

Pädagogisches Wissen in Klassenführung

Forschungsbericht

Prof. Dr. Yves Cocard – Projektleiter
Samuel L. Krähenbühl, B Sc – Projektmitarbeiter

Projektdauer: 1. August 2011 bis 31. Juli 2013

Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen des Antragsverfahrens der Kommission für Forschung und Entwicklung der PH Bern gefördert (11 w 01 01)

Bern, 23. August 2013

Inhalt

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Förderung der Klassenführungscompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	4
2.1 Klassenführung als Ausbildungsinhalt im Regelstudium.....	4
2.2 Klassenführung als Bestandteil einer Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement im Masterstudium	5
2.3 Begriffsverständnis von Klassenführung und -konzept.....	7
3 Forschungsfragen, Stichprobe, Datenmaterial und methodisches Vorgehen	7
4 Klassenführungskonzepte.....	8
4.1 Struktur der Klassenführungskonzepte.....	8
4.2 Thematische Schwerpunkte in den Klassenführungskonzepten.....	14
4.3 Interpretation der Ergebnisse.....	16
5 Pädagogisches Wissen in Klassenführung	18
5.1 Formen pädagogischen Wissens in den Klassenführungskonzepten.....	19
5.2 Verteilung der Wissensformen	21
5.3 Interpretation der Ergebnisse.....	23
6 Strukturelle Bedingungen der Entwicklung pädagogischen Wissens in Klassenführung	23
6.1 Initiierung von Lernprozessen	24
6.2 Gelegenheiten und Impulse zu Analyse und Reflexion.....	25
7 Funktionalität von pädagogischem Wissen in Klassenführung.....	25
Literatur.....	28

Zusammenfassung

Klassenführung ist eine wesentliche professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Zu ihrer gezielten Förderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erscheint es angezeigt zu wissen, welche konzeptionellen Vorstellungen Studierenden von Klassenführung haben und auf welchem pädagogischen Wissen diese beruhen. Im Projekt „Pädagogisches Wissen in Klassenführung“ wurden diese Fragen anhand von Klassenführungskonzepten und Portfolios von 17 Studierenden untersucht, die in den Studienjahren 2009/10 und 2010/11 eine einjährige Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement (18 ECTS-Punkte) absolvierten, welche am Institut Sekundarstufe I der PHBern optional im Masterstudium belegt werden kann.

Die inhaltliche Struktur der Klassenführungskonzepte liess sich anhand der Ebenen Lehrperson, Unterricht, Schule und schulisches Umfeld nachzeichnen. Die Strukturierung erfolgt primär auf unmittelbare Handlungsfelder bezogen. In den Konzepten steht das unterrichtliche Handeln im Zentrum, welches auf einer eigenen pädagogischen Grundhaltung basiert. Es zeigte sich aber auch, dass Klassenführung für die Studierenden mehr als die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern beinhaltet. Die Zusammenarbeit im Kollegium, mit der Schulleitung und den Eltern werden ebenfalls mit der persönlichen Klassenführung in Verbindung gebracht.

Die analysierten Klassenführungskonzepte basieren sowohl auf Fach- als auch auf Erfahrungswissen. In den Konzepten wird deklaratives, prozedurales und normatives pädagogisches Wissen verarbeitet, wobei Letzteres dominiert. Eine ergänzende Analyse der Portfolios lässt den Schluss zu, dass die Entwicklung von pädagogischem Wissen in Klassenführung durch persönlich als relevant erachtete Fragestellungen aus der Theorie und aus der Praxis angeregt wird. Pädagogisches Wissen wird von Studierenden, die kurz vor dem Berufseinstieg stehen, mit unterschiedlicher Absicht aktiviert: Es kann als Positionierungshilfe, als Handlungsanleitung oder aber als Reflexionsanstoss dienen.

1 Einleitung

Eine der wichtigsten Aufgaben einer Lehrperson besteht darin, eine Klasse zu führen und bei auftretenden Schwierigkeiten im Unterricht angemessen zu handeln (vgl. Lohmann, 2011; Rüedi, 2011). Sie hat massgeblich Anteil an der Aufrechterhaltung eines lernförderlichen Unterrichts- und Arbeitsklimas: „Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Vorausbedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht.“ (Helmke, 2009, S. 174). Ein gelungenes Klassenmanagement trägt bei zum Wohlbefinden und zu guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Eder, 2004) sowie zu einer Verringerung von Unterrichtsstörungen und damit zu einer Abnahme der Belastung der Lehrpersonen (vgl. Schönbacher, 2008). So unbestritten diese Zusammenhänge sind, so offen ist die Frage, wie ein lernförderliches Klassen- und Konfliktmanagement erlernt werden kann. Dies ist auch dadurch bedingt, dass wir noch relativ wenig über handlungswirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissen (vgl. Beiträge zur Lehrerbildung, 2009).

Im vom Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PH Bern geförderten Projekt „Pädagogisches Wissen in Klassenführung“ stehen die Fragen im Mittelpunkt, welche Aspekte der Klassenführung für angehende Lehrerinnen und Lehrern relevant sind, über welches Klassenführungskonzept sie verfügen und welches pädagogische Wissen dieses beinhaltet. Handlungskompetenz von Lehrpersonen beruht u.a. auf pädagogischem Wissen (vgl. Shulman 1987). Nicht nur aufgrund seiner ausbildungcurricularen Bedeutung ist die Beschäftigung mit der Entwicklung von pädagogischem Wissen angezeigt, sondern auch weil die Forschung in diesem Bereich mangelhaft ist:

„Allgemeines pädagogisches Wissen und Können gehören zweifellos zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Umso erstaunlicher ist die unbefriedigende Forschungslage. Dies gilt sowohl für Versuche, Facetten allgemeiner pädagogischer Kompetenz reliabel und valide zu erfassen, als auch für die Prüfung der tatsächlichen Bedeutung dieser Facetten für kompetentes und erfolgreiches Handeln im Beruf.“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485)

2 Förderung der Klassenführungskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In diesem Kapitel werden vorab die Einbettung der Klassenführungsthematik in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson an der PH Bern und das Setting, aus welchem die Datengrundlage stammt, kurz vorgestellt. Zudem werden mit Klassenführung und -konzept zwei Kernbegriffe des Settings erläutert.

2.1 Klassenführung als Ausbildungsinhalt im Regelstudium

Am Institut Sekundarstufe I der PH Bern werden im Bachelorstudium Kenntnisse und Fähigkeiten in folgenden Bereichen erworben: Fachdidaktische Studien, Fachwissenschaftliche Studien, Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studien, Berufspraktische Studien, Forschungs- und Sprachpraxis. Aspekte der Klassenführung werden dabei insbesondere in den Bereichen Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche sowie Berufspraktische Studien thematisiert. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf den Studienplan 2005, der für die Studierenden des Untersuchungssamples massgebend war.

In einzelnen Modulen der Erziehungs- und Sozialwissenschaftlichen Studien werden Aspekte der Klassenführung aufgegriffen. So vermittelt das Modul „Unterrichten“ schweremotig die Fähigkeit, Lerninhalte für den Unterricht aufzubereiten und mit didaktischen Mitteln umzusetzen und sensibilisiert zugleich für die Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen und der Organisation von Unterricht. In anderen Modulen werden Einflussgrössen auf die Klassenführung im Zusammenhang mit systemischen Verflechtungen, sozialen Rollen, kommunikations- und interaktionstheoretischen Konzepten sowie Konfliktstrukturen und -lösungen berührt. Da einige Module und Seminare als Wahlpflicht angeboten werden, verfügen die Studierenden über unterschiedliche Ausbildungscurricula. In der Veranstaltung „Klassenführung und Klassenklima“ des Masterstudiums wird

Klassenführung erstmals explizit aufgegriffen. Thematisiert werden schwierige Situationen in Schulklassen, pädagogische und psychologische Aspekte der Klassenführung sowie Prävention und Interventionen in schwierigen Situationen. Studierende der Spezialisierung sind von dieser mit zwei Wochenlektionen dotierten Veranstaltung dispensiert.

In den Berufspraktischen Studien finden während dem Bachelorstudium drei Praktika statt, welche in unterschiedlicher Weise den Erwerb von Klassenführungskompetenzen unterstützen. Im Einführungspraktikum (drei Wochen) werden erste Unterrichtserfahrungen gesammelt und der Erwerb von Kompetenzen wie das Beobachten und Deuten von Unterrichtsprozessen oder die Kenntnis unterschiedlicher Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen initiiert. Im Teampraktikum (zwei Wochen), welches drei Studierende gemeinsam absolvieren, liegt der Schwerpunkt auf der Unterrichtsplanung, -vorbereitung, -durchführung und -auswertung. Im Fachpraktikum (drei Wochen) schliesslich werden nebst der Beschäftigung mit fachdidaktischen Methoden weitere Unterrichtserfahrungen gesammelt. Klassenführung wird in seiner konzeptionellen Dimension in keinem der drei Praktika explizit eingeführt und bearbeitet. Die Thematik taucht verschiedentlich implizit auf, wobei die sich bietenden Auseinandersetzungsgelegenheiten je nach Klasse, Praktikumsverlauf und Interessensfokus der Praxislehrperson stark divergieren. So dürften etwa Studierende, welche in ihrem Einführungspraktikum an einer gut funktionierenden Klasse unterrichten mit weniger Fragen und Anregungen zu Klassenführung konfrontiert sein als solche, welche an einer Klasse mit akzentuierten gruppenspezifischen Problemen unterrichten. Auch persönliche Interessen und Motivationen der Studierenden dürften eine Rolle spielen. Nicht selten werden in den Praktika aufgetretene Schwierigkeiten und Fragen als Motivation für die Wahl der Spezialisierung in Klassenführung angegeben.

Im Masterstudium beinhalten die Berufspraktischen Studien zwei Praktika. Das Fachpraktikum legt den Schwerpunkt auf Unterrichtsplanung und Fachdidaktik; Klassenführung wird in diesem Zusammenhang allenfalls implizit thematisiert. Das Abschlusspraktikum, in welchem die Studierenden während vier Wochen unterrichten, hat zum Ziel, die einzelnen Schwerpunkte aus früheren Modulen miteinander zu verbinden bzw. die Tätigkeit der Lehrperson ganzheitlich wahrzunehmen. So wird etwa auch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen als Lernziel betont. Klassenführung wird dabei ähnlich wie in früheren Praktika je nach Klassensituation und Fokus der Studierenden in unterschiedlichem Masse zum Thema.

Neben den Praxisanteilen verfügen viele Studierende (genaue Zahlen sind nicht bekannt) über praktische Erfahrungen in Form von Stellvertretungen. Diese unterscheiden sich insofern von Praktika, als dass nicht unmittelbar auf die Unterstützung durch die Klassenlehrperson zurückgegriffen werden kann. Während kaum generalisiert werden kann, welche Wissens- und Erfahrungsquellen Stellvertretungen bieten, ist jedoch davon auszugehen, dass dort auftauchende Schwierigkeiten und Konflikte in den weiteren Ausbildungsverlauf hineingetragen werden.

2.2 Klassenführung als Bestandteil einer Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement im Masterstudium

Am Institut Sekundarstufe I der PH Bern gibt es seit dem Studienjahr 2008/09 für die Studierenden des Masterstudiums die Möglichkeit, sich durch eine einjährige Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement (18 ECTS-Punkte) zu profilieren. Mit ihr sollen das Handlungsrepertoire zur erfolgreichen Klassenführung erweitert, die Fähigkeit zur Analyse der Bedingungen für die Entstehung schwieriger Situationen in Unterricht und Schule vertieft sowie Strategien der Konfliktprävention und des Konfliktmanagements erarbeitet und in der Praxis umgesetzt werden (vgl. Cocard, Anliker & Mauch, 2012). Die Konzeption der Spezialisierung orientiert sich an der seit längerem geführten Diskussion über lehr-lerntheoretische Ansätze, insbesondere im Zusammenhang mit handlungswirksamen Wissenserwerb und situiertem Lernen (vgl. z.B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004; Gräsel & Parchmann, 2004) und zielt auf eine möglichst enge Vernetzung von theoretischen und praktischen Anteilen (s. Abb. 1).

