der Gruppe Jung liegt im Bereich Groupfocus (Pretest: 0.24 ± 0.18 , Posttest: 0.53 ± 0.28 , $p = 0.02$) eine signifikante Veränderung vor. Im Allgemeinen ist zu erkennen, dass bei

den anderen Bereichen der Gruppe Jung keine signifikanten Veränderungen und auch keine Tendenzen gegeben sind. Ausnahme bildet der Bereich Avoiding Mock Participation, welcher zwar auch nicht signifikant ist, doch eine positive Tendenz erkennen lässt.

Bei der Gruppe Alt gibt es eine signifikante Veränderung im Bereich Managing Transitions (Pretest: 0.08 ± 0.6 , Posttest: 0.22 ± 0.13 , $p = 0.045$). Wie bei der Gruppe Jung ist diese signifikante Veränderung negativ, da die Differenz der Selbst- und Fremdeinschätzung grösser wurde. In den Bereichen Withitness, Momentum, Smoothness und Avoiding Mock Participation ist auch eine eher negative Tendenz vom Pre- zum Posttest zu erkennen, im Gegensatz zu den Bereichen Overlapping und Groupfocus, welche sich eher positiv entwickelt haben. Keine Veränderung dieser Bereiche (ausser im Falle von Managing Transitions) ist jedoch signifikant.

In Abbildung 2 und 3 ist dargestellt, wie die Gruppe Jung im Vergleich zur Gruppe Alt in der Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrperson zur Fremdeinschätzung der Lernenden im Pre- sowie im Posttest abgeschnitten hat. In Abbildung 2 ist ein signifikanter Unterschied in den Bereichen Overlapping ($p = 0.0063$) und Avoid Mock Participation ($p = 0.014$) zu erkennen. Im Fall von Overlapping im Pretest ist die Differenz der Selbsteinschätzung der älteren Lehrpersonen im Vergleich zur Fremdeinschätzung der Lernenden deutlich höher (0.67 ± 0.26) als die Differenz der jüngeren Lehrpersonen (0.22 ± 0.16). Bei Avoiding Mock Participation ist es genau umgekehrt (jung: 0.53 ± 0.33 , alt: 0.16 ± 0.17 , $p = 0.014$). Es kann aus der Abbildung 2 herausgelesen werden, dass die jüngeren Lehrpersonen in vier von sieben Bereichen eine grössere Differenz aufweisen als die älteren. In einem Bereich (Momentum) sind beide Altersgruppen fast gleichauf. In Abbildung 3 gibt es keine signifikanten Veränderungen, bis auf den Bereich Groupfocus, bei dem im Posttest ein signifikanter Unterschied zwischen Jung (0.53 ± 0.28) und Alt (0.26 ± 0.20) erkennbar ist. Auch hier hat die Gruppe Jung in fünf Bereichen eine höhere Differenz als die Gruppe Alt.

4.1 Vergleich zu anderen Studien

Das Ziel meiner Arbeit war es, dass sich die Differenz der Fremdeinschätzung der Lernenden und die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen vom Post- zum Pretest minimiert. Die Studie von Bouzid et al. (2015) hatte die Absicht der Ausarbeitung und Erprobung eines Schulprogrammes zum Thema Classroom-Management durch Auszubildende im Lehramt.

Das spezifische Ziel der Studie war die Überprüfung der Auswirkungen des Schulungsprogramms für Classroom-Management auf das persönliche Selbstwirksamkeitsgefühl der Studierenden bzw. angehenden Lehrer/innen (Bouzid et al., 2015). Es gab eine Kontrollgruppe und

eine Interventionsgruppe, welche in ein Trainingsprogramm für den Bereich Classroom-Management eingeteilt wurden. Alle Ergebnisse der untersuchten Bereiche von Bouzid et al. (2015) zeigten einen signifikanten Unterschied ($p < 0.001$) zugunsten der Gruppe auf, welche sich im Ausbildungsprogramm befand. Im Vergleich zu meiner Studie erhoffte ich mir eine Verbesserung vom Pre- zum Posttest, da die Lehrpersonen von mir ein persönliches Feedbackblatt mit den Resultaten des Pretests bekamen, die statistisch dargestellt wurden. Ausserdem waren einzelne Kommentare der Lernenden darauf, damit die Lehrpersonen sehen konnten, was genau die Schüler/innen am Unterricht negativ aufgenommen haben. Die Resultate meiner Studie zeigen jedoch wenig signifikant positive Veränderungen vom Pre- zum Posttest auf. Wird nur auf die Veränderung der Differenz der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung der Lernenden von Pre- zu Posttest geachtet, so ergaben sich keine aussagekräftigen Veränderungen. Dies heisst, dass sich meine Hauptfrage, ob sich die Differenz vom Pre- zum Posttest minimiert hat, problemlos beantworten lässt. Es gab keine signifikanten Veränderungen und deshalb keine Verbesserung vom Pre- zum Posttest, welche wissenschaftlich erklärt werden kann. Wenn es eine Verbesserung gab, basierte dies auf Zufall.

