

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften über Classroom-Management:

Ein Mixed-Method-Design mit Befragungen von Lehrkräften, wie aus ihrer Sicht
CM gelernt werden kann

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor/-in der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von

Tilmann Wilton

Termin der Disputation: 12.10.2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gisela Steins
(Universität Duisburg-Essen)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ingelore Mammes
(Universität Duisburg-Essen)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Überzeugungen (engl. <i>beliefs</i>)	14
2.1	Was ist ein <i>belief system</i> ?	14
2.2	Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen aus der aktuellen Lehrkräftforschung	18
2.2.1	Besonderheiten des Lehrkraftberufes	18
2.2.2	Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen	19
2.2.3	Standpunkt dieser Arbeit zu berufsbezogenen Überzeugungen	22
2.3	Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften	23
2.4	Forschungsergebnisse zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften	27
3	Classroom-Management (CM)	31
3.1	Was ist Classroom-Management?	31
3.2	Wirksamkeit von Classroom-Management	34
3.3	Was ist sinnvolles Classroom-Management?	35
3.3.1	Die Klasse als Gruppe – die Forschungen Kounins	35
3.3.2	Forschungen zum Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft und Schüler*innen	37
3.3.3	Präventive Maßnahmen für ein gelungenes CM – Forschungen von Evertson und Weinstein	41
3.3.4	Selbstregulierungstechnologien	43
4	Vermittlung von Kompetenzen an Lehrkräfte	47
4.1	Allgemeine Forschungsergebnisse zu Lehrkräftefortbildungen	47
4.2	Theorie-Praxis-Diskussion	48
4.3	Wissenschaftliche Befunde von Fortbildungen zu CM	52
5	Entwicklung der Fragestellung	55
5.1	Hinführung zur Fragestellung	55
5.2	Fragestellungen	56

5.3	Theorien zur Erschließung der Fragestellung.....	57
5.3.1	Theorie des geplanten Verhaltens	57
5.3.2	Forschungsmethodische Ansätze zu berufsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften	62
6	Aufbau der eigenen Untersuchung	64
6.1	Untersuchungsgegenstand	64
6.2	Mixed-Methods-Design	66
7	Konstruktion und Aufbau von Studie I	67
7.1	Design der Untersuchung und Stichprobenerhebung	67
7.2	Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen für aktive und angehende Lehrkräfte von Studie I	67
7.3	Zu untersuchende Hypothesen	76
7.4	Untersuchungsdurchführung	80
8	Ergebnisse von Studie I	82
8.1	Stichprobenbeschreibung.....	82
8.2	Aufbereitung der Daten	85
8.2.1	Reliabilitätsanalyse für die Skalenerstellung.....	85
8.2.2	Berechnung der Skalen und Umgang mit fehlenden Werten	87
8.2.3	Multiple lineare Regressionsanalyse	89
8.3	Deskriptive Ergebnisse	96
8.4	Überprüfung der zehn Hypothesen	101
8.5	Vergleich unterschiedlicher Befragungsgruppen	115
8.5.1	Lehrkräfte von weiterführenden Schulen verglichen mit Grundschullehrkräften	116
8.5.2	Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter*innen und aktive Lehrkräfte im Vergleich	121
8.5.3	Aktive Lehrkräfte verglichen mit Schulleitung	126
8.5.4	Aktive Lehrkräfte in inklusiven und nicht-inkluisiven Grundschulklassen.....	130
9	Diskussion von Studie I	137
9.1	Neue Erkenntnisse der Studie I	137
9.2	Stärken und Limitationen der durchgeführten Studie I	147
9.3	Ideen für die Weiterarbeit	149

10 Konstruktion und Durchführung von Studie II	151
10.1 Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen von Studie II	151
10.2 Erhebungsinstrument: Interviewleitfaden.....	152
10.2.1 Leitlinien für die Erstellung des Fragebogens aus der Literatur	152
10.2.2 Interviewleitfaden der Studie II	155
10.3 Rekrutierung der Stichprobe	160
10.4 Setting und Durchführung der Interviews	163
10.4.1 Vorüberlegungen zur Kommunikation während der Interviews	163
10.4.2 Vorüberlegungen zur Durchführung von Interviews per Telefon und Videokonferenz	164
10.4.3 Auffälligkeiten bei der Durchführung der Interviews	167
11 Ergebnisse von Studie II	169
11.1 Stichprobenbeschreibung	169
11.2 Aufbereitung der Daten	170
11.2.1 Erstellung von Transkripten der Interviews	170
11.2.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	171
11.2.3 Erstellung der Hauptkategorien	174
11.2.4 Weiterarbeit mit den Hauptkategorien	178
11.2.5 Anzahl der Codes im Kategoriensystem	188
11.3 Ergebnisse der Kategorie „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“	190
11.3.1 Subkategorie: „Beziehungsaufbau und Interaktionsstil“	192
11.3.2 Subkategorie: „Präventive Maßnahmen“	195
11.3.3 Subkategorie: „Auf Störungen effektiv eingehen“.....	198
11.3.4 Subkategorie: „Technology of the self“	199
11.3.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu Überzeugungen von CM-Inhalten	200
11.4 Ergebnisse: Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenz erlernt werden kann	203
11.4.1 Fall-Zusammenfassungen zu den Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenz erlernt werden kann	204
11.4.2 Einbindung der Ergebnisse in die Literatur der Eignungsforschung für Lehrkräfte.....	212

11.4.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenzen erlernt werden können .	216
11.5	Ergebnisse: Inwieweit werden wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht?	218
11.5.1	Fall-Zusammenfassungen zu den Überzeugungen, inwieweit wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht werden	219
11.5.2	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den Überzeugungen, inwieweit wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht werden	228
11.6	Ergebnisse: Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung	232
11.6.1	Lesen von Fachliteratur zum Thema CM	235
11.6.2	Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM	240
11.6.3	Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften	245
11.6.4	Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht	252
11.6.5	Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendes Reflexionsgespräch.....	258
11.6.6	Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe	263
11.6.7	Micro-Teaching	268
11.6.8	Coaching-Maßnahme	274
11.6.9	Zusammenfassung und Diskussion über die Einschätzungen der acht ausgewählten Lernmaßnahmen zu CM	280
11.7	Ergebnisse: Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum CM-Lernen in der Lehramtsausbildung	294
11.7.1	Subkategorie: „Was hilft Lehramtsausbildenden, CM-Kompetenzen in der Ausbildung zu erlernen?“	296
11.7.2	Subkategorie: „Was schadet oder hilft nicht beim CM-Lernen bei Lehrkräften in der Ausbildung?“	304
11.7.3	Subkategorie: „Was fehlt oder kommt zu kurz in der Lehramtsausbildung bezüglich CM-Lernen?“	306
11.7.4	Zusammenfassung und Diskussion zu Überzeugungen über CM-Lernen in der Lehramtsausbildung.....	315
11.8	Ergebnisse: Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum CM-Lernen von aktiven Lehrkräften	319
11.8.1	Subkategorie: „CM-Lernen allein in der Praxis als Einzelperson“	320

11.8.2	Subkategorie: „CM-Lernen durch Austausch und Beratung anderer Professionen“	322
11.8.3	Subkategorie: „CM-Lernen durch Beurteilen von aktiven Lehrkräften“	324
11.8.4	Subkategorie: „Fortbildungen“	326
11.8.5	Zusammenfassung und Diskussion zu Überzeugungen über CM-Lernen von aktiven Lehrkräften.....	335
12	Gesamtdiskussion der zwei Studien	340
12.1	Überzeugungen zur Relevanz von CM-Lerninhalten	341
12.1.1	Zentrale Ergebnisse der Studien I und II von Überzeugungen zur Relevanz von CM-Lerninhalten	341
12.1.2	Diskussion über die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zur Relevanz von CM-Lerninhalten	342
12.2	Überzeugungen von Lehrkräften zur Effektivität von unterschiedlichen CM-Lernmöglichkeiten	344
12.2.1	Zentrale Ergebnisse der Studien I und II zu Überzeugungen von Lehrkräften zur unterschiedlichen CM-Lernmöglichkeiten	344
12.2.2	Diskussion über unterschiedliche CM-Lernwege	349
12.2.3	Schlüsse für die CM-Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften	352
12.3	Stärken und Limitationen der Studien I und II	359
12.4	Ausblick	362
13	Literaturverzeichnis	365
14	Tabellenverzeichnis	380
15	Abbildungsverzeichnis	385
16	Selbstständigkeitserklärung	386
17	Anhang	387
17.1	Studie I: Quantitativer Online-Fragebogen	387
17.2	Studie II: Qualitativer Interviewleitfaden	403
18	Digitaler Anhang	410
18.1	Studie I: Quantitativer Online-Fragebogen	410
18.2	Studie II: Qualitativer Interviewleitfaden	410
18.3	Studie II: Zehn Transkripte der durchgeführten Interviews	410
18.4	Studie II: Gesamte Kodierungen der zehn Interviews.....	410
	Danksagung	411

Zusammenfassung

Die Forschungslage zeigt, dass ein hilfreiches Klassenführungsverhalten (Classroom-Management = CM) von Seiten der Lehrkräfte in mehrfacher Hinsicht positive Auswirkungen auf die Schüler*innen und Lehrkräfte selbst hat (vgl. Steins & Behravan, 2017; Cooper & Yan, 2015; Hattie et al., 2015; Helmke, 2014). Im Schulalltag wird jedoch nicht immer ein effektives CM von Lehrkräften angewendet. Es bestehen Defizite im Wissen und im Handlungsrepertoire von Lehrkräften (vgl. Helmke, 2014). In der Lehrkraftausbildung ist CM oft noch kein verpflichtendes Thema und wird nicht systematisch gelehrt (vgl. Steins, 2017; Piwowar, Thiel, & Ophardt, 2013; O'Neill & Stephenson, 2012; Evertson & Weinstein, 2006; Jones, 2006; Stough, 2006).

Bei der Qualität des Berufshandelns von Lehrkräften wird neben dem objektiven beruflichen Wissen und den motivationalen Merkmalen besonders auch den berufsbezogenen Überzeugungen eine entscheidende Rolle zugeschrieben (Reusser und Pauli, 2014). Lortie (1975) zeigte, dass sich die Verhaltensweisen von Lehrkräften stark an ihren eigenen Schulerfahrungen aus der Kindheit anlehnen (*apprenticeship of observation*). Forschungen haben zudem herausgestellt, dass epistemologische Überzeugungen von angehenden und aktiven Lehrkräften darauf einwirken, wie und was sie in Aus- und Weiterbildungen lernen (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Diese Arbeit hatte daher zum Ziel, die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften über CM zu beleuchten. So wurde zum einen untersucht, welche CM-Überzeugungen Lehrkräfte in Bezug auf die Relevanz im Schulalltag haben. Zum anderen wurden berufsbezogene Überzeugungen über CM von Lehrkräften in Bezug auf das Erwerben von CM-Kompetenzen begutachtet.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein *Mixed-Methods-Design* in zwei Phasen (vgl. Kuckartz, 2014) vorgenommen. Hierbei wurden beide Teilstudien (Studie I und Studie II) sequenziell nacheinander durchgeführt (vgl. Kuckartz, 2014). Studie I stellt eine quantitative Online-Befragung dar, in der 253 angehende, aktive sowie ehemalige Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen quantitative Einschätzungen zur Wichtigkeit von CM-Inhalten gaben und unterschiedliche CM-Lernwege beurteilten. Die 82 Items wurden für diese Arbeit eigens nach Sichtung des aktuellen Forschungsstandes erstellt. Die daraus ausgearbeiteten Skalen wurden durch die Berechnung des Cronbachs-Alpha-Wertes auf ihre Reliabilität hin überprüft.

Teilaspekte der Studie I wurden in der qualitativen Interview Studie II mit einer exemplarischen Stichprobe von zehn aktiven Grundschullehrkräften vertieft. Die

Grundschullehrkräfte der Studie II wurden mit einem teilstandardisiertem Interviewleitfaden befragt, wie CM-Kompetenzen aus ihrer Sicht erworben werden können. Die neun Leitfragen wurden auf Grundlage von den Kenntnissen von Studie I sowie dem aktuellen Forschungsstand erstellt. Die Tonaufnahmen der Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) aufbereitet.

In Studie I wurden alle befragten CM-Aspekte, die von einer Lehrkraft selbst beeinflusst werden können, von den Befragten als relevant eingeschätzt ($M = 4,49$; $SD = 0,29$). Auch äußere Aspekte, die von der Lehrkraft nicht kontrolliert werden können, wurden von den Befragten als einflussreich für das CM befunden ($M = 3,65$; $SD = 0,51$). Die hierfür erhobenen Skalen wiesen eine ausreichende Reliabilität mit Cronbachs-Alpha-Werten von 0,72 bis 0,82 auf. Die Studie I ergab, dass CM-Lernwege, die rein praktischer Natur sind, als wichtiger eingestuft wurden als rein theoretische Lernwege. Unterschiedlich starke Einschätzungen zwischen verschiedenen Gruppen (Grundschullehrkräfte, Lehrkräfte an weiterführenden Schulen sowie Lehrkräfte in Ausbildung) konnten nachgewiesen werden. Hier zeigte sich, dass die Bereitschaft, CM-Kompetenzen zu erlernen, besonders hoch in der Lehramtsausbildung und bei jüngeren Lehrkräften ausgeprägt ist.

Einblicke in epistemologische Überzeugungen von aktiven Grundschullehrkräften zu CM zeigt die qualitative Interviewstudie II. Hier wurde deutlich, dass rein praktische CM-Lernangebote ohne Reflexion von den Befragten als am effektivsten eingestuft wurden. Lernangebote, die Praxisanteile und Theorie verknüpfen, wurden als sinnvoll von den Befragten eingeschätzt, werden jedoch nach den Interviewaussagen zurzeit kaum im Schulalltag umgesetzt. Aktive Grundschullehrkräfte entwickeln aktuell ihre CM-Kompetenzen auf Grundlage ihrer Erfahrungen ihres eigenen Unterrichtes und durch den informellen Austausch mit anderen Lehrkräften.

Die vorliegenden Studien haben Lernangebote vorgestellt, die zum einen für Lehrkräfte sinnvoll erscheinen und zum anderen aus wissenschaftlicher Sicht effektiv auf das CM-Lernen einwirken. Hierunter zählen: Micro-Teaching, Coaching-Maßnahmen, Unterrichtsbeobachtungen zwischen Lehrkräften mit Reflexionsbögen, Videoaufnahmen des Unterrichtes mit anschließenden Reflexionen, Austauschmöglichkeiten zwischen Lehrkräften kombiniert mit Inputs zu CM-Inhalten. Die Schaffung einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre, die es zulässt, ehrliches Feedback zu geben, ist für die befragten Lehrkräfte eine Grundvoraussetzung für den Erfolg dieser Lernmethoden.

Die in diesen zwei Studien erhobenen Überzeugungen von Lehrkräften können für die Planung und Durchführung von CM-Lernangeboten eine hilfreiche Rolle einnehmen. Durch die Berücksichtigung und das Eingehen bei der Planung und Durchführung auf Überzeugungen der Lehrkräfte können CM-Lernangebote zukünftig effektiver gestaltet werden.

Abstract

The research literature shows that efficient classroom-management (CM) behaviour by teachers has positive effects on students and teachers themselves in various ways (cf. Steins & Behravan, 2017; Cooper & Yan, 2015; Hattie et al., 2015; Helmke, 2014). However, effective CM is not always implemented by teachers in everyday school life. There are deficiencies in the knowledge and action repertoire of teachers (cf. Helmke, 2014). In teacher education, CM is often not a mandatory topic and is not systematically taught (cf. Steins, 2017; Piwowar, Thiel, & Ophardt, 2013; O'Neill & Stephenson, 2012; Evertson & Weinstein, 2006; Jones, 2006; Stough, 2006). Lortie (1975) showed that teachers' behaviours strongly align with their own experiences as students in their childhood. Research has also shown that the epistemological beliefs of prospective and practicing teachers influence how and what they learn in pre-service and in-service education (cf. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Therefore, this study aims to examine the CM beliefs that teachers have regarding their relevance in everyday school life, as well as their beliefs about acquiring CM competencies.

A mixed-methods design in two phases (cf. Kuckartz, 2014) was employed in this study. Study I involved a quantitative online survey in which 253 prospective, practicing, and former teachers from different types of schools provided quantitative assessments of the importance of CM content and evaluated different paths to acquiring CM competencies. Aspects of Study I were further explored in the qualitative interview Study II, which involved a sample of ten active primary school teachers. The audio recordings of the interviews were analyzed using qualitative content analysis according to Kuckartz (2018).

In Study I, all CM aspects that can be influenced by teachers themselves were rated as relevant by the participants ($M = 4.49$; $SD = 0.29$). External aspects that are beyond the control of the teacher were also considered influential for CM ($M = 3.65$; $SD = 0.51$) by the respondents. Study I revealed that CM learning paths are purely practical were rated as more important than purely theoretical learning paths. Differences in evaluations

among different groups (primary school teachers, teachers at secondary schools, and teachers in training) were identified. It became evident that purely practical CM learning opportunities without reflection were considered the most effective by the respondents. Learning opportunities that integrate practical components with theory were deemed meaningful by the participants; however, according to the interview statements, they are currently rarely implemented in everyday school life. Active primary school teachers are currently developing their CM competencies based on their own teaching experiences and through informal exchanges with other teachers.

The studies presented learning opportunities that appear beneficial for teachers and, from a scientific perspective, have an effective impact on CM learning. These include micro-teaching, coaching interventions, classroom observations with reflection sheets between teachers, video recordings of lessons with subsequent reflections, and opportunities for teacher exchange combined with inputs on CM content. Creating an open and trusting atmosphere that allows for honest feedback is a fundamental requirement for the success of these learning methods, as expressed by the interviewed teachers.

The beliefs of teachers identified in these two studies can play a helpful role in the planning and implementation of CM-learning opportunities. By considering and addressing teachers' beliefs in the planning and execution process, CM learning opportunities can be designed more effectively in the future.

1 Einleitung

Hattie hat in seiner Metaanalyse (2009) große Effektstärken durch Klassenführung ($d = .52$) und die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung ($d = .72$) auf das Lernen gezeigt. Auch Helmke (2014) führt an, dass „[d]ie internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie Klassenführung“ (Helmke, 2014, S. 174).

Trotz dieser positiven Effekte der Klassenführung (im Folgenden aus dem Englischen von Classroom-Management abgekürzt: CM) auf Schüler*innen sowie auf Lehrkräfte wird es im realen Klassenraum nicht immer effektiv angewendet. Helmke stellt fest, dass gravierende Defizite im Wissen und im Handlungsrepertoire von Lehrkräften zu verzeichnen sind. Dabei macht er deutlich, dass bloßes angelesenes Wissen nicht direkt zur Handlungskompetenz führt (Helmke, 2014). Auch Steins et al. halten fest, dass trotz Wissen über CM, Lehrkräfte ihr Verhalten nur wenig verändern (Steins, Wittrock & Haep, 2015). Auffällig ist, dass CM „häufig kein verpflichtendes Thema in der Lehrer/innenausbildung [ist] und wenn doch, umfasst es nicht selten nur eine einzige Veranstaltung.“ (Steins, 2017, S. 9). Auch internationale Wissenschaftler*innen stellen fest, dass „CM research has still not been systematically integrated with Teacher Education“ (Evertson & Weinstein, 2006; Jones, 2006; O’Neill & Stephenson, 2012; Piwovar, Thiel & Ophardt, 2013; Stough, 2006). Nach Hattie unterrichten daher viele Lehrpersonen so wie früher ihre Lieblingslehrpersonen, ohne empirische Befunde als Hilfestellung oder Korrekturen zu nutzen (Hattie, 2015).

Hierbei ist nicht nur ein Mangel an Angeboten für Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer CM-Kompetenzen gegeben, sondern zudem „...[ist] die Forschung [...] noch weit davon entfernt, erklären zu können, wie Lernprozesse bei Lehrern konkret ablaufen, welche Mechanismen wie wirken und warum Lehrer von Fort- und Weiterbildungsangeboten profitieren oder nicht“ (Lipowsky, 2011, S. 398). Helmke stellt fest, dass es nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen gibt (Helmke, 2014). Auch Steins fasst zusammen, dass der beste Weg, CM-Inhalte in der Lehrkräfteausbildung zu lehren, noch nicht endgültig erforscht ist (Steins, Wittrock & Haep, 2015).

Einen großen Einfluss auf das Verhalten von Lehrkräften im Schulalltag stellen ihre berufsbezogenen Überzeugungen dar. Nach Reusser und Pauli (2014) wird bei der Qualität des Berufshandelns von Lehrkräften, neben objektivem beruflichem Wissen und motivationalen Merkmalen, den Überzeugungen eine entscheidende Rolle

zugeschrieben. Jones stellt heraus, dass die Überzeugungen und Erfahrungen von Lehrkräften großen Einfluss darauf haben, wie Lehrpersonen über sich denken und wie sie mit Schüler*innen interagieren (Jones, 2006). So interpretieren Lehrkräfte die Schule mit ihren reichlichen Vorerfahrungen, die sich jedoch nicht unbedingt nach wissenschaftlichen Erkenntnissen richten. Daher ist ein professionelles, hilfreiches und rationales Verhalten von Lehrkräften nicht immer wahrscheinlich.

Die vorangegangenen Aufführungen zeigen, dass es noch weiterer empirischer Forschung bedarf, um zu klären, wie CM-Kompetenzen aktiven Lehrpersonen wie auch werdenden Lehrpersonen sinnvoll vermittelt werden können. Die Erforschung der berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte zu CM kann hier eine Schlüsselrolle spielen. Diese Dissertation hat zum Ziel, die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften über CM zu beleuchten. Diese Arbeit untersucht zum einen die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte, wie ein gutes CM in Schulklassen nach Ansicht der Lehrkräfte umgesetzt werden soll, sowie zum anderen die Überzeugungen, wie CM-Kompetenzen nach Ansicht der Lehrkräfte erlernt werden können. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit haben somit konkrete Relevanz für die Gestaltung der Lehramtsausbildung in Bezug auf das Studium, das Praxissemester und das Referendariat. Die Forschungsergebnisse können weitere Schlüsse für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten für aktive Lehrkräfte bieten.

Als selbst ausgebildete und praktizierende Grundschullehrkraft halte ich besonders die CM-Kompetenzen von Lehrkräften für die Gestaltung guten Unterrichts für Schüler*innen entscheidend. Ich habe daher selbst an vielfältigen CM-Lernangeboten während der Lehramtsausbildung und während meiner beruflichen Praxis teilgenommen. Hierbei ergab sich für mich ein ambivalentes Bild. Bei einigen dieser pädagogischen Lernangebote konnte ich den Nutzen für mein pädagogisches Handeln nicht erkennen und von anderen hingegen meiner Meinung nach sehr für meine professionelle Rolle als Lehrkraft profitieren. Mit dieser Arbeit möchte ich meine selbst entwickelten Alltagstheorien zum CM und zum Lernen von CM-Kompetenzen hinterfragen und aufzeigen, welche Rolle diese auch bei anderen Lehrkräften spielen. So interessiert mich besonders, welche empirischen Ergebnisse es bereits zur Effektivität von CM-Lernangeboten für Lehrkräfte gibt, um diese mit den Überzeugungen von anderen Lehrkräften abzugleichen. Ich erhoffe mir, dass durch das Aufgreifen von Alltagstheorien durch Lehrkräfte sinnvollere Angebote zum Erlernen von CM-Kompetenzen gestaltet werden können.

Der folgende Abschnitt beschreibt formale Festlegungen in dieser Arbeit, dessen Erläuterungen die Verständlichkeit für das Lesen vereinfachen sollen. Diese Arbeit versucht, eine genderneutrale Sprache zu verwenden. Dementsprechend soll das Sternzeichen als Platzhalter für alle Geschlechteridentitäten stehen (z. B. Schüler*innen). Zudem werden geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen wie z. B. Studierende oder Lehrkräfte verwendet. Selbstverständlich werden in Zitaten der Originalwortlaut auch beim Gendern übernommen. Herauszuhebende Fachbegriffe und englische Begriffe werden in dieser Arbeit durch eine *kursive* Schreibweise markiert. Namen von Zeitschriftenartikeln werden kursiv und zudem mit Anführungszeichen gekennzeichnet. Bei der quantitativen Studie I werden die Skalennamen durch einfache Anführungszeichen („...“) verdeutlicht. In den erstellten Tabellen werden relevante Zahlen, die auch im Text Erwähnung finden, fett gedruckt. Die Kategorienamen in der qualitativen Studie II werden in dieser Arbeit mit zweifachen Anführungszeichen („...“) gekennzeichnet. In Zitaten aus Interviews von Studie II werden besonders relevante Textstellen unterstrichen.

Diese Arbeit ist wie folgt strukturiert: Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden zunächst in Kapitel 2 der Begriff und die Forschungsergebnisse zu *Überzeugungen* beschrieben und die besondere Relevanz für den Lehrkräfteberuf erläutert. In Kapitel 3 werden der Begriff *Classroom-Management* diskutiert, eine Arbeitsdefinition herausgearbeitet und der aktuelle Forschungsstand beschrieben. Kapitel 4 dokumentiert zunächst den allgemeinen Forschungsstand zur Effektivität von Lehrkräftefortbildungen, um daraufhin spezielle Studien zum Lernen von CM-Kompetenzen darzustellen. Auf Grundlage dieser drei Theoriekapitel werden die Fragestellungen dieser Arbeit in Kapitel 5 entwickelt und begründet, um darauf die empirische Studie I aufzubauen und durchzuführen (Kapitel 6 bis 8). In Kapitel 9 wird die Studie I diskutiert, um auf diesen Ergebnissen aufbauend die Studie II zu planen (Kapitel 10). Die Ergebnisse der qualitativen Studie II werden im Kapitel 11 dargestellt. In Kapitel 12 findet eine abschließende Diskussion beider Studien statt.

2 Überzeugungen (engl. *beliefs*)

In diesem Kapitel wird zunächst generell der englische Begriff *belief system* untersucht, um daraufhin auf die eine mögliche deutsche Übersetzung des Begriffs als *berufsbezogene Überzeugungen* von Lehrkräften einzugehen. Aktuelle Forschungen zu Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften werden zusammengetragen. Die speziellen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften werden in einem Unterkapitel erläutert, um eine Grundlage dafür zu erhalten, was Lehrkräfte denken, wie sie selbst lernen. Zum Abschluss dieses Kapitels werden aktuelle Forschungen zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften dargestellt.

2.1 Was ist ein *belief system*?

In der englischen Literatur wird der Begriff *belief* oder *belief system* verwendet. Nach Pajares (1992) handelt es sich hierbei um „a messy construct“, da Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Begriff unterschiedlich definieren. Im deutschsprachigen Raum finden sich hierfür eine Reihe von Übersetzungen (wie z. B. Glaubenssätze, Vorstellungen oder Überzeugungen). Auch diese Begriffe sind sich sehr ähnlich und werden je nach Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlich definiert.

„Belief systems are the stories we tell ourselves to define our personal sense of Reality“ (Usó-Doménech & Nescolarde-Selva, 2015, S. 148). Abelson hat in seinem Artikel „Differences between Belief and Knowledge Systems“ im Jahr 1979 grundlegende Charakterzüge von *belief systems* zusammengestellt, auf die sich auch aktuelle Wissenschaften beziehen (vgl. Usó-Doménech & Nescolarde-Selva, 2015). In diesem Unterkapitel werden diese Charakterzüge erläutert.

„The use of the term ‘belief system’ can be highly confusing“ (Abelson, 1979, S. 355), da unterschiedliche Disziplinen diesen Begriff unterschiedlich verwenden und definieren. *Belief systems* haben eine Ähnlichkeit mit *knowledge systems* (Wissenssysteme), weil sie sich zum Teil überschneiden. In einigen Punkten lassen sich diese zwei Begriffe jedoch klar voneinander abgrenzen.

Im Folgenden werden allgemeine Charakterzüge von *belief systems* nach Abelson (1979) dargestellt und mit aktuellen Forschungsergebnissen ergänzt:

Belief systems bestehen aus unterschiedlichen Elementen wie Konzepten, Thesen und Regeln. Usó-Doménech und Nescolarde-Selva (2015) sprechen von *belief systems*, wenn es um strukturierte Normen von einem Menschen geht, die systematisch

zusammenhängen. Diese Elemente bilden nicht unbedingt einen abgestimmten Gesamtkonsens. So kann ein einzelnes *belief system* zu einem Thema unlogisch sein und Unstimmigkeiten in sich tragen. Ein *belief system* von einer Person zu demselben Thema kann zudem auf ganz anderen Annahmen beruhen als das einer anderen Person. Dies kann zu Kommunikationsproblemen zwischen Menschen führen. So ist ein einflussreicher Fakt, ob eine Person sich bewusst ist, dass auch andere *belief system* Konstruktionen möglich sind und andere Personen andere *belief systems* haben können. Es ist schwer einzuschätzen, ob eine Person eine Entscheidung auf Grundlage ihres *belief system* oder auf Grundlage von Fakten trifft oder inwieweit es sich hier um Wechselwirkungen handelt. Buehl und Beck (2015) trennen nicht nach den zwei Begriffen. Sie halten *belief systems* für das, was Individuen für wahr halten, unabhängig von einer Prüfung und dem Einfluss, wie Informationen gefiltert und interpretiert werden. Dies hat große Auswirkungen auf das Verhalten der Person (Buehl & Beck, 2015). Menschen ist es wichtig, dass die Welt für sie Sinn ergibt – „the world to make sense“ (Usó-Doménech & Nescolarde-Selva, 2015, S. 148). Besonders in Situationen, in denen die Realität schwer zu erklären ist, suchen Menschen vermeintlich logische Argumente für äußere Umstände und ihr eigenes Verhalten. Ihr *belief system* erlaubt es Menschen, in etwas Sinn und Logik zu erkennen, was faktisch nicht stimmt. So benötigt ein *belief system* keine Realität als Basis. Eine oberflächlich plausible Erklärung ist für einen Menschen oft schon ausreichend. Nach Usó-Doménech und Nescolarde-Selva (2015) sind sich Menschen meist auch nur über einen kleinen Teil (oder auch gar nicht) ihres eigenen *belief system* bewusst. Menschen sind grundsätzlich in der Lage, rational zu denken und zudem abstrakte Gedanken zu entwickeln. Beliefs, Argumentationen und Erfahrungen stehen somit in einem dynamischen wechselseitigen Prozess. Hierdurch erhält ein Mensch ein relatives Verständnis über die Welt (Usó-Doménech & Nescolarde-Selva, 2015).

Belief systems sind meist konzeptuelle Gebilde. Diese bestehen oft aus Oberbegriffen, die organisierende Kategorien darstellen, wie z. B. Gott, Hexen, Vaterland, Demokratie etc. Sie können in der Realität existieren oder nicht existieren. Hinter diesen Begriffen steht das gedankliche Konstrukt, welches eine zentrale organisatorische Aufgabe im *belief system* einnimmt. Menschen bestehen oft darauf, dass gewisse Gebilde oder Oberbegriffe, an die sie glauben, existieren. Ihnen ist zum Teil bewusst, dass andere Menschen nicht unbedingt an diese Begriffe glauben. Gespräche mit anderen Menschen können daher eine Gefahr für das eigene *belief system* darstellen, da es in Frage gestellt werden kann. Usó-Doménech und Nescolarde-Selva (2015) nehmen an, dass es

Menschen leichter fällt, ihre *beliefs* in Gesprächen zu äußern als ihre Werte oder logischen Argumentationen.

In *belief systems* gibt es oft Repräsentanten einer idealen Welt. Oft stellen *belief systems* die Welt dar, wie sie idealerweise in der Vorstellung einer Person sein sollte. Hier ist zum Teil der Glaube verankert, dass durch gewisse Veränderungen der Welt alles ideal sein kann. Dies geschieht gedanklich meist auf einem abstrakten Niveau. Hier wird kein ganz neuer Idealzustand gedacht, sondern die alten geltenden Regeln durch neue ersetzt. Abelson spricht hierbei von *alternative worlds* (Abelson, 1979, S. 357).

Belief systems setzen sich aus bewertenden und gefühlsbezogenen Komponenten zusammen. So gibt es die Kategorien „gut“ und „böse“, zu denen Themen zugeordnet werden. Diese starke Kategorisierung hat großen Einfluss auf die anderen Aspekte des *belief system*. Bei Systemen, die wissensbasierter und realitätsbezogener arbeiten, kommt es meist zu differenzierteren Betrachtungsweisen. Die Einteilung in „gut“ und „böse“ hat jedoch einen großen motivationalen Aspekt für die Person. Auch Usó-Doménech und Nescolarde-Selva (2015) schreiben, dass Menschen einen hohen persönlichen Einsatz für ihre *belief systems* zeigen und diese zudem einen großen sozialen Einfluss haben. Nach Muis (2007) haben *beliefs* großen Einfluss darauf, wie Informationen gefiltert und interpretiert werden. Dies hat wiederum Einfluss auf die Entstehung von Werten und Verhalten einer Person. Oser und Blömeke (2012) beziehen dies direkt auf das Handeln von Lehrkräften: „Beliefs haben einen zentralen Einfluss auf den Bewertungsmaßstab im Zusammenhang mit professionellem Handeln“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 416).

Belief systems bestehen meist zum Teil aus persönlichen Erfahrungen und/oder aus kulturellen Überzeugungen. Persönliche Erfahrungen in *belief systems* beruhen auf subjektiven Empfindungen und Interpretationen und nicht komplett auf Fakten. Zudem können sie sich im Laufe der Zeit verändern. Kulturelle *belief systems* werden von einer größeren Zahl von Menschen geteilt. So können *belief systems* persönliche Erfahrungen und Input wie politische Meinungen oder Propaganda inkludieren.

Inhalte in einem *belief system* sind meist sehr offen und schwer von anderen *belief systems* abzugrenzen, besonders dann, wenn persönliche Erfahrungen im *belief system* eine wichtige Rolle spielen. So könnte das *belief system* zum „heutigen Umgang mit Kindern in der Gesellschaft“ stark davon abhängen, ob die Person eigene Kinder hat oder nicht. Die *belief systems* zur „eigenen Elternrolle“ und „so sehe ich mein Kind“ könnten somit einen Einfluss auf das oben genannte *belief system* nehmen. Eine klare

Trennung ist daher meist nicht möglich. Jedes *belief systems* bezieht sich auch auf das Selbst-Konzept der Person, welches auf sehr viele weitere *beliefs* zurückgreift. So kann davon ausgegangen werden, dass jedes *belief system* mit anderen in Verbindung steht. Die Grenzen eines *belief system* sind daher nicht klar.

Eine Person kann ihre *belief systems* auf einem Kontinuum von sehr wahr bis recht unwahrscheinlich einschätzen. Bei *beliefs*, die als sehr wahr eingeschätzt werden, ist der Einsatz und die Verpflichtung, diesen Überzeugungen nahe zu kommen, größer als bei Überzeugungen, die als eher wahrscheinlich gelten. „Whole belief systems are usually at least as confidently held as whole knowledge systems, even if they contain some weak individual beliefs.“ (Abelson, 1979, S. 360). Auch die Veränderbarkeit von *beliefs* werden hierdurch beeinflusst. So können gewisse *belief systems* mit nur wenigen neuen Informationen von der Person verändert werden, während andere sich nur schwer oder gar nicht ändern (Abelson, 1979).

Die von Abelson (1979) dargestellten Charakterzüge zu *beliefs* sind genereller Natur. Zum großen Teil können sie auf die Lehrkraftforschung übertragen werden. Für die Lehrkraftforschung scheint besonders wichtig der Aspekt zu sein, dass *beliefs* aus unterschiedlichen Elementen wie Konzepten, Thesen und Regeln bestehen, die zueinander unlogisch sein können, da sich besonders der Lehrkraftberuf durch eine hohe Komplexität auszeichnet und oft eine genaue Definition des Berufsbildes fehlt (Reusser & Pauli, 2014). Auch der Einfluss persönlicher Erfahrungen spielt besonders bei der Lehrkraftforschung eine Bedeutung, da angehende Lehrkräfte Schulerfahrung flächendeckend mit sich bringen. Dies wird im folgenden Teilkapitel 2.2 genauer erläutert. So ist davon auszugehen, dass es schwerfällt, *beliefs* von Lehrkräften von anderen *beliefs* abzugrenzen. Entscheiden ist, ob sich eine Person im Klaren darüber ist, dass andere Menschen andere *belief systems* haben können. Dieser Punkt ist besonders in der Lehrkraftforschung interessant, da es viele unterschiedliche Konzepte und Theorien für die komplexe Schulwelt gibt.

Andere Beschreibungen von Abelson (1979), wie die idealen Vorstellungen einer Person und der Umgang mit Oberbegriffen, sind noch allgemein formuliert. Eine direkte Anwendung auf Lehrkräftehandeln ist somit nicht genau zu erschließen. Auffällig ist, dass in der aktuellen Lehrkraftforschung über *beliefs* kaum bewertende und gefühlsbezogene Komponenten, wie von Abelson (1979) beschrieben, untersucht werden (Fives & Buehl, 2012). Diese Komponenten könnten womöglich ein wichtiger Schlüssel zum Verstehen von Lehrkräftehandeln darstellen.

Im deutschsprachigen Raum wird der englische Begriff *belief* oder *belief system* nicht einheitlich übersetzt, sodass es zu vielen unterschiedlichen Bedeutungen und Definitionen gekommen ist, die sich nicht immer gut voneinander abgrenzen lassen (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Pajares, 1992). Beispiele hierfür sind *subjektive Theorien* (Dann, 1989), *Vorstellungen* (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006), *Sichtweisen* (Seifried, 2009) und *pädagogische Grundhaltungen* (Fend, 2008). Eine klare Abgrenzung voneinander fehlt bis heute. Eine Erklärung für diese Vielzahl von Begriffen könnten die unterschiedlichen Forschungsperspektiven zu dem Thema darstellen und die daraus resultierenden heterogenen Übersetzungen des englischen Begriffs *belief* (Reusser, Pauli, & Elmer, 2011).

Diese Arbeit verwendet den Begriff – angeknüpft an Reusser, Pauli und Elmer (2011) sowie Reusser und Pauli (2014) – der *berufsbezogenen Überzeugungen*, da dieser sich speziell auf Lehrkräfte bezieht: „Wir verwenden [...] berufsbezogene Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Im Folgenden werden die oben beschriebenen Eigenschaften von *beliefs* auf die aktuelle Lehrkraftforschung bezogen, um die allgemeinen Aussagen von Abelson (1979) zu spezifizieren.

2.2 Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen aus der aktuellen Lehrkraftforschung

Im Folgenden werden zunächst die Besonderheiten des Lehrkraftberufes und die damit verbundene zentrale Bedeutung von berufsbezogenen Überzeugungen dargestellt, um daraufhin bestehende Forschungsergebnisse zu präsentieren.

2.2.1 Besonderheiten des Lehrkraftberufes

Der Lehrkraftberuf zeichnet sich dadurch aus, dass er in den meisten Ländern nicht vollständig standardisiert ist. Es gibt meist kein Berufsleitbild. So tragen die individuellen berufsbezogenen Überzeugungen jeder einzelnen Lehrkraft sehr zum Verhalten bei (Reusser & Pauli, 2014). Der Beruf als Lehrkraft ist durch komplexe Situationen mit Entscheidungs- und Handlungsdruck geprägt. So befindet sich eine Lehrkraft in einer Reihe von Zielkonflikten, in denen sie sehr schnell zu einer Entscheidung kommen muss.

Ein rezeptologisches Wissen reicht für Lehrkräfte nicht aus, sondern sie benötigen adaptive Expertise, um den Schulalltag zu meistern. Hierunter sind Wissenskomponenten und Könnensanteile zu verstehen, die sich wechselseitig beeinflussen (Lipowsky, 2011).

Eine weitere Besonderheit des Lehrkräfteberufes ist die Tatsache, dass nahezu alle Lehrkräfte in ihrer Kindheit ca. 13 Jahre lang selbst Lehrkräfte während ihrer eigenen Schullaufbahn erlebt haben. Diese Erfahrungen als Schüler*in können prägend sein. Zudem erhalten Lehrkräfte zumeist durch unterschiedliche Personen in ihrem persönlichen Umkreis weitere Berichte und Erzählungen aus unterschiedlichen Perspektiven zum Thema Schule, da nahezu alle Menschen in ihrem Umfeld selbst Schulerfahrungen sammeln. Auch die Rolle als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes gibt einer Person eine weitere Perspektive auf Schule und Lehrkräftehandeln. So ist anzunehmen, dass die berufsbezogenen Überzeugungen über Schule von Lehrkräften auf eine ganze Reihe von Kontexten und Erfahrungen beruhen. Eigene Erfahrungen sind generell oft anhaltend und widerstehen wissenschaftlichen Befunden. Dies betrifft alle Bereiche der Gesellschaft und auch die Lehrkraftausbildung ist ein Beispiel für dieses Phänomen. Dieser Sachverhalt ist komplex, da motivationale, emotionale, kognitive und Verhaltensaspekte eine tragende Rolle einnehmen (Steins & Behravan, 2017). Mit diesem Sachverhalt haben sich unterschiedliche Wissenschaften bereits lange auseinandergesetzt (z. B. Hawthorne & Stanley, 2008; Lewin & Grabbe, 1945). „Die empirische Forschung zu den einzelnen Kompetenzfacetten, insbesondere [...] zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften, läuft [...] national und international fast ohne Berührungspunkte nebeneinander her.“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 415). So werden hier in diesem Kapitel unterschiedliche Forschungsvorgehen zusammengefasst, um am Ende Vorannahmen von Eigenschaften von Überzeugungen für diese Arbeit darzustellen.

2.2.2 Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen

Fives und Buehl (2012) haben über 700 Artikel über Überzeugungen von Lehrkräften zusammengefasst. Trotz dieser großen Anzahl beklagen sie, dass die Forschung nur zu limitierenden Ergebnissen mit geringer Vorhersehbarkeit von Wissensbeständen gekommen ist. Sie nennen hierfür das Fehlen einer einheitlichen Definition als Grund.

Für das Lehrkräftehandeln sind drei Funktionen von Überzeugungen entscheidend. (1) Die Überzeugungen dienen als Filter für die Interpretation von Umständen und Situationen, in denen sich Lehrkräfte befinden. (2) Sie bilden einen Rahmen, in dem eine

Lehrperson Probleme definiert und (3) sie setzen Richtlinien und Standards für eine Lehrkraft für ihr Verhalten (Fives & Buehl, 2012).

Implizite und explizite Überzeugungen als Eigenschaft

Forschungsstudien gehen von unterschiedlichen Eigenschaften von Überzeugungen aus. Studien unterscheiden zwischen impliziten und/oder expliziten Überzeugungen. Implizite Überzeugungen haben Einfluss auf Lehrkräfteverhalten und filtern aus persönlichen Erfahrungen, jedoch ganz ohne ein Bewusstsein der Lehrperson über ihre Überzeugungen. Nach Nespor (1987) können implizite Überzeugungen nicht durch Reflexion der eigenen Praxis beeinflusst werden. Ein Forschungsansatz, der versucht, die impliziten Überzeugungen herauszuarbeiten, ist das Vorgeben von Metaphern über Unterricht für Lehrkräfte, um ihre impliziten Überzeugungen offen zu äußern (Fives & Buehl, 2012, S. 474). Explizite Überzeugungen sind im klaren Bewusstsein der Lehrkräfte, sodass sie stets Rechtfertigung benötigen, um aufrechterhalten zu werden (Dewey, 1986). Fives und Buehl (2012) gehen davon aus, dass Lehrkräfte implizite sowie explizite Überzeugungen haben. Sie nehmen an, dass Lehrkräfte nur Teile ihrer berufsbezogenen Überzeugungen benennen können. Viele Teile bleiben unbewusst und unzugänglich. Besonders Handlungsrouinen, die von Lehrpersonen bereits automatisiert sind, bleiben unbewusst (vgl. Reusser & Pauli, 2014).

Stabilität von berufsbezogenen Überzeugungen als Eigenschaft

Berufsbezogene Überzeugungen sind das, was für eine Lehrkraft subjektiv richtig und wahr ist und worauf sie vertraut. Die Überzeugungen geben ihr Sicherheit, Struktur sowie Orientierung und werden von der Lehrkraft über das gesamte Leben geformt. Daher bieten diese Stabilität für das Handeln sowie der eigenen Identität und Schutz vor ständiger Erschütterung und Infragestellung (Reusser & Pauli, 2014). Berufsbezogene Überzeugungen lassen sich daher nicht einfach verändern. Oft geschieht dies erst durch Druck, Widerstände und Krisen. Die Veränderungsprozesse sind komplex, langwierig und teils konflikthaft. Auch Überzeugungen, die für Situationen reaktionsprototypische Handlungsmöglichkeiten bieten, gelten als sehr stabil und veränderungsresistent (vgl. Wahl 2002; Reusser & Pauli, 2014). Die Forschung über die Stabilität von Überzeugungen von Lehrkräften weist unterschiedliche Ergebnisse auf. Viele Studien zeigen eine große Stabilität und Widerstandsfähigkeit gegenüber Veränderungen von Überzeugungen bei Lehrkräften auf (Fives & Buehl, 2012). Andere Studien belegten, dass sich Überzeugungen von Lehrkräften über die Zeit verändern (vgl. La Paro, Siepak & Scott-Little, 2009). In einer Studie von Gooya (2007) über Überzeugungen von

Lehrkräften über Geometrie veränderten sich die Überzeugungen neuer Lehrkräfte deutlich stärker als bei erfahreneren Lehrkräften. Jedoch gibt es kaum Studien, die längere Veränderungsprozesse untersuchten (Fives & Buehl, 2012). Eine der längsten Studien in diesem Untersuchungsfeld stammt von Brownlee (2003). Sie hatte eine qualitative Studie mit neuen Lehrkräften über drei Jahre durchgeführt. Nach Fives und Buehl (2012) ist die Erforschung von Überzeugungen nur sinnvoll, wenn von einer gewissen Stabilität und auch Flexibilität von Überzeugungen ausgegangen werden kann. Nur so kann Forschung über Überzeugungen von Lehrkräften für die Aus- und Weiterbildung sowie für die Einführung neuer Konzepte von Bedeutung sein.

Bereichsspezifische und generelle Überzeugungen als Eigenschaft

Eine weitere Unterscheidung von berufsbezogenen Überzeugungen stellen die Kategorien bereichsspezifische Überzeugungen und generelle Überzeugungen dar. Unter bereichsspezifisch werden Überzeugungen zusammengefasst, die durch einen bestimmten Kontext bei einer Lehrkraft aktiviert werden. Andere Überzeugungen sind von genereller Natur und werden in ganz unterschiedlichen Situationen aktiviert. Nach Fives und Buehl (2012) haben Lehrkräfte sowohl generalisierte wie auch spezifische Überzeugungen je nach Thema. Deshalb halten es einige Forschende für wichtig, dass berufsbezogene Überzeugungen stets auf etwas gerichtet sind: auf den Lerninhalt, die Prozessinhalte (z.B. Lehr-Lernprozess), Personen (Rolle von Lehrenden und Lernenden) oder Kontextmerkmale von Schule und Gesellschaft (vgl. Hofer & Pintrich, 1997; Reusser et al., 2011; Oser & Blömeke, 2012, S. 416). Nach Forgasz und Leder (2008) gibt es unterschiedliche Überzeugungen im Fachbereich Mathematik innerhalb einer Berufsgruppe. So unterscheiden sich aktive Primarstufenlehrkräfte von Lehrkräften in der Ausbildung. Auch die unterschiedlichen Lehrämter zeigen unterschiedliche Überzeugungen.

Weitere Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen

Wie schon in Kapitel 2.1 beschrieben, sind auch berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften meist ein System, welches nicht unbedingt in allen Facetten logisch sein muss (Fives & Buehl, 2012). Sie können sich zu subjektiven Theoriesystemen (Cluster) zusammensetzen und währenddessen quasi-logische Strukturen aufbauen. Dabei können berufsbezogene Überzeugungen zum einen widersprüchlich und/oder fragmentarisch und zum anderen individueller oder kollektiver Natur sein (Reusser & Pauli, 2014).

Es ist oft schwer festzustellen, welche gute und hilfreiche Überzeugungen darstellen und welche nicht hilfreich sind. Dies liegt an der Komplexität des Lehrkraftberufs, welcher ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Kontexte aufweist. Berufsbezogene Überzeugungen, die in einem Kontext hilfreich sind, können sich in anderen Kontexten als nicht sinnvoll herausstellen (Fives & Buehl, 2012). Neben den Kognitionen vermuten Fives und Buehl (2012), dass auch emotionale Komponenten eine wichtige Rolle spielen könnten. Diese wurden in der Forschung in den letzten Jahren jedoch kaum berücksichtigt. Reusser und Pauli (2014) hingegen halten diesen Aspekt für bedeutend und definieren unter berufsbezogenen Überzeugungen, dass es sich um affektiv aufgeladene Bewertungskomponenten von Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, Identität und Rolle von Lehrkräften sowie institutionelle und gesellschaftliche Kontexte handelt (Reusser & Pauli, 2014).

2.2.3 Standpunkt dieser Arbeit zu berufsbezogenen Überzeugungen

Unter den vorherigen Punkten wurden Eigenschaften und Definitionsmöglichkeiten von berufsbezogenen Überzeugungen in anderen Studien beschrieben. Eigenschaften von berufsbezogenen Überzeugungen, wie sie für diese Arbeit angenommen werden, werden nun erläutert.

Die emotionale Komponente von berufsbezogenen Überzeugungen wird als Einflussfaktor auf das Lehrkraftverhalten in dieser Arbeit angesehen und sollte daher in empirischen Erhebungen Berücksichtigung finden. Besonders der Aspekt, ob Lehrkräfte von unterschiedlichen Schulformen unterschiedliche Überzeugungen aufweisen, soll evaluiert werden.

Es wird davon ausgegangen, dass berufsbezogene Überzeugungen meist nicht im direkten Bewusstsein einer Person vorhanden sind, jedoch durch Reflexion und Auseinandersetzung durchaus ins Bewusstsein gebracht werden können. Allein das bewusste Äußern von Behauptungen zu einem lehrkraftbezogenen Feld kann einen Reflexionsprozess in der Lehrkraft auslösen und die Lehrkraft kann ihre berufsbezogenen Überzeugungen äußern. Wie bei Reusser und Pauli (2014) wird auch in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass berufsbezogene Überzeugungen stets auf etwas gerichtet sind. Im Kapitel 3 wird der Begriff Classroom-Management (CM) ausführlich behandelt. Für die eigene Studie werden hier gezielt Überzeugungen über CM untersucht. Diese Arbeit geht zudem davon aus, dass Überzeugungen von Lehrkräften eine Stabilität aufweisen. Eine Veränderung durch neue Erfahrungen auf ganz unterschiedliche Weisen (persönliche Erfahrungen, Aus- und Weiterbildungen,

eigene Reflexionen, Beobachtungen etc.) können die Überzeugungen verändern (vgl. auch Kapitel 4).

In dieser Arbeit werden besonders Überzeugungen zu CM untersucht. Diese scheinen bereichsspezifisch zu sein. So kann es zum Beispiel von entscheidender Bedeutung sein, wie eine Lehrkraft den familiären Hintergrund einer Schülerin einschätzt, da dies Auswirkungen auf die Interaktionsgestaltung der Lehrkraft mit der Schülerin haben kann. Bei einer Schülerin, die in einer kleinen Wohnung mit vielen kleinen Geschwistern wohnt, könnte eine Lehrkraft mehr Empathie für sinnvoll erachten, wenn die Schülerin ihre Hausaufgaben nicht erledigt hat, während eine andere Schülerin womöglich Konsequenzen für dasselbe Verhalten von der Lehrkraft erhalten würde. Überzeugungen von Lehrkräften, wie sie selbst lernen, sind hingegen vermutlich genereller Natur und scheinen weniger auf gewisse Kontexte angewiesen zu sein. Diese epistemologischen Überzeugungen werden im folgenden Unterkapitel 2.3 ausführlich thematisiert.

Quantitative Befragungen können zwar nicht komplexe Überzeugungssysteme erfassen, jedoch durch direkte Befragungen implizite Überzeugungen ins Bewusstsein bringen. Zu beachten ist hier allerdings der eben genannte Kontext des (bereichsspezifischen) Geltungsbereiches, für den eine Überzeugung einer Person gilt. Dies kann durch quantitative Befragungen nicht immer konkret erfasst werden. Eine für die Befragten ausführliche Beschreibung des Kontextes ist also dringend nötig.

2.3 Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften

Unter dem Begriff epistemologische Überzeugungen sind bestimmte Überzeugungen zusammengefasst. Da epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften einen besonderen Einfluss auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften haben, werden diese Art von Überzeugungen in diesem Unterkapitel gesondert behandelt. Es wird gezeigt, was epistemologische Überzeugungen sind, ihr Einfluss auf das Lernen von Lehrkräften wird beschrieben und bereits existierende Forschungsergebnisse werden präsentiert.

Der Begriff epistemologische Überzeugungen von Individuen beschreibt, was Lehrkräfte glauben, wie Wissen auftritt, was für sie als Wissen zählt und wo es bleibt, sowie die Vorstellungen darüber, wie Wissen konstruiert und evaluiert wird (Hofer, 2004). Asendorpf und Neyer (2012) halten epistemologische Überzeugungen für quantitative,

latente Variablen, die für eine gewisse Zeit unabhängig von der jeweiligen Situation als konstant angenommen werden können. Nach Hammer und Elby (2002) können Personen auf ihre epistemologischen Überzeugungen zugreifen und so davon berichten. Die Fähigkeit einer Person, abrufbar über ihre epistemologischen Überzeugungen zu berichten, wird in der Literatur allerdings unterschiedlich beurteilt. Besonders quantitative Fragebögen werden zum Teil als problematisch angesehen (vgl. Klopp & Stark, 2016).

In den letzten Jahren haben sich zudem einige Forschende mit den Bedingungen und Quellen auseinandergesetzt, die gegeben sein müssen, damit eine Behauptung als wahr angesehen werden kann (vgl. Klopp & Stark, 2016; Steup, 2008). Diesen Bereich der persönlichen Epistemologie fokussiert diese Arbeit nicht, da der Einfluss von *beliefs* auf das Denken und Handeln einer Lehrkraft besteht, ganz unabhängig von dem Wahrheitsgehalt. Der Bereich, was Lehrkräfte glauben, wie Lehrkräftewissen und -kompetenzen entstehen, ist jedoch entscheidend für die Entwicklung einer Lehrkraft und ihr Handeln im Unterricht. So wird dies auch später im Kapitel 4 thematisiert.

Bereichsspezifisch oder generelle Natur von epistemologischen Überzeugungen

In der Literatur gibt es einige unterschiedliche Konzepte Lehrkräftewissen zu klassifizieren. In diesen wird sichtbar, wie komplex und vielschichtig Lehrkräftewissen ist (vgl. Shulman, 1987; Grossman, 1990). Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften zeichnen sich somit auch durch Komplexität und Vielfältigkeit aus (Buehl & Fives, 2009). Nach Many, Howard und Hoge (2002) sind epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften verschieden, je nach Rolle, in welche sich die jeweilige Lehrkraft befinden. So haben sie unterschiedliche Überzeugungen, wie Schüler*innen lernen und auf welche Quellen die Schüler*innen sich beziehen sollten, und wie sie sich selbst als Lehrkraft Wissen aneignen sollten. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, können auch epistemologische Überzeugungen einer Person bereichsspezifisch oder genereller Natur sein (vgl. Bråten, Strømsø & Samuelstuen, 2008). Eine Studie von Hofer (2000) zeigt bereichsspezifisches Wissen bei Lehramtsstudierenden. Hiernach glaubten College-Studierende, dass Wissen über Naturwissenschaften durch Autoritäten als Quellen erlernt werden, während Wissen über Psychologie eher aus der Quelle der persönlichen Erfahrung geschöpft wird. Dies zeigt, dass Personen je nach Fachgebiet unterschiedliche Überzeugungen zum Lernen aufweisen können.

Überzeugungen über Quellen des Wissens

Ein Konzept von epistemologischen Überzeugungen geht davon aus, dass ein Kontinuum zwischen der Überzeugung, dass Wissen zum einen durch Autoritäten und zum anderen durch die Eigenaktivität einer Person sowie deren Interaktionen mit anderen, konstruiert wird. Nach diesem Konzept glaubt eine Person, die mehr von Wissen durch Autoritäten überzeugt ist, gleichzeitig weniger an Wissen durch eigene aktive Konstruktion (Hofer & Pintrich, 1997). Aktuellere Forschung geht jedoch davon aus, dass Überzeugungen über Wissen zu Autoritäten und zu persönlichen Erfahrungen separate Dimensionen darstellen (Ferguson, Bråten & Strømsø, 2012; Greene, Azevedo & Torney-Purta, 2008). Die Überzeugungen über die Quelle des Wissens haben Einfluss auf die Lernresultate (Buehl & Fives, 2009). Eine Studie zu dem Thema ergab, dass Lehrkräfte in Ausbildung, die stark an Autoritäten als Wissensquelle glauben, eine geringere Motivation aufweisen, oberflächlichere Lernstrategien verwenden und sich so auch weniger kognitiv mit den Themen auseinandersetzen (Ravindran et al., 2005).

In einer Studie von Trautwein und Lüdtke (2007) wurden die epistemologischen Überzeugungen von Schüler*innen auf Unterrichtsthemen untersucht. Dabei zeigte sich, dass bei Themen, die länger behandelt wurden, sich die Schüler*innen mehr auf Autoritäten bezogen und weniger auf ihre eigene aktive Konstruktion von Wissen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass sich Personen, die sich länger mit einem Thema beschäftigen, gewisse Sachverhalte nicht mehr aktiv reflektieren und sie als selbstverständlich hinnehmen.

Eine qualitative Untersuchung von Buehl und Fives (2009) zeigte, was Lehrkräfte in Ausbildung (n = 53) und aktive Lehrkräfte (n = 57) in den Vereinigten Staaten von Amerika für Quellen des Wissens über Lehrkräftewissen erachten. Hierunter nannten die Lehrkräfte *formal education*, wie Collegekurse und Fortbildungsvorträge. Zudem nannten sie *formalized bodies of information* wie Bücher, wissenschaftliche Artikel und Internetseiten. Auch wurde *observational learning* genannt, wobei eine Person in einem Prozess involviert ist. Beispiele hierfür stellen Beobachtungen von anderen Lehrkräften sowie Zusammenarbeit mit ihnen als Wissensquelle dar. Eigene Erfahrungen und Selbstreflexionen halten Lehrkräfte nach dieser Studie auch für Einflussfaktoren auf ihr Lehrkräftewissen. Erfahrung als Quelle des Wissens wurde von den Lehrkräften insgesamt am meisten genannt (Buehl & Fives, 2009). Dies stimmt mit den Forschungen von Shulman (1987) überein. Er nannte als einen Faktor *wisdom of practice*. Fives und Buehl (2012) halten neben den persönlichen Erfahrungen von Lehrkräften gerade auch

eine Praxis, die auf wissenschaftlichen Befunden beruht, für wichtig. Hier spielen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen eine entscheidende Rolle.

Überzeugungen über die Stabilität von Wissen

Eine weitere interessante Fragestellung ist, welches Wissen Personen für sicher sowie unveränderlich und welches sie für vorläufig sowie sich entwickelnd halten. Hier steht die von den Personen geglaubte Stabilität der Überzeugungen im Zentrum. Epistemologische Überzeugungen, die Wissen im Gegensatz zu Autoritäten als aktive Konstruktion ansehen, halten Wissen meist für unsicher und veränderbar (vgl. Klopp & Stark, 2016). Hofers Untersuchung von 2000 zeigte, dass Schüler*innen, die tendenziell Wissen für sicher und unveränderlich hielten, mit schlechteren Noten abschnitten. Ergänzend zeigten Kardash und Howell (2000), dass Studierende, die Wissen für weniger sicher erachteten, mehr strategische Denkprozesse nutzten. Jedoch ist anzumerken, dass „teachers’ beliefs about the stability of teaching knowledge have not been explored extensively“ (Buehl & Fives, 2009, S. 372). So widerspricht die Untersuchung von Ravindran et al. (2005) den oben genannten Ergebnissen. In dieser Untersuchung zeigten angehende Lehrkräfte, die sichere Überzeugungen über Wissen hatten, besonders positives kognitives Engagement. Weitere Forschung zu Überzeugungen über die Stabilität von Wissen im Bereich der epistemologischen Überzeugungen könnte besonders Erklärungen für Lehrkräftereaktionen auf neue Theorien und Konzepte im Schulkontext geben.

Einfluss und Veränderung von epistemologischen Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen haben einen großen Einfluss darauf, wie eine Person über sich selbst denkt und welche Werte und Ziele sie verfolgt (Muis, 2007). Epistemologische Überzeugungen von angehenden und aktiven Lehrkräften wirken somit darauf ein, wie und was sie in Aus- und Fortbildungen lernen und welche Wissensvermittlung sie ablehnen (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Dies hat direkten Einfluss auf ihre Gestaltung der Lehrpraxis (vgl. Sinatra & Kardash, 2004). Bei der Umsetzung von Überzeugungen in konkretes Lehrkrafthandeln spielt die Selbstwirksamkeit eine weitere wichtige Rolle (Fives & Buehl, 2012).

Nach Gill, Ashton und Algina (2004) können sich die epistemologischen Überzeugungen durch Instruktionen verändern. Brownlee, Ferguson und Ryan (2017) hingegen behaupten, epistemologische Überzeugungen können sich erst durch Reflexion und kritisches Denken verändern. Hierfür ist es nötig, dass Lehrkräfte dazu angeregt werden,

unterschiedliche Perspektiven in einer bestimmten Klassensituation im Kontext zu überdenken und Ableitungen auf die Lehrkraftpraxis für sich zu ziehen.

Es gibt eine große Anzahl von Untersuchungen, die epistemologische Überzeugungen von Schüler*innen untersuchen, jedoch bisher nur wenige, die die Überzeugungen von Wissen und Wissensaneignung von Lehrkräften erforschen (Buehl & Fives, 2009). So trägt diese Arbeit dazu bei, weitere Forschungsergebnisse zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften zu generieren.

2.4 Forschungsergebnisse zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften zusammengefasst, um internationale und nationale Forschungen darzustellen. Hier wird zunächst der erforschte Einfluss von Überzeugungen thematisiert, um daraufhin mögliche Entstehungen zu klären. Im Anschluss wird der Zusammenhang von Überzeugungen und dem tatsächlichen Lehrkrafthandeln diskutiert.

„Wenige Studien sind darüber zu finden, wie sich solche ‚beliefs‘ herausbilden und wie sie interventiv verändert werden können. Ebenfalls fehlen Untersuchungen zu ‚beliefs‘, die man eindeutig als belastend oder negativ konnotieren kann...“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 417). Einige Studien geben jedoch erste Erkenntnisse.

Welchen Einfluss haben berufsbezogene Überzeugungen?

Wie Lehrkräfte im Klassenraum agieren, wird durch ihre berufsbezogenen Überzeugungen beeinflusst, indem durch die Überzeugungen Informationen gefiltert und bewertet werden. Daraus wiederum resultieren Entscheidungen von Lehrkräften, sodass die berufsbezogenen Überzeugungen den einflussreichsten Prädiktor für das Lehrkraftverhalten darstellen (Pajares, 1992; Cantu, 2001). Gerade pädagogische Überzeugungen werden als sehr komplex dargestellt. Diese aufzudecken ist wichtig, um Entscheidungen von Lehrkräften im Unterricht nachzuvollziehen (vgl. Handal & Herrington, 2003; Stipek et al., 2001; Borg, 2001). Die berufsbezogenen Überzeugungen einer Lehrkraft haben starke Auswirkungen auf deren „Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das

didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Braten und Ferguson (2015) haben in einer quantitativen Studie einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen zur Motivation von angehenden Lehrkräften (n = 96) über Lehrkraftwissen nachweisen können. Demnach waren angehende Lehrkräfte, die davon überzeugt waren, dass theoretische Wissensressourcen ihnen mehr Kompetenzen geben, auch motivierter, durch diese zu lernen. Genauso zeichnete sich die Motivation für angehende Lehrkräfte aus, die praktische Erfahrungen für sinnvoll erachteten. Insgesamt zeigt die Studie, dass angehende Lehrkräfte praktisch abgeleitete Bezugsquellen in der Mehrheit für sinnvoller und motivierender erachteten. Überzeugungen von Lehrkräften über Quellen des Lernens hatten in der Studie deutlich mehr Einfluss auf das Lernen der Lehrkräfte als andere Merkmale, wie zum Beispiel das Geschlecht oder die Studiendauer (Braten & Ferguson, 2015).

Wie entstehen berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften?

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben geben die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkraft Orientierung und Verhaltenssicherheit. Sie sind stark verinnerlicht und verändern sich nur schwer.

Lortie (1975) zeigte, dass die Überzeugungen von Lehrkräften über Schule, die sie während ihrer eigenen Schullaufbahn als Schülerin oder Schüler aufgebaut haben, ihre aktuelles Verhalten im Unterricht als Lehrkraft stark beeinflussen. Er bezeichnet diese Vorerfahrungen der Lehrkräfte daher als *apprenticeship of observation*. Nach Richardson (1996) entstehen berufsbezogene Überzeugungen bei Lehrkräften aus drei Bereichen. Zum einen aus persönlicher Erfahrung der Lehrkraft generell sowie aus Erfahrungen als Lehrkraft. Zum zweiten beeinflussen Erfahrungen der Lehrkraft als Schülerin oder Schüler sowie drittens Wissen der Lehrkraft aus der Lehrkraftausbildung ihre Überzeugungen. Die stabilen Überzeugungen werden von Lehrkräften oft nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändert (Reusser, Pauli & Elmer, 2011).

Fang (1996) vertritt hingegen den Standpunkt, dass eine Reihe von weiteren Faktoren für die Entwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen Bedeutung haben. Hierunter zählt er unter anderem die Unterstützung der Schulleitung und der Administration, die Haltung des Kollegiums, die Schulatmosphäre, die Fähigkeit einer Lehrperson sowie den Hintergrund der Schüler*innen. Nach Faour (2003) sind berufsbezogene Überzeugungen und Praxishandeln von Lehrkräften stark abhängig vom Einzugsgebiet

der Schule, der Klassengröße und der Jahrgangsstufe, die eine Lehrkraft unterrichtet. Weitere Einflussfaktoren stellen die Ausbildung der Lehrkraft, das Training, das Alter, das Gehalt und die Unterstützung der Schulleitung dar.

Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und dem tatsächlichen Lehrkräftenhandeln

Nach einer Studie von Khader (2012) bestand kein Zusammenhang zwischen den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, wie Sozialkunde zu unterrichten ist, und ihrem tatsächlichen Lehrer*innenhandeln vor der Klasse. In der Untersuchung wurden die Meinungen der Schüler*innen herangezogen. „The validity and reliability of the tool were verified, and the results showed that there is no statistically significant correlation between the teachers' pedagogical beliefs and their actual classroom practices of such beliefs“ (Khader, 2012, S. 73). Khader (2012) nennt Gründe, warum Überzeugungen von Lehrkräften nicht immer zu einem entsprechenden Verhalten führen. Hier nennt er zunächst die Lehrpläne, denen Lehrkräfte per Gesetz verpflichtet sind. Auch führt eine Veränderung von Überzeugungen nicht unbedingt zu einer Veränderung des Verhaltens in der Praxis. Dies liegt zum einen an einer mangelnden professionellen Entwicklung der Lehrkraft sowie an fehlender Unterstützung seitens der Administration.

Auch weitere Studien zeigen Unterschiede zwischen berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte und ihrem Lehrer*innenhandeln in der Praxis (vgl. Al-Abdulkareem, 2004; Khader, 2012; Bisland, O'Conner & Malow-Iroff, 2009). Andere Studien hingegen zeigen, dass berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften mit ihrem Unterrichtshandeln einhergehen (vgl. Chou, 2008; Shun, 2008; Phillips, 2009; Harcarik, 2009). Khader (2012) folgert daraus, dass „Consequently, there is a need to conduct more studies to verify the relationship between the beliefs of teachers of social studies and their classroom practices.“ (Khader, 2012, S. 90). Für ihn ist es wichtig, dass examinierte Lehrkräfte in Fortbildungen erfahren, wie sie ihre berufsbezogenen Überzeugungen in die Praxis umsetzen können.

„Übereinstimmung besteht darüber, dass Innovationen und Reformen von den Lehrkräften nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu deren zentralen berufsbezogenen Überzeugungen besteht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 653). Nach Fives und Buehl (2012) sind daher besonders kooperative Formen der Unterrichtsentwicklung sinnvoll. Aus diesen Gründen ist eine

empirische Erforschung der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften in dem für die Schüler*innen auswirkungsreichen Feld des CM besonders wichtig.

„...beliefs ultimately will prove the most valuable psychological construct to teacher education“ (Pajares, 1992, S. 307–308). Um den Wahrheitsgehalt dieser Aussage zu bestätigen, müssen nach Fives und Buehl (2012) noch weitere Studien zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften folgen. Der große Einfluss von berufsbezogenen Überzeugungen auf das Lehrkrafthandeln wurde in diesem Kapitel aufgezeigt. Einen entscheidenden und einflussreichen Bereich des Lehrkrafthandelns stellen Classroom-Management-Kompetenzen dar.

3 Classroom-Management (CM)

In diesem Kapitel wird CM für diese Arbeit definiert und dessen Relevanz für Schüler*innen an Schulen erörtert. Daraufhin werden Aspekte des Lehrkraftverhaltens beschrieben, die ein effektives CM in der Schule aus wissenschaftlicher Perspektive darstellen.

3.1 Was ist Classroom-Management?

In diesem Unterkapitel wird die Weite des Begriffs des CM aufgezeigt und eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit festgelegt.

„Classroom Management ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, das insgesamt wenig Beachtung in den einzelnen Fächern und auf interdisziplinären Kongressen findet“ (Steins, Bitan & Haep, 2014, S. 23; vgl. auch Evertson & Weinstein, 2006).

Nach Reupert und Woodcock ist CM ein Sammelbegriff, der unterschiedliche Ideen einbezieht. Somit ist dieser Begriff nicht eindeutig definiert (Reupert & Woodcock, 2010). Bei CM handelt es sich um mehr als das Aufrechterhalten von Disziplin in einer Klasse (Stoughton, 2007). Vielseitige Techniken, Strategien und Fähigkeiten der Lehrkraft sind notwendig, um zum einen Individuen und zum anderen eine Gruppe zu führen, damit Verhalten, Lernen und Interaktionen der Schüler*innen sinnvoll gesteuert werden im Sinne einer schulischen und sozial-emotionalen Entwicklungsförderung. Nach Evertson und Weinstein geht es bei CM um die Steuerung des sozialen Klassengefüges, sodass die Lernzeit maximiert wird (Evertson & Weinstein, 2006). „Eine effiziente Klassenführung zeichnet sich somit durch ein geringes Maß an Unterrichtsstörungen und -unterbrechungen aus...“ (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014, S. 187). Besonders die präventiven Maßnahmen einer Lehrperson sind entscheidend beim CM, damit es erst gar nicht zu Störungen und anderen Problemen im Klassenraum kommt (Evertson & Weinstein, 2006). Kounin betont die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson als besonders wichtigen Faktor im Rahmen von CM (Kounin, 2006), aber auch andere seiner beschriebenen Dimensionen, wie beispielsweise Reibungslosigkeit, Gruppenfokus und Übersättigungsvermeidung, sind relevant. Kounin erkannte schon 1970, dass das Verhalten einer Lehrkraft vor dem Auftreten von Fehlverhalten von Kindern entscheidend ist und auch mit der Partizipationsstärke der Schüler*innen zusammenhängt.

Dollase (2012) benennt die speziellen Bedingungen, mit einer großen Gruppe als Lernende zu arbeiten, und die daraus auftretenden Besonderheiten und

Schwierigkeiten. Hierbei hält er den persönlichen Wirkungsgrad einer Lehrkraft bei CM für entscheidend.

„Klassenführung ist kein Programm, kein Regelwerk, kein Gesellschaftsspiel, keine Organisationsform. Klassenführung ist die Art und Weise des komplexitätsreduzierenden Umgangs mit einer Schulklasse, sie ist die Kompensation der Nachteile, die sich ergeben, wenn man mit mehreren Menschen gleichzeitig lernen soll. [...] Klassenführung muss hauptsächlich mit den ‚persönlichen Wirkungsmitteln‘ bewerkstelligt werden: mit verbaler und nonverbaler Kommunikation, mit den Sinnen, mit der Persönlichkeit und dem Charakter, den Beziehungen zu den Schülern und mit Aufmerksamkeit. Und mit Organisation, die vorbereitet und überlegt sein will.“ (Dollase, 2012; S. 7).

So wird deutlich, dass Dollase das *to mange* im Sinne von *to care* sieht. Dies wiederum kann verknüpft gesehen werden mit den berufsbezogenen Überzeugungen einer Lehrkraft. Nach Dollase führt eine Lehrkraft sinnvolles CM durch, die sich selbst als Wirkungsmacht sieht und das Beste für ihre Schüler*innen versucht. Auch Steins, Wittrock und Haep (2015) betonen die Wichtigkeit, dass Lehrkräfte über soziale Prozesse und Interaktionen Kenntnisse haben, um ein effektives CM umzusetzen. So bedeutet gutes CM einer Lehrkraft die Ermöglichung von geistigem, sozialem und emotionalem Wachstum für die Gruppe sowie jedem Individuum in der Gruppe (Steins, Bitan & Haep, 2014).

Für diese Arbeit wurde eine Begriffsdefinition von CM erstellt, die sich aus den oben genannten Forschungen zusammensetzt. Bei der Definition steht besonders die soziale Interaktionsgestaltung zwischen den beteiligten Personen im Klassenraum im Zentrum, da sie Grundvoraussetzung für die Motivation von Seiten der Schüler*innen ist und somit kognitives und soziales Lernen ermöglicht (vgl. Bartlett, 2005). Zudem berücksichtigt diese Definition die Wichtigkeit von Selbstregulierungsstrategien der Lehrkraft für ihr CM. Dies wird in Kapitel 3.3.3 näher erläutert. Anders als bei Helmke (2014) und Ophardt, Piwowar sowie Thiel (2017), inkludiert diese Definition von CM keine didaktischen Aspekte.

Arbeitsdefinition Classroom-Management (CM):

CM ist, die von der Lehrkraft selbst gestaltete, soziale Interaktion zwischen ihr und den Schüler*innen. Die Interaktionsgestaltung bezieht sich zum einen auf eine größere Gruppe als Ganzes sowie auf einzelne Kinder individuell. Es handelt sich um Techniken, Strategien und Fähigkeiten der Lehrkraft,

- positive Beziehungen mit den Schüler*innen aufzubauen,
- präventiv Störungen zu vermeiden,
- auf Störungen effektiv einzugehen
- sowie die eigenen Emotionen und das eigene Verhalten als Lehrkraft zu regulieren,

mit dem Ziel, sich bestmöglich um die Klasse zu kümmern, sodass Lernen (kognitives und soziales) der Schüler*innen möglichst effektiv gestaltet wird (vgl. Evertson & Weinstein, 2006; Kiel, 2007; Reupert & Woodcock, 2010; Dollase, 2012; Steins, Haep & Wittrock, 2015).

Das Wissen einer Lehrkraft über ein effektives CM im Unterricht versetzt Lehrkräfte allein jedoch noch nicht in die Lage, dies auch in ihrem Unterricht umzusetzen. Hierfür ist CM-Kompetenz nötig. Dieser Begriff geht über den des Wissensbegriffes hinaus. In dieser Arbeit richtet sich der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) mit Ergänzungen von Baumert und Kunter (2006). Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.). So beschränkt Weinert den Kompetenzbegriff nicht auf reines kognitives Wissen, sondern setzt ihn in Wechselwirkung mit Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Dies zusammen hat Auswirkung auf die Problemlösung in vielen unterschiedlichen Situationen. Baumert und Kunter (2006) ergänzen, dass zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften, den motivationalen Orientierungen sowie dem professionellen Wissen auch die Fähigkeit zur Selbstregulation wichtig ist. Zudem nehmen bestimmte Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte Einfluss (Baumert & Kunter, 2006). Um von CM-Kompetenzen zu sprechen, reicht ein Kennen von Strategien und Techniken von CM allein nicht aus. Vielmehr ist es wichtig für eine

Lehrkraft, in der Lage zu sein, diese CM-Strategien im Unterricht aktiv anzuwenden. Auch die motivationale Bereitschaft der Lehrkraft, CM-Wissen aktiv anzuwenden und ihr Verhalten zu reflektieren, ist Voraussetzung, um von CM-Kompetenzen zu sprechen. Hierfür ist die Untersuchung der berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung.

3.2 Wirksamkeit von Classroom-Management

In der Forschung wurden viele Merkmalen für guten Unterricht zusammengestellt. Unterschiedliche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler benennen ähnliche Merkmale (vgl. z. B. Hattie, 2009; Helmke, 2012; Seidel & Shavelson, 2007). Voss et al. fassen viele dieser Merkmale in drei Dimensionen zusammen: Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung und konstruktive Unterstützung. Diese drei Dimensionen ermöglichen es, dass vielschichtige Unterrichtsgeschehen anhand von wenig abgrenzbaren Merkmalen beschrieben werden können (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014).

Verschiedene Forschungsarbeiten zeigen eine Reihe positiver Korrelationen zwischen Methoden des CM und erwünschten Effekten:

Effiziente Klassenführung ist bedeutend für die Leistungsentwicklung der Lernenden (Fauth et al., 2014; Kunter & Baumert, 2006; Seidel & Shavelson, 2007). Helmke sieht daher Klassenführung als Schlüsselmerkmal für die Unterrichtsqualität und somit als die Basiskompetenz von Lehrberufen (Helmke, 2014). In der Metanalyse von Hattie (2009) zeigten mehrere von ihm berechnete Aspekte im Zusammenhang mit CM große Effektstärken. So zeigte er, dass die Präsenz der Lehrkraft eine signifikante Auswirkung auf das Lernen der Schüler*innen hat (Effekt von $d = 1,42$; Hattie et al., 2015). Wie in der Einleitung bereits erwähnt, zeigte Hattie zudem große Effektstärken durch CM ($d = .52$) und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung ($d = .72$) auf das Lernen.

Disziplinprobleme korrelieren mit der Belastung und Burnoutrate im Lehrer*innenberuf (Helmke, 2014). Kounin (2006) hat durch CM eine Reduzierung von Unterrichtsstörungen festgestellt. So trägt eine effektive Klassenführung nachhaltig zur Lehrer*innengesundheit bei. Auch Evertson und Emmer (2009) stellen eine Stressreduktion bei Lehrkräften durch eine gelungene Klassenführung fest. Nach Cooper und Yan (2015) wird zudem die Lehrer*innenzufriedenheit durch effektives CM erhöht.

Wird CM aus einer Interaktionsperspektive verstanden, verbessert gutes CM-Verhalten die Beziehung zwischen Schüler*innen und ihren Lehrkräften. Eine gute Beziehung zur Lehrkraft fördert das emotionale Wohlbefinden und die Verhaltenssteuerung der Schüler*innen erheblich (Steins & Behravan, 2017).

Wie diese positiven Effekte des CM in der Schule erzielt werden können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3.3 Was ist sinnvolles Classroom-Management?

„Zwar sind wir noch weit davon entfernt, das System Schulklasse oder das System Schule in allen Einzelheiten zu durchschauen, doch kennen wir bereits eine Reihe von Teilprozessen und -zusammenhängen“ (Humpert & Dann, 2012, S. 28).

In diesem Unterkapitel werden die aus der Arbeitsdefinition von CM genannten Punkte für ein effektives CM näher beschrieben und wissenschaftliche Belege genannt. Im Unterkapitel 3.3.1 wird zunächst die Beziehungsgestaltung zu einer Gruppe thematisiert, um dann in Unterkapitel 3.3.2 die Eins-zu-eins-Beziehung von einer Schülerin oder einem Schüler zur Lehrkraft zu beschreiben. Daraufhin werden im Kapitel 3.3.3 präventive Maßnahmen bei der Planung von Unterricht für ein gelungenes CM erläutert, um daraufhin in Kapitel 3.3.4 Selbstregulierungstechnologien von Lehrkräften zu erörtern.

3.3.1 Die Klasse als Gruppe – die Forschungen Kounins

„Wenn wir [eine] systemische Sichtweise ernst nehmen, können wir keine einfachen Ursachen für auftretende Interaktionsprobleme erwarten. Es wird sich immer um ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren handeln“ (Humpert & Dann, 2012, S. 30).

Kounin hat das Zusammenspiel vieler Faktoren zum CM seit Jahrzehnten untersucht. Nach Kounin (2006) ist CM besonders durch den Fakt geprägt, dass es sich um den Umgang mit einer Lerngruppe handelt, die aus vielen Schüler*innen besteht. Im Folgenden werden seine sechs Dimensionen beschrieben.

Seine erste und zweite Dimension stellen *Allgegenwärtigkeit* und *Überlappung* dar. Die Lehrkraft sollte versuchen, bei den Schüler*innen den Eindruck zu erwecken, dass die Lehrkraft über möglichst alle Vorgänge in der Klasse informiert ist. Dies kann sie durch verbale oder nonverbale Kommunikation vermitteln. So ist ein rechtzeitiges Eingreifen einer Lehrkraft wichtig. Allein durch die Aufnahme von Augenkontakt kann die Lehrkraft signalisieren, dass sie über das Verhalten eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen

Schülerin informiert ist, ohne dabei die gesamte Gruppe anzusprechen. Dabei hat Kounin erforscht, dass die Methode des Ermahnens unbedeutend ist. Eine Lehrkraft sollte zudem in der Lage sein, mehrere Dinge gleichzeitig durchzuführen. Zum Beispiel kann sie, während sie einem Schüler mit Augenkontakt signalisiert, das Sprechen einzustellen, gleichzeitig weiter mit ihrem Unterricht fortfahren. Ein mögliches schulalltägliches Beispiel für diese Dimension Kounins: Ein Schüler kommt zu spät, die Lehrerin nickt dem Schüler beim Reinkommen zu und führt dabei ihren Unterricht weiter. Erst später in der Gruppenarbeit geht die Lehrerin zum Schüler und thematisiert das Zuspätkommen.

Reibungslosigkeit und *Schwung* sind Kounins dritte und vierte Dimension. Die Lehrkraft sollte für einen kontinuierlichen Ablauf der Unterrichtsaktivität sorgen. Bei dieser Dimension lassen sich hauptsächlich Negativbeispiele nennen. So sollte die Lehrkraft nicht selbst über andere Sachen als den Unterrichtsinhalt sprechen und ablenkende Dinge nicht überproblematisieren. Auch sollte die Stoffvermittlung konsequent gestaltet sein. Der Stoff sollte in einer für die Schüler*innen logischen Art und Weise durchgenommen werden. Hierbei sollten nicht zu kleine Handlungseinheiten behandelt werden. Wenn diese Dimensionen im Unterricht beachtet werden, kann es so aussehen, als würde die Lehrkraft gar nichts machen. Ein Beispiel für diese Dimension könnte sein, dass eine Lehrkraft gerade nicht lobt, um beim Ziel der Stoffvermittlung zu bleiben.

Als fünfte Dimension nennt Kounin *Aufrechterhaltung des Gruppenfokus*. Alle Schüler*innen sollten möglichst ständig aktiv sein und sich zur Rechenschaft ihrer Arbeitsergebnisse verpflichtet fühlen. So sollten möglichst alle Schüler*innen angesprochen und zur Handlung verpflichtet werden. Eine Gruppenmobilisation kann zum Beispiel durch das zufällige Aufrufen von Schüler*innen erfolgen. Das Rechenschaftsprinzip kann durch das Einsammeln von Heften, durch kleine Tests oder durch das Herumgehen und Nachsehen im Klassenraum von der Lehrkraft umgesetzt werden.