	Herbstsemester / HS	Frühjahrssemester / FS
Unterrichts- praxis	Modul „Unterrichtshospitation“ (2 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtshospitation in anspruchsvoller Oberstufenklasse • Begleitgruppe 	Modul „Unterrichtsassistenz“ (5 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsassistenz in derselben Oberstufenklasse wie im HS • Begleitgruppe
Lehr- veranstaltungen	Modul „Pädagogische Interaktion in der Schule I“ (6 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> • Klassenführung • Sozialpsychologie der Schulklasse • Konfliktmanagement 	Modul „Pädagogische Interaktion in der Schule II“ (5 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> • Synthese der Spezialisierung
Leistungs- nachweise	Fallbasiertes Prüfungsgespräch Je drei Studierende mit den Dozierenden der Spezialisierung	Portfolio Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lernweges

Abb. 1: Konzeptioneller Aufbau der Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement

Im Herbstsemester belegen die Studierenden das Modul „Pädagogische Interaktion in der Schule I“, in welchem z.B. schulpädagogische Problemstellungen, Antinomien im Lehrberuf, Rollen und Machtstrukturen von Gruppen, Massnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas, Konflikttypen, Präventions- und Interventionskonzepte sowie Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und schulinternen und -externen Fachkräften behandelt werden. Parallel zu den Lehrveranstaltungen hospitieren die Studierenden in anspruchsvollen Oberstufenklassen. Anspruchsvoll heisst, dass es aus der Sicht der Klassenlehrperson Schülerinnen und Schüler und/oder Problemfelder in der Klasse gibt, welche im besonderen Masse ihre Aufmerksamkeit und Ressourcen benötigen. In sich wöchentlich treffenden Begleitgruppen zu vier bis sechs Personen bereiten die Studierenden ihre Hospitationseinsätze vor und nach und tauschen sich im Sinne der Intervision über Eindrücke und konkrete Fälle aus der erlebten Praxis aus (vgl. Niggli, 2006). Die Begleitgruppen bleiben über das ganze Studienjahr personell gleich. Sie werden von den drei in den Modulen tätigen Dozierenden geleitet. Das Herbstsemester schliessen die Studierenden mit einer Prüfung ab, in welcher jeweils drei Studierende gemeinsam einen komplexen Praxisfall analysieren und Handlungsentwürfe diskutieren (vgl. Bertschy, 2007).

Im Frühjahrssemester findet mit der Unterrichtsassistenz ein Kernelement der Spezialisierung statt. Mit Ausnahme der ersten beiden Einsätze arbeiten die Studierenden alleine mit derselben Klasse, welche sie im Herbstsemester hospitierten. Die Lehrperson befindet sich im Schulhaus und kann bei Bedarf zugezogen werden. Hospitiert und unterrichtet werden vornehmlich die eigenen Studienfächer in jeweils drei bis vier aufeinanderfolgenden Lektionen. Ausserhalb des Unterrichts führen die Studierenden mit einzelnen Schülerinnen und Schülern Gespräche mit der Absicht, das Geschehen in der Klasse aus ihrer Perspektive kennen zu lernen. Ausserdem werden die Studierenden in die Elternarbeit einbezogen, indem sie bspw. an Elterngesprächen oder -abenden teilnehmen und die von der Lehrperson mit den Eltern angestrebte Zusammenarbeit kennenlernen. Ihre Praxiserfahrungen besprechen sie sowohl mit der Lehrperson wie auch in ihren jeweiligen Begleitgruppen. In diesem Gefäss werden neben der kollegialen Beratung zu Fällen aus der eigenen Praxis auch videografierte Sequenzen des eigenen Unterrichts analysiert (vgl. Seidel et al., 2011; Staub, 2005). Über den Stand ihrer Arbeit am Portfolio orientieren sich die Studierenden regelmässig im Modul „Pädagogische Interaktion in der Schule II“, in welchem ebenfalls Inhalte aus dem gleichnamigen Modul des Herbstsemesters aufgegriffen und in Zusammenhang mit den Erfahrungen aus der Unterrichtsassistenz weiterentwickelt werden.

Im Verlauf des Studienjahres finden neben dem regelmässigen Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen drei Sitzungen statt, an welchen sich die Lehrpersonen und die Dozierenden über ihre Arbeit mit den Studierenden austauschen. Die Praxiseinsätze werden intensiv begleitet, jedoch nicht bewertet. Die Spezialisierung schliessen die Studierenden mit einem Portfolio (vgl. Häcker & Liss-

mann, 2007) ab, in welchem sie ihre individuelle Entwicklung beschreiben und ihr persönliches Klassenführungskonzept darlegen.

2.3 Begriffsverständnis von Klassenführung und -konzept

Während in den 1960er bis Mitte 1970er Jahren mit Klassenführung vor allem der Umgang mit Unterrichtsstörungen gemeint war (vgl. z.B. Canter & Canter 1976), verlagerte sich Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre der Fokus zunehmend auf die Störungsprävention und proaktive Handlungsstrategien (vgl. z.B. Kounin 1976). Seit den 1990er Jahren wird unter Klassenführung sowohl die Prävention von Unterrichtsstörungen als auch der Umgang mit diesen verstanden (vgl. z.B. Nolting, 2007; Emmer & Evertson, 2009). Dieser Wandel ist eng verknüpft mit dem lerntheoretischen Paradigmenwechsel von einer ursprünglich behavioristischen zu einer vornehmlich konstruktivistischen Auffassung (vgl. Freiberg, 1999). Eine Klasse zu führen ist sowohl eine proaktive wie auch reaktive Tätigkeit und bedient sich entsprechender Strategien. Klassenführung ist meist Arbeit am Klassenklima. Führungsaufgaben können auf der Ebene des Disziplinmanagements (z.B. Verhaltenssteuerung, Regelerarbeitung), des Unterrichtens (z.B. didaktische Planung, antizipatives Agieren) und der Beziehungen (z.B. Interaktionssteuerung, Verhaltensrückmeldung) angesiedelt sein (vgl. Lohmann, 2011). Klassenführung wird sinnigerweise zunehmend auch als Klassenmanagement bezeichnet und lässt sich begrifflich folgendermassen fassen:

„Klassenmanagement wird verstanden als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigt.“ (Schönbächler, 2008, S. 210)

Damit umfasst Klassenführung diverse Aspekte auf der Ebene der Lehrperson, des Unterrichts, der Schule und des schulischen Umfeldes (vgl. Kap. 4). Klassenführung bildet somit auch den Kondensationspunkt von pädagogischem Wissen, an dem Wissensbestände in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und in Handlungsstränge übersetzt werden (vgl. Kap. 5).

Ein Klassenführungskonzept erfüllt in der Spezialisierung die Funktion, Wissensbestände, die im Studium erworben wurden bzw. denen eine hohe Relevanz beigemessen wird, mit Praxiserfahrungen und persönlichen Überzeugungen zu verbinden und nach einer eigenen für sinnvoll erachteten Struktur festzuhalten. Es spiegelt damit die Vorstellung bzw. Absicht einer angehenden Lehrerin bzw. Lehrers wider, wie sie bzw. er eine Oberstufenklasse zu führen gedenkt (vgl. auch Christiani & Metzger 2007, S. 35f.). Entsprechend folgen die Konzepte sowohl inhaltlich als auch formal keinen äusseren Vorgaben.

3 Forschungsfragen, Stichprobe, Datenmaterial und methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt „Pädagogisches Wissen in Klassenführung“ verfolgt zwei Fragestellungen:

- (a) Welche Aspekte der Klassenführung erachten angehende Lehrerinnen und Lehrer als relevant? Wie konzeptualisieren sie diese?
- (b) Auf welchem pädagogischen Wissen basieren konzeptionelle Auffassungen von Klassenführung angehender Lehrerinnen und Lehrer?

Die Stichprobe besteht aus Studierenden, welche die Spezialisierung Klassenführung und Konfliktmanagement in den Studienjahren 2009/10 und 2010/11 absolviert haben¹. Sie umfasst 12 Studierende (8 Frauen) aus dem Studienjahr 2009/10 und 5 (2 Frauen) aus dem Studienjahr 2010/11, insgesamt

¹ In den beiden Studienjahren haben 26 Studierende die Spezialisierung belegt. Da der Projektleiter an der Durchführung der Spezialisierung mitwirkte, wurde das Datenmaterial derjenigen Studierenden, mit denen er in der Ausbildung in näherem Kontakt stand, aus der Untersuchung ausgeschlossen.

also 17 Studierende (10 Frauen). Um die Anonymität der Studierenden zu gewährleisten, wurden ihre Namen bei illustrativen Textausschnitten weggelassen. Auf eine Durchnummerierung der Studierenden (von S01 bis S17) wurde an bestimmten Stellen verzichtet um zu verhindern, dass von der gleichen Person stammende Textstellen miteinander assoziiert werden können, was bei ausreichenden Kontextkenntnissen möglicherweise zu einer Identifikation führen könnte.

In der Spezialisierung erstellen die Studierenden zwei schriftliche Arbeiten, welche als Datenmaterial für das Projekt genutzt werden konnten:

(a) **Klassenführungskonzepte**

Durch die Erarbeitung eines eigenen Konzepts findet eine Auseinandersetzung mit den zahlreichen Facetten der Klassenführung statt. Die Entwicklung eines solchen Konzepts erlaubt es jeder Studentin bzw. jedem Studenten, sich persönlich zu positionieren. Das Konzept gibt Auskunft darüber, wie jede und jeder gedenkt eine Klasse zu führen und worauf die dargelegten Gedankengänge beruhen. Die Klassenführungskonzepte werden kontinuierlich über das ganze Studienjahr entwickelt und unter den Studierenden besprochen.

(b) **Portfolios**

Die Studierenden schliessen die Spezialisierung mit einem Portfolio ab. In diesem sind wesentliche Prozessschritte aufgearbeitet und reflektiert, u.a. persönliche Zielsetzungen, Fallbesprechungen, Unterrichtsanalysen, Folgerungen für die künftige Unterrichtstätigkeit. Die Studierenden werden dazu angehalten, ihr Portfolio kontinuierlich über das ganze Studienjahr zu verfassen. An zwei Zeitpunkten (Beginn sowie 2. Hälfte Frühjahrssemester) diskutieren sie den Stand ihrer Arbeit mit Mitstudierenden.

Die Klassenführungskonzepte wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ausgewertet. Viel Bedeutung fiel der Entwicklung und Systematisierung der Auswertungskategorien zu. Induktive Kategorienbildung und deduktive Kategorienanwendung wurden parallel eingesetzt; so konnten einerseits die auf Grund des Curriculums in der Spezialisierung vermuteten Aspekte systematisch am Material überprüft werden, andererseits konnten auch individuelle und unerwartete Aspekte aufgefunden werden. Dadurch bedingt wurden in einem iterativen Prozess grosse Teile des Untersuchungskorpus mehrfach mit jeweils aktualisiertem Kategorienraster bearbeitet. Kategorieentwicklung und Codierung der Konzepte erfolgte computerbasiert (vgl. Kuckartz, 2010) mit der Software MAXQDA. Mit dem definitiven Kodierleitfaden konnten schliesslich alle Textstellen der Konzepte mit inhaltlichen Aussagen einer Kategorie zugeordnet und so einer quantitativen Analyse zugänglich gemacht werden.

In den Portfolios wurden in einem ersten Schritt alle für die Entwicklung von pädagogischem Wissen in Klassenführung relevanten Textstellen extrahiert. In einem zweiten Schritt wurden diese zunächst induktiv im Hinblick auf Gemeinsamkeiten gruppiert und die Gruppen anschliessend zusammengeführt um ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen.

4 Klassenführungskonzepte

Welche Aspekte beinhaltet das persönliche Klassenführungskonzept von angehenden Lehrerinnen und Lehrern? Wo setzen sie Prioritäten? Mit diesen beiden Fragen setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

4.1 Struktur der Klassenführungskonzepte

In der Literatur finden sich unterschiedliche Konzeptionen von Klassenführung (z.B. Kounin, 1970; Doyle, 1986, 2006; Brophy, 1988, 2006; Ophardt & Thiel, 2013). Diese weisen nebst jeweils spezifischen Schwerpunkten auch gewisse Überlappungsbereiche auf. Insbesondere wird Klassenführung mit den Absichten und Werthaltungen einer Lehrperson und ihrer Unterrichtsgestaltung in Verbindung gebracht. Je nach Perspektive und Gewichtung werden auch schulspezifische Aspekte und das schuli-

sche Umfeld mit in den Blickwinkel gerückt. Thiel, Richter & Ophardt (2012, S. 730-732) ordnen die Forschung zur Expertise in Klassenführung nach sechs Gesichtspunkten: Monitoring der Schülerinnen- und Schüleraktivitäten, Explikation klarer Verhaltenserwartungen, Standardisierung von Handlungsabläufen (Prozeduren), Verknüpfung von Aktivitätsstrukturen durch Übergänge, Steuerung des Aktivitätsflusses sowie Umgang mit Störungen.

Die Entwicklung eines persönlichen Klassenführungskonzepts richtet sich jedoch nicht an einem bestimmten Modell oder einer vorgegebenen Struktur aus. Wie bereits erwähnt, sollen die Studierenden in der Spezialisierung in ihren Konzepten beschreiben, welche Aspekte sie in welchen Bereichen auf welche Weise für wesentlich und für ihre eigene Klassenführung als unabdingbar erachten. Sie sollten ihre Wissensbestände dahingehend aktivieren, dass sie ein für sich handhabbares und praxistaugliches Konzept mit einer klaren, persönlichen Priorisierung entwickeln. Die individuellen Klassenführungskonzepte, die so entstanden sind, wurden in einem induktiven Auswertungsverfahren bearbeitet. Dieses bot sich nicht nur aufgrund der oben erwähnten Gründe an, sondern auch, weil dadurch sichergestellt werden konnte, dass alle inhaltlich relevanten Aussagen in den Konzepten erfasst und weiterverarbeitet wurden. Entsprechend wurde in einem iterativen Prozess (Mayring, 2008) ein an Inhalte und Form der Klassenführungskonzepte adaptiertes Analyseraster entwickelt, anhand dessen die einzelnen Konzeptelemente kategorisiert werden konnten. Die Kategorien wiederum lassen sich in die Ebenen Lehrperson, Unterricht, Schule und schulisches Umfeld gliedern (vgl. Tabelle 1). Mit dem Analyseraster wurden alle inhaltlich relevanten Aussagen in den Klassenführungskonzepten einem Element und somit einer Kategorie und einer Ebene zugeteilt, was eine systematische Analyse und ein Vergleich der Konzepte ermöglicht.