In meiner Arbeit wurde auch ein Vergleich von jüngeren und älteren Lehrpersonen vorgenommen. Für mich war es interessant, zu sehen, welche Generation im Bereich Classroom-Management ein besseres Ergebnis erzielt. Die jüngeren Lehrpersonen hatten den Vorteil, dass ihr Studium und somit das Thema Classroom – Management weniger weit zurück lag. Die älteren Lehrpersonen hatten den Vorteil, dass sie bereits mehr Erfahrung beim Unterrichten hatten. Es gibt in Bezug auf die Klassenführung Unterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Lehrpersonen, was gemäss Helmke (2009) empirische Studien aufzeigen. Unerfahrene Lehrpersonen verstanden dabei Disziplin als Synonym für eine gute Klassenführung. Ursprünglich ist das Wort ‚Disziplin‘ laut Helmke (2009) kein negativer Begriff (lateinische Bedeutung: ‚Lehrer‘, ‚Schule‘), seine Bedeutung entwickelte sich im Laufe der Jahre jedoch zu ‚blinder Gehorsam‘ und ‚Drill‘. Eine gute Klassenführung bedeutet bei erfahrenen Lehrpersonen gute Vorbereitung, gute Organisation, klare Regeln und das Eingehen auf die Lernenden. Zusammengefasst stellt dies den Hauptpunkt der vierten Sichtweise der Klassenführung von Helmke (2009) dar: die Vorbeugung. Ein Unterschied zwischen den Gruppen Jung (unerfahren) und Alt (erfahren) zeigte sich in meiner Studie ebenfalls. Untersucht wurde die Differenz von Selbst- und Fremdeinschätzung von Jung und Alt vom Pre- zum Posttest. Die Veränderungen der Differenz vom Pre- zum Posttest der jungen Gruppe waren deutlich geringer als diejenigen der Gruppe Alt. Jedoch zeigte Letztere im Ganzen bessere Resultate, da sie von Beginn an eine

kleinere Differenz der Selbst- und Fremdeinschätzung aufwies, welche zwar stärker variierte, jedoch trotzdem geringer war als die Differenz der Jungen.

4.2 Verbesserungsvorschläge bei den Messungen

Die Studie von Bouzid et al. (2015) hat gezeigt, dass sich eine Vertiefung in den Bereich Classroom-Management lohnt. Es ist für die Lehrperson selbst ein Vorteil sowie für den Unterricht an sich. Es gab in allen von Bouzid et al. (2015) untersuchten Bereichen signifikante Ergebnisse im positiven Sinne. Ich erhoffte mir mit meiner Studie ähnliche Ergebnisse. Die Resultate der zweiten Umfrage sollten nach dem Feedback der ersten Unterrichtseinheit verbessert werden können.