Bei der sechsten Dimension *Programmierte Übersättigungsvermeidung* handelt es sich um „die Fähigkeit der Lehrkraft, psychischen Überdruß bei Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts zu vermeiden“ (Koch, 2014, S. 62). Die Begeisterung der Schüler*innen wird von der Lehrkraft so geweckt, dass der Sachverhalt attraktiv oder als Herausforderung dargestellt wird (Koch, 2014, S. 62).

Kounin konnte positive Effekte seiner Dimensionen des CM empirisch belegen, indem er sie mit der Mitarbeit der Schüler*innen im Unterricht und dem Ausbleiben von Fehlverhalten der Schüler*innen in Verbindung brachte (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kounins Dimensionen zu CM und ihre Korrelationen (vgl. Kounin, 2006, S. 167; hier eigene Darstellungsform)

Dimension	Korrelation: Mitarbeit im Unterricht	Korrelation: Ausbleiben von Fehlverhalten
Allgegenwärtigkeit	0,62	0,53
Überlappung	0,46	0,36
Reibungslosigkeit	0,60	0,49
Schwung	0,66	0,64
Aufrechterhaltung des Gruppenfokus	0,60	0,44
Programmierte Übersättigungsvermeidung	0,37	0,32

3.3.2 Forschungen zum Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft und Schüler*innen

Bartlett (2005) betont, dass Wissen nur durch Interaktion entstehen kann. So kann eine Lehrkraft Schüler*innen kaum etwas beibringen, wenn diese nicht motiviert sind und mitdenken. Daher ist die Eins-zu-eins-Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler entscheidend, dass Lernprozesse stattfinden. Hattie (2009) hat in seiner Metastudie für eine Reihe von Interaktionsformen positive Korrelationen auf das Lernen nachgewiesen (siehe Abbildung 1).

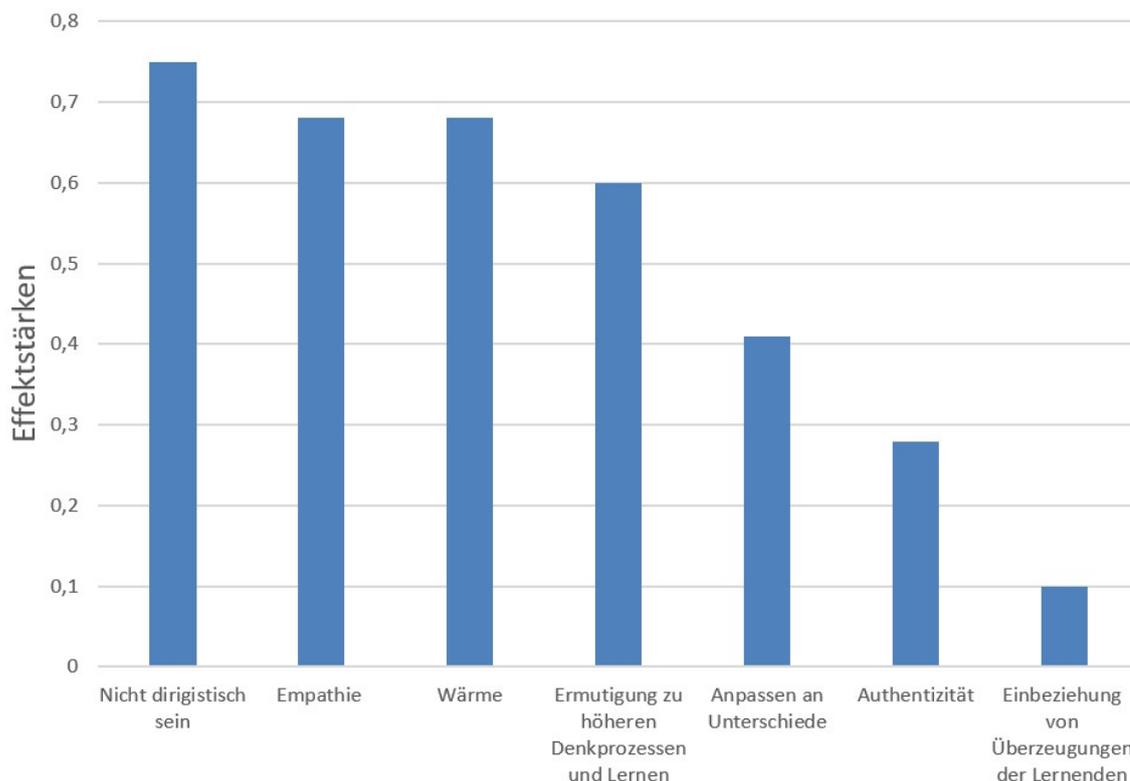


Abbildung 1: Variablen zur Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und ihre Effektstärken auf das Lernen (Hattie, 2009, S. 119; hier eigene Darstellungsform)

Auch weitere positive Effekte können mit einer sinnvollen Interaktionsgestaltung erzielt werden. Fertigkeiten wie Impulskontrolle, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstreflexion, Selbstkenntnis, Frustrationstoleranz sowie Verantwortlichkeit können durch eine sinnvolle Interaktionsgestaltung von Seiten der Lehrkraft über längere Zeit von den Schüler*innen eingeübt werden. Diese Fertigkeiten sind für den Bildungserfolg der Schüler*innen wichtig, werden jedoch nicht systematisch in der Schule erarbeitet (Liew, Chen & Hughes, 2010; Steins, Bitan & Haep, 2014).

Lehrkräfte haben zumeist mehr Macht im Klassenraum als die Schüler*innen. Jedoch haben Schüler*innen auch Macht und können diese gegen die Lehrkraft verwenden, sodass es zu einer unfreundlichen Atmosphäre und zahlreichen Konflikten kommen kann. Dies kann durch eine gute Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung reduziert werden (Freire, 1973). Forschungen haben ergeben, dass Schüler*innen, die außerhalb der Schule einen Eins-zu-eins-Kontakt mit ihrer Lehrperson haben, bessere Leistungen erzielen (Dobransky & Frymier, 2004). Daher empfiehlt Eiss (1969) besonders bei schwierigen Schüler*innen, neben der klaren Lehrkraftrolle auch andere Rollen

einzunehmen, um das Kind näher kennenzulernen, damit soziales und kognitives Lernen der Schüler*innen deutlich verbessert werden kann.

Malmberg et al. (2010) halten eine Priorisierung der Lehrkraft von organisatorischen Aufgaben für eine Gefahr für die Beziehungsarbeit. Eine Führung der Schüler*innen mit *eiserner Hand* führt oft zu oberflächlicher Konformität und nicht zum besseren Verständnis von Lerninhalten. Auch das Selbstkonzept, die Lernfreude sowie die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen kann durch eine freundliche Interaktionsgestaltung der Lehrkraft positiv beeinflusst werden (Steins, Bitan & Haep, 2014; Dollase, 2012). Zudem verringert eine freundliche Interaktionsgestaltung Stress auf Seiten der Schüler*innen und sie fühlen sich akzeptierter (Steins, Bitan & Haep, 2014; Hattie, 2009). Dollase (2012) erachtet eine präventive Interaktionsgestaltung von Lehrkräften in Bezug auf Schüler*innen für wichtig. So zählt er zu einem guten CM die Verwendung von Humor sowie das Schaffen von guter Laune und einer Lobkultur. Weitere Maßnahmen sind für ihn, sich um Außenseiter zu kümmern und keine öffentlichen Besprechungen von Problemen einzelner Kinder durchzuführen. Zudem erachtet er die Unterstützung von Schüler*innen bei der Selbstregulation von Frustrationen für zentral. Nach Steins, Bitan und Haep (2014) ist es zudem wichtig, dass sich die Lehrkraft an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert und sie bei unterschiedlichen Schüler*innen differenziert wahrnimmt. Besonders Ermutigungen sind wichtig (Steins, Bitan & Haep, 2014). Die Rolle des Feedbacks spielt beim Lernprozess von Schüler*innen eine wichtige Rolle, da sie eine Basis für die weitere Entwicklung durch den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung darstellt. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrkraft eine möglichst strukturierte und sachliche Rückmeldung erteilt, welche nach klaren und transparenten Kriterien erfolgt. Die positiven Effekte von Feedback können für die Schüler*innen nur von Nutzen sein, wenn diese es annehmen können. Ansonsten können Feedbackprozesse auch zu Verstärkungen bestehender Problematiken führen (Steins, Bitan & Haep, 2014, S. 108ff.).

Um eine positive Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung zu beschreiben, werden hier die zwei Konzepte Empathie und Reflexion vorgestellt. Empathie gilt als wichtiger Bestandteil für erfolgreiches Unterrichten (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). Schüler*innen, die Empathie von ihrer Lehrkraft erhalten, sind motivierter und bekommen bessere Noten (McAllister, 1999). Der Begriff wird jedoch oft uneinheitlich definiert und oft moralisierend eingesetzt, sodass er einer genauen Definition im gegebenen Kontext bedarf (Steins & Behravan, 2017). Beim Konzept der Reflexion handelt es sich um effektive kognitive Prozesse, die Wissen und berufsbezogene

Überzeugungen einbeziehen. Die bedachte Organisation von Ideen kann hierunter verstanden werden. Eine sinnvolle Reflexion kann zu einer Verbesserung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führen. Dieser Begriff wird jedoch vielseitig verwendet und ist oft unscharf (Steins & Behravan, 2017). Nach Hebert (2015) bleibt oft unklar, welche Methode der Reflexion verwendet wurde, weshalb auch hier eine klare Definition nötig ist.

Diese beschriebenen Schwierigkeiten, eine gute Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zu definieren und durch Handlungen umzusetzen, könnten ein Grund dafür sein, dass sich Lehramtsstudierende mehr auf eine gute Organisation von Klassen konzentrieren als die Verbesserung ihrer Beziehung zu den Schüler*innen in den Fokus zu nehmen (Malmberg, Hagger, Burn, Mutton & Colls, 2010).

Steins und Behravan (2017) untersuchten, wie Lehramtsstudierende eine gute Schüler*innen-Lehrkraft Beziehung einüben können. Dabei gaben sie Studierenden die Chance, sich in Eins-zu-eins-Beziehungen zu Schüler*innen zu begeben und eine Beziehung aufzubauen. Die Projekte waren stets zeitintensiv für die angehenden Lehrkräfte und wurden wissenschaftlich durch Reflexionsgespräche begleitet. Hierbei haben die Studierenden viele Probleme beim Aufbau der Beziehung erfahren und Möglichkeiten entdeckt, diese zu verbessern.

Für die Lehramtsausbildung ist von großer Bedeutung, Studierenden viel Zeit für das Einüben von Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung einzuräumen. So können Lehramtsstudierende lernen besseren Rapport zu Schüler*innen aufzubauen (Steins & Behravan, 2017). Teil einer guten Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung bedeutet für Schüler*innen mehr persönliche Aufmerksamkeit, mehr positives Feedback und Unterstützung (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011).

In der empirischen Forschung hat sich ein Interaktionsstil der *konsequent* und *liebevoll* ist, als besonders hilfreich für das Lernen der Schüler*innen gezeigt. Unter einer konsequenten Interaktionsgestaltung sind hohe realistische Erwartungen an Schüler*innen zu sehen, die klar, transparent und vorhersehbar vermittelt werden. Eine liebevolle Interaktionsgestaltung zeichnet sich durch Zugewandtheit und eine positive Einstellung gegenüber den Schüler*innen aus. Respektvolles, vorurteilsfreies und freundlich kümmerndes Verhalten der Lehrkraft sind hier von Bedeutung. Eine sinnvolle Sanktionsmethode kann so auch ein Einzelgespräch darstellen (Steins & Welling, 2010). Weinstein (1998) untersuchte die Überzeugungen von 141 werdenden Lehrkräften im Hinblick ihres Interaktionsstils, um Ordnung in eine Klasse zu bringen. Im Englischen

verwendet die Studie die Begriffe *caring* und *order* als Interaktionsstile. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass angehende Lehrkräfte *order* in der Mehrheit für wichtig erachten und die pädagogische sowie persönliche Beziehungsebene vernachlässigen (Weinstein, 1998). Im nächsten Kapitel werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrkräfte präventiv dem zumindest zum Teil entgegenwirken können.

3.3.3 Präventive Maßnahmen für ein gelungenes CM – Forschungen von Evertson und Weinstein

In ihrem ausführlichen Werk *Handbook of Classroom Management* von 2006 befassen sich Evertson und Weinstein ausführlich mit der Thematik des CM und fassen langjährige Forschungsergebnisse zusammen. Sie beziehen sich unter anderem auf empirische Studien von Kounin, Brophy und Doyle. Auch Evertson und Weinstein (2006) verstehen unter CM die Aktionen einer Lehrkraft, die akademisches sowie sozial-emotionales Lernen bei Schüler*innen ermöglicht. In ihrer Definition betonen sie daher, dass besonders entscheidend für effektives CM ist, *wie* Ordnung im Klassenraum gestaltet wird (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4). So betonen sie die präventiven Maßnahmen, die eine Lehrkraft im Vorfeld unternehmen kann, um Ordnung in Lerngruppen zu schaffen, aber auch reaktives Verhalten der Lehrkraft ist für Evertson und Weinstein für das CM-Verhalten relevant. Evertson hat zusammen mit Emmer (2009) Handlungsempfehlungen zu CM für Grundschullehrkräfte und ein weiteres Buch für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen zusammengestellt. Die Empfehlungen aus diesen zwei Büchern stellen konkrete CM-Handlungsvorschläge für Lehrkräfte dar, die in elf Dimensionen gegliedert sind. Tabelle 2 zeigt die elf Dimensionen und deren Gliederung in proaktive und reaktive Kriterien für das Lehrkräftehandeln.

Tabelle 2: Elf Dimensionen von CM nach Evertson und Emmer (2009) – eigene Darstellung

Proaktive Kriterien	Reaktive Kriterien
Vorbereitung des Klassenraumes	Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden
Regeln und Abläufe festlegen und einüben	Strategien für potenzielle Probleme anwenden
Konsequenzen festlegen	
Positives Lernklima schaffen	
Kooperative Lernformen	
Schülerverantwortlichkeit	
Beaufsichtigung und Beobachten	
Unterrichtliche Klarheit	
Unterricht vorbereiten	

Unter den proaktiven Kriterien sind Maßnahmen von Lehrkräften zu verstehen, die sie bereits vor dem Unterricht planen. Evertson und Emmer (2009) betonen besonders die Zeit der Vorbereitung vor dem Schuljahresbeginn. Hier kann sich die Lehrkraft systematisch Gedanken machen und eine passende Organisation für die Lerngruppe erarbeiten. Die Gestaltung des Klassenraums sowie die Überlegung, welche Regeln und Abläufe die Lehrkraft mit der Klasse einführen möchte, sind zentral. Hierbei ist es wichtig, vorab von der Lehrkraft Unterrichtszeit einzuplanen, die Regeln und Abläufe mit der Klasse einzuführen und zudem auch bewusst einzuüben. Auch das Planen von positiven und negativen Konsequenzen bei Einhaltung und Nichteinhaltung der Regeln sollte die Lehrkraft in Ruhe im Vorhinein für ihre Lerngruppe überdenken. So ist es besonders wichtig, dass Schüler*innen, die die aufgestellten Regeln beachten, einen Vorteil für sich sehen können. Die Schaffung eines positiven Lernklimas in der Gruppe ist zudem ein weiterer wichtiger Faktor für ein effektives CM. Hier ist der fehlerfreundliche Umgang besonders auch für schwächere Lerner entscheidend. Das Herausheben von Stärken und Lob für die Schüler*innen sollte im Mittelpunkt stehen. Kooperative Lernformen können durch vorher klar geplante Rollenaufteilungen und definierte Ziele eine sinnvolle präventive Maßnahme darstellen. Die Verantwortungsübernahme der Schüler*innen für ihr eigenes Lernen und Verhalten sollte altersgemäß von der Lehrkraft gesteigert werden. Eine sukzessive Beobachtung und Beaufsichtigung der Schüler*innen ermöglicht es Lehrkräften, Schüler*innen frühzeitig Rückmeldungen im Lernprozess und

im Verhalten zu geben. Viele Störungen im Lerngeschehen können durch gut geplanten Unterricht, der die Schüler*innen motiviert, schon im Vorfeld verhindert werden. Hierbei ist zudem von der Lehrperson darauf zu achten, dass den Schüler*innen die Ziele und die unterrichtlichen Abläufe für die jeweilige Stunde und Reihe transparent gemacht werden. Diese Maßnahmen haben sich als besonders effizient erwiesen, um kognitives und soziales Lernen in einer Lerngruppe zu ermöglichen. Trotz dieser Maßnahmen kommt es in Lerngruppen immer wieder zu Störungen, die dem kognitiven Lernen entgegenstehen. Diese herausfordernden Situationen für die Lehrkraft bieten den Schüler*innen Möglichkeiten, ihr soziales Verhalten in einer Gruppe zu verbessern. Für Lehrkräfte ist es hilfreich, möglichst viele Strategien zur Problemlösung zu kennen, um die bestmögliche für die jeweilige Situation anzuwenden und gegebenenfalls noch andere alternative Verhaltensweisen zu kennen, falls die erst angewendete Strategie nicht funktioniert. Evertson und Emmer (2009) betonen jedoch die Wichtigkeit der proaktiven Maßnahmen. Die reaktiven Maßnahmen sollten nur ergänzend Verwendung finden (Evertson & Emmer, 2009; Evertson & Weinstein, 2009). Damit eine Lehrkraft diese vorgeschlagenen Handlungsempfehlungen umsetzen kann, benötigt sie nicht nur die Kompetenz hierfür, sondern sie muss zudem in der Lage sein, ihre eigenen Emotionen und ihr eigenes Verhalten in den richtigen Momenten zu regulieren.

3.3.4 Selbstregulierungstechnologien

Technologies of the Self nach Ellis (1994) sind systematische Techniken über Selbstreflektion und über Emotions- und Verhaltensregulation. Sie helfen Individuen, die Realität klarer wahrzunehmen und hierdurch angemessener zu handeln. Der Einfluss der eigenen negativen Emotionen kann durch *Technologies of the Self* von Individuen erkannt und reguliert werden. Den Zusammenhang zwischen Wissen über die eigene Person, das eigene Denken und Fühlen sowie das eigene Verhalten zu verstehen, ist die Grundlage für hilfreiches Handeln. Hierbei ist ein Bewusstsein über eigene Wahrnehmungsprozesse wichtig.

Bestimmte Situationen können bei einem Individuum als Trigger für gewisse Emotionen dienen. Die Intensität und Qualität der Emotion wird jedoch von der Person durch ihre Gedanken zur Situation selbst kreiert (Bitan et al., 2013; Ellis, 1994). Nach Steins, Haep und Wittrock (2015) ermöglichen *Technologies of the Self* Individuen Strategien, um mit sich selbst ins Zwiegespräch zu kommen. Dies können kritische Diskussionen über eigene kognitive Repräsentationen und Überzeugungen darstellen. So kann eine Person nicht hilfreiche Gedanken aufdecken, um daraus Strategien für ein besseres Handeln zu entwickeln. Besonders die Reflektion der eigenen Emotionen und Überzeugungen

verbunden mit *coping-Strategien* sind von Bedeutung. Auch Stress hat einen großen Einfluss auf die Reflexion der eigenen Gefühle und Gedanken und somit einen bedeutsamen negativen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung (Steins, Haep & Wittrock, 2015). Der Schulalltag ist durch eine Vielzahl von Interaktionen geprägt, sodass Lehrkräfte in anstrengenden Unterrichtssituationen besonders gereizt oder genervt reagieren können (Steins, Bitan & Haep, 2014). Dies hat nach Doll (2013) Folgen für die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen. Eine gute Beziehung aufzubauen und zu halten, ist bei hohem Stress für Lehrkräfte kaum möglich. Im Kapitel 3.3.2 wurden die positiven Effekte einer guten Beziehung im Lernprozess von Schüler*innen beschrieben.

Um ein stetig sinnvolles CM umzusetzen, ist die Nutzung von *Technologies of the Self* für Lehrkräfte nötig, da sie die eigene Perspektive erweitern und zur Selbstreflexion eingesetzt werden können. So kann sich eine Lehrkraft ihre eigenen Emotionen, Handlungen und berufsbezogenen Überzeugungen vergegenwärtigen. Dies kann helfen, ihre Handlungen auf ihren Nutzen zu überprüfen und mögliche Handlungsalternativen zu erarbeiten (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014).

Es gibt unterschiedliche Konzepte, die Lehrkräfte erlernen und nutzen können. Beispielhaft werden im Folgenden die Konzepte REVT und GFK kurz skizziert.

Die GFK (Gewaltfreie Kommunikation) wurde von Marshall B. Rosenberg (1934–2015) entwickelt mit dem Ziel, dass Kommunikation zwischen Menschen besser gelingt. Hierzu hat Rosenberg Grundannahmen aufgestellt. Er geht davon aus, dass alles, was Menschen tun, einer positiven Absicht unterliegt und somit jedem Menschen eine grundsätzliche Wertschätzung entgegengebracht werden sollte. Urteile über andere und sich selbst tragen zu selbsterfüllenden Prophezeiungen bei, die Folgen von Scham, Selbstverachtung oder Hass mit sich bringen. Um dies zu vermeiden, trifft Rosenberg vier Grundunterscheidungen, die im Folgenden genauer erläutert werden:

Er hält eine Beobachtung statt einer Bewertung für sinnvoll. Als eine Grundvoraussetzung gelingender Kommunikation hält Rosenberg sachliche Beschreibungen von Beobachtungen ohne Bewertungen für wichtig. Dies macht einen empathischen Prozess zwischen Menschen wahrscheinlicher. Das Benennen von Gefühlen statt Gedanken, ist ein weiterer Schritt empathischer Kommunikation. Nach Rosenberg handelt es sich um wahre Gefühle, wenn diese körperlich spürbar sind. Der Gefühlszustand eines Menschen verändert sich ständig. Gefühle dienen Menschen als Hilfe, sich ineinander einzufühlen, und beeinflussen das eigene Verhalten. Rosenberg

geht davon aus, dass das Verhalten anderer Menschen Auslöser für Gefühle sein kann, aber niemals die Ursache. So ist jede Person für ihre Gefühle selbst verantwortlich. Das Benennen von Bedürfnissen statt Strategie hält Rosenberg für hilfreicher. Alle Menschen haben die gleichen Bedürfnisse und möchten diese erfüllen. Durch diese Annahme sieht Rosenberg durch die Bedürfnisse ein verbindendes Element aller Menschen, was besonders in Konfliktfällen als Schlüssel für Verständnis dienen kann. Konflikte zwischen Menschen finden somit auf der Strategieebene statt und nicht auf der Bedürfnisseebene. Rosenberg erachtet in Kommunikationsprozessen Bitten für sinnvoller als Forderungen. Durch eine positive Handlungssprache, die präzise, konkret und beobachtbares Handlungsverhalten ausdrückt, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass die Bitte vom Gegenüber wahrgenommen und somit erfüllt werden kann. Rosenbergs vier Schritte dienen Menschen auf emphatische Weise mit anderen zu kommunizieren. Diese Strategie ist besonders in Konfliktfällen hilfreich. Zudem regt Rosenberg an, mit Hilfe der vier Schritte sich in sich selbst einzufühlen und somit eigene Gefühle, Wünsche und Gedanken herauszuarbeiten (vgl. Rosenberg, 2013; Orth & Fritz, 2013).

Die rational-emotive Verhaltenstherapie (REVT) nach Albert Ellis geht davon aus, dass Emotionen sozial konstruiert sind und sie untrennbar mit unseren Kognitionen verbunden sind. So ist ein reflektiertes Bewusstsein hierüber entscheidend, um eigenverantwortlich zu handeln. Ellis entwickelte das ABC-Modell, welches sich für die Erklärung von Zusammenhängen zwischen Stresssituationen, Gedanken und Verhalten nutzen lässt. Es besteht aus den Komponenten aktivierendes Ereignis A, Bewertungen (englisch „beliefs“) B und Konsequenzen (englisch „consequences“) C. Das C steht für emotionale Konsequenzen und für Verhaltenskonsequenzen nach dem Eintritt eines Ereignisses. Alle drei Komponenten hängen voneinander ab und beeinflussen sich gegenseitig. Es kommt der kognitiven Bewertung B zwischen dem A und dem C jedoch eine besondere Bedeutung in dem Modell zu. Ellis ist der Auffassung, dass nicht die objektiven Sachverhalte (aktivierendes Ereignis) für den Hauptgrund von emotionalen Reaktionen C, sondern die Bewertungen einer Person von einer Situation – die Gedanken. Laut des Konzeptes der REVT sind „nicht die äußeren Ereignisse per se am seelischen Leid und psychischen Kummer vieler Menschen Schuld [...], sondern absolutistische und perfektionistische Forderungen...“ (Ellis & Hoellen, 2008, S. 14). Daher bestimmen die Gedanken zum größten Teil die Emotionen und das Verhalten einer Person, die von dem individuellen Bewertungssystem einer Person geprägt werden (Ellis & Hoellen, 2008, S. 14, 51, 66). Sie können unterschiedliche Ausprägungen erfahren: *irrational* oder *rational*. Unter *irrational* versteht Ellis Gedanken, die dem Glücksstreben der Person entgegenstehen und daher unangemessen,

unrealistisch sowie nicht zielführend sind (vgl. Ellis & Hoellen, 2008, S. 13ff.). Steins übersetzt irrationale als nicht hilfreiche und rationale als hilfreiche Gedanken. *Rationale* Gedanken sind an der Realität orientiert und führen dementsprechend zu angemessenen Gefühlen und Verhaltensweisen (vgl. Steins, 2005, S. 162). Absolute Forderungen sind der Kern für irrationale Denkprozesse, die der Person selbst schaden. Es handelt sich um Forderungen, die im Bewertungssystem einer Person fest verankert sind und so Einfluss auf die Gedanken nehmen. Ellis unterscheidet drei Bereiche von absoluten Forderungen: 1) Forderungen an sich selbst (z. B. „ich muss perfekt sein“), 2) an andere (z. B. „andere müssen immer nett zu mir sein“) und 3) an die Welt (z. B. „in der Welt muss Gerechtigkeit herrschen“).

Irrationale Denkprozesse können unterschiedliche Formen annehmen. Ein Beispiel stellt das Katastrophendenken dar. Hier malt sich die Person für die Zukunft unrealistische und nicht hilfreiche Szenarien aus („Heute war die Klasse unruhig, morgen werden sie über Tische und Bänke steigen und mir überhaupt keinen Respekt mehr entgegenbringen.“). Auch globale Bewertungen über sich selbst und andere stellen irrationale (nicht hilfreiche) Denkprozesse dar („Die Klasse war laut und ich hatte sie nicht im Griff. Ich werde nie eine Klasse zum Arbeiten bekommen.“) (vgl. Ellis & Hoellen, 2008, S. 13ff., 91ff.).

Die REVT regt zunächst die Akzeptanz von Sachverhalten an. Eine Person kann daraufhin für eine aktive Veränderung der Situation eintreten. Unangenehme Sachverhalte, die nicht zu verändern sind, sollten von Personen akzeptiert werden, da sonst ihre Lebenszufriedenheit leiden würde. Daher soll eine Person nur das wollen, was in ihrer Macht steht. Dies führt nach der REVT zu einem vernunftgeleiteten Verhalten. Das Ziel dieser Theorie ist es, den Menschen dabei zu helfen, nicht nur Produkt der Umstände zu sein, sondern sie zu beherrschen. Eine Person wird so unabhängig von der Außenwelt und den Urteilen anderer (vgl. Ellis & Hoellen, 2008, S. 34, 47, 52, 55, 66).

Um dies zu erreichen, kann eine Person ihre absoluten Forderungen, die den Kern des irrationalen Denkens darstellen, in Wünsche umwandeln. Dieser kognitive Vorgang, den Ellis als Kunst des Umdenkens bezeichnet, führt dazu, dass selbstzerstörerische Gefühle in angemessene Gefühle umgewandelt werden (Ellis & Hoellen, 2008, S. 13ff., 28). Diese Umwandlung führt zu einer Veränderung oder Auflockerung der absoluten Forderungen im individuellen Bewertungssystem und kann somit die subjektiv empfundene Belastung der Stresssituation mindern und zu einem hilfreichen Bewältigungsverhalten führen.

4 Vermittlung von Kompetenzen an Lehrkräfte

Kapitel 2 und 3 haben gezeigt, welche großen Einflüsse die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften auf ihr CM-Verhalten haben. In diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse zum Kompetenzaufbau von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften dargestellt.

4.1 Allgemeine Forschungsergebnisse zu Lehrkräftefortbildungen

Die Erwartungen von Lehrkräften an Fortbildungsangebote haben einen großen Einfluss darauf, wie sie gestaltet werden. Denn Erwachsenenbildung zeichnet sich nach Lipowsky (2011) durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit und das Bedürfnis nach Eigenverantwortung aus. Besonders der erwartete persönliche Nutzen steht für die Teilnehmenden im Vordergrund. So scheint es sinnvoll zu sein, Fortbildungsangebote möglichst authentisch an alltägliche Anwendungssituationen zu koppeln (Reusser, 2005). Die Teilnahme an einer Fortbildung ist für Beteiligte dann attraktiv, wenn sie mit Verbesserungen, Erleichterungen, Vergünstigungen oder Erfolgen verbunden sind (Lipowsky, 2011). Die Erwartungen der Lehrkräfte bestehen meist darin, konkrete Impulse für ihren Unterricht zu erhalten (Jäger & Bodensohn, 2007). Weitere erforschte Faktoren zur Weiterbildungsbereitschaft von Lehrkräften sind die Schulleitung und das Kollegium (Lipowsky, 2011). Lipowsky überrascht jedoch, „dass für Lehrer keine aktuelleren größeren Studien vorliegen, die sich mit der Frage beschäftigen, was Lehrpersonen überhaupt bewegt, Aus- und Weiterbildungen zu besuchen, daran ausdauernd teilzunehmen und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln“ (Lipowsky, 2011, S. 399).

Lewin und Grabbe (1945) halten die Integration von empirischen Befunden in das eigene Verhalten besonders dann für wahrscheinlich, wenn die relevante Peergruppe dieses akzeptiert. So hat die soziale Realität entscheidenden Einfluss auf das eigene Verhalten. Lehramtsstudierende sind in einer anderen Peergruppe und haben andere Vorgesetzte als Lehrkräfte an Schulen. Somit ergeben sich für sie unterschiedliche soziale Realitäten (Steins & Behravan, 2017). Nach Philpott (2006) sind Studierende und Lehrkräfte zudem in anderen Systemen, in denen sie unterschiedliche Identitäten entwickeln und anderen sozialen Regeln unterliegen. So benötigen Lehramtsstudierende Möglichkeiten, um ihr

Wissen in angemessenen Kontexten anzuwenden. Schule und Universitäten fordern jedoch unterschiedliche Standards (Steins & Behravan, 2017).

Die Häufigkeit, mit der eine Lehrkraft an Fortbildungen teilnimmt, sagt nur wenig über die Qualität des Unterrichtes der Lehrkraft aus (vgl. Lipowsky, 2011; Brunner u. a., 2006). Lipowsky (2011) hat große Zweifel an der Effektivität von kurzzeitigen und einmaligen Fortbildungen. Handlungsroutinen und Überzeugungen von Lehrkräften können hier kaum verändert werden. Dies widerspricht den Wünschen einiger Lehrpersonen, die gerne kurzfristig und schnell Impulse für ihren Unterricht erhalten möchten. Lipowsky hält das Fortbildungsangebot dann für erfolgsversprechend, wenn Lehrpersonen kognitive Dissonanzen und Widersprüche erleben. Dies kann zum einen durch das gezielte Beobachten von Schüler*innen geschehen oder durch das bewusste Nachdenken über eigenes unterrichtliches Handeln. Rückmeldungen sind wichtige Komponenten im Lernprozess (Lipowsky, 2011). Ausführliche Forschung bei Lehrer*innenfortbildungen gibt es noch selten. Jedoch konnten positive Effekte bei Coachingmaßnahmen festgestellt werden (Garet & Kollegen, 2008).

4.2 Theorie-Praxis-Diskussion

Die empirischen Forschungsergebnisse sind inkonsistent, was die Art und Weise der Vermittlung von Kompetenzen bei Lehrkräftefortbildungen angeht. Hierbei stellt sich die Frage, ob Inhalte praktisch, theoretisch oder in Verbindungen zueinander vermittelt werden sollen. Einige verschiedene Studien, wie z. B. zu den Themen Sport, Biologie und Berufsschulen, zeigen einen positiven Effekt bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis (Irwin & Ryan, 2013; Janssen, Westbroek, & Doyle, 2014; Billett, 1998). Andere Studien finden keinen Unterschied zwischen Standardlehre und Verknüpfung von Theorie und Praxis (Hoepfner, von Keyserlingk, Koerndle & Proske, 2015; Rowell, Pope & Sherman, 1992; Steins, Haep & Wittrock, 2015). Jedoch wurde bei diesen Studien nicht die Akzeptanz des Wissens bei den Studierenden erfasst und auch nicht die Akzeptanz der Peergruppe (Steins & Behravan, 2017).

Auch wenn insgesamt gesehen nur wenige Studien zum Erfolg von Lehrkräftefortbildungen vorhanden sind, gibt es einige explorative Studien, die erste Ergebnisse aufzeigen. Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsergebnisse dargestellt, die die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen erforscht haben:

Die Vermittlung von neuem Wissen genügt nicht, um Handlungsrountinen zu verändern. Reusser und Pauli (2014) erachten es für wichtig, situierte, problem- und handlungsorientierte, auch videobasierte Fortbildungsangebote ergänzend durchzuführen. Hierbei sind unterrichtsbezogene Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen wichtig, um neue Handlungsalternativen einzuüben (Reusser & Pauli, 2014). Auch Forgasz und Leder (2008) haben erforscht, dass Veränderungen der Überzeugungen im Anschluss an Fortbildungen zwar Einfluss auf die Rhetorik, jedoch nicht auf das Handeln der Lehrkräfte haben.

Bennett untersuchte in einer Metaanalyse das Wissen angehender Lehrpersonen. Er stellte mit einer Effektstärke von $d = 1,65$ die Demonstration von Inhalten als besonders effektiv für das Wissen dar. Insgesamt empfiehlt er Theorie, Demonstration, Praxis, Feedback und Coaching zu verwenden. Dies sollte jedoch für einen Unterrichtsaspekt in der Lehrer*innenausbildung über einen längeren Zeitraum über viele Sitzungen durchgeführt werden (Bennett, 1987, zitiert von Hattie et al., 2015).

Nach Wade (1984) haben Aus- und Weiterbildungen eine Effektstärke von $d = 0,90$ auf das Lernen der Lehrperson. Auf das tatsächliche Verhalten der Lehrperson mit $d = 0,60$ haben Fortbildungen jedoch einen geringeren Effekt. Wade erachtet es daher für wichtig, theoretische mit unterschiedlichen praktischen Elementen zu verbinden. So erachtet er Beobachtungen im realen Klassenraum als einen Teil der Weiterentwicklung von Lehrkräften neben der Vermittlung von Wissen als essenziell. Dies sollte weiter ergänzt werden durch Micro-Teaching-Einheiten sowie Video-Audio-Feedback für jede einzelne Lehrkraft. Zusätzliche praktische Übungen können Lehrkräften helfen, ihre neuen Kompetenzen zu festigen und ihr reales Verhalten in der Klasse zu optimieren (Wade, 1984).

Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) haben eine Meta-Analyse von 72 Studien zu den Effekten von Aus- und Weiterbildungen von Lehrkräften zur akademischen Lernleistung von Schüler*innen durchgeführt. Sie haben einen positiven Effekt von $d = 0,66$ ermittelt. Sie plädieren dafür, dass Lernangebote über einen längeren Zeitraum stattfinden und Überzeugungen von Lehrkräften über das Lernen hinterfragt werden. Bei der Durchführung von Weiterbildungen sollten Lehrpersonen aktiv am Lernprozess beteiligt werden. Die Weiterbildung an sich sollte jedoch durch Einbeziehen externer Expert*innen, die nicht von der jeweiligen Schule kommen, gestaltet werden (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Metcalf stellt fest, dass Laborerfahrungen (Unterrichtssimulationen ohne Schüler*innen) für Lehrkräfte an Hochschulen mittlere bis stark positive Effekte auf das Wissen und das unterrichtliche Verhalten der Lehrperson haben. Hier führt er besonders das Micro-Teaching an, in dem kleine Gruppen Lektionen durchführen und diese mit Hilfe einer Videoaufnahme besprechen. Diese Erfahrungen nehmen nach Metcalf auch nicht nach einer Zeit signifikant ab (Metcalf, 1995). Auch Hattie hat für das Micro-Teaching eine hohe Effektstärke von $d = 0,88$ festgestellt (Hattie et al., 2015).

Ob praxisnahe Trainings für Lehrkräfte generell sinnvoll sind, wird in der Literatur kontrovers diskutiert (Steins, Haep & Wittrock, 2015).

Woolfolk Hoy et al. (2006) erachten in Aus- und Weiterbildungen von Lehrpersonen es für essenziell rationale Analysen durchzuführen und ein Bewusstmachen der meist affektiv aufgeladenen Kognitionen während des Lehrkräftehandelns für die Lehrkräfte offen zu legen. Erst dadurch können sich die berufsbezogenen Überzeugungen verändern.

Das *technical rationality model* (Schön, 1983) gibt vor, dass Lerninhalte durch Theorie und Übung gelernt werden und dann angewendet werden können. Lewin und Stuart (2003) kritisieren dieses Model, da sie die Realität für zu vielfältig halten, sodass Lernende nicht auf alles vorbereitet werden können. Lehramtsstudierende werden trotz Theorie und Übung verwirrende Situationen im Schulkontext begegnen, in denen sie keine Lösungsansätze kennen. Auch fehlt ihnen oft Hilfe bei neuen Aufgaben.

Wahl (2008) bestätigt die Wirksamkeit von praxisnahen Trainings für Lehrkraft Handeln nur unter bestimmten Bedingungen. Trainingsverfahren sollen auf der Ebene des reflexiven Bewusstseins stattfinden, sodass ein zielgerichtetes Handeln trainiert wird. Das Bewusstmachen subjektiver Theorien kann durch Perspektivwechsel, Selbstbeobachtung oder rollenspielartige Formen wie Szene-Stopp-Reaktion durchgeführt werden. Dies sollte durch Feedbackprozeduren und metakommunikatives Vorgehen begleitet werden. Die Trainingsverfahren sollten stets situationsübergreifende Ziele verfolgen, wobei neben der kognitiven und aktionalen auch die emotionale Veränderung nachhaltig unterstützen werden sollte. Bei Trainingsverfahren sollten die Lehrkräfte zunächst ein Bewusstsein über ihre tatsächliche handlungsleitende Prototypstruktur erhalten. Diese werden unter Einbeziehung von Expert*innenwissen und den oben beschriebenen Übungen reflektiert. Diese Grundlage verschafft Lehrkräften die Möglichkeit, neue handlungssteuernde Prototypstrukturen aufzubauen (Wahl, 2008).

Fives und Buehl (2012) halten die Veränderung der Überzeugungen von Lehrkräften für notwendig, um ihr Praxisverhalten effektiv anzupassen. Nur praktische Übungen reichen hierfür nicht aus. Ein tiefes Verständnis und Wissen über die Effektivität neuer Handlungsalternativen müssen Lehrkräfte erlangen. Dass eine bestimmte Überzeugung auch in der Praxis umgesetzt wird, ist von weiteren internen und externen Faktoren abhängig. Intern könnte eine Lehrkraft z. B. nicht über genügend Wissen verfügen (vgl. Akcay, 2007), um gewisse Überzeugungen in der Praxis umzusetzen. So zeigten einige Studien, dass Lehrkräfte zwar daran glaubten, neue Lehransätze zu nutzen, in der Realität jedoch noch alte Muster verwendeten. Das Fehlen von Wissen war hier die Ursache (vgl. King, Shumow & Lietz, 2001; Nathan & Koedinger, 2000). Auch externe Umstände wie Erwartungen der Schulleitung oder Klassenkontexte können dazu führen, dass eine Lehrkraft nicht kongruent zu ihren Überzeugungen handelt. In Studien nannten Lehrkräfte zu viele Kinder in einer Klasse, mögliche Reaktionen von Eltern sowie Schüler*innen und die Sorge, nicht das gesamte Curriculum zu unterrichten, als Gründe dafür, nicht alle ihre Überzeugungen über Unterricht in die Praxis umzusetzen (Fives & Buehl, 2012). Veränderungen von Überzeugungen gelingen durch Reflexion. Zudem sind Fortbildungsangebote, Praxiserfahrungen und auch Unterstützung in der Praxis von großer Wichtigkeit (Fives & Buehl, 2012). Bereichsspezifische Überzeugung, z. B. im Fach Mathematik, sind leichter veränderbar als generelle Überzeugungen wie z. B. Andersartigkeit (Beswick, 2007-2008).

Die Veränderung beruflicher Überzeugungen von Lehrkräften kann nach Lipowsky (2011) als ein Schlüssel für Professionalisierung von Lehrkräften gesehen werden, um Lehrkräftehandeln zu optimieren. Hierfür ist der Aufbau von deklarativem Wissen notwendig, um für Lehrkräfte als Grundlage für neue Handlungen zu dienen. Auf dieser Grundlage kann eine Erweiterung und Flexibilisierung des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften ermöglicht werden (Lipowsky, 2011).

Die oben beschriebenen Forschungsstände zeigen, dass die Theorie-Praxis-Diskussion noch nicht endgültig abgeschlossen ist. Die zentrale Bedeutung von berufsbezogenen Überzeugungen auf das Lehrkräftehandeln wird jedoch von einer Großzahl der Forschenden anerkannt.

4.3 Wissenschaftliche Befunde von Fortbildungen zu CM

In den letzten 30 Jahren wurden erste Studien zu der Erforschung von der Vermittlung von CM-Wissen und CM-Kompetenzen durchgeführt. Diese ersten Befunde werden hier aufgeführt.

Koch weist darauf hin, dass „hilfreiche Verhaltensweisen in den subjektiven Theorien von Lehrkräften zur Verringerung von Disziplinproblemen kaum vorkommen“ (Koch, 2014, S. 57). In seiner Studie befragte er 101 Grundschullehrkräfte zu ihrem Wissen von Kounins Forschungen zur Klassenführung und ihren Bewertungen von Verstößen gegen die Klassenführungstechniken. Kochs Studie zeigt, dass nur 6 Lehrkräfte Kounins Klassenführungstechniken kannten. Somit bleibt ein weitreichendes Potenzial bei der Reduzierung von Disziplinproblemen in einer Klasse ungenutzt (Koch, 2014).

Wissen über CM steht oft im Widerspruch zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften. Steins et al. ließen Lehramtsstudierende vor einem CM-Seminar eine Geschichte über Disziplinprobleme in einer Klasse zu Ende schreiben [T1]. Zum Zeitpunkt T1 wurden zum Teil irrationale berufsbezogene Überzeugungen über sinnvolle Klassenführung von den Studierenden geäußert. Nach drei Monaten Seminar bekamen die Studierenden die komplette Geschichte aus der Literatur und beurteilten das Verhalten der Agierenden im Hinblick auf die Seminarinhalte [T2]. Die Ergebnisse zeigen, dass das Seminar über CM das Denken der Studierenden über Klassenführung auf eine hilfreiche Weise verändert hat (Steins, Wittrock & Haep, 2016).

In einer Studie von Steins et al. konnten Lehramtsanwärter*innen theoretisches Wissen über CM aufbauen und auch anwenden. Jedoch schafften sie es nicht, in realen Situationen ihre negativen Emotionen zu regulieren (Steins, Wittrock & Haep, 2015). So erachtet Steins es für wichtig, Lehrkräften *Technologies of the Self* zu vermitteln (siehe Kapitel 3.3.4). Hierunter zählen systematische Techniken der Selbstreflexion, die Regulation eigener Emotionen (besonders negativer) und die Regulation des eigenen Verhaltens. In dieser Studie stellte sich heraus, dass *Technologies of the Self* einen wichtigen Teil von Classroom-Management darstellen und es CM-Verhalten noch effektiver macht (Steins, Haep & Wittrock, 2015). Zudem halten die Autorinnen Interaktionskompetenzen der Lehrpersonen für entscheidend (Steins, Wittrock & Haep, 2015).

Eine aufwendige Studie im Bereich CM und Lehrkräfteweiterbildung der letzten Jahre stellt die KODEK-Studie dar. KODEK steht für Kompetenzen des Klassenmanagements. Die Interventionsgruppe bestand aus aktiven Lehrkräften und Referendar*innen, die eine

Drei-Modul-Weiterbildung durchlaufen hatten. Im achtstündigen ersten Modul lernten sie relevante Theorien und Befunde zum CM und reflektierten Unterrichtsvideos in Bezug auf das professionell neu erlernte Wissen. Das achtstündige zweite Modul zeichnete sich durch die praktische Einübung der neuen Erkenntnisse aus. So wurden Micro-Teaching-Ansätze und Rollenspiele durchgeführt. Im dritten siebenstündigen Modul analysierten die Teilnehmenden ihre eigenen Unterrichtsvideos in Kleingruppen. Der Unterricht wurde stets mit Schüler*innen aus der 7. bis 10. Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Wartekontrollgruppe hatte nur das erste Fortbildungs-Modul besucht. Die empirischen Ergebnisse wurden mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen für Lehrkräfte zum eingeschätzten CM-Wissen, durch Schüler*innen-Fragebögen und durch Beobachtungen im Unterricht bei den teilnehmenden Lehrkräften erhoben. Dabei beobachteten immer zwei Personen das CM-Verhalten der Lehrkraft und eine Person führte zusätzlich den Münchener Aufmerksamkeitsinventar durch, womit das Verhalten jeder einzelnen Schülerin und jeden einzelnen Schülers eingeschätzt und die Beteiligung der gesamten Klasse erhoben wird. Die Ergebnisse zeigen, dass das Training (Modul II und III) effektiver bei aktiven Lehrkräften als bei Referendar*innen war. Das deklarative Wissen war bei der Interventionsgruppe größer als bei der Wartekontrollgruppe. Die Trainingseffekte ließen sich auch im Schüler*innen-Verhalten nachweisen. Auffällig war, dass die Schülerrückmeldungen in der Interventionsgruppe schlechter als in der Kontrollgruppe ausfielen, jedoch Beobachterinnen den Lehrkräften der Interventionsgruppe höhere Kompetenzen zusprachen. Die Schülerbeteiligung in der Interventionsgruppe verschlechterte sich. Die Studiendurchführenden erklärten sich dies durch die Erprobung neuer Strategien im Unterricht (vgl. Thiel, Ophardt & Piwovar, 2013; Ophardt, Piwovar & Thiel, 2017).

Einen anderen Ansatz, die Kompetenzen von Lehrkräften zu stärken, stellt das KTM (Konstanzer Trainingsmodell) dar. Das Modell hat zum Ziel, die Sozialkompetenz in schwierigen Interaktionssituationen und Konflikten von Lehrkräften zu erhöhen, um besonders Aggression von Seiten der Schüler*innen zu mindern. Es geht um die bessere Bewältigung von Alltagsproblemen in vorbeugender Form, sodass es erst gar nicht zu massiven Problemen in der Schulklasse kommt. Dieses Modell findet unter anderem in Schleswig-Holstein eine reale Umsetzung. Zwei Lehrkräfte arbeiten hierbei als Tandem zusammen. Gemeinsam wählen sie einen Trainingsbaustein aus dem Konzept aus, welcher auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Verhaltensanregungen für den Unterricht bietet. Eine der Lehrkräfte versucht, diesen in ihrem Unterricht umzusetzen, und die andere Lehrkraft beobachtet dies. Später wird die Unterrichtssituation gemeinsam reflektiert. „Dadurch soll die persönliche Theorie der

Lehrkraft mit wissenschaftlich begründeten Konzepten angereichert werden, um so neue Handlungen möglich zu machen, die bisher nicht im eigenen Repertoire vorhanden waren“ (Humpert & Dann, 2012, S. 51).

„Die Auswertungen des Landes Baden-Württemberg zeigen [...], dass im Nachhinein über 90 % der Trainierenden mit ihrem Training zufrieden bis sehr zufrieden sind“ (Humpert & Dann, 2012, S. 61).

Eine Evaluation des KTM wurde durch folgende Instrumente durchgeführt: Für die Lehrkräfte wurden psychometrische Skalen angewendet sowie für die Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorien wurde die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA) verwendet (Dann & Barth, 1995). Die Schüler*innen wurden bezüglich ihrer Einschätzung des Unterrichtsklimas bezogen auf das Lehrkräfte- und Schülerverhalten befragt. Zudem wurden systematische Unterrichtsbeobachtungen mit einem Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht (BAVIS) durchgeführt (Humpert & Dann, 1988).

Die Ergebnisse dieser empirischen Daten können wie folgt zusammengefasst werden: Insgesamt gaben die Lehrkräfte an, sich besser in der Lage zu fühlen, mit Unterrichtskonflikten umzugehen. Sie hatten den Eindruck, über bessere und mehr Reaktionsmöglichkeiten zu verfügen, und gaben an, Unterrichtskonflikte aktiver anzugehen. Lehrkräfte verwendeten nach eigenen Angaben weniger Strafen und neutrale Maßnahmen (wie z. B. Ignorieren), stattdessen nutzten sie mehr integrative Maßnahmen. Zudem führten sie an, dass ihre emotionale Belastung im Unterricht geringer war. Es wurden auch positive Auswirkungen auf die Schüler*innen gemessen. So hatten sie mehr Freude und zeigten weniger Aggression. Die Schüler*innen gaben an, dass sie stärkeren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hatten (vgl. Humpert & Dann, 2012; Brosig, 2007).

5 Entwicklung der Fragestellung

5.1 Hinführung zur Fragestellung

In den letzten Jahrzehnten wurden einige Studien durchgeführt, die die positiven Effekte von CM untersuchten (vgl. Kapitel 3.2). In der Definition dieser Arbeit wird zu einem guten CM besonders die Gestaltung der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen verstanden (vgl. Kapitel 3.1). Stahl (1995) benennt die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung als höchsten Belastungsfaktor, insbesondere an der Hauptschule, für Lehrkräfte (Stahl, 1995, S. 182). Eine Verbesserung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung kann somit nicht nur für die Schüler*innen, sondern auch für die Gesundheit der Lehrkraft positive Effekte mit sich bringen. Forschungen zeigten jedoch, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse über CM oft nicht in ihre Praxis umsetzen (vgl. Kapitel 4). Kapitel 2 und 3 zeigen, dass berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften eine zentrale Rolle bei der schulalltäglichen Umsetzung von CM-Kompetenzen spielen. Viele der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften haben sich in ihrer eigenen Schulzeit entwickelt sowie gefestigt und entspringen nicht wissenschaftlicher Kenntnisse. Zu den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften über CM gibt es allerdings nur wenige Studien. Dabei haben die berufsbezogenen Überzeugungen einen zentralen Einfluss auf das CM-Verhalten der Lehrkraft, denn sie geben einer Lehrkraft Sicherheit, Struktur und Orientierung. Sie haben zudem eine große Wirkung darauf, wie Lehrkräfte Informationen filtern und interpretieren (vgl. Kapitel 2). So fällt es Lehrkräften besonders schwer, ihre berufsbezogenen Überzeugungen zum CM zu verändern, da die Sicherheit, auf alte Denkmuster zu vertrauen, verloren geht. Auch die berufsbezogenen Überzeugungen, wie Lehrkräfte zu CM-Kompetenzen gelangen können, spielen hierbei eine zentrale Rolle, wurden jedoch nur wenig untersucht. Eine mögliche Veränderung der berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte bietet daher eine große Chance, eine Verbesserung für die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen zu erzielen. Das Wissen über die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte über CM ist demzufolge ein wichtiger Schlüssel für die Vermittlung in Ausbildungs- und Fortbildungsangeboten, um möglichen Widerständen konstruktiv zu begegnen und sinnvolle Angebote für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte zu schaffen.

5.2 Fragestellungen

Somit ergeben sich für die Arbeit folgende Hauptfragestellungen:

- (1) Welche berufsbezogenen Überzeugungen über CM haben Lehrkräfte in Bezug auf die Relevanz im Schulalltag?
- (2) Welche berufsbezogenen Überzeugungen über CM haben Lehrkräfte in Bezug auf das Erwerben von CM-Kompetenzen?

Hier wird besonders das Format der Fortbildung untersucht, da dies eine einfach umzusetzende Maßnahme auch für aktive Lehrkräfte darstellt.

- (3) Welche Einflussfaktoren auf die Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, gibt es aus Lehrkraftsichtweise?

Diese Hauptfragestellungen können in weitere Teilfragestellungen aufgegliedert werden.

- Welche Aspekte von CM halten Lehrkräfte für wichtig?
- Erforschung von kollektiven und individuellen Überzeugungen: Gibt es Punkte zum CM, die alle Lehrkräfte als ähnlich wichtig/unwichtig ansehen?
- Welche Beweggründe haben Lehrkräfte, ihr CM-Verhalten zu verändern/nicht zu verändern?
- Woher stammen CM-Kompetenzen aus der Perspektive der Lehrkräfte?
- Was, denken Lehrkräfte, beeinflusst ein gutes CM-Handeln mehr? Sie selbst als Lehrperson oder äußere Umstände im Kontext Schule?
- Welche Bedingungen könnten dazu führen, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse zu ihrem CM-Verhalten im Unterricht umsetzen?
- Inwieweit bewerten Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse als hilfreich zum Erwerb von CM-Kompetenzen?

Weiterführende Fragen zu CM-Fortbildungen:

- Welche Faktoren sagen die Teilnahme von Lehrkräften an einer Fortbildung zu CM voraus? Welche Vorbehalte könnten Lehrkräfte gegenüber von Fortbildungen zu CM haben?

- Wie sinnvoll sind Fortbildungen zum Erlernen von CM-Kompetenzen aus Lehrkraftsichtweise?
- Was halten Lehrkräfte in Fortbildungen für sinnvoll, um ihren Unterricht zu verbessern?
- Für wie sinnvoll halten Lehrkräfte die Teilnahme an Micro-Teaching, Diskussionen, Austausch oder Vorträgen zu CM-Inhalten, um ihren eigenen Unterricht zu verbessern?

Unterscheiden sich unterschiedliche Lehrkraft-Gruppen durch ihre berufsbezogenen Überzeugungen voneinander:

- Gibt es Unterschiede zwischen Lehrkräften, Lehramtsanwärter*innen und Lehramtsstudierenden in ihren berufsbezogenen Überzeugungen zu CM?
- Welche unterschiedlichen berufsbezogenen Überzeugungen zu CM-Kompetenzen haben Lehrkräfte, die an einer Fortbildung teilnehmen möchten, und die, die eine Fortbildung über CM ablehnen?

5.3 Theorien zur Erschließung der Fragestellung

Um die oben beschriebenen Fragestellungen zu beantworten, scheinen folgende theoretische Überlegungen sinnvoll zu sein, um Erklärungen zu finden.

5.3.1 Theorie des geplanten Verhaltens

Die Theorie des geplanten Verhaltens wurde 1991 von Icek Ajzen entwickelt. Sie versucht, Verhalten in einem speziellen Kontext vorherzusagen, indem sie drei Verhaltensdeterminanten einer Person untersucht. Diese sind die Einstellung der Person gegenüber dem Verhalten (*Attitude Toward the Behavior*), wie die Person das Verhalten subjektiv normt (*Subjective Norm*) und ob die Person denkt, selbst die Kontrolle darüber zu haben, das Verhalten auszuführen (*Perceived Behavioral Control*) (vgl. Ajzen, 2002; Ajzen, 1991; Ajzen, 1985). Ajzen hat eine genaue Anleitung für Forschende geschrieben, wie ein quantitativer Fragebogen zu den Überzeugungen von Befragten entwickelt werden kann, um ein vorher definiertes Verhalten vorauszusagen. Zwischen 1991 und 2002 hat er seine Vorschläge zum empirischen Vorgehen kontinuierlich überarbeitet. Die Theorie und die Entwicklung solcher Fragestellungen wurden bereits in vielen unterschiedlichen Studien angewendet (vgl. Armitage & Conner, 2001; Sutton, 1998).

Die Genauigkeit der Vorhersage dieser Theorie ist nach Ajzen (2002) von bestimmten Faktoren abhängig. Die genaue Definition des zu vorhersehenden Verhaltens ist besonders wichtig. So sollten die Aktivität und der Kontext, in dem das Verhalten stattfindet, möglichst genau beschrieben sein. Angaben, wo und wann das vorherzusehende Verhalten stattfinden soll, sind so exakt wie möglich zu benennen. Auch sollte das Ziel des Verhaltens benannt werden. Durch diese klare Definition wird das Verhalten zu einem latenten Konstrukt geformt. Ein von Ajzen (2002) genanntes Beispiel hierfür lautet „auf dem Laufband in einem Fitnessstudio mindestens 30 Minuten jeden Tag gehen, im nächsten Monat“. Diese Verhaltensbeschreibung könnte nach Ajzen noch weiter differenziert werden, indem der Name und die Adresse des Fitnessstudios benannt werden und der genaue Zeitpunkt des Trainings (Beispiel: jeden Tag um 18 Uhr). Eine so genaue Definition des Verhaltens mag jedoch der jeweiligen Forschungsfrage nicht entsprechen. So müssen Forschende stets genau abwägen, wie sie ihr Verhalten definieren und welche Parameter sie offenlassen.

Die Theorie des geplanten Verhaltens arbeitet mit Überzeugungen der befragten Personen. Die Theorie kann daher nur empirisch wirksam werden, wenn die Befragten während der Befragung Zugang zu ihren Überzeugungen haben. Zu berücksichtigen ist, dass Überzeugungen von Befragten nicht unbedingt konsistent sind. Oft sind Überzeugungen von Person widersprüchlich (vgl. auch Kapitel 2.1). Auch können sich Überzeugungen verändern. So kann eine Wiederholung derselben Fragen nach einer gewissen Zeit die Reliabilität steigern.

Abbildung 2 zeigt vertikal auf der linken Seite die drei Einflussfaktoren. Überzeugungen über ein Verhalten (*Behavioral Beliefs*) führen zu positiven oder negativen „Einstellungen der Person“ dem Verhalten gegenüber (*Attitude Toward the Behavior*). Nach Ajzen (1991) erstellt die forschende Person eine Anzahl von bipolaren Adjektiven mit einem Skalar auf. Die bipolaren Adjektive beziehen sich bei den Überzeugungen über das Verhalten auf zwei unterschiedliche Bereiche. Zum einen sollte der Nutzen für die befragte Person mit unterschiedlichen Adjektivpaaren gedeckt sein (nicht hilfreich – hilfreich; schädlich – nützlich). Auf der anderen Seite sollte auch abgefragt werden, wie die Person das Verhalten, während sie es ausführt, beurteilt (angenehm – unangenehm). Dies entspricht ebenfalls einer affektiven Bewertung. Auch eine Gesamtbewertung der befragten Person in den Kategorien „gut“ und „böse“ zum Verhalten kann die Einstellung zum Verhalten erheben.

Zwei Beispiel-Items für eine Befragung nach der Einstellung gegenüber dem Verhalten könnten folgende darstellen (vgl. Ajzen, 2002):

,Für mich auf dem Laufband in einem Fitnessstudio mindestens 30 Minuten jeden Tag im nächsten Monat zu gehen, wäre...

nicht hilfreich : 1 : 2 : 3 : 4 : 5 hilfreich

unangenehm : 1 : 2 : 3 : 4 : 5 angenehm

Abbildung 2 zeigt weiter, dass *normative beliefs* Überzeugungen und Vermutungen der jeweiligen Person sind, was andere Menschen über das auszuführende Verhalten denken könnten. Diese Überzeugungen führen dazu, dass die jeweilige Person sozialen Druck in einem bestimmten Ausmaß spürt und das Verhalten eher ausführt oder eher nicht ausführt. In Abbildung 2 wird dieser soziale Druck als *subjective Norm* bezeichnet. Um die *subjektive Norm* zu erfassen, empfiehlt Ajzen (2002) zum einen, einer Person Fragen darüber zu stellen, was andere ihr wichtige Bezugspersonen von der Ausführung des Verhaltens denken. Zum anderen soll befragt werden, wie wichtig der Person die Meinung dieser Personengruppen bezogen auf dieses Verhalten ist. Die Variabilität dieser unterschiedlichen Fragen ist jedoch oft gering. So können noch Fragen eingefügt werden, ob die befragte Person glaubt, dass wichtige Bezugspersonen selbst das Verhalten ausführen würden.

Als dritten Einflussbereich nennt Ajzen (2002) Überzeugungen über die Kontrolle (*Control Beliefs*), die Einfluss auf die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* (*Perceived Behavioral Control*) der Person nehmen. Hierbei wird erhoben, ob sich die handelnde Person selbst so erlebt, dass sie ihr Handeln bestimmen kann. Inwieweit glaubt sie also, dass das Ausführen dieses Verhaltens von ihr selbst abhängt. Für das Ausführen des Verhaltens ist es wichtig, dass die Person der Überzeugung ist, über genügend Fähigkeiten, Zeit und andere Ressourcen zu verfügen, um das gewünschte Verhalten auszuführen.

In der Befragung werden Items aufgestellt, die mögliche Schwierigkeiten, das Verhalten auszuführen, einschätzen. Hierbei sollten Items zur Selbstwirksamkeit und zur Beherrschbarkeit von der Person befragt werden. Auch hier schlägt Ajzen (2002) vor, bipolare Adjektive zu verwenden (möglich – unmöglich; von der Person kontrollierbar – unkontrollierbar).

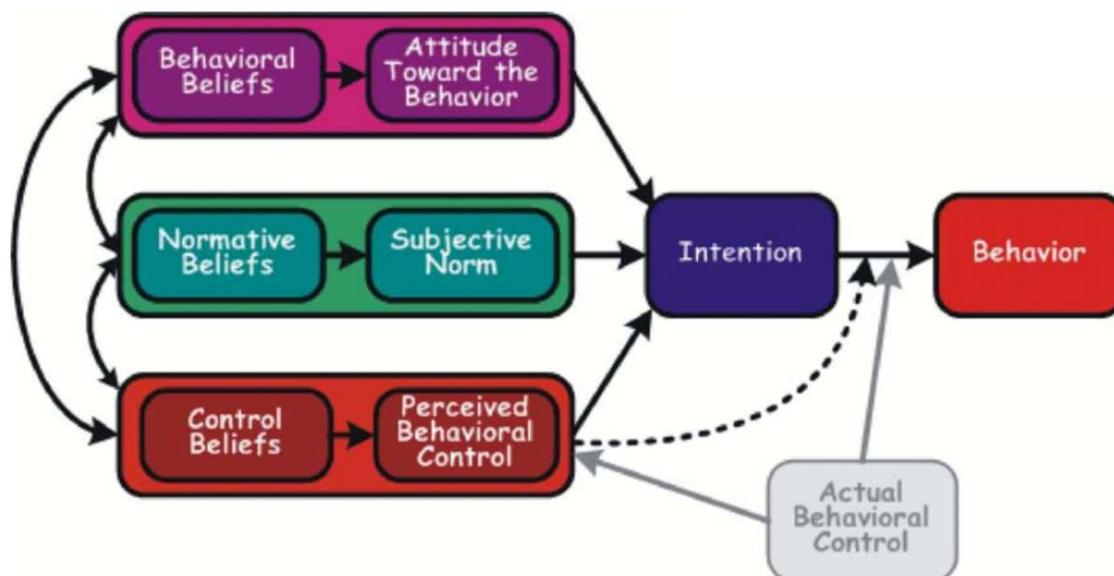


Abbildung 2: Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2002)

Alle drei Aspekte zusammengefasst geben einer Person eine Verhaltensintention (siehe Abbildung 2: *Intention*). Ajzen geht davon aus, dass je höher die Überzeugung in diesen drei Bereichen, es umso wahrscheinlicher ist, dass die Person das Verhalten bei entsprechender Gelegenheit zeigt. Die drei Bereiche können in der Realität nicht direkt beobachtet werden und können daher nur durch Befragung der Person als hypothetische und latente Variablen erhoben werden.

Das Überprüfen, ob das Verhalten tatsächlich stattgefunden hat (*actual behavioral Control*), kann nach Ajzen (2002) entweder durch Beobachtungen überprüft werden oder durch Selbstauskünfte der Befragten, was in der Praxis mit deutlich geringerem Aufwand umgesetzt werden kann.

In der Realität kann es selbstverständlich weitere willenshemmende Faktoren geben, die zu einer Ungenauigkeit der Voraussage des jeweiligen Verhaltens (*Behavior*) führen können – trotz der hohen Überzeugungen der Person in den drei Bereichen. Die Theorie ist somit nur eine Annäherung für vorhersehbares Verhalten (Ajzen, 2002). Nach Ajzen (1991) ist ein weiterer Faktor einer ungenauen Vorhersage, dass Personen ihre *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* falsch einschätzen und sie nicht mit der wirklichen Verhaltenskontrolle übereinstimmt.

Um das Konstrukt des geplanten Verhaltens sinnvoll zu erheben, rät Ajzen (2002), zunächst einen Pretest mit möglichst vielen Items zu den drei Bereichen zu erstellen. So können Überzeugungen, die für Probandinnen und Probanden nicht zugänglich sind,

benannt werden und aus der Befragung gestrichen werden. Zudem können in einer Pilotstudie Befragte offene Fragen zum zu untersuchenden Verhalten beantworten (z. B. Was, glauben Sie, sind die Vorteile dieses Verhaltens?). So können die bipolaren Adjektiv-Paare erhoben werden. Diese sollten auf ihre Reliabilität für die entsprechende Zielgruppe der Befragten und deren tatsächlich ausgeführten Verhalten überprüft werden. Ajzen schlägt vor, den Reliabilitätswert der Items mit Cronbachs Alpha zu berechnen. So sollten für die Pretests zunächst viele Items erstellt werden und für die Hauptuntersuchung geeignete ausgewählt werden.

Die Theorie des geplanten Verhaltens wurde bereits in vielen Studien zu unterschiedlichen Bereichen durchgeführt. Metaanalysen haben gezeigt, dass die subjektive Norm zusammen mit der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zwischen 39 bis 50 % der Varianz in der Verhaltensintention erklären kann (Sutton, 1998). Nach Cohen (1992) ist dies eine große Effektstärke. Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* und ihre Intention haben eine Varianz von 23 bis 34 % auf das Verhalten (Sutton, 1998). Dies entspricht nach Cohen einer mittleren bis großen Effektstärke. In den Studien wurde das Verhalten jedoch hauptsächlich durch Selbstberichtsmessungen erfasst. Armitage und Conner (2001) fanden auch mittlere bis hohe Effektstärken in Studien, bei denen das Verhalten konkret beobachtet wurde. Conner und Armitage (1998) fassen Kritik an der Theorie des geplanten Verhaltens zusammen. Es handelt sich bei dieser Theorie lediglich um Korrelationen und die Kausalzusammenhänge können nicht ermittelt werden.

Ein Erweiterungsvorschlag für die Theorie besteht in der Aufnahme von moralischen Normen. Hierbei ist die subjektive Einstellung einer Person gemeint, ob ein Verhalten moralisch korrekt oder inkorrekt ist. Einen weiteren Einfluss auf die Vorhersehbarkeit von Verhalten kann das bisher ausgeführte Verhalten einer Person darstellen. Dieser Einflussfaktor auf das Verhalten könnte für eine Erhöhung der Vorhersehbarkeit ebenfalls erhoben werden (Conner & Armitage, 1998).

Für diese Arbeit stellt die Theorie des geplanten Verhaltens eine Hilfe dar, um der Frage nachzugehen, welche Einflussfaktoren auf die Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, für Lehrkräfte bestehen. Dieses Verhalten lässt sich nach der Theorie genau definieren (vgl. Kapitel 7.2 Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen).

5.3.2 Forschungsmethodische Ansätze zu berufsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften

In der bisherigen Forschung haben sich nach Reusser und Pauli (2014) drei Ansätze für die Erforschung von berufsbezogenen Überzeugungen im deutschsprachigen Raum herausgestellt.

Der erste Ansatz ist deskriptiver Natur. Hier gibt es z. B. internationale Vergleichsstudien, die neben den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften auch die Überzeugungen untersuchen (vgl. Blömeke, 2012).

Eine zweite Art von Forschungsdesigns beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und dem konkreten Lehrkraft Handeln. Welche Auswirkungen dies auf die Schüler*innen hat, wird ebenso eruiert. Solche Wirkungsketten von berufsbezogenen Überzeugungen, Unterrichtsqualität und Unterrichtswirkungen wurden bisweilen nur wenig erforscht. Ein Beispiel stellt das COACTIV-Programm dar, bei dem mit einer Längsschnittstudie die lerntheoretischen Überzeugungen von Mathematiklehrkräften untersucht wurden (vgl. Voss et al., 2011).

Ein dritter Ansatz beschäftigt sich mit der Frage, wie sich berufsbezogene Überzeugungen durch die Ausbildung, durch die Anfangszeit als Lehrperson und später durch Fortbildungen verändern können (vgl. Reusser & Pauli, 2014).

Nach Reusser und Pauli (2014) können sich berufsbezogene Überzeugungen auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche richten. Sie benennen drei Bereiche. (1) Allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen: Diese beziehen sich auf die Inhalte und Prozesse des Wissens, Lehrens und Lernens fachlich sowie fächerübergreifend. (2) Personenbezogene Überzeugungen: Hier stehen zumeist die professionsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften im Mittelpunkt. Auch die Überzeugungen, die Lehrkräfte über Schüler*innen haben, sowie Überzeugungen über die Lehrkräfteausbildung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden thematisiert. (3) Kontextbezogene Überzeugungen: Hier werden Überzeugungen der Lehrkräfte erforscht, die sie über den Kontext von Schule haben. Es werden Themen wie Ziele und Aufgaben der Schule und Chancengleichheit thematisiert (Reusser & Pauli, 2014).

Auch Schwierigkeiten und Kritik bei der Erfassung von Überzeugungen werden in der Forschung thematisiert. So könnte die Gefahr bestehen, dass Lehrkräfte womöglich die erwünschten Antworten bei Befragungen geben und nicht ihre wahren Überzeugungen zeigen (vgl. Rimm-Kaufman et. al, 2006). Das Ausdrücken von Überzeugungen ist stark

mit der gewohnten Sprache der Person verknüpft. So könnte es schwierig sein, wenn Forschende und Lehrkräfte unterschiedliche Begriffe und/oder Sprachmuster für das Äußern von Überzeugungen nutzen. Generell könnte es Personen schwerfallen, ihre Überzeugungen eindeutig zu artikulieren (vgl. Sahin, Bullock & Stables, 2002; Windschitl, 2002). Andere gehen davon aus, dass Lehrkräfte generell kein Bewusstsein über ihre eigenen Überzeugungen haben (Richardson, 1996).

Diese Arbeit stellt eine deskriptive Untersuchung der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften dar. Beim CM handelt es sich um berufsbezogene Überzeugungen, die sich auf Inhalte und Prozesse des Wissens, Lehrens und Lernens fächerübergreifend beziehen. Doch auch personenbezogene und kontextbezogene Überzeugungen von Lehrkräften spielen eine Rolle.

6 Aufbau der eigenen Untersuchung

Die eigene Untersuchung besteht aus zwei durchgeführten Studien. Zunächst wird in diesem Kapitel der Untersuchungsgegenstand beschrieben, der in beiden Studien untersucht wird. Daraufhin wird das verwendete *Mixed-Methods-Design* erläutert.

6.1 Untersuchungsgegenstand

In den vorliegenden Studien werden die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften sowie Lehrkräfte in Ausbildung zu CM erforscht. Da CM ein sehr weit gefasstes Konzept darstellt (vgl. Kapitel 3.1), wird es in dieser Arbeit wie folgt definiert:

Arbeitsdefinition Classroom-Management:

CM ist, die von der Lehrkraft selbst gestaltete, soziale Interaktion zwischen ihr und den Schüler*innen. Die Interaktionsgestaltung bezieht sich zum einen auf eine größere Gruppe als Ganzes sowie auf einzelne Kinder individuell. Es handelt sich um Techniken, Strategien und Fähigkeiten der Lehrkraft,

- positive Beziehungen mit den Schüler*innen aufzubauen,
- präventiv Störungen zu vermeiden,
- auf Störungen effektiv einzugehen
- sowie die eigenen Emotionen und das eigene Verhalten als Lehrkraft zu regulieren,

mit dem Ziel, sich bestmöglich um die Klasse zu kümmern, sodass Lernen (kognitives und soziales) der Schüler*innen möglichst effektiv gestaltet wird (vgl. Evertson & Weinstein, 2006; Kiel, 2007; Reupert & Woodcock, 2010; Dollase, 2012; Steins, Haep & Wittrock, 2015).

Wie in Kapitel 2.2 dieser Arbeit beschrieben, werden berufsbezogene Überzeugungen in der Forschung verschieden definiert und ihnen unterschiedliche Eigenschaften zugeordnet. So werden im Folgenden Merkmale von berufsbezogenen Überzeugungen benannt, wie sie für diese Arbeit angenommen werden.

Merkmale von berufsbezogenen Überzeugungen für diese Arbeit:

- Lehrkräfte halten ihre berufsbezogenen Überzeugungen für subjektiv richtig und vertrauen darauf. Sie bieten den Lehrenden Stabilität für das Handeln, die eigene Identität und Schutz vor ständiger Erschütterung und Infragestellung. So sind die berufsbezogenen Überzeugungen zumindest für eine gewisse Zeit stabil. Eine Veränderung der Überzeugungen durch neue Erfahrungen (persönliche Erfahrungen, Aus- und Weiterbildungen, eigene Reflexionen, Beobachtungen, ...) werden als möglich erachtet.
- Berufsbezogene Überzeugungen sind stets auf etwas gerichtet: auf den Lerninhalt, die Prozessinhalte (z. B. Lehr-Lernprozess), auf Personen (Rolle von Lehrenden und Lernenden) oder auf Kontextmerkmale von Schule und Gesellschaft (vgl. Hofer & Pintrich, 1997; Reusser et al., 2011; Oser & Blömeke, 2012, S. 416).
- Berufsbezogene Überzeugungen können explizit und implizit im Bewusstsein der Lehrperson sein. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass berufsbezogene Überzeugungen meist nicht im direkten Bewusstsein einer Person sind (implizit), jedoch durch Reflexion und Auseinandersetzung durchaus ins Bewusstsein gebracht werden können (explizit).
- Berufsbezogene Überzeugungen sind entweder bereichsspezifisch und somit stark vom Kontext abhängig oder genereller Natur und in ganz unterschiedlichen Situationen aktivierbar (vgl. Fives & Buehl, 2012).
- Es handelt sich um affektiv aufgeladene Bewertungskomponenten von Vorstellungen.

(vgl. Reusser, Pauli, & Elmer, 2011; Reusser & Pauli, 2014)

Das Ziel dieser Arbeit besteht nicht darin, einen standardisierten Fragebogen zu entwickeln, sondern erste Kenntnisse über berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften zum Thema CM zu erheben. So wird der Ist-Zustand der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften über CM nach der hier vorliegenden Definition untersucht.

6.2 Mixed-Methods-Design

In der vorliegenden Untersuchung wird ein zwei Phasen *Mixed-Methods-Design* (vgl. Kuckartz, 2014) durchgeführt. Die erste online-Befragung (Studie I) ist rein quantitativer Natur und die zweite interview Befragung (Studie II) ist qualitativer Art.

Nach Creswell, Plano Clark, Gutmann und Hanson (2003) ist es wichtig bei einem *Mixed-Methods-Design* die Aspekte Implementation, Priorität und Integration der Studien sowie die theoretische Perspektive im Vorfeld zu überdenken. In der vorliegenden Untersuchung können in der quantitativen Studie I grobe Zusammenhänge von berufsbezogenen Überzeugungen, die sich auf die Definition von CM dieser Arbeit beziehen, explizit überprüft werden. Das Überprüfen von Hypothesen, die sich aus dem Theorieteil ergeben mit einer größeren Stichprobe, steht hier im Vordergrund. Zudem sollen unterschiedliche berufsbezogene Überzeugungen von verschiedenen Gruppen von Lehrkräften sowie Lehrkräften in Ausbildung deskriptiv herausgearbeitet werden. Die Auswertung dieser Daten ermöglicht einen Überblick über die Gesamthematik, kann jedoch noch keine tieferen Erklärungsangebote für bestehende berufsbezogene Überzeugungen liefern. Somit ist eine Vertiefung ausgewählter Aspekte aus der Studie I geplant, die bestimmte Aspekte fokussiert. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens für die Studie II sollen die Ergebnisse der Studie I miteinfließen, sodass Erklärungslücken des quantitativen Vorgehens gefüllt werden können (vgl. Kuckartz, 2014). In Studie II sollen Erklärungen für Zusammenhänge herausgearbeitet werden und zudem noch über die bestehenden Theorien hinaus implizite Erklärungsmöglichkeiten geliefert werden. Die Gewichtung der Studien soll gleich sein. Beide sollen sich gegenseitig ergänzende Antworten auf die Fragestellungen ermöglichen. Das *Mixed-Methods-Design* scheint hierfür besonders gut geeignet zu sein den Untersuchungsgegenstand sinnvoll auszuleuchten.

7 Konstruktion und Aufbau von Studie I

7.1 Design der Untersuchung und Stichprobenerhebung

Die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften sollen mit Hilfe einer Online-Befragung erhoben werden. Die Befragung richtet sich zudem auch an Referendar*innen sowie an Lehramtsstudierende in Deutschland.

Die Verbreitung der Online-Befragung (Studie I) wurde durch soziale Netzwerke (Facebook-Lehrkräftegruppen, WhatsApp-Gruppen) und durch das Anschreiben von Lehrkräften im Bekanntenkreis von mir vorgenommen. Durch die Bitte des Weiterleitens besteht die Möglichkeit, dass sich der Link von der Befragung im Schneeballsystem verbreiten. Insgesamt wurde die Befragung vier Wochen online gestellt und dann geschlossen (Start der Befragung: Sonntag den 08.03.2020 bis einschließlich Sonntag den 05.04.2020).

Die Stichprobe (in dieser Arbeit mit „n“ abgekürzt) wird, wie oben beschrieben, nicht rein per Zufall entstehen, da nicht jede Lehrkraft in Deutschland (Grundgesamtheit) die gleiche Wahrscheinlichkeit hat, an der Befragung teilzunehmen. Dies hat Folgen auf die Gütekriterien und somit für die Auswertung der Daten.

7.2 Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen für aktive und angehende Lehrkräfte von Studie I

Studie I besteht aus einer selbstentwickelten quantitativen Online-Befragung. Wie oben beschrieben ist der Begriff CM nicht einheitlich definiert und verschiedene Forscher*innen betonen unterschiedliche Aspekte. Diese Arbeit verwendet die Definition von CM, die in Kapitel 3.1 beschrieben ist und einen besonderen Fokus auf die Interaktionsgestaltung der Lehrkraft mit den Schüler*innen legt. Dieser Fokus wurde in vorherigen Forschungen quantitativer Befragungen nicht gewählt, sodass hierauf nicht zurückgegriffen werden konnte. Daher wurden die erarbeiteten Items und Skalen für diese Arbeit neu entwickelt. Die neu entwickelten Items beziehen sich jeweils auf die bestehende Forschung zum CM und der Vermittlung von Kompetenzen an Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3 und 4). Bei allen Items handelt es sich um Selbsteinschätzungen von Lehrkräften, Referendar*innen oder Lehramtsstudierenden. Der Fragebogen besteht aus hauptsächlich geschlossenen Fragen. So können die gesammelten Daten einer auch großen Stichprobe zeiteffektiv ausgewertet werden (Bortz & Döring, 2006, S. 177ff.,

215). Der Fragebogen besteht aus 81 geschlossenen Fragen zum Ankreuzen und einer offenen Frage (Item 82). Bei der Erstellung der Items wurden Behauptungen formuliert. Nach Bortz und Döring lassen sich durch Behauptungen betontere und differenziertere Aussagen zum Inhalt treffen als mit Fragen. Durch geschickte und gegebenenfalls provozierende Wortwahl werden die Befragten zu eindeutigen Stellungnahmen veranlasst. Zudem erscheint die Behauptungsform vorteilhaft, da die Befragung keinen konkreten Sachverhalt erkundet, sondern subjektive Wahrnehmungen erhebt (Bortz & Döring, 2006, S. 254).

Im Online-Fragebogen werden die Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte nach ihrem *Umgang mit Lerngruppen* befragt. So wurde bewusst der Begriff *Klassenführung* oder *Classroom-Management* ausgelassen, da diese in der Literatur unterschiedlich definiert werden (vgl. Kapitel 3). Auch der Begriff *to manage* könnte Assoziationen von Lehrkräften entstehen lassen, die nicht den Fokus dieser Arbeit darstellen. Die folgende Tabelle 3 zeigt eine Übersicht des Online-Fragebogens.

Tabelle 3: Übersicht der Skalen des Online-Fragebogens

Frage/Theorie	Skala (psychologische Konstrukte)	Item Nr.	Frage Nr. im Fragebogen
Persönliche Daten, Stichprobenbeschreibung		1–10	1–10
Für wie wichtig erachtet eine Lehrkraft folgende Aspekte des CM, die in ihrem Einflussbereich liegen? 21 Items	(t) Technology of the self (5 Items)	11–15	11
	(P) geplante präventive Maßnahmen (6 Items)	16–21	
	(l) liebevolle Interaktionsgestaltung (5 Items)	22–26	
	(k) konsequente Interaktionsgestaltung (5 Items)	27–31	
Für wie wichtig erachtet eine Lehrkraft folgende Aspekte des CM, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen?	Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten (8 Items)	32–39	12
Selbsteinschätzung der Lehrkräfte 3 Items	zu den Bereichen (t) Technology of the self, (l) liebevolle Interaktionsgestaltung, (k) konsequente Interaktionsgestaltung	40–42	13
Einzelfrage: Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz	Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein?	43	14
Erkenntnistheorie – berufsbezogene Überzeugungen: Woher stammen CM-Kompetenzen bei Lehrkräften? 17 Items	Einzelitems: Studium, Referendariat, Praxissemester	44–46	15
	(w) Formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung, Autoritäten (3 Items)	47–49	
	(p) Praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen und Austausch beruhend (5 Items)	50–54	
	(wp) Praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind (6 Items)	55–60	
Einzelfrage:	Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern?	61	16
Theorie des geplanten Verhaltens: Besuch einer CM-Fortbildung 19 Items	(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle (6 Items)	62–67	17–22
	(TgV:S) Soziale Norm (8 Items)	68–75	23–30
	(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, eine CM-Fortbildung zu besuchen (5 Items)	76–80	31–35
Einzelfrage:	Würden Sie an einer solchen (siehe oben – Gedankenexperiment) methodisch-inhaltlichen Fortbildung über den Umgang von Lerngruppen an einem für Sie passenden Termin und Ort teilnehmen?	81	36
Offene Frage:	Hier können Sie alles anmerken, was Ihnen in der Befragung gefehlt hat oder Sie (kritisch) kommentieren möchten:	82	37

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus persönlichen Fragen, um einen genauen Überblick über die Stichprobe zu erhalten (siehe Tabelle 3, 10 Items). Nach Forgasz und Leder (2008) zeigen die unterschiedlichen Lehrämter unterschiedliche Überzeugungen. So wird im Fragebogen nach der Schulform gefragt. Nach der Theorie des geplanten Verhaltens (vgl. Kapitel 5.3.1) ist eine Veränderung des Verhaltens stark von der sozialen Normung abhängig. Diese unterscheidet sich bei Lehrkräften, die stets allein unterrichten, von denen, die im gemeinsamen Lernen in einer inklusiven Klasse im Team-Teaching oder mit Schulbegleitungen unterrichten. Daher werden diese Informationen in der Befragung erhoben. Die Empfindung von Stress und Überforderung hängt stark mit der eigenen CM-Kompetenz zusammen (vgl. Kapitel 3.2). Ob auch die Anzahl der Wochenstundenarbeitszeit Einfluss nimmt, soll hier erforscht werden. Nach Faour (2003) sind berufsbezogene Überzeugungen und Praxishandeln von Lehrkräften abhängig vom Alter der Lehrkraft. So wird auch die Anzahl der Berufsjahre erfasst.