Zwischen den vier Ebenen Lehrperson, Unterricht, Schule, schulisches Umfeld und ihren konstitutiven Kategorien besteht eine Vielzahl von Zusammenhängen, welche gesamthaft kaum systematisch erfasst und abgebildet werden können². So dürfte beispielsweise das pädagogische Selbstverständnis einer Lehrperson mit dem aktuellen Unterrichtsgeschehen, Erlebnissen in der Elternarbeit, Diskussionen im Kollegium usw. zusammenhängen. Das Klassenführungskonzept ist zudem als Momentaufnahme zu verstehen. Alle Studierenden der Stichprobe weisen darauf hin, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Ebenen von besonderer persönlicher Bedeutung sein können.

² An dieser Stelle sei ein Verweis auf den von der Schulleitung der PHBern am 7. Februar 2012 verabschiedeten Orientierungsrahmen erlaubt. Der Orientierungsrahmen ist gedacht „als zentrales Instrument der inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge, aber auch der Zusatzausbildungen und Weiterbildung allgemein. Er hält grundsätzliche Überlegungen zu den Ausbildungsinhalten und zur Ausgestaltung der Lehre fest“ (PHBern 2012, S. 4). Der Orientierungsrahmen unterscheidet 10 Handlungsfelder, die drei „Dimensionen der Professionalität“ (Unterricht, Schule, Lehrperson) zugeteilt sind. Nahezu alle diese Felder widerspiegeln sich in den Klassenführungskonzepten. Diese enthalten als zentrale Kategorie allerdings auch die pädagogische Grundhaltung, welche zwar im Orientierungsrahmen in ihrer Bedeutung im Professionalisierungsprozess erkannt ist (ebd., S. 5), in den Handlungsfeldern jedoch keine weitere Berücksichtigung erfährt.

Ebene	Kategorie	Element
Lehrperson	Pädagogische Grundhaltung, Menschenbild	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Selbstverständnis (z.B. Werthaltungen, Visionen) • Berufsauffassung (z.B. Rollenverständnis, Vorbildfunktion, Authentizität) • Pädagogische Ziele (z.B. Zusammenarbeit fördern, auf gegenseitigen Respekt in Bezug auf Person, Meinung und Eigentum achten)
	Psychohygiene	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung (z.B. Arbeit und Freizeit trennen, sich von Problemen von Schülern emotional entkoppeln, ausgleichende Freizeitaktivitäten pflegen) • Wahrnehmungs- und Emotionssteuerung (z.B. auf positive Aspekte fokussieren, Freude an der beruflichen Tätigkeit entwickeln, Begrenzung der Leistungsfähigkeit anerkennen)
Unterricht	Didaktik, Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung (z.B. Wissensstrukturierung, Planung nach alters- und stufengerechten Anforderungen und Lernzielen ausrichten) • Unterrichtsgestaltung (z.B. Lernprozesse initiieren; Schüleraktivitäten ermöglichen, individuelle Förderung anstreben, Feedback einholen, klare Erwartungen äussern) • Beurteilung und Selektion (z.B. Prozess- vs. Ergebnisbeurteilung abwägen)
	Organisation, Ordnungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Strukturierung (z.B. Sitzordnung festlegen, Raumgestaltung bedenken) • Verhaltensregulierung (z.B. Klassenregeln und Vereinbarungen erarbeiten, auf Regeleinhaltung achten, Sanktionen thematisieren, Rituale pflegen)
	Reaktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention bei Unterrichtsstörungen (z.B. Ermahnungen und Zurechtweisungen, paradoxe Interventionen, Sitzplatzwechsel veranlassen) • Konfliktbearbeitung (z.B. Erkennen von Gruppendynamiken, Konfliktlösungswege diskutieren, Konfliktcoaching)
Schule	Weitere Lehrpersonen der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch (z.B. gegenseitige Orientierung und Information) und Absprachen (z.B. Zielvorstellungen abgleichen, gemeinsame Klassenregeln und Massnahmen besprechen)
	Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch (z.B. gegenseitige Orientierung und Information) und Absprachen (z.B. eine gemeinsame Haltung einnehmen, Leitbild bestimmen, Schulhausregeln und Massnahmen festlegen) • Unterstützung (z.B. Feedback geben und erhalten, Hilfeleistungen anfordern)
	Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung (z.B. bei der Konfliktbearbeitung) • Berufliche Entwicklung (z.B. Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch, Weiterbildungen planen)
	Schulpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch (z.B. gegenseitige Orientierung und Information) und Absprachen, etwa mit Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern, Hauswart (z.B. bei geplanten Aktivitäten und Projekten) • Unterstützung, etwa durch Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter (z.B. Beratung)
Schulisches Umfeld	Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch (z.B. gegenseitige Orientierung und Information) und Absprachen Erziehungsmassnahmen koordinieren, Teilnahme der Eltern an Schulanlässen)

Tabelle 1: Strukturierung der Klassenführungskonzepte

Die in Tabelle 1 abgebildete Struktur der Klassenführungskonzepte umfasst alle Kategorien und deren Elemente, welche aus der Sicht der angehenden Lehrpersonen als beeinflussbar gelten und aus ihrer Sicht in direktem oder indirektem Zusammenhang mit ihrer Klassenführung stehen. Nachfolgend sollen diese nach Ebene aufgeteilt erläutert werden, wobei für jedes Element ein Ankerbeispiel aufgelistet ist:

1. Auf der *Ebene der Lehrperson* befinden sich die Kategorie pädagogische Grundhaltung und Menschenbild und die Kategorie Psychohygiene. Zu Ersteren gehören das pädagogische Selbstverständnis, die Berufsauffassung und die verfolgten pädagogischen Ziele. Es handelt sich hierbei um persönliche Einstellungen. Mit der Kategorie der Psychohygiene wird hingegen den antizipierten beruflichen Belastungen Rechnung getragen: Um die eigenen Ressourcen zu erhalten, muss etwa eine Abgrenzung zwischen Berufsalltag und Privatleben erfolgen können. Für den Erhalt einer langfristigen Motivation ist zudem eine aktive Steuerung der Wahrnehmung wichtig, damit im schulischen Geschehen immer wieder Momente der Freude und Zufriedenheit erlebt werden und Belastungsfaktoren differenziert emotional verarbeitet werden können.

Bsp.:

Pädagogische Grundhaltung, Menschenbild	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Selbstverständnis <i>„Erziehung benötigt Lenkung, damit sich Kinder in die gewünschte Richtung entwickeln können. Eine klare Leitplanke, Grenzen und eine disziplinierte Atmosphäre auf der einen Seite, gleichzeitig aber Verständnis für die Anliegen und Probleme der Lernenden auf der anderen Seite, bilden eine Waage, die es auszubalancieren gilt.“ (S07)</i> • Berufsauffassung <i>„Ich möchte den Schülerinnen und Schülern stets meine Werte und Haltungen vorleben. Für mich ist es zentral, mit dem eigenen Beispiel voranzugehen und die Schülerinnen und Schüler so zum Mitmachen und eigenverantwortlichen Lernen zu motivieren.“ (S06)</i> • Pädagogische Ziele <i>„Es ist ein hohes Ziel, die Jugendlichen als mündige Personen aus der Schule zu entlassen. Doch es ist sowohl ein schulisches als auch ein persönliches Ziel, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung soweit wie möglich voran zu bringen, damit sie in die Gesellschaft integriert werden können.“ (S16)</i>
Psychohygiene	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung <i>„Ich versuche so viel Arbeit wie möglich in der Schule zu erledigen, so dass ich am Abend nach Hause gehen kann und wirklich Feierabend habe.“ (S17)</i> • Wahrnehmungs- und Emotionssteuerung <i>„Mir ist das Bewusstsein wichtig, dass es nicht immer möglich ist alles, was von mir gefordert oder erwünscht wird, zu erledigen. Dieses Bewusstsein zu haben, soll mir helfen Prioritäten zu setzen.“ (S15)</i>

2. Die *Ebene des Unterrichts* umfasst aus einer Klassenführungsperspektive die Kategorien Didaktik und Methodik, Organisation und Ordnungsstrukturen sowie reaktives Handeln. Didaktisch und methodisch trägt die Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und Aspekte der Beurteilung und Selektion zur Klassenführung bei. So steigert etwa eine dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angemessene Stoffauswahl die Mitarbeit, welche zusätzlich durch Aspekte der Unterrichtsgestaltung wie etwa alternierende Sozialformen oder wertschätzende Feedbacks gefördert werden kann, während die Art und Weise der Beurteilung und Selektion das Lernverhalten stark beeinflussen können. Die Kategorien Organisation und Ordnungsstrukturen und reaktives Handeln umfassen Elemente, welche das Verhalten der Schülerinnen und Schüler direkt zu beeinflussen trachten. So bezweckt etwa die räumliche Strukturierung Freiräume zu schaffen, welche eine lernförderliche Mischung aus Anregung und Entspannung bieten, während Verhalten reguliert werden kann durch das Aufstellen von Regeln und deren Kontrolle bzw. durch Festlegung von Sanktionen bei Regelübertretungen, aber auch durch die Pflege von Ritualen. Reaktives Handeln – im früheren behavioralen Verständnis (vgl. 2.3)

zusammen mit der Sanktionierung das Kernelement von Klassenführung – beinhaltet die Konfliktbearbeitung und die Intervention bei Unterrichtsstörungen.

Bsp.:

Didaktik, Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung „Werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissensstand abgeholt, wird auf ihre Interessen, Bedürfnisse, Alter eingegangen, entsteht lebensnaher Unterricht.“ (S13) • Unterrichtsgestaltung „Deshalb ist es mir wichtig, in meinem Unterricht viele Aktivitäten einzubauen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, aktiv zu handeln und in Gruppen zu arbeiten und sich auszutauschen. Ich will sowohl Phasen konzentrierter, individueller Arbeit als auch lockerere Phasen (als Erholungsmöglichkeiten) in meinem Unterricht etablieren. Da ich Verständnis dafür habe, dass die Mitarbeit davon abhängt, ob der Sinn des Unterrichts ersichtlich ist, bemühe ich mich, Anwendungsmöglichkeiten und Bezüge der Inhalte zum Alltag und zur Welt ausserhalb des Schulzimmers aufzuzeigen.“ (S08)
Organisation, Ordnungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung und Selektion „Ich möchte formative (Lernprozess) und nicht nur summative (Endresultat) Noten setzen.“ (S07) • Räumliche Strukturierung „Ich werde eine gute Sitzordnung schaffen, die es jedem ermöglicht, produktiv zu arbeiten und nicht gestört zu werden“ (S03) • Verhaltensregulierung „Als erstes suche ich das Gespräch, in dem ich die positiven Eigenschaften der entsprechenden Person heraushebe. Danach erkläre ich warum mir die verweigerte Regel wichtig ist, und was ich damit bewirken will. Ich drücke klar aus, was mich beschäftigt, und erkläre wie ich mir das gewünschte Verhalten vorstelle. Mit der entsprechenden Person erarbeite ich ein persönliches Lernziel, das verfolgt werden muss. Ich mache der Person klar, dass es Konsequenzen haben wird, wenn das herausgearbeitete Lernziel nicht verfolgt wird. Konsequenzen können von Verträgen mit Kind und Eltern bis zum Time-out variieren.“ (S09)
Reaktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention bei Unterrichtsstörungen „Es entspricht mir eher, dass ich beim Aufkommen von Unterrichtsstörungen diese direkt anspreche und eher früh, dafür aber ruhig interveniere, als dass ich eine grössere Unruhe aufkommen oder Ärger bei mir anstauen lasse – denn dann besteht die Gefahr, über zu reagieren, was für die Schülerinnen und Schüler nicht nachvollziehbar ist. Es ist mir ganz wichtig, nach Zurechtweisungen wieder auf den Schüler oder die Schüler zuzugehen und zu zeigen, dass die Störung für mich erledigt ist. Den Schülern soll klar werden, dass ich zwar gewisse Verhaltensweisen im Unterricht kritisiere, sie als Person dabei aber trotzdem achte.“ (S08) • Konfliktbearbeitung „Wenn ich merke, dass in der Klasse Konflikte auftreten, spreche ich diese an. Je nach Situation betrifft das die ganze Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler. Je nach Art und Schweregrad des Konfliktes entscheide ich über die weitere Vorgehensweise (Einzel- und Gruppengespräche, Klassenrunde, Mediation, Konfliktcoaching, Verträge, Einbezug Schulsozialarbeiterin usw.). Ich bleibe dabei möglichst objektiv und höre mir alle Konfliktparteien an.“ (S17)