Es stellt sich die Frage, weshalb es keine signifikanten Ergebnisse in meiner Studie gab. Im Vergleich zu derjenigen von Bouzid et al. (2015), in welcher mit $n = 47$ gearbeitet wurde, waren es in meiner Studie weniger Versuchspersonen ($n = 15$). Dies ist sicherlich ein Grund dafür, dass meine Ergebnisse nicht oder wenig signifikant waren. Das Problem war, dass zahlreiche Lehrpersonen meine Anfrage, an der Studie teilzunehmen, ablehnten, da sie wegen der COVID-19-Pandemie Belastungen ausgesetzt waren und deshalb keine Kapazitäten für zusätzliche Arbeit hatten. Der zweite Hauptgrund für die unterschiedlichen Ergebnisse im Vergleich zu Bouzid et al. (2015) war, dass die Teilnehmenden in jener Studie angehende und somit unerfahrene Lehrpersonen waren. In meiner Studie nahmen zwar junge Lehrpersonen teil, diese hatten jedoch bereits einige Jahre Erfahrung im Unterrichten und im Bereich Classroom-Management. Somit ist nachvollziehbar, dass sich die unerfahrenen, angehenden Lehrpersonen im Vergleich zu denjenigen, welche bereits unterrichten, in höherem Masse verbessern konnten. Denn die Spannung von bereits erworbenem Wissen zu dem, was sie dazulernen, war wesentlich grösser. Ein weiterer Grund für die nicht signifikanten Ergebnisse könnte darin bestehen, dass die Lektionen, bei der die Umfragen ausgefüllt wurden, nicht identisch waren. Dies machte es schwierig, die gleichen Voraussetzungen für Umfrage 1 und 2 zu schaffen. In einigen Fällen wurde sogar mit unterschiedlichen Themen gearbeitet. Somit wurde der Vergleich von Umfrage 1 zu Umfrage 2 zusätzlich erschwert, da die einzelnen Lektionen noch unterschiedlicher waren. Um dies zu ändern, müsste jedoch der Abstand der zwei Messungen verkürzt werden. Dieser liegt momentan bei sechs Wochen. Ein Thema wird normalerweise ca. vier bis fünf Wochen behandelt. Somit sollten die Messzeitpunkte optimalerweise zwei bis höchstens vier Wochen auseinanderliegen. Dies kann auch einen weiteren Vorteil haben. Denn wenn die Messzeitpunkte weniger weit auseinanderliegen, sind die Erinnerungen an den ersten Messzeitpunkt in höherem Masse vorhanden als bei einer grösseren Zeitspanne. Somit könnten Lernende wie auch

Lehrpersonen die zwei verschiedenen Lektionen besser miteinander vergleichen und die Ergebnisse würden realistischer ausfallen. Ein weiterer Punkt ist die Ernsthaftigkeit der Lernenden beim Ausfüllen der Umfrage. Als ich die Ergebnisse eintrug, fiel mir auf, dass bei gewissen Umfragebögen alle sieben Bereiche mit der Punktzahl 4 ausgefüllt wurden. Dies könnte zwei verschiedene Ursachen haben. Die erste Vermutung ist die Faulheit der Lernenden. Es wurde des Öfteren die Punktzahl 4 angekreuzt, denn wenn sie die Punktzahl 4 angekreuzt haben, mussten sie keine Kommentare hinterlassen. Bei einer niedrigeren Bewertung mussten sie diese begründen und schufen sich somit mehr Aufwand. Die zweite Vermutung betrifft die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. Oft geben Lernende den Lehrpersonen, welche sie mehr mögen oder akzeptieren, bessere Bewertungen, als wenn keine gute Beziehung vorhanden ist. Dies könnte ein weiterer Grund für die nicht signifikanten Ergebnisse sein.

5 Schlussfolgerung

In der aktuellen Studie konnten die festgestellten Effekte der Studie von Bouzid et al. (2015) nicht bestätigt werden. Es gibt mehrere mögliche Ursachen für die nicht signifikanten Unterschiede. Einer der entscheidenden Punkte ist die Teilnehmerzahl meiner Studie ($n = 15$), welche im Vergleich zu derjenigen der Studie von Bouzid et al. (2015), $n = 47$, wesentlich kleiner ist. Wäre die Situation in der Zeit meiner Umfragen nicht durch die COVID-19-Pandemie geprägt worden, hätten möglicherweise mehr Lehrpersonen an der Studie teilgenommen. Ein weiterer Grund war der Unterschied der Lektionen von Umfrage 1 und Umfrage 2. Gewisse Voraussetzungen waren zwar gleich, z. B. Zeit, Ort, Lehrperson und Lernende, jedoch war der Inhalt der Lektionen unterschiedlich, was die Bewertung erschwerte. Wäre es die exakt gleiche Lektion gewesen, wäre der Vergleich präziser ausgefallen. Da es jedoch im Sportunterricht praktisch nie der Fall ist, dass es dieselbe Lektion noch einmal gibt, wäre es zumindest gut gewesen, das Thema beizubehalten. Jedoch war auch dies nicht immer der Fall. Somit waren die Lektionen von Pre- und Posttest zum Teil in hohem Masse unterschiedlich, weshalb die Bewertungen auch nicht ohne Weiteres miteinander zu vergleichen sind. Ferner könnten die Resultate durch die Lernenden beeinflusst worden sein, und zwar aus zwei verschiedenen Gründen. Der erste Grund ist die Faulheit der Lernenden, Kommentare zu hinterlassen, wenn sie nicht die maximale Punktzahl ankreuzen. Es gab zahlreiche ausgefüllte Umfragebögen, bei welchen durchgehend eine 4 angekreuzt wurde. Es ist durchaus möglich, dass die Lehrperson einen sehr guten Unterricht gegeben hat, jedoch ist es unwahrscheinlich, dass sie in jedem Bereich perfekt war. Ein weiterer Grund könnte die Schüler/innen-Lehrperson-Beziehung sein. Ist eine gewisse Sympathie für die Lehrperson vorhanden, ist anzunehmen, dass diese besser bewertet wird als im Falle einer gewissen Spannung zwischen Lehrperson und Lernenden.