Daraufhin nehmen die Befragten eine Einschätzung vor, was sie im *Umgang mit Lerngruppen* für wichtig erachten. Die 21 selbsterstellten Items werden vier Skalen zugeordnet. In dieser Arbeit werden Skalennamen stets in einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet und zudem zum Teil mit einem Buchstaben in Klammern als Abkürzung versehen. Folgende vier Skalen zur Einschätzung der Wichtigkeit im *Umgang mit Lerngruppen* werden erhoben: ‚(t) Technology of the self‘ (5 Items), ‚(P) Geplante präventive Maßnahmen‘ (6 Items), ‚(l) liebevolle Interaktionsgestaltung‘ (5 Items), ‚(k) Konsequente Interaktionsgestaltung‘ (5 Items). Im Online-Fragebogen wird die Reihenfolge der 21 Items stets für jede Befragte und jeden Befragten randomisiert.

Beispielitem der Skala ‚Technology of the self‘:

Wie wichtig sind die Aspekte für einen guten Umgang mit Lerngruppen?	(1) Überhaupt nicht wichtig (2) Eher nicht wichtig (3) Teils, teils (4) Wichtig (5) Sehr wichtig
Item 11: Als Lehrkraft Strategien zu kennen, um eigene negative Emotionen im Unterricht selbst regulieren zu können.	(1) (2) (3) (4) (5)

Die fünf Items zur Skala ‚(t) Technology of the self‘ wurden aus den empirischen Befunden, welche im Kapitel 3.3.4 beschrieben wurden, erstellt (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014). Die sechs Items zur Skala ‚(P) geplante präventive Maßnahmen‘ sind aus der langjährigen Forschung zu CM von Evertson und Weinstein abgeleitet (vgl. Kapitel

3.3.3; Evertson & Emmer, 2009; Evertson & Weinstein, 2006). Wie in Kapitel 3.3.2 beschrieben, hat sich der Interaktionsstil liebevoll und konsequent in der empirischen Forschung für die Entwicklung der Schüler*innen als besonders positiv gezeigt. So wurden die Skalen ‚(l) liebevolle Interaktionsgestaltung‘ und ‚(k) konsequente Interaktionsgestaltung‘ auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse erstellt (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014; Evertson & Emmer, 2009; Evertson & Weinstein, 2006).

Zu den drei Bereichen ‚(t) Technology of the self‘, ‚(l) liebevolle Interaktionsgestaltung‘ und ‚(k) konsequente Interaktionsgestaltung‘ werden die Befragten zu einer Selbsteinschätzung ihres eigenen Verhaltens im Unterricht aufgefordert. Diese drei Bereiche sind besonders für die Interaktionsgestaltung relevant (vgl. Kapitel 3.1) und werden daher erhoben. Aus Gründen des Umfangs des Fragebogens wurden hier lediglich Einzelitems erstellt und keine Skalen.

Im Weiteren wird gefragt, inwieweit die Lehrkraft äußere Faktoren für ihr CM-Verhalten für relevant erachtet. Im Online-Fragebogen wird die Reihenfolge der acht Items stets für jede Befragte und jeden Befragten randomisiert.

Beispielitem

Wie stark beeinflussen folgende äußere Umstände Ihren Umgang mit Lerngruppen?	(1) Überhaupt nicht (2) Eher nicht stark (3) Teils, teils (4) Stark (5) Sehr stark
Item 34: Die Klassengröße	(1) (2) (3) (4) (5)

In Kapitel 2.2 wurde erörtert, dass berufsbezogene Überzeugungen stets auf etwas gerichtet sind. Dies umfasst auch Kontextmerkmale von Schule und Gesellschaft (vgl. Hofer & Pintrich, 1997; Reusser et al., 2011; Oser & Blömeke, 2012, S. 416). So ist der Blick auch auf die äußeren Umstände wichtig. Die erstellten Items beruhen auf Gesprächen mit Lehrkräften und auf Literatur, die davon ausgeht, dass diese äußeren Umstände als relevant für die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften und deren CM-Verhalten sein könnten. Khader (2012) nennt Gründe, warum berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften nicht immer zu einem entsprechenden Verhalten führen. Hier nennt er unter anderem die Lehrpläne (vgl. Kapitel 2.3). So wird dies auch als äußerer Faktor befragt. Nach Faour (2003) sind berufsbezogene Überzeugungen und Praxishandeln von Lehrkräften stark unter anderem abhängig vom Einzugsgebiet der Schule, der Klassengröße und der Jahrgangsstufe, die eine Lehrkraft

unterrichtet. Ein weiterer Einflussfaktor stellt die Unterstützung der Schulleitung dar. Die Zusammensetzung der Lerngruppe hat nach Emmer und Hickman (1991) zudem Einfluss auf das CM einer Lehrkraft.

Im Folgenden werden die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften befragt, wie sie glauben, dass CM-Kompetenzen entwickelt werden. Ziel des Fragebogens war es nicht, alle möglichen Ausprägungen berufsbezogener Überzeugungen von Lehrkräften herauszuarbeiten. Es wurde bewusst ein quantitatives Verfahren mit geschlossenen Fragen gewählt. Hierdurch können aus der gängigen Aus- und Weiterbildungspraxis Methoden und Vorgehensweisen von den teilnehmenden Befragten beurteilt werden (vgl. Kapitel 4.2). Die erstellten Items lehnen sich an den Artikel von Braten und Ferguson (2015), *Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education*, an. Zudem werden die unterschiedlichen Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, die empirisch untersucht wurden (vgl. Kapitel 4.2), von den Lehrkräften im Fragebogen ergänzend eingeschätzt. Die Möglichkeiten, Kompetenzen über CM zu erwerben, sind für diese Studie in drei Skalen aufgegliedert.

- (w) Formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten (3 Items).
- (p) Praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen und Austausch beruhend (5 Items).
- (wp) Praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind (6 Items).

Braten und Ferguson (2015) nutzen in ihrer Studie die ersten zwei Skalen (w und p) und zudem befragten sie die Wichtigkeit für Lehrkräfte, soziale Medien als Wissensquelle zu verwenden. Da in ihrer Studie soziale Medien von nur wenigen Teilnehmenden als relevant eingestuft wurden, wird in dieser Studie auf die Skala ‚soziale Medien‘ verzichtet. Die vorliegende Befragung nimmt die dritte Skala (wp), die Überzeugung, dass Wissen und Kompetenzen durch Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Übungen entstehen können, in den Fokus. In der Forschung wird die Verbindung von Theorie und Praxis weitläufig diskutiert (vgl. Kapitel 4.2). Im Online-Fragebogen wird die Reihenfolge der 17 Items stets für jede Befragte und jeden Befragten randomisiert.

Beispielitem:

Mögliche Aktivitäten, um den Umgang mit Lerngruppen von Lehrkräften zu erlernen oder zu verbessern. Durch...	(1) Trifft überhaupt nicht zu (2) Trifft eher nicht zu (3) Teils, teils (4) Trifft eher zu (5) Trifft völlig zu
Item 48: ...das Lesen von pädagogischen/didaktischen Fachbüchern und Fachzeitschriften	(1) (2) (3) (4) (5)

Daraufhin werden die Befragten zu einem Gedankenexperiment angeregt. Ihnen wird eine Fortbildung zum Thema *Umgang mit Lerngruppen* mit konkreten Angaben vorgestellt. Hierbei werden wie von Ajzen (2002) empfohlen die Aktion, der Kontext, das Ziel sowie Zeit und Ort beschrieben: *„Angenommen, Sie sind an einer Fortbildung zum Thema ‚Umgang mit Lerngruppen‘ in Ihrer Stadt angemeldet (Fortbildungsdauer: 2 aufeinanderfolgende Samstage, jeweils von 9.30 bis 17 Uhr). Die Fortbildung wird methodisch aus Vorträgen, Diskussionen und Rollenspielen, die zum Teil gefilmt und reflektiert werden, bestehen. Inhaltlich werden Selbstregulierungsstrategien für Lehrkräfte, Umsetzung von präventiven Maßnahmen und eine liebevolle sowie konsequente Interaktionsgestaltung von Lehrkräften in der Fortbildung thematisiert. Was sind Ihre Gedanken hierzu?“*

Nach Ajzen (2002) gibt es drei verschiedene Arten von Überzeugungen, die die Entscheidung, ein bestimmtes Verhalten durchzuführen, beeinflussen (vgl. Kapitel 5.3.1). Dies ist zum einen die ‚(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten‘, wobei hier Überzeugungen der Person erfasst werden, ob das Verhalten ihr etwas nützt. So wurden zwei Items zur Gesamtbewertung des Verhaltens aufgestellt (76 und 77) sowie drei Items, die sich auf mögliche positive Erwartungen bei der Teilnahme an der Fortbildung richten. Auch Überzeugungen zur ‚(TgV:S) sozialen Norm‘ sind für das Verhalten entscheidend (Items 68–75). So wird die Lehrkraft gefragt, ob Bezugspersonen der Lehrkraft den Besuch der Fortbildung befürworten und ob die Lehrkraft diese Personen in der Entscheidung für relevant erachtet. Als Drittes haben Überzeugungen, die die ‚(TgV:WV) wahrgenommene Verhaltenskontrolle‘ (Items 62–67) darstellen, nach Ajzen einen Einfluss. Hier geht es um Überzeugungen, ob es für die Lehrkraft überhaupt möglich ist, an der Fortbildung teilzunehmen (vgl. Kapitel 5.3.1; Ajzen, 2006; Ajzen, 1991; Ajzen, 1985). Die Stärke einer Überzeugung des jeweiligen Items wird durch eine Skala von 0 bis 100 erhoben, um den Befragten zu ermöglichen, ihre Überzeugungen differenziert abgestuft mitteilen zu können. Den Werten 0 und 100 wird jeweils ein

bipolares Adjektiv zugeordnet. In diesem Teil des Fragebogens war es den Befragten möglich, einzelne oder alle Items unausgefüllt zu hinterlassen. Der Grund hierfür ist, dass die Abbruchquote zum Ende einer Befragung zunimmt. Durch die Möglichkeit, Fragen zu überspringen, wird eine höhere Abschlussquote der Befragungen erhofft. Der Nachteil, lückenhafte Daten zu erhalten, wird hier am Ende des Fragebogens hingenommen.

In einem Pretest mit fünf Lehrkräften wurden die Items auf Verständlichkeit überprüft. Hierbei wurden einige Items verändert oder herausgenommen. Zudem wurde das Verhalten, an dieser bestimmten Fortbildung teilzunehmen, nach den Rückmeldungen der Lehrkräfte klarer definiert.

Beispielitems:

(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten (<i>behavioral beliefs</i>)	(TgV:S) Soziale Norm (<i>normative beliefs</i>)	(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle (<i>control beliefs</i>)
Item 76: Die Teilnahme an dieser Fortbildung wäre für mich 0 ----- 100 Schlecht – Gut	Item 68: Was vermuten Sie? Meine Schulleitung fände es wichtig, dass ich zu einer solchen Fortbildung zum Thema Umgang mit Lerngruppen gehe: 0 ----- 100 Stimmt nicht – stimmt	Item 62: Ich bin zuversichtlich, dass ich es schaffen kann, an 2 Samstagen zu dieser Fortbildung zu gehen 0 ----- 100 Falsch – richtig

Zu den erhobenen Skalen werden in dieser Befragung sechs Einzelfragen gestellt, die auch mit einer Ratingskala von den Befragten eingestuft werden. Dabei handelt es sich zum einen um drei Items, mit denen die Befragten ihre CM-Kompetenz einschätzen (Items 40–42).

Zu Ihrem eigenen Verhalten im Unterricht...	(1) Überhaupt nicht (2) Eher nicht (3) Teils, teils (4) Oft (5) Fast immer
Item 40: Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren.	(1) (2) (3) (4) (5)
Item 41: Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber.	(1) (2) (3) (4) (5)
Item 42: Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein.	(1) (2) (3) (4) (5)

Item 43 stellt eine übergeordnete Frage nach der CM-Kompetenz von den Befragten dar:

- **Wie** schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? Geben Sie sich 1 bis 10 Sterne.

Zwei weitere Einzelfragen können von den Befragten mit einer Skala von 1 bis 5 beantwortet werden.

- Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern? (Item 61)
- Würden Sie an einer solchen (siehe oben – Gedankenexperiment) methodisch-inhaltlichen Fortbildung über den Umgang von Lerngruppen an einem für Sie passenden Termin und Ort teilnehmen? (Item 81)

Die letzte Frage des Online-Fragebogens ist die einzig offene (Item 82). Die Teilnehmenden können hier offen schreiben, was sie zum Fragebogen kommentieren möchten.

Der Fragebogen wurde in einer Testphase von fünf aktiven Lehrkräften durchgeführt. Dabei handelte es sich um drei Grundschullehrkräfte, eine Sonderpädagogin und einen Gymnasiallehrer. Die Rückmeldungen führten zu Kürzungen, Präzisierung und weiteren Erläuterungen der Items an den entsprechenden Stellen. Die Lehrkräfte sagten aus, dass sie alle nötigen Antwortmöglichkeiten im Fragebogen zur Verfügung hatten.

7.3 Zu untersuchende Hypothesen

Auf Grundlage der Literatur aus dem zweiten, dritten und vierten Kapitel, werden nun Hypothesen zu unterschiedlichen Bereichen aufgestellt.

Zunächst werden Hypothesen zu dem Bereich berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften aufgestellt, die Überzeugungen, woher CM-Kompetenzen entstammen, behandeln:

Es wird vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen der Lehrkraft und den Überzeugungen nach dem Ursprung von CM-Kompetenzen besteht. Lortie (1975) zeigte, dass sich die Überzeugungen, die sich während der eigenen Schulzeit aufbauten (*apprenticeship of observation*), die Denkgewohnheiten stark beeinflussen. Die stabilen Überzeugungen werden von Lehrkräften oft nur bei Widerständen, Druck und Krisen verändert (Reusser, Pauli, & Elmer, 2011). Zudem haben epistemologische Überzeugungen nach Muis (2007) einen großen Einfluss darauf, wie eine Person über sich selbst denkt und welche Werte und Ziele sie verfolgt. Epistemologische Überzeugungen von angehenden und aktiven Lehrkräften wirken somit darauf ein, wie und was sie in Aus- und Fortbildungen lernen und welche Wissensvermittlung sie ablehnen (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Dies wiederum könnte Einfluss darauf haben, wie sie sich selbst in gewissen Bereichen einschätzen.

Hypothese 1: Je höher die Selbsteinstätzung der CM-Kompetenz ist, desto größer die Überzeugung, dass CM-Kompetenzen rein durch praktische Erfahrungen (,(p) praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung‘) erlernt werden können.

Hypothese 2: Je niedriger die Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz ist, desto größer die Überzeugung, dass CM-Kompetenzen durch wissenschaftliche Erfahrungen (,(w) formalisierte Quellen‘) erlernt werden können. Dies wird besonders für aktive Lehrkräfte vermutet, da diese gegenwärtig CM in eigenen Klassen umsetzen und somit am ehesten mit Widerständen, Druck und Krisen des eigenen CM konfrontiert werden können.

Hypothese 3: Lehrkräfte halten ,(p) praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung‘, rein auf Erfahrungen beruhend, anderen Lernmöglichkeiten von CM für überlegen (vgl. Hofer, 2000).

Hypothesen zur Einschätzung der Wichtigkeit der CM-Aspekte:

Es wird vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die auf wissenschaftlichen Kenntnissen beruhen, und den Überzeugungen, woher CM-Kompetenzen entstammen, besteht. Fives und Buehl (2008) vermuten, dass erkenntnistheoretische Überzeugungen von Lehrkräften einen entscheidenden Rahmen setzen, was und wie Lehrkräfte neu präsentierte Erkenntnisse annehmen.

Hypothese 4: Je wichtiger die CM-Thematiken eingeschätzt werden, umso mehr glauben Lehrkräfte, dass wissenschaftliche Erkenntnisse beim Lernen für ihre Kompetenz entscheidend sind.

Hypothese 5: Werden die CM-Thematiken von den Befragten als weniger wichtig eingeschätzt, besteht eine größere Überzeugung CM durch praktische Erfahrung zu erlernen.

Hypothese 6: Lehrkräfte halten ‚(k) konsequente Interaktionsgestaltung‘ für deutlich wichtiger als ‚(l) liebevolle Interaktionsgestaltung‘. Kapitel 3.3.2 zeigt die Schwierigkeiten, eine gute Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung zu definieren und durch Handlungen umzusetzen. So ist es für eine Lehrkraft einfacher, sich auf eine gute Organisation von Klassen zu konzentrieren als die Verbesserung ihrer Beziehung zu den Schüler*innen in den Fokus zu nehmen (Malmberg, Hagger, Burn, Mutton & Colls, 2010). Dies könnte bedeuten, dass der Fokus auf die liebevolle Interaktionsgestaltung verloren geht.

Hypothese 7: Die Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, steht im Zusammenhang mit den in Tabelle 4 aufgelisteten Prädiktorvariablen.

In der Studie sollen Kenntnisse darüber erworben werden, welche Prädiktorvariablen für den Besuch einer Fortbildung stehen. Hierfür soll eine *Multiple Regressionsanalyse* durchgeführt werden. Im Folgenden sind die Variablen aufgelistet und Hypothesen zu ihrem Einfluss auf die Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, aufgelistet. Die Tabelle zeigt die aufgestellten Hypothesen.

Tabelle 4: Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen

Prädiktorvariablen	Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (β)
Team-Teaching	Positiver Zusammenhang
Einstellung gegenüber dem Verhalten „CM-Fortbildung an zwei Samstagen“ (TgV:E)	Positiver Zusammenhang
Soziale Norm zur Teilnahme an einer Fortbildung an zwei Samstagen (TgV:S)	Positiver Zusammenhang
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle zur Teilnahme an einer Fortbildung an zwei Samstagen (TgV:WV)	Positiver Zusammenhang
Selbsteinschätzung CM-Kompetenz	Negativer Zusammenhang
Einschätzung, dass Bedingungen an der Schule außerhalb des eigenen Einflussbereiches der Lehrkraft Einfluss auf das CM haben.	Negativer Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten. (w)	Positiver Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen beruhend. (p)	Negativer Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind. (wp)	Positiver Zusammenhang
Wunsch, eigene CM-Kompetenz zu verbessern	Positiver Zusammenhang

Hypothese 8: Der Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern, steht im Zusammenhang mit den in Tabelle 5 aufgelisteten Prädiktorvariablen.

Tabelle 5: Wunsch, eigene CM-Kompetenz zu verbessern

Prädiktorvariablen	Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern (β)
Überzeugung, dass Inhalte des CM als wichtig eingeschätzt werden.	Positiver Zusammenhang
Einschätzung, dass Bedingungen an der Schule außerhalb des eigenen Einflussbereiches der Lehrkraft Einfluss auf das CM haben.	Negativer Zusammenhang
Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenz	Negativer Zusammenhang
Alter der Lehrkraft	Negativer Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten. (w)	Positiver Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen beruhend. (p)	Negativer Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind. (wp)	Positiver Zusammenhang
Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche einer Lehrkraft	Positiver Zusammenhang

Hypothese 9: Je mehr Wochenstunden eine aktive Lehrkraft im Team-Teaching arbeitet, umso mehr gibt sie der ‚(TgV:S) sozialen Norm‘ einen höheren Stellenwert als andere Lehrkräfte.

Hypothese 10: Die Einschätzung von CM-Thematiken im eigenen Einflussbereich ist bei aktiven Lehrkräften im Team-Teaching höher.

Laut des Selbstwerterhaltungsmodell von Tesser (1988) können soziale Vergleichsprozesse zur Selbstwertbedrohung führen. Nach dem Modell versuchen Menschen in sozialen Vergleichsprozessen sich so zu verhalten, dass sich ihr Selbstwert mindestens erhalten kann (vgl. Steins, 2014). Die Folge für das Verhalten der Person kann entweder selbstwerterniedrigende Vergleichsprozesse oder *selbstwerterhöhende Reflexionsprozesse* darstellen. Drei Determinanten nehmen nach Tesser (1988) Einfluss

auf diesen Prozess. Zum einen spielt die psychologische Nähe zur Vergleichsperson eine wichtige Rolle. Auch die Qualität der Leistung und ob das Leistungsgebiet für die jeweilige Person als relevant angesehen wird, bestimmen die Einschätzung und das Verhalten der Person (vgl. Steins, 2014).

Im Team-Teaching handelt es sich meist um Kolleg*innen mit gleicher oder ähnlicher Berufsausbildung, die zumindest einen Teil ihrer Arbeitszeit zusammen längerfristig verbringen. So werden in dieser Arbeit soziale Vergleichsprozesse durch eine gewisse psychologische Nähe im Team-Teaching angenommen. Besonders ein sinnvolles CM-Verhalten während des Team-Teachings könnte für die Selbstdefinition der Lehrkraft von hoher Bedeutung sein, da hier Vergleichsprozesse zwischen den beiden Lehrkräften im Unterricht am offensichtlichsten stattfinden können.

Hypothese 9 geht davon aus, dass sich Lehrkräfte im Team-Teaching in sozialen Vergleichsprozessen befinden und somit ihr Verhalten stärker nach der ‚Sozialen Norm‘ richten.

Die Hypothese 10 nimmt an, dass sich Team-Teaching durch soziale Vergleichsprozesse steigernd auf die Einschätzung von CM-Thematiken auswirkt. In Hypothese 7 wird untersucht, ob Team-Teaching Einfluss auf die Fortbildungsbereitschaft hat. Fortbildungen als externe Wissens- und Kompetenzquellen können der Lehrkraft Sicherheit für das eigene Handeln außerhalb ihrer sozialen Vergleichsprozesse im Team-Teaching geben. Lehrkräfte, die solchen sozialen Vergleichsprozessen nicht ausgesetzt sind und in der Regel ganz allein unterrichten, haben womöglich weniger das Bedürfnis, ihr CM-Verhalten mit Hilfe einer Fortbildung kritisch zu hinterfragen.

7.4 Untersuchungsdurchführung

Der Online-Fragebogen war wie geplant vier Wochen für Lehrkräfte und Lehrkräfte in Ausbildung zum Ausfüllen verfügbar (Start Sonntag, 08.03.2020, bis Sonntag, 05.04.2020). Lehrkräfte wurden aus meinem Bekanntenkreis wie geplant per E-Mail und soziale Medien angeschrieben.

Die Zeit, in der die Befragung online war, war deutlich durch die Corona-Pandemie geprägt. So schlossen alle Schulen in NRW am 09.03.2020 und hielten Notgruppen für wenige Kinder aufrecht. Auch in Schleswig-Holzstein schlossen alle Schulen am

16.03.2020. In allen anderen Bundesländern kam es ebenfalls zu Schulschließungen zu ähnlichen Zeitpunkten bis deutlich über den 05.04.2020 hinaus. In den Bundesländern wurden die Lehrkräfte dazu angehalten, in den Osterferien Notgruppen zu führen. Dies alles zusammen hat die Arbeitsrealität und das private Leben aller Befragten stark beeinflusst. An den Universitäten wurden im März Prüfungen verschoben und der Beginn des Sommersemesters versetzt, sodass die Corona-Pandemie auch erhebliche Auswirkungen auf das Leben von Lehramtsstudierenden gehabt hat. Wie sich dies auf die Befragung auswirkte, ist unklar. Durch die Kontaktsperrungen könnten die Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden mehr Zeit für das Ausfüllen des Online-Fragebogens gehabt haben. Möglicherweise führte die Corona-Pandemie zu Sorgen und Ängsten, sodass dies das Ausfüllen oder das Nicht-Ausfüllen der Online-Befragung beeinflusste.

Die größten Ausfüllzahlen des Fragebogens waren an Wochenenden zu verzeichnen. Die Tage mit den höchsten Beteiligungszahlen waren Sonntag, der 08.03.2020, mit 67 Befragten, Samstag, der 14.03.2020, mit 50 Befragten und Sonntag, der 15.03.2020, mit 27 ausgefüllten Befragungen.

8 Ergebnisse von Studie I

Die Auswertungen der Online-Befragungen wurden mit der Datenanalyse-Software IBM *SPSS Statistics Version 25* durchgeführt. Einige der Tabellen und Diagramme wurden zudem mit *Excel Microsoft Office Home 2013* erstellt.

8.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 272 Personen an der Online-Befragung teilgenommen. 19 dieser Befragten haben jedoch, nachdem sie den Teil der persönlichen Daten eingegeben haben (Lehramt, Berufserfahrung etc.), die Befragung abgebrochen. Diese 19 Personen werden nicht in die Stichprobe einbezogen. Somit besteht die auszuwertende Stichprobe aus 253 Personen. Von ihnen haben 18 Personen die Online-Befragung frühzeitig beendet. Sie haben jedoch schon Fragen beantwortet, die zur Auswertung dieser Studie beitragen. So lag die Abschlussquote dieser Befragung bei 86 %. Der Datendienstleister ‚surveymonkey‘ gab an, dass die durchschnittliche Bearbeitungsdauer einer Befragung bei 14 Minuten pro Person lag.

Von den 253 befragten Personen sind 193 (76,3 %) weiblich und 59 (23,3 %) männlich, wobei eine Person keine Antwort zu dieser Frage gegeben hat. Die Antwortmöglichkeit ‚divers‘ hat keine der befragten Personen angegeben.

167 (66 %) gaben an, aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen zu kommen, 40 (15,8 %) aus Schleswig-Holstein, 8 (3,2 %) aus Bayern und 5 aus deutschen Auslandsschulen. Die restlichen Befragten stammen aus neun weiteren deutschen Bundesländern.

Abbildung 3 zeigt die Altersstruktur der Befragten in Jahren. Die Altersspanne beginnt bei 20 Jahren und endet bei 71 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 39,2 Jahre bei einer Standardabweichung von 11,9. Passend zu der Altersstruktur sind auch die Jahre der Berufserfahrungen der Befragten sehr unterschiedlich. Befragte weisen zwischen 0 und 49 Jahren Berufserfahrungen nach dem Referendariat auf. Im Durchschnitt haben sie 11,7 Jahre Berufserfahrung bei einer Standardabweichung von 11,0. Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter*innen (59 Befragte) wurden in dieser Befragung mit 0 Jahren Berufserfahrung gezählt.

Die 166 aktiven Lehrkräfte, die an dieser Studie teilnahmen, haben eine durchschnittliche Berufserfahrung von 13,4 Jahren mit einer Standardabweichung von 9,3.

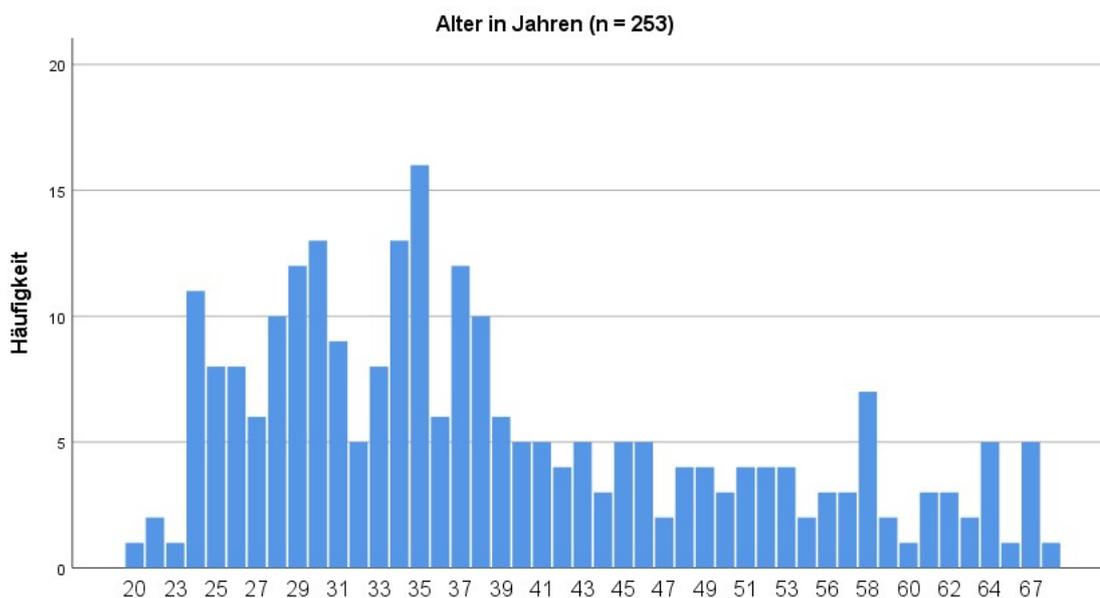


Abbildung 3: Altersstruktur der Befragten in Jahren

Tabelle 6 zeigt, wie viele Stunden die Befragten derzeit aktiv im Unterricht tätig sind und wie viele Stunden sie hiervon doppelt besetzt im Team-Teaching unterrichten. Fünf der Befragten haben die Fragen nicht beantwortet (siehe n = 248).

Tabelle 6: Unterrichtsstunden pro Woche der Befragten

	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wie viele Schulstunden pro Woche sind Sie derzeit konkret im Unterricht?	248	0,00	30,00	17,4	8,4
Wie viele Schulstunden pro Woche sind Sie im Unterricht mit einer anderen Lehrkraft doppelt besetzt (Team-Teaching)?	248	0,00	27,00	4,3	6,0

Unter allen Befragten sind 137 (54,2 %) Klassenlehrkräfte und 136 (53,8 %) der Befragten arbeiten in einer Klasse mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf.

Tabelle 7 zeigt den Berufsstatus aller 253 Befragten in Verbindung mit ihrer jeweiligen Schulform. Beim Berufsstatus bildet die weitaus größte Gruppe mit 166 Befragten die aktiven Lehrkräfte. Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter*innen bilden mit 30 und 29 Befragten je deutlich kleinere Gruppen der Stichprobe. Bei der Schulform haben hauptsächlich Personen der Grundschule teilgenommen (100 Befragte), gefolgt von Personen des Gymnasiums (65 Befragte). Haupt-, Real- und Berufsschulen machen mit je unter 10 Befragten einen kleinen Anteil der Stichprobe aus. Bei Betrachtung der

Schulform in Verbindung mit dem Berufsstatus ergeben sich die zwei größten Gruppen zum einen aus aktiven Grundschullehrkräften (71 Befragte) und aktiven Gymnasiallehrkräften (43 Befragte). Drei Befragte gaben an, dass keiner der angegebenen Berufsstatus auf sie zutrifft. Im offenen Item 82 gaben sie an, dass sie als Fachleiter*innen tätig sind.

Tabelle 7: Schulform in Verbindung mit dem Berufsstatus der Befragten

	Lehramtsstudent*in	Lehramtsanwärter*in	Aktive Lehrkraft an einer Schule	Teil der Schulleitung	ehemalige Lehrkraft	Nichts davon trifft zu	Gesamt
Grundschule	7	10	71	7	3	2	100
Hauptschule	0	0	4	1	1	0	6
Realschule	2	0	7	0	0	0	9
Gesamt-schule	2	6	19	2	2	0	31
Gymnasium	7	8	43	5	1	1	65
Förderschule	10	2	16	0	2	0	30
Berufliche Schule	2	3	2	1	0	0	8
Andere	0	0	4	0	0	0	4
Gesamt	30	29	166	16	9	3	253

Die 166 aktiven Lehrkräfte wurden zudem befragt, ob sie an einer inklusiven Schule arbeiten. Tabelle 8 zeigt, dass die Schulformen Haupt-, Real-, Gesamt- und Förderschulen mit über 71 % die höchsten Anteile an Lehrkräften in inklusiven Systemen in dieser Befragung aufweisen. Grundschullehrkräfte gaben zu 66 % an, an einer inklusiven Schule zu arbeiten. Die Gruppe der Gymnasiallehrkräfte dieser Stichprobe haben mit 19 % den geringsten Anteil von Lehrkräften, die in einem inklusiven System arbeiten.

Tabelle 8: Anteil der Lehrkräfte in inklusiven Systemen nach Schulformen

Schulform	Anzahl der aktiven Lehrkräfte, die in einem inklusiven System arbeiten	Anteil in % der Lehrkräfte dieser Schulform, die in einem inklusiven System arbeiten
Grundschule	47 von 71	66 %
Hauptschule	4 von 4	100 %
Realschule	5 von 7	71 %
Gesamtschule	14 von 19	74 %
Gymnasium	8 von 43	19 %
Förderschule	14 von 16	88 %
Berufliche Schule	1 von 2	50 %
Andere	2 von 4	50 %

8.2 Aufbereitung der Daten

Die Daten der 253 auszuwertenden Fragebögen wurden mit unterschiedlichen Berechnungen aufbereitet. Dieses Unterkapitel beschreibt, wie die Reliabilitätsanalyse für die Skalenerstellung und die Skalenberechnung an sich durchgeführt wurde. Zudem wird erläutert, wie multiple lineare Regressionsanalysen zur Aufbereitung der Daten durchgeführt wurden und nach Signifikanz überprüft wurden. Diese Berechnungen werden in den folgenden Kapiteln zur Überprüfung der Hypothesen und dem Vergleich unterschiedlicher Befragungsgruppen verwendet.

8.2.1 Reliabilitätsanalyse für die Skalenerstellung

Im Kapitel 7.2 wurden die erstellten Skalen für diese Befragung beschrieben. Tabelle 9 zeigt in den ersten beiden Spalten die für diese Arbeit konstruierten Skalen mit den dazu geplanten Items. Mit Hilfe des Computerprogramms IBM SPSS wurden die Items zu Skalen zusammengefasst. Hierfür wurde zunächst eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, bei dem Cronbachs-Alpha-Werte berechnet wurden. Für eine sinnvolle Auswertung einer Skala ist ein Cronbachs-Alpha-Wert von mindestens 0,69 nötig. Um einen Wert zu erhalten, der hoch genug ist, wurden bei einigen Skalen Items

ausgeschlossen (Bühl, 2010, S. 553ff.). Tabelle 9 zeigt alle berechneten Cronbachs-Alpha-Werte, die in die Auswertung einbezogen wurden, und die verwendeten Items pro Skala. Die Spalte ‚Ausgenommene Items‘ zeigt, welche Items nicht in die Skalenberechnung eingegangen sind, um eine höhere Reliabilität zu erzielen.

Tabelle 9: Konstruierte Skalen und ihre Reliabilität

Skala	Vorgesehene Items	Ausgenommene Items	Cronbachs Alpha	Fallzahlen der Befragten von 253
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	11 – 15	---	0,73	253
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	16 – 21	---	0,77	253
(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	22 – 26	---	0,72	253
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	27 – 31	27: Als Lehrkraft im eigenen Verhalten vorhersehbar für die Schüler*innen agieren	0,72	253
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	32 – 39	---	0,82	249
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	47 – 49	---	0,77	242
(p) Überzeugung, CM durch praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung zu lernen	50 – 54	---	0,49	242
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	55 – 60	---	0,81	242
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (w, p und wp zusammengefasst)	44 – 60	---	0,83	242
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	62 – 67	64: Bis zu wie viel Euro wären Sie bereit, in eine solche Fortbildung zu investieren? 66: Bis zu wie vielen Minuten Anreisezeit würden Sie auf sich nehmen?	0,84	213
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	68 – 75	---	0,77	174
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung zu teilzunehmen	76 – 80	80: Die Teilnahme an dieser Fortbildung kann berufliche Aufstiegschancen erhöhen	0,85	206

Die Reliabilitätsanalyse zeigt bei allen Skalen bis auf einer, Werte von Cronbachs Alpha über 0,69. Mit Werten von 0,72 bis 0,85 sind dies gute bis sehr gute Werte für die Reliabilität (vgl. Streiner, 2003). Die erstellte Skala ‚(p) Praktischen Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung‘ stellt sich mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0,49 als nicht reliabel dar und wird daher im Folgenden nicht berechnet und nicht in die Auswertung einbezogen.

Skalen, die später im Fragebogen erschienen, wurden von einer geringeren Zahl von Befragten beantwortet, da 18 Befragte die Befragung vorzeitig abgebrochen haben. Bei den letzten drei Skalen konnten die Befragten Items auslassen. Dies erklärt die geringeren Fallzahlen bei den späteren Skalen. Die Skala ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ wurde von 174 Befragten vollständig ausgefüllt. Die Reliabilität ist hier jedoch ausreichend.

8.2.2 Berechnung der Skalen und Umgang mit fehlenden Werten

Bei den Items der quantitativen Online-Befragung wird von einem Intervallskalenniveau ausgegangen. So wird vorausgesetzt, dass die angegebenen Merkmalsausprägungen nicht nur eine ordinale Rangfolge aufweisen, sondern zudem auch gleiche Abstände zwischen den Skaleneinheiten haben. Ein fester Nullpunkt ist nicht definiert und für die Annahme eines Intervallskalenniveaus keine Voraussetzung. Auf diesen Grundannahmen beruhend können die Merkmalsausprägungen linear transformiert werden und von einer Gleichheit von Differenzen ausgegangen werden (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 67ff.).

Bis auf zwei Skalen wurden die errechneten Skalen des Online-Fragebogens durch Mittelwertbildung berechnet. Hierbei wurden nur die Items einbezogen, die bei der Reliabilitätsberechnung (vgl. Tabelle 9) gewertet wurden. Skalen dieser Arbeit, die durch Mittelwertbildung berechnet wurden, sind die folgenden: (t) Technology of the self, (P) Geplante präventive Maßnahmen, (l) liebevolle Interaktionsgestaltung, (k) Konsequente Interaktionsgestaltung, Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten, (w) Formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten, (wp) Praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, (TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, (TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, eine CM-Fortbildung zu besuchen.

Die Berechnung der zwei Skalen ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ und ‚Intention des Verhaltens, an der definierten CM-Fortbildung teilzunehmen‘, sind anders durchgeführt worden.

Die Berechnung der Skala ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ (8 eingeschlossene Items) orientiert sich an Ajzen (2002), der Vorschläge hierfür ausgearbeitet hat. Bei der Theorie des geplanten Verhaltens wird angenommen, dass sich die ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ einer befragten Person durch das Produkt von Erwartungen einer Personengruppe sowie der Motivation, sich nach diesen Personen zu richten, bildet. So werden für die Berechnung der ‚(TgV:S) Soziale Norm‘, die Items 68 und 69, 70 und 71, 72 und 73 sowie 74 und 75 miteinander multipliziert und jeweils durch 100 geteilt. Aus diesen vier Quotienten wird daraufhin der Mittelwert gebildet (vgl. Ajzen, 2002). So lautete der Eingabebefehl zur Berechnung der Skala ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ wie folgt:

*MEAN(SozialeNorm1Schulleitung * SozialeNorm1 / 100, SozialeNorm2Kollegen * SozialeNorm2 / 100, SozialeNorm3Eltern * SozialeNorm3 / 100, SozialeNorm4Familie * SozialeNorm4 / 100)*

Nach der Theorie des geplanten Verhaltens setzt sich die tatsächliche Intention, ein Verhalten auszuführen, aus den drei Skalen ‚(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten‘, ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ und ‚(TgV:WV) Wahrgenommener Verhaltenskontrolle‘ zusammen. Aus diesen drei Skalen zusammen wurde der Mittelwert errechnet, der die ‚Intention des Verhaltens an der definierten CM-Fortbildung teilzunehmen‘ abbildet (vgl. Kapitel 5.3.1).

Umgang mit fehlenden Werten:

Bis auf die drei Skalen zur Theorie des geplanten Verhaltens, wurden alle Befragten dazu angehalten, alle Fragen zu den Skalen zu beantworten. So konnten die Befragten nur auf die nächste Seite des Fragebogens wechseln, wenn sie zu allen Items einer Skala Stellung bezogen haben.

Tabelle 9 zeigt in der rechten Spalte, wie viele Fälle der Befragten pro Skala alle Items ausgefüllt haben. Es wird deutlich, dass Skalen, die später im Fragebogen aufgestellt wurden, eine geringere Beantwortungszahl aufweisen. Dies liegt daran, dass 18 Befragte die Online-Befragung vorzeitig abgebrochen haben.

Den letzten Teil des Online-Fragebogens mit den drei Skalen zur Theorie des geplanten Verhaltens haben 236 Befragte durchgeführt. Bei diesen drei Skalen, war es den Befragten möglich, einzelne Items auszulassen und trotzdem den Fragebogen abzuschließen. So wurden hier nicht alle Items ausgefüllt. Von den 3.776 Werten (16 Items mal 236 Befragte) fehlen 252 Werte. Dies entspricht einem Prozentsatz von 6,7 % der unausgefüllten Items. Für die Berechnung der Skalen wurde sich für folgende

Vorgehensweise entschieden: Hat eine befragte Person ein Item ausgelassen, so wird der Mittelwert der Skala mit den übrigen Items für diese Skala berechnet. Befragte, die keine Werte für eine bestimmte Skala angegeben haben, fallen bei der Berechnung der Skala heraus. Dieses Vorgehen scheint mit 6,7 % fehlenden Werten pragmatisch, ohne die Ergebnisse in zu hohem Umfang zu verändern.

8.2.3 Multiple lineare Regressionsanalyse

In diesem Unterkapitel wird das Vorgehen beim Erstellen von zwei Regressionsgeraden erläutert. Die berechneten Werte werden für die Beantwortung der Hypothesen 7 und 8 eingesetzt. Die genaue Interpretation der Werte findet im entsprechenden Kapitel 8.4 ‚Überprüfung der Hypothesen‘ statt.

Mit einer multiplen linearen Regressionsanalyse können Beziehungen zwischen mehreren unabhängigen Variablen und einer abhängigen Variable untersucht werden. Hierbei wird ein simultaner Einfluss von mehreren unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable überprüft. Die abhängige Variable muss hierbei ein metrisches Skalenniveau aufweisen, während die unabhängigen Variablen jegliche Skalenniveaus aufweisen können (Tachtsoglou & König, 2017). Bestimmte Voraussetzungen der Stichprobe und der Werte müssen bei einer multiplen Regressionsanalyse gegeben sein, sodass die Ergebnisse korrekt berechnet und auf größere Populationen verallgemeinert werden können. Diese Voraussetzungen werden in der Literatur als ‚BLUE-Annahmen‘ bezeichnet. Die Beziehungen der unabhängigen Variablen zur abhängigen müssen stets linearer Natur sein. Es sollte sich um eine Zufallsstichprobe handeln, um Aussagen für eine größere Population treffen zu können. Zwischen den unabhängigen Variablen untereinander sollte kein zu hoher linearer Zusammenhang bestehen (keine *Multikollinearität*). In SPSS kann eine *Multikollinearität* durch eine *Kollinearitätsstatistik* ausgeschlossen werden. Die VIF-Werte müssen dabei kleiner als dem Wert 10 entsprechen und die Toleranz-Werte größer als 0,1. Der Erwartungswert der Residualgröße e sollte 0 sein und zudem sollte die Varianz der Residualvariablen e für alle Kombinationen der unabhängigen Variablen gleich sein. Diese Voraussetzung wird als *Homoskedastizität* bezeichnet und kann durch ein Streudiagramm der Residuen nachgewiesen werden. Wichtig beim Streudiagramm ist, dass „... auf der X-Achse die auf Basis der Regressionsgleichung z-transformierten vorhergesagten Werte, während auf der Y-Achse die z-Werte der Residuen dargestellt sind. Die Prämisse der *Homoskedastizität* ist dann gegeben, wenn die Streuung der Punktwolke zufällig ist“ (Tachtsoglou & König, 2017, S. 247–248).

Sind diese ‚BLUE-Annahmen‘ nachgewiesen, können die Werte auf den Inhalt hin interpretiert werden. Die Regressionskonstante sagt den durchschnittlichen Wert der abhängigen Variablen voraus, unter der Annahme, dass alle unabhängigen Variablen den Wert 0 haben. Der Regressionskoeffizient einer unabhängigen Variablen gibt den Einfluss dieser auf die abhängige Variable an. Dieser Wert wird jedoch je nach unabhängiger Variable in unterschiedlichen Einheiten angegeben. Durch eine z-Transformierung kann ein standardisierter Regressionskoeffizient β berechnet werden. Dieser erlaubt, die Effektstärke unterschiedlicher unabhängiger Variablen miteinander zu vergleichen. Der Regressionskoeffizient β kann Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Je näher der Wert sich der -1 oder 1 nähert, desto einflussreicher ist die jeweilige Variable. Der Determinationskoeffizient R^2 gibt die Varianz der Variable an, die sie durch die unabhängigen Variablen hat. Wird der Wert des Determinationskoeffizienten R^2 mit 100 multipliziert, entsteht ein Prozentwert, der den Anteil der erklärenden Varianz der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable angibt. Im Computerprogramm SPSS wird die statistische Signifikanz des Determinationskoeffizienten mit dem ANOVA-Wert angegeben (Tachtsoglou & König, 2017).

Regressionsanalyse I

Für diese Arbeit wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Die abhängige Variable stellt die Teilnahmebereitschaft an einer genau definierten Fortbildung dar [*Thema der Fortbildung lautet ‚Umgang mit Lerngruppen‘ in der Stadt der befragten Person. Die Fortbildungsdauer beträgt zwei aufeinanderfolgende Samstage, jeweils von 9:30-17 Uhr. Die Fortbildung wird methodisch aus Vorträgen, Diskussionen und Rollenspielen, die zum Teil gefilmt und reflektiert werden, bestehen. Inhaltlich werden Selbstregulierungsstrategien für Lehrkräfte, Umsetzung von präventiven Maßnahmen und eine liebevolle sowie konsequente Interaktionsgestaltung von Lehrkräften in der Fortbildung thematisiert.*]

Die Befragten gaben beim Item 81 auf einer Ratingskala von 1 bis 5 an, ob sie bei der vorher beschriebenen Fortbildung teilnehmen würden (*Nein, auf keinen Fall 1----2-----3-----4----5 Ja, auf jeden Fall*).

Tabelle 10 zeigt in der linken Spalte die angenommenen unabhängigen Variablen. Für alle unabhängigen Variablen zusammen wurde insgesamt ein R^2 von 0,62 und ein korrigiertes R^2 von 0,604 berechnet. Dies bedeutet, dass 60,4% der Varianz der Variable ‚Bereitschaft an einer Fortbildung teilzunehmen‘ durch die aufgelisteten unabhängigen Variablen bestimmt werden. Der ANOVA-Wert hat eine Signifikanz von $p < 0,001$.

Tabelle 10: Regressionsanalyse I – Bereitschaft, an Fortbildung teilzunehmen

Unabhängige Variablen	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
	Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		Toleranz	VIF
(Konstante)	0,01	0,50		0,99		
Team-Teaching	0,00	0,01	0,01	0,91	0,96	1,05
TgVEinstellungZumVerhalten	0,03	0,00	0,48	0,00	0,55	1,83
TgVsozialeNorm	0,01	0,00	0,11	0,03	0,75	1,34
TgV wahrgenommene Verhaltenskontrolle	0,01	0,00	0,16	0,00	0,78	1,29
Selbsteinschätzung eigene Kompetenz	-0,04	0,04	-0,04	0,35	0,91	1,10
Wichtigkeit von äußeren Umständen für das CM	-0,02	0,09	-0,01	0,81	0,79	1,27
wFormalisierteQuellen	0,12	0,08	0,09	0,12	0,62	1,62
wpPraxisWissenschaft	0,06	0,09	0,04	0,51	0,55	1,83
Wunsch, eigene Kompetenz zu verbessern	0,20	0,05	0,19	0,00	0,66	1,51

Tabelle 10 zeigt zudem, dass alle Werte der Kollinearitätsstatistik den Anforderungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse entsprechen. Der Toleranz-Wert ist stets $> 0,1$ und der VIF-Wert < 10 . Somit ist keine Multikollinearität gegeben. Das Signifikanzniveau von unter 0,05 ist jedoch nicht bei allen Variablen gegeben (siehe gelbe Markierung). Abbildung 4 zeigt, dass die Residuen zur Regressionsanalyse I zufällig verteilt sind und kein Muster verfolgen. Dies zeigt, dass Homoskedastizität gegeben ist.

Abhängige Variable: Teilnahmebereitschaft an einer vorab beschriebenen CM Fortbildung teilnehmen (Item 81)

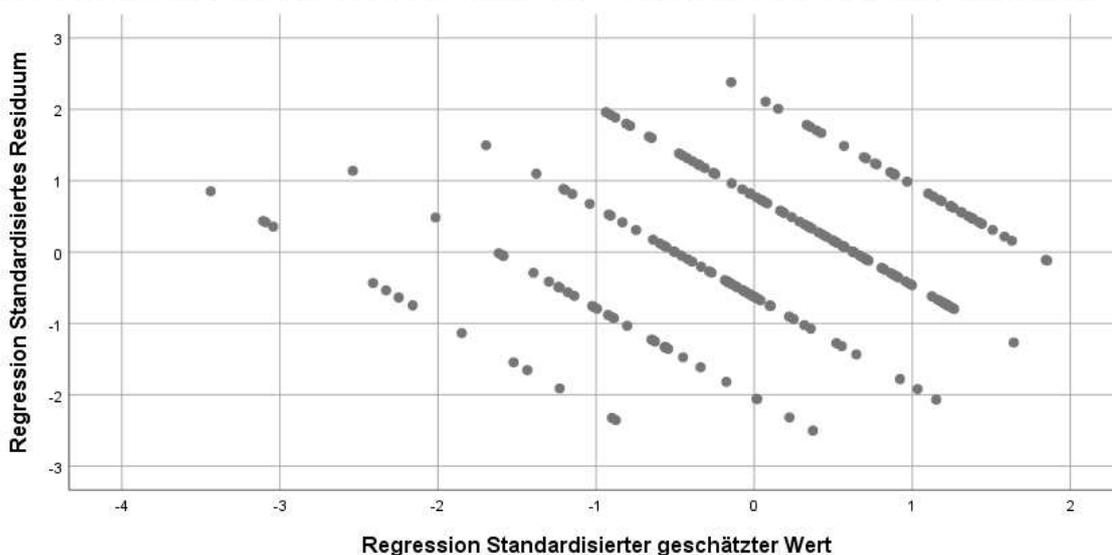


Abbildung 4: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse I

Regressionsanalyse II

Da die Signifikanzniveaus der einzelnen unabhängigen Variablen dafürsprechen, dass vier Variablen keinen oder kaum Einfluss auf die abhängige Variable haben, wurde eine zweite Regressionsanalyse durchgeführt (Sig. > 0,05).

Tabelle 11 zeigt in der linken Spalte die unabhängigen Variablen, die sich in Regressionsanalyse I als signifikant erwiesen haben. Für alle verwendeten unabhängigen Variablen zusammen wurde insgesamt, ein R^2 von 0,607 und ein korrigiertes R^2 von 0,599 berechnet. Dies bedeutet, dass 59,9% der Varianz der Variable ‚Bereitschaft an einer Fortbildung teilzunehmen‘ durch die aufgelisteten unabhängigen Variablen bestimmt. Dies entspricht trotz weniger unabhängiger Variablen nur einen sehr geringen Rückgang des Determinationskoeffizienten. Der ANOVA-Wert hat weiter eine Signifikanz von $p < 0,001$. Die Tabelle zeigt, dass weiterhin keine Multikollinearität gegeben ist.

Tabelle 11: Regressionsanalyse II – Bereitschaft an Fortbildung teilzunehmen

Variable	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
	Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		Toleranz	VIF
(Konstante)	-0,33	0,25		0,19		
TgVEinstellungZumVerhalten	0,03	0,00	0,47	0,00	0,58	1,73
TgVsozialeNorm	0,01	0,00	0,13	0,01	0,79	1,27
TgVwahrgenommene Verhaltenskontrolle	0,01	0,00	0,15	0,00	0,82	1,22
wFormalisierteQuellen	0,15	0,07	0,11	0,03	0,78	1,28
Wunsch eigene Kompetenz zu verbessern	0,21	0,05	0,20	0,00	0,74	1,36

Abbildung 5 zeigt, dass die Residuen auch zur Regressionsanalyse II zufällig verteilt sind und kein Muster verfolgen. Dies zeigt, dass auch hier Homoskedastizität gegeben ist.

Abhängige Variable: Teilnahmebereitschaft, an einer vorab beschriebenen CM-Fortbildung teilzunehmen

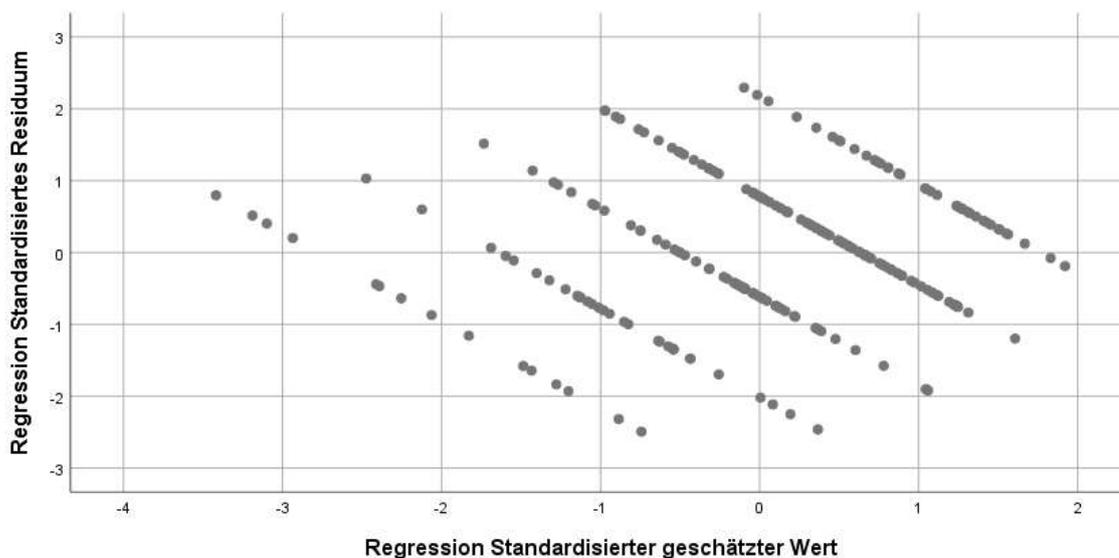


Abbildung 5: Residuen Streuung von Regressionsanalyse II

Regressionsanalyse III

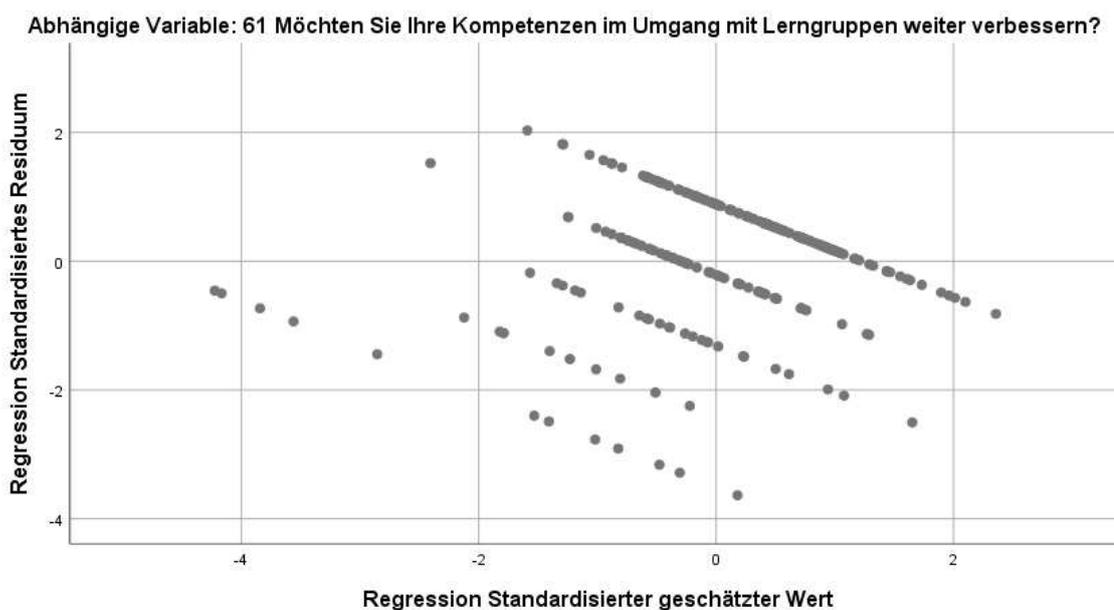
Für diese Regressionsanalyse wurde die abhängige Variable ‚Wunsch der Befragten, ihre CM-Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen zu verbessern‘ (Item 61) gewählt. Die Befragten gaben beim Item 61 auf einer Ratingskala von 1 bis 5 an, ob sie ganz generell ihre CM-Kompetenzen verbessern möchten (*Nein, dies ist nicht nötig 1----2----3----4----5 Ja, auf jeden Fall*).

Tabelle 12 zeigt in der linken Spalte die angenommenen unabhängigen Variablen. Für alle unabhängigen Variablen zusammen wurde insgesamt ein R^2 von 0,35 und ein korrigiertes R^2 von 0,33 berechnet. Dies bedeutet, dass 33 % der Varianz der abhängigen Variable ‚Wunsch der Befragten, ihre CM-Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen zu verbessern‘ durch die aufgelisteten unabhängigen Variablen bestimmt wird. Der ANOVA-Wert hat eine Signifikanz von $p < 0,001$.

Tabelle 12: Regressionsanalyse III – Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern

Variable	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
	Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		Toleranz	VIF
(Konstante)	1,58	0,72		0,30		
MittelwertWichtigkeitCM	0,47	0,19	0,18	0,01	0,59	1,69
Wichtigkeit von äußeren Umständen für das CM	0,13	0,12	0,08	0,25	0,66	1,51
Ihr Alter in Jahren	-0,02	0,01	-0,24	0,00	0,95	1,05
wFormalisierteQuellen	0,23	0,10	0,16	0,02	0,59	1,70
wpPraxisWissenschaft	0,38	0,10	0,25	0,00	0,61	1,65
Selbsteinschätzung CM-Kompetenz	-0,13	0,06	-0,13	0,02	0,82	1,22
Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche einer Lehrkraft	0,00	0,01	0,00	0,96	0,87	1,15

Tabelle 12 zeigt zudem, dass alle Werte der Kollinearitätsstatistik den Anforderungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse entsprechen. Der Toleranz-Wert ist stets $> 0,1$ und der VIF-Wert < 10 . Somit ist keine Multikollinearität gegeben. Das Signifikanzniveau von unter $0,05$ ist jedoch nicht bei allen Variablen gegeben. Abbildung 6 zeigt, dass die Residuen zur Regressionsanalyse III zufällig verteilt sind und kein Muster verfolgen. Dies zeigt, dass Homoskedastizität gegeben ist.

**Abbildung 6: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse III**

Regressionsanalyse IV

Da das Signifikanzniveau in der Regressionsanalyse III von den unabhängigen Variablen ‚Wichtigkeit von äußeren Umständen für das CM‘ und ‚Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche einer Lehrkraft‘ dafürsprechen, dass diese keinen oder kaum Einfluss auf die abhängige Variable haben, wurde eine zweite Regressionsanalyse ohne diese Variablen durchgeführt.

Für alle nun berechneten unabhängigen Variablen zusammen wurde insgesamt ein R^2 von 0,35 und ein korrigiertes R^2 von 0,33 berechnet. Dies bedeutet, dass 33 % der Varianz der abhängigen Variable ‚Wunsch der Befragten, ihre CM-Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen zu verbessern‘ durch die aufgelisteten unabhängigen Variablen bestimmt wird. Dieser Wert ist im Vergleich zur Regressionsanalyse III gleichgeblieben, obwohl zwei unabhängige Variablen nicht in der Berechnung eingeflossen sind. Dies zeigt, dass diese zwei unabhängigen Variablen keinen Einfluss auf die abhängige Variable haben. Der ANOVA-Wert hat eine Signifikanz von $p < 0,001$.

Tabelle 13: Regressionsanalyse IV – Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern

Variable	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
	Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		Toleranz	VIF
(Konstante)	1,81	0,70		0,01		
MittelwertWichtigkeitCM	0,58	0,17	0,21	0,00	0,73	1,37
Ihr Alter in Jahren	-0,03	0,01	-0,27	0,00	0,98	1,02
wFormalisierteQuellen	0,25	0,10	0,17	0,01	0,63	1,60
wpPraxisWissenschaft	0,37	0,10	0,25	0,00	0,63	1,60
Selbsteinschätzung CM-Kompetenz	-0,15	0,06	-0,15	0,01	0,88	1,13

Tabelle 13 zeigt, dass die fünf unabhängig berechneten Variablen alle im Signifikanzbereich $\text{Sig.} < 0,05$ liegen. Der Toleranz-Wert ist stets $> 0,1$ und der VIF-Wert < 10 . Somit ist keine Multikollinearität gegeben. Abbildung 7 zeigt, dass die Residuen zur Regressionsanalyse IV zufällig verteilt sind und kein Muster verfolgen. Dies zeigt, dass Homoskedastizität gegeben ist.



Abbildung 7: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse IV

8.3 Deskriptive Ergebnisse

In diesem Unterkapitel werden Mittelwerte und die Standardabweichungen von berechneten Skalen und Einzelitems von allen Befragten angegeben. Die Werte sind thematisch in unterschiedlichen Tabellen aufgeführt. Diese allgemeinen Ergebnisse aller 253 Befragten stellen einen ersten Überblick dar.

Tabelle 14 zeigt, dass die CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrkräfte liegen, mit insgesamt 4,36 eingeschätzt wurden. Diese CM-Thematiken sind in die vier Skalen unterteilt, die mit (t), (P), (I) und (k) abgekürzt werden. Alle Befragten zusammen schätzen eine konsequente Interaktionsgestaltung (k) mit einem Mittelwert von 4,48 als wichtigsten Aspekt eines gelungenen CM ein. Die Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen (P) wird von den Befragten als am wenigsten wichtig von den Aspekten des CM mit Einflussbereich der Lehrkraft mit 4,24 eingeschätzt. Bei einer Ratingskala von 1 bis 5 empfinden die Befragten die ausgewählten CM-Aspekte für überwiegend *wichtig* bis *sehr wichtig*. Für ein gutes CM-Verhalten halten die Befragten den Einflussbereich der Lehrkraft für deutlich größer als die ‚äußeren Umstände‘. Die Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten, die außerhalb des Einflussbereiches der Lehrkraft stehen, wurde mit einem Mittelwert von 3,65 beurteilt. In dieser Skala ist die Standardabweichung mit 0,63 höher als bei den anderen.

Tabelle 14: Deskriptivstatistik zu den Einschätzungen der Wichtigkeit von CM-Thematiken

Skala	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (l) und (k))	253	1,00	5,00	4,36	,41
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	253	1,00	5,00	4,35	,50
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	253	1,00	5,00	4,24	,54
(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	253	1,00	5,00	4,38	,48
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	253	1,00	5,00	4,48	,48
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	249	1,00	5,00	3,65	,63

Tabelle 15 zeigt die Einzelitems, die zur Berechnung der Skala ‚Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM‘ (siehe Tabelle 14) verwendet wurden. Die zwei höchsten Einzelwerte der Skala ‚Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM‘ sind die Zusammensetzung der Lerngruppe (Mittelwert 4,21) und die Klassengröße (Mittelwert 4,16). Auch diese zwei höchsten Werte der Einschätzung für die Wichtigkeit von CM übertreffen nicht die Skalen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM, die im Einflussbereich der Lehrkräfte liegen (vergleiche Tabelle 14).

Tabelle 15: Einzelitems der Skala ‚Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM‘

	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
32 Die Menge der Inhalte im Lehrplan	249	1,00	5,00	3,47	,98
33 Das Schulgebäude, die Räume und die Ausstattung der Schule	249	1,00	5,00	3,59	,88
34 Die Klassengröße	249	1,00	5,00	4,16	,89
35 Der Personalschlüssel an der Schule	249	1,00	5,00	3,74	1,06
36 Die Arbeit des Gesamtkollegiums an der Schule	249	1,00	5,00	3,45	,97
37 Die Eltern der Schülerinnen und Schüler	249	1,00	5,00	3,19	1,00
38 Die Arbeit der Schulleitung an der Schule	249	1,00	5,00	3,40	,94
39 Die Zusammensetzung der Lerngruppe	249	1,00	5,00	4,21	,86

Wie Lehrkräfte ihre CM-Kompetenzen erweitern können, wurde von den Befragten in 17 Items eingestuft (siehe Tabelle 16). Hierunter wurden rein praktische, rein wissenschaftliche und praktische mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen als

Möglichkeiten zur Verbesserung der CM-Kompetenzen von den Befragten eingeschätzt. Alle 17 Items zusammen wurden im Mittel mit 3,31 beurteilt. Die Befragten schätzten die Skala, bei denen wissenschaftliche Erkenntnisse zusammen mit praktischen Übungen (wp) verbunden wurden, mit dem Mittelwert 3,54 als effektiver ein als reine wissenschaftliche Quellen (w) mit dem Mittelwert von 2,90. Zu Aussagen, wie Befragte rein praktische Übungen beurteilen, können nur Einzelitems analysiert werden, da eine Skalenbildung aufgrund von zu geringer Reliabilität mit dieser Befragung nicht möglich ist. Die Darstellung der Einzelitems wird bei der Überprüfung der Hypothese 3 im Unterkapitel 8.4 dargestellt.

Tabelle 16: Deskriptivstatistik – Einschätzung, woher CM-Kompetenzen stammen

Skala	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (Mittelwert aller 17 Items)	242	1,00	4,59	3,31	,49
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	242	1,00	5,00	2,90	,77
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	242	1,00	5,00	3,54	,73

Tabelle 17 zeigt die Werte, die zu den Skalen zur *Theorie des geplanten Verhaltens* erstellt wurden. Ein direkter Vergleich aller drei Skalen ist nicht sinnvoll, da die Skala ‚Soziale Norm‘ (TgV:S) anders berechnet wurde als die anderen Skalen (vgl. Kapitel 8.2.2). Die Skala ‚Intention, Fortbildung zu besuchen‘ ist der Mittelwert der drei Skalen TgV:WV, TgV:S und TgV:E. Die Ratingskala für alle drei Skalen war eine Einschätzung von 0 bis 100.

Item 81 fragt nach der Einschätzung der Befragten mit einer Ratingskala von 1 bis 5, an der beschriebenen Fortbildung teilzunehmen.

Tabelle 17: Deskriptivstatistik – Theorie des geplanten Verhaltens

Skala / Einzelitem	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Intention, CM-Fortbildung zu besuchen (Mittelwert aus den Skalen: TgV:WV; TgV:S; TgV:E)	236	9,75	100,00	56,09	16,94
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	236	,00	100,00	72,86	24,40
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	227	,00	87,50	26,04	18,81
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	235	,00	100,00	67,38	20,44
(Item 81) Bereitschaft, an einer solchen CM-Fortbildung teilzunehmen	236	1,00	5,00	3,45	1,12

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle für die Teilnahme an einer CM-Fortbildung steht im engen Zusammenhang mit der Bereitschaft, Anreizezeit als Lehrkraft auf sich zu nehmen. Abbildung 8 zeigt, dass über 200 der befragten Personen eine Anreizezeit von bis zu 60 Minuten für eine CM-Fortbildung auf sich nehmen würden.

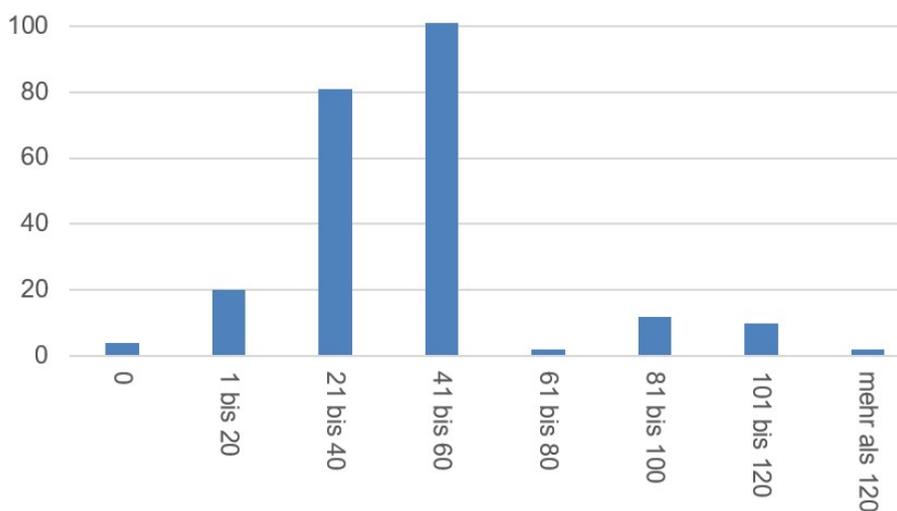


Abbildung 8: Häufigkeit der Zeitangaben in Minuten für die Bereitschaft, zur CM-Fortbildung zu gelangen (Item 66)

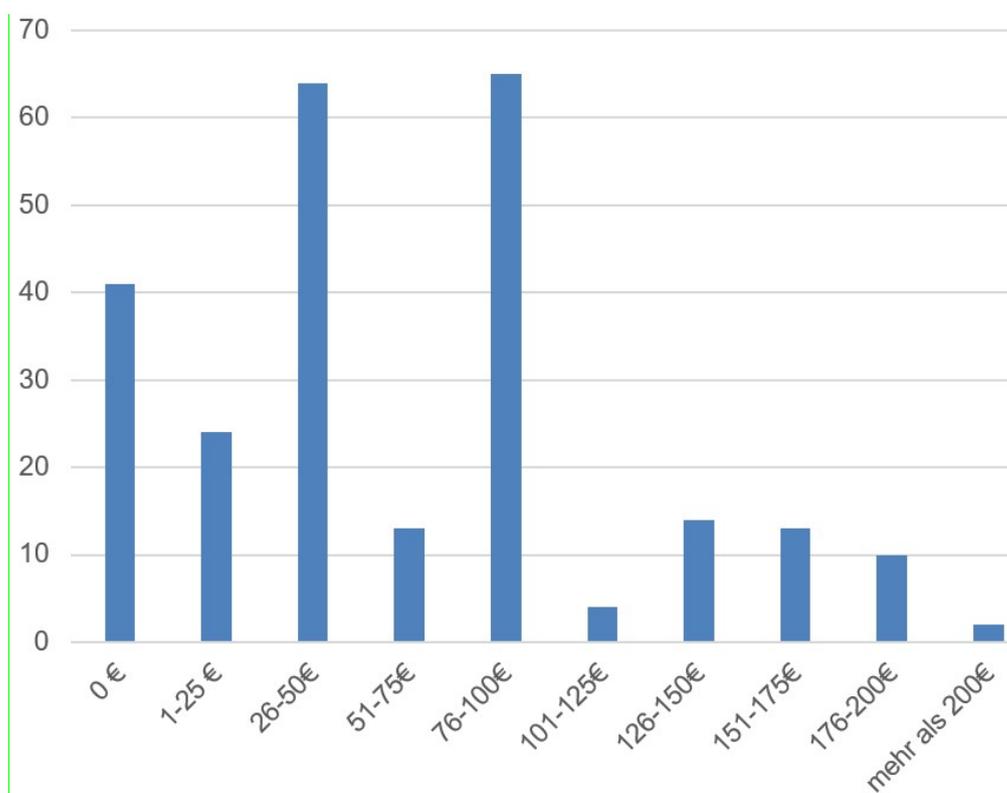


Abbildung 9: Häufigkeit der angegebenen Geldangaben in Euro, für eine CM-Fortbildung persönlich aufzukommen (Item 64)

Abbildung 9 zeigt, dass der überwiegende Teil der Befragten nicht bereit wäre, mehr als 100 € für eine CM-Fortbildung zu zahlen. 41 Befragte würden kein Geld für eine solche Fortbildung zahlen.

Tabelle 18 zeigt Einzelwerte der Befragten zur Einschätzung der eigenen CM-Kompetenz und ihren Wunsch, ihre CM-Kompetenzen zu verbessern. Das Item 43 befragt nach der eigenen generellen Beurteilung der CM-Kompetenz. Dies war das einzige Item dieser Tabelle, bei dem die Befragten eine Ratingskala von 1 bis 10 zur Auswahl hatten. Der Mittelwert liegt bei 7,88 bei einer Standardabweichung von 1,11.

Bei den Items 40, 41 und 42 konnten die Befragten ihre CM-Kompetenzen zu drei ausgewählten Bereichen auf einer Ratingskala von 1 bis 5 einschätzen. Mit einem Mittelwert von 4,50 schätzten sie durchschnittlich die Kompetenz, empathisch und fürsorglich mit ihren Schüler*innen umzugehen, als höchste eigene Kompetenz ein. Die eigene Kompetenz, Strategien anzuwenden, um ihre eigenen Emotionen und ihr Verhalten zu regulieren, schätzten sie mit einem Mittelwert von 3,15 im Vergleich am geringsten ein.

Bei einer Ratingskala von 1 (Nein, dies ist nicht nötig) bis 5 (Ja, auf jeden Fall) gaben die Befragten durchschnittlich den Wert 4,20 an, beim Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern.

Tabelle 18: Deskriptivstatistik von Einzelitems zur Einschätzung der eigenen CM-Kompetenz

Itemnummer und Text in der Befragung	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
43 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? Geben Sie sich 1 bis 10 Sterne.	247	1,00	10,00	7,88	1,11
40 Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren.	247	1,00	5,00	3,15	0,93
41 Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber.	247	1,00	5,00	4,50	0,61
42 Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein.	247	1,00	5,00	4,23	0,73
61 Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern?	242	1,00	5,00	4,20	1,11

8.4 Überprüfung der zehn Hypothesen

Im Folgenden werden, die in Kapitel 7.3 aufgestellten zehn Hypothesen zu den berufsbezogenen Überzeugungen über CM mit dem Datensatz der 253 Befragten, überprüft.

Hypothese 1

Je höher die Selbsteinstätzung der CM-Kompetenz der Lehrkraft ist, desto größer die Überzeugung der Lehrkraft, dass CM-Kompetenzen rein durch praktische Erfahrungen erlernt werden können.

Wie in Kapitel 8.2.1 beschrieben kann durch eine geringe Reliabilität keine Skala ‚(p) Lernen durch praktische Erfahrungen‘ berechnet werden. So wurden drei verschiedene bivariate Korrelationen mit Einzelitems der Nummern 51, 52 und 53 untersucht (Tabelle 19). Die drei Einzelitems wurden je mit dem Einzelitem 43 ‚Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen‘ korreliert. Um eine Produkt-Moment-Korrelation durchführen zu können, müssen beide Variablen mindestens Intervallskalenniveau aufweisen. So muss zum einen eine Reihenfolge der Merkmalswerte bestehen und zum anderen müssen gleich große Intervalle zwischen den Zahlenwerten der Variablen gleich große Abstände in der Merkmalsausprägung repräsentieren. Eine Ratingskala sollte mindestens fünfstufig sein (Bortz & Döring, 2006). Die Items 43, 51, 52 und 53 haben mindestens eine fünfstufige Ratingskala. Es wird bei diesen Variablen von einem Intervallskalenniveau ausgegangen. Bei einem Korrelationskoeffizienten (in dieser Arbeit mit „r“ abgekürzt) zwischen 0,1 und 0,3 (oder -0,1 und -0,3) besteht ein kleiner Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Bei einem Wert zwischen 0,3 und 0,5 (oder -0,3 und -0,5) besteht ein mittlerer Zusammenhang. Ein Korrelationskoeffizient größer 0,5 oder kleiner -0,5 zeigt einen großen Zusammenhang an (Cohen, 1988).

Tabelle 19 zeigt, dass keine signifikanten Korrelationen zwischen den korrelierten Variablen bestehen. Der Korrelationskoeffizient r ist bei allen drei Korrelationen deutlich kleiner 0,1 und das Signifikanzniveau deutlich größer als 0,05. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Die Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen steht somit nicht im Zusammenhang mit Überzeugungen durch Berufsjahre als Lehrkraft, Beobachtung von anderen Lehrkräften oder durch informellen Austausch mit anderen Lehrkräften, neue CM-Kompetenzen zu erlernen.

Tabelle 19: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen (Item 43) zu Überzeugungen, durch Praxis CM zu erlernen

Item	n	Korrelation nach Pearsons r	Signifikanz
51 viele Berufsjahre als Lehrkraft	247	,07	,31
52 Beobachten von anderen Lehrkräften (z. B. Hospitieren, Team-Teaching,...)	247	,01	,89
53 informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen	247	,03	,68

Hypothese 2

Die Hypothese 2 besagt, dass je niedriger die Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz der Lehrkraft ist, desto größer die Überzeugung, dass CM-Kompetenzen durch wissenschaftliche Erfahrungen erlernt werden können. Dies wird besonders für aktive Lehrkräfte vermutet, da diese gegenwärtig CM in eigenen Klassen umsetzen und somit am ehesten mit Widerständen, Druck und Krisen des eigenen CM konfrontiert werden können.

Um Hypothese 2 zu überprüfen, wurde das Einzelitem 43 ‚Selbsteinstätzung der eigenen CM-Kompetenz‘ mit der Skala ‚(w) Überzeugung, durch formalisierte wissenschaftliche Forschung CM-Kompetenz zu erlernen‘ korreliert. Wie in Hypothese 1 wird von den zwei Variablen von einer Intervallskalierung ausgegangen. Tabelle 20 inkludiert alle Befragten der Studie zu diesem Thema und zeigt, dass ein kleiner negativer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Das Signifikanzniveau liegt in der vorliegenden Korrelation bei 13 % und somit weit über 5 %. Der vermutete Zusammenhang von Hypothese 2 lässt sich daher mit dieser Studie nicht aussagekräftig bestätigen.

Tabelle 20: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen (Item 43) zur Überzeugung, aus formalisierten wissenschaftlichen Quellen zu lernen

		Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen	(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen
Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen	Korrelation nach Pearson	1	-,10
	Signifikanz (2-seitig)		,13
	N	247	242
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	Korrelation nach Pearson	-,10	1
	Signifikanz (2-seitig)	,13	
	N	242	242

Auch bei der Durchführung der Korrelation mit ausschließlich aktiven Lehrkräften der Befragung konnte kein signifikanter (Signifikanzniveau $> 0,05$) negativer Zusammenhang festgestellt werden (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen (Item 43) zur Überzeugung, aus formalisierten wissenschaftlichen Quellen zu lernen (nur aktive Lehrkräfte)

		Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen.	(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen
Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen	Korrelation nach Pearson	1	-,14
	Signifikanz (2-seitig)		,07
	N	162	158
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	Korrelation nach Pearson	-,14	1
	Signifikanz (2-seitig)	,07	
	N	158	158

Hypothese 3

Lehrkräfte halten ‚(p) praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung‘, rein auf Erfahrungen beruhend, anderen Lernmöglichkeiten von CM für überlegen (vgl. Hofer, 2000).

Wie in Kapitel 8.2.1 dargelegt, besteht keine genügend hohe Reliabilität, um eine Skala ‚(p) Überzeugung, Lernen von CM durch praktische Erfahrungen‘ zu berechnen. Das Konstrukt dieser Skala ist somit nicht verlässlich genug und muss somit in der Realität differenzierter betrachtet werden. Um eine Aussage zur Hypothese machen zu können, zeigt Tabelle 22 alle 17 Einzelitems, bei denen die Befragten die Effektivität von Lernmöglichkeiten für CM-Kompetenzen einschätzten. Dabei sind die Items nach der Höhe des Mittelwertes der Einschätzung aller Befragten sortiert. Die linke Spalte der Tabelle zeigt an, wie das Einzelitem eingeordnet wurde (Lernen durch praktische Erfahrungen (p) / Lernen durch wissenschaftliche und praktische Erfahrungen (wp) / Lernen aus wissenschaftlich formellen Quellen (w)). Die drei zusätzlichen Einzelitems ‚Referendariat‘, ‚Praxissemester‘ und ‚Studium‘ wurden in der Tabelle zusätzlich den drei Kategorien zugeordnet.

Auffällig ist, dass die drei Items mit den höchsten Mittelwerten alle Lernen von CM durch rein praktische Erfahrungen darstellen. Die Stichprobe dieser Untersuchung hält für das

Lernen von CM-Kompetenzen ‚Beobachtungen von anderen Lehrkräften‘, ‚viele Jahre Berufserfahrung‘ und ‚informellen Austausch mit anderen Lehrkräften‘ als im Durchschnitt effektivste Methode, CM zu erlernen. Etwas geringere Mittelwerte haben Lerngelegenheiten, die praktische wie auch wissenschaftlich orientierte Maßnahmen darstellen, wie ‚Coachingmaßnahmen‘, ‚Besuch von anderen Kolleg*innen mit anschließender Reflexion‘ und ‚Fallbesprechungen‘. Die vier Items, die sich auf Lernen von CM-Kompetenzen aus rein wissenschaftlich formalisierten Quellen beziehen, sind von den 17 Items bei den sechs am wenigsten effektivsten Methoden eingeschätzt worden.

Diese Studie spricht stark für die Hypothese, dass Lehrkräfte praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung als deutlich effektiver erachten als rein wissenschaftlich formalisierte Quellen.

Tabelle 22: Einschätzungen aller Befragten, welche Aspekte zu besseren CM-Kompetenzen führen

	Einschätzung der Lehrkräfte, woher die CM-Kompetenz stammt (Items Nr. 44–60) [die Reihenfolge richtet sich nach der Höhe der Mittelwerte absteigend]	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
P	Beobachten von anderen Lehrkräften (z. B. Hospitieren, Team-Teaching,...)	242	1,00	5,00	4,03	0,81
P	viele Berufsjahre als Lehrkraft	242	1,00	5,00	3,96	0,90
P	informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen	242	1,00	5,00	3,93	0,82
Wp	Coaching-Maßnahmen: eine Lehrkraft erhält eine persönliche Beraterin für eine gewisse Zeit, um bestimmte Aspekte ihres Unterrichtes im Umgang mit Lerngruppen zu verbessern	242	1,00	5,00	3,79	1,04
Wp	Das Besuchen von Kolleg*innen im Unterricht und der anschließenden gemeinsamen Reflexion auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse (Reflexionsbogen)	242	1,00	5,00	3,78	0,97
Wp	Fallbesprechungen, die durch einen klaren Leitfaden strukturiert sind	242	1,00	5,00	3,65	0,97
Wp	das Referendariat	242	1,00	5,00	3,64	0,91
Wp	Diskussionen zwischen Lehrkräften, nach wissenschaftlichen Inputs, z. B. in einer Fortbildung	242	1,00	5,00	3,58	0,88
Wp	Die Aufnahme ihres realen Unterrichtes per Video und der anschließenden Reflexion nach vorher festgelegten Kriterien in einer Kleingruppe	242	1,00	5,00	3,38	1,20
Wp	das Praxissemester	242	1,00	5,00	3,31	1,03
Wp	Micro-Teaching	242	1,00	5,00	3,07	1,08
W	Das Lesen von pädagogischen/didaktischen Fachbüchern und Fachzeitschriften	242	1,00	5,00	3,07	0,96
W	Vorträge über wissenschaftliche Kenntnisse zum Umgang mit Lerngruppen	242	1,00	5,00	3,00	0,92
P	Erinnerungen an Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit	242	1,00	5,00	2,74	1,01
W	Internet-Recherchen von offiziellen pädagogischen Webseiten	242	1,00	5,00	2,63	0,91
P	Austausch zwischen Lehrkräften in sozialen Medien (Facebook, Twitter, Blogs, Websites...)	242	1,00	5,00	2,41	0,97
W	das Studium	242	1,00	5,00	2,26	0,93

Hypothese 4

Hypothese 4 soll überprüfen, ob, je wichtiger CM-Thematiken eingeschätzt werden, umso mehr Lehrkräfte glauben, dass wissenschaftliche Erkenntnisse beim Lernen für ihre CM-Kompetenz entscheidend sind.