3. Die Ebene der Schule lässt sich nach Akteuren unterteilen, mit denen die Lehrperson interagiert. Dies sind erst einmal weitere Lehrpersonen inklusive Heilpädagoginnen und -pädagogen, die mit der gleichen Klasse arbeiten. Diese Zusammenarbeit bedingt einen koordinativen Aufwand und Absprachen, z.B. über Klassenregeln oder disziplinarische Massnahmen. Eine weitere Kategorie auf der Schulebene bildet das Kollegium, zu dem ebenfalls der Austausch und zu treffende Absprachen genannt werden. Diese betreffen klassenübergreifende Themen wie etwa das Schulleitbild, Schulhausregeln, kollegiale Beratung, Unterstützungs- und Ent-

lastungsmöglichkeiten. Die Schulleitung bildet die nächste Kategorie. Sie wird in den Klassenführungskonzepten nicht nur mit Beratung und Unterstützung in Verbindung gebracht, sondern auch mit persönlicher Weiterentwicklung, womit die Initiierung von Weiterbildungen oder das Definieren von Zielen im Rahmen von Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächen gemeint sind. Eine vierte Kategorie bildet das restliche Schulpersonal, womit v.a. Schulpsychologinnen und -psychologen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Mitarbeitende der Hauswartung gemeint sind. Deren Bedeutung im Klassenführungskonzept wird vermittelt über die Elemente Beratung und Unterstützung, etwa bezüglich geplanter Massnahmen, sowie Austausch und Absprachen, etwa zur Koordination von Projekten. Unterstützung bzw. Austausch und Absprache werden hier insofern als unterschiedliche Elemente differenziert, als dass Austausch und Absprachen als eine Form der Zusammenarbeit verstanden werden, in welcher beide Seiten eine ähnliche Ausgangslage haben, während in einer Unterstützungssituation eine Asymmetrie dadurch besteht, dass eine Seite Unterstützung sucht und die andere diese (bestenfalls) bietet. Die vermag auch zu erklären, weshalb dieses Element nie bei der Kategorie „Lehrpersonen an der Klasse“ genannt wird. Hier auftretende Probleme werden offenbar einem gemeinsamen Verantwortungsbereich zugeordnet und entsprechend als Austausch und Absprache gesehen. Umgekehrt verfügt die Schulleitung konzeptionell über eine gewisse Distanz vom jeweiligen Unterrichtsgeschehen, wodurch in den Klassenführungskonzepten die Zusammenarbeit unter einer Unterstützungsperspektive und nicht als Austausch und Absprache gesehen wird.

Bsp.:

Weitere Lehrpersonen der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Absprachen „Wenn ich mich mit den anderen Lehrpersonen abspreche und wir am gleichen Strick ziehen, merken das auch die Schülerinnen und Schüler. Abmachungen werden so verbindlicher.“ (S17)
Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Absprachen „Teamarbeit und offene Kommunikation im Kollegium ist mir wichtig, weil dadurch Konflikte vorgebeugt wird und ein gutes Arbeitsklima entsteht.“ (S04) • Unterstützung „Das Kollegium ist eine wichtige Entlastung und Unterstützung für mich, wenn ich Hilfe oder Ratschläge brauche.“ (S17)
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung „Bei schwereren Vergehen (Sachbeschädigungen und vor allem Angriffe gegen Mitschülerinnen oder Mitschüler) [...] werde ich auch nicht zögern, die Schulleitung zu informieren, da die Konsequenzen spürbar sein müssen und der Schüler oder die Schülerin wirklich realisieren soll, dass an der Schule ein solches Verhalten nicht geduldet wird.“ (S08) • Berufliche Entwicklung „Die Schulleitung unterstützt Intervention oder Supervision.“ (S02)
Schulpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Absprachen „Eltern, Schülerinnen und Schüler, Schulleitung und Behörden sind nur einige weitere Mitspieler, mit welchen eine enge Zusammenarbeit nötig ist.“ (S14) • Unterstützung „Ich werde Fachpersonen einbeziehen [...] wenn es mit Schülerinnen und Schülern und/oder ihren Familien Probleme gibt, die meinen Aufgabebereich überschreiten.“ (S17)

4. Auf der Ebene des schulischen Umfelds befinden sich die Eltern. Ihre Bedeutung im Klassenführungskonzept ergibt sich aufgrund der als notwendig erachteten Zusammenarbeit und situationsbedingter Absprachen. So streben manche künftige Lehrpersonen an, durch Beziehungspflege und transparente Information die Akzeptanz für schulpädagogische Massnahmen zu erhöhen, was die Chance verbessert, dass diese von den Eltern mitgetragen werden.

Bsp.:

Eltern	<ul style="list-style-type: none">• Austausch und Absprachen <i>„Das Ziel der Elternarbeit ist es für mich, eine Vertrauensbasis zu schaffen, die eine konstruktive Kooperation zwischen mir und den Eltern ermöglicht. Als Grundlage ist es mir daher wichtig, die Eltern nicht nur mit Problemen und Defiziten zu konfrontieren, sondern auch positive Beobachtungen zurückzumelden. Ich denke es gehört auch zu meinem Job, den Eltern Vorschläge für allfällige Unterstützungsmassnahmen anbieten zu können. Ausserdem will ich versuchen, bei Anlässen die Eltern in die Schule zu holen. Es scheint mir andererseits aber auch wichtig auf eine Zusammenarbeit zu bestehen, wenn diese für einige Eltern nicht selbstverständlich ist.“ (S08)</i>
--------	---

Der Ebene des schulischen Umfelds sind theoretisch auch die Behörden zuzuordnen. Da die Struktur der Klassenführungskonzepte jedoch induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen wurde und sich in diesem zu Behörden keine Nennungen findet, wird diese Kategorie hier nicht aufgeführt.

4.2 Thematische Schwerpunkte in den Klassenführungskonzepten

Die Strukturierung der Klassenführungskonzepte (vgl. 4.1) ermöglicht es, die Gewichtung von Inhalten auf unterschiedlicher Abstraktionsebene quantitativ zu erfassen. Die Analyseeinheiten wurden dabei so gewählt, dass zu einem Argument zusammengehörende Aussagen als eine Nennung (n) des entsprechenden Elements zählen, so dass Unterschiede in Textumfang und Darstellungsform (etwa Fliesstext vs. Auflistungen von Stichworten) zu keinen Verzerrungen führen.

Tabelle 2 zeigt die Aufteilung der Aussagen der einzelnen Studierenden der Stichprobe auf die Ebenen und Kategorien der Klassenführung ($n_{\min} = 27$, $n_{\max} = 155$, $n_{\text{tot}} = 1'061$, $n_{\text{AM}} = 62.4$). Die Prozentwerte verdeutlichen den jeweiligen Anteil der zu einer Ebene bzw. deren Kategorien zugeordneten Aussagen einer Studentin bzw. eines Studenten an allen ihrer bzw. seiner Aussagen. Durch dieses Vorgehen ist gewährleistet, dass im interpersonellen Vergleich keine Verzerrungen aufgrund von Unterschieden in der Anzahl Aussagen pro Person entstehen. Die Prozentwerte sind mit Ausnahme der Mittelwerte auf ganze Zahlen gerundet. Der besseren Lesbarkeit wegen ist für jede Studentin, jeden Studenten der höchste Prozentwert mit Fettschrift hervorgehoben.

Student/in	Lehrperson		Unterricht			Schule				Schul. Umfeld	Total
	Pädagogische Grundhaltung, Menschenbild	Psychohygiene	Didaktik, Methodik	Organisation, Ordnungsstrukturen	Reaktives Handeln	Weitere Lehrpersonen der Klasse	Kollegium	Schulleitung	Schulpersonal	Eltern	
S01 (n)	33 % (19)	2 % (1)	17 % (10)	16 % (9)	28 % (16)	0 % (0)	5 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	100 % (58)
	34 %		60 %			5 %				0 %	
S02 (n)	39 % (22)	2 % (1)	21 % (12)	14 % (8)	4 % (2)	0 % (0)	13 % (7)	2 % (1)	2 % (1)	4 % (2)	100 % (56)
	41 %		39 %			16 %				4 %	
S03 (n)	48 % (29)	5 % (3)	3 % (2)	21 % (13)	8 % (5)	0 % (0)	2 % (1)	0 % (0)	0 % (0)	13 % (8)	100 % (61)
	52 %		33 %			2 %				13 %	
S04 (n)	24 % (12)	0 % (0)	10 % (5)	18 % (9)	6 % (3)	0 % (0)	20 % (10)	0 % (0)	0 % (0)	22 % (11)	100 % (50)
	24 %		34 %			20 %				22 %	
S05 (n)	27 % (36)	7 % (9)	10 % (13)	30 % (40)	18 % (24)	0 % (0)	1 % (1)	0 % (0)	0 % (0)	8 % (10)	100 % (133)
	34 %		58 %			1 %				8 %	
S06 (n)	31 % (11)	8 % (3)	0 % (0)	28 % (10)	14 % (5)	0 % (0)	6 % (2)	0 % (0)	0 % (0)	14 % (5)	100 % (36)
	39 %		42 %			6 %				14 %	
S07 (n)	29 % (45)	12 % (19)	8 % (12)	24 % (37)	14 % (22)	0 % (0)	5 % (8)	0 % (0)	1 % (2)	6 % (10)	100 % (155)
	41 %		46 %			6 %				6 %	
S08 (n)	30 % (27)	6 % (5)	16 % (14)	21 % (19)	13 % (12)	0 % (0)	2 % (2)	0 % (0)	1 % (1)	10 % (9)	100 % (89)
	36 %		51 %			3 %				10 %	
S09 (n)	41 % (11)	11 % (3)	4 % (1)	11 % (3)	11 % (3)	0 % (0)	7 % (2)	0 % (0)	0 % (0)	15 % (4)	100 % (27)
	52 %		26 %			7 %				15 %	
S10 (n)	44 % (16)	11 % (4)	19 % (7)	8 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	8 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	8 % (3)	100 % (36)
	56 %		28 %			8 %				8 %	
S11 (n)	27 % (18)	0 % (0)	26 % (17)	32 % (21)	6 % (4)	0 % (0)	5 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	5 % (3)	100 % (66)
	27 %		64 %			5 %				5 %	
S12 (n)	56 % (27)	13 % (6)	6 % (3)	8 % (4)	4 % (2)	0 % (0)	4 % (2)	0 % (0)	0 % (0)	8 % (4)	100 % (48)
	69 %		19 %			4 %				8 %	
S13 (n)	46 % (26)	5 % (3)	29 % (16)	11 % (6)	5 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	4 % (2)	100 % (56)
	52 %		45 %			0 %				4 %	
S14 (n)	45 % (25)	4 % (2)	13 % (7)	16 % (9)	2 % (1)	2 % (1)	5 % (3)	2 % (1)	2 % (1)	11 % (6)	100 % (48)
	48 %		30 %			11 %				11 %	
S15 (n)	43 % (21)	6 % (3)	12 % (6)	8 % (4)	20 % (10)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	10 % (5)	100 % (49)
	49 %		41 %			0 %				10 %	
S16 (n)	85 % (33)	0 % (0)	5 % (2)	5 % (2)	5 % (2)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	100 % (39)
	85 %		15 %			0 %				0 %	
S17 (n)	24 % (13)	17 % (9)	6 % (3)	19 % (10)	11 % (6)	4 % (2)	6 % (3)	0 % (0)	6 % (3)	9 % (5)	100 % (54)
	41 %		35 %			15 %				9 %	
AM	39.5 %	6.3 %	12.0 %	17.1 %	10.0 %	0.3 %	5.2 %	0.2 %	0.7 %	8.6 %	100 %
	46 %		39 %			6 %				9 %	

Tabelle 2: Aufteilung der Nennungen in Themenbereiche nach Studentin bzw. Student

Der Grossteil der Aussagen bezieht sich auf Inhalte der Ebenen der Lehrperson und des Unterrichts. Über alle Nennungen entfallen 85 % (46 % und 39 %) auf diese Bereiche. Dem gegenüber weisen die Ebenen der Schule und des schulischen Umfeldes nur geringe Häufigkeiten (6 % bzw. 9 % aller Aussagen) auf.