Aufgrund der aktuellen Forschungslage bin ich trotz der vorliegenden Untersuchung weiterhin vom Einsatz des Classroom-Managements in der Sporthalle überzeugt. Verschiedene Studien konnten signifikante Ergebnisse präsentieren, aufgrund welcher sich die Verwendung von verschiedenen Punkten im Bereich Classroom-Management empfiehlt. Wenn die beschriebenen Punkte für eine weitere Studie geändert bzw. verbessert würden, so ist anzunehmen, dass diese Studie ebenfalls signifikante positive Ergebnisse erzielen könnte. Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse nicht so eindeutig sein werden wie in der Studie von Bouzid et al. (2015). Denn die Unerfahrenheit der angehenden Lehrpersonen spielte darin im Vergleich zu meiner Studie, an der zwar junge, jedoch keine unerfahrenen Lehrpersonen teilnahmen, eine grosse Rolle.

Literaturverzeichnis

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Towards an Educational Classroom Management* (3rd ed.). Boucherville, Quebec: Gaëtan Morin.
- Arshad, M., & Akramnaseem, M. (2013). Comparison between the performance of trained and untrained teachers in Lahore. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(3).
- Baumgartner, M. (2013). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, 96–126.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L.-A., Sanchez, B. M., Riley, A. W. & Forrest, C. (2010). Physical Education Resources, Class Management, and Student Physical Activity Levels: A Structure-Process-Outcome Approach to Evaluating Physical Education Effectiveness. *J Sch Health*. 2010 Dec; 80(12): 573–580. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x
- Borich, G. D. (2007). *Observation Skills for Effective Teaching* (5. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Bouزيد, M. S., Mrayeh, M. & Souissi, N. (2015). Impact of Classroom Management Training on Physical Education Trainees' Self-Efficiency Feeling. Published Online July 2015 in *SciRes*. <http://www.scirp.org/journal/ce> <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.612124>
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. (2007). Classroom Management in Physical Education. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Ed.). *Handbook of Classroom Management*, 239–260.
- Doyle, W. (1980). Classroom Management. Document ERIC No. ED206567, Lafayette: Kappa Delta Phi.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). New York: MacMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 97–125.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1981). When Is a Context? In J. L. Green, & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 147–160.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3, 16. New York: Routledge.
- Harun, M. T., Mohamas, M. & Zahidi, M. A. (2015). Effective classroom management skills in physical education at institute of teacher education. Published online February 28,

- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herrmann, C., Niederkoller, B. & Seiler, S. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. Sportunterricht, Schorndorf, 65 (2016), Heft 3, 7–12.
- Julianti, E., Mulyana, M. & Widyaningsih, H. (2020). Physical Education Classroom Management and Social Inclusion. Advances in Health Sciences Research, volume 21, 5–8.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Kounin, J. S. (1976). Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett.
- McCown, R., Driscoll, M. & Geiger Roop, P. (1996). Educational psychology. A learningcentered approach to classroom practice (2. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tulyakul, S., Bin Omar Fauzee, M. S. & bin Hussin, F. (2018). The Relationship between Classroom Management Strategies and Teaching effectiveness in trained and untrained Physical Education Teacher in Southern Thailand. International Journal of Business Economics and Management Research Vol. 9, Issue 1, 36–46.
- Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom: What Should Prospective Teachers Learn? Teaching Education, 22, 113–131.
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.56>

Dank

Ich bedanke mich bei allen Lehrpersonen, sowie bei allen Lernenden, die sich die Zeit genommen haben und bei meiner Studie dabei waren. Weiter möchte ich mich herzlichst bei André Gogoll und Christian Flury für die kurzfristige Übernahme und Betreuung meiner Masterarbeit danken. Dies war nicht selbstverständlich, war für mich jedoch von grösster Bedeutung. Vielen lieben Dank!