Tabelle 23 zeigt die Ergebnisse von vier bivariat durchgeführten Korrelationen, je zu der Skala ‚(w) Überzeugung, durch wissenschaftliche Erkenntnisse neue CM-Kompetenz lernen‘. Alle vier Korrelationen sind relevant und signifikant.

Befragte, die ‚(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self‘ oder ‚(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen‘ für einen guten Umgang mit Lerngruppen für besonders wichtig erachten, besteht ein mittlerer Zusammenhang, mehr aus wissenschaftlichen Erkenntnissen zu lernen. Es besteht ein kleiner Zusammenhang zwischen Befragten, die eine ‚(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung‘ oder eine ‚(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung‘ für wichtig erachten, mit der Überzeugung, dass durch wissenschaftliche Erkenntnisse neue CM-Kompetenz erlernt werden kann.

Tabelle 23: Korrelationen zur Skala ‚Überzeugung, durch wissenschaftliche Erkenntnisse neue CM-Kompetenz zu lernen‘

Korrelation mit Skala	n	Korrelation nach Pearsons r	Signifikanz
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	242	,36**	,00
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	242	,42**	,00
(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	242	,27**	,00
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	242	,14*	,03

** . Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

Hypothese 5

Zu überprüfen ist, ob ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken zur Überzeugung, CM durch praktische Erfahrung zu erlernen.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden Einzelitems, CM durch praktische Erfahrungen zu erlernen, mit dem berechneten Mittelwert ‚Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (l) und (k))‘ korreliert.

Tabelle 24 zeigt, dass die letzten vier Einzelitems eine positiv kleine Korrelation aufweisen, die signifikant ist. Die Hypothese 5 lässt sich somit nicht mit den Daten bestätigen. Im Gegenteil, die Daten sprechen für die Umkehrung der Hypothese 5. Je wichtiger die CM-Thematik, die im eigenen Einflussbereich der Lehrkraft liegt, eingeschätzt wird, desto wichtiger werden Lerngelegenheiten für CM in praktischer Hinsicht eingeschätzt.

Tabelle 24: Korrelation Einschätzung der CM-Thematiken zu Einzelitems, CM durch praktische Erfahrung zu erlernen

Korrelation mit Items	n	Korrelation nach Pearsons r	Signifikanz
50 Erinnerungen an Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit	242	,04	,54
51 viele Berufsjahre als Lehrkraft	242	,09	,16
52 Beobachten von anderen Lehrkräften (z. B. Hospitieren, Team-Teaching,...)	242	,28**	,00
53 informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen	242	,28**	,00
Referendariat	242	,13*	,05
Praxissemester	242	,23**	,00

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse, die zu den Hypothesen 4 und 5 erhoben wurden, lassen vermuten, dass ein übergreifender Zusammenhang besteht.

Tabelle 25 zeigt, dass eine mittlere Korrelation ($r = 0,41$) zwischen der ‚Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken‘ und dem ‚Mittelwert der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt‘ besteht. Der Zusammenhang unterscheidet sich somit nicht bei unterschiedlichen Überzeugungen, wie CM zu lernen ist (wp, p, w), wie es die aufgestellten Hypothesen 4 und 5 suggerieren. Wird die CM-Thematik von den Befragten als wichtig angesehen, so halten die Befragten alle Bereiche, CM-Kompetenzen zu erlernen, für wichtiger (p, wp, w).

Tabelle 25: Korrelation zwischen der ‚Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken (Items:11–31)‘ zu ‚Mittelwert der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)‘

		Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken (Items:11–31)	Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken (Items:11–31)	Korrelation nach Pearson	1	,41**
	Signifikanz (2-seitig)		,00
	N	166	158
Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)	Korrelation nach Pearson	,41**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,00	
	N	158	158

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Um eine differenziertere Betrachtung dieses Zusammenhangs weiter zu untersuchen, zeigt Tabelle 26 die Korrelationen des ‚Mittelwertes der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)‘ zu einzelnen Skalen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken. Alle vier Korrelationen zeigen einen positiven Zusammenhang auf und liegen im Signifikanzniveau. Auffällig ist, dass die Skalen t, p und l deutlich stärker mit einer hohen Einschätzung von CM-Lernmöglichkeiten korrelieren (mittlerer positiver Zusammenhang) als k (kleiner positiver Zusammenhang).

Tabelle 26: Korrelation ‚Mittelwert der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)‘ mit vier Skalen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken

Korrelation mit Skalen	n	Korrelation nach Pearsons r	Signifikanz
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	242	,46**	,00
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	242	,45**	,00
(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	242	,39**	,00
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	242	,22**	,00

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Hypothese 6

Zu überprüfen ist, ob Lehrkräfte ‚(k) konsequente Interaktionsgestaltung‘ für deutlich wichtiger erachten als ‚(l) liebevolle Interaktionsgestaltung‘.

Tabelle 27 zeigt, dass der Mittelwert aller 253 Befragten die Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung um 0,1 größer ist als bei der liebevollen Interaktionsgestaltung. Bei einer Ratingskala von 1 bis 5 liegt hier kein deutlicher Unterschied vor. In Kapitel 8.5 wird dies auf unterschiedliche Befragungsgruppen überprüft. Auf die gesamte Stichprobe bezogen kann die Hypothese 6 gering bestätigt werden.

Tabelle 27: Liebevolle und konsequente Interaktionsgestaltung

	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	253	1,00	5,00	4,38	,48
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	253	1,00	5,00	4,48	,48

Hypothese 7

Welche Prädiktorvariablen können gemessen werden, welche die Bereitschaft von Lehrkräften und Lehrkräften in Ausbildung zeigen, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen?

In Kapitel 8.2.3 wurden multiple Regressionsanalysen mit den vermuteten Prädiktorvariablen durchgeführt, um Antwortmöglichkeiten auf diese Frage aufzuzeigen. In Tabelle 28 sind die Variablen und Hypothesen zu ihrem Einfluss auf die Bereitschaft an einer Fortbildung teilzunehmen, aufgelistet.

Tabelle 28 zeigt alle für diese Studie untersuchten Prädiktorvariablen. Die fünf fettgedruckten Prädiktorvariablen sind in eine multiple Regressionsgerade eingerechnet worden. Diese fünf Variablen zusammen erklären 59,9 % der Varianz der ‚Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen‘.

Tabelle 28: Prädiktorvariablen, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen

Prädiktorvariablen	Hypothese: Bereitschaft, an einer CM- Fortbildung teilzunehmen (β)	Tatsächlicher Befund aus den Datensätzen der Stichprobe
Team-Teaching	Positiver Zusammenhang	Kleine positive Korrelation bei aktiven Lehrkräften ($r = 0,17$)
Einstellung gegenüber dem Verhalten CM-Fortbildung an zwei Samstagen (TgV:E)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,47$)
Soziale Norm zur Teilnahme an einer Fortbildung an zwei Samstagen (TgV:S)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,13$)
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle zur Teilnahme an einer Fortbildung an zwei Samstagen (TgV:WV)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,15$)
Selbsteinschätzung CM- Kompetenz	Negativer Zusammenhang	Kleine negative Korrelation bei aktiven Lehrkräften ($r = - 0,22$)
Einschätzung der Bedingungen an der Schule außerhalb des eigenen Einflussbereiches	Negativer Zusammenhang	Kein Zusammenhang
Überzeugung: CM lernen durch formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten (w)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,09$; bei einem Signifikanzniveau von $< 0,11$)
Überzeugung: CM lernen durch praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen beruhend. (p)	Negativer Zusammenhang	Aufgrund eines geringen Cronbachs-Alpha-Wertes können keine Skala und kein Zusammenhang in dieser Studie untersucht werden. Untersuchungen von Einzelitems führten zu keinen Zusammenhängen.
Überzeugung: CM lernen durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind (wp)	Positiver Zusammenhang	Kein Zusammenhang
Wunsch, eigene CM- Kompetenz zu verbessern	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,20$)

Der mit $\beta = 0,47$ weitaus entscheidende Prädiktorfaktor für Lehrkräfte, an einer Fortbildung teilzunehmen, ist die Einstellung zur CM-Fortbildung. Diese Einstellung wurde gemessen, indem die Befragten ihren eigenen Nutzen einschätzten und ob ihr Unterricht durch diese Fortbildung verbessert werden könnte. So ist nach der durchgeführten Regressionsanalyse der zweiteinflussreichste Faktor mit $\beta = 0,20$ der Wunsch, die eigenen CM-Kompetenzen zu verbessern.

Die ‚soziale Norm‘, also was andere über den Wert einer solchen Fortbildung denken, wurde in der Regressionsanalyse mit $\beta = 0,13$ als einflussreich, jedoch deutlich weniger entscheidend als die Einstellung selbst eingeschätzt. Auch die ‚Wahrgenommene Verhaltenskontrolle‘, also die physische Möglichkeit, an einer Fortbildung am Samstag teilzunehmen, wird als weniger wichtig eingeschätzt.

Die Regressionsanalyse zeigt mit $\beta = 0,09$ einen positiven Zusammenhang, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, und den Überzeugungen der Befragten, durch formalisierte Quellen gut CM-Kompetenzen zu erlernen. Dieser Zusammenhang in dieser Studie hat sich jedoch nur auf einem Signifikanzniveau von $< 0,11$ gezeigt. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Überzeugung, CM durch praktische und wissenschaftliche Methoden zu erlernen, und der Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, aufgezeigt werden.

Die Faktoren, ob eine Lehrkraft im Team-Teaching tätig ist und wie hoch sie ihre eigene CM-Kompetenz einschätzt, haben in der durchgeführten multiplen Regressionsanalyse auf die Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, bei der Einbeziehung aller befragten Lehrkräfte ($n = 253$) geringen Einfluss. Zu beiden Faktoren besteht allerdings eine Korrelation zur Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, bei der Einbeziehung aller aktiven Lehrkräfte ($n = 166$). Tabelle 29 zeigt, dass ein positiv kleiner Zusammenhang zwischen der Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, und der Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching bei aktiven Lehrkräften besteht ($r = 0,17$). Das Signifikanzniveau ist hier $< 0,05$.

Tabelle 29: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden zur Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (aktive Lehrkräfte)

		(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen	Anzahl der Wochenstunden im Team- Teaching
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM- Fortbildung teilzunehmen	Korrelation nach Pearson	1	,17*
	Signifikanz (2-seitig)		,04
	n	154	154
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	Korrelation nach Pearson	,17*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,04	
	n	154	166

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 30 zeigt einen kleinen negativen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen zur Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen.

Tabelle 30: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen zur Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (aktive Lehrkräfte)

		(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen	Selbsteinschätz ung CM- Kompetenz
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM- Fortbildung teilzunehmen	Korrelation nach Pearson	1	-,22**
	Signifikanz (2-seitig)		,01
	n	154	154
Selbsteinschätzung CM- Kompetenz	Korrelation nach Pearson	-,22**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,01	
	n	154	162

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Hypothese 8

Für die Hypothese 8 wurde untersucht, inwiefern der Wunsch der Befragten, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern, im Zusammenhang mit den in Tabelle 31 aufgelisteten Prädiktorvariablen steht.

In Kapitel 8.2.3 wurden multiple Regressionsanalysen mit den vermuteten Prädiktorvariablen durchgeführt, um Antwortmöglichkeiten auf diese Frage aufzuzeigen.

In Tabelle 31 sind die Variablen und Hypothesen zu ihrem Einfluss auf den Wunsch der Befragten, die eignen CM-Kompetenzen zu verbessern, aufgelistet.

Tabelle 31 zeigt alle für diese Studie untersuchten Prädiktorvariablen. Die fünf fettgedruckten Prädiktorvariablen sind in einer multiplen Regressionsgerade eingerechnet worden. Diese fünf Variablen zusammen erklären 33 % der Varianz den ‚Wunsch der Befragten, ihre CM-Kompetenzen zu verbessern‘.

Tabelle 31: Prädiktorvariablen für den Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern

Prädiktorvariablen	Hypothese	Tatsächlicher Befund aus den Datensätzen der Stichprobe
Überzeugung, dass Inhalte des CM als wichtig eingeschätzt werden.	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,21$)
Einschätzung, dass Bedingungen an der Schule außerhalb des eigenen Einflussbereiches der Lehrkraft Einfluss auf das CM haben.	Negativer Zusammenhang	Kein Zusammenhang
Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenz	Negativer Zusammenhang	Negativer Zusammenhang ($\beta = -0,15$)
Alter der Lehrkraft	Negativer Zusammenhang	Negativer Zusammenhang ($\beta = -0,27$)
Überzeugung: CM lernen durch formalisierte Quellen, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Autoritäten. (w)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,17$)
Überzeugung: CM lernen durch praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung, rein auf Erfahrungen beruhend. (p)	Negativer Zusammenhang	Aufgrund eines geringen Cronbachs-Alpha-Wertes können keine Skala und kein Zusammenhang in dieser Studie untersucht werden. Untersuchungen von Einzelitems führten zu keinen Zusammenhängen.
Überzeugung: CM lernen durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind. (wp)	Positiver Zusammenhang	Positiver Zusammenhang ($\beta = 0,25$)
Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche einer Lehrkraft.	Positiver Zusammenhang	Kein Zusammenhang

Der einflussreichste Faktor für den Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu erhöhen, ist das Alter der Befragten. Je älter die Befragten waren, desto weniger haben sie den Wunsch, ihre eigenen CM-Kompetenzen zu verbessern.

Befragte, die hohe Einschätzungswerte bei der Überzeugung, wie CM-Kompetenzen erlernt werden können, angaben, haben generell einen höheren Wunsch, ihre CM-Kompetenzen zu verbessern. Dieser positive Zusammenhang besteht zum einen bei der Überzeugung, CM allein durch wissenschaftliche Quellen zu verbessern ($\beta = 0,17$), sowie bei der Überzeugung, CM durch praktische Übungen kombiniert mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu erlernen ($\beta = 0,25$).

Befragte, die die Inhalte von CM im eigenen Einflussbereich aus dem Online-Fragebogen generell als wichtig eingeschätzt haben, haben zudem einen höheren Wert beim Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern, angegeben. Die Einschätzung der Befragten zu CM-Umständen, die außerhalb ihres eigenen Einflussbereiches liegen, hat keinen Zusammenhang mit ihrem Wunsch, ihre CM-Kompetenz zu verbessern.

Befragten, die ihre CM-Kompetenz als hoch einschätzen, haben einen geringeren Wunsch, ihre CM-Kompetenz zu verbessern ($\beta = -0,15$).

Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche einer Lehrkraft stehen in keinem Zusammenhang mit dem Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern.

Hypothese 9

Hypothese 9 besagt, dass je mehr Wochenstunden eine aktive Lehrkraft im Team-Teaching arbeitet, umso mehr gibt sie der ‚(TgV:S) sozialen Norm‘ einen höheren Stellenwert.

Tabelle 32 zeigt, dass ein kleiner Zusammenhang ($r = 0,23$) zwischen der Anzahl der Wochenstunden, die eine Lehrkraft im Team-Teaching unterrichtet, und ihrer eingeschätzten ‚Sozialen Norm‘, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, besteht. Dieser Zusammenhang ist signifikant.

Tabelle 32: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden zur Einschätzung der Sozialen Norm (nur aktive Lehrkräfte)

		Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	Korrelation nach Pearson	1	,23**
	Signifikanz (2-seitig)		,01
	n	166	149
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	Korrelation nach Pearson	,23**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,01	
	n	149	149

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Hypothese 10

Die Hypothese 10 besagt, dass die Einschätzung von CM-Thematiken im eigenen Einflussbereich bei aktiven Lehrkräften im Team-Teaching höher ist.

Tabelle 33 zeigt, dass ein kleiner positiver Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Inhalten im Einflussbereich der Lehrkraft und der Anzahl der Team-Teaching-Stunden besteht.

Tabelle 33: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden von aktiven Lehrkräften zu Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Inhalten

		Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	Mittelwert Wichtigkeit CM im Einflussbereich der Lehrkraft
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	Korrelation nach Pearson	1	,28**
	Signifikanz (2-seitig)		,00
	n	166	166
Mittelwert Wichtigkeit CM im Einflussbereich der Lehrkraft	Korrelation nach Pearson	,28**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,00	
	n	166	166

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

8.5 Vergleich unterschiedlicher Befragungsgruppen

In diesem Kapitel werden die berufsbezogenen Überzeugungen über CM von ausgewählten Teilgruppen der Gesamtstichprobe verglichen. Die Auswahl der

Vergleichsgruppen wurde nach inhaltlichen Kriterien aufgestellt. Zudem spielte die Größe der Stichprobe der einzelnen Vergleichsgruppen eine Rolle, da besonders kleine Vergleichsgruppen kaum aussagekräftige Ergebnisse darstellen. Da die zu vergleichenden Gruppen meist ungleich groß sind, wird ein selektiver Vergleich durchgeführt. Hierbei werden zufällig aus der Gruppe mit der größeren Anzahl an Befragten die gleiche Anzahl an Fragebögen ausgewählt wie die der kleinsten Gruppe.

8.5.1 Lehrkräfte von weiterführenden Schulen verglichen mit Grundschullehrkräften

In diesem Unterkapitel werden zwei Gruppen von aktiven Lehrkräften unterschieden. Hierbei ist das Alter der zu unterrichtenden Schüler*innen das Unterscheidungskriterium. Die erste Gruppe besteht aus Grundschullehrkräften ($n = 71$) und die zweite aus Lehrkräften von weiterführenden Schulen, die sich wiederum aus 4 Hauptschullehrkräften, 7 Realschullehrkräften, 19 Gesamtschullehrkräften, 43 Gymnasiallehrkräften und 2 Berufsschullehrkräften zusammensetzt ($n = 75$ Lehrkräfte an weiterführenden Schulen). Die Förderschullehrkräfte werden bewusst bei diesem Vergleich nicht eingeschlossen, da sie an weiterführenden sowie Grundschulen tätig sein können. Um mit einer einheitlichen Gruppenstärke zu rechnen, werden von den 75 Lehrkräften an weiterführenden Schulen zufällig 4 Befragungen ausgeschlossen. So habe beide Gruppen die Stärke $n = 71$.

In Tabelle 34 wird deutlich, dass die Grundschullehrkräfte durchschnittlich 2,6 Jahre älter als die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen sind. Ihr Anteil an Lehrkräften, die in inklusiven Settings arbeiten, ist um mehr als 20 Prozentpunkte höher als die der Vergleichsgruppe und sie sind 4,5 Unterrichtsstunden pro Woche mehr im Team-Teaching. Die durchschnittlichen wöchentlichen Unterrichtsstunden liegen bei der Stichprobe der Grundschullehrkräfte bei 21,9 und bei den weiterführenden Lehrkräften bei 20,1 Stunden.

Tabelle 34: Allgemeine Daten – Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte von weiterführenden Schulen

	Grundschullehrkräfte		Lehrkräfte von weiterführenden Schulen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
Durchschnittliches Alter	42,9 Jahre	9,7	40,3 Jahre	11
Anteil der Befragten, die in einem inklusiven Setting tätig sind	66,2 %	---	43,7 %	---
Anzahl der Wochenstunden im Unterricht	21,9 h	5,9	20,1 h	5,7
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	6,3 h	6,1	1,8 h	3,9

Tabelle 35 stellt die Einschätzungen der zwei Vergleichsgruppen zur Wichtigkeit von CM-Aspekten dar. Bei allen Skalen bewerteten die Grundschullehrkräfte die Wichtigkeit von Aspekten, die auf das CM-Einfluss nehmen, etwas höher. Dies war bei Aspekten, die im Einflussbereich der Lehrkraft liegen, sowie bei Aspekten, die nicht im Einflussbereich der Lehrkräfte liegen, der Fall. Bei der Skala ‚(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen‘ haben die Vergleichsgruppen durchschnittlich am stärksten unterschiedliche Einschätzungen auf der Ratingskala von 1 bis 5 abgegeben. Der Durchschnittswert liegt bei dieser Skala bei den Grundschullehrkräften mit 0,49 höher als bei den Lehrkräften der weiterführenden Schulen. Die Skala mit dem zweithöchsten Einschätzungsunterschied ist ‚(l) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung‘, bei der die Grundschullehrkräfte durchschnittlich 0,33 höher werteten. Bei den anderen Skalen fallen die Unterschiede deutlich geringer aus. Besonders bei der Skala ‚(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung‘ beträgt der Unterschied der zwei Vergleichsgruppen 0,05.

Tabelle 35: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen

Skalen (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)	Grundschullehrkräfte		Lehrkräfte von weiterführenden Schulen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (I) und (k))	4,49	0,29	4,21	0,38
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	4,42	0,41	4,20	0,52
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	4,47	0,37	3,98	0,52
(I) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	4,51	0,35	4,18	0,48
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	4,54	0,41	4,49	0,44
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	3,72	0,51	3,61	0,67

Beide Vergleichsgruppen schätzen ihre CM-Kompetenz ganz allgemein durchschnittlich mit dem Wert 8 auf einer Ratingskala von 1 bis 10 gleich hoch ein (vgl. Tabelle 36). Bei den Items 40, 41 und 42, bei denen die Befragten ihre Kompetenzen zu speziellen Aspekten des CM einschätzen sollten, schätzten sich die Grundschullehrkräfte in allen Aspekten höher ein. Item 61 zeigt, dass die Grundschullehrkräfte ihre CM-Kompetenz mehr verbessern möchten als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.

Tabelle 36: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen

Einzelitems	Grundschullehrkräfte		Lehrkräfte von weiterführenden Schulen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
40 Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren. (Ratingskala 1 - 5)	3,21	0,87	3,01	0,98
41 Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber. (Ratingskala 1 - 5)	4,56	0,50	4,47	0,63
42 Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein. (Ratingskala 1 - 5)	4,34	0,70	4,19	0,67
43 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? (Ratingskala 1 - 10)	8,00	0,88	8,00	1,11
61 Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern? (Ratingskala 1 - 5)	4,19	1,04	3,82	1,32

In Tabelle 37 wird in der ersten Zeile ein Mittelwert von allen 17 Items, die die Einschätzung, woher CM stammt, bildet. Daraufhin werden die zwei Skalen (w) und (wp) im Mittel abgebildet. Da die Skala ‚CM-Lernen durch praktische Erfahrung‘ nicht gebildet werden konnte, sind einige Items zur praktischen Erfahrung ausgewählt. Es sind die Items, die sich in Tabelle 22 bei der Ergebnisdarstellung der gesamten Stichprobe als besonders relevant herausgestellt haben. Zudem sind die Werte der Einzelitems zur Einschätzung von CM-Lernen Studium, Referendariat und Praxissemester abgebildet. Diese zusammengestellte Tabelle findet sich auch bei den anderen Vergleichsgruppen wieder in den folgenden Unterkapiteln. Tabelle 37 zeigt, dass Grundschullehrkräfte alle Antwortmöglichkeiten bei der Einschätzung, wie CM gelernt werden kann, im Durchschnitt höher einschätzen als Lehrkräfte der weiterführenden Schulen. Die Skalen ‚(w) CM durch wissenschaftliche Quellen‘ und ‚(wp) CM durch wissenschaftliche Erkenntnisse verbunden mit praktischen Übungen‘, hat die Gruppe der Grundschullehrkräfte als höher eingestuft. Beide Gruppen haben die Skala (w) geringer eingeschätzt als die Skala (wp). Auffällig ist, dass die Gruppe der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen genau zwei Einzelitems höher als die Grundschullehrkräfte einstufte. Diese beiden Items 51 und 53 beziehen sich auf rein praktische Aspekte, CM ohne wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlernen.

Tabelle 37: Einschätzung wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen

Skalen / Einzelitems (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)	Grundschullehrkräfte		Lehrkräfte von weiterführenden Schulen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (Mittelwert aller 17 Items)	3,31	0,41	3,14	0,53
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	2,96	0,61	2,66	0,83
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	3,59	0,66	3,31	0,82
(Item 44) Überzeugung, CM durch das Studium zu erlernen	2,31	0,74	2,06	0,84
(Item 45) Überzeugung, CM durch das Referendariat zu erlernen	3,57	0,92	3,47	0,85
(Item 46) Überzeugung, CM durch das Praxissemester zu erlernen	3,32	0,98	3,22	0,93
(Item 51) Überzeugung, CM durch Berufserfahrung zu lernen	3,87	0,98	4,06	0,91
(Item 52) Überzeugung, CM durch Beobachten von anderen Lehrkräften zu lernen	4,09	0,79	3,88	0,92
(Item 53) Überzeugung, CM durch informellen Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen zu lernen	3,79	0,78	3,90	0,92

Insgesamt zeigt die Gruppe der Grundschullehrer*innen nach der Theorie des geplanten Verhaltens und dem Einzelitem 81 eine größere Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (vgl. Tabelle 38). Auffällig ist, dass die Skala ‚(TgV:S) Soziale Norm‘ als einzige von den Lehrkräften an weiterführenden Schulen höher als von Grundschullehrkräften eingestuft wurde.

Tabelle 38: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen

Skalen / Einzelitem	Grundschullehrkräfte		Lehrkräfte von weiterführenden Schulen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
Intention, CM-Fortbildung zu besuchen (Mittelwert aus den Skalen: TgV:WV; TgV:S; TgV:E)	54,28	14,82	51,73	18,70
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	70,18	22,99	66,20	26,96
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	22,83	17,54	24,00	17,16
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	67,81	15,38	62,23	25,20
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 1 - 5)	3,50	1,01	3,12	1,20

8.5.2 Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter*innen und aktive Lehrkräfte im Vergleich

In diesem Unterkapitel werden drei Gruppen miteinander verglichen. Das Kriterium hier ist der Stand der Ausbildung als Lehrkraft. Die erste Gruppe bilden Lehramtsstudierende (n = 30), die zweite Lehramtsanwärter*innen (n = 29) und die dritte aktive Lehrkräfte (n = 166). Um dieselben Gruppenstärken zu erreichen, werden von den Lehramtsstudierenden und den aktiven Lehrkräften genau 29 Befragungen zufällig ausgewählt.

Tabelle 39 zeigt, dass erwartungsgemäß die Studierendengruppe mit 25,38 Jahren die jüngste bildet, gefolgt von den Lehramtsanwärter*innen mit 30,55 Jahren, und die durchschnittlich älteste Gruppe die aktiven Lehrkräfte mit 41,54 Jahren ist. Auch die aktuellen Unterrichtswochenstunden, die die Befragten aktuell geben, steigern sich mit dem Ausbildungsgrad. Auffällig ist, dass bereits Studierende durchschnittlich mehr als vier Wochenstunden unterrichten.

Tabelle 39: Allgemeine Daten von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften

	Lehramtsstudierende		Lehramtsanwärter*Innen		Aktive Lehrkräfte	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Durchschnittliches Alter in Jahren	25,38	3	30,55	6,3	41,54	9,50
Anzahl der Wochenstunden im Unterricht	4,26	6,5	13,14	3,93	21,03	6,30

Tabelle 40 zeigt, dass sich die berufsbezogenen Überzeugungen von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten kaum unterscheiden.

Tabelle 40: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften

	Lehramtsstudierende		Lehramtsanwärter*Innen		Aktive Lehrkräfte	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Skalen (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)						
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (I) und (k))	4,42	0,28	4,35	0,31	4,38	0,36
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	4,49	0,34	4,34	0,41	4,41	0,48
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	4,35	0,39	4,25	0,51	4,24	0,55
(I) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	4,40	0,40	4,36	0,41	4,38	0,42
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	4,44	0,44	4,44	0,32	4,50	0,42
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	3,78	0,52	3,73	0,51	3,72	0,68

Tabelle 41 verdeutlicht, dass die generelle Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz aufsteigend des Ausbildungsgrades verläuft. Entgegengesetzt verläuft der Wunsch, die eigene CM-Kompetenz zu verbessern. Lehramtsstudierende zeigen hier einen größeren Wunsch, ihr CM-Kompetenzen weiter zu verbessern, als Lehramtsanwärter*innen und aktive Lehrkräfte.

Alle drei Vergleichsgruppen halten ihre Kompetenzen, Schüler*innen fürsorglich und empathisch zu begegnen (Item 41), für ähnlich hoch. Dieses Item hat damit den höchsten Wert zwischen 4,56 bis 4,66 bei der Selbsteinschätzung von den drei Gruppen erhalten. Bei allen Aspekten der Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz haben sich die Lehramtsstudierenden am geringsten eingeschätzt. Auffällig ist, dass die Lehramtsanwärter*innen ihre eigenen Kompetenzen zu ausgewählten CM-Aspekten höher einschätzen als aktive Lehrkräfte. Dies gilt für die eigene Emotions- und Verhaltensregulierung sowie für den fürsorglichen Umgang mit Schüler*innen. Dies gilt nicht bei der Kompetenz ‚Erwartungen an die Schüler*innen klar zu formulieren und einzufordern‘. Hier schätzten die Lehramtsanwärter*innen ihre Kompetenz geringer ein als die aktiven Lehrkräfte.

Tabelle 41: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften

Einzelitems	Lehramtsstudierende		Lehramtsanwärter*innen		Aktive Lehrkräfte	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
40 Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren. (Ratingskala 1 - 5)	2,93	0,92	3,28	0,80	3,24	1,06
41 Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber. (Ratingskala 1 - 5)	4,56	0,51	4,66	0,48	4,59	0,50
42 Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein. (Ratingskala 1 - 5)	3,93	0,78	4,10	0,67	4,41	0,57
43 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? (Ratingskala 1 - 10)	7,41	0,97	7,76	1,06	7,86	0,92
61 Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern? (Ratingskala 1 - 5)	4,81	0,48	4,71	0,53	4,25	1,08

In Tabelle 42 wird deutlich, dass im Durchschnitt alle 17 Items zur Einschätzung, wie CM gelernt werden kann, mit steigendem Ausbildungsgrad geringer eingeschätzt wird. Die aktiven Lehrkräfte schätzen bis auf das Item Studium alle Bereiche weniger hoch ein als die zwei Vergleichsgruppen. Im Gegensatz hierzu schätzen die Lehramtsstudierende die Skalen ‚(w) wissenschaftlich formalisierte Quellen‘ sowie ‚(wp) praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind‘, als Lerngelegenheit für CM am höchsten ein. Lehramtsstudierende halten mit einem Mittelwert von 2,70 das Studium im

Vergleich zu den anderen Gruppen für effektiver, um CM zu erlernen. Dieser Mittelwert ist jedoch verglichen mit allen anderen der niedrigste Wert.

Auffällig ist, dass die Lehramtsanwärter*innen CM-Kompetenzen vom Studium zu erlernen im Vergleich zu den anderen Gruppen mit einem Mittelwert von 1,86 am geringsten einschätzten. CM durch das Referendariat zu erlernen, bewerten sie mit einem Mittelwert von 4,11 von allen Gruppen am höchsten. Dies gilt auch für die Einschätzung der Lehramtsanwärter*innen zur Überzeugung, CM durch Berufserfahrung zu lernen. Das Beobachten von anderen Lehrkräften halten Studierende sowie Lehramtsanwärter*innen für die effektivste Methode, CM zu erlernen.

Tabelle 42: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften

Skalen / Einzelitems (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)	Lehramtsstudierende		Lehramtsanwärter*innen		Aktive Lehrkräfte	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (Mittelwert aller 17 Items)	3,60	0,46	3,41	0,37	3,15	0,58
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	3,36	0,83	2,99	0,72	2,63	0,86
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	3,83	0,64	3,68	0,56	3,41	0,81
(Item 44) Überzeugung, CM durch das Studium zu erlernen	2,70	1,17	1,86	0,71	2,11	0,83
(Item 45) Überzeugung, CM durch das Referendariat zu erlernen	3,85	0,91	4,11	0,79	3,43	0,96
(Item 46) Überzeugung, CM durch das Praxissemester zu erlernen	3,59	1,01	3,04	1,14	3,39	0,92
(Item 47) Internet-Recherchen von offiziellen pädagogischen Webseiten	3,18	0,90	2,79	0,79	2,53	0,91
(Item 48) Das Lesen von pädagogischen/didaktischen Fachbüchern und Fachzeitschriften	3,50	0,88	3,11	0,96	2,96	0,98
(Item 49) Vorträge über wissenschaftliche Kenntnisse zum Umgang mit Lerngruppen	3,36	1,02	3,07	0,90	2,89	0,89
(Item 50) Erinnerungen an Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit	3,18	0,82	2,96	0,92	2,63	1,02
(Item 51) Überzeugung, CM durch Berufserfahrung zu lernen	3,93	0,96	4,11	0,74	3,89	1,10

(Item 52) Überzeugung, CM durch Beobachten von anderen Lehrkräften zu lernen	4,15	0,82	4,14	0,71	3,86	1,04
(Item 53) Überzeugung, CM durch informellen Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen zu lernen	3,96	0,81	4,07	0,72	3,71	0,81
(Item 54) Austausch zwischen Lehrkräften in sozialen Medien (Facebook, Twitter, Blogs, Websites...)	2,75	1,04	2,64	0,68	2,34	1,00
(Item 55) Coaching-Maßnahmen	4,00	0,72	4,07	0,86	3,68	1,10
(Item 56) Micro-Teaching	3,39	1,17	3,07	1,02	2,94	1,06
(Item 57) Die Aufnahme ihres realen Unterrichtes per Video und der anschließenden Reflexion nach vorher festgelegten Kriterien in einer Kleingruppe	3,68	1,12	3,57	0,96	3,28	1,26
(Item 58) Diskussionen zwischen Lehrkräften nach wissenschaftlichen Inputs, z. B. in einer Fortbildung	3,96	0,92	3,32	0,82	3,56	0,86
(Item 59) Das Besuchen von Kolleg*innen im Unterricht und der anschließenden gemeinsamen Reflexion auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse (Reflexionsbogen)	4,14	0,89	4,29	0,66	3,61	1,00
(Item 60) Fallbesprechungen, die durch einen klaren Leitfadens strukturiert sind	3,79	0,92	3,75	0,75	3,55	1,02

Tabelle 43 zeigt, dass die Intention, eine CM-Fortbildung zu besuchen, nach dieser Befragung mit steigendem Ausbildungsstand sinkt. Dies gilt für die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, die Fortbildung zu besuchen, dem Einfluss der sozialen Norm und der positiven Einstellung der Teilnahme an der Fortbildung gegenüber. Auffällig ist, dass besonders die soziale Norm bei Studierenden und Lehramtsanwärter*innen im Vergleich zu aktiven Lehrkräften höher ist.

Tabelle 43: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften

Skalen / Einzelitem	Lehramtsstudierende		LehramtsanwärterInnen		Aktive Lehrkräfte	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Intention, CM-Fortbildung zu besuchen (Mittelwert aus den Skalen: TgV:WV; TgV:S; TgV:E)	67,33	14,15	60,31	18,69	52,30	16,29
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	85,71	13,12	71,81	25,42	69,77	26,90
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	37,31	21,55	36,18	20,73	17,40	14,63
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	77,15	17,45	72,71	18,30	67,31	19,25
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 1 - 5)	4,19	0,79	3,78	0,97	3,41	1,15

8.5.3 Aktive Lehrkräfte verglichen mit Schulleitung

In diesem Unterkapitel werden die Überzeugungen von aktiven Lehrkräften mit den Überzeugungen von Schulleitungen in Bezug auf CM verglichen. Dieses Unterscheidungsmerkmal ist interessant, da die Personen unterschiedliche Stellungen und Aufgaben im System Schule erfüllen.

Die Gruppe der aktiven Lehrkräfte besteht aus 166 Personen und die zweite Gruppe aus 16 Schulleitungsmitgliedern. Um mit einer einheitlichen Gruppenstärke zu rechnen, werden von den 166 Lehrkräften zufällig 16 Befragungen mit Hilfe des SPSS-Programms ausgewählt. So habe beide Gruppen die Stärke $n = 16$. Dies ist für die statistischen Gütekriterien ein geringer Wert und kann somit nur erste Vermutungen von Zusammenhängen aufzeigen. Eine größere Zufallsstichprobe wäre für repräsentativere Ergebnisse nötig.

Tabelle 44 zeigt, dass das Durchschnittsalter der Schulleitungen im Vergleich zu den aktiven Lehrkräften um rund 5 Jahre höher ist. Die Unterrichtswochenstundenzahl liegt bei den Schulleitungen mit 14,63 rund 7 Stunden unter der der aktiven Lehrkräfte. Über 50 % beider Vergleichsgruppen arbeiten in inklusiven Schulsettings.

Tabelle 44: Allgemeine Daten von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen

	Aktive Lehrkräfte		Schulleitungen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
Durchschnittliches Alter in Jahren	40,92	10,13	45,63	10,43
Anteil der Befragten, die in einem inklusiven Setting tätig sind	57,2 %	---	62,5 %	---
Anzahl der Wochenstunden im Unterricht	21,25	5,79	14,63	7,04
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	4,86	6,50	2,00	2,90

Tabelle 45 zeigt, dass sich die berufsbezogenen Überzeugungen von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten kaum unterscheiden. Ein kleiner Unterschied besteht in der Einschätzung der äußeren Aspekte beim Einfluss auf die CM-Arbeit. Aktive Lehrkräfte schätzen im Durchschnitt diesen Aspekt höher ein als Schulleitungen.

Tabelle 45: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen

Skalen	Aktive Lehrkräfte		Schulleitungen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (I) und (k))	4,36	0,37	4,35	0,38
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	4,33	0,47	4,30	0,54
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	4,23	0,52	4,14	0,41
(I) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	4,38	0,44	4,44	0,52
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	4,52	0,43	4,53	0,47
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	3,67	0,62	3,51	0,72

Bei der generellen Einschätzung der eigenen CM-Kompetenz (Item 43) schätzen die Schulleitungen ihre Kompetenz höher ein, wie Tabelle 46 zeigt. Bei den Items 40, 41 und 42, bei denen die Befragten ihre Kompetenzen zu speziellen Aspekten des CM einschätzen sollten, schätzten sich die Schulleitungen in allen Aspekten niedriger ein.

Beide Gruppen schätzen ihr Interesse, ihre CM-Kompetenz zu verbessern, beinahe gleich hoch ein (Item 61).

Tabelle 46: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen

Einzelitems	Aktive Lehrkräfte		Schulleitungen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
40 Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren. (Ratingskala 1 - 5)	3,14	0,94	3,00	0,73
41 Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber. (Ratingskala 1 - 5)	4,49	0,58	4,44	0,63
42 Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein. (Ratingskala 1 - 5)	4,29	0,68	4,44	0,63
43 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? (Ratingskala 1 - 10)	8,00	0,98	8,13	1,02
61 Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern? (Ratingskala 1 - 5)	4,04	1,16	4,00	1,21

In Tabelle 47 wird deutlich, dass im Durchschnitt alle 17 Items zur Einschätzung, wie CM gelernt werden kann, von der Schulleitungsgruppe höher eingeschätzt wird als von den aktiven Lehrkräften. Dies zeigt sich besonders bei den Aktivitäten, die rein praktisch sind (Item 46, 51, 53). Auch Aktivitäten die auf wissenschaftlicher Basis sowie auf Praxis (wp) gleichermaßen beruhen, werden von den zwei Gruppen unterschiedlich eingeschätzt. Aktive Lehrkräfte halten hingegen das Studium und das Referendariat für effektivere Möglichkeiten, CM zu erlernen, im Gegensatz zu den Schulleitungen.

Tabelle 47: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen

Skalen / Einzelitems (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)	Aktive Lehrkräfte		Schulleitungen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (Mittelwert aller 17 Items)	3,23	0,48	3,37	0,39
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	2,79	0,75	2,81	0,67
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	3,44	0,75	3,69	0,57
(Item 44) Überzeugung, CM durch das Studium zu erlernen	2,22	0,81	2,13	1,09
(Item 45) Überzeugung, CM durch das Referendariat zu erlernen	3,54	0,91	3,50	0,73
(Item 46) Überzeugung, CM durch das Praxissemester zu erlernen	3,27	1,00	3,50	1,10
(Item 51) Überzeugung, CM durch Berufserfahrung zu lernen	3,96	0,92	4,25	0,58
(Item 52) Überzeugung, CM durch Beobachten von anderen Lehrkräften zu lernen	3,99	0,83	4,13	0,50
(Item 53) Überzeugung, CM durch informellen Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen zu lernen	3,91	0,84	4,13	0,72

Tabelle 48 zeigt, dass die Intention und Bereitschaft, eine CM-Fortbildung zu besuchen, bei beiden Gruppen ähnlich groß ist. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer Fortbildung teilzunehmen, wird von Schulleitungen mit 81,09 höher wahrgenommen als von aktiven Lehrkräften mit 68,69. Im Gegensatz dazu halten aktive Lehrkräfte die soziale Norm für ausschlaggebender, eine CM-Fortbildung zu besuchen, als Schulleitungen. Aktive Lehrkräfte zeigten zudem eine positivere Einstellung, eine solche Fortbildung zu besuchen.

Tabelle 48: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen

Skalen / Einzelitem	Aktive Lehrkräfte		Schulleitungen	
	Mittelwert	Std.- Abweichung	Mittelwert	Std.- Abweichung
Intention, CM-Fortbildung zu besuchen (Mittelwert aus den Skalen: TgV:WV; TgV:S; TgV:E)	52,76	16,75	54,89	13,91
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM- Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	68,69	25,01	81,09	25,21
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM- Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	22,94	17,39	19,54	14,57
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	64,59	20,78	61,15	19,84
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 1 - 5)	3,27	1,13	3,27	0,88

8.5.4 Aktive Lehrkräfte in inklusiven und nicht-inkluisiven Grundschulklassen

2009 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und sich damit verpflichtet, Kindern mit einer Behinderung einen inklusiven Schulplatz zu garantieren. Unter dem Begriff *Inklusion* verstehen Budde und Hummrich (2015) die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen beziehungsweise besonderen Förderbedarfen in gesellschaftlichen Funktionssystemen. Der Gegenpol von Inklusion ist die Exklusion, die durch Benachteiligungsrisiken von Teilhabe und sozialer Ungleichheit geprägt ist (Budde & Hummrich, 2015). Nach Preuss-Lausitz (2011) stellt das Unterrichten in inklusiven Settings, die sich durch Heterogenität auszeichnen, Lehrkräften vor größere Herausforderungen als in regulären separierten Settings. „Die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts in inklusiven Klassen unterscheidet sich vom Unterrichten in Regelklassen insofern, als dass die von der Lehrkraft angebotenen Materialien und Methoden vielfältig für einen individualisierten Lernzugang ausgestaltet sein sollten“ (Bosse, Jäntsch & Spörer, 2015, S. 137). Zudem ist zu beachten, dass die inklusive Didaktik in besonderer Weise eine Beziehungsdidaktik ist, da das Lehren und Lernen erst durch wertschätzende Beziehungen begünstigt wird (Amrhein & Reich, 2014). Somit scheint das CM-Verhalten der Lehrkräfte in inklusiven Settings mit großer Heterogenität der Schüler*innen besonders einflussreich auf das Lernen zu sein. Wie in Kapitel 0 erläutert ist das Belastungsempfinden einer Lehrkraft entscheidend für ihr CM-Verhalten. Nach Abele und Candova (2007) hängt die eingeschätzte Belastung einer

Lehrkraft in inklusiven Klassen stark davon ab, ob sie Heterogenität als positiv oder belastend wahrnimmt. Auch ob die Lehrkraft sich selbstwirksam fühlt, spielt bei ihrem Belastungsempfinden eine zentrale Rolle (Abele & Candova, 2007). Ein bedeutender Fakt für das Lehren und Lernen in inklusiven Settings ist daher, dass der größte Teil der heutigen Lehrkräfte noch für homogene Lerngruppen ausgebildet wurde (vgl. Jäntsch, Jaeuthe, Bosse & Spörer, 2015). „Aufgrund der lange währenden und nach wie vor anhaltenden Separation des Schulsystems in Regel- und Förderschulsystem sind empirische Befunde zu Erwartungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Lernen in Deutschland rar“ (Bosse, Jäntsch & Spörer, 2015, S. 138). In diesem Teilkapitel soll untersucht werden, ob die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in inklusiven und nicht-inklusive Settings Auswirkungen auf die berufsbezogenen Überzeugungen zu CM von Lehrkräften haben.

Für den Vergleich der zwei Gruppen – aktive Lehrkräfte in inklusiven Settings und aktive Lehrkräfte in nicht inklusiven Settings – konnte aus dieser Befragung auf 166 Fragebögen zurückgegriffen werden. 95 dieser Lehrkräfte arbeiten in inklusiven Settings. Da die Sonderpädagoginnen und Pädagogen in den inklusiven und nicht inklusiven Settings eine besondere Rolle einnehmen, wurden diese 16 Fragebögen aus dieser Auswertung ausgeschlossen. Die Anzahl der eingegangenen Fragebögen der restlichen Lehrkräfte aus inklusiven Settings ist 81, von denen 47 Grundschullehrkräfte sind. Die zweite Gruppe aus 69 Befragten aus nicht inklusiven Settings besteht aus 24 Grundschullehrkräften und 45 Lehrkräften aus weiterführenden Schulen. Um eine einheitliche Gruppenstärke zu erreichen und dasselbe Verhältnis von Grundschullehrkräften und Lehrkräften an weiterführenden Schulen in beiden Gruppen zu erhalten, wurde die Gruppenstärke auf $n = 58$ Befragte festgelegt. In jeder Gruppe sind die Fragebögen von 24 Grundschullehrkräften und 34 Lehrkräften von weiterführenden Schulen eingeflossen. Aus der Gruppe der inklusiv arbeitenden Lehrkräfte wurden somit 23 Grundschullehrkräfte per Zufall ausgeschlossen. In der zweiten Gruppe – Lehrkräfte in nicht inklusiven Settings – wurden per Zufall 11 Befragte von weiterführenden Schulen ausgeschlossen.

Vergleichsgruppe 1 Lehrkräfte aus inklusiven Settings	Vergleichsgruppe 2 Lehrkräfte aus nicht inklusiven Settings
<ul style="list-style-type: none"> • 24 Grundschullehrkräfte aus inklusiven Settings • 34 Lehrkräfte von weiterführenden Schulen aus inklusiven Settings 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 Grundschullehrkräfte aus <u>nicht</u> inklusiven Settings • 34 Lehrkräfte von weiterführenden Schulen aus <u>nicht</u> inklusiven Settings
Insgesamt: n = 58	Insgesamt: n = 58

Tabelle 49 zeigt, dass das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in der ersten Gruppe (aus inklusiven Settings) um etwa ein Jahr höher ist als das der Vergleichsgruppe. Die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl der Lehrkräfte der Gruppe 1 beträgt ca. 3 Unterrichtsstunden mehr. Lehrkräfte in inklusiven Settings arbeiten wöchentlich 5,05 Stunden im Team-Teaching im Gegensatz zu Lehrkräften an nicht-inklusive Schulen, die mit 1,83 Stunden doppelt besetzt sind.

Tabelle 49: Allgemeine Daten der inklusiv und nicht-inklusive arbeitenden Lehrkräfte

	Aktive Lehrkräfte mit inklusiven Unterrichtssituationen		Aktive Lehrkräfte ohne inklusive Unterrichtssituationen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Durchschnittliches Alter	41,28	10,32	40,09	9,22
Anzahl der Wochenstunden im Unterricht	23,12	5,07	19,90	5,96
Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching	5,05	6,24	1,83	2,90

Tabelle 50 zeigt, dass die berufsbezogenen Überzeugungen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten, die im Einflussbereich der Lehrkraft liegen, von Lehrkräften in inklusiven Schulen um 0,1 höher eingeschätzt werden als von der Vergleichsgruppe. Die zwei Skalen, in denen sich die zwei Gruppen besonders unterscheiden, sind ‚(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen‘ und ‚(I) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung‘. Auch die Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten, die außerhalb des Einflussbereiches von Lehrkräften liegen, wird von der ersten Gruppe um 0,26 höher eingeschätzt. Beide Gruppen schätzen die CM-Aspekte, die im Einflussbereich der Lehrkraft liegen, als deutlich höher ein.

Tabelle 50: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von inklusiv und nicht-inklusive arbeitenden Lehrkräften

Skalen	Aktive Lehrkräfte mit inklusiven Unterrichtssituationen		Aktive Lehrkräfte ohne inklusive Unterrichtssituationen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen (Mittelwert von den Skalen (t), (P), (I) und (k))	4,37	,28	4,27	,41
(t) Einschätzung der Wichtigkeit von Technology of the self	4,29	,38	4,26	,50
(P) Einschätzung der Wichtigkeit von geplanten präventiven Maßnahmen	4,28	,40	4,07	,61
(I) Einschätzung der Wichtigkeit von liebevoller Interaktionsgestaltung	4,37	,36	4,29	,51
(k) Einschätzung der Wichtigkeit von konsequenter Interaktionsgestaltung	4,52	,44	4,47	,46
Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM	3,78	,48	3,52	,67

Tabelle 51 zeigt, dass Lehrkräfte in inklusiven Settings insgesamt ihre CM-Kompetenz (Item 43) mit 7,91 verglichen mit 8,04 geringer einschätzen. Ihr Wunsch, die eigenen CM-Kompetenzen zu verbessern, ist bei Lehrkräften, die in der Inklusion tätig sind, höher als bei Lehrkräften, die nicht in der Inklusion beschäftigt sind.

Bei den Items 40, 41 und 42, bei denen die Befragten ihre Kompetenzen zu speziellen Aspekten des CM einschätzen sollten, schätzten sich die beiden Vergleichsgruppen bis auf das Item 40 nahezu gleich ein. Beim Item 40 ‚Einschätzung der Nutzung von Strategien zur Emotions- und Verhaltensregulierung‘ schätzte sich die Gruppe aus dem inklusiven Setting durchschnittlich mit 0,35 höher ein.

Tabelle 51: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften

Einzelitems	GS-Lehrkräfte mit inklusiven Unterrichtssituationen		GS-Lehrkräfte ohne inklusive Unterrichtssituationen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
40 Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren. (Ratingskala 1 - 5)	3,19	,83	2,84	1,04
41 Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber. (Ratingskala 1 - 5)	4,46	,57	4,46	,63
42 Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verständlich und fordere sie konsequent ein. (Ratingskala 1 - 5)	4,23	,68	4,20	,72
43 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? (Ratingskala 1 - 10)	7,91	,89	8,04	1,08
61 Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern? (Ratingskala 1 - 5)	4,13	1,10	3,91	1,30

Tabelle 52 zeigt, dass Lehrkräfte in inklusiven und nicht-inklusive Schulen alle Antwortmöglichkeiten bei der Einschätzung, wie CM gelernt werden kann, im Durchschnitt ähnlich einschätzen (3,19 und 3,22). Auffällig ist, dass Lehrkräfte in inklusiven Settings ‚(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen‘, und das Lehramtsstudium als wichtiger einschätzten als die Vergleichsgruppe. Lehrkräfte, die nicht in einer inklusiven Grundschule arbeiten, schätzen hingegen praxisnahe Lerngelegenheiten für CM deutlich höher ein (vgl. Items 45, 46, 51, 52).

Tabelle 52: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften

Skalen / Einzelitems (bei allen Werten Ratingskala 1 - 5)	GS-Lehrkräfte mit inklusiven Unterrichtssituationen		GS-Lehrkräfte ohne inklusive Unterrichtssituationen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Überzeugung, CM durch die im Fragebogen angegebenen Auswahlmöglichkeiten zu erlernen (Mittelwert aller 17 Items)	3,19	,49	3,22	,50
(w) Überzeugung, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen	2,83	,76	2,69	,79
(wp) Überzeugung, CM durch praktische Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, zu lernen	3,37	,76	3,46	,77
(Item 44) Überzeugung, CM durch das Studium zu erlernen	2,29	,85	1,98	,75
(Item 45) Überzeugung, CM durch das Referendariat zu erlernen	3,46	,95	3,66	,86
(Item 46) Überzeugung, CM durch das Praxissemester zu erlernen	3,21	1,02	3,32	,96
(Item 51) Überzeugung, CM durch Berufserfahrung zu lernen	3,88	,92	4,04	,97
(Item 52) Überzeugung, CM durch Beobachten von anderen Lehrkräften zu lernen	3,84	,80	4,13	,81
(Item 53) Überzeugung, CM durch informellen Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen zu lernen	3,82	,83	3,82	,90

Tabelle 53 zeigt, dass die Lehrkräfte beider Vergleichsgruppen eine ähnlich hohe Intention angaben, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen. Bei der Betrachtung der drei Skalen, die für die Berechnung der Intention verwendet werden, wird deutlich, dass sich die Gruppen hier deutlich voneinander unterschieden. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle der Befragten in nicht-inklusiven Settings liegt mit durchschnittlich 71,39 deutlich höher als bei der Vergleichsgruppe mit 66,88. Die Gruppe der Lehrkräfte, die in inklusiven Settings arbeitet, gab insgesamt eine deutlich höhere soziale Norm und eine höhere positive Einstellung zur Teilnahme an einer CM-Fortbildung an. Die Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen, liegt bei Lehrkräften in inklusiven Settings leicht über der der Vergleichsgruppe.

Tabelle 53: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von inklusiv und nicht-inklusive arbeitenden Grundschullehrkräften

Skalen / Einzelitem	GS-Lehrkräfte mit inklusiven Unterrichtssituationen		GS-Lehrkräfte ohne inklusive Unterrichtssituationen	
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Mittelwert	Std.-Abweichung
Intention, CM-Fortbildung zu besuchen (Mittelwert aus den Skalen: TgV:WV; TgV:S; TgV:E)	52,71	15,54	52,43	17,90
(TgV:WV) Wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	66,88	25,33	71,39	24,84
(TgV:S) Soziale Norm, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	25,01	19,05	20,15	15,73
(TgV:E) Einstellung gegenüber dem Verhalten, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 0 - 100)	66,25	18,26	62,27	23,57
(Item 81) Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (Ratingskala 1 - 5)	3,23	1,12	3,16	1,22

9 Diskussion von Studie I

Diese Studie führt zu einigen neuen Erkenntnissen, die in diesem Kapitel in Verbindung mit der Literatur erörtert werden. Das methodische Vorgehen hat jedoch Limitationen, die bei der Betrachtung der Ergebnisse Berücksichtigung finden müssen. Dieses Kapitel gibt zudem Anregungen für weitere Studien, um die Ergebnisse der Studie I noch genauer zu untersuchen

9.1 Neue Erkenntnisse der Studie I

Diese Arbeit untersucht die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften in Bezug auf das Erwerben von CM-Kompetenzen und der Relevanz im Schulalltag. Im Folgenden werden die neuen Erkenntnisse zu den berufsbezogenen Überzeugungen zu CM zunächst von den Durchschnittswerten der gesamten Stichprobe erläutert. Daraufhin werden neue Erkenntnisse, die bei dem Vergleich unterschiedlicher Gruppen erhoben wurden, dargestellt. Die neuen Einsichten der Studie werden stets in Bezug auf den theoretischen Teil erörtert und reflektiert. Mögliche Antworten auf die Frage, wie CM-Kompetenzen durch Bildungsangebote für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte aufgebaut werden können, werden dargelegt. Hierbei liegt der Fokus auf der Gestaltung des Studiums, des Praxissemesters und der Fortbildungsangebote für aktive Lehrkräfte.

Die Studie I zeigt, dass die Befragten ihren eigenen Einflussbereich als Lehrkraft auf CM als stärkste Einflussgröße wahrnehmen. Den äußeren Umständen, wie z. B. der Zusammensetzung der Lerngruppe oder der Klassengröße, schätzen sie als weniger wichtig für ein gelungenes CM ein. Diese Überzeugungen stehen im Einklang mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die im Theorieteil dieser Arbeit aufgeführt werden. Auch Dollase (2012) hält die *persönlichen Wirkungsmittel* der Lehrkräfte für ein gelungenes CM für entscheidend.

Insgesamt sehen die Befragten eine konsequente Interaktionsgestaltung als wichtigsten Faktor für gutes CM. Die Planung von präventiven Maßnahmen haben sie als weniger wichtig eingeschätzt. Nach Evertson und Harris (2003) ist modernes CM mehr als konsequentes Ermahnen und Bestrafen. Besonders die präventiv vorbereiteten Maßnahmen sind entscheidend dafür, dass CM gelingt und Ermahnungen nicht willkürlich erfolgen (vgl. Evertson & Harris 2003; Wellenreuther, 2009). So scheint es sinnvoll zu sein, in Fortbildungsmaßnahmen, im Studium und im Referendariat die

Verknüpfung von einer konsequenten Interaktionsgestaltung zusammen mit präventiver Planung herzustellen und den Teilnehmenden zu verdeutlichen.

Ihre eigene Stärke beim CM sehen die meisten Befragten bei ihrem emphatischen und fürsorglichen Umgang mit den Schüler*innen. Die Kompetenz, die eigenen Emotionen und ihr Verhalten als Lehrkraft zu regulieren, schätzen die Befragten deutlich geringer ein. Besonders den Aufbau von Selbstregulierungsstrategien kann zu einer Verbesserung der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkraft sowie zur Reduktion des Stresses für Lehrkräfte führen (vgl. Steins, Haep & Wittrock, 2015; Wilton & Steins, 2012). Ergänzungen in Aus- und Fortbildungsangeboten von Lehrkräften mit Themen zu ‚Technology of the self‘ scheint aus den in Kapitel 3.3.4 und Kapitel 4.3 erwähnten Gründen sehr sinnvoll zu sein.

Die Studienergebnisse zeigen deutlich, dass die Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenz in keinem Zusammenhang zu den Überzeugungen, wie CM gelernt werden kann, steht. Anders als vermutet, führen Lehrkräfte, die sich als kompetent einschätzen, dies nicht unbedingt auf Lernen aus der Praxis zurück, sondern auf vielseitigere Aspekte. Dies war eine überraschende Erkenntnis. Epistemologische Überzeugungen von angehenden und aktiven Lehrkräften wirken ein, wie und was sie in Aus- und Fortbildungen lernen und welche Wissensvermittlung sie ablehnen (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). So lag die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte, die der Überzeugung sind, rein durch praxisnahes Lernen oder rein durch theoretisches Lernen CM-Kompetenzen zu erwerben, geringere Kompetenzen aufweisen. Jedoch fand in der Befragung eine reine Selbsteinschätzung der Kompetenzen statt und keine objektive Bewertung der CM-Kompetenz von außen. Eine objektive Bewertung der CM-Kompetenzen von außen im Zusammenhang mit den epistemologischen Überzeugungen, wie CM gelernt werden kann, könnte womöglich einen Zusammenhang zwischen der CM-Kompetenz und den epistemologischen Überzeugungen aufzeigen.

Bei der Frage, was angehende und aktive Lehrkräfte denken, wie CM-Kompetenz entwickelt werden kann, sind rein praktische Erfahrungen von den Befragten am höchsten eingeschätzt worden. Besonders Aktivitäten, bei denen sich Lehrkräfte informell austauschen und beobachten, werden als besonders hilfreich von den Befragten angesehen. Auch die Anzahl von Berufsjahren wird als ein besonders wichtiger Indikator eingeschätzt, um besseres CM durchzuführen. Die Einschätzung, dass eine erhöhte Anzahl von Berufsjahren ein besseres CM-Verhalten hervorbringt, lässt sich empirisch jedoch nicht nachweisen. Auffällig ist, dass Beobachtungen und

Austausch mit anderen Lehrkräften, die strukturell und wissenschaftlich begleitet werden, weniger hilfreich eingeschätzt werden, als wenn diese Methoden unbegleitet durchgeführt werden. Fives und Buehl (2012) halten neben den persönlichen Erfahrungen von Lehrkräften gerade auch eine Praxis, die auf wissenschaftlichen Befunden beruht, für wichtig. Besonders die frühen emotionsgeladenen Überzeugungen, die bereits in der eigenen Kindheit der Lehrkräfte gemacht wurden (vgl. Lortie, 1975), lassen sich vermutlich erst durch die stetige Auseinandersetzung mit nüchternen wissenschaftlichen Erkenntnissen verändern.

Die CM-Lerngelegenheit, die wissenschaftliche und praktische Elemente aufweist und von den Befragten als am sinnvollsten eingeschätzt worden ist, stellt die Coaching-Maßnahme dar. Dessen positive Effekte auf das Lernen von Lehrkräften konnte auch empirisch belegt werden (Garet & Kollegen, 2008). Dem Referendariat wird von den Befragten ein mittlerer Zuwachs an CM-Kompetenzen zugeschrieben.

Micro-Teaching und andere Übungen mit Rollenspielen werden als deutlich weniger wirksam von den Befragten angesehen. Dies steht im direkten Widerspruch zu bestehenden Forschungen, die die Wirksamkeit solcher Übungsmöglichkeiten empirisch belegen (vgl. Hattie et al. 2015; Metcalf, 1995; Wade, 1984). Die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten ist jedoch auch von der Akzeptanz durch die Teilnehmenden abhängig (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Eine aktive Grundschullehrerin stellt in der Befragung folgende Vermutung auf: „Die Angst vor Bewertung könnte viele Menschen abhalten, zu einer Fortbildung [mit Rollenspielen und Micro-Teaching] zu gehen.“ (Studie I, Item 82, offene Aussage). So ist es von großer Bedeutung, die Wirksamkeit der Methode Micro-Teaching für teilnehmende Lehrkräfte ausführlich und empathisch durch das Eingehen auf Ängste zu erläutern, sodass die Effektivität der Durchführung erhöht wird.

Lerngelegenheiten, die rein auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, werden von den Befragten als nur sehr gering hilfreich für ein sinnvolles CM-Verhalten eingeschätzt. So wurde von allen 17 Items zu dem Thema das Studium als am wenigsten effektiv für das Erlernen von CM-Kompetenzen eingestuft. Auffällig ist, dass besonders Befragte, die wissenschaftliche Zugänge als erfolgsversprechend für das Erlernen von CM sehen, die Wichtigkeit von präventiven Maßnahmen und Selbstregulierungstechnologien höher einschätzen. Wie in Kapitel 3 beschrieben, sind dies wesentliche Teile des CM. So scheint es besonders wichtig zu sein, auch diese Bereiche des CM angehenden und aktiven Lehrkräfte durch reflektierte Praxis nahe zu bringen, um möglichst auch Lehrkräfte, die andere epistemologische Überzeugungen haben, diese CM-Bereiche zu

vermitteln. Oder anders: Lehrkräfte, die rein praktische Lerngelegenheiten für CM für erfolgsversprechend halten, argumentativ auch für wissenschaftsbasierte Lernformen werben.

Entscheidend dafür, dass eine Lehrperson an einer CM-Fortbildung teilnimmt, ist hauptsächlich ihre Einstellung dieser gegenüber. Hier ist gemeint, dass die Lehrkraft diese Fortbildung für sich als sinnvoll erachtet und denkt, ihren Unterricht nach der Fortbildung verbessern zu können. An welchem Tag, wie lange die Fortbildung andauert und was andere über die Fortbildung denken, sind auch Faktoren, die Einfluss nehmen, jedoch nach der vorliegenden quantitativen Untersuchung spielen diese eine untergeordnete Rolle. Sieben Befragte äußerten sich im offenen Item jedoch sehr kritisch zu Fortbildungen an freien Tagen sowie zur Kostenübernahme von Seiten der Lehrperson und benennen dies als eine große Belastung. „Fortbildungen sollten innerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Die Wochenendidee ist nicht geeignet, die Fragestellung zu bearbeiten. An den Wochenenden arbeitet jeder Lehrer am Schreibtisch. Hat er an zwei darauffolgenden Samstagen zusätzlich eine ganztägige Fortbildung, fällt über Wochen die Erholung weg.“ (Studie I, Item 82, offene Aussagen). Da hiernach in der Studie gar nicht spezifisch gefragt wurde, ist davon auszugehen, dass eine deutlich höhere Anzahl von Lehrkräften diese oder ähnliche Überzeugungen zu Fortbildungen aufweisen. Bei den sozialen Einflussfaktoren, an einer Fortbildung teilzunehmen, stellt die Schulleitung den größten Einflussfaktor dar. Die Befragten gaben in hohem Maß an, dass sich ihre Schulleitung von ihnen wünschen würde, dass sie selbst eine CM-Fortbildung machen, und dass es ihnen wichtig ist, das zu tun, was ihre Schulleitung möchte.

Die berufsbezogenen Überzeugungen von Schulleitungen im Vergleich zu aktiven Lehrkräften unterscheiden sich in dieser Studie in mehrfacher Weise. Einschränkend muss hier jedoch erwähnt werden, dass es sich in dieser Teilgruppe um eine kleine Stichprobenanzahl handelt. Schulleitungen schätzen den Einflussbereich von Lehrkräften auf das CM als noch größer ein als die äußeren Umstände. Sie sehen Berufserfahrung als die zentrale Quelle von CM-Kompetenz an. Im Durchschnitt schätzen Schulleitungen praktische Übungen in Verbindung mit wissenschaftlicher Begleitung effektiver ein als reine Lehrkräfte. Besonders auffällig ist, dass Schulleitungen eine deutlich größere Überzeugung haben, an einer Fortbildung teilnehmen zu können, als aktive Lehrkräfte. Dies könnte daran liegen, dass sie sich in der Leitungsfunktion mehr Freiheiten nehmen können als Lehrkräfte, die ihre Schulleitungen stets fragen müssen, wenn sie an einer Fortbildung während der

Unterrichtszeit teilnehmen und die Kosten erstattet bekommen möchten. So zeigt die Studie den bedeutenden Einfluss von Schulleitungen auf ihr Kollegium, was die Fortbildungsbereitschaft angeht.

Die Studie weist Indizien dafür auf, dass Lehrkräfte im Team-Teaching im Durchschnitt ein höheres Bewusstsein für CM-Thematiken aufzeigen. Lehrkräfte im Team-Teaching gaben insgesamt eine höhere ‚Soziale Norm‘ als Einflussfaktor für die Teilnahme an einer CM-Fortbildung an. Zudem schätzen Lehrkräfte im Team-Teaching die Wichtigkeit von CM-Thematiken in ihrem eigenen Einflussbereich höher ein. Insgesamt besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, und der Anzahl der Wochenstunden im Team-Teaching. Es scheint so, als würden bei Lehrkräften selbstwerterhöhende Reflexionsprozesse nach Tesser (1988) für ihr CM-Verhalten im Team-Teaching durch Vergleichsprozesse stattfinden. Wie oben beschrieben erachten Lehrkräfte Beobachtungen und Austausch mit anderen Lehrkräften als besonders hilfreich, CM zu erlernen. Mit diesem Wissen scheint Team-Teaching besonders motivierend auf Lehrkräfte zu wirken. Eine Ergänzung des Team-Teachings durch strukturierte und begleitete Reflexionsprozesse mit dem Fokus auf dem CM-Verhalten könnte womöglich zu besseren CM-Kompetenzen führen. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM, Humpert & Dann, 2012, vgl. Kapitel 4.3) stellt für den Umgang mit Aggressivität bei Schüler*innen ein mögliches Beispiel dar, indem Lehrkräfte als Tandem auf wissenschaftlich basierenden Erkenntnissen zusammenarbeiten. Dieses methodische Konzept könnte auf weitere CM-Thematiken übertragen werden und besonders im Team-Teaching Anwendung finden.

Bei der Betrachtung von weiteren ausgewählten Vergleichsgruppen aus der Gesamtstichprobe werden differenzierte Unterschiede in den berufsbezogenen Überzeugungen zu CM deutlich.

Lehrkräfte der Grundschule halten generell CM-Thematiken für wichtiger als Lehrkräfte der weiterführenden Schulen. Eine Ausnahme bildet hier der Bereich konsequente Interaktionsgestaltung, die beide Gruppen gleich hoch einschätzten. Lehrkräfte von weiterführenden Schulen halten tendenziell praktische Erfahrungen für das Erlernen von CM für entscheidend. Im Vergleich zu Grundschullehrkräften halten sie praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichen Kenntnissen für unbedeutender. Obwohl Grundschullehrkräfte ihre CM-Kompetenzen in speziellen Bereichen höher einschätzen, möchten sie dennoch stärker ihre Kompetenzen verbessern als Lehrkräfte von weiterführenden Schulen. Auch die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, ist höher. Die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen haben

eine geringere Einstellung gegenüber einem Besuch einer CM-Fortbildung und schätzen ihre Verhaltenskontrolle, an einer Fortbildung teilzunehmen, für geringer ein als Grundschullehrkräfte. Lediglich die ‚Soziale Norm‘, an einer Fortbildung teilzunehmen, wird von den Lehrkräften an weiterführenden Schulen höher eingeschätzt. Insgesamt zeigen die Befunde, dass Grundschullehrkräfte durch die Arbeit mit jüngeren Schüler*innen den Fokus deutlicher auf den Erziehungsauftrag legen als Lehrkräfte mit älteren Schüler*innen. Die CM-Themen präventive Maßnahmen, Selbstregulierungsstrategien und eine liebevolle Interaktionsgestaltung mit den Schüler*innen scheinen an Grundschulen präsenter zu sein als an weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass der Bildungsauftrag an weiterführenden Schulen deutlich über den Erziehungsauftrag gestellt wird. Möglicherweise erachten Lehrkräfte an weiterführenden Schulen andere Bedürfnisse ihrer Schüler*innen, die nicht in dieser Studie befragt wurden, für wichtiger. Dies könnte durch eine qualitative weiterführende Studie erforscht werden. Generell ist davon auszugehen, dass besonders auch für Jugendliche ein gut umgesetzter Erziehungsauftrag mit optimiertem CM-Verhalten der Lehrkraft für die Entwicklung der Schüler*innen von großer Bedeutung sein kann. Fertigkeiten wie Impulskontrolle, Emotionsregulation, Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstreflexion, Selbstkenntnis, Frustrationstoleranz sowie Verantwortung können so von Seiten der Lehrkraft über längere Zeit von den Schüler*innen eingeübt werden. Diese Fertigkeiten sind für den Bildungserfolg der Schüler*innen wichtig (vgl. Liew, Chen & Hughes, 2010; Steins, Bitan & Haep, 2014). Besonders Schüler*innen aus sozial benachteiligten Elternhäusern haben diese Fähigkeiten oft noch nicht erlangen können. Diese Schüler*innen benötigen in besonderer Weise Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, die sie mit einem guten CM-Verhalten in ihren Fähigkeiten fördern. Zu beachten ist jedoch, dass sich Lehrkräfte an weiterführenden Schulen durch höheren Korrekturaufwand womöglich weniger in der Lage sehen, ihre CM-Kompetenzen verbessern zu können. Weiterführende Lehrkräfte unterrichten zudem meist eine größere Anzahl an Lerngruppen, sodass ein Beziehungsaufbau bei einer deutlich höheren Anzahl von Schüler*innen dementsprechend schwerer ist. Auch die Anzahl der Team-Teaching-Stunden bei den Lehrkräften an weiterführenden Schulen in dieser Studie ist deutlich geringer als bei den Grundschullehrkräften. Da sich in dieser Studie Team-Teaching für das CM-Bewusstsein als hilfreicher Faktor gezeigt hat, könnten mehr Team-Teaching-Stunden in Verbindung mit Reflexionsaufgaben die Auseinandersetzung mit CM-Thematiken an weiterführenden Schulen möglicherweise erhöhen.

Die Studie zeigt, dass aktive Lehrkräfte aus inklusiven und nicht inklusiven Unterrichtssettings in gewissen Bereichen signifikante unterschiedliche berufsbezogene Überzeugungen angaben. Lehrkräfte aus inklusiven Settings halten präventive Maßnahmen und eine liebevolle Interaktionsgestaltung für besonders entscheidend. Sie schätzen zudem äußere Aspekte des CM, wie die Klassengröße und Zusammensetzung, wichtiger ein als ihre Kolleg*innen. Auffällig ist, dass Lehrkräfte in inklusiven Settings ihre CM-Kompetenz etwas geringer einschätzen als die Vergleichsgruppe. Sie geben jedoch an, deutlich mehr Strategien im Unterricht zu nutzen, die ihre Emotionen und ihr Verhalten regulieren. Lehrkräfte aus inklusiven Settings möchten ihre CM-Kompetenzen stärker verbessern als Lehrkräfte aus nicht inklusiven Settings. Diese Befunde zeigen deutlich, dass Lehrkräfte an inklusiven Schulen durchschnittlich die von Amrhein und Reich (2014) benannte Beziehungsdidaktik als wichtiger empfinden. Sie sehen im größeren Maße als die Vergleichsgruppe, dass Lehren und Lernen durch wertschätzende Beziehungen möglich werden. Auffällig ist zudem, dass Lehrkräfte in inklusiven Settings eine deutlich höhere Überzeugung haben, CM durch formalisierte und wissenschaftliche Quellen zu lernen, als ihre Vergleichsgruppe. So schätzen sie auch das Lehramtsstudium als wichtiger ein. Hingegen schätzen Lehrkräfte, die nicht in inklusiven Settings arbeiten, praxisnahe Lerngelegenheiten für CM deutlich höher ein. Hierunter zählen unter anderem das Referendariat, das Praxissemester und die Berufserfahrung. Besonders interessant ist die Betrachtung der Befragten in Hinblick auf ihre Intention, eine CM-Fortbildung zu besuchen. Lehrkräfte aus nicht inklusiven Settings schätzen ihre wahrgenommene Verhaltenskontrolle, an einer Fortbildung teilzunehmen, deutlich höher ein als Lehrkräfte aus inklusiven Settings. Die Gruppe der Lehrkräfte, die in inklusiven Settings arbeitet, gab insgesamt eine deutlich höhere ‚Soziale Norm‘ und eine höhere positive Einstellung zur Teilnahme an einer CM-Fortbildung an. Ein Erklärungsansatz für diese unterschiedlichen berufsbezogenen Überzeugungen könnte sein, dass Lehrkräfte in inklusiven Klassen sich sehr komplexen Problemfeldern durch eine hohe Heterogenität der Schülerschaft ausgesetzt fühlen. In ihrer Arbeitspraxis haben sie bei sich und anderen Lehrkräften den Eindruck, dass Berufserfahrung allein nicht ausreicht, um ein zufriedenstellendes CM umzusetzen. Den höheren Einfluss der ‚Sozialen Norm‘ bei Lehrkräften aus inklusiven Settings könnte durch die erhöhte Anzahl von Team-Teaching-Stunden in inklusiven Settings erklärt werden. Die geringere Überzeugung in der Lage zu sein (zeitlich, körperlich,...), an einer Fortbildung an einem Samstag teilzunehmen, könnte an einer höher empfundenen Belastung von Lehrkräften in inklusiven Settings liegen. Preuss-Lausitz (2011) stellte fest, das Unterrichten in

inklusive Settings Lehrkräfte vor größere Herausforderungen als in regulären separierten Settings stellt. Eine Grundschullehrerin in einem inklusiven Setting äußert folgende Meinung in der vorliegenden Studie: „Im normalen Schulalltag mit einer 1. Klasse mit 27 Kindern und 9 Fachstunden in einer 4. Klasse bringt mich so eine Veranstaltung in ziemliche körperliche und familiäre Stresssituationen. Wenn man älter wird, braucht man mehr Regeneration. Der Umgang mit den Eltern und alles Neue wie Digitalisierung, Inklusion, Fortbildung, [...] kosten enorme Kraft.“ (Studie I, Item 82, offene Aussagen). Nach Abele und Candova (2007) hängt die eingeschätzte Belastung einer Lehrkraft in inklusiven Klassen stark davon ab, ob die Heterogenität als positiv oder belastend wahrgenommen wird. In der vorliegenden Studie scheint das Arbeiten in inklusiven Settings mehr als Belastung wahrgenommen zu werden. Jedoch scheint die Überzeugung zu bestehen, dass es möglich ist, das eigene CM-Verhalten durch Fortbildung zu verbessern.

Diese Studie hat zudem die berufsbezogenen Überzeugungen über CM von Personen zu unterschiedlichen Ausbildungsständen untersucht. Dabei kam heraus, dass sich die berufsbezogenen Überzeugungen von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten kaum unterscheiden. Auffällig ist jedoch, dass die Lehramtsanwärter*innen ihre eigenen Kompetenzen bei der Emotions- und Verhaltensregulierung sowie bei dem fürsorglichen Umgang mit Schüler*innen höher einschätzen als aktive Lehrkräfte. Bei der Kompetenz, Erwartungen an Schüler*innen klar zu formulieren und einzufordern, schätzen sich aktive Lehrkräfte am stärksten ein. Die drei Vergleichsgruppen variieren in den Überzeugungen, wie CM gelernt werden kann. Studierende haben insgesamt in allen Bereichen, CM zu erlernen, höhere Werte angegeben. Studierende halten Lernen durch wissenschaftliche Quellen und wissenschaftliche Quellen mit praktischen Übungen im Vergleich zu den anderen Gruppen für effektiver. Auffällig ist, dass Lehramtsanwärter*innen das Referendariat, die Berufserfahrung sowie das Beobachten von Lehrkräften als besonders hilfreich einschätzen, um CM zu erlernen. Insgesamt halten Lehramtsanwärter*innen praktische Lerngelegenheiten für besonders effektiv im Vergleich zu Einschätzungen von Studierenden oder aktiven Lehrkräften. Das Studium halten sie hingegen von allen Vergleichsgruppen und insgesamt für besonders ungeeignet. Dies kann am sogenannten Praxisschock liegen (vgl. Dicke et. al., 2016). Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, dass sich Lehramtsanwärter*innen nicht genügend auf das Referendariat im Hinblick auf die CM-Kompetenzen vorbereitet sehen. Die Intention, eine CM-Fortbildung zu besuchen, sinkt nach dieser Befragung mit steigendem Ausbildungsstand. Besonders die ‚Soziale Norm‘, eine CM-Fortbildung zu

besuchen, ist bei Studierenden und Lehramtsanwärter*innen im Vergleich zu aktiven Lehrkräften höher. Dies mag daran liegen, dass sie sich im Ausbildungsverhältnis in Abhängigkeit von ihren Mentor*innen sowie Fachleiter*innen sehen.

Diese Erkenntnisse aus den drei Vergleichsgruppen können helfen, das Studium und das Praxissemester im Hinblick auf das Lernen von CM-Kompetenzen zu überdenken. Die Wichtigkeit, CM-Inhalte besonders im Studium schon aufzugreifen, wird aus dieser Studie sehr deutlich, da die Bereitschaft, CM-Kompetenzen zu verbessern, und die Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen, mit ansteigendem Ausbildungsgrad und mehr Berufserfahrung deutlich sinkt. Die Veränderung von berufsbezogenen Überzeugungen benötigt zudem Zeit (vgl. Kapitel 2), da die Erfahrungen als Kind in der Schule einen großen Einfluss haben. Zudem hat Gooya (2007) festgestellt, dass sich Überzeugungen von jungen Lehrkräften deutlich stärker verändern als von erfahrenen. So bietet das Studium eine wertvolle Chance, CM-Kompetenzen schon frühzeitig anzubahnen und hilfreiche berufsbezogene Überzeugungen aufzubauen. Die Gestaltung des Lehramtsstudiums könnte verändert werden, indem mehr CM-Lernangebote für Studierende geschaffen werden, bei denen sich wissenschaftliche Erkenntnisse in praxisnahen Erfahrungen anwenden lassen. Das Praxissemester im Masterstudiengang mag ein erster Schritt in die frühzeitige wissenschaftliche Beschäftigung mit CM-Kompetenzen von Studierenden darstellen. Studierende haben für mindestens fünf Monate die Gelegenheit, die Arbeit an einer Schule mitzuerleben, Beobachtungen durchzuführen und erste kleine eigene Unterrichtseinheiten durchzuführen. Die größte wissenschaftlich begleitete Aufgabe stellt ihr Forschungsprojekt dar, welches für ihre Benotung des Praxissemesters entscheidend ist. Die Studierenden arbeiten hier mit wissenschaftlichen Methoden an einem meist selbst gewählten Forschungsthema. Dieses Thema kann je nach Fachbereich auch im Bereich CM-Kompetenz durchgeführt werden. Zudem sollen die Studierenden dazu angeleitet werden, den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an dessen Umsetzung zu beteiligen sowie ihr eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln. Die konkrete Umsetzung des Praxissemesters wird von den Hochschulen, den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung und den Schulen vor Ort gestaltet (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hg.], April 2016; Juni 2012). Auffällig in dieser vorliegenden Studie ist, dass Lehramtsanwärter*innen das Praxissemester deutlich weniger hilfreich für den Aufbau von CM-Kompetenzen einschätzen als Studierende und aktive Lehrkräfte. Wie in dieser Arbeit beschrieben ist CM ein sehr breites Thema, welches besonders der Reflexion des eigenen Beziehungs-

und Interaktionsverhaltens bedarf. Das Praxissemester im geschützten Raum bietet hier eine gute Gelegenheit für Studierende, dies einzuüben, zu reflektieren und zu erproben ohne folgenschwere Bewertungen für die studierende Person. Die Begleitung scheint jedoch sehr unterschiedlich gestaltet zu sein. Ohne begleitete Reflexionsprozesse ist davon auszugehen, dass sich angehende Lehrkräfte ihr CM-Verhalten von anderen Lehrkräften abschauen. Dies kann je nach Vorbild durch die Ausbildungslehrkraft zu gutem oder weniger hilfreichen CM-Verhalten führen. Inwiefern CM-Thematiken im Praxissemester sinnvoll reflektiert und besprochen werden und zum Aufbau von CM-Kompetenzen der Studierenden führen, müsste weiter erforscht werden. Hier könnten besonders Referendar*innen oder junge Lehrkräfte befragt werden, was sie sich im Praxissemester rückblickend gewünscht hätten, um den Praxisschock zu verringern.

Für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungen können diese Befunde der Studie I von großen Nutzen sein. Kollegialer Austausch und gegenseitige Beobachtungen bilden einen guten Ansatzpunkt, sinnvolle Weiterbildungsangebote zu gestalten, die auch von Lehrkräften als sinnvoll angesehen werden, da nach Fives und Buehl (2008) die erkenntnistheoretischen Überzeugungen von Lehrkräften einen entscheidenden Rahmen setzen, wie Lehrkräfte neu präsentierte Erkenntnisse und was davon annehmen. Hierbei ist aus Sichtweise der CM-Forschung eine Strukturierung der Reflexion und inhaltlicher wissenschaftlicher Input ergänzend wichtig. Auch Coaching-Maßnahmen sind durch wissenschaftliche Befunde und die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften besonders zu empfehlen. Lehrkräfte, die in CM-Lernangeboten zu große Widerstände zu ihren eigenen Überzeugungen sehen, fällt es schwer, diese neuen Erkenntnisse zu übernehmen. So ist es sinnvoll, Fortbildungsangebote durchzuführen, von denen Lehrkräfte selbst denken, dass sie erfolgsversprechend sind. Diese methodischen Vorgehensweisen auch bereits im Studium und Referendariat einzubetten, ist ebenfalls anzuraten. Thematisch scheint es außerdem sinnvoll zu sein, auch präventive Maßnahmen und Selbstregulierungstechnologien für eine gelingende Interaktionsgestaltung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft zu vermitteln. Die Studie gibt erste Anhaltspunkte, dass Team-Teaching, die Schulleitungen und inklusive Settings Einfluss auf die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte zu CM-Lernen nehmen. Dies müsste jedoch genauer untersucht werden. Insgesamt zeigt die Studie, dass das volle Potenzial von CM in Aus- und Fortbildungsangeboten in Zukunft noch besser ausgeschöpft werden kann. Die vorliegenden Erkenntnisse können helfen thematisch/inhaltlich sowie methodisch Aus- und Fortbildungsangebote zu schaffen, die CM-Kompetenzen effektiver vermitteln.