1. Die Nennungen auf der *Ebene der Lehrperson* konzentrieren sich auf die pädagogische Grundhaltung und das Menschenbild, zu denen sich 40 % der Aussagen aller Studierenden zuordnen lassen. Die restlichen 6 % entfallen auf die Kategorie Psychohygiene. Dies deutet darauf hin, dass die pädagogische Grundhaltung und das Menschenbild als wesentlicher Bestandteil eines Klassenführungskonzepts erachtet und entsprechend differenziert aufgearbeitet werden, während Aspekte der Psychohygiene in kondensierter Form auf einige wenige beschränkt werden können.
2. Auf der *Unterrichtsebene* weist die Kategorie Organisation und Ordnungsstrukturen mit 17 % den höchsten Anteil Nennungen auf. Die meisten Studierenden sind davon überzeugt, dass Massnahmen auf dieser Ebene die Wirksamkeit ihres Führungsverhaltens erhöhen, mehr noch als methodisch-didaktische Aspekte (12 %). Die mit 10 % vergleichsweise tiefe Anzahl Nennungen zu reaktivem Handeln verdeutlicht, dass die meisten Studierenden sich mehr Gedanken machen über proaktive, auf die Regulierung von Unterrichtsabläufen ausgerichtete Handlungsstrategien als über reaktive, die im Falle von Unterrichtsstörungen und Konflikten zum Tragen kämen.
3. Die Aussagen auf der *Schulebene* konzentrieren sich vorwiegend auf das Kollegium (5 %). Da in der Regel mehrere Lehrpersonen an der gleichen Oberstufenklasse tätig sind, vermag es zu überraschen, dass sich in den Klassenführungskonzepten kaum Aussagen zur Zusammenarbeit mit diesen finden (<1 %). Die Schulleitung und weiteres Schulpersonal (je <1 %) sind ebenfalls kaum von Bedeutung.
4. Auf der *Ebene des schulischen Umfeldes* entfällt der Anteil von 9 % an allen Nennungen auf die Eltern. Abgesehen von zwei Ausnahmen wird die Elternarbeit bei allen anderen Studierenden als Bestandteil ihres Klassenführungskonzepts gesehen.

Bei der Betrachtung der Gesamtwerte soll nicht vergessen werden, dass in einzelnen Kategorien zum Teil beträchtliche Varianzen bestehen. Als Beispiel kann die Kategorie Pädagogische Grundhaltung und Menschenbild auf der Ebene der Lehrperson genommen werden. Im Klassenführungskonzept von S04 und S17 entfallen 24 % aller Aussagen auf diese Kategorie, während es bei S16 beachtliche 85 % sind. Solche Unterschiede verdeutlichen, dass die Priorisierung von Elementen und Kategorien der Klassenführung individuell höchst unterschiedlich verläuft, obwohl alle Studierenden der Stichprobe in der gleichen Institution studieren und die gleiche einjährige Spezialisierung in Klassenführung und Konfliktmanagement belegt haben.

4.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung der Klassenführungskonzepte hat ergeben, dass in Abhängigkeit der einzelnen Studentin, des einzelnen Studenten ganz unterschiedliche Elemente von persönlicher Bedeutung sind. Trotz dieser z.T. beträchtlichen individuellen Unterschiede sind gewisse Gemeinsamkeiten auszumachen, die in der Folge in ihrer Bedeutung interpretiert werden sollen:

1. *Klassenführung beinhaltet mehr als die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern*
Nahezu alle Studierenden im Übergang in den Beruf sind davon überzeugt, dass ihr Führungsverhalten mehr umfasst als die konkrete Arbeit mit der Klasse. Klassenführung beginnt bei der Person der Lehrerin, des Lehrers selbst. Eine pädagogisch begründete Führung basiert auf der Klärung von persönlichen Ansichten und Wertüberzeugungen, von Berufsauffassung und Aspirationen, vom Berufsauftrags und dessen Grenzen – und nicht zuletzt auch auf der Fokussierung auf selbstwertstärkende Faktoren. Um authentisch zu sein, muss die erarbeitete persönliche Position in Einklang mit dem gezeigten Verhalten im Unterricht stehen. Dieses

beinhaltet methodisch-didaktische Überlegungen, organisatorische Massnahmen und situativ angemessenes Handeln. Darüber hinaus wird Klassenführung in Zusammenhang mit der Schule als Ganzes gestellt und damit der Kooperation mit anderen vor Ort tätigen Akteurinnen und Akteuren Rechnung getragen. Dies lässt auf ein wachsendes Bewusstsein schliessen, dass das Führen einer Klasse nicht als individualistischer Akt, sondern als von diversen Aussenfaktoren beeinflusste Tätigkeit stärker systemisch gesehen wird. Viele Studierende sind davon überzeugt, dass das Arbeits- und Lernklima in der Schule sich auf ihre Arbeit mit der Klasse auswirkt und erkennen, dass sie die Schulentwicklung aktiv mitgestalten müssen, damit dieses Zusammenspiel als Ressource genutzt werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der Elternarbeit, die in den meisten Klassenführungskonzepten einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Auch hier herrscht zunehmend die Überzeugung vor, dass bewusst gepflegte Kontakte zu den Eltern die Arbeit mit deren Kindern positiv beeinflusst.

2. *Die Auffassung von Klassenführung basiert auf einer pädagogischen Grundhaltung und stellt das unterrichtliche Handeln ins Zentrum*

Der Kern der Klassenführungskonzepte besteht aus den Ebenen der Lehrperson und des Unterrichts. 85 % der Inhalte lassen sich diesen beiden Ebenen zuordnen. Auf der Lehrpersonenebene geht es insbesondere um die pädagogische Grundhaltung und das Menschenbild, welches das pädagogische Selbstverständnis, die Berufsauffassung und die angestrebten pädagogischen Ziele umfasst. Während auf der Ebene der Lehrperson also insbesondere die berufsethische Grundhaltung geklärt wird, steht auf der Unterrichtsebene stärker das unterrichtliche Handeln im Vordergrund, ein Bereich, auf den unmittelbar Einfluss ausgeübt werden kann. Hier wird v.a. beschrieben, wie die Arbeit mit der Klasse gestaltet wird und ein produktives, angenehmes Arbeits- und Lernklima sichergestellt werden soll. Möglicherweise kommt hier das der Spezialisierung zugrunde liegende Verständnis von Klassenführung als Haltung und Verhalten (s. 2.3) zum Tragen.

3. *Klassenführung wird vorwiegend auf unmittelbare Handlungsfelder bezogen*

Auf Aspekte der Unterrichtsvorbereitung wird in den Klassenführungskonzepten relativ selten eingegangen, was dahingehend interpretiert werden kann, dass diesem Bereich in Bezug auf die Klassenführung nicht viel Gewicht beigemessen wird. In den deklarativen Äusserungen wird zwar festgehalten, dass Planung wichtig sei und eine gute Vorbereitung unter Berücksichtigung von Wissensstand, Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu motivierendem Unterricht beitrage, eine Verbindung zwischen Unterrichtsplanung und Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen, welche die Partizipation der Schülerinnen und Schüler begünstigen, wird jedoch nicht hergestellt. Dies könnte auch darin begründet sein, dass die bisherigen Unterrichtstätigkeiten der Studierenden auf einen zeitlich beschränkten Horizont ausgelegt waren, so dass Zusammenhänge zwischen Unterrichtsplanung und Klassenführung noch nicht systematisch erfahren wurden. Bei der Unterrichtsgestaltung dagegen werden Verbindungen zur Klassenführung prägnant benannt.

4. *Pädagogisches Wissen in Klassenführung besteht sowohl aus Fach- als auch aus Erfahrungswissen*

Obwohl die Studierenden im Bachelorstudium mit Inhalte aus allen vier Ebenen konfrontiert werden (vgl. 2.1), wird in den berufspraktischen Studienteilen meist das Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandeln und das Unterrichten fokussiert. Eine längerfristige Aktivität im Schulhaus ist ebenso wenig vorgesehen wie eine Verantwortlichkeit in der Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen im schulischen Umfeld. Es ist zu vermuten, dass auf Grund der in den Praktika erlebten geringen Involviertheit in diese Bereiche kaum eine vertiefte Auseinandersetzung stattfindet, obwohl die Bedeutung bspw. der Schulentwicklung und der Elternarbeit theoretisch erfasst wird. Dies kann eine Erklärung sein, warum die beiden Ebenen Schule und schulisches Umfeld verhältnismässig wenig in den Klassenführungskonzepten diskutiert werden. Diese Annahme lässt sich durch eine weitere Feststellung stützen. Viele Studierende erachten den Austausch und die Kooperation im Kollegium generell als wichtig. Als Begründung hierfür geben sie an, dass Zusammenarbeit den Berufsalltag erleichtert, Massnahmen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler koordiniert erfolgen müssen um Wirkung zu zeigen, durch Kom-

munikation die Arbeitsatmosphäre verbessert und Konflikten vorbeugt werden kann. Während diese Argumente kaum anhand persönlicher Erlebnisse in Schulkollegien gestützt werden, verweisen mehrere Studierende auf ihrer Erfahrung in der Begleitgruppe, an welcher sie in der Spezialisierung partizipierten. Die hier erfolgte Besprechung von schwierigen Unterrichtssituationen und das Generieren und Reflektieren von Handlungsoptionen wurde als sehr hilfreich empfunden, so dass eine Zusammenarbeit in dieser Form als wertvolle Ressource im Berufsalltag antizipiert und im Klassenführungskonzept angestrebt wird. Die stärkere Berücksichtigung des Kollegiums als Aspekt des beruflichen Alltags dürfte somit auch dadurch zustande gekommen sein, dass dessen Relevanz durch eigene Erfahrungen erkannt wurde.

Wie stark die Auswahl der Elemente in den Klassenführungskonzepten auch von eigenen Erlebnissen geprägt ist, lässt sich anhand der Ebene des schulischen Umfeldes zeigen. Hier konzentrieren sich alle Aussagen auf die Arbeit mit Eltern. Auf dieser Ebene wäre durchaus denkbar, dass auch Elemente der behördlichen Zusammenarbeit, etwa mit der Schulkommision oder der Erziehungsdirektion, angesprochen worden wären, was jedoch nicht ein einziges Mal der Fall ist. Hinweise aus der Literatur alleine reichen offenbar nicht, um persönliche Relevanz zu entwickeln.

Die Wichtigkeit von Eigenerfahrungen wird gestützt durch den in den Konzepten immer wieder vorgenommenen Verweis auf die eigene Schulzeit. So finden sich etwa für das Element der Beurteilung und Selektion fast ausschliesslich normative Aussagen, welche in erster Linie das Bedürfnis wiedergeben, „das Richtige in der richtigen Weise“ zu beurteilen, wobei in allen Fällen eine Übersicht über in Betracht zu ziehende Beurteilungsformen und -aspekte übergangen wird. Entweder wird ohne explizite Begründung Position für eine bestimmte Vorgehensweise ergriffen oder aber Eigenschaften einer guten Bewertung wie Transparenz oder Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern genannt, weil man diese früher als Schülerin bzw. Schüler geschätzt hat. Dieses Vorgehen der Studierenden ist plausibel und nachvollziehbar, hält jedoch die meisten davon ab einen Versuch zu unternehmen, unterschiedliche Beurteilungsansätze im Sinne einer theoretischen Fundierung deklarativ darzustellen, um diese dann anschliessend (allenfalls unter Berücksichtigung von Erfahrungen, etwa im Hinblick auf motivationale Auswirkungen) zu diskutieren (vgl. auch 5.1).

5 Pädagogisches Wissen in Klassenführung

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten Studierende zu professionell handelnden Lehrpersonen ausgebildet werden. Diese werden nicht mehr unter dem Persönlichkeits- sondern dem Experten-Paradigma ausgebildet, demzufolge ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr aus bestimmten Eigenschaften sondern aus ihrem Wissen und Können resultieren (Retelsdorf & Südkamp, 2012). Gemäss Baumert & Kunter (2006, S. 481)

- „entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von
- spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
 - professionellen Werten, Überzeugungen, subjektive Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
 - motivationale Orientierungen sowie
 - metakognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“.

Wesentlicher Bestandteil von Kompetenz ist Wissen. „Wissen ist die Repräsentation der Welt in Form von mentalen Mustern (Schemata), die die Fähigkeiten eines Menschen zum Denken und Handeln bestimmen.“ (Franken, 2004, S. 56). Gemäss Shulman (1987) müssen professionelle Lehrpersonen über eine breite Wissensbasis verfügen, welche sieben Kategorien beinhaltet: 1. Fachkenntnisse (content knowledge), 2. allgemeinpädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge), 3. curriculares Wissen (curriculum knowledge), 4. pädagogische Wissen über die Inhalte, ein Amalgam von Fachinhalten und didaktisch-pädagogischem Wissen (pedagogical content knowledge), 5. Wissen über die Schüler und Schülerinnen (knowledge of students), 6. Wissen über die Erziehungs- und Klassensituation, lokale Gegebenheiten, Kultur und Politik (knowledge of educational contexts), 7. Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte und deren philosophischen und historischen Hinter-

grund (knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds).

Die Professionalisierung des Lehrberufs ist eng mit der wissenschaftlichen Einbettung des Berufshandelns verknüpft. Professionelles pädagogisches Handeln beruht auf „explizitem Wissen und Können, mit dem das eigene Handeln reflektiert und begründet werden kann“ (Künzli, Messner & Tremp, 2012, S. 68). In den Bildungswissenschaften herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Kern professioneller Handlungskompetenz aus fächerübergreifendem, pädagogischem Wissen besteht (vgl. Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008). Ausgehend von den von der deutschen Kultusministerkonferenz erarbeiteten Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften (KMK, 2004), welche die beruflichen Aufgaben der Lehrperson in vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehung, Beurteilen und Innovieren) unterteilen, differenzieren König & Blömeke (2009, S. 504ff.) das pädagogische Wissen in fünf unterrichtsinhärente Anforderungen: 1. Strukturierung von Unterricht, 2. Motivierung, 3. Umgang mit Heterogenität, 4. Klassenführung, 5. Leistungsbeurteilung. Da sich unser Projekt dezidiert mit pädagogischem Wissen in Klassenführung beschäftigt, beschränken sich die weiteren Ausführungen auf diesen Bereich.

In der Folge werden die im Projekt unterschiedenen Wissensformen operationalisiert und ihre Verteilung in den Klassenführungskonzepten näher beschrieben und interpretiert.

5.1 Formen pädagogischen Wissens in den Klassenführungskonzepten

Wissen als wesentliche Komponente professioneller Handlungskompetenz wird meist in verschiedene Wissensformen unterteilt (vgl. z.B. Fischer & Wecker, 2006; Helsper, 2007; Weinert, 2001). Deren Anzahl und Beschreibungen divergieren je nach Wissenschaftsdisziplin und Autorin bzw. Autor z.T. beträchtlich. So werden bspw. in der Gedächtnisforschung bewusste, sprachlich angebbare Inhalte als deklaratives Wissen verstanden, welche sich von prozeduralem Wissen als vorbewusste, kaum zu verbalisierende implizite Handlungsrouninen und Denkheuristiken unterscheiden (vgl. Woolfolk, 2008, S. 318f.). König & Blömeke (2009, S. 507) zufolge umfasst deklaratives Wissen Fakten, Begriffe, Sachverhalte und Prinzipien bzw. (standardisiertes) Fachwissen, während Wissen über Abläufe und Zusammenhänge bzw. Wissen, welches sich unmittelbar in Handlungen äussert („Handlungsschemata“), prozedurales Wissen ist, welches beschrieben und erläutert werden kann. In Bezug auf pädagogisches Unterrichtswissen wird mittlerweile auf die „pragmatische Einteilung“ (Pflanzl et al., 2013, S. 41) in deklaratives und prozedurales Wissen zurückgegriffen (vgl. König & Blömeke 2009). Es wird davon ausgegangen, dass deklaratives Wissen benötigt wird um Berufsanforderungen zu bewältigen und prozedurales Wissen, um das deklarative in die Praxis zu transferieren (vgl. Blömeke & König, 2010).

Im Projekt gehen wir davon aus, dass es neben dem deklarativen und prozeduralen zudem normatives pädagogisches Wissen gibt, welches die Überzeugungen und Handlungen von Lehrpersonen und Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beeinflussen. Den nachfolgend beschriebenen Formen pädagogischen Wissens liegt die Annahme zugrunde, dass sie sowohl in Ausbildungs- wie auch in Praxisgefässen erworben werden, sich also durch Fach- und/oder Erfahrungswissen entwickeln und verändern.

1. *Deklaratives pädagogisches Wissen*

Deklaratives Wissen bezieht sich auf Fakten, Begriffe, Sachverhalte und Prinzipien („Wissen, dass...“). Deklaratives Wissen kann danach beurteilt werden, ob es *richtig oder falsch* ist (in der Erkenntnistheorie würde man von „wahr“ reden; vgl. Gabriel, 2013, S. 3). Mit Shulman (1991, S. 154) sollen hierunter nebst Prinzipien, welche empirisch bestätigt werden können, auch schwer zu belegende, aber in der Praxis bewährte Maximen verstanden werden.
Bsp.:

„Humor kann auflockern und Entspannung in eine Situation bringen. Mit einem humorvollen Umgang in der Klasse möchte ich dazu beitragen, dass der Unterricht natürlich/angenehm ist (weder steif noch zu locker).“

In den Klassenführungskonzepten findet sich deklaratives pädagogisches Wissen überwiegend in der Wiedergabe von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorien oder der Verdichtung von pädagogischen und didaktischen Prinzipien. Es geht etwa darum, den Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu kennen, zu wissen, dass der sozioökonomische Status der Eltern einen Einfluss auf Wissen und Fähigkeiten des Kindes hat, etc.

2. *Prozedurales pädagogisches Wissen*

Prozedurales pädagogisches Wissen bezieht sich auf die unmittelbare Handlung der Lehrperson und äussert sich in beschreibbaren Handlungsplänen („Wissen, wie...“). Es kann sich um die praktische Konkretisierung von deklarativen Wissensbeständen handeln, wobei allerdings auch Handlungsbeschreibungen ohne Bezug zu einem Wirkprinzip und damit ohne deklarativen Wissensanteil denkbar sind. Ein Beispiel wäre etwa das Wissen darum, wie Schülerinnen und Schülern motiviert werden können. Prozedurales Wissen kann in einer konkreten Situation mehr oder weniger angemessen erscheinen.

Bsp.:

„Reaktionsweisen bei Disziplinstörungen: Ignorieren; mit dem Weitersprechen warten; Pause einlegen; Zurechtweisungen (subtil oder direkt); eine Frage stellen: Was hast du? Kann ich dir helfen?; Sprechwinkel verändern; laut werden; überraschende Reaktionen (z.B. eine schwatzende Klasse einmal eine Minute lang zum lauten Plaudern auffordern, anstelle sie zu ermahnen; etc.)“.

In den Klassenführungskonzepten sind es in erster Linie Handlungsoptionen, die Erwähnung von Möglichkeiten, wie ein Ziel erreicht oder eine Massnahme umgesetzt werden soll. Dabei handelt es sich selten um detaillierte, rezeptartige Anweisungen, sondern vielmehr um einen stichwortartigen Bezug auf mehr oder weniger standardisierte Handlungsabläufe.

Subkategorie: *Konditionales pädagogisches Wissen*

Konditionales pädagogisches Wissen setzt Aspekte des pädagogischen Handelns in Bezug zu situativen Bedingungen („Wissen, wann...“). Das „Wann“ einer Handlung kann sich sowohl auf einen Zeitpunkt als auch auf die Situationsspezifität beziehen, welche ein bestimmtes Handeln oder Nicht-Handeln adäquat erscheinen lässt. Da die Handlung als Bezugsgrösse immanent ist, wird hier konditionales Wissen als Subkategorie von prozeduralem Wissen aufgefasst und in der Folge nicht weiter differenziert (vgl. auch König & Blömeke, 2010).

3. *Normatives Wissen*

Shulman (1991, S. 157) stellt fest, dass der Lehrberuf als (Semi-)Profession keine reine Anwendung von Fach- und Erfahrungswissen erlaubt, sondern vielmehr ein Abgleichen davon erfordert mit der konkreten Situation und den involvierten Personen sowie normativen Zielsetzungen in Bezug auf eine „gute“ Berufsausübung:

„Es liegt in der Natur aller praktischen Entscheidungslagen, dass einzelne Prinzipien bei bestimmten Gelegenheiten unausweichlich aufeinanderstossen. (...) Wir nennen Denjenigen weise, der die Begrenztheit einzelner Prinzipien oder je besonderer Erfahrungen transzendieren kann, wenn er sich mit Situationen konfrontiert sieht, in denen mehrere Möglichkeiten (mit jeweils guten Gründen) offenstehen“ (Shulman 1991, S. 157).

Weil das Wissen in solchen von Shulman beschriebenen Konstellationen aus subjektiven Einstellungen bzw. Norm- und Wertüberzeugungen resultiert, kann es als normativ bezeichnet werden. Normatives pädagogisches Wissen bezieht sich auf (Nicht-)Soll-Zustände, also auf „Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben“ (Terhart 1991, S. 134). Es betrifft sowohl Entscheidungen für oder gegen bestimmte pädagogische und didaktische Vorgehensweisen als auch abstrakte Gewichtungen übergeordneter pädagogischer Zielsetzungen und Werthaltungen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Ein Beispiel wäre etwa die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler zur Partizipation im Unterricht anzuregen, weil dies als relevanten Teil des Berufsauftrags verstanden wird. Stellt sich die Lehrperson bspw. die Frage, ob sie ein bestimmtes Schaubild selber anfertigen oder es gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet soll, wird die Entscheidung

zwischen beiden Handlungsalternativen möglicherweise durch normatives pädagogisches Wissen getroffen.

Bsp.:

„Ein weiteres Beispiel, wie die Schülerinnen und Schüler selbständiger werden sollen, ist das Konfliktlösen. Wenn immer möglich sollen sie einen Konflikt selbständig lösen und nur im ‚Notfall‘ zu mir kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen sich in einem Konflikt als Vermittler einzusetzen.“

Normatives pädagogisches Wissen kommt in den Klassenführungskonzepten in Form von Haltungen, Deutungen und Handlungsorientierungen zum Ausdruck, die als persönlich relevant oder angebracht erachtet werden, um den Berufsauftrag „gut“ auszuführen. Sie betreffen sowohl konkrete Entscheidungen für oder gegen bestimmte pädagogische und didaktische Vorgehensweisen als auch abstrakte Gewichtungen übergeordneter pädagogischer Zielsetzungen und Werthaltungen. Diese normativen Wissensbestände dienen gewissermaßen als Zielformulierung für die eigene berufliche Tätigkeit und leiten damit die von Shulman angesprochenen Reflexionsprozesse. Die Auffassung davon, was eine „gute“ Berufsausübung ausmacht, ist dabei stets subjektiv. Normatives Wissen ist gewissermaßen eine überdauernde Repräsentation von Vorentscheidungen, welche eine Positionierung und damit eine Reduktion von Unsicherheit in Entscheidungssituationen ermöglicht.

In den Klassenführungskonzepten sind alle Formen pädagogischen Wissens relativ gut erkennbar und kategorisierbar. Jedoch ist häufig nicht klar, ob das Wissen aus der Fach- oder Erfahrungswissen stammt, ob es übernommen (und gegebenenfalls weiterentwickelt) oder durch persönliche Erlebnisse entwickelt wurde.

5.2 Verteilung der Wissensformen

Die in Tabelle 2 nach Studierenden eingeteilten Nennungen in den thematischen Bereichen wurden in einem nächsten Schritt nach den drei Wissensformen aufgeteilt. Für alle Studierenden wurde dazu für die jeweiligen Elemente auf Grund der Kodierung die Verteilung der Wissensformen ermittelt. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte aus den ermittelten Prozentwerten. Diese Darstellungsform wurde gewählt um zu verhindern, dass einzelne Studierende mit besonders vielen Aussagen zu einem Element die Verteilung auf die Wissensformen innerhalb dieses Elements dominieren. Dies wäre der Fall gewesen, wenn statt der Mittelwerte aus den Prozentwerten Nennungen zu einem Element der einzelnen Studentinnen und Studenten je Wissensform aufsummiert und daraus die prozentuale Verteilung abgeleitet worden wären. Da es sich um durchschnittliche Prozentwerte handelt, wurden die Elemente derjenigen Studierenden ausgeschlossen, bei welchen keine Nennungen vorlagen, so dass die Randsummen weiterhin 100 % ergeben. Die Angabe der Anzahl Nennungen entfällt, weil die Prozentwerte sich nicht auf die aufsummierten Häufigkeiten über alle Studierenden beziehen.