9.2 Stärken und Limitationen der durchgeführten Studie I

Die Durchführung der vorliegenden Studie I zeigt gewisse methodische Stärken und Limitationen, die bei der Aussagekraft der Ergebnisse und der Interpretationen beachtet werden sollten.

Die Stichprobe von 253 besteht aus Lehrkräften und Lehrkräften in Ausbildung aus unterschiedlichen deutschen Bundesländern. Wie im Kapitel 7.1 bereits angemerkt ist die Stichprobe nicht komplett zufallsgeneriert. Eine Übertragung auf alle Lehrkräfte Deutschlands kann somit nicht erfolgen, auch weil 167 der Befragten aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen stammen und in jedem Bundesland eine individuelle Bildungspolitik gestaltet wird. Die Befragten haben in durchschnittlich 14 Minuten den Fragebogen ausgefüllt. Dies lässt vermuten, dass sich die Befragten ernsthaft mit der Thematik befasst haben und ihre wahren berufsbezogenen Überzeugungen darlegten und nicht per Zufall ankreuzten. Der Online-Fragebogen bot zudem eine klare Anonymisierung, sodass Befragte ermutigt waren, auch Überzeugungen, die sie womöglich als sozial nicht erwünscht ansehen, mitzuteilen.

In dieser Studie wurden die Befragten dazu aufgefordert, ihre Überzeugungen nach Stärke einzuordnen. Es handelt sich hierbei um rein subjektive Einschätzungen der Befragten. Die aufgeführten Items wurden aus der Literatur (siehe Kapitel 2, 3 und 4) generiert. Weiterführende Gedanken und Überzeugungen konnten die Befragten lediglich in einer einzelnen offenen Frage am Ende äußern. Der Fragebogen wurde bewusst geschlossen gehalten, um ausgewählte Forschungsergebnisse über CM (vgl. Kapitel 3 und 4) auf die Relevanz der Überzeugungen von Lehrkräften zu überprüfen. Die berufsbezogenen Überzeugungen einer Lehrperson können explizit und implizit im Bewusstsein vorliegen. Fives und Buehl (2012) nehmen an, dass Lehrkräfte nur Teile ihrer berufsbezogenen Überzeugungen benennen können. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass berufsbezogene Überzeugungen meist nicht im direkten Bewusstsein einer Person sind (implizit), jedoch durch Reflexion und Auseinandersetzung durchaus ins Bewusstsein gebracht werden können (explizit). (vgl. Reusser, Pauli, & Elmer, 2011; Reusser & Pauli, 2014). Die quantitativen Fragen der Studie I ermöglichen es den Befragten, ganz unterschiedliche Aspekte des CM ins eigene Bewusstsein zu holen und sich explizit Gedanken darüber zu machen. Einigen Personen fällt es schwer, ihre eigenen Überzeugungen zu artikulieren (vgl. Sahin, Bullock & Stables, 2002; Windschitl, 2002). Mit Hilfe dieses quantitativen Fragebogens könnte es diesen Personen leichter gefallen sein, ihre Überzeugungen zu offenbaren. Gesamte Überzeugungssysteme und Begründungen der Teilnehmenden konnten mit

dieser Befragung jedoch nicht erhoben werden. Individuelle Überzeugungen von Befragten sind somit nicht erfasst worden. Ein Studienteilnehmer schreibt: „Lehrer sein kann man nur ein Stück weit erlernen. Das steckt in einer Persönlichkeit oder nicht. Fortbildungen sind diesbezüglich für mich Zeitverschwendung. Es muss jeder Lehrer bevor er ins Ref geht dem Unterrichtsstress ausgesetzt werden...“ (Studie I, Item 82, offene Aussagen). Die Einschätzung des Items, als Lehrkraft generell geeignet zu sein, gab es nicht in der Studie I. Die daraus folgende epistemologische Überzeugung des Studienteilnehmers, dass Fortbildungen somit keinen Sinn für die Person ergeben, ist für das CM-Ausbildungsverhalten sicher relevant. Es bleibt daher offen, welche weiteren relevanten berufsbezogenen Überzeugungen Befragte zu CM hatten, die nicht im Fragebogen enthalten waren.

Zudem wurde im Fragebogen nicht immer der genaue Kontext beschrieben. Bei dem Befragungsteil ‚Einschätzung von Aspekten des CM‘ wäre die Erfassung der bereichsspezifischen Kontexte besonders sinnvoll gewesen. Ein hier relevantes Beispiel könnte darstellen, dass eine Schülerin besonderen häuslichen Schwierigkeiten ausgesetzt ist. Eine Lehrkraft könnte in diesem Falle die Gewichtung mehr auf die liebevolle Interaktionsgestaltung legen als konsequente Interaktionsgestaltung zu verfolgen. Eine Teilnehmerin der Studie schreibt: „Häufig lassen sich die Fragen nicht nur mit ja oder nein beantworten. Beispiel: Klar ist es oft gut, bei Regelverstößen einen vorher abgestimmten Maßnahmenkatalog zu haben. Der berücksichtigt aber eben nicht den Einzelfall.“ (Studie I, Item 82, offene Aussagen). So ist bei der Auswertung der hier erhobenen Daten stets zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte ausschließlich ihre generalisierten Überzeugungen mitteilen konnten und spezifische in dieser Studie nicht erfasst wurden. Befragte, die hier bereichsspezifische Überzeugungen haben, konnten diese in der Befragung nicht kundtun (vgl. Bråten, Strømsø & Samuelstuen, 2008). Eine Erweiterung des Fragebogens, der den Befragten durch freies Schreiben erlaubt, in welchem Kontext sie welche Überzeugungen teilen, wurde angedacht, jedoch aus Gründen des Umfangs des Fragebogens als nicht praktikabel eingestuft. Weitere Forschung mit z. B. Interviews könnten hier weitere Erkenntnisse bringen und bereichsspezifische Überzeugungen aufzeigen. Der Kontext spielt jedoch nicht bei allen Skalenerhebungen dieser Studie eine Rolle. Im Teil des Fragebogens, wo die Lehrkräfte darüber befragt wurden, ‚woher CM-Kompetenzen bei Lehrkräften stammen‘, ist davon auszugehen, dass es sich hier in der Realität auch wirklich um generalisierte Überzeugungen handelt. Eine genaue Erläuterung auf bestimmte bereichsspezifische Kontexte ist unnötig. Das Gedankenexperiment mit einer CM-Fortbildung in der

Befragung beschreibt den Kontext recht genau. So kann auch hier von passenden Einschätzungen der Befragten ausgegangen werden.

Eine Stärke dieser Befragung ist, dass der CM-Begriff, wie er im Kapitel 3.1 definiert wurde, auf ein breites Verständnis von Interaktion beruht. Besonders die Erarbeitung epistemologischer Überzeugungen zu CM bringt neue Erkenntnisse im Bereich der CM-Forschung. Die vorliegenden Ergebnisse der Studie I dienen daher als Ausgangsbasis, um sie durch qualitative Methoden weiter zu vertiefen.

9.3 Ideen für die Weiterarbeit

Studie I mit einer Befragung von 253 Lehrkräften und angehenden Lehrkräften ermöglicht es ganz neue Fragestellungen und Hypothesen zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften aufzustellen. Die Ergebnisse der Studie I regen an, in ganz unterschiedliche Richtungen zu forschen. Im Folgenden werden vier Ideen benannt.

Eine Vertiefung der Ergründung von verschiedenen Überzeugungen zu CM von inklusiv arbeitenden Lehrkräften und nicht inklusiv arbeitenden Lehrkräften scheint interessant, da Studie I generelle Unterschiede vermuten lässt. Auch eine Vertiefung der Erforschung von Überzeugungen zu CM von Lehrkräften im Team-Teaching und Lehrkräften, die nicht im Team-Teaching arbeiten, scheint zu neuen Erkenntnissen führen zu können.

Studie I zeigt deutlich, dass das in den Bildungswissenschaften benannte Thema *Praxisschock* zum Berufsanfang auch bei den berufsbezogenen Überzeugungen zu CM eine Rolle spielt. Eine genauere Erforschung dieser Überzeugungen von jungen Lehrkräften, könnten Erkenntnisse bringen, um die Lehrkräfteausbildung weiter zu verbessern, da zu erwarten ist, dass die Überzeugungen zum CM-Lernen einen großen Einfluss auf das Erlangen von neuen CM-Kompetenzen von Lehramtsanwärter*innen nehmen.

Aus Studie I wurde zudem deutlich, dass die Schulleitungen einen besonderen Einfluss auf die Bereitschaft an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, haben. Auch dieser mögliche Zusammenhang könnte genauer erforscht werden, um dies für eine positive Entwicklung des CM-Kompetenzerwerbs für aktive Lehrkräfte zu nutzen.

In Studie II dieser Arbeit (siehe ab Kapitel 10) wird ein anderer Forschungsschwerpunkt untersucht, um die Ergebnisse von Studie I weiter zu vertiefen. Studie I liefert quantitative Daten zu Überzeugungen von Lehrkräften, wie sie glauben, CM-Kompetenzen zu

erlernen. Wissen über diese Überzeugungen ist von besonderem Nutzen, um Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu gestalten. Daher konzentriert sich die Studie II auf die Überzeugungen, wie CM gelernt werden kann und erhebt hierzu qualitative Daten.

10 Konstruktion und Durchführung von Studie II

Die quantitative Befragung der Studie I zeigt erste Ergebnisse über die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, wie CM-Kompetenzen entstehen. Epistemologische Überzeugungen der Lehrkräfte sind für das Erlernen und Verbessern von CM-Kompetenzen entscheidend. Die Vorteile und Limitationen einer quantitativen Befragung bei der Erfassung von berufsbezogenen Überzeugungen wurden im Kapitel 9.2 bereits dargestellt. Tiefergehende Erklärungen und Beziehungen von den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte kann Studie I aufgrund des quantitativen Vorgehens nicht liefern. Das Wissen über diese genauen berufsbezogenen Überzeugungen ist jedoch für die Gestaltung von effektiven Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von großem Wert. So stellt die anschließende Studie II eine Elaboration der Erforschung der epistemologischen berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften über das Erlernen von CM-Kompetenzen dar. Die Methode von leitfadengestützten Einzelinterviews wird hierfür genutzt.

10.1 Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen von Studie II

Besonders auffällig in Studie I ist, dass das Studium als die am wenigsten geeignete Maßnahme für das Erlernen von CM-Kompetenzen eingestuft wurde. Die Studie I hat weiter gezeigt, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter verschiedene berufsbezogene Überzeugungen im Bereich CM aufweisen. Zudem wurde aufgezeigt, dass der Ausbildungsstand Einfluss auf die berufsbezogenen Überzeugungen hat. Daher bezieht sich Studie II ausschließlich auf ein Lehramt und einen Ausbildungsstand, um eine spezifische Vertiefung der Kenntnisse von Studie I vorzunehmen. Für die vorliegende Studie stehen ausschließlich die berufsbezogenen Überzeugungen von aktiven Grundschullehrkräften im Fokus.

So lautet die Hauptfragestellung für Studie II:

Welche berufsbezogenen Überzeugungen haben aktive Grundschullehrkräfte dazu, wie CM-Kompetenzen erworben werden?

Diese Hauptfragestellung wird in fünf Teilbereiche untergliedert.

- Was glauben Grundschullehrkräfte: Inwieweit können CM-Kompetenzen überhaupt erlernt werden?
- Was halten aktive Grundschullehrkräfte von konkreten **einzelnen Maßnahmen**, die die CM-Kompetenzen von Lehrkräften verbessern könnten? Inwieweit

glauben sie, dass solche Maßnahmen ihren eigenen Unterricht verbessern? Hierzu werden Maßnahmen ausgewählt (wie z. B. das Micro-Teaching, Coaching-Maßnahmen, angeleiteter und nicht angeleiteter Austausch oder Beobachtung von Lehrkräften), die in der Forschung (vgl. Kapitel 0) oder in Studie I bereits aufgefallen sind. Die Auswahl der einzelnen Maßnahmen wird in Kapitel 10.2 begründet.

- Inwieweit bewerten Lehrkräfte **wissenschaftliche Erkenntnisse** im Vergleich zu **praktischen Erfahrungen** als hilfreich für den Erwerb von CM-Kompetenzen? Diese Fragestellung soll einen Beitrag leisten, herauszufinden, welche Bedingungen dazu führen könnten, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrem Unterricht umsetzen.
- Was halten Lehrkräfte für eine sinnvolle **Gestaltung der Lehramtsausbildung** (Lehramtsstudium und Referendariat), um speziell den Aufbau von CM-Kompetenzen zu ermöglichen?
- Wie sollten nach Sicht der Lehrkräfte **Weiterbildungsmaßnahmen** für aktive Lehrkräfte gestaltet werden?

Im folgenden Kapitel wird die Erstellung eines Interviewleitfadens beschrieben, der die Erforschung von den berufsbezogenen Überzeugungen zu diesen beschriebenen Fragestellungen ermöglichen soll.

10.2 Erhebungsinstrument: Interviewleitfaden

Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse zum Erlernen von CM (vgl. Kapitel 0) und den Ergebnissen der Studie I wurde ein teilstandardisierter Interviewleitfaden für die Studie II erstellt. Die Entscheidung, einen Leitfaden für die Interviews zu erarbeiten, wurde getroffen, da dieser nicht nur die Vergleichbarkeit der Interviews, sondern auch Spielräume für neue Themen bei den einzelnen Interviewteilnehmenden ermöglicht (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 249, 314). Leitfäden wirken zudem Gewöhnungsprozesse von Interviewenden entgegen. Die Gefahr besteht sonst, dass bereits geführte Interviews die Frageformulierung weiterer Interviews beeinflussen und so der inhaltliche Fokus womöglich verändert wird (Gläser & Laudel, 2006).

10.2.1 Leitlinien für die Erstellung des Fragebogens aus der Literatur

Um möglichst valide Antworten der Befragten zu erhalten, sind intensive Vorüberlegungen bei den Formulierungen und der Anordnung der Interviewfragen durchzuführen. Auch ist es hilfreich, die Generierung von Interviewfragen strukturiert umzusetzen. Diese drei Aspekte werden in diesem Unterkapitel genauer erläutert.

Thielsch, Lenzner und Melles (2012) haben in ihrem Artikel *Wie gestalte ich gute Items und Interviewfragen?* eine konkrete Anleitung beschrieben, um Fragen für einen Interviewleitfaden zu formulieren. Diese werden hier dargestellt und mit weiteren Vorschlägen aus der Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten angereichert.

Als erste Grundlage ist es nach den oben genannten Autor*innen wichtig, die Definition von Begriffen vor der Beantwortung von Fragen möglichst eindeutig zu liefern. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass unterschiedliche Befragte, dieselbe oder zumindest eine ähnliche Bedeutung von Begriffen erhalten (vgl. Thielsch, Lenzner & Melles, 2012). Zudem sollte die Forscherin oder der Forscher sich im Vorfeld bereits im Klaren darüber sein, nach welchen Aspekten, z. B. Gefühle, Wissen, Einstellungen und/oder Verhalten, gefragt werden soll und dies der interviewten Person transparent machen (Bortz & Döring, 2006).

Bei der Formulierung der Fragen werden von der Fachliteratur einige Anregungen gegeben, um die Wahrscheinlichkeit von validen Antworten zu erhöhen. Die Formulierung der Fragen sollte möglichst in der Alltagssprache der Befragten und nicht in Wissenschaftssprache formuliert werden. Damit die interviewten Personen einen einfacheren Zugang zu ihren Gedanken erhalten, ist es sinnvoll, Fragen auf konkrete Situationen, Orte oder Zeiten zu beziehen. Weiter sollte bei der Formulierung von Fragen auf Sachlichkeit und Neutralität geachtet werden, um der befragten Person keine Antwortrichtung zu suggerieren. Zudem ist darauf zu achten, dass die Fragen möglichst *ich-bezogen* formuliert sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Befragten nicht äußern, was sie selbst denken, sondern was ihre Vermutungen sind, was die Mehrheit glaubt. Um die Verständlichkeit für die interviewte Person weiter zu erhöhen, sollte auf doppelte Verneinungen bei der Formulierung von Fragen verzichtet und die grammatikalische Komplexität von Fragen durch die Bildung von Aktivsätzen verringert werden. Außerdem sollten Nominalisierungen vermieden werden (vgl. Thielsch, Lenzner & Melles, 2012). Ergänzend geben Bortz und Döring (2006) an, dass jede Frage nur einen Aspekt ansprechen soll. Fragen mit mehreren Aspekten sollten in weitere Fragen zerlegt werden. Besonders *Oder-Fragen* eignen sich nicht in Interviews und sollten in zwei Fragen umgewandelt werden.

Auch die Anordnung der Fragen bedarf spezieller Überlegungen. Nach Thielsch, Lenzner und Melles (2012) fällt es Befragten oft schwer, alle wichtigen Aspekte bei offenen Fragen aus dem Gedächtnis abzurufen. So ist es besonders bei der Einschätzung der Relevanz von verschiedenen Aspekten sinnvoll, Vorgaben oder Vorschläge als interviewende Person festzulegen. Bei der Position der offenen Fragen

wird daher empfohlen, spontane Eindrücke eher an den Anfang zu setzen und summative Bewertungen ans Ende der Befragung zu stellen (Thielsch, Lenzner & Melles, 2012). Darüber hinaus sollten Fragebogenitems in der Regel vom Allgemeinen zum Speziellen sortiert sein, um den Befragten die Beantwortung zu erleichtern (vgl. Bradburn, Sudman, & Wansink, 2004, S. 146ff.). Erst am Ende des Interviews wird empfohlen, Angaben zur Sozialstatistik zu erheben (Bortz & Döring, 2006, S. 314).

Für die Generierung von Fragen gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen. In dieser Arbeit orientiere ich mich an dem strukturierten Vorgehen von Helfferich (2011), die die Generierung der Fragen in vier Phasen vorschlägt. In der ersten Phase sammelt die forschende Person alle Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stehen. Hier sollten möglichst viele Fragen als Brainstorming und aus der Literatur gesammelt werden, ohne bereits die Eignung der einzelnen Fragen zu bewerten. In der zweiten Phase werden die gesammelten Fragen geprüft. Dabei werden viele Fragen ausgenommen, die z. B. schon mit anderen Quellen beantwortet werden können oder die sich nicht für eine offene Erzählung eignen. Zudem werden die Fragen in eine erste Struktur gebracht. In der dritten Phase werden die Fragen nach gewissen Kriterien sortiert. Diese können inhaltlicher Natur sein oder zeitliche Abfolgen darstellen. In der vierten Phase wird eine Subsumierung angestrebt, in der zu jedem zusammengefassten Aspekt eine Erzählaufforderung erstellt wird. Ziel ist es, dass die befragte Person möglichst nur durch den Impuls viele Aspekte von allein anspricht. Auch andere Autor*innen betonen die Wichtigkeit, überflüssige Fragen zu streichen, sodass der Fragebogen entlastet wird (vgl. Bortz & Döring, 2006; Bouchard, 1976). Helfferich (2011) empfiehlt für die Erstellung des Leitfadens eine Tabelle. In der ersten Spalte sollten die Erzählaufforderungen stehen. Die zweite Spalte sollte stichpunktartig alle Aspekte erfassen, die durch die Erzählaufforderung angesprochen werden sollen. Diese dienen als mögliche Nachfragen während des Interviews, falls die einzelnen Aspekte von der interviewten Person nicht angesprochen wurden.

Diese vier Phasen der Leitfadenerstellung zusammen mit den Fragestellungs- und Strukturhinweisen der anderen Autor*innen ermöglichen eine solide Grundlage zum Durchführen von Interviews. Im Folgenden wird der auf Grundlage dieser Vorüberlegungen erstellte Interviewleitfaden der Studie II vorgestellt.

10.2.2 Interviewleitfaden der Studie II

In diesem Kapitel wird die Erstellung des Leitfadens für Studie II beschrieben. Diese Generierung richtet sich nach den Überlegungen aus dem vorherigen Kapitel 10.1. Zur Erstellung des Interviewleitfadens wurde ein einheitliches Anschreiben verfasst, welches alle Befragten zuvor per E-Mail erhalten und Informationen über den Interviewgegenstand sowie den Umgang mit den Daten erläutert. So ist in diesem Anschreiben unter anderem die in dieser Arbeit formulierte CM-Definition verfasst. Das Anschreiben sowie der Interviewleitfaden sind im Anhang vollständig einsehbar (Kapitel 17.2).

Der erstellte Interviewleitfaden gliedert sich in fünf Teilbereiche (siehe Tabelle 54). Der erste Bereich wurde mit der Zahl „0) Small Talk/Einführung“ beziffert, da er noch nicht Teil des Interviews ist, in dem Daten aufgenommen werden. Die Teile 1 bis 3 bestehen aus insgesamt 9 Impulsfragen, die durch Nachfragen von Checklisten im Interview weiter vertieft werden. Dieser Teil des Interviews wird per Tonspur aufgenommen. Im Telefoninterview wird die Aufnahme mit einem Diktiergerät durchgeführt und bei den Videokonferenzen wird die Aufnahme direkt im Programm *Dropbox* gespeichert. Teil 4 wird nach Beendigung der Aufnahme erfragt und vom Interviewenden schriftlich notiert. Es handelt sich hier um persönliche Daten, die für die Beschreibung der Stichprobe dienen.

Tabelle 54: Bereiche des Interviewleitfadens

Nr.	Teilbereich	Impulsfrage
0)	Einführung/Small-Talk-Phase	
1)	Früher: Einschätzung der Befragten zu CM-Lernmöglichkeiten, die sie in ihrem Leben erfahren haben	1 bis 2
2)	Einschätzung der Befragten zu acht ausgewählten CM-Lernmöglichkeiten (Lernmöglichkeiten werden vom Interviewenden vorgegeben)	3 bis 5
3)	Zukünftige Einschätzung der Befragten zum sinnvollen Lernen von CM-Kompetenzen	6 bis 9
4)	Persönliche Daten	

Die befragten Personen erhalten zu Beginn die Anzahl der Teilbereiche und werden stets im laufenden Interview informiert, in welchem sie sich gerade befinden. Dies soll ihnen Orientierung geben und die Abgrenzungen der Teilbereiche erkennen lassen.

Im Teil 0) soll die Gesprächsatmosphäre gelockert werden. Zudem werden der interviewten Person noch einmal alle Informationen aus der erhaltenen E-Mail erläutert. Hierzu zählt der Vorgang, welche Daten des Interviews wie erhoben und gespeichert werden. Vorab wird die Definition vom CM-Begriff vorgetragen und mögliche Fragen im Gespräch geklärt. Kurz bevor das Interview und die Aufnahme anfangen, werden die Befragten darüber informiert, dass der Interviewgegenstand ihre eigene Meinung darstellt und es daher generell keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Die befragte Person erfährt genau, wann die Aufnahme startet. Zu Beginn des Interviews wird ihr als Orientierung berichtet, dass sich das Interview in drei Teilbereiche gliedern wird.

Teil 1), in dem es um die eigene Biografie und Vergangenheit der befragten Lehrkraft geht, besteht aus zwei Hauptimpulsen.

Frage 1 lautet: „Was glauben Sie? Wie haben Sie persönlich Kompetenzen zur Klassenführung erlernt? Erzählen Sie doch mal!“. Die interviewte Person soll die Möglichkeit erhalten, frei zu antworten. Spricht die Person die Aspekte *Lehramtsstudium*, *Referendariat*, *ihre eigene Berufspraxis*, *Fortbildungen* oder *weitere Erfahrungen im Umgang mit Gruppen* nicht von selbst an, wird sie darauf der Reihe nach zusätzlich angesprochen. Im erstellten Leitfaden stehen diese gewünschten Aspekte in der zweiten Spalte als Checkliste. Die dritte Spalte des Interviewleitfadens beinhaltet Nachfragen, die nur gestellt werden, wenn die interviewte Person wenig ausführlich berichtet oder diese zum Verständnis des bereits Gesagten dienen könnten. Die ausgewählten Aspekte der Checkliste beziehen sich auf Bereiche, die auch in der Studie I quantitativ befragt wurden und die Hauptweiterbildungsmöglichkeiten von Lehrkräften darstellen. Der Aspekt *Umgang mit Gruppen außerhalb von Schule* steht für einen neuen Aspekt. Dieser ist bewusst offengehalten worden, sodass die Befragten über die Lehramtsausbildung und Praxiserfahrung hinaus Gedanken mitteilen können, was ihre CM-Kompetenz verbessert hat. Diese offene Frage wurde in der quantitativen Studie I nicht erhoben. Möglicherweise können hier neue Aspekte des CM-Lernens durch das qualitative Vorgehen erfasst werden.

Die Impulsfrage 2 wird mit einem einleitenden Satz verbunden: „Ich werde Ihnen nun einen Satz vorlesen. Welche Gedanken kommen Ihnen bei diesem Satz? ‚Klassenführung kann nicht gelernt werden, man ist eine gute Lehrkraft oder eben nicht.‘“

Diese Frage ist von entscheidender Bedeutung, um zu verstehen, inwieweit die Befragten überhaupt das Lernen von neuen CM-Kompetenzen für möglich erachten. Studie I hat gezeigt, dass Grundschullehrkräfte generell die CM-Thematik für wichtiger als Lehrkräfte der weiterführenden Schulen erachten. Insgesamt schätzten die Befragten der Studie I die Anzahl an Berufsjahren als wichtigen Faktor für das Erlernen von CM-Kompetenzen ein. Die quantitative Befragung konnte allerdings nicht erheben, ob Lehrkräfte Aspekte des CMs als nicht lernbar einschätzen. Dieses soll mit Hilfe der Impulsfrage 2 beantwortet werden.

In Teilbereich 2 des Interviewleitfadens wird die Person nach ihrer Einschätzung zu unterschiedlichen Maßnahmen, um CM zu lernen, befragt. Neben der generellen Einschätzung der Maßnahmen wird auch der persönliche Nutzen für die befragte Person ermittelt: „Würden Sie an so einer Maßnahme persönlich teilnehmen? / Würden Sie eine solche Tätigkeit persönlich durchführen?“

Hier ist eine Vertiefung der Ergebnisse aus der Studie I zur Hypothese 3 beabsichtigt. Studie I zeigte, dass Lehrkräfte praktische Erfahrungen ohne wissenschaftliche Begleitung als deutlich effektiver erachten als rein wissenschaftlich formalisierte Quellen. Lernangebote, die praktische sowie wissenschaftliche Anteile bieten, haben geringere Einschätzungen im Mittel erhalten als rein praktische Erfahrungen, jedoch höhere als rein formal wissenschaftliche Quellen. Diese qualitative Befragung soll mögliche Überzeugungen herausarbeiten, die die quantitativen Einschätzungen der Studie I erklären können. Das Wissen hierüber kann entscheidend dafür sein, wie CM-Lernangebote durchgeführt und an Lehrkräfte kommuniziert werden, sodass sie möglichst effektiv und motivierend wirken können.

Aus den 17 Items der Studie I (vgl. Tabelle 22), bei der die Befragten einschätzten, wodurch ihre eigene CM-Kompetenz entstanden ist, wurden 8 Items für die Befragung im qualitativen Interview ausgewählt. Die Übernahme aller 17 Items des quantitativen Fragebogens hätte den Umfang des Interviews zu sehr verlängert und womöglich die Motivation der befragten Person, wahrheitsgemäß und ausführlich zu antworten, deutlich verringert. Die Tätigkeiten wurden danach ausgewählt, möglichst unterschiedliche CM-Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen. Tabelle 55 zeigt, dass nach Maßnahmen gefragt wurde, die auf rein wissenschaftlichen Quellen (w), aus rein praktischen Erfahrungen (p) und aus der Mischung beider (wp) bestehen.

Tabelle 55: Impulsfrage 3 zu acht CM-Tätigkeitsfeldern

Tätigkeit: „Was denken sie hierüber? Inwieweit eignet sich die genannte Tätigkeit, um Kompetenzen zur Klassenführung aufzubauen?“	W = rein wissenschaftliche Quelle P = rein praktische Erfahrung WP = praktische sowie wissenschaftliche Anteile
Das Lesen von pädagogischen Fachbüchern und Fachzeitschriften zum Thema Klassenführung.	w
Der Besuch eines wissenschaftlichen Vortrages zum Thema Klassenführung.	w
Ein informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Klassenführung (z. B. im Lehrkräftezimmer).	p
Das Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht (z. B. Hospitieren, Team-Teaching, ...).	p
Teilnahme an einer Coaching-Maßnahme: Eine Lehrkraft erhält eine persönliche Beraterin oder einen persönlichen Berater für eine bestimmte Zeit, die oder der sich besonders im Bereich Klassenführung weitergebildet hat. Die Person besucht den Unterricht der Lehrkraft und gemeinsam werden mögliche Verbesserungen im Verhalten der Lehrkraft im Bereich Klassenführung erarbeitet.	wp
Nach einem kleinen Vortrag von einer Person, die sich besonders mit dem Thema Klassenführung beschäftigt hat, findet ein Rollenspiel statt, indem Handlungsoptionen erprobt und per Video aufgenommen werden. Das Video wird dann gemeinsam analysiert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehrkraft werden erarbeitet [Micro-Teaching].	wp
Aufnahmen vom eigenen realen Unterricht per Video und der anschließenden Reflexion nach vorher festgelegten Kriterien in einer Lehrkräftekleingruppe.	wp
Zusammen mit einem Reflexionsbogen zu Klassenführung besuchen Lehrkräfte den Unterricht einer anderen Lehrkraft. Im Anschluss wird die Stunde mit Hilfe des Bogens gemeinsam reflektiert.	wp

Impulsfragen 4 und 5 zielen darauf ab, zu verstehen, inwieweit die befragte Person generell der Meinung ist, dass wissenschaftliche und/oder praktische Kenntnisse für den Aufbau von CM-Kompetenz verantwortlich sind. „Können wissenschaftliche Kenntnisse

für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen sie ihre Antwort.“ (Frage 4). „Können praktische Erfahrungen für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen sie ihre Antwort.“ (Frage 5). Studie I lässt vermuten, dass deutlich mehr Argumente für praktische Erfahrungen genannt werden. Diese Impulsfragen ermöglichen es, den Befragten generell Stellung zu nehmen und die vorher gehörten CM-Lernmaßnahmen sowie weitere Maßnahmen übergeordnet einzuordnen.

Im dritten Teilbereich des Interviews werden mit Hilfe von vier Leitfragen die Überzeugungen der Befragten dazu ermittelt, was sie selbst für hilfreiche Angebote für Lehrkräfte in der Ausbildung sowie für aktive Lehrkräfte halten. Dieser letzte Teil ermöglicht es den Befragten, das zuvor Gesagte zu nutzen und unterschiedliche Maßnahmen mit ihren Überzeugungen einzuschätzen. Dabei können sie zum einen auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen, wie sie selbst CM gelernt haben und zum anderen die Vorschläge der Maßnahmen, die im zweiten Teil des Interviews genannt wurden, nennen. Durch die zuvor längere Beschäftigung mit dem Thema, wie CM gelernt werden kann, können sie im dritten Teil womöglich besser zu einer abschließenden Bewertung kommen, da ihre Überzeugungen nach der intensiven Beschäftigung mit dem Thema abrufbarer sein dürften. Studie I hat gezeigt, dass im Durchschnitt Lehrkräfte das Lehramtsstudium als wenig hilfreich für das Erlernen von CM-Kompetenzen erachten. Dabei ist dies mit der Regelstudienzeit von fünf Jahren ein beachtlicher zeitlicher Anteil. Wie aktive Lehrkräfte eine für den CM-Aufbau sinnvolle Gestaltung des Studiums sehen, ist daher von großem Interesse dieser Studie. So lautet die Impulsfrage 6: „Nun interessiert mich, welche Erfahrungen angehende Lehrkräfte ihrer Meinung nach in ihrer Ausbildung machen sollten, um Kompetenzen in der Klassenführung zu erlangen?“ Im Anschluss daran werden die Interviewteilnehmenden gefragt, ob sie generell Weiterbildungsmaßnahmen zu CM für aktive Lehrkräfte für sinnvoll erachten. Studie I hat gezeigt, dass besonders Grundschullehrkräfte eine im Vergleich hohe Fortbildungsbereitschaft in diesem Bereich aufweisen. So ist damit zu rechnen, dass die meisten Befragten bejahend antworten werden. Die Impulsfrage 8 ermöglicht Raum für eine ausführliche Stellungnahme: „Welche Weiterbildungsangebote halten sie bei aktiven Lehrkräften für sinnvoll, um deren Kompetenzen in Klassenführung weiter auszubauen?“

Die letzte Frage des Interviews ermöglicht es den Befragten, Anmerkungen oder Ergänzungen jeglicher Art zu äußern: „Haben sie Punkte, die Sie noch gerne ansprechen würden?“

Am Ende des dritten Teils wird die Tonaufnahme gestoppt und im vierten Teil einzelne persönliche Daten der befragten Person für die Stichprobenbeschreibung erhoben. Studie I hat gezeigt, dass einige Aspekte neben der Schulform und dem Ausbildungsstand einen Einfluss auf die Überzeugungen der Lehrkräfte hatten. So wird hier besonders das Alter der Lehrkräfte erhoben. Auch wird gefragt, ob Lehrkräfte zur Zeit des Interviews im Team-Teaching arbeiteten. Zudem wird von Seiten des Interviewenden auf alle Äußerungen der Befragten eingegangen, die eine Ergänzung zum Interview darstellen könnten. Es ist davon auszugehen, dass Befragte, nachdem sie erfahren, dass die Tonaufnahme gestoppt wurde, sich erleichtert fühlen. Dieser Gefühlszustand könnte zu weiteren Äußerungen ihrer Überzeugungen zu CM führen. Alle weiteren Äußerungen zum Thema nach dem Stopp der Tonaufnahme sollen vom Interviewenden schriftlich notiert werden und später gekennzeichnet an die jeweiligen Transkripte angehängt werden.

10.3 Rekrutierung der Stichprobe

In Studie II werden nur aktive ausgebildete Grundschullehrkräfte befragt. Laut dem Vorgehen der *exemplarischen Verallgemeinerung* (Wahl et al., 1982, S. 206) werden Einzelfälle nicht nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, sondern die Forscher*innen treffen theoriegeleitet selbst die Entscheidung, welche Personen in die Stichprobe aufgenommen werden (Bortz & Döring, 2006, S. 335). Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen wurde daher kriteriengeleitet über persönliche Kontakte im Schuldienst von mir ausgewählt. So handelt es sich hier um keine Zufallsstichprobe. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde darauf geachtet, dass die Altersstruktur und die Einzugsgebiete der Grundschulen, an denen die Befragten tätig sind, möglichst heterogen sind. Besonders das Alter der Befragten zeigte schon in Studie I einen großen Einfluss auf die epistemologischen berufsbezogenen Überzeugungen zu CM. Das Einzugsgebiet der Schule wurde als weiterer Faktor gewählt, da er als Einfluss auf die Bedürfnisse der Schüler*innen und somit auf die Annahmen darüber wirkt, welches aktive CM-Verhalten als hilfreich für die jeweilige Schulklasse angenommen wird (vgl. Faour, 2003).

Um die Schulen der Interviewpartner*innen in verschiedene Einzugsgebiete einzuordnen, wurden die Kriterien von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – des Landesinstituts für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (kurz: QUA-LiS NRW) (2017) – gewählt. Für die Vergleichsarbeiten der dritten Klasse, hat QUA-LiS NRW alle Grundschulen NRWs in fünf Standorttypen eingeordnet. Die Standorttypen

unterscheiden sich in den durchschnittlichen Einkommen der Eltern, der Anteile, die in Ein- bis Zwei-Familienhäusern wohnen, dem Anteil des Migrationshintergrundes sowie den Anteil der Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen. Standorttyp 1 zeichnet sich durch hohe Einkommen, geringen Migrationshintergrund und geringe Personenanteile mit Bezug von SGB-II-Leistungen aus. Bei Standorttyp 5 ist dies genau umgekehrt. Tabelle 56 zeigt die Kriterien der fünf Standorttypen, zu denen alle Grundschulen im Bundesland NRW zugeordnet sind. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen für die Stichprobe von Studie II wurde darauf geachtet, dass die Befragten an Schulen von möglichst unterschiedlichen Standorttypen der Grundschulen tätig sind. Grundschulen von befragten Lehrkräften aus Studie II, die außerhalb von NRW unterrichten, wurden vom mir mit Hilfe der Beschreibung von QUA-LiS NRW (2017) in den entsprechenden Standorttyp eingeordnet.

Tabelle 56: Schulstandorttypen nach QUA-LiS NRW, 2017 (eigene Darstellungsform)

Standort-typ	Beschreibung
1.	<p>Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ca. zwischen 5 bis 15 %</p> <p>stark überdurchschnittliches Einkommen</p> <p>Bezug von SGB-II-Leistungen von Personen durchschnittlich bei weniger als 5 %</p> <p>ca. zwei Drittel der Haushalte in Ein- bis Zwei-Familienhäusern</p>
2.	<p>Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ca. zwischen 15 bis 30 %</p> <p>Einwohnerinnen und Einwohner weisen tendenziell ein überdurchschnittliches Einkommen auf (bezogen auf den Landesdurchschnitt)</p> <p>Bezug von SGB-II-Leistungen von Personen liegt bei durchschnittlich 6 % und die Hälfte der Wohngebiete weist eine SGB-II-Quote zwischen 5 % und 10 % auf</p> <p>etwas mehr als die Hälfte der Haushalte lebt in Ein- bis Zwei-Familienhäusern</p>

3.	<p>Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ca. zwischen 15 bis 33 %</p> <p>Einwohnerinnen und Einwohner weisen tendenziell ein durchschnittliches Einkommen auf (bezogen auf den Landesdurchschnitt)</p> <p>Bezug von SGB-II-Leistungen von Personen liegt bei durchschnittlich 9 % und die Hälfte der Wohngebiete weist eine SGB-II-Quote zwischen 5 % und 10 % auf</p> <p>weniger als die Hälfte der Haushalte lebt in Ein- bis Zwei-Familienhäusern</p>
4.	<p>Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ca. zwischen 15 bis 46 %</p> <p>Einwohnerinnen und Einwohner weisen leicht unterdurchschnittliches Einkommen auf (bezogen auf den Landesdurchschnitt)</p> <p>Bezug von SGB-II-Leistungen von Personen liegt durchschnittlich bei 13 % und die Hälfte der Wohngebiete weist eine SGB-II-Quote zwischen 10 % und 20 % auf</p> <p>ca. ein Drittel der Haushalte lebt in Ein- bis Zwei-Familienhäusern</p>
5.	<p>Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ca. zwischen 15 bis 67 %</p> <p>Einwohnerinnen und Einwohner weisen stark unterdurchschnittliches Einkommen auf (bezogen auf den Landesdurchschnitt)</p> <p>Bezug von SGB-II-Leistungen von Personen liegt bei durchschnittlich 23 % und die Hälfte der Wohngebiete weist eine SGB-II-Quote zwischen 15 % und 30 % auf</p> <p>weniger als ein Fünftel der Haushalte lebt in Ein- bis Zwei-Familienhäusern</p>

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Alle Teilnehmenden erhielten im Voraus alle relevanten Informationen durch eine E-Mail (siehe Anhang: Kapitel 17.2). Alle Befragten hatten zudem die Möglichkeit, ein unverbindliches telefonisches Vorgespräch mit mir als Interviewer zu führen, in dem Informationen der E-Mail erläutert wurden. Sechs Teilnehmende nahmen dies in Anspruch.

Die Anzahl der Interviewpartner*innen wurde nicht zuvor festgelegt. Die Wiederholung des Interviews war angedacht, bis sich eine Sättigung der Antworten ergibt und keine neuen Aspekte durch neue Interviews zu erwarten waren.

10.4 Setting und Durchführung der Interviews

Alle Interviews wurden mit Hilfe des Interviewleitfragens von mir selbst als Autor durchgeführt. Hierdurch sollte eine möglichst vergleichbare und einheitliche Herangehensweise bei allen Interviews gewährleistet werden.

10.4.1 Vorüberlegungen zur Kommunikation während der Interviews

Ein gelungenes Interview benötigt neben der Erstellung von sinnvollen Leitfragen (vgl. Kapitel 10.2) eine passend gestaltete Kommunikation zwischen der befragten und der interviewenden Person. Die Validität der Befragung wird durch eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre erhöht, da dies wahrscheinlich zu ehrlicheren und authentischeren Antworten führt. Zudem können die Befragten in einer positiven Atmosphäre ihre Überzeugungen besser abrufen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 327ff.). Im Folgenden wird hilfreiches Kommunikationshandeln der interviewenden Person beschrieben, welches die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Befragten ihre wahren berufsbezogenen Überzeugungen äußern.

Um eine möglichst angenehme und alltagsnahe Gesprächssituation schon im Voraus zu schaffen, sollte die befragte Person möglichst selbst den Ort und den Termin des Interviews bestimmen (Gläser & Laudel, 2006). Bortz und Döring (2006) betonen die Wichtigkeit, dass die Interviewer*innen einen möglichst weichen Kommunikationsstil nutzen, der sich durch Entgegenkommen und emotionale Beteiligung auszeichnet (Bortz & Döring, 2006, S. 239). Helfferich (2011) beschreibt ebenfalls, dass die Person, die das Interview führt, sich nicht aus der Ruhe bringen lassen und die Erzählaufforderungen geduldig beibehalten sollte, auch wenn die befragte Person wenig erzählt. Das stetige Signalisieren von Offenheit ist hier entscheidend (Helfferich, 2011). Um der interviewten Person zu ermöglichen, viele Gedanken abzurufen, ist es von großer Bedeutung von Seiten der interviewenden Person, Pausen zuzulassen (Helfferich, 2011). Zudem ist es auch zu akzeptieren, wenn die interviewte Person sich zu einer Frage nicht äußern mag, da sie sich z. B. noch keine eigene Meinung zu einer Fragestellung gebildet hat (Bortz & Döring, 2006). Um die inhaltliche Verständlichkeit des Interviews zu erhöhen, empfehlen Bortz und Döring (2006), Aussagen der Erzählperson am Ende einer Antwort von einer Frage kurz zusammenzufassen. Bei Ungereimtheiten in der Erzählung ist es wichtig, gezielt nachzufragen. Auch bei oberflächlichen Schilderungen sollten Nachfragen folgen, um mehrdeutige Antworten möglichst zu vermeiden (Bortz & Döring, 2006).

Nach Helfferich (2011) ist Objektivität im strengen Sinn kein praktikables Kriterium bei Interviews, wohl aber der reflektierte Umgang mit Subjektivität. So ist bei der Interviewführung entscheidend, dass die Interviewer*innen die befragte Person nicht in eine Antwortrichtung, bewusst oder unbewusst, lenken. Helfferich spricht hier von einem *Interviewfehler*, der z. B. darin bestehen kann, dass die interviewende Person mit „gut“ antwortet oder die befragte Person durch eine Äußerung unter Druck setzt. Bewertungen der Antworten sollten nicht stattfinden, da so der Kommunikationsprozess beeinflusst und das Ziel des Interviews gefährdet wird (vgl. auch Gläser & Laudel, 2006). Sollte es zu *Interviewfehlern* kommen, ist es wichtig, dies im Nachhinein bei der Auswertung des Transkriptes zu berücksichtigen (Helfferich, 2011).

Im folgenden Teilkapitel wird auf die Besonderheiten der Kommunikation eines Interviews während einer Telefon- und Videokonferenz eingegangen.

10.4.2 Vorüberlegungen zur Durchführung von Interviews per Telefon und Videokonferenz

Die Vorteile von Interviews durch den persönlichen Kontakt mit dem Interviewführenden und der befragten Person in denselben Raum, werden von der Literatur ausführlich benannt. Diese Form gilt weitläufig als die übliche Vorgehensweise. Die für die Studie II durchzuführenden Interviews konnten jedoch aufgrund der anhaltenden Corona-Pandemie nicht in einem solchen Setting stattfinden. So wurden sie entweder per Telefon oder über eine Videokonferenz durchgeführt. Den Befragten wurde beim Erstkontakt die Wahl zwischen diesen beiden Kommunikationswegen gegeben. Erfahrungen aus den letzten Jahren zeigen, dass auch der Kontakt über das Telefon oder eine Videokonferenz zu guten Interview-Ergebnissen führen kann. Im Folgenden werden diese Erfahrungen dargestellt und praktische Umsetzungsratschläge aus der wissenschaftlichen Praxis zusammengefasst.

Schulz und Ruddat (2012) untermauern „..., dass die Durchführung telefonischer Leitfadenterviews unter Umständen detailliertere und ehrlichere Einblicke in die Wünsche, Sorgen und Ängste der Befragten geben kann [als eine als Face-to-Face-Befragung].“ (Schulz & Ruddat, 2012, S. 9). Telefoninterviews weisen jedoch auch eine Reihe von Nachteilen zu den Face-to-Face-Interviews auf. So kann die Stimme des Befragten nicht in Verbindung mit der Körpersprache berücksichtigt werden. Auch Gestik und Mimik können nicht als nonverbale Kommunikationsform beim Verstehen hinzugezogen werden. Die gesamte Umgebung der befragten Person ist für die interviewführende Person nicht sichtbar. So könnten zum Beispiel Kinder oder andere

Personen während des Interviews im Hintergrund die befragte Person irritieren. Das Fehlen des Blickkontaktes und das Deuten der Gestik und Mimik kann jedoch auch zu einer Reduzierung der Subjektivität von Seiten der Interviewenden führen. Das objektiv Gesagte steht im Mittelpunkt. Durch die Distanz des Mediums könnte der empfundene soziale Druck vom Befragten als geringer angesehen werden. Diese anonymere Situation könnte zu mehr Offenheit führen. Die selbstgewählte Umgebung der Befragten könnte vertraulicher für sie sein, was zu einer entspannten Gesprächssituation beitragen kann. Hier ist jedoch die Voraussetzung, dass die befragte Person während des Interviews nicht gestört wird. Schulz und Ruddat (2012) halten daher Telefoninterviews insgesamt für sinnvoll. Die Anonymität der Gesprächssituation, der Ort des Interviews und der verringerte Einfluss von äußeren Merkmalen der Interviewer*innen sind Faktoren, die auf die Interviewqualität positive Einflüsse auswirken können. Wichtig ist dabei, dass sich die Person selbstbestimmt für ein solches Medium entscheidet (Schulz & Ruddat, 2012).

Im Folgenden werden Aspekte, die beim Durchführen von Interviews mit Videokonferenzen beachtet werden sollten, beschrieben. Hierbei werden die Chancen und auch die Nachteile von Interviews per Videokonferenzen erörtert.

Im Vorfeld sollte die Videokonferenzplattform bewusst ausgewählt werden, da diese für die Sicherheit der Daten verantwortlich ist. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Interviews nicht lange gespeichert werden und auch die Rechte der Daten sollten nicht beim Server liegen. Zudem sind Videokonferenzplattformen zu bevorzugen, bei denen keine Registrierung der interviewten Person erforderlich ist. Zur Aufnahme von dem Interview gibt es je Anbieter unterschiedliche Möglichkeiten. So ermöglicht es z. B. der Anbieter *Zoom*, Aufnahmen zu machen, bei denen eine Datei nur mit der Tonspur entsteht. *Jitsi Meet* ist eine Open-Source-Videokonferenzplattform, bei der eine Aufnahme von der Videokonferenz direkt im Account eines *Dropbox*-Nutzers gespeichert werden kann. Hier werden der Ton und das Video gespeichert.

Gray et. al. (2020) befragten Wissenschaftler*innen sowie die Teilnehmenden einer Videokonferenz-Interviewstudie. In ihrem Artikel *Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications* fassten sie hilfreiche Wege und Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzung zusammen. Die Studie von Gray et. al. (2020) zeigte, dass die interviewten Personen es guthießen, dass sie die Person, die ihnen Fragen stellte, sehen konnten. Dies war auch für Interviews der Fall, bei denen sensible Themen angesprochen wurden.

Im Folgenden werden Empfehlungen zusammengestellt, die aus der Interview-Zoom-Studie stammen. Die eigene technische Testung der Videoplattform ist eine Grundvoraussetzung, um im Interview flexibel auf technische Schwierigkeiten zu reagieren. Falls es doch zu unüberwindbaren technischen Schwierigkeiten während des Interviews kommt, sollte ein Alternativplan vorhanden sein. So wurde in dieser Studie II stets die Telefonnummer der befragten Personen im Vorfeld erfragt, sodass bei Abbruch der Verbindung Kontakt durch das Telefon hergestellt werden konnte. Bei Weiterführung per Telefon ist die Nutzung eines Diktiergerätes wichtig für die Aufzeichnung. Bei der zeitlichen Planung von Interviews sollte damit gerechnet werden, dass Interviews durch unvorhergesehene Dinge womöglich länger dauern als geplant. So sollte eine ausreichende Pufferzeit eingeplant werden. Um die Aufnahme des Interviews erfolgreich zu speichern, sollte unbedingt für genügend Speicherplatz in der Cloud gesorgt sein. Nach Möglichkeit ist der Internetzugang per Kabel zu wählen und nicht per W-LAN. Im Interviewleitfaden sollte klar für die Wissenschaftler*innen erkennbar sein, wann die Aufnahme starten soll. Dies sollte auffällig markiert sein, sodass dies unter keinen Umständen vergessen wird. Das verbale Einverständnis über die Aufnahme des Interviews sollte von der befragten Person auch aufgezeichnet werden. So sollte direkt nach dem Start der Tonaufnahme eine kurze Wiederholung der Erklärung über die Datennutzung und Speicherung von Seiten der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers erfolgen, welche die zu interviewende Person klar verbal bestätigt (Gray et. al., 2020).

Nach Gray et. al. (2020) ist ein Nachteil von Videokonferenzen, dass nur ein kleiner Ausschnitt der interviewten Person gesehen werden kann. Die gesamte Körpersprache kann nicht erfasst werden und auch das gesamte räumliche Setting, in dem sich die Person befindet, ist nicht komplett ersichtlich. Gray et. al. (2020) nennen auch Vorteile von Videokonferenzen im Gegensatz zu Telefonaten. So halten sie das gegenseitige Sehen für einen Faktor, der zu mehr Vertrauen und Nähe führen kann. Zudem lernen die Interviewer*innen die Umgebung der befragten Person zumindest etwas besser kennen und können Störsituationen aufdecken. Andererseits könnten sich befragte Personen womöglich in einer Videokonferenz unwohl fühlen. Das Medium ist nicht allen Befragten gleichermaßen vertraut. Zudem erhalten fremde Interviewer*innen Einblick in einen privaten Raum, ohne anwesend zu sein. Dies könnte unangenehme Gefühle und Distanziertheit bei der befragten Person hervorrufen. Einige Befragte fühlen sich womöglich sicherer und wohler in einem Telefonat.

Die oben beschriebenen Beiträge zu Interviews als Videokonferenz oder Telefonat haben gezeigt, dass die Forschung die gesamten Vor- und Nachteile noch nicht endgültig abwägen kann. Beide Möglichkeiten stehen jedoch für solide Alternativen zu Face-to-Face-Interviews, besonders in Zeiten der Pandemie, in denen diese Möglichkeit nicht besteht. Um die Gesprächsatmosphäre entspannt zu gestalten, wurde in der Studie II dieser Arbeit den Befragten überlassen, welches Medium sie wählen. Die größere Distanz im Gegensatz zum Face-to-Face-Kontakt, die durch ein Medium verursacht wird, wurde in der vorliegenden Studie durch eine bewusst länger gestaltete Small-Talk-Phase zu Beginn des Interviews versucht zu reduzieren. Bei den Videokonferenzen wird auf Seiten des Interviewers bewusst darauf geachtet, dass ein häuslicher und authentischer Hintergrund gegeben ist. Auf die Funktion eines künstlichen Hintergrundes (z. B. durch einen Filter) wird bewusst verzichtet, da dieser zu Gefühlen der Distanziertheit führen könnte und die Gesprächssituation unnötig asymmetrisch formt. In den Videokonferenzen der Studie II sahen die Befragten im Hintergrund Regale mit Ordnern und ein paar verstaute Kisten in einem Arbeitszimmer. Dies wurde bewusst nicht verändert.

Wie die Durchführung dieser Vorüberlegungen in den realen Interviews gelungen ist, wird im folgenden Teilkapitel beschrieben.

10.4.3 Auffälligkeiten bei der Durchführung der Interviews

Insgesamt wurden zehn Interviews weitgehend wie geplant durchgeführt. Alle interviewten Personen waren allein im Raum für die gesamte Zeit des Interviews auf das Thema ansprechbar. Sie schienen fokussiert zu sein, denn es kam zu keinen äußeren Ablenkungen. Bei einem Interview (Interview Nummer 3) kam es bei der letzten Frage zu technischen Störungen und die Videoverbindung wurde abgebrochen. Durch ein sich direkt anschließendes Telefonat wurde das Interview zu Ende geführt. Es handelte sich hier nur noch um den Teil des Interviews, der nicht mehr aufgenommen wurde. So konnten auch bei diesem Interview alle relevanten Informationen erhoben werden.

Allen Befragten wurde vor Beginn der Tonaufnahme die CM-Definition aus der E-Mail vorgelesen. Sie hatten die Möglichkeit, Unklarheiten zu erfragen. Alle Befragten sagten, dass sie die CM-Definition als verständlich erachten und sie diese nicht weiter ergänzen oder verändern wollten. Während des Interviews hatten die Befragten die CM-Definition als Gedächtnisstütze vor sich liegen. Einige bezogen sich hierauf im Interview konkret.

Die Gesprächsatmosphäre erschien zumindest aus meiner Sicht des Interviewleiters bei allen zehn Interviews als offen und vertrauensvoll. Die Befragten erzählten meist viel und

frei nach kurzen Impulsfragen. Nachdem die Befragten im Vorfeld erfuhren, dass ich selbst aktive Grundschullehrkraft bin und viele Kontakte über Bekannte von Bekannten entstanden sind, wurden neun der zehn Interviews in der Du-Form durchgeführt.

In der Mehrzahl der Interviews nannten die Personen während der Befragung immer wieder, was sie konkret unter gutem CM verstehen und welche Punkte ihnen besonders wichtig sind. Diese Informationen sind nicht Teil der Forschungsfrage von Studie II, erscheinen jedoch auch als interessante Einblicke über CM, die die Studie I weiter ergänzen können. So wurde der Gesprächsfluss über Aussagen zum CM-Verhalten bis zu drei Minuten vom Interviewer zugelassen. Hierfür wurde auf die Uhr geschaut. Daraufhin lenkte ich freundlich zurück auf die jeweilige konkrete Fragestellung des Interviewleitfadens.

Als die Aufnahme nach den Interviews gestoppt wurde kam es zum Teil zu weiteren interessanten Aussagen der Interviewpartner*innen. Bei den Interviews Nummern 1, 5 und 8 kam es zu weiteren relevanten Aussagen, wie CM gelernt werden kann. Diese Inhalte wurden während der laufenden Gespräche stichpunktartig mitgeschrieben und später an die fertigen Transkripte angehängt. Auch diese Informationen dienen der Auswertung. Eine Interviewpartnerin (Interview 10) hat über ihre spezielle Situation berichtet. Sie hat das Referendariat gerade beendet und ist sich noch nicht sicher, ob sie weiter als Lehrkraft arbeiten möchte.

Insgesamt scheinen die umfangreichen Ausführungen der Befragten viele Aussagen über berufsbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrkräften darüber, wie CM gelernt werden kann, zu liefern. Im folgenden Kapitel werden der Umgang mit diesen Interviewdaten erläutert und die Ergebnisse präsentiert.

11 Ergebnisse von Studie II

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie II dargestellt. Zunächst wird die Stichprobe der zehn interviewten Personen näher beschrieben, um daraufhin das methodische Vorgehen beim Erstellen des Kategoriensystems genau zu erläutern. Die Ergebnisse der erstellten sechs Hauptkategorien des Kategoriensystems werden dann jeweils in einem Unterkapitel dargestellt. Jedes Unterkapitel zu einer Hauptkategorie (Kapitel 11.3 bis 11.8) schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion ab, in der erste Interpretationen der Daten vorgenommen werden sowie der Bezug zur Studie I und den aus der Fachliteratur bekannten Erkenntnissen genommen werden.

11.1 Stichprobenbeschreibung

Die zehn Interviews wurden im Zeitraum vom 08.01.2021 bis zum 07.06.2021 mit acht aktiven Grundschullehrkräften aus NRW (80 %) und zwei aus Bayern (20 %) durchgeführt. Acht der Interviews (80 %) wurden in Videokonferenzen abgehalten, während zwei (20 %) per Telefon geführt wurden. Die Interviewlänge liegt bei durchschnittlich 38,7 Minuten und schwankt zwischen 29 und 59 Minuten (siehe Tabelle 57). Nach dem zehnten Interview wurden keine weiteren Interviews durchgeführt, da die Antworten sich wiederholten und davon ausgegangen wird, dass eine Sättigung stattgefunden hat.

Bei der Auswahl der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass eine möglichst hohe Heterogenität beim Alter und beim Einzugsgebiet der Schulen der Befragten vorliegt. So handelt es sich um keine Zufallsstichprobe. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 42 Jahren. Die älteste Teilnehmerin war 65 Jahre am Tag des Interviews und die jüngste 26 Jahre alt. Durchschnittlich sind die Befragten 15,3 Jahre im Schuldienst. Während zwei Befragte erst wenige Monate nach dem Referendariat eine feste Stelle hatten, war die älteste Grundschullehrerin bereits 42 Jahre im Schuldienst. Tabelle 57 zeigt weiter, dass jeder der fünf Standorttypen der Einzugsgebiete der Schulen (vgl. QUA-LiS NRW, 2017) in der Befragung mindestens einmal vertreten ist. Die Geschlechterverteilung der vorliegenden Stichprobe ist mit 90 % weiblichen Teilnehmenden für den Grundschulbereich repräsentativ. Die Stichprobe zeichnet sich weiter durch acht Klassenlehrkräfte (80 %), drei Lehrkräfte (30 %), die in inklusiven Settings arbeiten, und vier Lehrkräfte (40 %), die aktuell im Team-Teaching arbeiten, aus.

Tabelle 57: Stichprobenbeschreibung Studie II

Nr.	Länge des Interviews	Alter in Jahren	Jahre im Schuldienst	Geschlecht	Ort der aktuellen Schule	Standorttyp der Schule	Aktuell Klassenlehrkraft	Aktuell in einer inklusiven Klasse	Aktuell im Team-Teaching
1	34 min	38	11	w	NRW	1	ja	nein	nein
2	39 min	35	9	w	NRW	4	ja	nein	nein
3	40 min	38	5	w	NRW	4	nein	nein	ja
4	45 min	44	18	w	NRW	5	ja	ja	ja
5	59 min	65	42	w	Bayern	2	ja	nein	ja
6	34 min	37	8	m	NRW	5	ja	ja	nein
7	34 min	62	40	w	Bayern	3	nein	nein	nein
8	37 min	45	20	w	NRW	3	ja	ja	ja
9	36 min	30	0 (4 Monate)	w	NRW	3	ja	nein	nein
10	29 min	26	0 (6 Monate)	w	NRW	1	ja	nein	nein

11.2 Aufbereitung der Daten

In diesem Unterkapitel wird beschrieben, wie die insgesamt 387 Minuten Interviewaufnahmen der zehn Interviews weiter aufbereitet wurden, um in den weiteren Unterkapiteln die Ergebnisse zu präsentieren.

11.2.1 Erstellung von Transkripten der Interviews

Von allen Interviewtonaufnahmen wurden vollständige wortgetreue Transkripte angefertigt nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018). So wurden gesprochene Halbsätze mit einem Schrägstrich „/“ markiert. Alle Pausen, die länger als drei Sekunden waren, wurden mit „(...)“ kenntlich gemacht. Unverständlich ausgesprochene Wörter wurden mit der Buchstabenkombination „unv.“ hervorgehoben. Nach jedem Sprecher*innenwechsel wurde die genaue Zeitangabe im MAXQDA-Format angegeben [Beispiel: #00:01:07-5#] (Dresing & Pehl, 2018, S. 21ff.). Das Gesagte von dem Interviewer wird jeweils durch ein „I“ gekennzeichnet und das von der Befragten Person mit einem „B“. Alle Video- und Tonaufnahmen wurden nach dem Fertigstellen der Transkripte aus Datenschutzgründen gelöscht (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 313). Um die Anonymität der Befragten zu bewahren, wurden zudem von ihnen genannte Namen und Orte durch [Ort der Schule] sowie [Name einer Person] ersetzt.

11.2.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die Auswertung der Studie II orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, die grundsätzlich eine gemischt deduktiv-induktive Vorgehensweise bei der inhaltsanalytischen Auswertung vorsieht (Kuckartz, 2018). Für diese Studie werden *Thematische Kategorien* von den Aussagen der Befragten gebildet, sodass das transkribierte Material nach inhaltlichen Aspekten strukturiert wird. So werden die Aussagen der interviewten Personen einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Argumentationsstruktur zugeordnet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 34). Eine Herausbildung von Ober- und Unterthemen kann in weiteren Schritten vorgenommen werden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 83ff.). Die Kodierung geschieht in dieser Studie in Sinneinheiten, sodass die ausgewählten Texteinheiten auch außerhalb des Kontextes verständlich sind (vgl. Kuckartz, 2018, S. 83ff.).

Dieses Vorgehen scheint bei der Erforschung von den berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte als besonders sinnvoll, da das Ziel dieser Arbeit im Aufdecken und Verstehen der berufsbezogenen Überzeugungen liegt. Wie im Kapitel 2.2 beschrieben, handelt es sich bei berufsbezogenen Überzeugungen um affektiv aufgeladene Bewertungskomponenten von Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, Identität und Rolle von Lehrkräften (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Zudem spricht die Komplexität des Themas CM von berufsbezogenen Überzeugungen dafür, die Kodierung in größeren Sinneinheiten vorzunehmen. In Kapitel 2.2 wurde auch deutlich, dass berufsbezogene Überzeugungen eher impliziter Natur sind und nicht unbedingt direkt im Bewusstsein einer Person vorhanden sind. Durch Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Thema CM, wie es diese längere Interviewbefragung ermöglichte, können diese impliziten Überzeugungen ins Bewusstsein gebracht werden (vgl. Kapitel 2.2). Ein bewertendes Kodieren würde der Komplexität in diesem explorativen Vorgehen nicht gerecht.

Tabelle 58 zeigt die sieben Phasen der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018), nach denen sich die Auswertung der Studie II orientiert.

Tabelle 58: Ablauf einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (aus Kuckartz, 2018, S. 100 – eigene Darstellungsform)

	Name der Phase
	Ausgangspunkt: Forschungsfrage
1)	Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos
2)	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3)	Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien
4)	Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorien codierten Textstellen
5)	Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material (Bezug zur Forschungsfrage)
6)	Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem (Bezug zur Forschungsfrage)
7)	Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Die sieben Phasen – ausgehend von der Forschungsfrage – werden im Folgenden erläutert und das konkrete Vorgehen in der Studie II wird dargelegt.

Die erste Phase der imitierenden Textarbeit begann nach der Erstellung der Transkripte durch das Lesen erster Textstellen. Das Schreiben von ersten Memos und kleinen Zusammenfassungen erfolgte in dieser Phase und wurde auch in allen weiteren Phasen der Aufbereitung der Daten fortgeführt. In dieser ersten Phase wurde noch nicht der gesamte Text der zehn Transkripte durchgearbeitet, sondern ca. 20 %. Die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien (Phase 2) erfolgte deduktiv. Aus den fünf Fragestellungen aus Kapitel 10.1 wurden fünf Hauptkategorien gebildet. Einzig die sechste Hauptkategorie „CM-Inhalte und Verhaltensweisen“ ist induktiv aus der Textarbeit der Phase 1 entstanden. Während des Durcharbeitens der Interviews fiel auf, dass sieben der Befragten Äußerungen darüber machten, was sie für gutes CM-Verhalten halten. So wurden diese Äußerungen in der Hauptkategorie sechs zusammengefasst. Während des Durcharbeitens der Interviews fiel auf, dass sich sieben der Befragten dazu äußerten, was sie für gutes CM-Verhalten halten. So wurden diese Äußerungen in der Hauptkategorie sechs zusammengefasst. Während dieser Phase wurden zudem zwei zuvor erdachte Hauptkategorien als weniger sinnvoll

erachtet, da eine trennscharfe Abgrenzung in vielen Fällen dieser Kodierungen nicht möglich war. So wurde die ehemalige Hauptkategorie „Fortbildung“ als Unterkategorie zur Hauptkategorie „5 CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“ hinzugefügt. Die ehemalige Hauptkategorie „weitere konkrete Maßnahmen, CM zu erlernen“ wurde auf die zwei Hauptkategorien „5 CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“ und „4 CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“ je nach Bezug aufgeteilt. Eine genaue Erläuterung der Entstehung Kapitel 11.2.3 gesondert statt.

In der Phase 3 wurde das gesamte Transkript-Material der zehn Interviews in die hauptsächlich deduktiv erstellten Hauptkategorien einsortiert. Dies geschah zunächst durch mich als Kodierer des gesamten Text-Materials. Während des Kodierens habe ich „Stichpunkte zum Inhalt jedes kodierten Segments“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 60) in der Kommentarfunktion von MAX-QDA notiert. Diese Kommentare dienten später in Phase 5 als Übersicht, um sinnvolle Subkategorien zu erstellen.

In der Phase 4 wurden alle kodierten Textstellen je Hauptkategorie in einer 135 Seiten langen Datei zusammengestellt. Diese und die Definitionen der Hauptkategorien wurden Professorin Dr. Gisela Steins an der Universität Duisburg-Essen zugestellt, um die Konsistenz und Plausibilität der Kodierung zu prüfen.

In der fünften Phase wurden Subkategorien zu den Hauptkategorien durch ein induktives Vorgehen entwickelt und trennscharfe Definitionen erstellt. Ausgenommen sind hier die Hauptkategorien „1 Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden?“ und „2 Wissenschaft/praktische Erfahrungen“, da diese durch fallbezogene Zusammenfassungen ausgewertet werden sollen (siehe Kapitel 11.4 und 11.5). Die Subkategorien der Hauptkategorie „6 wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“ wurden deduktiv nach der Definition dieser Arbeit von CM gebildet. Das genaue Vorgehen und die erstellten Definitionen der Subkategorien werden im Kapitel 11.2.4 gesondert erläutert.

In der Phase 6 wurde das komplette Material in den Subkategorien ausdifferenziert. Nach der Kodierung des gesamten Materials wurde die Einordnung in die Kategorien im Rahmen des dieser Promotion begleitenden Doktorand*innenkolloquiums, welches von Professorin Dr. Gisela Steins geleitet wird, vorgestellt. Die Kategorienbildung und Einordnung wurden von den Teilnehmenden als konsistent und logisch beurteilt.

Für die Auswertung in der Phase 7 werden die Ergebnisse in den Unterkapiteln 11.3 bis 11.8 dargestellt. Die Auswertungen der Hauptkategorien „1 Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden?“ und „2 Wissenschaftliche Kenntnisse und praktische

Erfahrungen“ (Auswertung in Kapitel 11.4 und 11.5) werden durch den Vergleich von Zusammenfassungen der Einzelfälle durchgeführt. Die Aussagen der Befragten werden hier je Themenbereich miteinander verglichen, sodass die unterschiedlichen Sichtweisen der Befragten dargestellt werden.

Die anderen Hauptkategorien werden nicht einzelfallbezogen analysiert, da das Interesse den Bandbreiten der genannten Themenbereiche gilt und nicht dem Herausarbeiten unterschiedlicher Einzelpositionen. Die Hauptkategorien werden daher in Subkategorien unterteilt. Bei allen Haupt- und Subkategorien wird die Anzahl der genannten Codes jedes einzelnen Interviews von Beginn an transparent anhand einer Tabelle dargestellt. So wird stets deutlich, wie groß der Anteil der Befragten ist, die sich mit dem jeweiligen Thema beschäftigt haben.

11.2.3 Erstellung der Hauptkategorien

In diesem Unterkapitel wird das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse in der Phase 2 nach Kuckartz (2018) zur Erstellung der Hauptkategorien detailliert beschrieben.

Die Hauptkategorien dieser Studie II wurden zum größten Teil deduktiv erstellt. Hierfür wurde sich an den Fragestellungen aus Kapitel 10.1 orientiert. Ziel war es, die Kategorien möglichst trennscharf zu bilden, sodass alle zusammengestellten Aussagen der Befragten einer Kategorie klar zugeordnet werden können. Zudem wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches möglichst erschöpfend ist, also alle kodierten Aussagen mit einbezieht (Kuckartz, 2018, S. 66ff.). Einige Aussagen der Befragten konnten unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden, da sie unterschiedliche inhaltliche Aspekte ansprachen. Hier ein Beispiel einer Aussage, die aufgrund ihrer inhaltlich angesprochenen Aspekte zum einen in die Kategorie „2 Wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen“ als auch in die Kategorie „6 wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“ kodiert wurde: *„Ja, wenn ich zum Beispiel erfahre, ich gebe jetzt mal als Beispiel, dass das Gehirn sich negative Rückmeldungen, ich glaube, es war drei- oder fünfmal so stark merkt wie positive Rückmeldungen, also wenn ich so eine, nenne ich jetzt mal, wissenschaftliche Erkenntnis weiß, dann weiß ich ja auch, dass wenn ich die Kinder stärken will und bestärken will, viel mehr positives Feedback geben muss als negatives zum Beispiel. So, also ich glaube schon, dass man mit wissenschaftlichen Erkenntnissen Qualität verbessern kann, ja.“* (Interview 1, Pos. 96).

Die Hauptkategorie „6 wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“ wurde als einzige nicht deduktiv, sondern induktiv erstellt. Der Interviewleitfaden sah Einschätzungen der Befragten, was sie für sinnvolle oder nicht sinnvolle CM-Maßnahmen halten, nicht vor.

Trotzdem haben alle zehn interviewten Personen Aussagen getroffen, wie sie sich sinnvolles CM vorstellen. Um diese Aussagen nicht zu verlieren, wurde diese Hauptkategorie zusätzlich erstellt.

Studie II sollte vertiefend herausarbeiten, welche Wege Lehrkräfte für sinnvoll halten, um CM-Kompetenzen zu erlangen. Aus dieser Forschungsfrage heraus erschienen die in der Tabelle 59 deduktiv entwickelten Hauptkategorien als sinnvoll:

Tabelle 59: Endgültig erstellte Hauptkategorien der Studie II

Hauptkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
1. Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden?	Zum einen werden hier geäußerte Überzeugungen, die dafürsprechen, dass sich Lehrkräfte neue CM-Kompetenzen aneignen können, genannt. Zum anderen Überzeugungen, die dafürsprechen, dass CM nicht erlernt werden kann, sondern die Person die Kenntnisse schon vor der Lehramtsausbildung mitbringen muss.	„Und dieses, ich weiß nicht, ob man das lernen kann, oder weiß ich nicht was. Aber, oh Gott, das hört sich jetzt vielleicht arrogant an, nein, aber das ist halt schon so, ich freue mich wirklich über jedes Kind morgens, egal, was am Tag vorher passiert ist. Also dieses Positivsein und erst mal positiv den Tag zu starten, zu vergessen, erst mal, das finde ich total wichtig.“ (Interview 4, Pos. 21)
2. Wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen	Aussagen zum Nutzen für den CM-Kompetenzerwerb von praktischen Erfahrungen sowie von wissenschaftlichen Erkenntnissen werden hier notiert. Ausgeschlossen werden Aussagen, die bei den folgenden acht Einzelmaßnahmen schon eingeschlossen sind (siehe die nächsten acht Hauptkategorien).	„Na gut, du brauchst ja wissenschaftliche Kenntnisse, weil, du musst dich ja sowohl psychologisch entsprechend den Kindern gegenüber verhalten, du musst auch die Distanz haben. Das ist ja auch wichtig. Also insofern brauchst du schon wissenschaftliche Erkenntnisse, wie weit ist das Kind dann. Weil, gut, je älter du als Lehrer wirst, je mehr verselbständigst du dich ja auch in deinem Denken. Und dann ist es gut, wieder zurück zu schlüpfen und zu sagen, ja, aber ein Sechsjähriger sieht das so oder ein Achtjähriger sieht das so, oder ein Zehnjähriger betrachtet das mit den Augen.“ (Interview 5, Pos. 117) „Auf jeden Fall praktische Erfahrung, wobei natürlich, um die praktischen Erfahrungen zu machen, muss man natürlich auch Kenntnisse haben. Aber ich brauche natürlich jetzt keine Kenntnisse über Studienergebnisse oder so. Die Erkenntnisse beschränken sich dann eher darauf, welche Möglichkeiten habe ich, dass Classroom-Management zu steuern und wie kann ich das in die Praxis umsetzen.“ (Interview 3, Pos. 99)

3. Überzeugungen zu Einzelmaßnahmen	Alle Aussagen der Interviewten zu einer Einzelmaßnahme und der Einschätzung, inwieweit diese zum CM-Kompetenzerwerb beisteuern kann, werden hier zusammengefasst. Zudem werden hier Aussagen zusammengetragen, ob die befragte Person selbst an der jeweiligen Maßnahme teilnehmen würde.	„Genau, also erst mal finde ich total wichtig den Austausch. Ich meine, das ist jetzt speziell unsere Schule. Dadurch, dass wir halt so viele Professionen bei uns auch mit in einer Klasse haben, sei es der Sonderpädagoge, der mit dabei ist, sei es die Schulbegleiter, die mit dabei sind, oder die OGS-Mitarbeiter, die um zehn Uhr da sind.“ (Interview 4, Pos. 47)
4. CM-Lernen in der Lehramtsausbildung	Alle Aussagen der Befragten, die sich auf die Gestaltung der Lehramtsausbildung (Studium und Referendariat) beziehen, werden hier gesammelt. Dies können Wunschvorstellungen, biografische Erinnerungen und Meinungen sein, die im Zusammenhang mit dem Erlangen von CM-Kompetenzen stehen. Auch Aussagen, die beschreiben, was in der jetzigen Lehramtsausbildung fehlt, werden festgehalten.	„Also eigentlich im Studium, finde ich, ist ganz wenig dazu. Also bei mir jetzt im Studium. Ich habe ja in (Stadtname) studiert. Ich weiß von anderen Studenten damals, die haben viel praxisnaher gelernt.“ (Interview 4, Pos. 15)
5. CM-Lernen von aktiven Lehrkräften	In dieser Kategorie werden alle weiteren Maßnahmen, die Befragte genannt haben, wie CM gelernt werden kann, zusammengefasst. Hier werden Erfahrungen sowie Erinnerungen aus der eigenen Biografie, Meinungen und Wunschideen der Befragten zusammengetragen. Ausgeschlossen werden Aussagen, die bei den zuvor acht Einzelmaßnahmen schon eingeschlossen sind.	„Und ich hatte auch relativ viel Gelegenheit, mich selbst auszuprobieren im Referendariat. Also ich konnte da viel selbstständig unterrichten, durfte relativ viel Verantwortung übernehmen, und das ist natürlich toll, wenn man das in so einem Schonraum, den man ja im Referendariat hat, machen darf. Also da konnte ich schon auch viel ausprobieren.“ (Interview 1, Pos. 32)
6. wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen	In dieser Kategorie werden Aussagen zu CM-Lerninhalten und Verhaltensweisen gesammelt, die von den Befragten als hilfreich eingestuft wurden. Hierbei kann es sich nach empirischen Erkenntnissen um hilfreiches sowie nicht hilfreich eingeschätztes Verhalten handeln. Die positive Einschätzung der befragten Person ist das ausschlaggebende Kriterium für diese Kategorie.	„Ja, also genau, also emotional-sozial fällt mir halt ein, was mir total wichtig ist, was halt früher an der alten Schule toll war, dass man den offenen Anfang hatte. Also ich finde es ganz wichtig, dass ich jeden Morgen jedes Kind wirklich persönlich begrüße, das anschau, zwei, drei Worte wechsele und dem einfach ein positives Gefühl gebe, du bist jetzt hier in der [Tier Name] Klasse und ich sehe dich und so.“ (Interview 4, Pos. 21)

Bei der Erstellung der ersten Version der deduktiv erarbeiteten Hauptkategorien wurde bei der Arbeit am Material deutlich, dass eine trennscharfe Abgrenzung nicht immer möglich war. So war zunächst eine Hauptkategorie „Fortbildung“ vorgesehen. Beim Durcharbeiten des Materials stellte sich heraus, dass alle Aussagen zum Thema Fortbildungen im Bezug zu aktiven Lehrkräften standen. So wurden alle Aussagen zum Thema Fortbildungen in der Hauptkategorie „5 CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“ einbezogen. Zuvor war eine weitere Hauptkategorie „Weitere konkrete Maßnahmen, CM zu erlernen“ vorgesehen. Tabelle 60 zeigt die Definition und ein Textbeispiel dieser ehemals vorgesehenen Kategorie. Es stellte sich heraus, dass diese Kategorie zu einer Reihe uneindeutiger Kodierungen und Doppelkodierungen geführt hat. So wurde diese Kategorie aufgelöst und auf die zwei Hauptkategorien „5 CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“ und „4 CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“ je nach Bezug aufgeteilt. In allen Fällen war eine eindeutige Zuordnung möglich.

Tabelle 60: Ehemalige Hauptkategorie

Hauptkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
Weitere konkrete Maßnahmen, CM zu erlernen	In dieser Kategorie werden alle weiteren Maßnahmen, die Befragte genannt haben, wie CM gelernt werden kann, zusammengefasst. Hier werden Erinnerungen aus der eigenen Biografie, Meinungen und Wunschideen der Befragten zusammengetragen. Ausgeschlossen werden Aussagen, die bei den zuvor acht Einzelmaßnahmen schon eingeschlossen sind.	„Indem ich es in meiner ersten eigenen Klasse einfach gemacht habe, ausprobiert habe. Also ich (hatte) nach dem Referendariat direkt eine eigene Klasse, übernommen als Klassenlehrerin und hatte das Glück, dass ich mit einer Kollegin im Team sehr gut zusammenarbeiten konnte, mit der ich im Prinzip immer einmal in der Woche die nächste Woche vorbereitet habe, inhaltlich, und aber auch mir viel natürlich von dem ganzen Drumherum, also auch dem Classroom Management abgucken konnte und mich da so ein bisschen dranhängen konnte.“ (Interview 1, Pos. 10-12)

Nach der Erstellung der Hauptkategorien und der Durchführung der ersten Kodierung der gesamten zehn Interviews durch mich als Autor hat eine Person vom Fach, Professorin Dr. Gisela Steins, die Kodierungen gegengelesen. Sie hielt das Kategoriensystem für logisch und die vorgenommenen Kodierungen für sinnvoll.

Die Hauptkategorien werden für die Auswertung dieser Studie II als Ausgangspunkt genommen, um in weiteren Schritten induktive Subkategorien zu bilden. So handelt es sich hier um eine Mischform der Kategorienbildung von deduktivem und induktivem Vorgehen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 95f.). Das Ziel war es, ein kohärentes und plausibles

Gesamtkategoriensystem zu gestalten (vgl. Kuckartz, 2018, S. 71). Im folgenden Unterkapitel wird die Weiterarbeit mit den hier erstellten Hauptkategorien der Tabelle 59 dargestellt.

11.2.4 Weiterarbeit mit den Hauptkategorien

Kuckartz und Rädiker (2020) unterscheiden zwischen fallorientierter Auswertung und themenorientierten Auswertungen. Beide Vorgehensweisen wurden für Studie II je nach Hauptkategorie angewendet.

Die Auswertung der deduktiv erstellten Kategorien 1 und 2 werden personenbezogen durchgeführt. Alle Aussagen einer Person zu diesen Kategorien werden für ein Gesamtbild zusammengefügt, sodass die unterschiedlichen Überzeugungen der Personen verglichen werden können. Für die Übersichtlichkeit wurden hierfür Tabellen erstellt, in denen die unterschiedlichen Standpunkte der Befragten dargestellt werden (siehe Kapitel 11.4 und 11.5).

Die Auswertungen der Kategorien 3 bis 6 erfolgen durch Einzelitemanalysen in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2020): „Auch bei der Bildung von Subkategorien ist es für eine konsistente Verwendung in der Regel notwendig, Definitionen zu verfassen, die eine Beschreibung sowie optional Einschluss- und Ausschlusskriterien, Abgrenzungshinweise zu anderen Kategorien sowie Zitate aus dem Originalmaterial als Beispiele enthalten.“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 67). Kuckartz und Rädiker (2020) empfehlen weiter, nicht mehr als zehn Subkategorien zu bilden und falls nötig eine extra Kategorie „Sonstiges“ als Subkategorie zu erstellen, in der Einzelnennungen eingeordnet werden. Diese Arbeit orientiert sich an den eben beschriebenen Empfehlungen.

Die Weiterarbeit mit der Kategorien 3 „Überzeugungen zu Einzelmaßnahmen“ richtet sich stark an den vorgegebenen Interviewleitfragen. Hier wurden acht einzelne Maßnahmen, mit denen CM erlernt werden kann, systematisch nachgefragt. Tabelle 61 zeigt die acht Subkategorien, bestehend aus den abgefragten Einzelmaßnahmen, wie CM erlernt werden könnte. Jede Subkategorie fasst Aussagen einer bestimmten Maßnahme zusammen. Hierbei handelt es sich um Aussagen, inwieweit die spezifische Maßnahme dazu beiträgt, CM-Kompetenzen aufzubauen oder nicht, und ob die befragte Person selbst an der jeweiligen Maßnahme teilnehmen würde.