Ebenen	Kategorie	Elemente	Form pädagogischen Wissens		
			Deklarativ	Prozedural	Normativ
Lehrperson	Pädagogische Grundhaltung, Menschenbild	Pädagogisches Selbstverständnis	14.76 %	2.42 %	82.82 %
		Berufsauffassung	12.88 %	3.64 %	83.48 %
		Pädagogische Ziele	16.00 %	7.66 %	76.34 %
	Psychohygiene	Abgrenzung	11.67 %	17.50 %	70.83 %
		Wahrnehmungs- und Emotionssteuerung	21.10 %	5.12 %	73.78 %
Unterricht	Didaktik, Methodik	Unterrichtsvorbereitung	24.44 %	13.89 %	61.67 %
		Unterrichtsgestaltung	13.19 %	15.21 %	71.60 %
		Beurteilung und Selektion	8.33 %	8.33 %	83.34 %
	Organisation, Ordnungsstrukturen	Räumliche Strukturierung	3.33 %	51.11 %	45.56 %
		Verhaltensregulierung	13.54 %	23.66 %	62.80 %
	Reaktives Handeln	Konfliktbearbeitung	23.24 %	28.55 %	48.21 %
		Intervention bei Unterrichtsstörungen	17.73 %	51.25 %	31.02 %
Schule	Weitere Lehrpersonen der Klasse	Austausch und Absprachen	25.00 %	0.00 %	75.00 %
	Kollegium	Austausch und Absprachen	0.96 %	11.54 %	87.50 %
		Unterstützung	10.83 %	30.00 %	59.17 %
	Schulleitung	Unterstützung	0.00 %	0.00 %	100.00 %
		Berufliche Entwicklung	0.00 %	0.00 %	100.00 %
	Schulpersonal	Unterstützung	8.33 %	33.33 %	58.34 %
Austausch und Absprachen		0.00 %	0.00 %	100.00 %	
Schulisches Umfeld	Eltern	Austausch und Absprachen	11.77 %	25.72 %	62.51 %
AM			14.27 %	18.75 %	66.98 %

Tabelle 3: Aufteilung der Nennungen in Themenbereiche nach Wissensformen

Die Klassenführungskonzepte bestehen überwiegend aus normativem Wissen (67 %) und in deutlich geringerer Masse aus deklarativem und prozeduralem Wissen (14 % bzw. 17 %). Nachfolgend wird die Verteilung der Wissensformen nach Ebene dargestellt:

1. Auf der *Ebene der Lehrperson* werden die Elemente der pädagogischen Grundhaltung und des Menschenbilds prädominant normativ diskutiert (> 75 %), zu einem kleinen Anteil auch deklarativ. Prozedurales wird in dieser Kategorie kaum verwendet. Ähnlich sieht es auch in Bezug auf die Psychohygiene aus, ausser in Fragen der Abgrenzung, wo vermehrt auf prozedurales Wissen zurückgegriffen wird.
2. Ein differenziertes Bild zeichnet sich auf der *Unterrichtsebene* ab. Bei didaktisch-methodischen Aspekten wird zwar, etwas kontraintuitiv, ebenfalls vorwiegend auf normatives Wissen zurückgegriffen, jedoch insbesondere was die Unterrichtsvorbereitung angeht ebenfalls auf deklaratives Wissen. Bei den Elementen Unterrichtsgestaltung, Beurteilung und Selektion finden sich nebst normativen auch deklarative und prozedurale Wissensanteile. Wissen zu Unterrichtsorganisation und Ordnungsstrukturen ist vorwiegend normativer und prozeduraler Art. Reaktives Handeln bezüglich Interventionen bei Unterrichtsstörungen und Konfliktbearbeitung wird zwar immer noch mit einem Schwergewicht in normativem Wissen, jedoch zu grösseren Teilen auch mit deklarativem und prozeduralem Wissen abgehandelt.

3. Auf der *Schulebene* konzentrieren sich die meisten Aussagen auf das Kollegium. Diese enthalten hauptsächlich normatives, teilweise auch prozedurales und bei Fragen der Unterstützung deklaratives Wissen. Die restlichen Kategorien weisen sehr wenige Nennungen auf, so dass die Verteilungen stark von einzelnen Nennungen beeinflusst werden und die relative Verteilung entsprechend mit Vorsicht zu betrachten ist.
4. Das *schulische Umfeld* besteht aus der Kategorie Eltern. In dieser kommen alle drei pädagogischen Wissensformen zum Tragen. Auch wenn normatives Wissen dominiert, finden sich bei Aussagen zur Arbeit mit Eltern ebenfalls prozedurale und deklarative Wissensanteile.

5.3 Interpretation der Ergebnisse

Auch wenn die Klassenführungskonzepte auf verschiedenen Formen pädagogischen Wissens basieren, fällt auf, dass überwiegend auf normatives Wissen zurückgegriffen wird. Ein naheliegender Grund für die Dominanz normativen Wissens ist, dass das Klassenführungskonzept in seiner Anlage nach dieser Wissensform fragt. Ein Konzept stellt eine Positionierung dar, die nicht nur aus der Verarbeitung von Ausbildungsinhalten entsteht, sondern in weitem Masse auch von persönlichen Überzeugungen und Erfahrungen geprägt ist. Es stellt das Ergebnis eines Abwägungsprozesses dar, bei dem Wissensbestände mit individuellen Ressourcen und anvisierten Zielen in Einklang gebracht werden müssen. In diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass der Kern der Konzepte aus der pädagogischen Grundhaltung und dem Menschenbild bestehen, welche zwangsläufig normativ geprägt sind. Dies zeigt sich insbesondere beim pädagogischen Selbstverständnis, welches eine persönliche Wertsetzung voraussetzt, wie auch bei der Berufsauffassung, die nicht aus von Berufsverbänden aufgestellten Anforderungsprofilen kopiert werden kann. Ein weiteres Element der pädagogischen Grundhaltung sind die pädagogischen Zielsetzungen. Diese selber evozieren vordergründig weniger zwingend eine persönliche Positionierung (in manchen Konzepten findet sich etwa auch eine deklarativ Wiedergabe von im Lehrplan verankerten Zielen), jedoch müssen diese konkretisiert und in Einklang mit dem pädagogischen Selbstverständnis und der Berufsauffassung gebracht werden, was die meisten Studierenden durch den Rückgriff auf normatives Wissen leisten.

Unter diesem Blickwinkel verändert sich auch die Bedeutung deklarativer Wissensanteile in der pädagogischen Grundhaltung. Offenbar wird hier auf externe Wissensbestände Bezug genommen um auszudrücken, dass diese für die eigene Haltung wichtig sind. Obwohl im unmittelbaren Darlegungszusammenhang nicht über den deklarativen Anteil hinaus kategorisierbar, liefern sie die Begründung für das anschliessend dargelegte normative Wissen. Ein Beispiel:

„Erziehung benötigt Lenkung, damit sich Kinder in die gewünschte Richtung entwickeln können. Eine klare Leitplanke, Grenzen und eine disziplinierte Atmosphäre auf der einen Seite, gleichzeitig aber Verständnis für die Anliegen und Probleme der Lernenden auf der anderen Seite, bilden eine Waage, die es auszubalancieren gilt.“
(S07)

6 Strukturelle Bedingungen der Entwicklung pädagogischen Wissens in Klassenführung

Während die Klassenführungskonzepte persönliche Positionierungen darstellen, dokumentieren die Portfolios die im Rahmen der Spezialisierung durchlaufenen Arbeitsphasen (s. 2.2). Bei der Analyse der Portfolios wurde der Fokus auf die Verschränkung von Fach- und Erfahrungswissen gelegt, da dieser für die Genese von pädagogischem Wissen in Klassenführung eine zentrale Bedeutung zukommt. Ohne solche Bezüge ist davon auszugehen, dass Fachwissen als (praxisferne, subjektiv irrelevante) Theorie und Erfahrungswissen als (theorieferne, subjektiv bedeutsame) Praxis interpretiert werden. Auch im Hinblick auf den sich in der Professionalisierungsdebatte als Konsens herausstellenden Ansatz von Professionalität als Reflexivität (vgl. Reh, 2004) erscheint die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theorie- und Erfahrungswissen notwendig, da diese die Weiterentwicklung oder Anpassung an sich ändernde Situationsvariablen erleichtert. So kann beispielsweise durch einen entsprechenden Hinweis einer Praxislehrperson die Erfahrung gemacht werden, dass es in ihrer Klasse hilft, die Schülerinnen und Schüler wieder zum konzentrierten Arbeiten zu bewegen, wenn man sich bei stören-

dem Verhalten in deren Nähe stellt. Bei einer anderen Klasse oder wenn das störende Verhalten eine andere Ursache hat, muss diese Massnahme nicht mehr die gleiche Wirkung zeitigen. Durch Reflexionsschleifen können die Gründe für die Wirksamkeit in der konkreten Klasse durch fachwissenschaftliche Bezüge analysiert und so möglicherweise situativ angemessener entwickelt werden.

Die Analyse der Portfolios konzentrierte sich vorwiegend auf Darstellungen der Studierenden, in welchen Fach- und Erfahrungswissen aufeinander bezogen wurden. Die Schilderungen sind hinsichtlich struktureller Bedingungen, die solche Reflexionen begünstigen, analysiert worden.

6.1 Initiierung von Lernprozessen

Die von den Studierenden berichteten Momente, in denen reflexive Lernprozesse initiiert wurden, lassen sich zwei übergeordneten Kategorien zuordnen: Fragestellungen aus der Praxis und Fragestellungen aus der Theorie.

1. *Fragestellungen aus der Praxis*

- Aus der Praxis wird ein Problem oder eine Fragestellung mit an die PH gebracht, welche gemeinsam mit Mitstudierenden bearbeitet wird. Die Spezialisierung als Lehr-Lern-Setting erweist sich insbesondere dann als lernförderlich, wenn persönlich relevante Fragen eingebracht werden und Fachwissen unmittelbar Relevanz entfaltet. Fragen tauchen in der Praxis etwa dann auf, wenn negative Erfahrungen zeigen, wie etwas nicht gemacht werden kann oder sollte. Doch auch positive Erfahrungen werden durch die Verbindung mit erklärendem Fachwissen bedeutsam und differenzierter gedeutet.
- Als eine wichtige Quelle für Erfahrungen, welche Reflexionsprozesse initiieren, hat sich die Beobachtung der Unterrichtstätigkeit der Klassenlehrperson erwiesen. Hierbei ist zu vermuten, dass das Interesse an der Beobachtung besonders gross ist, weil die Studierenden später in derselben Klasse unterrichten werden.
- Als besonders hilfreich wird zudem die Verwendung von Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts berichtet. Diese ermöglichen den Studierenden, sich in einer Aussenperspektive wahrzunehmen und von den Einschätzungen ihrer Mitstudierenden zu profitieren. Für diese wiederum bieten die Videoaufnahmen Gelegenheiten, eigenes Fach- und Erfahrungswissen mit demjenigen anderer zu kontrastieren.
- Die aufgeworfenen Problemstellungen sollten nicht zu zahlreich sein. Die Klassensituation soll zwar herausfordernd, jedoch nicht zu komplex oder verfahren sein, da ansonsten die einzelnen Lerngelegenheiten nicht ausreichend bearbeitet und reflektiert werden und die Auswirkungen von entwickelten Handlungsoptionen kaum erprobt werden können.

2. *Fragestellungen aus der Theorie*

- Verglichen mit der Situation der Klassenlehrperson weist der zeitlich befristete Praxiseinsatz von Studierenden bezogen auf Lernmöglichkeiten zwei strukturelle Vorteile auf: Einerseits ist die zeitliche Dauer des Unterrichtseinsatzes von vornherein begrenzt. Diese Absehbarkeit gibt Raum für Erprobungen, da allfällige negative Konsequenzen nicht über längere Zeit getragen werden müssen. Zudem besteht es keine Vorgeschichte zwischen der Klasse und den Studierenden, was Letzteren die Möglichkeit eröffnet, gegenüber bestehenden Dynamiken eine andere Rolle einzunehmen.
- Zuweilen wird die Ausgangssituation zugleich auch als Einschränkung in Bezug auf die Möglichkeit, Handlungsweisen auszuprobieren, empfunden. So halten einige Studierende in ihren Portfolios fest, dass die fehlende Kontinuität der unterrichtlichen Tätigkeit das Durchsetzen von disziplinierenden Konsequenzen oder den Aufbau von selbstverantwortlichen Lernformen erschwert.
- Das praktische Umsetzen von pädagogischen Handlungsschritten macht Aspekte davon sichtbar, die in der theoretischen Auseinandersetzung nicht in Erwägung gezogen wurden und kann dadurch eine weitere Reflexion des pädagogischen Handelns initiieren, etwa in Bezug auf spezifische Anwendungsbeschränkungen oder begleitende Massnahmen. Fachwissen kann in Frage gestellt und in der Praxis überprüft werden bzw. es können Randbe-

dingungen für die Gültigkeit einer fachwissenschaftlichen Aussage in der Praxis ausgelotet werden.

Studierende stellen sich Fragen, welche sowohl aus der Theorie als auch aus der Praxis stammen. Lernfördernd ist, wenn diese Fragen eine persönliche Relevanz entfalten. In Momenten, in denen theoretische und praktische Wissensbestände reflektiert werden, werden normative Setzungen vorgenommen und situative Handlungsoptionen in einen pädagogischen Gesamtkontext integriert. Dies dürfte auch erklären, weshalb vorwiegend normatives Wissen in Klassenführung entwickelt worden ist, da die persönliche Betroffenheit die eigene Position herausfordert.

6.2 Gelegenheiten und Impulse zu Analyse und Reflexion

Damit die durch persönlich relevante Fragestellungen initiierten Analyseprozesse an Tiefe gewinnen und im Optimalfall zur Reflexion werden können bedarf es geeigneter Gefäße. Als relevante Aspekte erweisen sich auf Grund der Portfolios neben dem generellen Ansatz, Zeit und Raum für die Verarbeitung vorzusehen, der stimulierende und unterstützende Einfluss einer vertrauten Lern- und Arbeitsgruppe und die Erzeugung einer Begründungsnorm. Die Suche nach geeigneten Ansätzen zur Bearbeitung einer Fragestellung oder ergänzenden Praxiserfahrungen ist nicht zuletzt ein kreativer Prozess, der durch die Beteiligung von Mitstudierenden bereichert wird. Ein wichtiger Aspekt in der Spezialisierung ist dabei auch, dass die Gruppe während einem Jahr in der gleichen Zusammensetzung bestehen bleibt, da dies den Aufbau von Vertrauen ermöglicht. Vertrauen ist insofern wichtig, als dass die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen das Risiko von Kritik an zum Teil stark mit der eigenen Person verbundenen Aspekten mit sich bringen kann.

Offenbar ist es weniger eine spezifische Art der Vermittlung, welche den Aufbau von pädagogischem Wissen in Klassenführung ermöglicht, als vielmehr diverse Auslöser, welche die Studierenden immer wieder antreiben. Unterschiedliche Lernorte (Seminar, Begleitgruppe, Schule), Wissensarten (Fachwissen, Erfahrungswissen) und Wissensformen (deklarativ, prozedural, normativ) ebenso wie verschiedene lernpsychologische Aspekte (Motivation, kognitive Verarbeitungsprozesse) generieren und differenzieren pädagogisches Wissen.

7 Funktionalität von pädagogischem Wissen in Klassenführung

Die Auswertung der Portfolios hat gezeigt, dass pädagogisches Wissen in Klassenführung insbesondere im Zusammenhang mit Fragen aus der Theorie und Praxis entwickelt wird. Allerdings zeigen sich unterschiedliche Formen, wie pädagogisches Wissen zur Bearbeitung von diesen Fragen verwendet wird. Dies lässt sich insbesondere an den Klassenführungskonzepten verdeutlichen. Wie in Kapitel 5.2 aufgezeigt, wird in den Konzepten vorwiegend normatives Wissen verarbeitet. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Verteilung der beiden anderen Wissensformen, aufgrund derer sich insgesamt drei Typen mit spezifischen Schwerpunkten ausmachen lassen. Die Verteilungsmuster verweisen auf die jeweilige Funktion von pädagogischem Wissen.

1. Typ 1: Pädagogisches Wissen als Positionierungshilfe

Die Klassenführungskonzepte bestehen bei dieser Gruppe zu mehr als 75% aus *normativem* Wissen. Andere Wissensformen sind kaum von Bedeutung. Die Studierenden dieser Gruppe legen für sich klar fest, was sie wollen und was nicht. Nicht selten nehmen sie auch Bezug zu ihrer Führungsrolle in der Klasse, in welcher sie sich dezidiert als Chefin bzw. Chef sehen und orientierend auf die Klasse einwirken möchten.

Bsp.:

- „Was das eigentliche Stichwort ‚Klassenführung‘ angeht, betrifft mein erster Gedanke den Ausprägungsgrad davon, inwiefern ich als Lehrer im Unterricht, respektive in der Klasse, die Fäden in den Händen und den ‚Laden im Griff‘ habe. Dies kann und soll allerdings eben auch vollumfänglich dann der Fall sein, wenn in einer bestimmten Situation die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten und ich im Lehrerzimmer Fotokopien holen gehe. Angesichts der gegebenen hierarchischen Unterschiede im Schulalltag ist für mich eine Schullektion dementsprechend auch dann erfolgreich abgelaufen, wenn ich zusammen mit der Klasse geschla-

- gene 45 Minuten rund um ein bestimmtes Thema ‚indianerle‘. Einzige Bedingung ist jedoch, dass ich, sogar wenn ich vorübergehend als ‚Kleiner Hasenfuss‘ Teil des Programmes bin, zu jeder Zeit die Häuptlingsfeder aus dem Köcher ziehen und von ihrer Wirkung Gebrauch machen könnte, sofern dies nötig werden sollte.“
- „Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihren Fähigkeiten gefördert und weitergebracht werden unabhängig davon, welches Leistungsniveau sie zeigen. Dabei möchte ich sie fordern aber nicht überfordern. Sind die Lernenden unter- oder überfordert werden sie mit ihrer Motivation zu kämpfen haben. Deshalb möchte ich das richtige Mittelmaß zwischen unterfordern und überfordern finden. Da nicht jede/r Schüler/in gleich ist, möchte ich versuchen zu Individualisieren.“

Acht der 17 Studierenden (S02, S03, S09, S10, S12, S13, S14, S16) entsprechen diesem Typ. Sie haben das Erstellen eines Klassenführungskonzepts mehrheitlich als eine Möglichkeit verstanden um festzuhalten, was in der Berufsausübung wichtig und hilfreich erscheint. Der Weg dahin ist allerdings unterschiedlich, weshalb diese grösste Gruppe sich nicht gänzlich homogen darstellt. Für die einen erfüllt normatives Wissen die Funktion der Integration anderer Wissensformen. Anderen dagegen scheinen normative Setzungen v.a. intuitiv vorzunehmen ohne dass ersichtlich ist, wie diese fachwissenschaftlich begründet oder abgewogen sind. Typ 1 „Pädagogisches Wissen als Positionierungshilfe“ ist also das Ergebnis entweder eines Hierarchisierungsprozesses bekannter Wissensbestände oder aber einer nach Plausibilität und persönlichen Überzeugungen getroffenen Standortbestimmung.

Allen Studierenden dieses Typs gemeinsam ist, dass sie Fachwissen in Klassenführung mit Erfahrungswissen abgleichen und daraus Handlungsschwerpunkte ableiten, die sie beim Berufseinstieg priorisieren möchten. Bei den meisten dieser Setzungen bestehen klare Vorstellungen über deren Umsetzung im Beruf, in einigen individuell verschiedenen Teilbereichen bleiben jedoch – meist aufgrund beschränkter Berufserfahrung – Unsicherheiten. Der Erwerb pädagogischen Wissens hat zu einer vorläufigen Klärung der Berufsrolle geführt.

2. *Typ 2: Pädagogisches Wissen als Handlungsanleitung*

In dieser Gruppe finden sich neben einem Schwerpunkt aus normativen auch prozedurale Wissensanteile. Die Studierenden dieser Gruppe verarbeiten in ihren Klassenführungskonzepten v.a. ihre Praxiserfahrungen und diskutieren potentielle Handlungsrezepte. Pädagogisches Wissen in Klassenführung zentriert sich in einem utilitaristischen Sinn auf die Frage, was sie konkret machen, damit die Klassenführung gelingt.

Bsp.:

„Zu einem wichtigen Baustein in der Atmosphäre in der Klasse gehört für mich das Klassenzimmer. Es soll den Bedürfnissen der Klasse entsprechend und funktionell eingerichtet sein. Fühlt man sich in diesem Raum wohl und heimisch, fällt es auch leichter, die Schule zu besuchen. So sollen sowohl eine ruhige Lesecke, in der man sich zurückziehen kann, wie auch Raum für grössere Runden in einer Diskussion Platz haben. Wandschmuck, Zimmerpflanzen und Bilder runden das Ambiente ab. Auch sollen alternative Pulte und Sitzgelegenheiten geprüft werden, so zum Beispiel Stehpulte oder Sitzbälle.“

Zwei Studierende (S04, S06) entsprechen diesem Typus. Die Konzepte enthalten zahlreiche konkrete Handlungsbeschreibungen, welche entweder theorie- oder erfahrungsbasiert eingebracht werden. Diese Studierenden denken bei der Auseinandersetzung mit pädagogischem Wissen gleich auch über dessen praktische Umsetzung nach. Ihre Klassenführungskonzepte enthalten dennoch beachtliche Anteile normativen Wissens, welches zumindest sequentiell eine Konkretisierung durch prozedurale Wissensanteile erfährt.

3. *Typ 3: Pädagogisches Wissen als Reflexionsanstoss*

Bei dieser Gruppe sind neben einem normativen Schwerpunkt auch *weitere Wissensformen* vertreten. Ausgangspunkte der Reflexionen sind häufig Erlebnisse aus der Praxis. In den Klassenführungskonzepten wird nicht nur eine eigene Position begründet, sondern auch diskutiert, in welcher Situation welche Mechanismen wirken und welche Handlungsoptionen sich aufgrund persönlicher Zielsetzungen und Anliegen anbieten.

Sieben der 17 Studierenden (S01, S05, S07, S08, S11, S15, S17) lassen sich diesem Typ zuordnen. Pädagogisches Wissen in Klassenführung wird hier als systematische Verschränkung von Wissensformen konzipiert. Normative Setzungen erfolgen unter Angabe von Begründun-

gen, welche auf deklarative Wissensbestände abstützen und prozedurale Aspekte berücksichtigen. Eine Verknüpfung von deklarativen, prozeduralen und normativen Aspekten zeigt sich beispielsweise bei diesem Auszug:

„In einer Klasse können immer wieder kleinere oder grössere Konflikte entstehen. Ich will diese wahrnehmen und angemessen reagieren. Konflikte müssen früh genug erkannt und gelöst werden, um eine Eskalation zu vermeiden. Wenn es zwischen S-S oder S-L Konflikte gibt, ist die Beziehung zwischen den Einzelnen gestört und möglicherweise weitet sich das Problem auf die anderen aus. Auch das Klassenklima kann negativ beeinflusst werden. Wenn ich merke, dass in der Klasse Konflikte auftreten, spreche ich diese an. Je nach Situation betrifft das die ganze Klasse oder einzelne S und S. Je nach Art und Schweregrad des Konfliktes entscheide ich über die weitere Vorgehensweise (Einzel- und Gruppengespräche, Klassenrunde, Mediation, Konfliktcoaching, Verträge, Einbezug Schulsozialarbeiterin usw.). Ich bleibe dabei möglichst objektiv und höre mir alle Konfliktparteien an.“

Die Wissensformen sind allerdings auch in diesem Typ nicht immer aufeinander bezogen. So finden sich für ein bestimmtes Thema nicht jeweils Aussagen aller drei Wissensformen. Vielmehr scheinen bestimmte Inhalte Äusserungen bestimmter Wissensformen in der Tendenz wahrscheinlicher zu machen. So wird beispielsweise pädagogisches Selbstverständnis eher normativ diskutiert, während deklaratives und prozedurales Wissen stärker bei Verhaltensregulierung zum Tragen kommt. Den Studierenden dieser Gruppe ist gemeinsam, dass sie Praxisaspekte differenziert analysieren, indem verschiedene Wissensformen aktiviert werden. Diese Aktivierung resultiert aus der Überzeugung, dass es für eine erfolgreiche Klassenführung meist nicht nur eine, sondern mehrere Handlungsmöglichkeiten gibt.

Die Erarbeitung eines Klassenführungskonzepts führt zur Aktivierung unterschiedlicher Wissensformen, je nachdem wie die Aufgabe interpretiert und mit dem Selbstverständnis als (künftige) Lehrperson in Einklang gebracht wird. Pädagogisches Wissen kann der Entwicklung einer mehr oder weniger argumentativ abgestützten normativen Position dienen (Typ 1), durch den Rückgriff auf prozedurale Wissensformen zur Reduktion von Entscheidungsunsicherheit in komplexen schulischen Situationen beitragen (Typ 2) oder als Reflexion des pädagogischen Handelns, welches durch normatives Wissen begründet und anhand deklarativer und prozeduraler Wissensbestände diskutiert wird.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Beiträge zur Lehrerbildung (2009). *Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung*. Themenheft zum Kongress 2009 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3).
- Bertschy, B. (2007). Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), S. 37-50.
- Blömeke, S. & König, J. (2010). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 239-263). Münster: Waxmann.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, S. 1–18.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (S. 17–43). Mahwah: Erlbaum.
- Canter, Lee & Canter, Marlene (1976). *Assertive Discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates.
- Cocard, Y.; Anliker, B. & Mauch, J. (2012). *Masterstudiengang – Aufbau und Inhalte der Master-Spezialisierung Klassenführung und Konfliktmanagement*. Bern: Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I. Online unter: http://campus.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/06_IS1/Master-Wahlbereich/Spezialisierung/Konzept_Spezialisierung_120815.pdf (06.08.13).
- Cocard, Y. & Krähenbühl, S. (2012). Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), S. 273-280.
- Christiani, R. & Metzger, K. (2007; Hrsg.). *Fundgrube Klassenführung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 392–425). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (S. 97–126). Mahwah: Erlbaum.
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91-112). Bern: Haupt.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009): *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Boston: Pearson Education.
- Fischer, F. & Wecker, C. (2006). Wissen: Erwerb und Anwendung. In: K.-H. Arnold; U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 65-69). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), S. 727–747.
- Franken, S. (2004). *Verhaltenorientierte Führung. Individuen – Gruppen – Organisationen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Freiberg, J. H. (1999, ed.). *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Annyn and Bacon.
- Gabriel, M. (2013): Wissen und Erkenntnis. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63 (18-20), S. 3-9.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten und selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Sonderheft 3), S. 171-184.
- Häcker, T. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), S. 209-239.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), S. 567-579.

- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (06.08.13)
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12 (3), S. 499-527.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, R.; Messner, K. & Tremp, P. (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), S. 62-79.
- Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niggli, Alois (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), S. 120-126.
- Nolting, H.-P. (2007). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Arbeitsbuch für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- PHBern (2012). Orientierungsrahmen der PHBern. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-370.
- Retelsdorf, J. & Südkamp, A. (2012). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 227-231.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuche. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hans Huber.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schulte, K.; Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), S. 268-287.
- Seidel, T.; Stürmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, S. 259-267.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1–21.
- Staub, F. (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), S. 26-30.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, (31).
- Thiel, F; Richter, S. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), S. 727-752
- Weinert, F. E. (2001, Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Beltz.
- Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.