Tabelle 61: Subkategorien zur Hauptkategorie Nummer 3 „Einzelmaßnahmen, CM zu erlernen“

Subkategorien	Beispiel aus den Transkripten
3.1 Lesen von Fachliteratur zum Thema CM	„Weil ich glaube, dass man sich da gute Ideen und gute Anreize holen kann. Ich glaube, wenn man eine gewisse Zeit gearbeitet hat, ist meine Erfahrung, dass da oft nichts Neues mehr drinsteht. Allerdings kann das auch, kann ich mich da auch täuschen, vielleicht ist es auch wichtig, dass man zwischendurch immer noch welche liest, aber ich persönlich mache das nicht, weil ich nicht das Gefühl habe, dass mich das Weiterbringen würde, oder dass ich da eine neue Erkenntnis rausziehen könnte, ja.“ (Interview 2, Pos. 29)
3.2 Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM	„Das kommt natürlich auch drauf an, wer es hält. Also das ist schon wirklich so. So, ich finde, das spielt halt auch ganz genauso/ wie wir auch Klassen (führen?), muss halt auch so eine Sache gut vorbereitet sein. Also ich finde immer wichtig, dass jemand halt Praxis mit einbezieht, auch ein bisschen humoristisch das Ganze macht, nicht jetzt so total, ja, nicht nur wissenschaftlich, aber natürlich auch wissenschaftlich.“ (Interview 4, Pos. 43)
3.3 Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften	„Genau, also erst mal finde ich total wichtig den Austausch. Ich meine, das ist jetzt speziell unsere Schule. Dadurch, dass wir halt so viele Professionen bei uns auch mit in einer Klasse haben, sei es der Sonderpädagoge, der mit dabei ist, sei es die Schulbegleiter, die mit dabei sind, oder die OGS-Mitarbeiter, die um zehn Uhr da sind.“ (Interview 4, Pos. 47)
3.4 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht	„Und ja, das bringt einem selber dann für das eigene Unterrichten auch schon wieder viel. Also das muss man schon sagen. Weil, du beobachtest ja, oh, das hat der so gemacht, oder, ja, so ist der da drauf eingegangen. Und ja, da lernst du eine ganze Masse.“ (Interview 5, Pos. 67)
3.5 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen und anschließendem Reflexionsgespräch	„Finde ich super. Also ich finde, das muss halt/ Also ich kann es mir in unserem Kollegium total gut vorstellen, wie heißt es, dass man sich gegenseitig mit so Reflexionsbögen auch besucht und dass man/ weil ich einfach glaube, dass es ganz, ganz, ganz wichtig ist, dass immer mal wieder von außen jemand schaut, weil sich ganz viele Sachen einfach einschleichen,“ (Interview 4, Pos. 63)
3.6 Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und darauf kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe	„Ja gut, mir würde es ja auch schon mal helfen, wenn ich mich selber noch mal so beobachten könnte, also jetzt allein für mich persönlich. Man hat ja oft gar nicht so die Zeit, ja. Und dann ist das ja so ein bisschen, als wenn man bei sich selbst hospitiert. Und das wäre natürlich schon spannend, oh, wenn ich jetzt nicht da vorne stehe!“ (Interview 5, Pos. 109)
3.7 Micro Teaching	„Ich habe ja immer Angst vor Rollenspielen. Also von daher, glaube ich, würde es mich auch bisschen erst mal nervös machen, so. Weil, wie gesagt, das sind halt Erwachsene und das ist so eine Situation, die mir nicht behaglich ist, so. Also von daher, wenn jemand sagt, wir machen mal ein Rollenspiel, bin ich gleich schon so Obachtstellung. Aber das bin ich persönlich“ (Interview 4, Pos. 53)

3.8 Coaching-Maßnahme	„Also ich glaube, dass es Situationen gibt, das merkt man ja auch selber, wenn man an seine Grenzen stößt, sei es, dass man merkt, so innerhalb der Klasse wird es schwierig oder dann finde ich das super wichtig, wie auch im Privaten, dass man sich Hilfe holt, dass jemand von außen draufguckt und einem da vielleicht auch unterstützend zur Seite steht.“ (Interview 4, Pos. 51)
--------------------------	--

Um abschließend jede Einzelmaßnahme einschätzen zu können, werden hier vier weitere Subkategorien je Maßnahme angelegt. Dies ermöglicht es, die Überzeugungen der Befragten über die jeweilige Maßnahme strukturiert zu erfassen, und erleichtert es, Zusammenfassungen zu verfassen.

Tabelle 62: Weitere Unterkategorien zur Hauptkategorie Nummer 3 „Überzeugungen zu Einzelmaßnahmen“ am Beispiel der weiteren Subkategorie „Lesen von Fachliteratur“

Weitere-subkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
3.1.1 Vorteile der Maßnahme	Vorteile von Lesen von Fachliteratur: Alle Aussagen, die Vorteile oder einen CM-Kompetenzgewinn durch diese Maßnahme darstellen, werden in dieser Kategorie zusammengefasst.	„Weil ich glaube, dass man sich da gute Ideen und gute Anreize holen kann.“ (Interview 2, Pos. 29)
3.1.2 Nachteile der Maßnahme	Nachteile von Lesen von Fachliteratur: Alle Aussagen, die Nachteile oder einen CM-Kompetenzgewinn entgegenstehen durch diese spezifische Maßnahme, werden in dieser Kategorie zusammengefasst.	„Also per se würde ich tatsächlich sagen, diese Klassenführung für mich ist nichts, was du in Büchern nachlesen kannst, weil das musst du, weil du ja tatsächlich, finde ich, mit Menschen arbeitest, musst du ja irgendwie, also finde ich, geht nur in der Praxis.“ (Interview 8, Pos. 11)
3.1.3 Persönliche Teilnahmebereitschaft	Alle Aussagen, die eine eigene Teilnahmebereitschaft dieser spezifische Einzelmaßnahme signalisiert oder nicht.	„I: Nutzt du so etwas? Machst du das? B: Nein, also was die Didaktik angeht nicht. Nein, tatsächlich nicht.“ (Interview 3, Pos. 46-47)
3.1.4 Gelingensbedingungen	Alle Aussagen, die beschreiben, wann und wann nicht diese Einzelmaßnahme erfolgreich sein kann.	„Okay, also meine Gedanken dazu sind, dass ich denke, als Berufsanfänger kann das auf jeden Fall helfen, ja.“ (Interview 2, Pos. 27)

Auch für die Hauptkategorie 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“ wurden Subkategorien induktiv gebildet. Zunächst wurden drei Subkategorien gebildet.

In der ersten Subkategorie wurden Aussagen der Befragten gesammelt, welche hilfreiche Bedingungen in der Lehramtsausbildung beschreiben, die das CM-Lernen fördern (siehe Tabelle 63, 4.1). Die zweite Subkategorie besteht aus Aussagen, die nach Ansicht der Befragten dem CM-Lernen in der Ausbildung entgegenstehen und schaden (siehe Tabelle 63, 4.2). In der dritten Subkategorie sind Überzeugungen zusammengefasst, was in der bisherigen Lehramtsausbildung nach Ansicht der Befragten zu wenig oder gar nicht in Bezug auf CM-Lernen behandelt wird (Tabelle 63, 4.3). Diese Subkategorien wurden so aufgestellt, dass sie für die Fragestellung dieser Arbeit, wie konkret die Lehramtsausbildung nach Ansicht der Befragten in Zukunft gestaltet werden sollte, die getätigten Aussagen hilfreich zusammenfassen. Auf einer dritten Ebene wurden hierzu weitere Subkategorien induktiv gebildet. Tabelle 63 zeigt alle Subkategorien der vierten Hauptkategorie mit ihren jeweiligen Definitionen und Beispielen aus den Interviews.

Tabelle 63: Subkategorien der Hauptkategorie Nummer 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“

Hauptkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
4.1 Was hilft, CM zu lernen?	In dieser Kategorie wird gesammelt, was den interviewten Lehrkräften nach eigener Überzeugung geholfen hat, CM zu erlernen. Hier werden Berichte aus der eigenen Erfahrung und aus erfolgversprechenden Maßnahmen, von denen die Befragten bereits gehört haben, zusammengestellt.	
4.1.1 Beobachtungen	In dieser Kategorie werden Aussagen der Interviewten zusammengefasst, die Beobachtungen während der Lehramtsausbildung als hilfreich einschätzen. Dabei ist der konkrete Kontext der Lehramtsausbildung für diese Kategorie entscheidend. Aussagen, die sich generell auf Beobachtungen beziehen, werden in der Kategorie 3.4 zusammengefasst.	„Zum einen durch Hospitation oder durch das Referendariat, habe ich einiges an Klassenführung lernen können und zum anderen durch einfach ausprobieren. Also das geht ja relativ schnell dann, dass man seine eigene Klasse hat, sprich nach dem Referendariat. Im Referendariat lernst du eher deine Fächer, deine Stunden in den Fächern vorzubereiten und kriegst das, was an Klassenführung läuft, eher nebenbei mit.“ (Interview 2, Pos. 5)

4.1.2 Freiraum zum Ausprobieren und Unterrichten	Hier werden Aussagen mit Bezug zur Lehramtsausbildung zusammengefasst, die beschreiben, wie das Selbstausbüben im Unterricht oder in der Arbeit mit Schüler*innen geholfen haben soll, die CM-Kompetenz zu erweitern.	„Also ich habe das, ich glaube, so das erste Mal wirklich mitbekommen, im Studium, bei den ersten Praktika, die man so gemacht hat.“ (Interview 4, Pos. 7)
4.1.3 Rück- meldungen erhalten	Hier werden Aussagen zu Beratungen und Rückmeldungen von Fachleiter*innen, Mentor*innen sowie Schulleitungen gesammelt, die nach Ansicht der Befragten zu einer verbesserten CM-Kompetenz führen.	„Ja, sehr. Ja, weil, das muss man schon sagen, denn wie gesagt, das war schon sehr, ja, auch immer auf das Kind bezogen. Weil, das war so von meinem Seminarleiter speziell, ja, die Art, wie er das wollte. Und das fand ich persönlich auch sehr, sehr wichtig.“ (Interview 5, Pos. 21)
4.1.4 Austausch mit Referendar *innen	In dieser Kategorie werden jegliche Aussagen zur Zusammenarbeit mit anderen Referendar*innen während der Ausbildung zusammengefasst, die zu einer verbesserten CM-Kompetenz nach Ansicht der Befragten geführt haben.	„(...) Ist jetzt, ja, klar, du lernst natürlich auch von Mitreferendaren lernst du auch, indem du an andere Schulen gehst. Da gibt es ja gewisse Strukturen auch von außen, da guckst du natürlich, wie läuft es da, da lernst du natürlich permanent, ne? Also da lernst du ja jede Woche oder jeden Tag dazu irgendwie, ja, von anderen.“ (Interview 8, Pos. 9)
4.1.5 Hilfreiches außerhalb der Ausbildung	In dieser Kategorie werden jegliche Aussagen zusammengefasst, die Erfahrungen außerhalb der Lehramtsausbildung beschreiben und nach Meinung der Befragten zu einer verbesserten CM-Kompetenz geführt haben.	„(...) Ja, also ich habe, ja, das ist so, ich sage ja, selbst aneignen, ich habe ziemlich früh selber Nachhilfe gegeben und habe Flötenunterricht gegeben für Grundschulkindern während des Studiums schon. Da habe ich natürlich selber persönlich dann auch Erfahrungen gesammelt, weil da hatte ich teilweise bei diesem Flötenunterricht hatte ich schon so bis zu zehn Kinder in so einer AG da sitzen und ja, war da auch auf mich alleine gestellt zu Studienzeiten schon. Also auch da Praxis, ne?“ (Interview 8, Pos. 15-17)
4.1.6 Unter- stützung und Offenheit von Seiten der Schule	In dieser Kategorie werden jegliche Aussagen zusammengefasst, die nach Sicht der Befragten eine für die CM-Kompetenz hilfreiche Verhaltensweise von Seiten der Schule durch Unterstützung und Offenheit den Referendar*innen bietet.	„Ja, ich glaube, es muss erst mal eine große Offenheit sein. Also ich glaube, dass wir von uns aus unserer Schule da schon ganz gut aufgestellt sind, weil wir ja auch immer sagen, jeder kann mal gucken kommen und da sein und keine Ahnung, dass man halt nicht nur vielleicht in eine Klasse kommt und alle anderen machen ihre Türen zu. (...)“ (Interview 4, Pos. 87)
4.2 Was schadet oder bringt nichts beim CM-Lernen (in der Lehrkräfte- ausbildung)?	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die Bedingungen in der Ausbildung beschreiben, die nach der Meinung der Befragten dem CM-Lernen der angehenden Lehrkräfte schaden oder nichts bringen.	„Also während des Studiums natürlich, da waren ja auch diese Praktika zwingend notwendig. Durch die Praktikaseminare da halt schon. Aber jetzt so rein von den reinen theoretischen Seminaren eher nicht so wirklich viel, nein.“ (Interview 6, Pos. 21)

4.3 Was fehlt oder kommt zu kurz in der Ausbildung bezüglich CM?	In dieser Kategorie werden genannte Maßnahmen zusammengestellt, die die Befragten als zusätzlich sinnvoll erachten, um CM zu erlernen, selbst jedoch in ihrer Ausbildung nicht miterlebt haben.	
4.3.1 CM als Thema in der Ausbildung	In dieser Subkategorie werden Aussagen zusammengefasst, die das generelle Fehlen der Thematisierung von CM bemängeln.	„Ja, letztlich im Referendariat, dann hätte man da zumindest schon mal eher eine Basis, wie man vielleicht selbst als Lehrerpersönlichkeit dasteht. Und kann sich dann direkt mehr aufs Fachliche fokussieren. Weil diese Dinge vielleicht schon mehr gesetzt sind.“ (Interview 9, Pos. 69)
4.3.2 Mehr Verknüpfung von Theorie und Praxis	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die mehr oder frühzeitigeren Praxisbezug in der Lehramtsausbildung fordern. Hierunter fallen Aussagen, die fordern, dass in der Lehramtsausbildung die Theorie mehr mit der Praxis verknüpft werden müsse.	„Das finde ich halt auch toll an anderen Ländern, manchmal. Die fangen ja anders an. Die machen ja drei Tage Uni, zwei Tage direkt in der Schule und sowas. Sowas kann ich mir gut vorstellen, weil man dann das Wissenschaftliche direkt anwendet, was man dann irgendwie vielleicht/ Das fehlte mir manchmal, weil, wir haben sehr wissenschaftlich erst gearbeitet und sind dann in die Praxis gegangen und diese Verbindung“ (Interview 4, Pos. 81)
4.3.3 Schonraum: Zeiten ohne Bewertung, kleine Gruppen	Hier werden Aussagen gesammelt, die sich dafür aussprechen, dass in der Lehramtsausbildung mehr praxisnahe Erfahrungen ohne Bewertungen und womöglich mit kleineren Lerngruppen, gesammelt werden können.	„Und indem man letztlich, was ich eben beschrieben habe, wenn man einfach, was ich da im Bachelor gemacht, dieses Jahr, sodass man einfach einmal die Woche wenigstens so eine Kleinegruppe hat, an der man sich ausprobieren kann. Dass man direkt von Anfang an mitbekommt, wie Klassenführung abläuft, dass man im Prinzip vielleicht da schon so eine Art Mentorin, Mentor hat, wo man sich selbst schon ausprobieren kann.“ (Interview 9, Pos. 67)

Die Hauptkategorie 5 bezieht sich speziell auf das „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“. So werden hier Aussagen zur Lehramtsausbildung systematisch ausgeschlossen. In dieser Kategorie werden alle weiteren Maßnahmen, die Befragte genannt haben, wie CM gelernt werden kann, zusammengefasst. Hier werden Erfahrungen sowie Erinnerungen aus der eigenen Biografie, Meinungen und Wunschideen der Befragten zusammengetragen. Ausgeschlossen werden Aussagen, die bei den zuvor acht Einzelmaßnahmen schon eingeschlossen sind. Tabelle 64 zeigt die hierzu vier induktiv erarbeiteten Subkategorien mit Definitionen und Beispielaussagen aus den Interviews. Jede Subkategorie fasst Maßnahmen zusammen, die nach Ansicht der Befragten einem CM-Zuwachs ermöglichen. Die Subkategorie 5.4 „Fortbildungen“ wurde mit ihren 36 kodierten Elementen in weitere Unterkategorien gegliedert.

Tabelle 64: Subkategorien der Hauptkategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“

Hauptkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
5.1 CM-Lernen allein in der Praxis als Einzelperson	In dieser Kategorie werden Aussagen zum CM-Lernen gesammelt, bei der eine Lehrkraft allein ohne Hilfe ihre CM-Kompetenzen in der Praxis nach Meinung der Befragten entwickelt. Die Kategorie grenzt sich von den anderen Kategorien dadurch ab, dass keine anderen erwachsenen Personen an dem Lernprozess beteiligt sind. In dieser Kategorie kann das CM-Lernen der Lehrkraft allein während des Unterrichtes geschehen oder nach dem Unterricht.	„Ja klar. Auf jeden Fall. Da probt man sich ja, erprobt man das alles, was man da jetzt zum Beispiel auf den YouTube Channels oder in der Fachliteratur sich angelesen hat und guckt, passt das zu mir, passt das zu meiner Klasse, passt das zu den Kindern, die ich da vor mir sitzen habe. Weil das ist ja einfach, es passt ja nicht jede Sache zu jeder Person, zu jeder Lehrkraft und zu jeder Klasse einfach, ne? Das ist auch noch mal so. Genau.“ (Interview 6, Pos. 35)
5.2 CM-Lernen durch Beurteilen von aktiven Lehrkräften	In dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die eine Steigerung der CM-Kompetenz von Lehrkräften durch direkte Rückmeldungen oder Bewertungen von außenstehenden Personen (keine Lehrkräfte) befürworten. Aussagen, die konkret in Verbindung mit Fortbildungen stehen, werden hier nicht gesammelt, sondern in der Kategorie 5.4 aufgeführt.	„Ja, wir hatten das immer bei dieser Evaluation/ war das immer. Also wir wurden ja alle vier Jahre evaluiert. Und da ging es immer auch darum, eben hauptsächlich, wie du mit der Klasse zurechtkommst. [...]“ (Interview 5, Pos. 73-76)
5.3 CM-Lernen durch Austausch und Beratung anderer Professionen	Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, in denen die Befragten eine Zusammenarbeit oder einen Austausch mit anderen Professionen oder Personen zum Thema CM vornehmen. Ausgeschlossen werden die in den Kategorien Einzelmaßnahme zugeordneten Aussagen. So werden Aussagen zur Zusammenarbeit und Austausch zwischen Lehrkräften in der Kategorie 3.3 zusammengefasst.	„Ja, also und wir arbeiten im Team eng zusammen, also auf der Schule, da wird auch viel darüber gesprochen und wir haben eine Schulsozialpädagogin auch mit ihr, gerade was die Klassenführung und Arbeiten mit einzelnen Kindern angeht, da wird schon viel drüber gesprochen, ja, auf jeden Fall.“ (Interview 2, Pos. 47)
5.4 Fort- bildungen	In dieser Subkategorie werden alle Aussagen gesammelt, die über CM-Fortbildungen für Lehrkräfte gemacht wurden. Fortbildungsangebote wurden von den Befragten ausschließlich in Bezug auf aktive Lehrkräfte benannt und nicht im Zusammenhang mit der Lehramtsausbildung.	

5.4.1 Positive Auswirkungen von Fortbildungen	Unter dieser Kategorie wurden ausschließlich Beschreibungen von positiven Aussagen über Fortbildungen gesammelt.	„Genau, also im Prinzip ist es ja ein Ausprobieren. Und klar, wenn man halt so Fortbildungen oder so etwas gemacht hat, dann weiß man natürlich irgendwie schon, das ist vielleicht dann der Vorteil, wo man Sachen auch nachgucken kann. Beziehungsweise ist natürlich auch möglich irgendwie, sich auszutauschen mit anderen Lehrern. Ne?“ (Interview 3, Pos. 15)
5.4.2 CM-Fortbildungen nicht unbedingt hilfreich	In dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die Fortbildungen als weniger hilfreich einschätzen. Ausgenommen werden Aussagen, die Vorschläge machen, Fortbildungen praxisorientierter zu gestalten. Diese werden in der Kategorie 5.4.3.1 „Verknüpfung mit Praxis“ zugeordnet.	„Also ich weiß, dass es da ja Fortbildungen für gibt, war aber jetzt für mich nicht zwingend notwendig. Also da habe ich mich lieber irgendwie fachlich weitergebildet in, ich sage mal, in Deutsch, was Fachliches dann eher. Aber nicht auf Klassenmanagement bezogen, ja.“ (Interview 8, Pos. 25)
5.4.3 Gelingensbedingungen für Fortbildungen	In diesen Kategorien werden von den Befragten Aussagen zu Gelingensbedingungen gesammelt, die nach Ansicht der Befragten dafürsprechen, dass CM-Lernen bei einer Fortbildung funktionieren kann.	
5.4.3.1 Verknüpfung mit der Praxis	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die Überzeugungen darstellen, die die Verbindung von Fortbildungen zur direkten Praxis aufzeigen. Hier werden Aussagen festgehalten, die die Praxis in der Schule betreffen, und Methoden in einer Fortbildung, die den Praxisbezug im Auge der Interviewten herstellen. In dieser Kategorie werden alle vorgeschlagenen Maßnahmen, die schon in der Kategorie 3 „Einzelmaßnahmen CM-Lernen“ erfasst wurden, ausgeschlossen.	„Kommt auf die Fortbildung drauf an. Also wenn viele praktische Einheiten dabei sind, dann auf jeden Fall. Wenn man auch viel an die Hand kriegt, um das umzusetzen, dann ja. Aber leider sind ja die meisten Fortbildungen doch eher recht theoretisch gehalten und oftmals hat man dann das Gefühl, ach, da kann ich jetzt eh nicht so viel von umsetzen. Aber natürlich, wenn es praktische sind, dann kann es sehr hilfreich sein. Ja.“ (Interview 6, Pos. 137)
5.4.3.2 Wer soll CM-Fortbildungen halten?	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die Überzeugungen darstellen, welche Eigenschaften eine Person mitbringen sollte, die eine CM-Fortbildung leitet.	„Ich glaube, es kommt immer drauf an, wer die Fortbildung hält, wenn das Personen sind, die selber aus der Schule kommen und viel Erfahrung haben, ist das was ganz anderes, als wenn da jemand sitzt und das war bei uns der Fall so, der ein Theoretiker war, der von der Uni gekommen ist und uns erzählt hat, wie es in der Theorie funktionieren könnte.“ (Interview 2, Pos. 17)

5.4.3.3 Fortbildung Gesamtkollegium	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die der Auffassung sind, dass CM-Fortbildungen im Gesamtkollegium einer Schule besonders wirksam sind.	„Ja. Genauso finde ich es auch sinnvoll, es gibt ja immer wieder pädagogische Ganztage, dass man das auch einfach mal thematisiert. Dass man vielleicht auch einfach mal guckt, wie kann ein Klassenraum eigentlich gut gestaltet sein, um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, neben dem eigenen Verhalten. Das sind Dinge, die lernt man nicht. (lacht) So. Und da gibt es sicherlich auch Sachen, wo man immer wieder was Neues lernen kann, und Tipps nicht schaden.“ (Interview 9, Pos. 75-77)
5.4.3.4 Freiwilligkeit	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die die freiwillige Teilnahme an Fortbildungen von Seiten der Lehrkräfte betonen.	„Grundsätzlich ja. Also ich meine, verpflichtend würde ich es jetzt nicht machen. Aber ich denke schon, dass es sinnvoll ist zu gucken, wie kann modernere Klassenführung vielleicht aussehen? Das hat sich ja sicherlich geändert über die letzten dreißig Jahre. Aber ich denke auch, wenn jemand an sich zufrieden ist, und die Kinder lernen können, würde ich es jetzt nicht verpflichtend sagen. Ich meine, dann funktioniert es ja. Aber an sich ist das auf jeden Fall sinnvoll. Ja.“ (Interview 9, Pos. 71)

Anders als in den vorherigen Kategorien sind für die Hauptkategorie 6 „Wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“ vier Subkategorien deduktiv aufgestellt worden. Die CM-Definition, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, wurde für die Subkategorienbildung verwendet (vgl. Kapitel 3.1). Die CM-Definition dieser Arbeit wurde, wie bereits oben erwähnt, den Befragten vor dem Interview ausführlich erläutert. In dieser Hauptkategorie werden Aussagen zu CM-Lerninhalten und Verhaltensweisen gesammelt, die von den Befragten als hilfreich eingestuft werden. Hierbei kann es sich nach empirischen Erkenntnissen um hilfreiches sowie nicht hilfreich eingeschätztes Verhalten handeln. Die positive Selbsteinschätzung der befragten Person ist das ausschlaggebende Kriterium für die Aufnahme einer Aussage in diese Kategorie.

Tabelle 65: Subkategorien der Hauptkategorie 6 „Wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“

Hauptkategorien	Definition	Beispiel aus den Transkripten
6.1 Beziehungsaufbau und Interaktionsstil	In dieser Kategorie werden Aussagen, die den Beziehungsaufbau zum Kind thematisieren, zusammengefasst. Auch Beschreibungen des Interaktionsstils zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen wird hier aufgenommen, da dies entscheidend für die Beziehungsgestaltung ist. In dieser Kategorie werden Aussagen sowohl zu konsequenten als auch zur liebevollen Interaktionsstilen (vgl. Kapitel 3.3.2) aufgenommen.	„Also positive Beziehungen aufbauen, (...) ja, also da, glaube ich, habe ich im Studium schon erfahren, dass Kinder, glaube ich, bis zum Alter von zwölf Jahren hauptsächlich für die Lehrerin oder den Lehrer lernen und dass man das natürlich gut nutzen kann, um über die positive Beziehung, wenn man sie dann hat (schmunzelt), die Schüler an das Lernen zu bringen und zu motivieren.“ (Interview 1, Pos. 14)
6.2 Präventive Maßnahmen	Hier werden Aussagen zu Maßnahmen gesammelt, die eine Lehrkraft im Vorfeld unternehmen kann, um Ordnung in Lerngruppen zu schaffen (vgl. Evertson & Weinstein, 2006; Kapitel 3.3.3 dieser Arbeit).	„Also wie ist so ein Klassenraum gestaltet, ne? Wie strukturiert ist der? Wie sind zum Beispiel die Abläufe? Eben wenn die Kinder zu ihren Materialien gehen oder im Kunstunterricht, ich habe ja viel Kunst unterrichtet auch, wie kommen die Kinder an ihre Kunstsachen dran und bringen sie wieder weg?“ (Interview 1, Pos. 12)
6.3 Auf Störungen effektiv eingehen	In dieser Kategorie werden Maßnahmen von Lehrkräften gesammelt, die getroffen werden, nachdem Störungen bereits eingetreten sind (vgl. Evertson & Weinstein, 2006; Kapitel 3.3.3 dieser Arbeit).	„und natürlich kann man ganz einfache Regelungen, die mittlerweile in jeder Klasse genutzt werden/ also ich weiß, es ist oft nicht gut angesehen, aber wie diese Ampelsysteme, oder oft dann so eine Gewitterwolke, oder was weiß ich was, ist, das kann jeder anwenden. Kommt da halt nur darauf an, dass man sich vielleicht selber dran erinnert, „Ich muss es auch anwenden. Und darf nicht weich sein, so darf nicht nachgeben, sondern muss auch was ich sage, auch durchziehen.“ (Interview 9, Pos. 21)
6.4 Technology of the self	Hier werden Aussagen zu systematischen Techniken über Selbstreflektion und über Emotions- und Verhaltensregulation im Bereich Lehrkraft handeln gesammelt (vgl. Kapitel 3.3.4).	„B: (...) Also dass ich es so wichtig finde, sich mit seiner eigenen Biographie auseinandersetzen, das habe ich ja gesagt, ne? I: Hm (bejahend). B: Um auch nicht aus Versehen angetriggert zu werden von seinen eigenen Schülern.“ (Interview 1, Pos. 124-126)

Alle Äußerungen, die keiner Hauptkategorie zugeordnet werden konnten und trotzdem als relevant eingestuft wurden, werden in die Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst.

Eine beispielhafte Aussage lautet: „Aber im Moment, glaube ich, bin ich mit meiner Klassenführungskompetenz ganz zufrieden.“ (Interview 6, Pos. 65).

Das fertige hier beschriebene Kategoriensystem wurde den Doktorand*innen in einem Kolloquium unter der Leitung von Professorin Dr. Gisela Steins an der Universität Duisburg-Essen vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Das Vorgehen und die Einordnungen wurden von allen Teilnehmenden als logisch und sinnvoll angesehen. Eine Teilnehmerin verdeutlichte im Gespräch, dass sie es in der Diskussion der Arbeit besonders wichtig findet, Bezüge von den Einzelmaßnahmen aus Kategorie 3 zu den zwei Hauptkategorien Lehramtsausbildung (Kategorie 4) und dem CM-Lernen von aktiven Lehrkräften (Kategorie 5) zu treffen.

Im folgenden Unterkapitel wird die Anzahl der vorgenommenen Kodierungen für die soeben beschriebenen Haupt- und Subkategorien dargestellt.

11.2.5 Anzahl der Kodes im Kategoriensystem

In diesem Unterkapitel wird die quantitative Anzahl aller kodierten Aussagen der zehn Interviews zusammenfassend dargestellt. Das gesamte erstellte Kategoriensystem besteht aus 501 Kodes. Einige der kodierten Sinneinheiten wurden mehreren Kategorien zugeordnet, da sie inhaltlich verschiedene Aspekte ansprechen.

Tabelle 66 zeigt die Verteilung der Kodierungen auf die einzelnen Interviews. Die Anzahl je Interview liegt zwischen 37 und 67 Kodierungen. Durchschnittlich wurden von jedem Interview 50,1 Sinneinheiten kodiert.

Tabelle 66: Anzahl der Kodierungen je befragter Person

Interview Nummer	Anzahl der Kodierungen
Interview 1	57
Interview 2	47
Interview 3	52
Interview 4	62
Interview 5	67
Interview 6	39
Interview 7	41
Interview 8	54
Interview 9	45
Interview 10	37

Abbildung 10 zeigt die Anzahlen der Kodierungen für das aufgestellte Kategoriensystem. Die Kategorie 3 hat mit insgesamt 209 die meisten Codes. Hier werden die Überzeugungen der Befragten zu acht CM-Lernmaßnahmen gesammelt. Insgesamt wurden 82 Codes speziell für das CM-Lernen in der Lehramtsausbildung erstellt (siehe Kategorie 4) und 63 Codes für das CM-Lernen von aktiven Lehrkräften (siehe Kategorie 5).

● 1 Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden?	38
● 2 Wissenschaftliche und praktische CM-Lernerfahrungen	52
▼ ● 3 Einzelmaßnahmen: CM lernen durch... (209 Kodes)	0
> ● 3.1 Lesen von Fachliteratur	34
> ● 3.2 wissenschaftliche Vorträge	21
> ● 3.3 Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften	28
> ● 3.4 Beobachtung von anderen Lehrkräften	36
> ● 3.5 Beobachtung anderer Lehrkräfte mit Reflexion	20
> ● 3.6 Videoanalyse und kritieriengeleitete Reflexion	21
> ● 3.7 Micro-Teaching	29
> ● 3.8 Coaching-Maßnahme	20
▼ ● 4 CM-Lernen in der Lehramtsausbildung (82 Kodes)	0
> ● 4.1 Was hilft CM zu lernen	38
● 4.2 Was schadet oder bringt nichts beim CM-Lernen	9
> ● 4.3 Was fehlt oder kommt zu kurz in der Ausbildung bezüglich CM	35
▼ ● 5 CM-Lernen von aktiven Lehrkräften (63 Kodes)	0
● 5.1 CM-Lernen allein in der Praxis als Einzelperson	13
● 5.2 CM-Lernen durch Austausch & Beratung anderer Professionen	9
● 5.3 CM-Lernen durch Beurteilungen von aktiven Lehrkräften	4
▼ ● 5.4 CM-Fortbildungen (37 Kodes)	0
● 5.4.1 Positive Auswirkungen von CM-Fortbildungen	10
● 5.4.2 CM-Fortbildungen sind nicht unbedingt hilfreich	8
> ● 5.4.3 Gelingensbedingungen für CM-Fortbildungen	19
▼ ● 6 Wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen (53 Kodes)	0
● 6.1 Beziehungsaufbau und Interaktionsstil	23
● 6.2 Präventive Maßnahmen	17
● 6.3 Auf Störungen effektiv eingehen	7
● 6.4 Technology of the self	6
● 7 Sonstige	4

Abbildung 10: Anzahl der Kodierungen je Kategorie (insgesamt 501 Kodes)

Die Ergebnisse der sechs aufgestellten Hauptkategorien werden in den folgenden Kapiteln beschrieben (Kapitel 11.3 bis 11.8). Dabei werden aus inhaltlichen Gründen zunächst die Ergebnisse der Hauptkategorie 6 dargestellt (Kapitel 11.3). Daraufhin folgen dann chronologisch die Kategorien 1 bis 5.

11.3 Ergebnisse der Kategorie „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“

In diesem Kapitel werden die CM-Themen, die die Befragten als besonders wichtig erachten, erörtert. Dies ist als Basiswissen dieser Studie insofern interessant, da diese Aussagen Hinweise dazu geben, was die Befragten unter CM hauptsächlich verstehen. In den weiteren Ergebniskapiteln geht es dann darum, wie sie CM erlernen. Während

der Interviews nannten die Befragten immer wieder Verhaltensweisen und CM-Inhalte, die sie für eine gute Klassenführung hielten, auch wenn dies nicht im Leitfragebogen gefragt war. In der Kategorie 6 „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“ wurden alle von den Befragten genannten CM-Maßnahmen kodiert, unabhängig davon, ob die Maßnahmen durch empirische Unterrichtsforschung als sinnvoll eingeschätzt wurden oder nicht. Die berufsbezogenen Überzeugungen über CM-Inhalte der Lehrkräfte werden hier dargestellt. Welche Bereiche von CM finden die Befragten besonders wichtig und wie begründen sie dies?

Tabelle 67 zeigt, dass insgesamt 53 Sinneinheiten zu diesem Thema kodiert wurden. Zwei der zehn Befragten äußerten sich im Interview gar nicht zu CM-Inhalten. Auffällig ist, dass die interviewten Personen 1, 4 und 5 zusammen über 70 % der Aussagen dieser Kategorie getätigt haben. Alle Prozentangaben der Aussagenanteile je befragter Person wurden auf volle Prozentpunkte gerundet. Dieses Vorgehen beim Runden wird auch in den folgenden Ergebnisdarstellungen der weiteren Kategorien durchgeführt. Durch das Runden der einzelnen Prozentangaben, kann es dazu kommen, dass zusammengerechnet nicht genau 100 % in der Summe entstehen. Dieses Vorgehen ermöglicht es jedoch, eine bessere Übersicht bei der Betrachtung der Tabellen zu erhalten.

Tabelle 67: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 6 „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (von insgesamt 53)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	12	23 %
2	1	2 %
3	5	9 %
4	11	21 %
5	14	26 %
6	0	0 %
7	6	11 %
8	0	0 %
9	4	8 %
10	0	0 %

Die Tabelle 68 stellt die Häufigkeiten der Aussagen der Subkategorien von der Hauptkategorie „6 CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“ dar. Die vier Subkategorien leiten sich von der CM-Definition dieser Arbeit ab (siehe Kapitel 3.1). Diese Definition wurde

den Befragten vor dem Interview schriftlich per E-Mail zugeschickt und direkt vor der Aufnahme des Interviews kurz besprochen. Dieses Vorgehen sollte dafür sorgen, dass alle Befragten dasselbe unter CM verstehen und ihre Aussagen somit vergleichbar werden. Die zuvor klar thematisierte Definition von CM hat dazu geführt, dass alle Aussagen der Befragten sich den vier Subkategorien, die von der Definition abgeleitet wurden, zuordnen ließen. Es wurden keine weiteren Aspekte von CM-Inhalten von Seiten der Befragten ausgesprochen. Aussagen zum „Beziehungsaufbau und Interaktionsstil“ sowie „Präventive Maßnahmen“ wurden von den Befragten deutlich öfter geäußert als die beiden weiteren Subkategorien.

Tabelle 68: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 6 „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
6.1 Beziehungsaufbau und Interaktionsstil	23
6.2 Präventive Maßnahmen	17
6.3 Auf Störungen effektiv eingehen	7
6.4 Technology of the self	6

11.3.1 Subkategorie: „Beziehungsaufbau und Interaktionsstil“

Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass ihnen der Aufbau einer positiven Beziehung zu den Schüler*innen ein großes Anliegen ist und viele dies als Grundlage eines guten CM verstehen. *„Wenn ich langweilig, direkt Frontalunterricht mache, ist das bestimmt nicht förderlich für eine gute Klassenführung. Allerdings glaube ich, dass die positive Beziehung und die Art des Lehrers da noch ausschlaggebender ist.“* (Interview 7, Pos. 29).

Zwei Aussagen der Befragten erörtern die Frage, inwiefern die Interaktion mit den Schüler*innen von der Lehrkraft liebevoll und/oder konsequent gestaltet werden sollte. Die Lehrkraft aus Interview 1 berichtet von ihren Beobachtungen ihrer zwei Mentorinnen im Referendariat, die nach ihren Angaben sehr unterschiedlich mit den Schüler*innen interagiert haben. *„Eine war sehr strukturiert und sehr klar und auch sehr dominant als Lehrerin. Und die andere war eher unstrukturiert, war aber sehr gefühlvoll und sehr offen mit den Kindern umgegangen. Und da habe ich gesehen, dass beides etwas Gutes hat und dass aber beides auch in der Extremheit, wie sie das gelebt haben, auch schwierig ist, weil eigentlich beiden von dem anderen etwas gefehlt hat.“* (Interview 1, Pos. 32). Diese Lehrkraft legt Wert auf einen liebevollen sowie konsequenten Umgang für eine gute Klassenführung. Im Interview 5 beschreibt die Lehrkraft, wie wichtig ihr es ist, einen

gewissen ‚Ordnungsrahmen‘ für die Kinder zu setzen: *„Also gut, ich meine, das ist jetzt so ein bisschen mehr privat, aber meine eine Kollegin, die hat immer die Kinder auf den Flur geschickt und dann haben die da bäuchlings irgendwas aufgeschrieben, in ihrer Gruppenarbeit und so. Ja gut, das ist nichts für mich, weil, warum sollen die das auf dem Bauch besser lernen, als wenn sie da auf dem Stuhl sitzen. Also warum das jetzt so toll sein soll, ist mir etwas schleierhaft. Und ich habe nur gedacht, die müssen merken, dass sie in der Schule sind und da gehört auch ein gewisser Ordnungsrahmen dazu. Und diesen Ordnungsrahmen, den will ich einhalten.“* (Interview 5, Pos. 123).

Die befragte Person im Interview 9 betont die Wichtigkeit einer konsequenten Interaktionsgestaltung. *„Ich muss es auch anwenden. Und darf nicht weich sein, so darf nicht nachgeben, sondern muss auch, was ich sage, auch durchziehen.“* (Interview 9, Pos. 21). Wie eine liebevolle Beziehung zu den Schüler*innen nach Meinung der Befragten gestaltet werden sollte, geben die Lehrkräfte in 20 Aussagen über hilfreiches Verhalten in den Interviews wieder. In diesem Kapitel werden die aussagekräftigsten Aussagen, die unterschiedliche Inhalte ansprechen, zitiert.

Hierbei wurde der Aspekt, *Kinder als Lehrkraft individuell wahrzunehmen* und ihnen *ein gutes Gefühl zu vermitteln*, sieben Mal mit unterschiedlichen Worten benannt. Als Grundlage hierfür nannten die Befragten das Wissen über Entwicklungsstände von Kindern.

- *„wie kann ich einem Kind in dem und dem Alter begegnen und mit welchen Augen sieht das die Welt. Das ist halt wichtig.“* (Interview 5, Pos. 125).
- *„Ja, zum Beispiel, dass ich, die Beziehung zum Schüler kann man ja in einer Fortbildung auch thematisieren, dass man, wenn einer/ dass man nicht nur am Pult vorne sitzt, wenn der Schüler kommt, sondern ihn anschaut, dass man ‚Guten Morgen!‘ sagt, das man vielleicht fragt: ‚Wie geht es heute?‘ oder ‚Ha, hast du heute was Schönes an.‘. Das sind lauter Dinge, die ich ja auch einem Lehramtsanwärter sagen kann, oder?“* (Interview 7, Pos. 31)
- *„Das mache ich aus meinem Gefühl heraus und aus meiner Haltung den Kindern gegenüber. Dass ich die eigentlich versuche, hauptsächlich wahrzunehmen und zu sehen, so wie sie sind und die nicht so gerne in so Raster reinpressen will, sondern ich versuche, die Kinder immer so zu lassen, wie sie sind, ne?“* (Interview 1, Pos. 16)
- *„Aber es ist halt auch wichtig, dass die Kinder sich da in der Schule angenommen fühlen und so okay sind, wie sie sind und nicht ständig das Gefühl bekommen: Ich muss eigentlich anders sein, damit ich hier reinpasse.“* (Interview 1, Pos. 24)
- *„Ich glaube, dass die Kinder auch spüren, dass sie sehr willkommen sind. Und ich glaube, das ist (lachend) //Ausgangsbasis für alles.“* (Interview 4, Pos. 23)
- *„Dass zum Beispiel, die Beziehung wichtig ist zum Schüler, dann, man muss bei der Begrüßung wirklich bewusst die Schüler mal anschauen und diese Dinge.“* (Interview 7, Pos. 21)
- *„Also ich finde es ganz wichtig, dass ich jeden Morgen jedes Kind wirklich persönlich begrüße, das anschau, zwei, drei Worte wechsele und dem einfach*

ein positives Gefühl gebe, du bist jetzt hier in der [Tier Name] Klasse und ich sehe dich und so.“ (Interview 4, Pos. 21)

In den Interviews wurden weitere konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte beschrieben, um ihr CM möglichst hilfreich zu gestalten. Im Interview 1 wurde berichtet, wie in einer hilfreichen Art und Weise Feedback an Schüler*innen herangetragen werden kann. Die interviewte Person bezieht sich hierbei nach eigenen Angaben auf Gelerntes aus dem Lehramtsstudium. Die Lehrkraft im Interview 5 unterstreicht die Wichtigkeit, Empathie durch Perspektivwechsel zu entwickeln. In einer weiteren Aussage betont die befragte Lehrkraft das Zeigen eigener Gefühle als Lehrkraft als sinnvollen Weg, eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen. Im Interview 9 werden Gespräche mit Schüler*innen und das Miteinbeziehen von Kindern hervorgehoben. Weiter wird das Nutzen von Humor und Deeskalation als hilfreiches Verhalten im Umgang mit Schüler*innen genannt. Eine befragte Person hält einen positiven Beziehungsaufbau mit den Schüler*innen nur für möglich, wenn eine gute Beziehung zu den Eltern aufgebaut wird.

- *„dann weiß ich ja auch, dass wenn ich die Kinder stärken will und bestärken will, viel mehr positives Feedback geben muss als negatives zum Beispiel.“ (Interview 1, Pos. 96)*
- *„Treffen von Lehrern eben, also um den Umgang mit so Kindern mit Migrationsunterricht zu schulen und das zu machen. Und klar, das hat einem schon geholfen, weil man dann auch mal das aus deren Sichtweise sieht. Weil, das ist das Problem. Ich meine, du selber siehst es ja aus deiner Sichtweise als Lehrer sozusagen. Aber es ist auch dann gut, in die Sichtweise des Betroffenen zu schlüpfen, damit du auch diese Empathie entwickeln kannst und überhaupt verstehen kannst, warum das so ist.“ (Interview 5, Pos. 61)*
- *„ich muss halt positiv auf die Kinder zugehen. Gut, jetzt dieses Kumpelhafte mit auf dem Bauch liegen, das hat mir halt nicht so gefallen, weil, ich denke mir, eine gewisse Distanz musst du immer zu deinen Kindern wahren. Aber andererseits, du darfst auch ruhig emotional involviert sein. Und du darfst dich auch mal ärgern. Also solche Sachen dürfen auch rüberkommen.“ (Interview 5, Pos. 129)*
- *„Und dann ganz viel auch einfach über die persönliche Ebene gehen mit Kindern, viel das Gespräch auch suchen. Ich finde es immer wichtig, mit den Kindern gemeinsam was zu erarbeiten, und zu schauen, dass es dann funktioniert, dadurch dass sie sich selber ja letztlich ihre Regeln mitaufgestellt haben.“ (Interview 9, Pos. 5)*
- *„Was einem immer hilft, eine positive Einstellung, erst mal Lachen hilft, Humor hilft (lacht). Das ist wichtig. Körperhaltung, denke ich mal, ist ganz ausschlaggebend, das braucht man ja auch in jedem Bereich im Leben. Ja.“ (Interview 7, Pos. 35)*
- *„Streitsituation zu deeskalieren list wichtig zu wissen, denn sonst wirds irgendwie es noch mehr aufbauscht,“ (Interview 3, Pos. 15)*
- *„Weil, du brauchst ja auch einen guten Draht zu den Eltern. Ohne Eltern kannst du die Kinder auch nicht erreichen. Also du musst die Eltern gut erreichen, damit du auch die Kinder gut erreichen kannst. Also das ist so ein Wechselspiel halt einfach.“ (Interview 5, Pos. 89)*

11.3.2 Subkategorie: „Präventive Maßnahmen“

Insgesamt wurden 17 Aussagen zu präventiven Maßnahmen für ein gutes CM nach Meinung der Befragten getroffen. Hierunter sind Maßnahmen zu verstehen, die vor dem Unterricht von der Lehrkraft bereits überdacht und vorgenommen worden sind (vgl. Kapitel 3.3.3). Die befragte Lehrkraft aus dem Interview 1 *„hält besonders die präventiven Maßnahmen für ein gutes CM-Verhalten für wichtig, da nur so Kapazitäten frei werden können für die anderen Aspekte (z. B. positiven Beziehungsaufbau)“* (Interview 1, Pos. 128-129). In den Interviews wurden unterschiedliche Aspekte von präventiven Maßnahmen angesprochen, die im Folgenden dargestellt werden.

Insgesamt gab es sieben Aussagen zur Etablierung von Ritualen und Regeln. So stellten die Befragten konkrete Praxisbeispiele vor.

- *„und dann diese grünen und roten Kreise waren dafür da, wenn die Kinder eine Frage haben, dass die nicht aufzeigen, sondern sich einen roten Kreis in die Warteecke legen, sodass die weiterarbeiten können, obwohl die eine Frage haben und nicht dieses die ganze Zeit auf und arbeiten in der Zeit nicht, weil sie Hilfe brauchen von der Lehrkraft.“* (Interview 2, Pos. 53).
- *„Wer zum Beispiel/ hier, wenn ich eine Frage habe, dann melde ich mich mit zwei Händen. Das ist ja auch in manchen Schulen fest halt. Das muss man dann nicht jedes Mal wieder mit sich selbst verhandeln sozusagen halt. Ne? Also nicht nach vier Jahren wieder neu.“* (Interview 3, Pos. 41)
- *„Ich habe einmal zum Beispiel etwas ganz Süßes. Irgendwie eine Kollegin, die hat es immer so gemacht: Es sind ja immer total viele Kinder frustriert im ersten Schuljahr, wenn sie nicht drankommen. Die machen dann immer alle so, (stöhnt laut), und lassen ihren Arm so fallen und stören damit ja. Und die Kollegin hat irgendwie mit den Kindern verabredet, dass, immer wenn jemand drangenommen wird, dass“* (Interview 3, Pos. 111) – Während des Interviews wurde an dieser Stelle die Internetverbindung getrennt. Im Nachhinein vollendete die Lehrerin dies telefonisch ohne Aufnahmegerät. Kinder, die nicht drangenommen wurden, dürfen sich auf die Schulter klopfen, wenn sie die Antwort auch gewusst hätten.
- *„Jetzt hat er gerade noch eingeführt, dass einen Guten-Morgen-Kreis wir eigentlich jeden Morgen anfangen, dass jedes Kind ein Steinchen hinlegt, auf das Gesicht, wie es ihm geht. Und man kann was dazu sagen, oder man lässt es. Also das, ja, sind einfach“* (Interview 6, Pos. 47)
- *„Ach, ich denke mal, bei mir ist das, wenn ich in die Klasse hereinkomme, lasse ich sie erst mal aufstehen. Das mache ich jetzt praktisch, um die Kinder für mich zu gewinnen. Und dann machen wir irgendwas (unv.) entweder singen wir ein Liedchen. Jetzt ist Corona, da machen wir ein Klatschspiel oder irgend-/ keine Ahnung, da habe ich auch so ein paar Sachen. Und dann gucke ich aber bei der Begrüßung schon jedes Kind an und gehe auch zu und gehe im Klassenzimmer herum. Das ist jetzt einfach mal das, wo ich festgestellt habe, das hilft mir, wenn ich hineingehe und sage, heute machen wir das und das und loslege, sondern mir erst mal da halt ein wenig so was machen, vielleicht ein bisschen lachen und auch wenn die Kinder kommen, tue ich jeden persönlich begrüßen, ich schaue ihn an, mache irgendeine Bemerkung. Das ist einfach das, was ich mir ein bisschen so angewöhnt habe. Und dann gucken sie zumindestens schon mal mich an (lacht). Und ich denke mal, jeder Lehrer hat da so seine Dinge, wo wie*

er das macht. Und das gehört für mich mit zur Klassenführung dazu. Oder dass ich bestimmte Rituale einführe. Wenn ich was erkläre, dann machen wir das so und so. Und dann wird erst das und das gemacht und dann kann man im Werkzeugschrank sich das so da und da holen. Und wenn ich das nicht mehr brauche, dann muss es zurück. Und das sind lauter so Regeln und Rituale, die immer gleich sind und dann funktioniert das, denke ich mal. Und das hat/ jeder Lehrer macht sich ja da Gedanken, wie kriege ich die Klasse, oder? [...]" (Interview 7, Pos. 159).

Eine befragte Person hält es für wichtig, „dass Regeln positiv formuliert werden, weil sie dann viel besser angenommen werden als/ ja.“ (Interview 4, Pos. 77). Im Interview 4 wird betont, die Regeln und Rituale „muss ich natürlich immer wieder anpassen, an meine Lernsituation.“ (Interview 4, Pos. 93).

Ein weiterer genannter Aspekt in zwei der Interviews von präventiven Maßnahmen war die Klassenraumgestaltung. So stellen sich im Interview 1 und 7 die befragten Lehrkräfte zu diesem Aspekt einige Fragen, um für sich zu einem guten CM-Verhalten zu gelangen:

- *„Also wie ist so ein Klassenraum gestaltet, ne? Wie strukturiert ist der? Wie sind zum Beispiel die Abläufe? Eben wenn die Kinder zu ihren Materialien gehen oder im Kunstunterricht, ich habe ja viel Kunst unterrichtet auch, wie kommen die Kinder an ihre Kunstsachen dran und bringen sie wieder weg?“ (Interview 1, Pos.12).*
- *„Ja, und man hat, ich denke mal, jeder Lehrer hat sein Repertoire und diese Dinge, die ich bei auch jetzt sich nicht nur über die Sache halt informiert, sondern bei uns Werklehrern ist ja wichtig, dass das funktioniert, muss ich ja auch das organisieren, ne. Wie mache ich das? [...] Wie kommen die ans Werkzeug? Wie holen die das, dass das kein Durcheinander gibt? Wie mache ich/ tue ich da Dienste einführen oder holt sich jeder das durcheinander, oder? Die Dinge gehören ja praktisch auch dazu, damit eben so ein Unterricht funktioniert, ne.“ (Interview 7, Pos. 151-155).*

Ein weiterer präventiver Aspekt ist es laut Interview 4, den Schüler*innen Transparenz durch einen Tagesplan zu verschaffen:

- *„Dann finde ich super wichtig, dass, das habe ich auch bei uns an der Schule erst gelernt, so ein Vormittag sehr gut strukturiert ist, also dass Kinder/ Wie gesagt, wir haben einen Tagesplan.“ (Interview 4, Pos. 91)*

Die Lehrkraft im Interview 5 plant ihre Zusammensetzung von Lerngruppen im Vorhinein:

- *„Und ich habe es immer so gemacht, wenn ich Gruppen bekommen habe, ich habe dann immer so ein bisschen, ja, ein Zugpferd mir ausgesucht, wo ich wusste, der zieht die anderen mit und ein paar, die das echt trainieren mussten und, ja, dann waren die nicht so abgestempelt. [...]" (Interview 5, Pos. 131).*

Zudem hebt die Lehrkraft aus dem Interview 5 eine gute Vorbereitung von Elternarbeit hervor:

- *„Aber ja, du musst wissen, dass du gut vorbereitet sein musst. Zum Beispiel, ich habe bei Elternabenden immer alle Proben vor mir gehabt, von den einzelnen Kindern, weil, für mich hat jedes Kind eine Probenmappe. Es machen auch alle nicht so/ Manche sammeln die Proben von der ganzen Klasse ein. Aber bei mir hat jedes Kind seine eigene Probenmappe und dann kann ich den Eltern genau sagen: „Aber gucken Sie mal! Da in Mathematik da und dort hapert es da. Oder wie schön hat er da seinen Aufsatz geschrieben.“ (Interview 5, Pos. 141)*

Beim Thema „Kooperative Lernformen“ haben zwei Befragte widersprüchliche Aussagen getätigt. So betont die befragte Lehrkraft im Interview 4 die Selbstverantwortung der Schüler*innen besonders in kooperativen Lernformen als hilfreichen Aspekt:

- *„Was ich halt noch ein schweres Thema finde, und was/ ist halt dieses, dass die Schüler voneinander lernen. Also das, finde ich, ist jetzt noch gar nicht in dem Interview so richtig rausgekommen. Also es ging jetzt immer um die Lehrkraft. Aber zu vermitteln, dass die Schülerverantwortlichkeit und/ ja, sowas, das“ (Interview 4, Pos. 95)*
- *„Klar, mit Helfersystemen, genau, dass die Paten haben, solche Sachen, genau.“ (Interview 4, Pos. 97)*
- *„Aber das sind natürlich Sachen, die auch/ ja, selbstbestimmtes Lernen, Schülerverantwortlichkeit und so, das gehört alles, genauso wie eine Stunde zu planen, finde ich, gehört in die Ausbildung eines Lehrers dazu.“ (Interview 4, Pos. 101)*

Die interviewte Person 3 kann sich vorstellen, dass die Schüler*innen sich möglicherweise durch die kooperative Methode „*gewertschätzt fühlen*“, da sie selbstständig agieren können. Generell sind ihre Beschreibungen zu kooperativen Lernformen jedoch ambivalent, besonders, inwieweit diese zu einem guten CM-Verhalten führen:

- *„Also das // ist ja eher der Rahmen, den man schafft. Das ist ja jetzt irgendwie nicht so sehr die Interaktion mit Schülern. [...] Ja, wobei es ja eher ein Anleiten der Schüler und Schülerinnen ist. Also sagen wir einmal so: Ich glaube schon, dass das die Interaktion prägt. Aber wenn die Schüler die Methode halt bereits beherrschen, dann ist ja weniger Interaktion. Oder die Interaktion ist vielleicht in der Form, dass man als Schüler irgendwie Verantwortung abgeben kann und als Lehrer Verantwortung abgeben kann und die Schüler, ja, selbstständiger sind irgendwie und sich dadurch vielleicht auch gewertschätzt fühlen vom Lehrer. [...] Das habe ich sogar im Referendariat dann einmal in einem Unterrichtsbesuch auch genutzt. [...] Also das hat mir schon geholfen, weil ich das dann aber auch direkt in der Praxis ausprobiert habe. Ob mir das jetzt irgendwie“ (Interview 3, Pos. 17-27).*

So scheint es, dass Person 3 die Anwendung dieser Methode nicht als einen bedeutenden Teil von gutem CM-Verhalten versteht.

11.3.3 Subkategorie: „Auf Störungen effektiv eingehen“

Insgesamt nannten die Befragten 7 Aussagen, wie auf Störungen eingegangen werden kann. Dieser Aspekt hat im Interview 5 bei der befragten Lehrkraft Priorität: „*Genau, weil, du// brauchst ja irgendwas zur Konfliktbewältigung. Das gehört ja mit dazu. Weil, du wirst keine Schule erleben, wo nicht auch (lachend) Konflikte gibt.*“ (Interview 5, Pos. 47).

Im Interview 5 und 9 beschrieben die Lehrkräfte konkrete Vorgehensweisen bei Störungen. Die Lehrkraft aus dem fünften Interview lässt sogenannte ‚Störungsprotokolle‘ von möglichst vielen Kindern schriftlich anfertigen:

- *„Und da haben wir eben gelernt, gut, wir können Störungsprotokolle die Kinder erstellen lassen, je nach dem, und das hilft. Also habe ich festgestellt, das hilft total. Weil, dann soll jeder schreiben, wie er das aus seiner Sicht sieht. Und ja, dann hast du 32 Meinungen [...].“ (Interview 5, Pos. 29-31). „Aber du willst ja auch mal wissen, von neutralen Leuten, wie war das eigentlich. Und ich habe auch manchmal zu jemandem gesagt: ‚Du, schreib mal bitte deine Meinung dazu!‘ Weil ich wusste, der ist einfach gerecht und dann kriegst du auch eine gerechte Meinung. Weil, sonst kriegst du ja eine subjektive. Ist ja logisch.“ (Interview 5, Pos. 39).*

Des Weiteren nutzt die befragte Lehrkraft bei Störungen „*Herzchen mit Lachgesichtern*“, um den Fokus auf erwünschtes Verhalten zu lenken, und fängt selbst an, an die Tafel zu schreiben, um so zu versuchen, die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen:

- *„Oder ich überlege mir im Vorherein schon, wenn sie jetzt laut werden, was machst du denn da? Ich habe in meiner Tasche, was weiß ich, Herzchen mit Lachgesichtern und süß guckenden Gesichtchen und was weiß ich. Ich habe Dinge, wenn es zu laut wird. Was machst du dann? Herumschreien will man jetzt ja nicht unbedingt. Ich schreibe dann einfach was an die Tafel, dann guckt schon mal jeder.“ (Interview 5, Pos. 159)*

Im Interview 9 wird von Token-Systemen als Umgang auf Störungen berichtet. Zudem betont die Lehrkraft hier den Aspekt des konsequenten Handelns nach einer Ankündigung:

- *„und natürlich kann man ganz einfache Regelungen, die mittlerweile in jeder Klasse genutzt werden/ also ich weiß, es ist oft nicht gut angesehen, aber wie diese Ampelsysteme, oder oft dann so eine Gewitterwolke, oder was weiß ich was, ist, das kann jeder anwenden. Kommt da halt nur darauf an, dass man sich vielleicht selber dran erinnert [...].“ (Interview 9, Pos. 21)*

In den Interviews 3 und 5 wurde der Aspekt eines schulweiten Konzeptes im Umgang mit Störungen als hilfreich erläutert. Hier wird erklärt, dass sich die Lehrkräfte im Kollegium auf ein Konzept einigt haben. Das einheitliche Umsetzen der Lehrkraft von Maßnahmen wird als besonders sinnvoll dargestellt.

- „Dann glaube ich auch, ist es eine Frage von Konzepten bestimmt auch. Also was bringt die Schule da mit zum Beispiel, wie bestimmte Sachen gemacht werden. Also wenn ich irgendwie durch ein Konzept abgesichert bin, zum Beispiel bei der Streitschlichtung irgendwie, dann hat man ja so einen Leitfaden. Was mache ich jetzt? Was mache Ich jetzt? Was mache ich jetzt? Und ich glaube, dass das ganz, ganz viel hilft, weil man nicht jedes Mal wieder aufs Neue überlegen muss: Was mache ich denn jetzt?“ (Interview 3, Pos. 41)
- „Genau, weil, dann wussten wir eben, gut, so kannst du dich danach richten. Und da waren wir uns auch einig, im Kollegium [...]. Aber speziell mit diesen Störungsprotokollen, das hat mir persönlich also sehr viel weitergeholfen.“ (Interview 5, Pos. 43-45).

11.3.4 Subkategorie: „Technology of the self“

Themen zur Subkategorie „Technology of the self“ wurden insgesamt sechsmal erwähnt. Somit ist dies die Subkategorie, bei der die Befragten am wenigsten Aussagen getroffen haben. Im Interview 1 wurden hier vier Aussagen gemacht, während die Interviews 5 und 9 je eine Aussage hierzu trafen. Somit haben sich sieben Personen nicht zu diesem Thema geäußert.

Alle drei Interviews haben die Haltung der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen als einen wichtigen Bestandteil eines guten CM-Verhaltens angeführt: „Also mir hat mal eine ehemalige Lehrerin von mir gesagt, das ist wie so eine Bühne. Wenn du in die Klasse gehst, musst du diese Haltung quasi annehmen. Diese Rolle.“ (Interview 9, Pos. 21). Im Interview 5 vertritt die Lehrkraft den Standpunkt, dass eine positive Haltung als Lehrkraft eingenommen werden sollte. Im Interview 1 nennt die befragte Lehrkraft auch die Haltung dem Kind gegenüber, die durch Akzeptanz geprägt sein sollte, als für sie wichtigen Punkt. Im Interview 5 merkt die Lehrkraft an, dass die Haltung nicht durch einen rein theoretischen Teil erlernt werden kann, und im Interview 1 berichtet die Befragte, dass sich ihre hilfreiche Haltung besonders durch eine Zusatzausbildung entwickeln konnte:

- „Und ja, ist natürlich auch so, wenn ich lustig und fröhlich in die Klasse reingehe, sind die Kinder ja auch gleich viel besser drauf, als wenn ich jetzt als Trauerkloß da reingehe, [...] Also man muss schon auch immer, ja, das in der Praxis dann positiv umsetzen, also auch von seiner eigenen Haltung her. Weil, die kannst du ja in so einem wissenschaftlichen Teil nicht lernen. Also deine eigene Haltung spielt halt eine riesig große Rolle für die Kinder.“ (Interview 5, Pos. 127).
- „Das ist eine Haltung, die ich in mir habe, so wie ich im Prinzip allen Menschen begegne. Aber besonders verstärkt hat sich das noch mal durch meine Zusatzausbildung zur Gestalt-Therapeutin. Da wird das noch mal sehr fokussiert, dass jedes Verhalten, was gerade da ist oder was sich zeigt, seinen Sinn hat und erst mal gut so ist, wie es ist. Und dass ich dann eher den Fokus darauf setze zu gucken: Okay, das ist jetzt so, das Kind reagiert jetzt so, das ist auch jetzt gerade erst mal okay. [...] Aber ja, das lerne ich in meiner Zusatzausbildung, das habe ich nicht im Lehramtsstudium gelernt.“ (Interview 1, Pos. 18-20).

Im Interview 1 wird geäußert, dass die Lehrkraft lernen sollte, das Verhalten des Kindes nicht auf sich selbst zu beziehen, um sinnvoll zu handeln. *„Aha, das ist ein Kind, und das hat aber erst mal mit mir als Lehrerpersönlichkeit gar nichts zu tun.“* (Interview 1, Pos. 108). Zudem hält die Befragte Lehrkraft die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie für wichtig.

- *„Weil ich es total wichtig finde, wenn man als Lehrer, Lehrerin arbeitet und ein Kind aus meiner Klasse macht zum Beispiel nicht das, was ich von ihm will, dass ich dann auseinanderhalten kann: ‚Wie reagiere ich jetzt als Lehrerin? Was löst das für Gefühle in mir aus? Werde ich jetzt vielleicht wütend oder sauer oder zweifele ich an mir, weil ich denke: Uh, ich kann das Kind nicht zum Arbeiten zu bewegen?‘, oder bin ich in der Lage, das wahrzunehmen: „Aha, das ist ein Kind, und das hat aber erst mal mit mir als Lehrerpersönlichkeit gar nichts zu tun. Vielleicht ist ja bei ihm irgendetwas, wieso es nicht lernen will oder nicht arbeiten kann.“ Und das finde ich total wichtig, dass angehende Lehrer lernen, das auseinanderzuhalten.“* (Interview 1, Pos. 108).
- *„Also dass ich es so wichtig finde, sich mit seiner eigenen Biographie auseinanderzusetzen, das habe ich ja gesagt, ne? [...] Um auch nicht aus Versehen angetriggert zu werden von seinen eigenen Schülern.“* (Interview 1, Pos. 124-126).

11.3.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu

Überzeugungen von CM-Inhalten

Alle getroffenen Aussagen der Befragten zu CM-Inhalten wurden von ihnen selbstständig angesprochen. Im Leitfaden gab es keine Frage, die auf die CM-Inhalte abzielte. Daher ist davon auszugehen, dass es deutlich mehr und differenzierte Aussagen zu CM-Inhalten gegeben hätte, wären die Befragten hierzu direkt befragt worden. Es ist jedoch auffällig in dieser Befragung, dass sich die interviewten Personen insgesamt 53-Mal hierzu äußerten, ohne dazu aufgefordert zu werden. Es scheint ein großes Bedürfnis der Lehrkräfte gewesen zu sein, von ihren Erfahrungen zu berichten und für sie gute CM-Inhalte mitzuteilen.

Die Ergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass Grundschullehrkräften besonders der Beziehungsaufbau zu ihren Schüler*innen wichtig ist. Hierbei deutet die Anzahl der Äußerungen darauf hin, dass sie eine liebevolle Interaktionsgestaltung (20 Aussagen) als deutlich wichtiger ansehen als eine konsequente Interaktionsgestaltung (3 Aussagen). Nur eine Lehrkraft betonte: *„Ich muss es auch anwenden. Und darf nicht weich sein, so darf nicht nachgeben, sondern muss auch was ich sage, auch durchziehen.“* (Interview 9, Pos. 21).

Im Folgenden werden die genannten Aspekte aus Studie II zur ersten Subkategorie ‚Beziehungsaufbau und Interaktionsstil‘ stichpunktartig zusammengefasst:

- Kinder individuell wahrnehmen und gutes Gefühl geben
- Empathie durch Perspektivwechsel
- Gespräche mit Schüler*innen führen
- Lachen/Humor
- Körperhaltung der Lehrkraft
- positives Feedback den Schüler*innen geben
- als Lehrkraft Deeskalieren
- eigene Gefühle als Lehrkraft zeigen
- gutes Verhältnis zu den Eltern aufbauen

Viele der genannten Aspekte der Befragten zur Beziehungsgestaltung finden sich auch in der Literatur wieder. Die Wichtigkeit einer guten Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, die durch Empathie und Wärme geprägt ist, wird für den Bildungserfolg von Schüler*innen in der Literatur bestätigt (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014; Hattie, 2009; Dollase, 2012; Steins, 2020). Auch Dollase (2012) betont die positiven Effekte der Nutzung von Humor im Unterricht auf das Lernen der Schüler*innen. Nach Steins und Welling (2010) sind Einzelgespräche mit Schüler*innen für den Beziehungsaufbau sinnvoll. Die positiven Effekte von Feedbackprozessen, die von den Schüler*innen angenommen werden können, werden in der Literatur beschrieben. Aber auch die Gefahr, dass Feedbackprozesse zu einer Verstärkung von bestehenden Problematiken führen kann, wenn diese nicht ausreichend transparent und sachlich durchgeführt werden (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014).

Die Subkategorie ‚präventive Maßnahmen‘ war mit 17 Aussagen die zweitgrößte im Bereich der CM-Inhalte. Genannte präventive Maßnahmen für ein gutes CM-Verhalten:

- Rituale/Regeln
- Klassenraumgestaltung
- Schüler*innen Transparenz geben
- Lerngruppen bewusst zusammenstellen
- Elternarbeit gut vorbereiten
- kooperative Lernformen/Schülerverantwortung übertragen

Vier der oben genannten Aspekte werden auch von Evertson und Weinstein (2006) als hilfreiche präventive Maßnahmen von CM eingestuft (vgl. Kapitel 3.3.3): Regeln und Rituale, Klassenraumgestaltung, Transparenz den Schüler*innen vermitteln und kooperative Lernformen. Kooperative Lernformen werden nach Evertson und Weinstein (2006) als klar hilfreiche präventive Maßnahmen für ein gutes CM eingestuft. Die interviewte Person 3 hingegen hat ambivalente Aussagen zu kooperativen Lernformen getroffen.

Ein in dieser Befragung auffällig oft genannter Bereich ist der der Regeln und Rituale, für den sieben Aussagen getroffen worden sind. Dieser Bereich scheint für die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte besonders relevant zu sein. *„Und dann mache ich mir bei all dem mehr Gedanken [über Regeln und Rituale], als über meinen Stoff manchmal, muss ich ganz ehrlich gestehen, ne.“* (Interview 7, Pos. 159).

Die Befragten nannten sieben Punkte, was sie für hilfreiche Vorgehensweisen beim Umgang mit Störungen halten. Übergreifend nannten zwei Befragte, dass ein schulweites Konzept beim Umgang mit Störungen helfen kann.

Genannte Aspekte der Befragten, um auf Störungen einzugehen:

- konkrete Vorgehensweisen:
 - an die Tafel schreiben
 - Schüler*innen aufschreiben lassen, was passiert ist bei Konflikten (Störungsprotokoll)
 - Token-Systeme
 - konsequent umsetzen, was vorher angekündigt wurde
- Schulkonzept

Interessant ist, dass die Grundschullehrkräfte deutlich mehr bei den Aspekten zum Beziehungsaufbau und präventiven Maßnahmen ansprachen als beim Umgang mit Störungen im Unterricht. Nach Untersuchungen von Spanhel und Hüber (1995) sind die Hauptstressoren von Lehrkräften Verhaltensauffälligkeiten und Aggression von Schüler*innen und somit gerade der Umgang mit spontan auftretenden Störungen. Zwei Befragte tätigten in diesem Zusammenhang Aussagen, die auf eine gewisse *soziale Erwünschtheit* von Antworten schließen könnten. So sagte eine interviewte Person: *„es ist oft nicht gut angesehen, aber wie diese Ampelsysteme,“* (Interview 9, Pos. 21). Eine andere befragte Person sagte im Kontext vom Umgang mit Störungen: *„Herumschreien will man jetzt ja nicht unbedingt.“* (Interview 5, Pos. 159) und betont somit, welche Verhaltensweisen als nicht hilfreich, aber auch als nicht sozial angesehen gelten. Diese Abgrenzung ist nur bei den Aussagen über den Umgang mit Störungen aufgetreten. Womöglich wollten die Befragten eher ihre positiven Handlungsmuster darstellen, von denen sie glauben, dass sie von wissenschaftlicher Seite aus erwünscht werden. Das indirekte Eingestehen, dass es in ihrem Unterricht zu Störungen kommt, mag ihnen unangenehm sein. So scheint soziale Erwünschtheit und damit „die Furcht vor sozialer Verurteilung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 232) gerade beim Thema Umgang mit Störungen besonders präsent zu sein. Eine anonyme Befragung könnte hier vielleicht tiefere Einblicke in die Überzeugungen von Lehrkräften bieten.

Insgesamt wurden sechs Aussagen zu ‚Technology of the self‘ gemacht. Somit ist dies die Subkategorie mit der geringsten Stärke.

Genannte Aspekte der Befragten zu ‚Technology of the self‘:

- positive Haltung einnehmen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie
- Nachdenken über Grund des Verhaltens des Kindes
- eigene Gefühle und Gedanken als Lehrkraft wahrnehmen

Die Interviews 1 und 5 lassen vermuten, dass diese Lehrkräfte der Überzeugung sind, dass Kompetenzen zu *Technology of the self* nicht direkt aus der Lehramtsausbildung erfahren werden können, sondern durch Zusatzausbildungen oder durch die Schulpraxis. Die befragte Lehrkraft aus dem Interview 1 scheint die Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf den eigenen Umgang mit Gefühlen und der Bearbeitung von der eigenen Biografie als nicht ausreichend zu bezeichnen. Sie beschreibt, wie sie durch eine Therapeuten-Ausbildung für sie wichtige Kompetenzen in diesem Bereich erworben hat. Auch dass dieses Thema am seltensten benannt wurde, spricht dafür, dass *Technology of the self* noch nicht so stark im Bewusstsein von Lehrkräften verankert ist. Hier wäre eine genauere Befragung spannend, inwieweit Lehrkräfte *Technology of the self* im Studium und im Referendariat erlernt haben. Auch eine Dokumentenanalyse zu Ausbildungsordnungen an Universitäten mit Lehramtsstudiengängen stellt einen weiteren Ansatzpunkt dar.

Die vielfältigen Aussagen der Befragten zu einem sinnvollen CM-Verhalten verdeutlichen, dass sie der CM-Definition dieser Arbeit, die sie zuvor bekommen hatten, zustimmen und die Inhalte in ihrer täglichen Arbeit wiederfinden. Inwieweit diese CM-Inhalte nach den Überzeugungen der Befragten erlernt werden können, wird im folgenden Kapitel erörtert.

11.4 Ergebnisse: Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenz erlernt werden kann

In diesem Kapitel wird die Frage untersucht, inwieweit Lehrkräfte überhaupt der Überzeugung sind, dass sie selbst und andere Lehrkräfte sowie Lehrkräfte in der Ausbildung CM-Kompetenzen in Laufe der Zeit ganz unabhängig von einer Methode oder dem Kontext lernen können. Zum einen werden hier geäußerte Überzeugungen, die dafürsprechen, dass sich Lehrkräfte neue CM-Kompetenzen aneignen können, genannt. Zum anderen Überzeugungen, die dafürsprechen, dass CM nicht erlernt werden kann, sondern die zukünftige Lehrkraft schon vor der Lehramtsausbildung CM-Fertigkeiten mitbringen muss. Diese Überzeugungen sind Grundlage zur Einschätzung

der späteren Kapitel, in denen Maßnahmen zum Erlernen von CM-Kompetenzen erörtert werden. So werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der ersten deduktiv aufgestellten Hauptkategorie dargelegt (siehe Kapitel 11.2.3).

Um die Überzeugungen der Lehrkräfte zu erfahren, wurde ihnen eine These im Interview vorgetragen, zu der sie Stellung beziehen sollten: „Klassenführung kann nicht gelernt werden, man ist eine gute Lehrkraft oder eben nicht.“ (siehe Anhang: Leitfragen Studie II). Dies hat dazu geführt, dass alle zehn befragten Personen sich dazu äußerten, inwieweit sie CM-Kompetenzen für erlernbar hielten oder nicht. Bei der Kodierung fiel auf, dass sich die Befragten zu diesem Thema auch an einer anderen Stelle des Interviews äußerten. Auch diese Textstellen wurden für diese erste Hauptkategorie kodiert. Tabelle 69 zeigt, dass alle zehn befragten Personen sich zu der Thematik, inwieweit CM-Kompetenz erlernt werden kann, mindestens zweimal geäußert haben. Insgesamt wurden 38 Kodierungen von den zehn Transkripten zu dieser Kategorie durchgeführt.

Tabelle 69: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 1 „Überzeugung, CM-Kompetenzen erlernen zu können“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 38)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	3	8 %
2	3	8 %
3	5	13 %
4	5	13 %
5	5	13 %
6	2	5 %
7	3	8%
8	8	21 %
9	2	5 %
10	2	5 %

11.4.1 Fall-Zusammenfassungen zu den Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenz erlernt werden kann

Diese erste Hauptkategorie wird fallorientiert ausgewertet. Somit wird jeder Fall einzeln zusammengefasst, um ihn dann mit den anderen Fällen zu vergleichen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Eine weitere Entwicklung von Subkategorien, wie es im vorherigen Kapitel 11.3 durchgeführt wurde, findet bei dieser Kategorie nicht statt. Nach dem mehrmaligen Durcharbeiten der Kodierungen aller zehn Interviews zu dieser Kategorie 1 wurden induktiv drei Bereiche für die Vergleiche der Befragten aufgestellt. Zunächst

wird für jede Person zusammengefasst, welche Bereiche sie bei CM für besonders wichtig erachtet. Dieses Wissen über die Überzeugungen ist entscheidend, um zu erklären, was eine Person unter CM genau versteht und daraufhin für lernbar oder nicht lernbar hält. Im zweiten Schritt wird festgehalten, was eine Lehrkraft glaubt, welche CM-Kompetenzen eine Lehrkraft bereits vor der Ausbildung besitzen muss und nicht erlernt werden können. Im dritten Schritt wird zusammengefasst, welche CM-Kompetenzen eine Person für erlernbar hält. Um die verschiedenen Überzeugungen der Befragten übersichtlich darzustellen, habe ich eine Tabellenform gewählt. So können die Gegensätze und Ähnlichkeiten der Überzeugungen strukturiert dargestellt werden. Die Überzeugungen der Befragten zur Frage, inwieweit CM-Kompetenzen erlernt werden können, wurden in den eben beschriebenen drei Bereichen zusammengefasst. Diese drei Bereiche bilden die ersten Spalten der Tabelle 70. Zusätzlich wurden zwei weitere Spalten, ‚Widersprüche in den Aussagen der Person‘ und ‚ausgewählte Zitate der Person‘, ergänzt. Drei der Befragten gaben widersprüchliche Aussagen zum Thema während des Interviews an. Eine restlose Validierung durch weiteres Nachfragen ist nur zum Teil vorgenommen worden. So werden diese Widersprüche transparent in der folgenden Tabelle in der vorletzten Spalte dargestellt. Mögliche Interpretationen für diese Widersprüche werden auch in der Spalte verschriftlicht. In der letzten Spalte werden aus Platzgründen nur die aussagekräftigsten Zitate einer Person von dieser Kategorie aufgeführt. In der Tabelle 70 wurden Leitwörter der einzelnen Interviews unterstrichen, sodass sich die Inhalte leichter vergleichen lassen.

Tabelle 70: Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden? Zusammenfassungen der zehn Interviews

Nr.	Was hält die Person bei CM für besonders wichtig?	Was, glaubt die Person, muss eine Lehrkraft mitbringen und kann nicht erlernt werden?	Inwieweit, glaubt die Person, kann CM erlernt werden?	Widersprüche in den Aussagen der Person	ausgewählte Zitate der Person
1	Für Person 1 ist CM eine Haltung gegenüber Kindern. Gutes CM bedeutet, positive Beziehungen zu ihnen aufbauen zu wollen. Aus Sicht von Person 1 heißt dies, ein Menschenbild zu haben, welches erlaubt, Kinder so zu nehmen, wie sie sind, und nicht in ein Raster zu packen.	Die Haltung Kindern gegenüber kann laut Person 1 nicht erlernt werden. Eine Lehrkraft handelt aus dem Gefühl heraus. Nur wenn die generelle Haltung und das Menschenbild positiv sind, kann ein hilfreiches CM-Verhalten erfolgen.	Effektive einfache Tipps , wie z. B. die Klassenraumgestaltung, können von Lehrkräften erlernt werden und einem guten CM dienlich sein. Person 1 berichtet von einer Zusatzausbildung zur Gestalttherapeutin, in der sie auch ihre Haltung gegenüber Menschen verbessern konnte.	Person 1 beschreibt zum einen, dass die Haltung dem Kind gegenüber nicht erlernt werden kann, sie aber durch ihre Zusatzausbildung hier Fortschritte gemacht hat. Womöglich hält sie die herkömmliche Lehramtsausbildung für das Erlernen von CM nicht für ausreichend und hält Zusatzausbildungen, die mehr die Haltung gegenüber Menschen in praktischen Situationen vermitteln, für entscheidend.	„Das ist eine Haltung, die ich in mir habe, so wie ich im Prinzip allen Menschen begegne.“ (Interview 1, Pos. 18). „...was ich eben gesagt habe, dass das Menschenbild und die Haltung den Kindern gegenüber so sehr, sehr wichtig ist. Also (zum Teil?) eine Struktur zu schaffen im Raum, das kann man lernen, aber ja, die Haltung der Menschen gegenüber, das hat man, glaube ich, oder nicht.“ (Interview 1, Pos. 40).
2	Für Person 2 ist die soziale Kompetenz , die eine Lehrkraft mitbringt, entscheidend für ihr CM-Verhalten.	Person 2 vermutet, dass soziale Kompetenz nicht so leicht erlernt werden kann. Nur mit einem „Gespür für Menschen“ (Interview 2, Pos. 19) kann eine Lehrkraft eine Klasse gut führen.	Der Wille einer Lehrkraft, sich verbessern zu wollen, ist eine Grundvoraussetzung, neues CM-Verhalten zu erlernen. Lehrkräfte, denen es ums „Recht haben“ (Interview 2, Pos. 21). geht, können sich nicht verbessern. Insgesamt glaubt die Person daran, dass sich Lehrkräfte im CM-Verhalten verbessern können.		„Also ich glaube, dass schon eine soziale Kompetenz super wichtig ist, bin mir aber nicht sicher, inwieweit man die erlernen kann oder ob man sie einfach schon hat, ...“ (Interview 2, Pos. 19). „Ja genau, ich finde die Einstellung super wichtig und ich glaube, wenn die Einstellung die richtige ist, [...] dann kann man das schon lernen, doch.“ (Interview 2, Pos. 21).

3	<p>Die Werte einer Lehrperson sind entscheidend für ein gutes CM-Verhalten (z. B. mitfühlend und liebevoll sein, helfen, bei Schwierigkeiten durchhalten).</p>	<p>Die Werte aus dem eigenen Erfahrungsschatz prägen den Umgang mit Menschen und somit die Lehrer*innenpersönlichkeit. Die Werte stammen aus der eigenen Schulzeit und der Kindheit generell. So können sie nicht verändert werden.</p>	<p>Das Umfeld der Schule und hier besonders das Kollegium helfen, CM zu erlernen.</p>	<p>Person 3 hält eigene Werte, die in der Kindheit erlangt wurden, für entscheidend, um gutes CM-Verhalten zu erlangen. Trotzdem glaubt sie daran, ein besseres CM erlernen zu können.</p>	<p>„Ich glaube, dass bestimmte Dinge in einem angelegt sind. Zum Beispiel Werte. Aber ich glaube ganz sicher, dass man ganz, ganz viel auch lernen kann. [...] Ja, ich glaube, dass das Drumherum irgendwie auch einen großen Einfluss darauf hat, wie, ja, man sich so entwickelt. Und was man dann auch für Kompetenzen halt, ja, für Klassenführung hat letztlich.“ (Interview 3, Pos. 41).</p>
4	<p>Auch für Person 4 ist CM eine Haltung gegenüber Kindern. Gutes CM benötigt einen positiven und unvoreingenommenen Blick auf jedes Kind.</p>	<p>Eine Voraussetzung, um gutes CM als Lehrkraft zu zeigen und sich weiter zu verbessern, ist es, Menschen generell zu lieben und im speziellen eine Begeisterung für Kinder mitzubringen. Des Weiteren ist es nach Person 4 sehr hilfreich für ein gutes CM-Verhalten, wenn eine Lehrkraft auf hilfreiche Kindheitserfahrungen zurückgreifen kann. Z. B. auf Eltern, die andere Menschen unterstützt haben und Respekt vor Andersartigkeit zeigten.</p>	<p>Eine Lehrkraft kann „Instrumente“ für besseres CM erlernen, die ihr im Unterricht helfen. Auch Empathievermögen und Sensibilität kann eine Lehrkraft weiterentwickeln, durch weitere reale Erfahrungen (z. B. im Umgang mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung).</p>		<p>„Ich glaube schon, dass es Sachen gibt, die man lernen kann. [...] Es gibt ganz viele Instrumente, die einem helfen, Lehrer zu sein. Aber es gibt Sachen, einfach Menschen zu lieben, damit auch Kinder. [...] das kann man nicht lernen.“ (Interview 4, Pos. 27). „Erziehung, denke ich auch, also wie man selber ja auch großgeworden ist. Da sind wir wieder bei Wertschätzung von Menschen.“ (Interview 4, Pos. 29).</p>

5	<p>Nach Person 5 ist gutes CM, die richtige <u>Lehrerrolle</u> einzunehmen und einen guten <u>Umgang mit Menschen</u> zu kennen. Dies bedeutet, eine <u>positive und fröhliche Haltung</u> den Schüler*innen gegenüber einzunehmen.</p>	<p>Person 5 ist überzeugt, dass manche Menschen keine guten Lehrkräfte sein können. Die <u>Kindheit</u> ist wichtig, um den Umgang mit Menschen zu erlernen. Die Erfahrungen mit Freunden, Geschwistern und aus der eigenen Schulzeit sind entscheidend, um einen guten Umgang mit Menschen zu erlernen.</p>	<p>CM erlernen Lehrkräfte erst im <u>Unterricht</u>. Hier lernt die Person, die Lehrer*innenrolle einzunehmen und eine ausreichende Distanz zu den Schüler*innen einzunehmen. Generell können alle <u>Auseinandersetzungen mit anderen Menschen</u> hilfreich sein, um ein besseres CM-Verhalten zu erlangen.</p>		<p>„Aber, ja, das richtige Umgehen mit den Schülern kriegst du eigentlich erst im Unterricht vermittelt. Und da merkst du auch, ja, ob du dazu fähig bist oder nicht.“ (Interview 5, Pos. 11). „Ja, ohne Geschwister, muss ich ganz ehrlich sagen, bist du aufgeschmissen [...].“ (Interview 5, Pos. 51). „Nein, man muss das lernen. Weil, du kannst das nicht von nichts. Also da bleibt ja nichts anderes übrig. Weil, du musst das im Umgang mit den Kindern lernen, weil, du musst lernen, dass du der Lehrer bist.“ (Interview 5, Pos. 55).</p>
6	<p>Gutes CM bedeutet nach Person 6, dass die Lehrkraft sich einer passenden <u>Lehrer*innenrolle</u> annimmt und die <u>Kinder gut ansprechen</u> kann, sodass sie aktiviert werden.</p>	<p>Person 6 glaubt, dass <u>Empathie</u> sowie <u>vorausschauendes Denken</u>, was <u>Klassendynamik</u> angeht, eine Lehrkraft vor der Ausbildung mitbringen muss, um ein gutes CM-Verhalten zu zeigen. Diese Sachen können nicht gelernt werden.</p>	<p><u>Methoden und Vorgehensweise</u>, die die Kinder ansprechen, sind Verhaltensweisen, die Lehrkräfte in der Ausbildung und im Beruf lernen können.</p>		<p>„Also in gewisser Weise, finde ich, kann man Klassenführung schon erlernen. Aber ich glaube, ein bisschen was muss einem auch so, ja, also mit auf den Weg gegeben werden. Ich glaube, man kann, wenn man jetzt einfach nicht so der Typ dafür ist, dann kannst du dir das auch nicht komplett aneignen. Also so fifty fifty, würde ich mal sagen.“ (Interview 6, Pos. 47).</p>

7	Für ein gutes CM-Verhalten wird eine bestimmte <u>Lehrer*innenpersönlichkeit</u> benötigt, die einen hilfreichen <u>Umgang mit Störungen</u> ermöglicht.	Einige <u>Eigenschaften der Lehrer*innenpersönlichkeit</u> müssen schon vorhanden sein und können nicht gelernt werden. Hierzu zählt, nicht schüchtern zu sein, dass die Person gerne auf Leute zugeht und sie positiv gestimmt ist.	Eine Lehrkraft kann ihr CM-Verhalten verbessern, indem sie Tipps annimmt, wie sie in gewissen Situationen reagieren kann. So ist es wichtig, viele <u>verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu kennen</u> .		„Ich kann viel dazulernen, aber [...] so eine Lehrerpersönlichkeit ist auch einfach Schöpfung. Ist sie da oder ist sie nicht da (lacht).“ (Interview 7, Pos. 37).
8	Person 8 nimmt wenig Stellung zu diesem Punkt. Sie erwähnt, dass der <u>Umgang mit Kindern</u> wichtig ist für gutes CM. Hier besonders der Umgang mit schwierigen Kindern.	Manche Menschen sind nicht als Lehrkraft geeignet. Dies wird meist erst im Unterricht deutlich. Wahrscheinlich sind es <u>Personen</u> , die sich überhaupt nie durchsetzen können oder komplett unstrukturiert sind. Dann wird es schwer. Aber die meisten lernen durch Erfahrung, strukturierter zu werden.	Die meisten Menschen können lernen, eine Lehrkraft zu werden. Sie benötigen hierfür viele Erfahrungen. <u>Selbst etwas auszuprobieren</u> , steht im Mittelpunkt des Lernens. Das Referendariat und Fortbildungen bieten weitere gute Möglichkeiten.	Denkt während des Interviews immer wieder darüber nach, ob CM-Kompetenzen angeboren oder erlernbar sind. Wechselt ab und an die Meinung, kommt dann zu dem Schluss, dass ein paar Menschen als Lehrkraft ungeeignet sind, die meisten aber die Fähigkeiten für ein gutes CM lernen können.	„[...] und ich habe eigentlich gedacht, der ist wirklich einfach nicht geeignet.“ (Interview 8, Pos. 13). „Also ich glaube, du kannst natürlich schon auch dazu lernen, also ich würde es jetzt nicht nur unterstreichen, also nicht nur zustimmen, sondern ich glaube, das hat tatsächlich ganz viel mit Erfahrung und tatsächlich doch Fortbildung zu tun, ne?“ (Interview 8, Pos. 27). „Ich glaube, also so ein bisschen angeboren ist es dann schon und ich glaube, es gibt so ein paar Menschen, die sind halt tatsächlich dann doch nicht so für den Beruf geeignet.“ (Interview 8, Pos. 89).

9	Die Kommunikation mit den Kindern sowie einen sicheren Stand vor der Klasse zu erlangen, ist für ein gutes CM-Verhalten wichtig.	Bereitschaft , an eigenen CM-Kompetenzen lebenslang zu arbeiten.	Person 9 hat die Überzeugung, dass alle Menschen eine gute Lehrkraft werden können. Dies bedeutet aber, viel an sich selbst ein Leben lang arbeiten . Auch konsequentes Verhalten und Regelsysteme sind lernbar.		„Okay, das ist jetzt meine Funktion.“ (Interview 9, Pos. 21). „Aber das muss man sich, glaube ich, bewusst machen, dieses Erlernen. Ich glaube, man kann nicht sagen, so, ‚Du hast jetzt die Ausbildung gemacht, jetzt weißt du wie Klassenführung funktioniert.‘ Das ist was, da muss man sich immer weiterentwickeln, und es wird wahrscheinlich bis zum Ende des Arbeitslebens so sein.“ (Interview 9, Pos. 81).
10	Die direkten Rückmeldungen der Kinder sind entscheidend, ob CM-Verhalten der Lehrkraft gut ist.		Alle Menschen können CM-Kompetenzen erlernen und eine gute Lehrkraft sein. Einigen wird es jedoch besser gelingen als anderen. Lehrkräfte benötigen Erfahrungen und Rückmeldungen .		„Ich denke schon, dass das gelernt werden kann. Ich denke, durch die Erfahrungen, die man da macht und durch die Rückmeldungen, die man da bekommt, kann man es schon lernen. Vielleicht gibt es einige Lehrer, nein, vielleicht gelingt es einigen besser als anderen, aber ich denke schon, dass man es lernen kann.“ (Interview 10, Pos. 29).

Vier Personen (Nr. 1, 3, 4 und 5) haben besonders die Haltung gegenüber Kindern als besonders wichtig für ein gutes CM-Verhalten genannt. Für diese Befragten geht es darum, den Kindern etwas Gutes zu wollen und eine positive Beziehung zu ihnen aufzubauen. Die Befragten 2, 8 und 9 nannten die Kompetenzen im Umgang mit Menschen für ein gutes CM als Lehrkraft. Person 2 hat den Begriff „*soziale Kompetenzen*“ eingebracht, Person 8 nannte „*den Umgang mit Schüler*innen*“ und Person 9 den Begriff „*Kommunikation*“. Auch die Personen 5 und 6 scheinen bestimmte Kompetenzen für ein gutes CM für wichtig zu erachten. Sie sagten im Interview, dass die Lehrkraft die „*richtige Rolle*“ einnehmen muss. Eine Einzelaussage, was unter gutem CM zu verstehen ist, kam von Person 10, die die direkte Rückmeldung der Schüler*innen als ausschlaggebendes Kriterium nannte.

Auch zu der Frage, was die Befragten glauben, was eine Lehrkraft mitbringen muss und nicht erlernt werden kann, gibt es diverse Überzeugungen von den zehn Befragten. Die Personen 9 und 10 sind der Überzeugung, dass so gut wie jede Person CM-Kompetenzen im ausreichenden Maß erwerben kann. Die anderen acht Befragten glauben, dass gewisse Kompetenzen oder Erfahrungen schon vor Beginn der Ausbildung mitgebracht werden müssen. Drei Befragte (Interviews 3, 4 und 5) benennen explizit die Erfahrungen aus der Kindheit, die nach den Überzeugungen dieser Personen großen Einfluss darauf haben, ob eine Person sich als Lehrkraft eignet oder nicht. Hier wurde besonders die Notwendigkeit von positiven sozialen Erfahrungen benannt. Personen 3 und 5 meinen, dass Menschen ohne diesen positiven Kindheitserfahrungen kein gutes CM durchführen können und auch nicht mehr erlernen können. Auch Personen 1 und 7 gehen davon aus, dass die wichtigsten Grundlagen für gutes CM-Verhalten nicht erlernt werden können. Sie benennen nicht explizit die Kindheit, jedoch die Haltung gegenüber anderen Menschen und die bestehende Lehrkraftpersönlichkeit. Beide Personen (1 und 7) denken, dass dies weit vor der Lehrkräfteausbildung bereits vorbestimmt ist. Ob sie die Kindheit, Gene oder andere Einflussfaktoren dafür geltend machen, wird aus den zwei Interviews nicht deutlich. Person 4 hingegen ist überzeugt davon, dass positive Kindheitserfahrungen für ein gutes CM-Verhalten hilfreich sind, jedoch nicht unbedingt notwendig. Sie betont, dass die Bereitschaft, Kinder unterstützen zu wollen, noch entscheidender ist. Auch Person 2 betont die Grundvoraussetzung, Neues in CM zu erlernen, sei der Wille der Lehrkraft.

Alle zehn Befragten nannten Bereiche von CM-Kompetenzen, die Lehrkräfte verbessern können. Hierbei nannten sie Möglichkeiten, neue Methoden, Vorgehensweisen und Tipps zu erlernen. Die Befragten sind der Meinung, dass so Lehrkräfte neue

Handlungsmöglichkeiten aufbauen können. Um Neues dazuzulernen, nannten die Befragten, dass das eigene Ausprobieren und Unterrichten wichtig ist (vgl. Personen 4, 5, 6, 8 und 10). Die Überzeugungen der Befragten sind unterschiedlich ausgeprägt, inwieweit Empathie und soziale Kompetenz überhaupt erlernt werden können oder nicht. Person 4 ist der Auffassung, dass Empathie erlernbar ist, während Person 6 das Gegenteil annimmt. Person 2 benennt explizit, dass soziale Kompetenzen kaum zu erlernen sind.

11.4.2 Einbindung der Ergebnisse in die Literatur der Eignungsforschung für Lehrkräfte

In der Literatur wird die Eignung einer Person, eine Lehrkraft zu sein, kontrovers diskutiert. Dieser Diskurs steht in enger Verbindung mit den CM-Kompetenzen einer Lehrperson, sodass an dieser Stelle unterschiedliche Positionen zur Eignung von Lehrkräften aus der Literatur kurz zusammengefasst werden. Zu diesem Thema bestehen zwei konkurrierende Hauptargumentationslinien: der Professionalisierungsansatz und das Persönlichkeitsparadigma (vgl. Maderbacher, 2016; Seibert, 2008; Strittmatter, 2007; Mayr & Neuweg, 2006). Maderbacher (2016) fasst in ihrem Artikel „*Eignung für den Lehrerberuf*“ diese zwei konträren Positionen zusammen.

„Gemäß den Grundannahmen des *Professionalisierungsansatzes* können das für den Lehrerberuf professionelle Wissen und damit verbundenen Fähigkeiten – im Gegensatz zu den Annahmen, die im Rahmen des Persönlichkeitsparadigmas formuliert werden – durch die Ausbildung erworben und in der Berufspraxis weiterentwickelt werden.“ (Maderbacher, 2016, S. 91-92). Nach Terhart (2005) ist die Entwicklung der pädagogischen Professionalität daher ein berufsbiografischer Prozess. Die berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozesse und damit auch die Lehramtsausbildung sind nach diesem Ansatz entscheidend, um eine gute Lehrkraft zu werden und zu bleiben (Terhart, 2005).

Aus der Sicht von Mayr und Neuweg (2006) zeichnen sich gute Lehrkräfte durch ein sinnvolles „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 18), aus. Dies wird das *Persönlichkeitsparadigma* genannt. „Die Vertreter/innen dieser Perspektive teilen die Ansicht, dass vor allem Persönlichkeitsmerkmale eine große Rolle bei der Berufseignung spielen würden, folglich könne auch die beste Lehrerausbildung nicht aus jedem/r Studienanfänger/in eine gute Lehrperson machen.“ (Maderbacher, 2016, S. 92).

Nach Seibert (2008) ist es schwer, typische Lehrkräfteeigenschaften zu kategorisieren und als Eingangsvoraussetzung zu fordern. Trotzdem findet er Eignungsfeststellungsverfahren bei Lehrkräften in gewissem Maße sinnvoll. Strittmatter (2007) hält für wichtig, dass angehende Lehrkräfte motivierte, leistungsorientierte, beziehungsfähige, psychisch und körperlich belastbare Menschen sind. Die Fähigkeit zur Reflexion ist für erfolgreiches Lehrkräftehandeln nach einigen Autor*innen eine weitere unabdingbare Voraussetzung des Lehrkräfteberufes (vgl. Bauer, 2000; Oser, 2003; Helsper, 2007). Für Maderbacher (2016) ist nur eine Verzahnung beider Ansätze sinnvoll: eine Ermutigung von Personen, die im Vorfeld günstige Voraussetzungen für den Lehrkraftberuf aufweisen, in Kombination mit einer qualitativvollen Ausbildung, die es ermöglicht, eine professionell agierende Lehrperson zu werden. Auch Schaarschmidt (2012) sieht Eignung „nicht als etwas Statisches. [...] Sie ist auch (zumindest in Grenzen) entwickelbar und bedarf deshalb der gezielten und ständigen Förderung.“ (Schaarschmidt, 2012, S. 65).

Schaarschmidt (2012) zieht aus der Potsdamer Lehrer*innenstudie den Schluss, dass Eignungsvoraussetzungen für eine Lehrkraft besonders für die Gesundheit während der Berufsausübung wichtig sind. Er nennt vier Eignungsmerkmale des Lehrkräfteberufes. Die wichtigste Eignungsvoraussetzung ist für Schaarschmidt die *psychische Stabilität*. Hier sind die Fähigkeiten gemeint, offensiv mit Misserfolgen umzugehen, eine hohe Frustrationstoleranz aufzuweisen (z. B. Umgang mit Vorwürfen und Kränkungen), durch emotionale Belastungen nicht auf Dauer verunsichert zu werden und eine hohe Stressresistenz aufzuzeigen (auch unter Stress kontrolliert handeln zu können). Als zweite Eignungsvoraussetzung nennt er die *Motivation und Motivierungsfähigkeit*. Hierunter versteht Schaarschmidt die Freude am Umgang mit Kindern, eine Entbehrungsbereitschaft und die Begeisterungsfähigkeit anderen Menschen gegenüber. Unter *sozialkommunikativen Kompetenzen* fallen für ihn Durchsetzungsvermögen und eine soziale Sensibilität von Seiten der Lehrkräfte. Die vierte Eignungsvoraussetzung stellen nach Schaarschmidt *Grundfähigkeiten* dar: eine kräftige Stimme, eine klare und verständliche Ausdrucksfähigkeit, didaktisches Geschick und die Fähigkeit zum rationellen Arbeiten (z. B. sinnvoll Prioritäten zu setzen) (Schaarschmidt, 2012).

In der folgenden Tabelle 71 werden die von Schaarschmidt erwähnten Aspekte zur Lehrkräfteeignung dahingehend untersucht, inwieweit sie in den Interviews zur Sprache kamen. Eigenschaften, die die interviewten Personen als Eignungsvoraussetzung für den Lehrkräfteberuf sehen und nicht als erlernbar einschätzen, sind in der Tabelle 71 fett gedruckt. Von den Befragten als erlernbar eingeschätzte Kompetenzen sind nicht fett gedruckt eingetragen. Zusätzliche Aspekte in den Interviews, die in der Auflistung von Schaarschmidt nicht erwähnt werden, werden unter der Tabelle im Text beschrieben.

Tabelle 71: Eignungsmerkmale nach Schaarschmidt (2012), die in den Interviews konkret benannt wurden

	Psychische Stabilität	Motivation und Motivierungsfähigkeit	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Grund-fähigkeiten
Interview 1		Haltung	positive Beziehung	Struktur
Interview 2		Wille	soziale Kompetenz	
Interview 3	bei Schwierigkeiten durchhalten	Werte	mitfühlend sein	
Interview 4		Haltung Begeisterung für Kinder	Empathie- vermögen und Sensibilität	
Interview 5		positive und fröhliche Haltung	Umgang mit Menschen kennen	
Interview 6			Kinder gut ansprechen Empathie	voraus- schauendes Denken Methoden und Vorgehensweise
Interview 7		nicht schüchtern sein positiv gestimmt	hilfreicher Umgang mit Störungen	Handlungs- möglichkeiten kennen
Interview 8		Bereitschaft, Neues zu lernen	Umgang mit Kindern sich durchsetzen können	strukturiert sein
Interview 9		Bereitschaft, an sich zu arbeiten	Kommunikation mit den Kindern konsequentes Verhalten	
Interview 10		Rückmeldung zum Lehrkraftverhalten von den Kindern		

Die zehn Befragten nannten weitere Aspekte, die ein für sie gutes Lehrkräftehandeln bedeuten und nicht in die vier Eignungsmerkmale nach Schaarschmidt zugeordnet werden konnten. Die Personen von Interview 5 und 6 halten es für wichtig, dass die Lehrkraft bewusst eine Lehrer*innenrolle einnimmt, um sinnvoll zu handeln. In den Interviews 1, 4 und 7 wurde das Kennen von CM-Tipps genannt als ein erlernbarer Aspekt des Lehrkräftehandelns. Im Interview 7 wird das Kennen von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten als wichtiger erlernbarer Aspekt aufgeführt. Die befragte Person im Interview 3 hält das Kollegium für eine wichtige Einflussgröße auf das gezeigte Lehrkräftehandeln: *„Drumherum irgendwie auch einen großen Einfluss darauf hat, wie, ja, man sich so entwickelt. Und was man dann auch für Kompetenzen halt, ja, für Klassenführung hat letztlich.“* (Interview 3, Pos. 41).

Zusammenfassend wird in der Tabelle 71 deutlich, dass zwei von Schaarschmidts genannten Eignungskategorien von den zehn interviewten Personen besonders häufig genannt wurden: „Motivation und Motivierungsfähigkeit“ sowie die „sozialkommunikative Kompetenzen“. Beide Kategorien wurden jeweils von neun der zehn Befragten benannt. Zu den anderen zwei Kategorien Schaarschmidts, „psychische Stabilität“ (eine Nennung) und „Grundfähigkeiten“ (vier Nennungen), wurden deutlich weniger oft Inhalte in den Interviews angegeben. Auffällig ist, dass die von Schaarschmidt genannte „psychische Stabilität“ als Eignungsmerkmal von den Befragten nicht erwähnt wurde. Einzig im Interview 3 wird „bei Schwierigkeiten durchhalten“ als eine erlernbare Eigenschaft von Lehrkräften aufgezählt. Die eigene Motivation als Lehrkraft und die Motivierungsfähigkeit werden von acht der zehn interviewten Personen als Eignungsvoraussetzung angesehen, um eine gute Lehrkraft sein zu können. Nur eine der zehn Personen hält diesen Punkt für erlernbar. Sechs der zehn Befragten sind der Meinung, dass auch „sozialkommunikative Kompetenzen“ sich nicht angeeignet werden können und zu Beginn des Lehramtsstudiums bereits entwickelt sein müssen. Drei der Befragten halten den Erwerb sozialer Kompetenzen für erlernbar.

Tabelle 72 zeigt die zehn befragten Grundschullehrkräfte und ihre Einschätzungen, auf welchem Weg CM gelernt werden kann. Die Befragten, die dem *Professionalisierungsansatz* nahestehen, sind in der Tabelle fett markiert und unterstrichen (siehe Personen 4, 5, 9 und 10). Diese Lehrkräfte sind der Überzeugung, dass neben der Motivation, gut unterrichten zu wollen, keine weiteren Eingangsvoraussetzungen für Lehrkräfte nötig sind, um den Umgang mit Schüler*innen im Unterrichtskontext zu lernen. Die anderen Befragten äußerten sich in den Interviews, dass sie vom *Persönlichkeitsparadigma* überzeugt sind. Dies bedeutet, dass sie der

Meinung sind, dass Lehrkräfte Eignungsvoraussetzungen schon vor der Lehramtsausbildung mitbringen müssen, um sinnvolles CM-Verhalten im Arbeitsalltag zeigen zu können.

Tabelle 72: Einstufung der Befragten, wie CM sinnvoll gelernt werden kann, in Verbindung mit der Überzeugung, ob Eignungsvoraussetzungen für den Lehrkräfteberuf nötig sind

Theoretische Erkenntnisse sind unabdingbar – Praxis ist unwichtig	Theoretische Erkenntnisse unabdingbar – Praxis ist anschließend auch wichtig	Beide Lernwege sind gleichermaßen wichtig	Praktische Erfahrungen unabdingbar – Theorie ist/kann auch nützlich sein	Praktische Erfahrungen unabdingbar – Theorie ist unwichtig
---	Person 4 Person 5	Person 7	Person 1 Person 6 Person 8 Person 9	Person 2 Person 3 Person 10

Tabelle 72 zeigt, dass in der vorliegenden Studie II Befragte, die keine Eignungsvoraussetzungen für den Lehrkräfteberuf für nötig halten, ganz unterschiedliche CM-Lernwege für sinnvoll erachten. Person 4 und 5 halten CM-Lernen durch theoretische Zugänge für sinnvoll, während Person 10 ausschließlich praktische Erfahrungen für hilfreich erachtet. Dementsprechend kann nach der Studie II mit der kleinen Stichprobe von n = 10 kein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zu verschiedenen CM-Lernwegen zu der Überzeugung, ob es für den Lehrkräfteberuf Eignungsvoraussetzungen gibt, aufgezeigt werden.

Die Ergebnisse der Fall-Zusammenfassungen der zehn Interviews sowie der Erkenntnisse durch die Verknüpfung mit Schaarschmidts Eignungskategorien werden im folgenden Kapitel zusammengefasst und erste Deutungen vorgenommen.

11.4.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den Überzeugungen, inwieweit CM-Kompetenzen erlernt werden können

Die Frage, inwieweit CM-Kompetenzen erlernt werden können, hat unterschiedliche und kontroverse Überzeugungen der zehn Befragten aufgezeigt. In den Interviews wurden Eigenschaften sowie Erfahrungen genannt, die nach Ansicht der Befragten bereits vor dem Lehramtsstudium gelernt werden müssen, und zudem Bereiche, die noch erlernt werden können. Die Befragten selbst waren sich jedoch auch zum Teil unsicher, ob und

welche CM-Kompetenzen erlernt werden können und ob Lehrkräfte bereits vor der Lehramtsausbildung bestimmte Kompetenzen aufweisen sollten. Während des Interviews schien sich bei ihnen ein Denkprozess zu vollziehen, indem sie versuchten, ihren eigenen Standpunkt zu finden. *„Also ich glaube, dass schon eine soziale Kompetenz super wichtig ist, bin mir aber nicht sicher, inwieweit man die erlernen kann oder ob man sie einfach schon hat, oder man hat sie nicht und stellt in seinem Beruf dann fest, ah ja okay funktioniert vielleicht nicht, mir fehlt da vielleicht eine bestimmte Kompetenz.“* (Interview 2, Pos. 19). Die Widersprüchlichkeit der eigenen Aussagen zum Thema könnten so gedeutet werden, dass die Befragten zum Teil noch keinen gefestigten Standpunkt zu dieser Frage aufweisen. Auch die soziale Erwünschtheit der Antwort könnte hier einen Einfluss genommen haben.

Tabelle 70 zeigt, dass die Befragten unterschiedliche Überzeugungen davon haben, was für sie bei CM-Kompetenzen wichtig ist. Die Überzeugungen, dass zumindest Teile von CM erlernt werden können, eint die interviewten Personen. Hier sind besonders Tipps und Methoden von den Befragten genannt worden, die als leicht zu erlernen gelten. Mindestens fünf der Befragten nannten explizit in diesem Zusammenhang, dass das konkrete Ausprobieren im Unterricht für das CM-Lernen sehr förderlich sei. Die Befragten zeigten unterschiedliche Überzeugungen, inwieweit Empathie und soziale Kompetenz von Lehrkräften erlernt werden kann. Hier sind einige der Auffassung, dass dies bereits in der Kindheit gelernt wird und in einer Lehramtsausbildung sowie der Unterrichtspraxis nicht nachgeholt werden kann. Andere halten das Erlernen dieser Kompetenzen auch in der Ausbildung und im Berufsalltag für denkbar.

Die Personen 9 und 10 sind der Überzeugung, dass so gut wie jeder Mensch CM-Kompetenzen erlernen kann und keine nennenswerten Eignungsvoraussetzungen für den Lehrkräfteberuf nötig sind. Diese Befragten scheinen besonders vom *Professionalisierungsansatz* überzeugt zu sein (vgl. Kapitel 11.4.2). Die Befragten 4 und 5 sind der Überzeugung, dass die einzige Eignungsvoraussetzung, CM zu erlernen, darin besteht, intrinsisch motiviert zu sein, den Lehrkraftberuf ausüben zu wollen. Auch diese Personen scheinen den Professionalisierungsansatz zu favorisieren.

Im Gegensatz zu diesen Überzeugungen sind andere Befragte (Personen 1, 2, 3, 6, 7 und 8) der Auffassung, dass gute CM-Kompetenzen nur von Personen erlangt werden, die neben der intrinsischen Motivation noch weitere Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Demzufolge halten einige Befragte bestimmte Kindheitserfahrungen und Sozialkompetenzen im Vorfeld der Ausbildung für unabdingbar, um eine gute Lehrkraft werden zu können. Da diese Erfahrungen nicht mehr im Nachhinein beeinflusst werden

können, sind diese Überzeugungen dem *Persönlichkeitsparadigma* zuzuordnen (vgl. Kapitel 11.4.2). Vermutlich unterscheiden sich die Überzeugungen bei diesen Personen, wie CM gelernt werden kann, zu denen der Personen, die eher vom Professionalisierungsansatz überzeugt sind.

Anzumerken ist, dass Schaarschmidt selbst die *psychische Stabilität* als wichtigste Eignungsvoraussetzung einschätzt, die Befragten der Studie II jedoch diesen Bereich als Eignungsvoraussetzung kaum im Interview erwähnten.

In diesem Unterkapitel wurde beschrieben, inwieweit die Befragten der Überzeugung sind, dass das Lernen von CM-Kompetenzen überhaupt möglich ist. In den folgenden Kapiteln werden die Überzeugungen der Befragten dargestellt, wie CM erlernt werden kann.

11.5 Ergebnisse: Inwieweit werden wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht?

Im vorherigen Kapitel 11.4 wurden Überzeugungen dargestellt, ob die Befragten CM überhaupt als erlernbar einschätzen. In diesem Kapitel wird nun erörtert, inwieweit Lehrkräfte *wissenschaftliche Erkenntnisse* im Vergleich zu *praktischen Erfahrungen* als hilfreich zum Erwerb von CM-Kompetenzen bewerten. Diese Fragestellung soll einen Beitrag leisten, um herauszufinden, welche Bedingungen dazu führen, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrem Unterricht umsetzen. So werden die Überzeugungen für den Erfolg des CM-Lernens von diesen beiden generellen Lernwegen herausgearbeitet und gegenübergestellt. Die Aussagen wurden in der Kategorie 2 des Kategoriensystems (vgl. Kapitel 11.2.5) „Überzeugungen CM-Lernen durch wissenschaftliche Kenntnisse und/oder praktische Erfahrungen“ zusammengefasst.

Um die Überzeugungen der Lehrkräfte zu diesem Thema zu erfahren, wurden ihnen die zwei Impulsfragen 4 und 5 gestellt. Frage 4 zielte auf die theoretischen Aspekte ab: „Können wissenschaftliche Kenntnisse für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.“. Frage 5 ging auf die praktischen Aspekte ein: „Können praktische Erfahrungen für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.“ (vgl. Kapitel 10.2). Daraufhin wurde ihnen die Frage gestellt: „Was, glauben Sie, nützt mehr?“. Diese Impulsfragen zielen darauf ab, zu verstehen, inwieweit die befragte Person generell der Meinung ist, dass wissenschaftliche und/oder praktische

Kenntnisse für den Aufbau von CM-Kompetenz verantwortlich sind. Auch in den Kategorien „3 Einzelmaßnahme“, „4 Lehramtsausbildung“ und „5 aktive Lehrkräfte“ werden Überzeugungen der Befragten zu diesem Thema offenbart.

Tabelle 73 zeigt, dass sich alle Befragten mindestens dreimal zu diesem Thema geäußert haben. Insgesamt wurden aus den zehn Transkripten zusammen 52 Kodierungen für diese Kategorie 2 vorgenommen. Die durchgeführten Kodierungen zu dieser Kategorie umfassen bis zu 18 Zeilen pro Kode, so beispielsweise im Interview 7.

Tabelle 73: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 2 ‚Überzeugungen CM-Lernen durch wissenschaftliche Kenntnisse und/oder praktische Erfahrungen‘

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 52)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1.	7	13 %
2.	6	12 %
3.	8	15 %
4.	4	8 %
5.	6	12 %
6.	4	8 %
7.	3	6 %
8.	4	8 %
9.	5	10 %
10.	5	10 %

11.5.1 Fall-Zusammenfassungen zu den Überzeugungen, inwieweit wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht werden

Für diese zweite Hauptkategorie werden wie im Kapitel zuvor eine fallorientierte Auswertung vorgenommen und keine weiteren Subkategorien gebildet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Dieses Vorgehen ermöglicht es, die allgemeinen Überzeugungen von den einzelnen Befragten darzustellen und miteinander zu vergleichen.

Die Tabelle 74 zeigt die Aussagen der zehn Befragten zu dieser Kategorie 2. Die erste Spalte gibt die Nummerierung der befragten Person an. In der zweiten Spalte werden Überzeugungen der jeweiligen Person zusammengefasst, inwieweit sie *wissenschaftliche Erkenntnisse* für nützlich hält, um CM-Kompetenzen zu verbessern. Ein ‚(+)' trägt die Aussagen der Person zusammen, die für CM-Kompetenzerweiterung durch *wissenschaftliche Erkenntnisse* sprechen. Dagegen bündelt ein ‚(-)' die Aussagen der jeweiligen Person, die Schwierigkeiten darstellen, CM-Kompetenzen durch

wissenschaftliche Erkenntnisse zu erwerben. Wie in Spalte zwei werden in der dritten Spalte die Überzeugungen zu *praktischen Erfahrungen* und ihren Einfluss auf das CM-Lernen der jeweiligen Person integriert, jeweils auch mit der Unterteilung ‚(+)' und ‚(-)'. Einige der Befragten trafen nur positive Aussagen zu einer der beiden Lernwege ‚(+)' oder nur Anmerkungen zu den Schwierigkeiten des jeweiligen Lernweges ‚(-)'. Wurde keine Aussage zu einen der beiden Aspekte getroffen, ist dies mit drei Strichen gekennzeichnet ‚(-) ---“ oder ‚(+) ---“. Jede befragte Person äußerte sich zumindest zu einem dieser Aspekt in jeder Spalte. In der vierten Spalte werden Aussagen der jeweiligen Person zusammengestellt, die die beiden Lernwege gegenüberstellen. Auch widersprüchliche Aussagen und Unsicherheiten in den Überzeugungen einer Person wurden in dieser Spalte notiert. Die Zusammenfassungen in der Tabelle 74 wurde teilweise durch kurze ausgewählte Zitate aus den Transkripten ergänzt. Bei der Selektion wurde darauf geachtet, dass die Tabelle vom Umfang her übersichtlich ist.

Tabelle 74: Fall-Zusammenfassungen der zehn Interviews zu den Überzeugungen, inwieweit die beiden Lernwege wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen hilfreich sind

Nr.	(+) Überzeugungen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nützlich sind, um CM-Kompetenzen zu verbessern (-) Benennungen von möglichen Schwierigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse nutzbringend einzusetzen	(+) Überzeugungen, dass praktische Erfahrungen nützlich sind, um CM-Kompetenzen zu verbessern (-) Benennungen von möglichen Schwierigkeiten, praktische Erfahrungen nutzbringend einzusetzen	Aussagen zur Gegenüberstellung der beiden Lernwege sowie Darstellung widersprüchlicher Aussagen und Unsicherheiten einer Person
1	(+) Person 1 ist der Überzeugung, dass wissenschaftliche Kenntnisse helfen, das eigene CM-Verhalten zu verbessern. Z. B. hat die Person im Studium gelernt, dass Schüler*innen bis zwölf Jahre für die Lehrkraft lernen. <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, vor allen Dingen würde ich sagen: pädagogische und psychologische Erkenntnisse könnten von Nutzen sein.“ (Interview 1, Pos. 94). • „So, also ich glaube schon, dass man mit wissenschaftlichen Erkenntnissen Qualität verbessern kann, ja.“ (Interview 1, Pos. 96). (-) ---	(+) Person 1 gibt an, CM hauptsächlich durch direktes Ausprobieren als Klassenlehrkraft erlernt zu haben. Zudem hat sie sich in der Praxis Verhaltensweisen von der Teamkollegin abgeschaut und durch Hospitieren Neues gelernt. (-) ---	„Praktische Erfahrungen nützen mehr. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind eher die Basis davon, also das, was man wissen sollte, und dann muss ich ganz viel praktisch erfahren auf dieser Basis.“ (Interview 1, Pos. 106).

2	<p>(+) ---</p> <p>(-) Das Studium hat nicht geholfen, die CM-Kompetenz aufzubauen. Die Schwierigkeit des theoretischen Wissens ist, dass es oft in der Praxis nicht umzusetzen ist und realitätsfern bleibt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also überhaupt nicht [theoretische Erkenntnisse], ich habe ein bisschen das Gefühl, dass das Studium einen vorbereitet auf inhaltlich, obwohl noch nicht mal inhaltlich, aber die Praxis, wie es letztendlich aussieht und was in der Schule passiert, gerade was die Klassenführung, Elternarbeit angeht, da habe ich im Studium leider nichts gelernt.“ (Interview 2, Pos. 11). 	<p>(+) CM-Lernen ist ein Prozess in der Praxis.</p> <p>(-) ---</p>	<p>Praktische Erfahrungen werden als hilfreich erachtet, um CM zu erlernen, hingegen wissenschaftliche Erkenntnisse nicht. Die Person ist sich jedoch über den Wahrheitsgehalt ihrer Aussage noch unsicher.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja ich denke, dass die Praxis mehr hilft, das sind aber jetzt auch nur Erfahrungen, die ich gemacht habe, es kann sein, dass ich irgendwie auf einen falschen wissenschaftlichen, ja an die falschen Wissenschaftler, ich weiß nicht, ob man es so sagt, geraten bin.“ (Interview 2, Pos. 81).
3	<p>(+) Theoretisches Wissen kann dabei helfen, sich selbst als Lehrkraft einzuordnen. Durch einen theoretischen Input kann der Lehrkraft das Thema noch einmal bewusstwerden. Praxisnahe Handlungsmöglichkeiten können auch theoretisch präsentiert werden.</p> <p>(-) Studienergebnisse helfen Lehrkräften nicht weiter. Theoretisches Lernen ist nicht nachhaltig und wird schnell vergessen. So erhöht es nicht die CM-Kompetenz. Die befragte Person ist der Überzeugung, dass sie durch ihr Studium keine CM-Kompetenzen aufgebaut hat.</p>	<p>(+) Praktische Erfahrungen sind wichtig, um möglichst viele Handlungsmöglichkeiten zu erlernen und sie bleiben nachhaltiger in Erinnerung. Das Selbsttun steht im Mittelpunkt des Lernens. Dies kann durch Rollenspiele oder das eigene Unterrichten umgesetzt werden. Hospitieren ist schon weniger nachhaltig.</p> <p>(-) ---</p>	<p>Person 3 hält praktische Erfahrungen für den CM-Kompetenzerwerb für maßgeblich. Nur sehr praxisnahes theoretisches Wissen kann etwas zu dem Kompetenzerwerb beitragen, um eine erste Orientierung zu geben. Wirkliches Lernen findet erst durch praktische Erfahrungen statt.</p> <p>Andererseits findet Person 3 wichtig, dass im Vorfeld inhaltliche Aspekte von CM einer Lehrkraft theoretisch vermittelt werden. Dieser Widerspruch wurde im Interview nicht aufgedeckt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also man hat es selber getan. Und so etwas bleibt halt irgendwie, ja, auch besser in Erinnerung. Ähnlich wie es beim/ man guckt jemanden an, der es macht. Das ist auch noch dann irgendwie/ also es ist vielleicht schon etwas weniger effektiv. Aber das am wenigsten Effektivste ist, man liest nur durch, dass man es so macht.“ (Interview 3, Pos. 33).

4	<p>(+) Wissenschaftliche Erkenntnisse hält Person 4 für wichtig, um diese dann in der Praxis umzusetzen und evaluieren zu können. Wissenschaftlicher Input ist immer wieder im Berufsleben nötig, um sinnvolle neue Handlungen zu absolvieren.</p> <p>(-) ---</p>	<p>(+) Indem die Lehrkraft stets offen ist für neues Handeln, lernt sie in der Praxis weiter dazu. Wichtig ist, dass sie auf die jeweiligen Kinder achtet, die sie unterrichtet, und dass sie ihr Konzept anpasst.</p> <p>(-) Ohne wissenschaftliche Kenntnisse verhält sich die Lehrkraft rein nach ihrem Gefühl, was nicht unbedingt hilfreich ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und nur jetzt immer nach dem eigenen Gefühl, also das fände ich dann auch ein bisschen wenig“ (Interview 4, Pos. 77). 	<p>Nur durch das Wissen über wissenschaftliche Kenntnisse kann eine gute CM-Praxis umgesetzt werden. Eine reflektierte Praxis ist sehr wichtig, um eigene Kompetenzen weiterzuentwickeln. So sind Ausbildungsformate sinnvoll, bei denen die angehenden Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse direkt anwenden können.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich glaube, dass das total wichtig ist, dass das auch wissenschaftlich begleitet wird, [...]“ (Interview 4, Pos. 69).
5	<p>(+) In der Theorie lernen Lehrkräfte, wie sie Kindern etwas mit Freude beibringen können. Je älter die Lehrkraft wird, desto wichtiger wird es, sich immer wieder über die Theorie klar zu werden, was ein Kind im jeweiligen Alter benötigt (Die befragte Lehrkraft ist 65 Jahre alt zum Zeitpunkt des Interviews). Die Theorie hilft der Lehrkraft, Distanz zu haben und so psychologisch richtig zu handeln.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Na gut, du brauchst ja wissenschaftliche Kenntnisse, weil, du musst dich ja sowohl psychologisch entsprechend den Kindern gegenüber verhalten, du musst auch die Distanz haben.“ (Interview 5, Pos. 117). <p>(-) Das theoretisch Vorgestellte muss im Unterricht ausprobiert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und ansonsten, das meiste lernst du wirklich durch Unterricht direkt und direkt beim Unterricht dabei sein. Weil, es hilft nichts, das nur theoretisch vorgestellt zu kriegen. Sondern du brauchst die Interaktion mit den Kindern.“ (Interview 5, Pos. 9). 	<p>(+) Viel Praxis im Unterricht ist wichtig, um mehr CM zu lernen.</p> <p>(-) ---</p>	<p>Wissenschaft liefert ein wichtiges Hintergrundwissen, welches unabdingbar ist. In der Praxis kann die Lehrkraft dann testen, was zu ihrer Persönlichkeit in der Umsetzung passt.</p>

6	<p>(+) Wissen über die Beziehungsebene und kognitive Denkstrukturen von Kindern kann helfen, die eigenen CM-Kompetenzen zu erhöhen.</p> <p>(-) Wissenschaftliche Kenntnisse sind nicht immer hilfreich und auch nicht unbedingt motivierend.</p>	<p>(+) Das meiste über CM lernen Lehrkräfte in der Schule mit den Schüler*innen und beim realen Beobachten von anderen Lehrkräften. Die Motivation, Neues auszuprobieren, ist hoch, wenn es in der Praxis beobachtet wurde.</p> <p>(-) ---</p>	<p>Wissen kann zu besseren CM-Kompetenzen beitragen, aber nicht unbedingt. Praxiserfahrung hilft bei der Steigerung der CM-Kompetenz deutlich mehr.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Mir war halt sehr das Praktische sehr, sehr wichtig. Habe ich jetzt, glaube ich, aber auch oft genug betont.“ (Interview 6, Pos. 145).
7	<p>(+) Theoretisches Aneignen von CM-Wissen ist sinnvoll, um impulsive Handlungen während des Unterrichtes besser von der Lehrkraft zu regulieren. Dies ist auch noch nach langer Berufserfahrung sinnvoll (Die befragte Lehrkraft ist 62 Jahre alt zum Zeitpunkt des Interviews).</p> <p>(-) ---</p>	<p>(+) Person 7 hat CM durch Praxis und Ausprobieren erlernt. Dies ist anstrengend, erhöht aber die CM-Kompetenzen. Die eigene Praxis stets zu reflektieren ist dabei wichtig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und dann praktisch wirklich aus Versuchen und immer Erfahrungen sammeln, dass langsam jetzt eigentlich so war, dass ich ganz gut klargekommen bin.“ (Interview 7, Pos. 9). <p>(-) Oft haben Lehrkräfte nicht die Zeit und das Bewusstsein, sich über ihr eigenes Verhalten Gedanken zu machen und es zu reflektieren. Daher ist es ab und an sinnvoll, theoretische Inputs zu erlangen.</p>	<p>Person 7 hält beide Lernwege für wichtig. Aus der Theorie sucht sie sich als Lehrkraft sinnvolle Sachen für sich selbst heraus und setzt sie in die Praxis um. In der Praxis werden Verhaltensweisen automatisiert. Diese Automatisierungen müssen immer wieder überdacht werden. Über ihre eigene Praxis denkt Person 7 daher auch nach und verändert ihr Verhalten, wenn sie dies für sinnvoll erachtet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Auch wieder beides. Ich denke mal, es spielt immer zusammen. Wenn ich jetzt so ein Buch lesen, suche ich mir das, was für mich passt heraus und probiere es vielleicht an gegebener Stelle mal aus. Und dann schaue ich, wie funktioniert es?“ (Interview 7, Pos. 108).

8	<p>(+) Gewisse Strukturen können auch theoretisch vermittelt werden. Ein gewisser wissenschaftlicher „Background“ ist wichtig als Lehrkraft.</p> <ul style="list-style-type: none"> „Aber ich würde sagen, du brauchst auf jeden Fall den wissenschaftlichen Background, den pädagogischen Background brauchst du, klar, dafür hast du natürlich auch studiert.“ (Interview 8, Pos. 77). <p>(-) Bei CM-Kompetenzen geht es um die <u>Arbeit mit Menschen, dies kann nicht theoretisch</u> erlernt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> „Also per se würde ich tatsächlich sagen, diese Klassenführung für mich ist nichts, was du in Büchern nachlesen kannst, weil das musst du, weil du ja tatsächlich, finde ich, mit Menschen arbeitest.“ (Interview 8, Pos. 11). 	<p>(+) Ein besseres Lernen von CM-Kompetenzen ist durch Praxiserfahrungen möglich. Hier ist die Lehrkraft entweder selbst in Kontakt mit den Kindern oder sie beobachtet andere Lehrkräfte.</p> <ul style="list-style-type: none"> „Ja, also learning by doing würde ich sagen“ (Interview 8, Pos. 7). <p>(-) ---</p>	<p>Person 8 ist der Meinung, dass CM nicht theoretisch erlernt werden kann und Praxiserfahrungen als Hauptpunkt für das Erlernen von CM-Kompetenzen gilt. Jedoch hält sie einen wissenschaftlichen „Background“ als Grundlage für wichtig.</p>
9	<p>(+) Im Studium wurde viel über Theorie von CM vermittelt. Die Theorie kann Anstöße für ein hilfreiches Verhalten geben.</p> <p>(-) Die Theorie hilft jedoch nicht so viel in der Praxis. Sie kann nicht immer gut in der Praxis umgesetzt werden.</p>	<p>(+) CM-Kompetenzen erlernen Lehrkräfte durch <u>Imitation von anderen Lehrkräften und Ausprobieren</u>. Vieles macht eine Lehrkraft auch <u>einfach intuitiv</u>.</p> <p>(-) ---</p>	<p>Die Theorie kann manchmal Anstöße für die Praxis geben. Aber hauptsächlich lernen Lehrkräfte durch ihre eigenen Praxiserfahrungen und Beobachtungen im Unterricht und dies ein Leben lang.</p> <ul style="list-style-type: none"> „Also hat man ja auch ganz am Anfang schon bei den Aussagen gehört, ich setze schon mehr auf Erfahrung von anderen, oder eigene Erfahrungen, als rein auf die wissenschaftlichen Sachen. Aber wissenschaftliche, ja, Erkenntnisse können sicherlich Anstöße geben, mal in eine andere Richtung zu denken, wenn man irgendwo nicht weiter weiß.“ (Interview 9, Pos. 65). „Und da kann weder die Uni, noch das Referendariat darauf vorbereiten, die ganzen Theorien. Da kommt es eben wieder auf diese Erfahrungen an, und ich glaube, man kann immer wieder an Grenzen kommen.“ (Interview 9, Pos. 81).

10	<p>(+) Ein gewisses Hintergrundwissen und ein paar Methoden können angelesen werden.</p> <p>(-) Das Lehramtsstudium hat die CM-Kompetenz nicht erhöht, da es nur theoretisch und nicht praktisch orientiert war. Viel Wissen ist <u>nicht nachhaltig</u> gefestigt.</p>	<p>(+) CM erlernen Lehrkräfte durch das eigene Tun.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also ich habe vorhin gesagt immer, die praktische Erfahrung, dadurch lernt man hauptsächlich, denke ich.“ (Interview 10, Pos. 71). <p>(-)</p>	<p>Theoretisches Wissen ist nur in der direkten Verbindung mit der Praxis hilfreich. CM-Kompetenzen können ganz ohne theoretische Erkenntnisse erweitert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also ich denke, man lernt Klassenführung hauptsächlich durch das Tun, dass man selber in der Klasse ist und mit der Klasse umgeht, also gar nicht mal theoretisch, sondern eher praktisch.“ (Interview 10, Pos. 5).
----	--	--	---

Die Tabelle 74 stellt Überzeugungen der Befragten dar, wie sie glauben, CM zu lernen. Darin werden Argumente genannt, die für und gegen den Nutzen einerseits von *theoretischen Erkenntnissen* und andererseits von *praktischen Erfahrungen* sprechen.

Hauptargumente für das CM-Lernen durch *praktische Erfahrungen* von Seiten der Befragten sind, dass Lehrkräfte durch das praktische Tun die Gelegenheit haben, sich neue Handlungsmöglichkeiten anzueignen. Der direkte Kontakt mit den Kindern und die Beobachtung von konkreten Situationen ermöglicht nach Ansicht der Befragten CM-Lernen. Dabei ist das Reflektieren des eigenen Handelns wichtig. Das Gelernte steht durch die Praxis den Lehrkräften nachhaltig und abrufbar zur Verfügung, wodurch sie intuitiv richtig handeln können. Die Befragten nannten insgesamt zwei Argumente, die gegen den reinen CM-Lernweg der Praxis sprechen. So haben Lehrkräfte nicht immer die Zeit und das Bewusstsein, ihr eigenes Verhalten sinnvoll zu reflektieren. Das Handeln nach dem Gefühl, wie es bei praktischen Erfahrungen oft vorkommt, wird von einigen nicht unbedingt als hilfreich angesehen.

Positive Wirkungen auf das CM-Lernen haben *theoretische Erkenntnisse* nach Ansicht einiger der Befragten, da sie helfen, sich als Lehrkraft einzuordnen und Aspekte zu CM zu sehen. Theoretische Inputs können Lehrkräften die Relevanz und Möglichkeiten von CM bewusst machen. Praxisnahe Handlungsmöglichkeiten können auch theoretisch präsentiert werden und somit dem CM-Kompetenzzuwachs dienlich sein. Einige halten wissenschaftliche Inputs immer wieder im Berufsleben für nötig, um das eigene Handeln zu evaluieren. Demnach können Handlungen reflektierter durchgeführt werden und weniger unreflektiert nach eigenen Gefühlszuständen. Zudem könnten *theoretische Kenntnisse* der Lehrkraft helfen, Distanz zu Realsituationen aufzubauen und impulsive Handlungen besser durch Nachdenken zu regulieren.

Die Befragten nannten einige Überzeugungen, die das Lernen durch *theoretische Erkenntnisse* kritisch hinterfragen. So wurde gesagt, dass die Arbeit mit Menschen nicht theoretisch erlernt werden kann. Viele Ansätze aus der Theorie seien nicht in der Praxis umzusetzen und realitätsfern. Ein nachhaltiges Lernen kann durch die Theorie nicht entstehen, weil es schnell vergessen würde. Anders als das Lernen in der Praxis ist das Lernen von Theorie für einige Befragte nicht unbedingt motivierend.

11.5.2 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den Überzeugungen, inwieweit wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen verantwortlich gemacht werden

Die zehn Befragten zeigen unterschiedliche Überzeugungen, inwieweit *wissenschaftliche Kenntnisse* oder *praktische Erfahrungen* die CM-Kompetenzen erhöhen können. Um die unterschiedlichen Überzeugungsausprägungen der zehn befragten Lehrkräfte übersichtlich darzustellen, habe ich sie evaluativ in fünf ordinal angeordneten Ausprägungen eingeordnet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 123ff. – Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse). Tabelle 75 zeigt die Einsortierung der zehn zusammengefassten Überzeugungen. In der ersten Spalte von links werden Befragte notiert, die allein theoretische Erkenntnisse für den Erwerb von CM-Kompetenz für wichtig erachten. Die zweite Spalte stellt die Personen dar, die theoretische Erkenntnisse als wichtiger erachten als praktische Erfahrungen, jedoch Praxis auch als wichtigen Bestandteil ansehen. In der mittleren Spalte halten die Befragten beide Lernwege für ebenbürtig. Die Befragten der vierten Spalte halten praktische Erfahrungen als unabdingbar für das CM-Lernen und für deutlich wichtiger als theoretische Erkenntnisse. Positive Lerneffekte aus theoretischen Erkenntnissen halten die Befragten der Spalte vier für möglich. Diese Definition unterscheidet sich etwas von der Spalte zwei, in der der zweite genannte Lernweg (Lernen aus praktischen Erfahrungen) als unbedingt wichtig angesehen wird. In der Spalte vier wird der zweite Lernweg (theoretische Erkenntnisse) nur als möglicherweise nützlich von den Befragten eingeschätzt. Diese Definitionen wurden induktiv erstellt, sodass alle Befragten einer Ausprägung zugeordnet werden konnten. Die letzte Ausprägung, Spalte fünf, fasst Personen zusammen, die der Überzeugung sind, dass praktische Erfahrungen für das CM-Lernen unabdingbar sind und theoretische Erkenntnisse irrelevant sind. In der Tabelle 75 werden die Positionen der einzelnen Personen mit kurzen einzelnen Sätzen zusammengetragen.

Tabelle 75: Einstufung der Überzeugungen der Befragten nach dem Grad der Wichtigkeit von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen für das CM-Lernen

Theoretische Erkenntnisse sind unabdingbar – Praxis ist unwichtig	Theoretische Erkenntnisse unabdingbar – Praxis ist anschließend auch wichtig	Beide Lernwege sind gleichermaßen wichtig	Praktische Erfahrungen unabdingbar – Theorie ist/kann auch nützlich sein	Praktische Erfahrungen unabdingbar – Theorie ist unwichtig
---	<p>Person 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nur durch das Wissen über wissenschaftliche Kenntnisse kann eine gute CM-Praxis umgesetzt werden. Praxis kann durch Theorie evaluiert werden. Praxisverhalten sollte immer an die Kinder angepasst werden. Nur nach dem Gefühl zu handeln, ist nicht sinnvoll. <p>Person 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mit steigendem Alter einer Lehrkraft ist es wichtig, sich immer wieder über die Theorie klar zu werden, was ein Kind im jeweiligen Alter benötigt. Die Theorie hilft der Lehrkraft, Distanz zu wahren und so psychologisch richtig zu handeln. Das theoretisch Vorgestellte muss im Unterricht ausprobiert werden. 	<p>Person 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aus der Theorie sucht sich die Lehrkraft sinnvolle Sachen für sich selbst heraus. Wissen ist sinnvoll, um impulsive Handlungen in der Praxis besser zu regulieren. In der Praxis werden Verhaltensweisen automatisiert. Diese Automatisierungen müssen immer wieder mit Hilfe der Theorie überdacht werden (Reflexion des eigenen Lehrkraft-verhaltens). 	<p>Person 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM-Lernen geschieht hauptsächlich durch das eigene Ausprobieren. Theorie kann als Basis nützlich sein. <p>Person 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> Praxiserfahrung hilft bei der Steigerung der CM-Kompetenz deutlich mehr. Theoretische Erkenntnisse können zu besseren CM-Kompetenzen beitragen, aber nicht unbedingt. Theorie ist oft nicht motivierend. <p>Person 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bei CM-Kompetenzen geht es um die Arbeit mit Menschen, dies kann nicht theoretisch erlernt werden. Praxiserfahrungen sind der Hauptpunkt für das Erlernen von CM-Kompetenzen. Ein wissenschaftlicher „Background“ als Grundlage ist ebenfalls wichtig. <p>Person 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hauptsächlich lernen Lehrkräfte durch ihre eigenen Praxiserfahrungen und Beobachtungen im Unterricht – und dies ein Leben lang. Lehrkräfte handeln oft intuitiv. Die Theorie kann manchmal Anstöße für die Praxis geben. 	<p>Person 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM-Lernen findet nur durch die Praxis und nicht durch die Theorie statt. Theoretische Erkenntnisse sind realitätsfern. Die Person ist sich noch über die Allgemeingültigkeit ihrer Aussage unsicher. <p>Person 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Praktische Erfahrungen sind für den CM-Kompetenzerwerb maßgeblich. Nur sehr praxisnahes theoretisches Wissen kann etwas zu dem Kompetenzerwerb beitragen, um eine erste Orientierung zu geben. Theoretisches Lernen ist nicht nachhaltig und erhöht nicht die CM-Kompetenz (Studium für CM-Kompetenz unerheblich). <p>Person 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> CM-Kompetenzen können ganz ohne theoretische Erkenntnisse erweitert werden. Theoretisches Wissen ist nur in der direkten Verbindung mit der Praxis hilfreich. Das Lehramtsstudium hat die CM-Kompetenz nicht erhöht, weil es nur theoretisch und nicht praktisch orientiert war. Theoretische Erkenntnisse sind nicht nachhaltig gefestigt.

Tabelle 75 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten *praktische Erfahrungen* für den CM-Kompetenzerwerb für wichtiger erachtet. Keine der befragten Personen hält rein *theoretische Erkenntnisse* für das CM-Lernen für ausreichend (siehe Tabelle 75, siehe Spalte 1). Für drei der Befragten reichen hingegen rein praktische Erfahrungen ohne theoretische Kenntnisse aus (siehe Tabelle 75, Spalte 5). Alle zehn Befragten sehen *praktische Erfahrungen* als wichtigen Bestandteil, um die CM-Kompetenz zu erweitern. In Spalte 2 der Tabelle 75 sind die zwei Befragten der Überzeugung, dass *theoretische Erkenntnisse* wichtiger einzuschätzen sind als *praktische Erfahrungen*.

Nach den Ergebnissen der quantitativen Studie I war die Favorisierung der meisten Befragten von *praktischen Erfahrungen* zu erwarten.

Kapitel 8.5.1 zeigt, dass Grundschullehrkräfte das Lernen von CM-Kompetenzen hauptsächlich auf Berufserfahrung, Beobachten von anderen Lehrkräften und durch den informellen Austausch zwischen Lehrkräften zurückführen. Rein formalisierte und wissenschaftliche Quellen sowie das Studium wurden als deutlich weniger wichtig eingestuft.

Die Studie I zeigt weiter, dass Lehrkräfte der Grundschule theoretische Zugänge zwar weniger hilfreich als praktische Lernzugänge bewerten, jedoch noch höher als Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass eine Befragung von Lehrkräften von weiterführenden Schulen weniger Argumente für das CM-Lernen durch Theorie ergeben hätten und mehr Argumente für praktische Erfahrungen.

Die befragten Grundschullehrkräfte, die *theoretische Erkenntnisse* für wichtig halten, argumentieren in dieser qualitativen Studie II, dass die Theorie Lehrkräften mögliche Handlungsbereiche offenbart und als Reflexionsgrundlage des eigenen Handelns dienen kann. Somit findet weniger unreflektiertes, impulsives und auf Emotionen basierendes Lehrkraftverhalten statt. Hingegen nennen die Befragten, die *praktische Erfahrungen* für das CM-Lernen verantwortlich machen, die Nachhaltigkeit und die hohe Motivation durch diesen Lernweg. Einige sind der Überzeugung, dass der Umgang mit Menschen nur praktisch gelernt werden kann.

Der überwiegende Teil der befragten Grundschullehrkräfte in Studie II (7 von 10) hält eine Kombination aus beiden Lernwegen für entscheidend. Während der Interviews fiel es einigen schwer, eine feste Position einzunehmen, inwieweit *theoretische Erkenntnisse* und inwieweit *praktische Erfahrungen* für den CM-Kompetenzerwerb verantwortlich sind. Deshalb ist zu vermuten, dass die oben (Tabelle 75)

vorgenommenen Zuordnungen der Überzeugungen der Befragten sich im Laufe der Zeit und durch weitere Erfahrungen sowie Informationen bei einem erneuten Interview verändern könnten. Dies spricht bei CM-Aus- und Weiterbildungen stark dafür, den Teilnehmenden als Referent*in im Vorfeld genau zu begründen, warum die jeweiligen Ansätze verwendet werden und welche Vorteile die Teilnehmenden daraus für die praktische Anwendung ziehen können. Hier erscheint es sinnvoll, dass eine Person, die eine Fortbildung leitet, auf die oben beschriebenen Argumente der Befragten eingeht. So sollte bei eher theoretischen CM-Lernmethoden den Teilnehmenden der Nutzen für das praktische Handeln erläutert werden. Hier ist insbesondere der Einfluss von Überzeugungen von Lehrkräften auf das eigene Handeln zu benennen, welche durch theoretische Lernmethoden objektiv hinterfragt werden können. Auch bei praktischen Übungen sollten die Befragten auf die möglichen positiven Effekte im Vorfeld aufmerksam gemacht werden, wobei davon auszugehen ist, dass die Teilnehmenden diese eher benennen können.

Kapitel 4.2 hat gezeigt, dass Forscher*innen noch keine Einigkeit aufweisen, inwieweit CM-Kompetenzvermittlung bei Lehrkräften durch *wissenschaftliche Kenntnisse* oder durch *praktische Erfahrungen* erfolgen. Eine Reihe von Wissenschaftler*innen hält die Verknüpfung von Theorie und Praxis für den Kompetenzerwerb von Lehrkräften für ausschlaggebend (vgl. Janssen, Westbroek, & Doyle, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Irwin & Ryan, 2013; Billett, 1998; Bennett, 1987, zitiert von Hattie et al., 2015). Andere Studien finden jedoch keinen Unterschied zwischen Standardlehre und Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. Hoepfner, von Keyserlingk, Koerndle & Proske, 2015; Rowell, Pope & Sherman, 1992; Steins, Haep & Wittrock, 2015). Lewin und Stuart (2003) vertreten den Standpunkt, die Realität sei zu vielfältig, sodass Lernende durch Praxisübungen unmöglich auf alles praktisch vorbereitet werden können. Zu dieser Position unterscheiden sich die epistemologischen Überzeugungen der befragten Lehrkräfte von der Studie I und auch der Studie II stark. Die quantitativen Einschätzungen der Befragten aus Studie I zu rein theoriegeleiteten Lernmöglichkeiten wurden am geringsten von den Befragten bewertet. Und auch die qualitative Studie II zeigt, dass keine befragte Lehrperson allein theoretische Lernmöglichkeiten als ausreichend für das Lernen von CM-Kompetenzen einschätzt.

Die Überzeugungen der Mehrheit der befragten Lehrkräfte scheinen der Position von Reusser und Pauli (2014) nahe zu stehen, die der Meinung sind, dass Vermittlung von neuem Wissen nicht genügt, um Handlungsrouninen zu verändern. Oder auch der Position von Wade (1984), der es in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für

sinnvoll erachtet, theoretische mit unterschiedlichen praktischen Elementen zu verbinden. Auch Wahl (2008) bestätigt die Wirksamkeit von praxisnahen Trainings für Lehrkrafthandeln nur unter bestimmten Bedingungen, bei denen theoretische und praktische Übungen berücksichtigt werden.

Das Hinterfragen eigener Überzeugungen in Weiterbildungsprozessen, wird von Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) gefordert. Auch Fives und Buehl (2012) halten praktische Verhaltensübungen für nicht ausreichend für effektiven Weiterbildungsprozessen. Sie halten die Veränderung von den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften für entscheidend. In den zehn vorliegenden Interviews äußern sich die Befragten nicht explizit zum Hinterfragen von ihren Überzeugungen. Es scheint daher, dass ein stärkeres Bewusstsein von Lehrkräften über den Einfluss von ihren berufsbezogenen Überzeugungen auf ihr Verhalten womöglich helfen könnte, ihr CM-Verhalten zu verbessern. Konkrete Bildungsangebote, die die Überzeugungen und deren Einfluss thematisieren, scheinen hierfür hilfreich.

Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) treten ebenfalls für das aktive Einbeziehen von Lehrpersonen im Lernprozess ein. Auch diesen Punkt äußern die zehn Befragten in den Interviews nicht konkret. Die genannten praktischen Lernerfahrungen, die in Studie II beschrieben wurden, scheinen jedoch durch eine hohe Selbstbestimmung des Lernprozesses geprägt zu sein. Es ist daher davon auszugehen, dass die zehn Befragten womöglich diesem genannten Aspekt von Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) zustimmen würden.

In diesem Kapitel wurden die allgemein getroffenen Aussagen der zehn Befragten für die zwei CM-Lernwege, CM-Lernen durch *theoretische Kenntnisse* und durch *praktische Erfahrungen* dargestellt. Im folgenden Kapitel werden die Überzeugungen von konkreten Einzelmaßnahmen für das CM-Lernen beleuchtet. Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, die theoretischer und/oder praktischer Natur sind.

11.6 Ergebnisse: Einschätzung ausgewählter Maßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung

Das vorherige Kapitel hat die generellen Überzeugungen der Befragten beleuchtet, wie CM-Kompetenzen aufgebaut werden können. In diesem Kapitel werden nun Überzeugungen zu acht ausgewählten CM-Lernmaßnahmen, die sich womöglich für die Kompetenzerweiterung eignen, untersucht. Alle acht Maßnahmen wurden bereits in der Studie I von den Befragten quantitativ eingestuft. Das Ziel der qualitativen Befragung ist,

ein Verständnis über die konkreten Überzeugungen von Grundschullehrkräften über die Vor- und Nachteile dieser acht Maßnahmen für das CM-Lernen zu erhalten.

	Abgefragte Maßnahmen zur CM-Kompetenzerweiterung
1.	Lesen von Fachliteratur zum Thema CM
2.	Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM
3.	Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften
4.	Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht
5.	Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht mit Reflexionsbogen und anschließendem Reflexionsgespräch
6.	Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und darauffolgende kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe
7.	Micro Teaching
8.	Coaching-Maßnahme

Im Interviewleitfaden richtet sich für jede der acht Maßnahmen eine konkrete Frage an die interviewten Personen, sodass jede Person zu jeder Maßnahme Stellung genommen hat, z. B.: „Inwieweit eignet sich die genannte Tätigkeit, um Kompetenzen zur Klassenführung aufzubauen? Oder eignen sich nicht?“. Weiter ging es für die zehn Personen mit: „Würden Sie an so einer Maßnahme persönlich teilnehmen? / Würden Sie eine solche Tätigkeit persönlich durchführen?“.

Für jede der Maßnahmen wurden drei Subkategorien gebildet. So wurden alle genannten Vorteile und Nachteile der jeweiligen Maßnahme gesammelt. Zudem wurden aus Sicht der Befragten notwendige Gelingensbedingungen in einer dritten Subkategorie zusammengefasst. Hier beschreiben die Befragten Bedingungen, die helfen, dass die jeweilige Maßnahme für den CM-Kompetenzzuwachs von Nutzen ist.

Bei der folgenden Ergebnisdarstellung werden nur ausgewählte Zitate der Kodierungen je Thema ausgewählt, um den Umfang zu reduzieren und die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Es werden mindestens so viele Zitate ausgewählt, wie für die vollständige Erfassung aller Argumentationen der Befragten nötig ist. Argumentationen, die sich doppeln, werden ausgelassen. Die Reihenfolge der Argumentationen im Fließtext wird nach der Anzahl der Nennungen festgelegt. Dementsprechend wird als Erstes der Aspekt einer Maßnahme oder Tätigkeit genannt, die am meisten kodiert wurde.

In diesem Kapitel habe ich mich für eine kategorienbasierte Auswertung entschieden, da ein großes Interesse darin besteht, herauszuarbeiten, welche Vor- und Nachteile die einzelnen Maßnahmen und Tätigkeiten aus Sicht der Befragten haben. Dieses Wissen kann bei der Planung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hilfreich sein. Inwieweit sich die einzelnen Überzeugungen der zehn Befragten voneinander unterscheiden, wird in diesem Kapitel nicht untersucht. Daher wurden keine fallorientierten Zusammenfassungen durchgeführt.

Insgesamt habe ich zu den acht Maßnahmen/Tätigkeiten 210 Kodierungen vorgenommen (vgl. Tabelle 76). Person 6 hat mit 16 kodierten Einheiten die geringste Zahl und Person 3 mit 27 die meisten. Die Anzahl der kodierten Textstellen je befragte CM-Lernmaßnahme variieren zwischen 20 und 34 (vgl. Tabelle 77). Bei den meisten kodierten Einheiten handelt es sich um ausführliche Erklärungen seitens der Befragten, die sich über mehrere Zeilen erstrecken. Die Anzahl der Kodierungen pro Maßnahme und Person belaufen sich durchschnittlich auf ein bis zwei (siehe die Tabellen mit jeweils der genauen Anzahl in den folgenden Unterkapiteln). Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den zehn Interviews der acht CM-Lernmaßnahmen kapitelweise dargelegt.

Tabelle 76: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 3 „Einzelmaßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 210)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	24	11 %
2	23	11 %
3	27	13 %
4	21	10 %
5	24	11 %
6	16	8 %
7	14	7 %
8	24	11 %
9	18	9 %
10	19	9 %

Tabelle 77: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 3 „Einzelmaßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
3.1 Lesen von Fachliteratur zum Thema CM	34
3.2 Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM	21
3.3 Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften	29
3.4 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht	36
3.5 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht mit Reflexionsbogen und anschließendem Reflexionsgespräch	20
3.6 Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und darauf kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe	21
3.7 Micro Teaching	29
3.8 Coaching-Maßnahme	20

11.6.1 Lesen von Fachliteratur zum Thema CM

Das Lesen von Fachliteratur zum Thema CM ist eine Möglichkeit für Lehrkräfte, sich mit dem Thema CM auseinander zu setzen. Inwieweit die zehn Befragten diese Tätigkeit für den CM-Kompetenzerwerb für sinnvoll erachten, wird durch die Auswertung der 34 Kodierungen beschrieben. Tabelle 78 zeigt, dass jede befragte Person mindestens eine Aussage hierzu getätigt hat. In Tabelle 79 wird ersichtlich, wie sich die 34 Aussagen auf die drei erstellten Subkategorien aufteilen.

Tabelle 78: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch das Lesen von Fachliteratur“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 34)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	3	9 %
2	5	15 %
3	5	15 %
4	4	12 %
5	3	9 %
6	2	6 %
7	1	3 %
8	7	21 %
9	2	6 %
10	2	6 %

Tabelle 79: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorie „CM-Lernen durch das Lesen von Fachliteratur“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	17
Nachteile	10
Gelingensbedingungen	7

Vorteile von Lesen von Fachliteratur zu CM

Aus den Interviews wurden insgesamt 17 Kodierungen vorgenommen, in denen von den Befragten Vorteile für die CM-Kompetenzerweiterung durch das Lesen von Fachliteratur zu CM genannt wurden. Wie oben beschrieben, werden nur ausgewählte Zitate der insgesamt 17 Kodierungen hier ausgewählt, um den Umfang zu reduzieren und die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die Argumente, die in den Transkripten zahlenmäßig am meisten auftreten, werden als Erstes beschrieben.

Der meistgenannte Vorteil für das Lernen von CM-Kompetenzen durch Lesen von Fachliteratur (insgesamt fünf Nennungen) ist das Kennenlernen weiterer Handlungsmöglichkeiten und Anregungen. Die Befragten betonen, dass sich aus der Literatur jede Lehrkraft individuell sinnvolle Verhaltensmuster ableiten kann.

- „Ja, ich glaube, das kann schon helfen, wenn man bereit ist, sich weiterzuentwickeln. Weil man neugierig darauf ist, was es für andere Möglichkeiten gibt oder ja, wenn man dazu bereit ist.“ (Interview 1, Pos. 44)
- „Ja, im Grunde brauchst du das, damit du überhaupt Anregungen hast, für dein Verhalten. Ich meine, du musst das natürlich alles abwägen und ob das für dich passend ist. Aber ich sage mal so, du brauchst ja eine Anregung. Du könntest

sagen, dann, okay, dazu stehe ich, jetzt wie mit meinem Störungsprotokoll. Oder du kannst eben auch sagen, wenn dir einer was anbietet, nein, das ist jetzt für mich persönlich gar nichts.“ (Interview 5, Pos. 57).

Als weiteren Vorteil beschrieben sie mehrfach, dass Fachliteratur sie in die Lage versetzt, sich tiefer und sachlich mit CM-Aspekten auseinanderzusetzen. Dieses könne auch für das Praxisverhalten helfen. Besonders bei neuen Problemsituationen ist dies aus Perspektive der Befragten ein guter Weg, neues Wissen aufzubauen.

- *„Ich finde das superwichtig, weil einfach, wie heißt es, man sich dann noch mal wirklich sachlich mit einer Thematik auseinandersetzt. Und nur, wenn man was über Classroom Management (lachend) weiß, kann ich es dann auch irgendwann in der Praxis umsetzen. Ich kann mir das raussuchen, wo ich meine, das würde für mich funktionieren. Und von daher finde ich es ganz wichtig, dass man auch immer wieder, auch wenn man schon lange im Beruf ist“ (Interview 4, Pos. 39)*
- *„Also jetzt ist es so wirklich gezielter, wenn du, ich sage mal, du hast vielleicht ein autistisches Kind, hast dich aber jetzt schon länger nicht mehr mit Autismus beschäftigt, dass du dann nochmal gezielt nachliest, wie gehe ich mit den Kindern um, als Beispiel. Weil das ist, ja so ein, du hast ja so ein riesen Repertoire, hast jetzt auch nicht alle Störungen oder Störfaktoren oder Krankheiten oder wie auch immer oder Sachen, ne?“ (Interview 8, Pos. 33).*

Als weiteres Argument beschreiben die Befragten, dass das Lesen von Literatur zu CM-Thematiken eine Wiedererinnerung an das, was in der Praxis verloren gegangen ist, darstellt. Aus den Aussagen geht hervor, dass gewisse Grundlagen von hilfreichen Handlungswissen im Laufe des aktiven Lehrkräftedaseins zum Teil verloren gehen. So hält eine befragte Lehrkraft es für wichtig „...als erfahrener Lehrer sollte man das [CM-Wissen] ab und zu immer wieder sich mal wieder neu nachlesen.“ (Interview 7, Pos. 43).

- *„oh Gott, das ist so wichtig und im Alltag gehen halt ganz viele Aspekte dann auch wieder verloren,“ (Interview 4, Pos. 41)*
- *„Ja, also ich finde schon, dass es hilft, weil man bekommt ja, also alles/ man hat ja nicht alles sofort so parat und die ganzen Ideen und Kniffe, was man da so hat.“ (Interview 6, Pos. 57)*

Zwei Lehrkräfte betonten im Interview, dass das Lesen von Literatur zu CM Lehrkräften Sicherheit und Struktur gibt und somit sinnvoll ist.

- *„Also das gibt dir auch eine Sicherheit. Und dann, glaube ich, ja, man braucht ja viel von außen, damit man irgendwie seinen Weg auch finden kann. Also ich finde das total wichtig.“ (Interview 4, Pos. 39)*
- *„Hilft definitiv, weil du musst es ja, also gewisse Strukturen musst du dir ja erstmal anlesen, wenn du studierst, also, ne? Oder wenn du die Ausbildung machst, klar, ja, hilfreich.“ (Interview 8, Pos. 31)*

Person 4 hat im Interview in einem Nebensatz erwähnt, dass neueste Erkenntnisse aus der Wissenschaft durch das Lesen von Fachliteratur erlangt werden können. Die Person äußerte sich hierbei jedoch nicht konkret, inwieweit dies CM-Lernen unterstützt.

Nachteile von Lesen von Fachliteratur zu CM

Insgesamt wurden zehn Kodierungen zu Nachteilen von Lesen von Fachliteratur für das CM-Lernen erhoben. Auch hier werden die Argumente mit den meisten Kodierungen zuerst genannt.

Drei der Befragten äußerten sich dahingehend, dass andere Lernwege für Lehrkräfte praktikabler sind. So könnten andere Expert*innen (z. B. der Schulpsychologische Dienst oder andere Kolleg*innen) zielgerichtet zu einem Thema befragt werden, ohne eine mühevollen Literaturrecherche zu initiieren. In den Kodierungen stehen für die Lehrkräfte der Umgang mit neuen Problemfeldern im Mittelpunkt.

- *„weil so viele Flüchtlingskinder, ne, ist es, ja, erst in den letzten Jahren akut gewesen. Und ja, da sind wir schon auch ein bisschen verzweifelt und dann habe ich zum Beispiel den Schulpsychologen angerufen und habe mir da noch ein paar Tipps geholt, ne? Also und sowas könntest du sicherlich auch irgendwo nachlesen, es war jetzt einfach der praktikablere Fall, da mal anzurufen, mal ein anderes Gespräch zu suchen, was können wir noch machen?“ (Interview 8, Pos. 35)*
- *„Also, wenn in solchen pädagogischen Zeitschriften quasi zu dem Zeitpunkt, wo du ein Problem hast, genau das thematisiert wird, und dann sozusagen so einen Anstoß gibst, einmal etwas anderes auszuprobieren, würde ich schon sagen, dass das hilft. Aber es kommt glaube ich immer so ein bisschen darauf an, ob man gerade offen dafür ist oder ob das gerade einen sehr berührt, genau das Thema in so einer Zeitschrift, oder nicht.“ (Interview 3, Pos. 45)*

Als weiterer Nachteil wird beim Lesen von Fachliteratur die mangelnde Nachhaltigkeit für das CM-Lernen aufgeführt.

- *„Weil wenn ich nur etwas lese und das dann, wie ich schon gesagt habe, irgendwie gar nicht anwende oder gar nicht in meine Situation gerade passt, dann vergisst man es einfach zu schnell wieder.“ (Interview 3, Pos. 45)*
- *„Ich denke, wenn nur als Hintergrundwissen und wenn man dann die Sachen auch praktisch ausprobiert. Ich habe im Studium gemerkt, durch viel theoretisches Wissenaneignen bleibt nicht so viel hängen. Oder man muss es selber ausprobieren, damit man es wirklich lernen kann.“ (Interview 10, Pos. 35)*

Eine weitere Meinung ist, dass CM-Kompetenzen nicht angelesen werden können und somit das Lesen von Fachliteratur überflüssig sei. Person 2 sieht für Lehrkräfte mit etwas Erfahrung keinen neuen Erkenntnisgewinn durch das Lesen von Fachliteratur.

- *„Also per se würde ich tatsächlich sagen, diese Klassenführung für mich ist nichts, was du in Büchern nachlesen kannst, weil das musst du, weil du ja tatsächlich, finde ich, mit Menschen arbeitest, musst du ja irgendwie, also finde ich, geht nur in der Praxis.“ (Interview 8, Pos. 11)*
- *„Ich glaube, wenn man eine gewisse Zeit gearbeitet hat, ist meine Erfahrung, dass da oft nichts Neues mehr drinsteht.“ (Interview 2, Pos. 29)*

Gelingsbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch das Lesen von Fachliteratur

Insgesamt wurden sieben Kodierungen mit Gelingsbedingungen aufgelistet, die nach Ansicht der Befragten den Nutzen für das CM-Lernen von Fachliteratur entstehen lassen und erhöhen.

Sie führen das Argument an, dass das Lesen von Fachliteratur hauptsächlich für Berufsanfänger und Lehrkräfte in der Ausbildung von Nutzen ist. Erfahrene Lehrkräfte könnten hiervon nicht mehr profitieren.

- *„Okay, also meine Gedanken dazu sind, dass ich denke, als Berufsanfänger kann das auf jeden Fall helfen, ja.“* (Interview 2, Pos. 27)
- *„Genau, das habe ich sicherlich gemacht, als ich im Studium war oder während des Referendariates, und jetzt mache ich es natürlich weniger, selten, ne? Wenn mir mal was in die Finger kommt, klar, aber dann auch gezielter, ne?“* (Interview 8, Pos. 33)

Als Grundvoraussetzung für das Lesen von Fachliteratur wird genügend Zeit genannt, die nicht immer vorhanden sei.

- *„Also wenn ich Zeit dazu habe, dann mache ich das schon, ja.“* (Interview 6, Pos. 61)

Ein konkreter Anlass oder auch das Erinnern von außen sei nötig, um sich mit CM-Literatur zu beschäftigen.

- *„Ja, ich bräuchte schon so wie du jetzt so einen Anlass mal wieder. Also ich glaube so, dass man/ Ich habe das (lachend) wirklich mir vorgenommen und mache das auch, dass ich gedacht habe, ah, der (Name) macht da jetzt was zu und eigentlich.“* (Interview 4, Pos. 41)

Die Bereitschaft von Seiten der Lehrkraft, etwas ändern zu wollen, wird als weitere Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Fachliteratur benannt.

- *„Wenn man sagt: ‚Für mich ist alles in Ordnung so‘, dann braucht man auch nichts lesen, also dann, glaube ich, verändert sich gar nichts. Das hängt von der Bereitschaft ab.“* (Interview 1, Pos. 44)

Der Zugang zur Literatur sollte vereinfacht werden. Person 3 schlägt vor, Fachliteratur am Arbeitsort für alle Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen.

- *„Also ich fände es eigentlich super, wenn unsere Schule zum Beispiel hier die Grundschulzeitschrift oder irgendwie Deutschunterricht, da gibt es ja verschiedene Verlage/ wenn unsere Schule so etwas im Abo hätte, dann würde ich da mit Sicherheit dann und wann einmal reingucken.“ (Interview 3, Pos. 49)*

Eine Verknüpfung von guten CM-Verhaltensweisen mit konkreten Unterrichtsreihen in der Literatur könnte für Lehrkräfte hilfreich sein. Damit würden sie konkreten Unterricht planen und zugleich ihre CM-Kompetenzen steigern können.

- *„Und dann wäre es ja auch irgendwie, wenn man jetzt irgendwie ein bestimmtes Vorhaben hat oder so, dann kann man sich ja halt/ also es sind ja oft auch Unterrichtsbeispiele. Ne? Dann kann man sich ja so, was die Rahmenbedingungen angeht, die man schafft, irgendwie damit Kinder gut lernen können, da kann man sich ja dann schon irgendwie etwas abgucken. Ne? Oder einmal in der Zeitschrift gucken, wenn man jetzt irgendwie Unterricht plant, sage ich einmal, und man weiß noch gar nicht so genau, wo es hingehet halt. Ne? Und man da Vorschläge, ja, dann ist das schon hilfreich, denke ich.“ (Interview 3, Pos. 49)*

11.6.2 Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM

Der Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM-Themen ist eine weitere Möglichkeit, sich als Lehrkraft mit dem Thema auseinanderzusetzen. Inwieweit die Befragten diese Möglichkeit als sinnvoll erachten, wird in diesem Ergebnisteil erörtert. Dabei handelt es sich hier um eine Lernmöglichkeit, die rein auf theoretischer Vermittlung beruht und keine praktischen Aspekte miteinbezieht. Tabelle 80 zeigt, dass insgesamt 21 Kodierungen aus den zehn Transkripten durchgeführt wurden. Jede Person hat eine bis drei Äußerungen getätigt. Tabelle 81 zeigt die Anzahl der Kodierungen für die Subkategorien Vorteile sowie Nachteile von wissenschaftlichen Vorträgen. Zudem wurden die Anzahlen der Gelingensbedingungen für das CM-Lernen durch wissenschaftliche Vorträge notiert.

Tabelle 80: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch wissenschaftliche Vorträge“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 21)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	1	5 %
2	3	14 %
3	3	14 %
4	2	10 %
5	3	14 %
6	2	10 %
7	3	14 %
8	1	5 %
9	2	10 %
10	1	5 %

Tabelle 81: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch wissenschaftliche Vorträge“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	8
Nachteile	4
Gelingsbedingungen	9

Vorteile von Lesen von Fachliteratur zu CM

Zwei der Befragten finden wissenschaftliche Vorträge genauso hilfreich wie das Lesen von Fachliteratur. Durch Vorträge können Lehrkräfte ihre wissenschaftlichen Kenntnisse erweitern und zu unterschiedlichen CM-Themen dazulernen.

- *„Tja, das kommt darauf an, was da vermittelt wird. Grundsätzlich würde ich sagen: Ja, das kann auch helfen. Wenn es zum Beispiel darum geht zu erfahren, wie Kinder lernen oder wie man Beziehungen aufbauen kann oder welche Störungsbilder es geben kann oder psychologische wissenschaftliche Erkenntnisse. Das kann einen schon weiterbringen, ja.“* (Interview 1, Pos. 50)
- *„Ich denke, das kann genauso weit helfen wie die Fachzeitschriften sich durchzulesen. Wenn da jetzt, ja, wissenschaftliche Erkenntnisse erläutert werden, auf die man näher eingehen könnte. Also ich habe noch keinen besucht zu dem Thema, aber ich denke, das wird genauso hilfreich sein. Ja.“* (Interview 6, Pos. 63)

Zwei weitere Befragte sind der Überzeugung, dass sich Lehrkräfte für die Auseinandersetzung mit CM durch wissenschaftliche Vorträge motivieren lassen

könnten, sich mit CM auseinanderzusetzen. Person 10 hält die Wahrscheinlichkeit, neues CM-Wissen in der Praxis umzusetzen, bei Vorträgen für höher als durch Fachliteratur.

- *„Das ist ähnlich wie beim Buch auch. Immer wieder, wenn man mal so was hört, motiviert das einen vielleicht noch einmal intensiver daran zu arbeiten. Finde ich auch gut. Mache ich auch, selbst jetzt noch (lacht).“* (Interview 7, Pos. 49)
- *„Ich denke, mehr als das bloße Lesen, also mehr als die erste Frage quasi beinhaltet hat. Aber trotzdem, also wenn der Vortragende das anschaulich und an Beispielen erläutert, denke ich, hat das auch ein bisschen was mit Beobachten zu tun. Und dann auch ist man wahrscheinlich eher dazu geneigt, das selber auszuprobieren. Und dann, denke ich, hat das einen höheren Effekt.“* (Interview 10, Pos. 39)

Vorträge schaffen eine Außenperspektive, die neue Sichtweisen eröffnet, beschreiben zwei weitere Befragte. Person 5 berichtet von einer Fortbildung zu Spätaussiedlern, bei der sie für sich selbst einen großen Nutzen gesehen hat. Dort konnte sie Empathie entwickeln.

- *„Genau, dann fände ich das eigentlich gut, also dass man da noch mal, ja, von außen was erfährt. Und das ist auch noch mal wieder was anderes, halt, als Lesen. Also wenn dann jemand das toll erzählen kann und da wirklich/ ja, dann finde ich das super.“* (Interview 4, Pos. 43)
- *„Tja, also sagen wir mal so, weil wir ja auch viele Spätaussiedler hatten, hatten wir mal ein ganz überregionales, ja, Treffen von Lehrern eben, also um den Umgang mit so Kindern mit Migrationsunterricht zu schulen und das zu machen. Und klar, das hat einem schon geholfen, weil man dann auch mal das aus deren Sichtweise sieht. Weil, das ist das Problem. Ich meine, du selber siehst es ja aus deiner Sichtweise als Lehrer sozusagen. Aber es ist auch dann gut, in die Sichtweise des Betroffenen zu schlüpfen, damit du auch diese Empathie entwickeln kannst und überhaupt verstehen kannst, warum das so ist. Und das kann einem schon/ oder wurde uns damals/ Ich sehe mich noch da in der Turnhalle (lachend) sitzen. War eine riesige Turnhalle in Würzburg. Und da haben die uns eben von verschiedenen Gruppen vorgestellt, wie die das empfinden. Und das hätte ich ja ohne diese Fortbildung nicht gelernt. Muss ich schon sagen, also das war so.“* (Interview 5, Pos. 61)

Person 9 berichtet von einem Vortrag über ein CM-Thema, was sie für ihre spezielle Situation ausgesucht hat. Diesen Vortrag hat sie für sich als hilfreich angesehen.

- *„Ja, ich habe zum Beispiel eine Weiterbildung gemacht online zum Thema „Wie man ein erstes Schuljahr managt“. Wie man da rangeht. Da ging es jetzt nicht nur speziell um Klassenführung. Ja, obwohl doch, eigentlich komplett, wenn ich so drüber nachdenke. Ja.“* (Interview 9, Pos. 33)

Nachteile von Vorträgen zu CM

Zwei Befragte zweifeln CM-Kompetenzentwicklungen durch Vorträge im Allgemeinen an. Zwar könnten Lehrkräfte sich hier Wissen anhören, jedoch nicht in die Praxis umsetzen. So kommt es nicht zu einem nachhaltigen Kompetenzaufbau durch Vorträge.

- *„Das hilft vielleicht in der Art, dass man sich noch einmal bewusst macht, welche Aspekte Klassenführung hat und sich da vielleicht noch einmal so selbst so ein bisschen einordnet, wenn einem das vorgestellt wird. Und wenn da irgendwie Forschungsergebnisse gezeigt werden, sage ich einmal, welchen Einfluss das hat. Nicht verkehrt, aber ob das direkt meine Kompetenz für Klassenführung erhöht, bin ich skeptisch.“ (Interview 3, Pos. 53)*
- *„Aber im Prinzip ist es auf jeden Fall tausend Mal besser [Micro-Teaching] als einfach nur ein Wissenschaftsvortrag über Classroom-Management zu hören. Sondern in dem Fall wäre es ja dann so, dass man es direkt in der Praxis umsetzt und probiert.“ (Interview 3, Pos. 73)*
- *„Ein reiner Vortrag, ja, wo du selber nicht interagierst, ja gut, das rauscht auch so an einem vorbei. Vor allen Dingen bei uns ist es immer so, du hast meistens diese Fortbildungen ja am Nachmittag, weil, das bietet sich so gut an. Und dann hast du schon sechs Stunden Schule. Dann fallen dir schon die Augen fast zu.“ (Interview 5, Pos. 103)*

Im Interview 2 wird angemerkt, dass die vortragende Person nicht die speziellen Bedingungen an der jeweiligen Schule kennt und somit nicht unbedingt hilfreiches Wissen weitergeben kann.

- *„Es kommt immer drauf an, wer diesen Vortrag hält. Wenn das jemand ist, der sich nur auf die Wissenschaft und nur auf die Theorie bezieht, dann würde ich jetzt erst mal sagen nein, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass das nichts bringt. Dass man da eher sitzt und denkt, das ist nicht so ganz realistisch, was diese Person erzählt, weil das nicht zu den Bedingungen passt, die in der Schule tatsächlich herrschen, das ist aber auch nur die Erfahrung, deswegen würde ich sagen, nein das würde ich jetzt eher sagen nein, würde mich nicht weiterbringen.“ (Interview 2, Pos. 33)*

Gelingsbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch den Besuch eines wissenschaftlichen Vortrags zu CM

Einige Befragte finden Vorträge für das CM-Lernen sinnvoll, aber nur unter bestimmten Bedingungen. Diese wurden in neun kodierten Textstellen begründet.

Als Hauptbedingung für einen guten wissenschaftlichen Vortrag ist nach Ansicht von drei Befragten die Referentin oder der Referent. Hilfreiche Eigenschaften der Referentin oder des Referenten sind ausreichend praktische Erfahrungen, Einbeziehung von Humor im Vortrag und ein motivierendes Auftreten. Dabei spielt die praktische Erfahrung nach

Ansicht dieser Befragten eine der wichtigsten Rollen, um vom Vortrag profitieren zu können.

- *„Es kommt drauf an, wer das hält. Wenn das eine Lehrerin oder ein Lehrer halten würde, der viel Erfahrung hat und sagt jetzt okay, ich komme von der Brennpunktschule und habe diese Sachen, die ich, wovon ich euch erzähle, die habe ich in der Praxis ausprobiert, dann würde ich sagen ja auf jeden Fall. Wenn das jetzt aber ein Professor oder eine Professorin von der Uni ist, die ihre ganzen Berufsjahre an der Uni gelehrt hat, und ihr Wissen nur aus Fachbüchern hat, aber nie in der Theorie gearbeitet hat, dann würde ich sagen nein, brauche ich mir nicht anzuhören. Sorry, an alle Professorinnen und Professoren (lacht).“ (Interview 2, Pos. 35)*
- *„Also ich finde immer wichtig, dass jemand halt Praxis mit einbezieht, auch ein bisschen humoristisch das Ganze macht, nicht jetzt so total, ja, nicht nur wissenschaftlich, aber natürlich auch wissenschaftlich.“ (Interview 4, Pos. 43)*
- *B: „Ja, halt Vorträge sind möglich, wenn es ein guter Referent ist, ne.“ I: „Ein guter Referent? Was wäre Ihnen wichtig bei einem Referenten?“ B: „Dass Beispiele aus der Praxis kommen und nicht nur wissenschaftlich, ne (lacht). [...] Anders wäre es auch schön, wenn es motivierend ist, zuzuhören. Und das nicht ganz so theoretisch wird.“ (Interview 7, Pos. 127-128)*

Person 8 vertritt die Meinung, dass junge Lehrkräfte durch wissenschaftliche Vorträge ihre CM-Kompetenz erweitern können. Erfahrene Lehrkräfte benötigen Vorträge nach dieser Person deutlich weniger.

- *„Ja, definitiv, ich sage ja, gerade als Junglehrer definitiv, ja.“ (Interview 8, Pos. 39)*

Person 9 macht darauf aufmerksam, dass unterschiedliche Lehrkräfte auch unterschiedlich lernen. So mag es Lehrkräfte geben, die gerne zuhören und dadurch lernen. Andere könnten genauso gut CM lernen, indem sie sich z. B. neues Wissen anlesen.

- *„Ich würde sagen, es kommt drauf an, was für ein Lehrertyp man ist. (lacht) [...] Also, wenn ich halt lieber zuhöre, und mir das mehr hilft, dass mir das jemand erzählt, und vielleicht von Erfahrungen da erzählt, dann würde ich sagen, kann das genauso helfen, wie wenn ich eine Zeitschrift durchlese. Weil letztlich hängt es natürlich an mir, wie ich das selber umsetze. Das kann natürlich alles nur Input geben, oder Dinge anstoßen, aber letztlich liegt es ja an der Person selber, wenn es um die eigenen Kompetenzen geht, inwiefern ich das auch umsetze, was mir da erzählt wird. Und ob ich das jetzt lese, oder höre, helfen kann das alles. Ja.“ (Interview 9, Pos. 29-31)*

Person 3 und 5 weisen auf bestimmte äußere Rahmenbedingungen hin, damit Vorträge nützlich sind und besucht werden. Lehrkräfte sollten nicht direkt nach dem Unterricht gestresst zu einem Vortrag gehen, da so wenig gelernt werden kann. Einfache An- und

Abreisebedingungen ohne Kosten bei einer Fortbildung wäre nach Person 3 sinnvoll, sodass sich Lehrkräfte hierfür anmelden.

- *„Ein reiner Vortrag, ja, wo du selber nicht interagierst, ja gut, das rauscht auch so an einem vorbei. Vor allen Dingen bei uns ist es immer so, du hast meistens diese Fortbildungen ja am Nachmittag, weil, das bietet sich so gut an. Und dann hast du schon sechs Stunden Schule. Dann fallen dir schon die Augen fast zu.“* (Interview 5, Pos. 103)
- *„Ich würde an so einem Vortrag teilnehmen, aber jetzt nicht, wenn ich dafür irgendwie krasse Kosten und Mühen auf mich nehmen müsste. Also einmal angenommen, wir hätten jetzt irgendwie eine Konferenz, dann würde ich mich nicht krankmelden. (lacht) Oder einmal angenommen irgendeine Koryphäe kommt, was weiß ich, in die Kölner Uni und jemand fragt mich: Gehst du da mit? Dann schon. Aber ich würde jetzt nicht aus Eigenmotivation heraus irgendwie gucken: Wo gibt es denn einmal einen Vortrag über Classroom-Management? Und dann dafür nach Dortmund fahren oder so.“* (Interview 3, Pos. 55)

Person 6 würde erst dann bei einem wissenschaftlichen CM-Vortrag teilnehmen, wenn sie ein konkretes Bedürfnis nach CM-Wissen hat.

- *„Also ich sehe jetzt im Moment nicht die Notwendigkeit dazu. Aber hätte ich irgendwie das Bedürfnis, dann würde ich es schon machen. Ja. Aber im Moment, glaube ich, bin ich mit meiner Klassenführungskompetenz ganz zufrieden.“* (Interview 6, Pos. 65)

11.6.3 Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften

Nach den vorherigen zwei möglichen Maßnahmen zum CM-Lernen, die theoretischer Natur waren, wird in diesem Unterkapitel eine rein praktische Tätigkeit vorgestellt. So wurden die Interviewten befragt, inwieweit der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften das CM-Lernen fördern könnten.

Tabelle 82 zeigt, dass die Befragten eine bis sechs Aussagen zu dieser Kategorie getätigt haben. In der Tabelle 83 wird deutlich, dass 15 Kodierungen getätigt wurden, die Vorteile von Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften beschreiben, und eine Kodierung, die einen Nachteil darstellt.

Tabelle 82: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 29)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	6	21 %
2	3	11 %
3	2	7 %
4	2	7 %
5	3	11 %
6	2	7 %
7	3	11 %
8	5	18 %
9	1	4 %
10	2	7 %

Tabelle 83: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	15
Nachteile	1
Gelingsbedingungen	13

Den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften beschrieben die Befragten besonders positiv. „*Finde ich, mit am allersinnvollsten.*“ (Interview 9, Pos. 35). „*Das habe ich ja grade schon ein paar Mal angesprochen. Ich denke, das bringt am meisten*“ (Interview 10, Pos. 41). Alle Befragten gaben an, dieses in ihrer Praxis durchzuführen und als sinnvoll zu betrachten. Die Vorteile sowie ein genannter Nachteil werden nachfolgend erklärt. Zudem gab es zwölf Äußerungen zu Gelingsbedingungen.

Vorteile von Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften für das CM-Lernen

Die befragten Grundschullehrkräfte sehen durch den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften das Zurückgreifen auf Erfahrungen anderer als sehr bereichernd und auch erleichternd an.

- „*also auch [dass ich] dem Classroom Management abgucken konnte und mich da so ein bisschen dranhängen konnte.*“ (Interview 1, Pos. 12).

So berichtet die Person 6 im Interview von festgelegten Teamzeiten, in denen Austausch vorgesehen ist. Diese empfindet sie als sehr hilfreich, auch um über CM-Verhalten zu sprechen.

- *Zum Beispiel auch jeden Montag haben wir bei uns im Kollegium eine Teamsitzung, und wir sind halt vier Parallelklassen und da bespricht man dann schon etwas. Wir versuchen relativ parallel zu arbeiten und alles auch sehr gleich zu machen, aber der pädagogische Spielraum ist dann doch nochmal bei jedem ein bisschen unterschiedlich und dann berichtet man mal. Ich habe jetzt das und das gemacht, darauf hat meine Klasse ganz gut reagiert oder eher nicht so. Und das hilft natürlich, ja, klar, auch die eigene Klassenführungscompetenz zu erweitern.“ (Interview 6, Pos. 71).*

Dabei ist es aus Sicht der Befragten sinnvoll, eine andere Lehrkraft direkt nach dessen CM-Verhalten zu befragen. Zum anderen können Lehrkräfte sich zu ihren Problemen im CM von anderen Lehrkräften konkreten Rat einholen.

- *„Ganz wichtig, aber wichtig. Also da der Austausch mit Kolleginnen, was die für Erfahrungen haben oder man erzählt eine Situation wo etwas so und so und mal auch hören, wie der Kollege vielleicht sich verhalten hätte. Man lernt da absolut dazu und ich finde das richtig gut.“ (Interview 7, Pos. 53).*

Die Befragten schätzen die Rückmeldungen von anderen Lehrkräften als besonders hilfreich ein, weil sie zeitnah und konkret sind. Zudem kennen die Lehrkräfte im Kollegium die Schülerschaft und haben ähnliche Probleme, sodass die Ratschläge auf den konkreten Erfahrungen der anderen Lehrkräfte basieren. So können Lehrkräfte zu akuten Schwierigkeiten in ihrer Klasse zeitnah um praxisnahe Ratschläge bitten, die sie direkt am nächsten Tag umsetzen können.

- *„Das glaube ich schon. Weil oft ist es ja so, man kommt ins Lehrerzimmer und hat irgendein Problem und teilt das mit jemandem. Und wenn da ein Kollege sagt so: Ja, mit dem Kind hatte ich das auch einmal. Ich mache das dann immer so und so. Das finde ich schon, dass das helfen kann. Weil man hat es ja direkt dann zeitnah an der Situation oder an dem Problem dran und kann es ja dann irgendwie, ja, spätestens am Tag danach oder so etwas, versuchen halt, den Tipp, den man vom Kollegen bekommt, irgendwie zu beherzigen. Und wenn das dann erfolgreich ist, dann denke ich schon, dass das mein Verhalten irgendwie verbessert. (lacht) Wenn es nicht erfolgreich ist, dann kann man noch überlegen: Gut, vielleicht war das nicht das Richtige für das Kind. Aber möglich ist es auf jeden Fall.“ (Interview 3, Pos. 57).*
- *„Finde ich, mit am allersinnvollsten. Weil es auf Erfahrungen basiert. Also wenn ich einen Kollegen habe, oder eine Kollegin, wo ich sage, die halte ich für kompetent, da sehe ich in der Klasse läuft es total gut, dann wäre das meine erste Anlaufstelle, um zu fragen, ‚Das und das ist mein Problem, was denkst du? Was kann ich machen?‘ Oder sogar weitergehen und sagen so, ‚Kannst du mal bei mir in die Klasse kommen‘, und wenn es jetzt um mich als Person geht, zu sagen, ‚Kannst du hospitieren? Mir Tipps geben, was ich vielleicht selber als Person anders machen kann?‘“ (Interview 9, Pos. 35).*

- „Das habe ich ja grade schon ein paar Mal angesprochen. Ich denke, das bringt am meisten, weil man da ja auch seine eigenen Erfahrungen noch mal mit den Kollegen austauschen kann und eine direkte Rückmeldung bekommen kann, auch vielleicht direkt in der Situation, nachdem irgendwas aufgetreten, vorgefallen ist oder so. Und ich denke, das hat einen konkreteren Bezug auch wirklich zu der Situation in der Schule, in der Klasse, für die man quasi eine Lösung braucht oder für die man gute Klassenführung, nicht einführen, umsetzen möchte.“ (Interview 10, Pos. 41).
- „Das finde ich gut. Aber das glaube ich liegt auch einfach daran, dass solche Gespräche im Lehrerzimmer ja oft entstehen, wenn man ein bestimmtes Thema hat, über das man sich austauschen möchte. Und die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist schon, dass unter Lehrkräften gerade, wenn man an derselben Schule ist, oder auch nicht an derselben Schule aber eine ähnliche Schülerschaft hat, da total wertvolle Tipps gegeben werden können, ja.“ (Interview 2, Pos. 39).
- „Also es ist immer gut, wenn man sich austauscht mit jemandem, der ähnliche Probleme hat, wenn ich heimkomme und meinem Mann das erzähle, nützt das nichts, aber mit Kollegen ist das wirklich/ das ist in der Schule ganz wichtig. Und genau das fehlt ja jetzt heute in diesem Schuljahr.“ (Interview 7, Pos. 93).

Person 1 nennt als positiven Effekt des Austauschs zwischen Lehrkräften die psychische Entlastung.

- „Und es kann einen auch entlasten, wenn man erfährt, dass die Kollegen ähnliche Schwierigkeiten haben.“ (Interview 1, Pos. 56).

Der Austausch und die Zusammenarbeit sind nach Person 5 notwendig, um ein hilfreiches CM-Verhalten überhaupt umzusetzen zu können, wenn mehrere Lehrkräfte in einer Klasse tätig sind. Bei ihren Aussagen scheint das CM-Lernen nicht im Vordergrund zu stehen, sondern eine kontinuierliche gute pädagogische Arbeit mit Klassen.

- „Ja, das hilft absolut, weil, das brauchst du. Denn wie gesagt, ich war ja auch oft in Klassen, in denen ich nicht der Klassenleiter war. Und dann musst du mit den anderen zusammenarbeiten. Oder auch wenn jemand bei dir in der Klasse ist, der muss ja auch wissen, welche Linie du vertrittst, damit er da weitermachen kann oder auch sagen kann, zu den Kindern, gut, ich sehe das eben anders als die Frau (Name der Interview Person) jetzt. Ist ja okay. Und deswegen mache ich das so und so. Aber die Grenzen müssen irgendwie abgesteckt werden. Denn ja, sonst gibt es Durcheinander, auch in den Köpfen der Kinder. Und das ist ganz schlecht.“ (Interview 5, Pos. 63).
- „Und du musst dich besprechen, weil, du brauchst Kommunikation untereinander. Weil, sonst, ja, es können Probleme mit einzelnen Schülern sein, die dann ja auch für die anderen Fachlehrer wichtig sind. Es kann aber auch ein Problem mit der ganzen Klasse auftreten. Also ja, gerade diese Kommunikation über die Sachen, das ist lebenswichtig, für die Kinder und (lachend) für uns selber auch. Ja, ist so.“ (Interview 5, Pos. 65).

Laut Person 8 sind der Austausch und die Zusammenarbeit unter Lehrkräften besonders hilfreich für Junglehrkräfte. Dies schafft ihnen vor allem auch Entlastung.

- *„Und nicht direkt irgendwie, ja, auch das geht, auch ich habe irgendwie nach dem Referendariat irgendwo eine Klasse übernommen, weil eine Lehrerin ausgefallen ist. Aber da war ich aber trotzdem, muss ich sagen, wenn ich jetzt daran zurückdenke, da hatte ich auch schon ein Team im Jahrgang, da haben mich ganz viel die anderen Lehrerinnen aus dem Jahrgang unterstützt. Also das war damals, das kannte ich vorher noch nicht so konkret“ (Interview 8, Pos. 79).*

Nachteile von Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften für das CM-Lernen

Von allen zehn Interviews nannte Person 3 einen möglichen Nachteil durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften in Bezug auf das CM-Lernen. Negative Vorbilder können demnach schädlich für das eigene CM-Lernen sein.

- *„Andererseits habe ich aber auch die Erfahrung gemacht, dass negative Vorbilder, wenn man sich zu viel mit denen umgibt, auch ein Verhalten irgendwie fördern können, weil man irgendwie nicht mehr den Abgleich hat. Aber/
I: Also, dass das hilft, negative Vorbilder/
B: Nein, im Gegenteil. Also ich glaube, wenn man Leute um sich hat, die Sachen einfach andersherum machen, dann passiert es schnell, dass man irgendwie denkt, so geht das. Und dass man irgendwie vielleicht eher so ein bisschen weg von dem kommt, was man vielleicht eigentlich für richtig hält.“ (Interview 3, Pos. 35-37).*

Person 1 merkt kritisch an, dass der informelle Austausch zwar psychisch entlasten kann, jedoch für wirkliches CM-Lernen ein richtiges Setting aufgebaut werden muss. Dies wird im nächsten Punkt ‚Gelingensbedingungen‘ vertiefend thematisiert.

- *„Das kann einen entlasten, wenn man sieht: ‚Oh, andere haben auch mal Schwierigkeiten‘, aber um wirklich inhaltlich etwas davon zu haben und die Qualität des eigenen Unterrichts zu verbessern, glaube ich, braucht man dazu ein richtiges Setting, ja.“ (Interview 1, Pos. 68).*

Gelingensbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften

Vier der Befragten halten Team-Teaching oder zusätzliche festgelegte Teamzeiten für nötig, damit ein sinnvoller kollegialer Austausch stattfinden kann, der die CM-Kompetenzen positiv beeinflusst. Eine verankerte Zeit im Stundenplan für Absprachen hält Person 5 für besonders wichtig. Sie wünscht sich dies auch als Anrechnung an die Arbeitszeit.

- *„Zum Beispiel auch jeden Montag haben wir bei uns im Kollegium eine Teamsitzung, und wir sind halt vier Parallelklassen und da bespricht man dann schon etwas.“ (Interview 6, Pos. 71)*
- *„Also wir arbeiten in der Stufe sehr eng zusammen und tauschen uns natürlich auch aus über unsere Klassen und genau, zum Teil gibt es auch*

- Doppelbesetzung, die wir haben, da kann man sich auch gut Rückmeldung geben.“ (Interview 2, Pos. 15).*
- *„Ja, und deswegen bin ich ja auch so sauer, dass nur die gehaltene Stunde zählt. Weil ich finde, für solche Supervisionen müsste eigentlich auch Zeit da sein, die wirklich fest im Stundenplan verankert ist, dass man eben sich mit seinem Parallelklassenlehrer oder mit anderen, die eben in der eigenen Klasse unterrichten, absprechen kann. Weil, das ist das, was ich am allerschlimmsten finde, dass diese ganzen Zeiten, die du halt brauchst/ Ich war letztes Jahr ja auf dieser Protestveranstaltung wegen dieser zusätzlichen Stunde. Und dann hat ein Handwerker neben mir gesagt: "Wieso? Eine Stunde mehr, was macht das denn? Ich arbeite 43 Stunden. Und wenn ich jetzt 44 Stunden die Woche arbeiten würde, macht das gar nichts." Nur, bei uns zählt ja nur die gehaltene Stunde und alle diese Besprechungen fallen da nicht rein. Und das finde ich ganz, ganz, ganz extrem schlimm.“ (Interview 5, Pos. 65).*
 - *„aber das war an dieser Schule damals auch schon USchüler*innen, dass du wirklich einmal die Woche im Team zusammengesessen hast und quasi für den Jahrgang zusammen geplant hast so. Das was wir jetzt heute auch machen und auch ganz intensiv, aber das war damals schon an dieser Schule schon gang und gebe. Das fand ich auch gut, das war auch verankert. Also da verfiel dann auch, sage ich mal, eine allgemeine Lehrerkonferenz wurde knapper gehalten, weil die schon damals gemerkt haben, das bringt total viel, wenn du dich in deinem Team austauscht, in deinem Jahrgang“ (Interview 8, Pos. 79).*

Für drei der befragten Personen ist ein Austausch mit anderen Lehrkräften nur bei bestimmten Eigenschaften einer Kollegin oder eines Kollegen sinnvoll. Hierzu zählt, dass sich die austauschenden Personen gegenseitig schätzen und sich als kompetent ansehen. Auch Ehrlichkeit als wichtige Eigenschaft wird erwähnt und *„sich da [nicht] besser verkaufen als sie in Wirklichkeit sind.“* (Interview 1, Pos. 56).

Person 8 benennt konkret ältere Lehrkräfte, mit denen ein Austausch hilfreich ist.

- *„Hilft mir weiter genau. Obwohl das natürlich auch, ich denke, dass ich mich eher an bestimmte Kollegen wende, wenn ich ein Problem habe. Also das ist jetzt nicht so, dass ich das im Lehrerzimmer, dass da öffentlich gesprochen wird, sondern dass es eher Kollegen, die ich vielleicht selber schätze oder wo ich denke, die machen das super toll mit ihrer Klasse, also ich gehe eher gezielt auf die Menschen zu, wenn ich/“ (Interview 2, Pos. 43).*
- *„und wirst dann aber auch immer noch eine ältere Kollegin fragen, hier, wie machst du es denn da, was hast du dann, sowas, ne?“ (Interview 8, Pos. 27). Person 8 ist zum Zeitpunkt des Interviews 45 Jahre alt.*
- *„Das kann schon helfen, wenn alle ehrlich dabei sind und nicht aus Sorge, dass sie vielleicht nicht gut dastehen oder keine gute Lehrerin oder kein guter Lehrer sind, sich da besser verkaufen als sie in Wirklichkeit sind.“ (Interview 1, Pos. 56).*

Ein mehrfacher Wechsel der Schule könnte diesen Austausch nach Ansicht von Person 8 noch weiter bereichern.

- *„Vielleicht sollte man auch gezwungen werden als Lehrer, ab und zu über seinen Tellerrand hinaus zu schauen und mal regelmäßig an anderen Schulen eingesetzt werden. Also ich glaube, das ist auch eine Erfahrungsbereicherung,*

ja. Also, weil es gibt ja so oder Gegenbeispiel, du hast ja oftmals Lehrerinnen, die zwanzig, dreißig Jahre an einer Schule sind und nie woanders waren. Also ich glaube, das wäre jetzt für mich auch, ne? Diese verschiedenen/ Also erst bin ich von Hessen nach Köln und dann habe ich jetzt in Köln schon gewechselt, davor war ich aber auch in Hessen schon an zwei bis drei anderen Schulen. Ich glaube, das erweitert auf jeden Fall definitiv den Horizont und das ist, glaube ich, auch das Gute, was du im Referendariat mit auf den Weg kriegst. Deswegen finde ich das eigentlich gut, ne, dass du so an vielen verschiedenen Schulen rumkommst und überall mal so ein bisschen reinschnuppern kannst. Und dir davon auch vieles mitnimmst.“ (Interview 8, Pos. 91).

Person 4 plädiert dafür, dass beim Austausch und der Zusammenarbeit alle beteiligten Erwachsenen in einer Klasse sich bei der CM-Gestaltung einbringen. Dies sei gut für die Klasse und zugleich hilfreich für das CM-Lernen der einzelnen Personen.

- *„Genau, das Team-Teaching, ja, der Austausch, immer. Also darüber läuft es ja nur. Also vor allem natürlich mit demjenigen, der mit in der Klasse ist, ob er unterrichtet, oder ob/ auch die OGS, die dann wieder Vorstellungen hat. Das finde ich total wichtig, also dass man nicht sich darstellt, ich bin der Klassenlehrer und damit bin ich das Classroom Management. Sondern all, die da sind, müssen oder dürfen sich da zusammenfinden. Und dann finde ich, kommt auch ganz viel bei raus. Also das finde ich total wichtig.“ (Interview 4, Pos. 49).*

Ein rein informeller Austausch gibt Person 1 für das CM-Lernen keinen Mehrwert. Wirkliche Kompetenzerweiterung kann es nur durch angeleitete Settings, in denen es zum Austausch kommt, geben. Hier nennt sie die Supervision als eine Möglichkeit. Person 10 setzt sich für verschiedene Maßnahmen zum Austausch über CM-Verhalten ein. Hierunter nennt sie informelle Austauschmöglichkeiten neben standardisierten Verfahren.

- *„Und wenn man es so betreibt, wie eine Supervision zum Beispiel, kann es einem auch richtig weiterhelfen.“ (Interview 1, Pos. 56).*
- *I: „Das heißt, / wenn jetzt so informell, mal zwischendurch und so, findest du gar nicht so sinnvoll?“*
B: „Nein, ich glaube, das verbessert die Qualität nicht. [...] Das kann einen entlasten, wenn man sieht: ‚Oh, andere haben auch mal Schwierigkeiten‘, aber um wirklich inhaltlich etwas davon zu haben und die Qualität des eigenen Unterrichts zu verbessern, glaube ich, braucht man dazu ein richtiges Setting, ja.“ (Interview 1, Pos. 65-68).
- *„Na ja, das, was wir grad am Anfang zum Beispiel angesprochen hatten, also im Lehrerzimmer kurz erzählen, was man irgendwie gemacht hat, wie es gelaufen ist oder was passiert war oder auch vielleicht Lehrer, die in der gleichen Klasse sind. Also dass man vielleicht von mehreren Seiten auch verschiedene Maßnahmen verknüpft, wäre, glaube ich, auch ganz gut, also dass man einmal generell im Lehrerzimmer davon erzählt oder mal auch eine Kollegin mit im Unterricht dabei ist, man mit so einem Bogen guckt, oder ja verschiedene Sachen, einfach die verschiedenen Sachen kombiniert vielleicht. Dann hat man da von verschiedenen Perspektiven aus geguckt quasi.“ (Interview 10, Pos. 65).*

11.6.4 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht

Eine weitere CM-Lernmöglichkeit, die rein auf praktischen Erfahrungen beruht, stellt das Beobachten von anderen Lehrkräften im Unterricht dar.

Tabelle 84 zeigt, dass die Befragten je eine bis sechs Aussagen zu dieser Kategorie getätigt haben, und Tabelle 85, dass einerseits 18 Kodierungen getätigt wurden, die Vorteile von Beobachtungen im Unterricht beschreiben und andererseits drei Kodierungen, die einen Nachteil darstellen. Die Befragten trafen 15 Aussagen zu Gelingensbedingungen vom Kompetenzerwerb durch Beobachtungen von anderen Lehrkräften.

Tabelle 84: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 36)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	5	14 %
2	3	8 %
3	5	14 %
4	1	3 %
5	4	11 %
6	1	3 %
7	3	8 %
8	4	11 %
9	6	17 %
10	4	11 %

Tabelle 85: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	18
Nachteile	3
Gelingensbedingungen	15

Vorteile des Beobachtens von anderen Lehrkräften im realen Unterricht für das CM-Lernen

Sechs der Befragten äußerten sich positiv zu Beobachtungen von anderen Lehrkräften. Sie können sich neue Handlungen anschauen und diese direkt selbst ausprobieren.

Durch Beobachten lernen sie konkrete Handlungen, die sie zeitnah in die eigene Praxis umsetzen können. Thematisch nennen die sechs Befragten konkret die Gestaltung des Klassenraums, den präventiven Umgang mit Störungen, neue Methoden und den Umgang mit Schüler*innen.

- *„Und damals in dieser Schule, waren wir noch dazu angehalten zu hospitieren in anderen Klassen. Das habe ich auch noch immer wieder gemacht und habe dabei gemerkt, obwohl das eigentlich ja erst mal lästig und unangenehm erscheint, dass das aber unheimlich viel bringt. Weil man sich so viele Kleinigkeiten in anderen Klassenräumen, wie die gestaltet sind, das passt ja auch zu dem zweiten Punkt, wie man präventive Störung vermeiden kann, was man sich da abgucken kann.“ (Interview 1, Pos. 12)*
- *„Ich fände es gut, wenn es solche Hospitationen geben würde. Fände ich sehr gut sogar.“ (Interview 2, Pos. 53)*
- *„Gerne, gerne. Ich lerne immer gern dazu und wenn ich jemanden beobachte, dann/ prima, guck mal, das ist eine gute Idee, dann kann man das selber dann auch ausprobieren.“ (Interview 7, Pos. 57)*
- *„Ja. Weil ich da, ne, da guckst du ja tatsächlich auch immer, wie machen es andere? Ach, das kannst du dir mal abgucken oder andere gucken es bei dir ab und so, das finde ich tatsächlich hilfreich.“ (Interview 8, Pos. 51)*
- *„weil man kann immer neuen Input bekommen. Es kann immer Sachen geben, wo man denkt, ‚Oh, Mensch, bin ich noch nie draufgekommen, möchte ich auch mal ausprobieren mit meiner Klasse. Oder es könnte mir auch helfen.‘“ (Interview 9, Pos. 39)*
- *„Ja, das finde ich auch sehr gewinnbringend, weil man sich da wirklich konkrete Methoden abgucken kann quasi und direkt umsetzen kann. Also da hat man eine konkrete Handlungsanleitung quasi für sich selber schon. Ich denke, das hat einen großen Effekt auch, vielleicht in Verbindung mit einem Austausch dann noch darüber.“ (Interview 10, Pos. 45)*
- *„Da war es sehr gut. Ja, dann auch in denselben Klassen, wo man selbst alleine unterrichtet hat, auch andere Lehrer zu sehen, wie die mit den Schülern jeweils umgehen und was für Auswirkungen das hat.“ (Interview 10, Pos. 47)*

Im Interview 5 wird die Überzeugung deutlich, dass die beobachtende Person Verbesserungen für den Unterricht generell viel leichter sehen kann, da sie nicht unterrichtet und so mehr Zeit zum Beobachten hat als in der Lehrkraftrolle. Dies ermöglicht der Lehrkraft, sich durch Beobachtungssituationen zu reflektieren und eigenes mögliches Fehlverhalten auszubessern. Person 9 beschreibt, dass ihr die Spiegelung des eigenen Verhaltens hilft.

- *„Ja, Hospitieren, klar, gut, ich war ja auch Betreuungslehrer von den Referendaren. Gut, man muss ganz, ganz ehrlich (lachend) sein, wenn du hinten drinsitzt, siehst du sofort, wo es hakt. Und das fand ich früher, also ja, bei unseren Prüfungen und so immer ein bisschen gemein, weil, ja, du merkst es einfach. Und das ist gar nicht so schwierig. Deswegen ist so Hospitieren eigentlich Gold wert. Also das muss man schon sagen.“ (Interview 5, Pos. 69)*
- *„Ich glaube, das kann einem enorm helfen, weil man erstens ganz viele Anregungen bekommen kann, wie man etwas anders oder besser machen kann, weil man aber auch mal sieht: ‚Oh, das war jetzt vielleicht nicht so geschickt‘, und dann merkt: ‚Das mache ich aber auch schon mal so.‘ Oder: ‚In welche Fallen*

- kann man reintappen?'. Das kann, glaube ich, das ist sehr hilfreich, Hospitation.“ (Interview 1, Pos. 70)
- „Aber Hospitieren bringt insofern viel, weil du dann merkst, und dadurch erkennst du ja auch deine eigenen Fehler/ Weil, wenn du hinten drinsitzt, dann denkst du, oh Gott, ja, das hätte ich jetzt auch so gemacht, aber hm, das ist nicht so gut, (lacht) mach es mal lieber mini-bisschen anders, oder guck mal, wie du die Kinder mehr auf irgendwas fokussieren kannst oder so. Weil, das ist ja meistens ein bisschen das Problem. Weil, du siehst ja hinten drin, ach, die drei sind abgedriftet und der guckt nicht mehr. Ja, und dann merkst du halt, gut, da hätte man wieder eine Phase gebraucht, wo man alle wieder ein bisschen zusammenholt und sagt: ‚so, jetzt sind wir aber wieder hier bei dem Thema‘ und, ja, das hilft, auch für sich selbst, natürlich.“ (Interview 5, Pos. 71)
 - „Es gibt zum einen natürlich die ganzen Maßnahmen, alles, was ich mir überlegen kann, aber wenn ich als Person natürlich irgendwie/ man merkt das ja manchmal am eigenen Verhalten nicht. Das muss man erst mal gespiegelt bekommen. Dann ist so eine Kollegin, oder so ein Kollege sehr viel wert, würde ich sagen.“ (Interview 9, Pos. 37)
 - „Ja gut, ich meine, ich habe das ja sehr, sehr viel gemacht. Ich bin ja Lotse an der Realschule. Und dadurch war das dann ja so, dass wir eigentlich ganz viel im Teamteaching gemacht haben, weil die natürlich immer dankbar waren, wenn sie mich hatten. Und entweder hast du es dann wirklich im Team gemacht, oder wir haben die Klassen auch geteilt, oder solche Sachen. Aber dann hast du dich ja immer mit dem Stil des anderen auseinandersetzen müssen. Und ja, das bringt einem selber dann für das eigene Unterrichten auch schon wieder viel. Also das muss man schon sagen. Weil, du beobachtest ja, oh, das hat der so gemacht, oder, ja, so ist der da drauf eingegangen. Und ja, da lernst du eine ganze Masse.“ (Interview 5, Pos. 67)

Im Interview 2 wird angemerkt, dass während Hospitationen ganz andere Bereiche von CM beobachtet werden können als während eines mündlichen Austausches. Hierzu zählen die Körpersprache von Lehrkräften, die Art und Weise des Sprechens und wie sich eine Lehrkraft Kindern zuwendet. Einige Themen würden im Austausch nicht angesprochen, da sie als Kleinigkeiten angesehen werden könnten; andere Themen wie Körpersprache können gar nicht sinnvoll mündlich ausgetauscht werden. Dadurch hält Person 2 die Beobachtung von Unterricht für besonders wertvoll für den CM-Kompetenzerwerb.

- „Finde ich super wichtig. Hospitation vor allen Dingen, weil gerade was Klassenführungskompetenzen angeht, finde ich kann man noch mal ganz, ganz andere Dinge lernen, als wenn man sich über ein bestimmtes Thema austauscht. Also ich habe es schon in eins, zwei Situationen gehabt, dass, da fällt mir jetzt vor allem eine Kollegin ein, wenn ich bei ihr hospitiere, kann ich ganz viel lernen und mitnehmen und das sind Sachen, die man nicht, da würde man nicht drüber sprechen, wenn man jetzt mit einem Problem zu ihr kommen würde, weil das Dinge sind, wie zum Beispiel eine Körpersprache, oder die Art und Weise, wie gesprochen wird oder so. Und das kriegst du ja überhaupt nicht mit, wenn du mit einem Problem zu jemanden kommst, sondern dann kriegst du ja die Meinung von der Person gesagt, aber Körpersprache und auch wie man sich den Kindern zum Beispiel zuwendet, finde ich, spielen auch eine ganz, ganz wichtige Rolle

und ich finde, das kriegt man gerade bei Hospitation total gut mit.“ (Interview 2, Pos. 49)

- „Fände ich sehr gut sogar, weil ich habe das Gefühl, dass bei uns an der Schule jeder so sein eigenes Ding macht und wir reden schon viel, aber die Sachen, die dann in der Klasse passieren oder es sind, wie gesagt, oft nur so Kleinigkeiten, die man vielleicht auch nicht wichtig findet zu erwähnen. Also zum Beispiel als Beispiel, ich habe, als ich bei einer Kollegin hospitiert habe gesehen, dass sie solche grünen und roten Kreise bei den Kindern auf dem Tisch liegen hatte. Und da ist so eine Kleinigkeit gewesen und das hat sie vorher nie irgendwo erwähnt und dann diese grünen und roten Kreise waren dafür da. [...] Weil ich setze mich ja nicht ins Lehrerzimmer und sage, ich mache jetzt mit meinen Kindern rote und grüne Kreise, weil also das tut man ja irgendwie nicht. [...] die Dinge, die man dann gut findet, habe ich immer wieder direkt übernommen für meine Klassen und habe dann getestet, ob es in meiner Klasse, ob das ein System ist, mit dem ich gut arbeiten kann. Manchmal ja, manchmal auch nicht, aber das finde ich super viel wert.“ (Interview 2, Pos. 53)

Die befragten Personen 7 und 8 bestätigen, dass die Tätigkeit des Beobachtens von Unterricht eine große Hilfe für junge Lehrkräfte sein kann.

- „Also ich finde das auch richtig gut, wenn man ein gutes Beispiel hat, das man da/ das finde ich für Lehramtsanwärter absolut notwendig, dass sie ja vielleicht mal einen Lehrer, der das ganz gut macht, beobachten können. Und vielleicht nicht nur auf den Stoff achten, sondern auf die Lehrerpersönlichkeit.“ (Interview 7, Pos. 55)
- „Und für Junglehrer, die dann anfangen, glaube ich, ist tatsächlich dieses Team-Teaching eine gute Möglichkeit, Sachen auszuprobieren und mitzuerleben.“ (Interview 8, Pos. 79)

Die befragte Person 3 betont, dass durch Beobachtung Gelerntes nachhaltiger im Gedächtnis verbleibt.

- „Aber so Erfahrung durch Beobachtung anderer, das bleibt irgendwie länger haften, ist mein Eindruck.“ (Interview 3, Pos. 3)

Nachteile des Beobachtens von anderen Lehrkräften im realen Unterricht für das CM-Lernen

Eine Person merkt an, dass sie es lästig und unangenehm findet, wenn sie im Unterricht beobachtet wird.

- „obwohl das eigentlich ja erst mal lästig und unangenehm erscheint,“ (Interview 1, Pos. 12)

Person 3 berichtet von ihrer Befürchtung, dass das Beobachten von schlechten CM-Verhalten von anderen Lehrkräften sich schlecht auf das eigene Verhalten auswirken kann. Dieselbe Sorge wurde bereits bei der vorherigen Maßnahme *Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften* geäußert.

- „Weil, wenn man immer nur schlechten Unterricht beobachtet, dann könnte das ja den Effekt haben, (lacht) dass man halt irgendwie, ja, negativ lernt sozusagen.“ (Interview 3, Pos. 103)
- „Das ist ja auch das, was ich am Anfang meinte. Also wenn man irgendwie in einem Kollegium ist und beobachtet da ganz viele Kollegen, die schreien alle herum. Also ich habe gemerkt, also schrecklicherweise, dass dann man selbst irgendwie vielleicht auch viel eher diese Grenze übertrifft. Wo ich eigentlich meinen würde so: Nein, ich schreie nicht mit Kindern. Aber wenn es das Umfeld halt, wenn es alle so machen, dann kommt man da schnell auf eine schräge Bahn, schiefe Bahn. So.“ (Interview 3, Pos. 103)

Gelingensbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch Beobachten anderer Lehrkräfte im realen Unterricht

Fünf der zehn befragten Personen befürchten, dass im Alltag nicht genügend Zeit für Lehrkräfte vorhanden ist, um Beobachtungen durchzuführen. Sie halten diese Maßnahme für das CM-Lernen für sehr hilfreich. Als Grundvoraussetzung, dass es zu gegenseitigen Beobachtungen kommen kann, nennen sie ein durch die Schulleitung festgesetzte Einplanung in den Stundenplan.

- „Also das finde ich richtig gut. Das passiert nur leider im Alltag viel zu wenig, weil keine Zeit. Ja.“ (Interview 3, Pos. 67)
- „Gut, durch diese Teamsitzungen, die wir halt haben, da kommt dann halt der Austausch zu Stande. Aber die anderen Kollegen jetzt im Unterricht zu beobachten, da besteht halt nicht die Möglichkeit.“ (Interview 6, Pos. 81)
- I: „Haben Sie die Möglichkeit dazu, in Ihrem Schulalltag zu hospitieren oder sind im Teamteaching?“
B: „Eigentlich, nein, habe ich nicht im Moment. Teamteaching findet auch nicht statt bei uns.“ (Interview 7, Pos. 58-59)
- „Aber meistens ist man ja so gefangen im Alltag, dass dafür keine Zeit ist, würde ich sagen. Oder dazu müsste man dann natürlich freie Zeit hergeben, weil es meistens Zusatzstunden wären.“ (Interview 9, Pos. 39)
- „Also das passiert bei uns an der Schule selten, weil das einfach der Stundenplan nicht so richtig zulässt oder der Vertretungsplan, oder wie auch immer. Das ist immer wieder angedacht und unsere Direktorin sagt auch immer wieder, dass sie es wichtig findet, dass wir gegenseitig hospitieren. Aber letztendlich passiert das eigentlich nur, wenn ich doppelt besetzt bin mit jemandem.“ (Interview 2, Pos. 51)
- „Finde ich super. Ich fände es gut, wenn so was eigentlich regelmäßig möglich gemacht würde. Klar kann ich aktiv auf jemand anders zugehen.“ (Interview 9, Pos. 39)
- „Ja, ich würde es durchführen. Ich weiß, dass das immer eine Hürde ist, dass das erst mal unangenehm ist, dass das angeordnet werden muss von oben, damit die Leute das machen. Aber ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass das einem schon (lacht) weiterhilft, dass das eine Qualität hat.“ (Interview 1, Pos. 72)

Eine weitere Möglichkeit, Beobachtung zwischen Lehrkräften zu gewährleisten, ist nach Ansicht der Personen 8 und 10, die regelmäßige Doppelbesetzung in Klassen durchzuführen. Die interviewte Person 9 sieht dies jedoch anders, denn bei Doppelbesetzungen sei es nicht üblich, offen über gegenseitige Kritik zu sprechen. Daher sollte laut Person 9 eine vorherige Absprache von den Lehrkräften, sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben, stattfinden.

- „Also ich habe immer, ja, ich glaube, ganz hilfreich ist tatsächlich diese Teamarbeit wirklich von anderen zu lernen. Das heißt, ich war damals auch, hatten wir eine Eingangsstufe und da waren die Lehrerinnen per se auch viel doppelgesteckt und wenn ich da noch mit bei war, also auch davon, also Team-Teaching, ja, von anderen abgucken, würde ich sagen. Hast du immer dieses Haupt für mich jetzt persönlich, ja.“ (Interview 8, Pos. 7)
- „Auch das aber hat sich ja geändert, vor allen Dingen bei uns, weil wir ja ganz viel doppelt gesteckt sind. Das heißt, ich kriege ja unmittelbar was, ne, also viel mit, was andere machen und andere was ich machen. Das war vielleicht als ich angefangen habe, war ich tatsächlich ja immer alleine in irgendeiner Klasse. War, wie gesagt, auch keine GL-Schule und anderes Einzugsgebiet.“ (Interview 8, Pos. 47)
- „Ja also, das finde ich sehr gut. Das wäre auch schön, wenn es dazu mehr Zeit, mehr Stunden geben könnte, geben würde, geben könnte, würde. Dass man dann vielleicht in dem Team-Teaching wäre, und sich vielleicht auch gegenseitig gute Dinge abgucken könnte.“ (Interview 10, Pos. 49)
- „Team-Teaching ist ja nicht dafür ausgelegt, dass der eine beim anderen hospitiert. Also wenn man sieht, das gefällt mir, ist es natürlich einfach. Aber wenn man vielleicht auch sieht, das und das trägt vielleicht eher nicht zu einem guten Lernklima bei, am Verhalten jetzt der Lehrperson, dann geht man ja hinterher nicht hin, und sagt, ‚Du, das würde ich mal anders machen.‘ Also kommt drauf an, wie das Verhältnis so ist. Finde ich schwieriger. Wenn man bewusst hospitiert, dann kann man da hinterher besser drüber sprechen. Oder wenn eine Lehrkraft sagt, so, ‚Komm mal zu mir, und ich hätte gern dein Feedback.‘ Dafür ist ja Team-Teaching erst mal nicht gedacht.“ (Interview 9, Pos. 43)

Die Lehrkräfte, die sich gegenseitig beobachten, sollten die Bereitschaft hierfür zeigen und vertrauensvoll miteinander umgehen.

- „Nur, es muss dich natürlich auch der andere akzeptieren. Das habe ich gemerkt, als ich an der Realschule war. Da war ein junger Referendar und (lachend) ich habe so viel aufgeschrieben. Und der hat mich dann gefragt: ‚Was machst du denn da? Schreibst du meinen Unterricht mit?‘ Ich sage: ‚Nein, mit deinem Unterricht (lachend) hat das jetzt gar nichts zu tun. Es ist die Aufarbeitung von meinem letzten (lachend) Elterngespräch.‘ [...] Aber es, ja, muss auch klar sein, dass das, was in der Klasse ist, nicht nach außen irgendwie weitergetragen wird. Also das ist logisch.“ (Interview 5, Pos. 69)
- „Und man muss natürlich erst mal die Kollegen haben, die sich beobachten lassen wollen. Das ist ja dann ein anderer Punkt. Es gibt sicherlich auch viele, die sagen, ‚Ich möchte das nicht.‘“ (Interview 9, Pos. 39)

Laut der interviewten Person 10 ist es besonders sinnvoll für das CM-Lernen von Lehrkräften, Beobachtungen auch an anderen Schulen durchzuführen.

- „Oder vielleicht auch so was mit, ich besuche bei anderen Lehrern an anderen Schulen irgendwie den Unterricht, wenn das personell so möglich ist.“ (Interview 10, Pos. 89)

11.6.5 Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendes Reflexionsgespräch

Im vorherigen Unterkapitel wurden die Überzeugungen der Befragten zum Einfluss der Maßnahme *Beobachtung von Lehrkräften im realen Unterricht auf die CM-Kompetenz* dargestellt. Die Maßnahme in diesem Kapitel bezieht sich auch auf eine praktische Beobachtung von Unterricht, wird jedoch ergänzt durch einen Reflexionsbogen und ein Reflexionsgespräch zwischen den Lehrkräften. Durch die Kriterien im Reflexionsbogen enthält diese Maßnahme theoriegeleitete Aspekte.

Tabelle 86 zeigt, dass alle Befragten bis auf Person 7 mindestens eine Aussage zu dieser Maßnahme getätigt haben. Person 7 hat bei der Interviewfrage der vorherigen Maßnahme zu CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht Vorteile vom Austausch mit anderen Lehrkräften aufgezählt. Jedoch hat Person 7 zu dieser weiter differenzierten Kategorie nicht Stellung genommen. Daher wurde für Person 7 zu dieser Maßnahme keine Kodierung vorgenommen.

Tabelle 87 veranschaulicht neun Kodierungen, die Vorteile von Beobachtungen im Unterricht mit anschließender Reflexion beschreiben, und zwei Kodierungen, die einen Nachteil beschreiben. Neun Aussagen wurden dazu getroffen, wie das Beobachten von anderen Lehrkräften mit Reflexionsbogen und Gespräch für den CM-Kompetenzerwerb sinnvoll ermöglicht werden kann (siehe Tabelle 87 „Gelingensbedingungen“).

Tabelle 86: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 20)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	2	10 %
2	1	5 %
3	2	10 %
4	4	20 %
5	2	10 %
6	4	20 %
7	0	0 %
8	1	5 %
9	1	5 %
10	3	15 %

Tabelle 87: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorie zu „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	9
Nachteile	2
Gelingensbedingungen	9

Vorteile des Beobachtens anderer Lehrkräfte im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch für das CM-Lernen

Die befragten Personen 4, 5 und 6 halten diese Maßnahme für hilfreich, da eine Außensicht auf das Lehrkräfte-Verhalten ungünstigem CM-Verhalten, welches mit der Zeit sich „eingeschlichen“ hat, entgegenwirkt. Eine Lehrkraft, die beobachtet, kann mehr sehen, als wenn sie unterrichtet.

- *„Finde ich super. Also ich finde, das muss halt/ Also ich kann es mir in unserem Kollegium total gut vorstellen, wie heißt es, dass man sich gegenseitig mit so Reflexionsbögen auch besucht und dass man/ weil ich einfach glaube, dass es ganz, ganz, ganz wichtig ist, dass immer mal wieder von außen jemand schaut, weil sich ganz viele Sachen einfach einschleichen, oder weil jemand einfach noch mal ganz tolle neue Ideen hat.“ (Interview 4, Pos. 63)*
- *„Ja gut, mir würde es ja auch schon mal helfen, wenn ich mich selber noch mal so beobachten könnte, also jetzt allein für mich persönlich. Man hat ja oft gar nicht so die Zeit, ja. Und dann ist das ja so ein bisschen, als wenn man bei sich selbst hospitiert. Und das wäre natürlich schon spannend, oh, wenn ich jetzt nicht da vorne stehe/ Mir ist das mal passiert, da ist ein Schüler aufgesprungen, wie von der Tarantel gesprochen, und war so sauer und so wütend. Und ich habe gesagt: ‚Mensch‘, (Name) hieß der, ‚(Name), das geht doch nicht.‘ Und dann war aber eine Kollegin von mir hinten drin, weil die hospitiert hat und die hat gesagt: ‚Du (Name), das ist ganz anders. Sein Nachbar hat fünfmal sein Federmäppchen runtergeschmissen. Und er hat es viermal ganz liebevoll wieder aufgehoben und nichts gesagt. Und jetzt ist er explodiert. (lachend) Also das ist ganz anders, als du das siehst.‘ Und da habe ich gedacht, siehst du, oh ja, man muss immer verschiedene Perspektiven haben. Und deswegen auch mit dem Störungsprotokoll. Das ist wirklich gut, auch wenn das jetzt wieder zurück zu dem anderen Thema ist. Aber einfach, du brauchst die verschiedenen Perspektiven, um überhaupt zu sehen, was da ist.“ (Interview 5, Pos. 109)*
- *„Was wir eben gesagt hatten, dass jemand von außerhalb mal kommt und die Lehrkraft im Unterricht begleitet über mehrere Wochen hinweg, sehe ich auch als sehr hilfreich an. Weil oft ist man dann auch so ein bisschen betriebsblind und sieht manche Dinge gar nicht mehr. Dass es dann so eingefahren ist. Da hilft auf jeden Fall, wenn da nochmal jemand von außerhalb kommt und dir so ein bisschen die Augen auch öffnet.“ (Interview 6, Pos. 135)*

Die Personen 2 und 10 stellen die Verbindung von realen Situationen mit Beobachtungskriterien als besonders hilfreich heraus. Der Fragebogen bündelt die Aufmerksamkeit und bietet eine kriteriengeleitete Struktur. Dies wird von den beiden als hilfreicher beurteilt als eine reine Beobachtung.

- „Ja, finde ich auch gut. Also ich glaube, dass das vor allen Dingen ein bisschen bündelt, worum es geht, worüber man sich vielleicht dann, ja worauf man vielleicht achtet. Deswegen denke ich, das ist vielleicht noch besser als hospitieren ohne Reflexionsbogen, ja finde ich gut. // Würde ich auch machen.“ (Interview 2, Pos. 71)
- „Das finde ich gut, weil man dann einmal real dabei ist, jemanden anderen dabei hat und trotzdem kriteriengeleitet gucken kann.“ (Interview 10, Pos. 63)

Das Lernen voneinander durch Beobachtungen betont Person 4. Person 6 sieht hier eine Chance, neue Ideen von anderen Schulen zu erlangen.

- „dass man einfach auch ganz viel von anderen mitbekommt. Das, was ich eben erzählt habe, am Anfang, voneinander lernen, schauen, gucken, das kann man, glaube ich, nur so.“ (Interview 4, Pos. 65)
- „Aber von anderen Schulen kamen ja auch nochmal ganz andere Ideen und hilfreiche Einsichten.“ (Interview 6, Pos. 135)

Person 6 berichtet, dass Beobachtungen mit Reflexionsfragebogen in ihrem Referendariat durchgeführt wurden. Sie hat hierdurch lernen können und hält diese Maßnahme auch für aktive Lehrkräfte für sinnvoll.

- B: „Ja, finde ich auch sehr sinnvoll. Es ist auch das, was wir im Referendariat halt häufig gemacht haben. Dass wir andere Mitreferendare mit Reflexionsbogen beobachtet haben in deren Unterrichtsbesuchen. Und das hat einem schon immer sehr geholfen.“
I: „Okay. Inwieweit?“
B: „Würde ich auch jetzt noch daran teilnehmen, ja.“ (Interview 6, Pos. 103-105)

Nachteile des Beobachtens anderer Lehrkräfte im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch für das CM-Lernen

Eine befragte Person äußert ein ungutes Gefühl bei dem Gedanken, von einer anderen Lehrkraft im eigenen Unterricht beobachtet zu werden. Person 10 weist daraufhin, dass eine Beobachtung immer nur eine Momentaufnahme darstellt und nicht den ganzen Schulalltag.

- I: „Würdest du das Ganze persönlich machen?“
B: „Ungern. (...) Ja.“
I: „Da hast du ein ungutes Gefühl. Ja (lacht).“
B: „Ja.“ (Interview 1, Pos. 87-90)

- „Allerdings ist das ja dann auch immer nur eine Momentaufnahme und bildet nicht den kompletten Unterrichtsalltag ab, ja vielleicht dann durch einen informellen Austausch noch mehr, von mehreren Leuten betrachtet wird.“ (Interview 10, Pos. 63)

Gelingsbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch Beobachtungen anderer Lehrkräfte im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch

Die Befragten sehen die Eigenschaften und die Beziehung zwischen den zwei sich beobachtenden Lehrkräften als entscheidend für den CM-Lernerfolg dieser Maßnahme an. Die Lehrkräfte sollten sich wohlwollend gegenüberstehen und ohne Bloßstellungen Kritik äußern können. Person 3 betont, dass sie die Verpflichtung zum gegenseitigen Beobachten mit Reflexionsbogen nicht gutheißt.

- „Das kann auch helfen. (...) Da müsste man nur darauf vertrauen können, dass die Kollegen, die das da mit einem machen, ja, wohlwollend sind oder (...), also zumindest auch ihren Unterricht mal zeigen, damit ich nicht das Gefühl hätte, die kommen, und ich muss da was zeigen, und die dürfen nur gucken. Also da hätte ich dann auch das Bedürfnis, bei denen auch gucken zu können. Das ist aber nur so eine emotionale Sache. Also ich glaube, für die Verbesserung der Unterrichtsqualität (...), ja, kann das schon helfen.“ (Interview 1, Pos. 86)
- „Ja. Abhängig wieder von der Person. Also wenn ich jetzt verpflichtet werde und du machst das mit dem, fände ich das unter Umständen nicht so cool. Wenn das jetzt irgendwie jemand meines Vertrauens ist, wo ich weiß, derjenige ist irgendwie wohlwollend und kann mir Kritik so vermitteln, dass sie mich irgendwie nicht angreift, (lacht) dann finde ich es gut.“ (Interview 3, Pos. 89)
- I: „Okay. Würdest du teilnehmen an so etwas?“
B: „Ja, mit jemandem, den ich mag, ja.“ (Interview 3, Pos. 90-91)
- „Ich glaube, wie heißt es, dass es an unserer Schule ja eh schon dadurch ist, dass immer wieder neue Leute da sind und ich denen immer von Anfang an sage: Wenn euch was auffällt oder ihr Ideen habt oder keine Ahnung, oder auch ihr Kritik habt, dann ist es mir total wichtig, dass wir da offen drüber sprechen.‘ Und ich glaube, dass dieses miteinander offen sein, drüber sprechen, dass das ganz wichtig ist und dass man da auch eine Form findet. Das heißt nicht, dass man im Unterricht (lachend) den anderen in dem Moment bloßstellt oder so, sondern dass man wartet und dann halt in einem ruhigen Gespräch sagt: ‚Guck mal hier und hier!‘ Ja, ich finde, das ist total wichtig. Eigentlich, glaube ich, kommt das oft viel zu kurz, dass wir uns gegenseitig auch/ dass wir hospitieren und gucken. Weil, wir können einfach so viel voneinander lernen, glaube ich.“ (Interview 4, Pos. 63)

Als weitere Gelingsbedingung für die Beobachtung mit Reflexionsbogen sehen die Befragten eine regelmäßige Durchführung durch eine feste Verankerung im Stundenplan an, um Angst bei dem Prozess zu verlieren. Weiter halten sie für wichtig, dass für eine solche Maßnahme extra Zeit geschaffen wird, sodass es nicht als

Belastung wahrgenommen wird. Nur durch genügend Zeit könne diese Maßnahme sinnvoll umgesetzt werden und müsse nicht zwischen „Tür und Angel“ erledigt werden.

- I: „Das würdest du dir also mehr wünschen und auch //mitmachen?“
B: „Ja, das// würde ich mir mehr wünschen, genau, wenn wir die (lachend) Zeit hätten oder wir uns die Zeit nehmen würden. Dann wird es auch normaler, also dann hat man, glaube ich, nicht mehr diese Prüfungssituation, wenn es einfach dazugehört, dass man, keine Ahnung, dass man sich immer auch mal neu reflektiert und so, ja,“ (Interview 4, Pos. 64-65)
- „Ja, wie gesagt, das ist ja quasi, wie ich das mit meinen Referendaren im Grunde auch gemacht habe. Nur eben halt, ja, es kostet eine Wahnsinnszeit. Und, ja, bei unserem (lachend) Stundenmaß zurzeit, wie wir die Stunden halten sollen/ Wir haben jetzt auch eine Stunde mehr. Ich glaube, 29 Stunden müsste ich mittlerweile halten. Und 29 Stunden, das hältst du nicht aus, um ehrlich zu sein. Also ich meine, da ist einfach der Zeitaufwand zu groß. Für sowas müsste einem Zeit eingeräumt werden und die müsste auch in der Stundenplanung und allem mit verankert werden, also in der Woche oder irgendwie, dass man sagt, so wie du deine Elternsprechstunde jede Woche hast, müsste man auch irgendwie eine Kollegensprechstunde haben, wo man halt sagen kann, okay, da treffen sich entweder die Parallelklassenlehrer oder eben halt die, die die Klasse betreffen. Da müsste es irgendwelche Möglichkeiten geben, dass das nicht immer nur zwischen Tür und Angel und/ Ja, weil, so ist es ja normalerweise, ganz schnell zwischen Tür und Angel: ‚Du, pass mal auf! Der hat aber und die. Und guck mal, ob du das nicht wieder glätten kannst!‘ und ja.“ (Interview 5, Pos. 115)

Person 6 hält das Beobachten von Lehrkräften mit Reflexionsbogen an fremden Schulen für noch effektiver, da hier neue Eindrücke erlangt werden können.

- „Ja, mache ich ja jetzt gerade. Warte. (beide lachen) Also die Möglichkeit zur gegenseitigen Hospitation wäre schön, wenn das regelmäßig ermöglicht werden könnte. Also mich persönlich würde ja auch wirklich sehr, sehr reizen, wenn auch mal jemand von einer anderen Schule einfach hospitieren würde oder wenn ich an einer anderen Schule mal hospitieren könnte. Weil jetzt ist man doch sehr eingeeengt an seiner eigenen Schule. Man guckt, wie machen es die Kollegen da, wenn man die Möglichkeit dazu hat. Aber von anderen Schulen kamen ja auch nochmal ganz andere Ideen und hilfreiche Einsichten. Und das wäre schon, das würde ich mir mal wünschen wirklich. Das wäre schön. Manchmal gibt es solche Angebote zwar, aber ich glaube, in meiner ganzen Zeit hat sich das/ also ich habe einmal daran teilgenommen, das war so eine Vorreiterschule in Sachen Inklusion bei uns da im Einzugsgebiet und da konnte man mal zusehen und hospitieren. Aber dann war es halt so, ja, och, das kann man eh alles gar nicht umsetzen an unserem Standort. Deswegen wäre auch hilfreich, wenn jemand von dieser Schule auch mal zu uns gekommen wäre, sich meinen Unterricht angeschaut hätte und dann da auch ein paar Rückmeldungen zu gegeben hätte.“ (Interview 6, Pos. 135)

Person 1 und 9 machen den CM-Lernerfolg dieser Maßnahme auch vom Fragekatalog abhängig. Dieser müsse gut überlegt sein und einen sinnvollen Fokus haben.

- „Es kommt natürlich auf den Fragenkatalog oder Kriterienkatalog an, ne?“ (Interview 1, Pos. 86)
- „Würde ich als gleichwertig einstufen, so zu einem Video. Ich meine, das Video kann man viel detaillierter immer wieder durchspielen, und da wirklich auch in

jedes kleine Detail gehen. Aber genauso sinnvoll würde ich auch das Einstufen, dass man gegenseitig hospitiert. Da muss man halt, wenn man jetzt so einen Kriterienbogen, muss man natürlich vorher sich schon klar überlegen, worauf soll der Fokus liegen. Aber dann kann das auf jeden Fall weiterhelfen. Ja.“ (Interview 9, Pos. 59)

Person 8 berichtet von etablierten Beobachtungen der Lehrkräfte von der Schulleitung mit Reflexionsbögen in der Schweiz. Die befragte Person erzählt, dass Lehrkräfte dadurch bewertet werden und die Höhe ihres Gehaltes davon abhängt. Die Person 8 stuft diesen Vorgang als motivierend ein, um CM-Kompetenzen zu erlangen.

- *„Also ich weiß zum Beispiel, dass das in der Schweiz zum Beispiel so ist, ist vielleicht für dich ganz interessant. [...] Aber ich sage mal, ich glaube, in der Schweiz läuft das wirklich gezielter und dass die Schulleiter sich die Kollegen einmal im Jahr angucken und tatsächlich so richtig mit, glaube ich, eher auch so mit so einem Bogen reflektieren. Und das, glaube ich, bringt schon was. Dazu muss man sagen, dass die auch dementsprechend nach ihren Leistungen vergütet werden, auch das ist ja ein bisschen unterschiedlich. Also du kannst ja da auch so Punkte ansammeln und so Bonuspunkte und kriegst dann, sage ich mal, ein Bonusgehalt dafür. Finde ich mega, also, ne? Im Gegensatz zu unserem Beamtentum hier, ja.“ (Interview 8, Pos. 68)*

11.6.6 Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin

kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe

Bei dieser CM-Lernmaßnahme wird der reale Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte gefilmt und daraufhin kriteriengeleitet in einer Kleingruppe von Lehrkräften besprochen.

Tabelle 88 zeigt, dass insgesamt 21 Kodierungen aus den zehn Transkripten durchgeführt wurden. Die Befragten haben null bis drei Aussagen zu ihren Überzeugungen, inwieweit sie diese Maßnahme für sinnvoll halten, getätigt. Person 4 hat keine Stellung hierzu genommen, da ihr diese Frage trotz Interviewleitfaden versehentlich nicht von mir als Interviewer gestellt wurde. In den zehn Interviews ist das Auslassen einer Frage vom Leitfaden einzig an dieser Stelle vorgekommen. In der Tabelle 89 wird deutlich, dass 14 Kodierungen getätigt wurden, die Vorteile von der Videoaufnahmen des eigenen Unterrichtes darstellen, und fünf Kodierungen, die Nachteile beschreiben. Insgesamt wurden fünf Gelingensbedingungen für diese Lernmaßnahme aus Sicht der Befragten benannt.

Tabelle 88: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 21)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	2	10 %
2	2	10 %
3	2	10 %
4	0	0 %
5	4	19 %
6	2	10 %
7	1	5 %
8	3	14 %
9	2	10 %
10	3	14 %

Tabelle 89: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	14
Nachteile	5
Gelingensbedingungen	2

Vorteile einer Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleiteten Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe für das CM-Lernen

Die Befragten Personen 1, 2, 8 und 10 heben als einen der Vorteile des CM-Lernens durch die Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes das Lernen an einer realen Situation hervor.

- „Auch teils, teils, also einerseits gut, weil es ja wirklich die echte Situation in der Klasse ist.“ (Interview 10, Pos. 59)

Außerdem kann sich die Lehrkraft selbst im Nachhinein sehen. Dementsprechend kann sie selbst ihr eigenes Auftreten, ihre Mimik und Gestik sowie ihre Sprache wahrnehmen und reflektieren. Nicht hilfreiches Verhalten, welches durch häufige Wiederholung zur Gewohnheit geworden ist, kann die Lehrkraft auf dieser Grundlage verändern. Das

Videoformat ermöglicht es, den Unterricht immer wieder anzuschauen und so auch kleine Details wahrzunehmen.

- *„aber das würde auf jeden Fall helfen, die Qualität zu verbessern, weil da der reale Unterricht und die spontanen Äußerungen, auch die Gestik, die Mimik, alles mal reflektiert werden kann. Das würde ich machen.“ (Interview 1, Pos. 82)*
- *„Ja gut, mir würde es ja auch schon mal helfen, wenn ich mich selber noch mal so beobachten könnte, also jetzt allein für mich persönlich. Man hat ja oft gar nicht so die Zeit, ja. Und dann ist das ja so ein bisschen, als wenn man bei sich selbst hospitiert. Und das wäre natürlich schon spannend,“ (Interview 5, Pos. 109)*
- *„Habe ich schon gemacht, und finde ich auch sehr sinnvoll. [...] Ja. Selbst wenn da kein anderer draufguckt, finde ich, ist es gut, dass man sich selbst einfach mal beim Unterrichten sieht. Ich finde, das sollte jeder mal gemacht haben. Weil man dann erst mal feststellt, wie man eigentlich auftritt. Welche Sprache man benutzt. Ob man irgendwelche Dinge eingeschliffen hat, die man vielleicht noch mal ein bisschen anders machen könnte. Und auch mit anderen, klar, die haben noch mal einen ganz anderen Blick da drauf. Ob das jetzt besser ist, als jemanden mal hinten reinzusetzen, der guckt? Kommt aufs Gleiche raus, würde ich sagen.“ (Interview 9, Pos. 57)*
- *„Würde ich als gleichwertig einstufen [zur Beobachtung von Lehrkräften], so zu einem Video. Ich meine, das Video kann man viel detaillierter immer wieder durchspielen, und da wirklich auch in jedes kleine Detail gehen.“ (Interview 9, Pos. 59)*

Die Befragten verglichen das Aufnehmen des eigenen Unterrichtes mit einer Videokamera mit anderen Maßnahmen, die zuvor im Interview vorgeschlagen wurden. Im Interviewleitfaden wurde das Aufnehmen an siebter Stelle der acht Maßnahmen befragt (vgl. Kapitel 10.2.2).

Person 6 und 8 halten diese Maßnahme für angenehmer und zielführender als das Micro-Teaching mit Rollenspielen. Auch hätte es gegenüber der reinen Beobachtung den Vorteil, dass sich die Lehrkraft selbst mit Abstand sehen kann. Person 2 hingegen sieht bei dieser Maßnahme keinen großen Unterschied zur Hospitation. Person 10 hebt hervor, dass durch das Aufnehmen per Video neue Perspektiven aufgezeigt werden können.

- *„Aber das fände ich, glaube ich, noch angenehmer als dann wirklich in diesem Rollenspiel da in irgend so eine Rolle zu schlüpfen. Doch, kann ich mir vorstellen, dass das auch sehr hilfreich sein wird. Ja. Ist ja gut. Ja, nein, doch. Ja. Nein, ich habe jetzt gerade gedacht, ist ja doch das gleiche, als ob jetzt die Kollegen bei dir im Unterricht sitzen und hospitieren, aber wenn man sich selber aufnimmt, ist das doch noch mal etwas anders, weil dann reflektierst du dich ja auch ganz anders. Du siehst das dann nochmal und nimmst die Situation nochmal ganz anders wahr und mit ein bisschen Abstand dahinter. Ist wahrscheinlich sogar hilfreicher noch, ja.“ (Interview 6, Pos. 95)*
- *„Finde ich besser als das Rollenspiel, auf jeden Fall. Also finde ich definitiv sinnvoller. Weil du ja dementsprechend auch die Kinder agieren ja selber, ne? Und nicht gestelzt irgendwie du als Lehrer fühlst dich in ein Kind hinein, was du? Also wirst du sowieso anders denken.“ (Interview 8, Pos. 63)*

- „Aber es ist vielleicht auch eine bessere Möglichkeit als nur darüber zu sprechen, weil dann hat man auch nicht wieder nur die eigene Wahrnehmung, sondern auch aus einem anderen Blickwinkel kann geschaut werden.“ (Interview 10, Pos. 59)
- „Ob das helfen könnte? Ja, denke ich schon. Ich meine, das ist ja so ähnlich wie hospitieren, nur dass dem mehrere Menschen zugucken dann. Also denke ich, dass es auf jeden Fall, in der realen Situation, ja.“ (Interview 2, Pos. 65)

Die Befragten 5 und 8 heben als Vorteil der Aufnahme durch eine Videokamera hervor, dass das Verhalten und die Reaktionen der Schüler*innen noch einmal im Nachhinein angeschaut und so auch besser verstanden werden können.

- „Ja, klar. Also wie gesagt, also ich sage ja, als die Kollegin zu mir gesagt hat: ‚(Name), das ist ganz‘/ Ich war, (seufzt) ein Glück, dass die mir das gesagt hat, weil, ich war ja wirklich auf den Schreihals sauer und nicht auf den, der da immer ihn eigentlich gepiesackt hat. Und das ist das, ja, dass man eben nicht mitkriegt, wenn du ganz alleine da stehst. Ja, du kriegst oft nur mit, ja, was der Schreihals sagt, in dem Fall und nicht, was einer, der halt so in Deckung ist, alles angestellt hat. Weil, das würdest du halt mit so einer Kamera dann ja schon sehen, wenn der immer dem einen Stift weggenommen hat oder, ja, ihn irgendwie ärgert.“ (Interview 5, Pos. 113)
- „aber zumindest, sage ich mal, ein Ansatzpunkt, wo man darüber reden kann. Oder das merkst du ja auch zum Beispiel, wenn du allein in der Klasse bist und wenn ein zweiter da drin ist und sagt am Ende der Stunde XY, der hat aber jetzt gar nicht mitgemacht, das ist dir dann auch im Zweifelsfalle gar nicht aufgefallen ist. Und sowas, denke ich, wird einem dadurch sehr deutlich, wenn du was aufnimmst und spulst und guckst, was war in der Situation. Ja, finde ich gut.“ (Interview 8, Pos. 61)

Nachteile einer Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleiteten Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe für das CM-Lernen

Person 3 lehnt die Teilnahme an einer Maßnahme, bei der sie im Unterricht gefilmt wird, ab. Sie befürchtet besonders bei dieser Maßnahme, sich kritisiert zu fühlen. Sie würde daher nicht daran teilnehmen, obwohl sie sich vorstellen könnte, dass dies dem Kompetenzerwerb dienlich sein könnte.

Auch die Personen 1, 6 und 8 halten die Videoaufnahme ihres Unterrichtes mit anschließender Reflexion für unangenehm. Sie würden an dieser Maßnahme jedoch trotzdem teilnehmen.

- I: „Könnte es denn helfen, die Kompetenz zu erweitern oder nicht?“
B: „Ja, könnte schon. Könnte schon. Ja.“
I: „Würdest du daran teilnehmen? Würdest du so etwas machen?“
B: „Nein, ich glaube, das fände ich nicht so/ das wäre irgendwie nicht so meines.“ (Interview 3, Pos. 78-81)
- „Ich glaube, das ist sinnvoller. Das ist zwar auch eine Hürde, weil das erst mal ein bisschen unangenehm ist.“ (Interview 1, Pos. 82)
- I: „Wäre es unangenehm für dich mit dem Video?“
B: „Ja, es wäre auch ein bisschen unangenehm.“ (Interview 6, Pos. 99-101)

Person 3, 8 und 10 merken an, dass die besondere Situation des Filmens bei dieser CM-Lernmaßnahme ungünstig sei. Die Lehrkräfte und Schüler*innen fühlten sich beobachtet, sodass kein reales Abbild der Wirklichkeit entstehen könnte. Das Verhalten und das Reagiere aller Beteiligten würde so beeinflusst, was dem Lernerfolg dieser Maßnahme entgegenstünde. Person 3 nennt zudem noch den hohen Aufwand für die Lehrkräfte, um diese Maßnahme durchzuführen, als Nachteil.

- „Das ist // bisschen vor mir/ schwer vor, mir das vorzustellen, dass ich diesen Aufwand betreibe sozusagen. Und ich glaube, mir wäre es auch, das ist zwar Quatsch, wenn ich das jetzt sage, glaube ich eher unangenehmer oder ich würde mich schnell kritisiert fühlen, wenn das jetzt aufgenommen wird mit dem Ziel, quasi, mir dazu eine Rückmeldung zu geben. Wenn ich das vorher weiß quasi, dann bin ich ja schon total davon beeinflusst irgendwie, dass ich mich jetzt so und so verhalten muss am besten. Weil das sehen ja hinterher Kollegen. Weiß ich nicht, ob ich dann überhaupt so unterrichten würde, wie ich normalerweise unterrichte. Ob das dann so echt wäre. Deshalb bin ich mir unsicher, ob das“ (Interview 3, Pos. 77)
- „Also es wäre sicherlich nicht angenehm (lacht), weil man fühlt sich ja nicht so gerne beobachtet. Und ich glaube auch, das ist wahrscheinlich, du weißt natürlich auch, dass es aufgezeichnet wird und wirst vielleicht auch anders reagieren, wenn du alleine bist und nicht aufgezeichnet wirst. Also vielleicht auch nicht ein Abbild der Realität.“ (Interview 8, Pos. 61)
- „Andererseits ist es, wenn es gefilmt wird, denke ich auch irgendwie etwas verzerrt. Also die Situation ist vielleicht eine andere, wenn gefilmt wird. Vielleicht verhält man sich unterbewusst dann doch anders oder die Klasse, wenn die weiß, da wird grade gefilmt. Also denke ich, also wenn jemand wirklich mit in die Klasse kommt, das hat natürlich auch Auswirkungen auf das ganze Klassengeschehen, wenn dann noch jemand vielleicht Fremdes mit drin ist. Aber ich denke, mit dem Video wäre es noch realitätsferner, würde ich nur so sagen. Also vielleicht kommen die Sachen dann auch auf dem Video nicht so gut rüber, wie sie in Wirklichkeit waren.“ (Interview 10, Pos. 59)

Gelingensbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung durch Videoaufnahmen des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe

Die Befragten nennen insgesamt zwei Aussagen, die ihrer Ansicht nach erfüllt sein müssen, damit diese CM-Lernmaßnahme erfolgreich durchgeführt werden kann. Person 3 gibt an, dass diese Maßnahme nur mit Kolleg*innen, bei denen ein großes Vertrauen besteht, durchgeführt werden sollte. Person 5 gibt zu bedenken, dass Datenschutzaspekte für die Schüler*innen im Vorfeld mit den Eltern geklärt sein müssen.

- „Ja, das ist ja im Prinzip/ kommt auch so ein bisschen darauf an mit welchen Kollegen. Also wird das jetzt dem ganzen Lehrerzimmer gezeigt quasi oder mache ich das mit zwei Kollegen meines Vertrauens sozusagen?“ (Interview 3, Pos. 75)
- „Tja, das ist die Frage, weil, wir haben ja ganz viele Schüler. Und das ist jetzt aber mehr ein Datenschutzproblem, ob die Eltern das erlauben würden. Also das

dürfen wir bei uns nicht so einfach machen. Denn da gibt es also ganz schlimme Probleme.“ (Interview 5, Pos. 107).

11.6.7 Micro-Teaching

Die zehn Personen wurden nach ihrer Einschätzung zur Wirksamkeit der CM-Lernmaßnahme Micro-Teaching befragt. Zunächst wurde ihnen diese Maßnahme im Interview genau erklärt: „Nach einem kleinen Vortrag von einer Person, die sich besonders mit dem Thema Klassenführung beschäftigt hat, findet ein Rollenspiel statt, indem Handlungsoptionen erprobt und per Video aufgenommen werden. Das Video wird dann gemeinsam analysiert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehrkraft werden erarbeitet.“ (vgl. Leitfaden, Kapitel 10.2.2).

Tabelle 90 zeigt, dass die Befragten eine bis sechs Aussagen zu dieser Kategorie getätigt haben. Insgesamt wurden 29 Kodierungen aus den zehn Transkripten durchgeführt. In der Tabelle 91 wird deutlich, dass zwölf Kodierungen getätigt wurden, die Vorteile von Micro-Teaching beschreiben und acht Kodierungen, die Nachteile beschreiben. Insgesamt wurden neun Gelingensbedingungen für diese Lernmaßnahme aus Sicht der Befragten benannt.

Tabelle 90: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Micro-Teaching“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 29)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	1	3 %
2	3	10 %
3	5	17 %
4	6	21 %
5	5	17 %
6	2	7 %
7	2	7 %
8	1	3 %
9	1	3 %
10	3	10 %

Tabelle 91: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Micro-Teaching“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	12
Nachteile	8
Gelingensbedingungen	9

Vorteile von Micro-Teaching für das CM-Lernen

Die befragten Personen 3, 4 und 10 halten das Micro-Teaching für das CM-Lernen für geeignet, da es theoretische Inhalte zeitnah praktisch umsetzt und einübt. So ist das Neugelernte für die Lehrkräfte auch in der Schulpraxis abrufbarer. Laut Person 3 lernen Lehrkräfte hilfreiches Verhalten durch direkte Rückmeldungen aus einer Gruppe in Verbindung mit zeitnahe Ausprobieren. So kann nichts „Falsches“ abgespeichert werden. Person 4 betont, dass durch das Erstellen eines Videos Lehrkräfte sich selbst sehen und so Aspekte wie kindgerechte Kommunizieren, neue didaktische Methoden und Streitschlichtung erlernen können.

- *„Wahrscheinlich schon. Ich glaube schon, dass man in Rollenspielen auch Sachen aufarbeiten kann und ganz viele Sachen einfach auch lernt, wie kommuniziere ich, wie gehe ich/ Ich meine, das ist ja eine gängige Methode in ganz vielen Bereichen, dass man irgendwie innerhalb von Rollenspielen dann die Sachen wieder sich anschaut, nachher, im Video und dann auch wahrscheinlich wirklich gucken kann.“ (Interview 4, Pos. 59)*
- *„Aber grundsätzlich glaube ich schon, dass man, wenn man Situationen noch mal nachspielt, darstellt, sei es jetzt auch bei der Streitschlichtung, oder keine Ahnung, Kinder lernen das, ich glaube schon, dass man auch Sachen einstudieren kann, also das natürlich auch über Rollenspiele, ja.“ (Interview 4, Pos. 59)*
- *„Also einerseits finde ich gut, wenn quasi also dieses theoretische Wissen, was man in dem Vortrag bekommt, nachher quasi praktisch umgesetzt wird. [...] Aber das Rollenspiel ist, denke ich, trotzdem noch gewinnbringender, als würde ich mir jetzt selber nur einen Text durchlesen oder einen reinen Vortrag anhören, also um Dinge vielleicht einzuüben, die man dann aber nachher trotzdem noch in der konkreten Klasse umsetzen muss.“ (Interview 10, Pos. 55)*
- *„Aber im Prinzip ist es auf jeden Fall tausend Mal besser als einfach nur ein Wissenschaftsvortrag über Classroom-Management zu hören. Sondern in dem Fall wäre es ja dann so, dass man es direkt in der Praxis umsetzt und probiert. Also das fände ich im Prinzip schon super gut.“ (Interview 3, Pos. 73)*
- *„Aber wenn man jetzt eine Situation zum Beispiel beobachtet hat, könnte man natürlich versuchen, wenn jetzt fünf Leute in einer Klasse waren und da etwas beobachtet haben, könnte man natürlich dann versuchen, irgendwie diese Situation optimiert mit den fünf anderen Leuten gemeinsam darzustellen, nachzuspielen. Also wenn man jetzt feststellt: Okay, in der und der Situation, da hat der Lehrer irgendwie/ anstatt zu deeskalieren hat der irgendwie sich so und so verhalten. Und dann ist die Situation irgendwie halt aus den Fugen geraten, dass man dann halt vielleicht in einer kleinen Gruppe irgendwie sich überlegt: Okay, wie hätte man damit besser umgehen können. Und dass man diese Situation dann nachspielt, diese bessere Situation halt. Dass sich nicht irgendwie das Falsche abspeichert, sondern das, was effektiv ist sozusagen.“ (Interview 3, Pos. 103)*

Person 5 nennt die Corona-Pandemie als neue Situation für Lehrkräfte, weil durch Ausgangsbeschränkungen die Schüler*innen anders reagieren und andere Bedürfnisse haben als zuvor. Solche neuen Situationen könnten nach Person 5 durch Rollenspiele,

in denen die Rollen gewechselt werden, vorher geübt werden. So könnten Lehrkräfte unterschiedliche Ideen als konkrete Handlungsalternativen erhalten. Person 6 sieht den Vorteil dieser Lernmaßnahme darin, Tipps für den Alltag zu erhalten, und Person 7 sieht den Austausch zwischen Lehrkräften bei dieser Lernmethode am gewinnbringendsten. Person 7 betont weiter, dass das Verhalten von Lehrkräften im Unterricht eines der wichtigsten Themen sei, womit sich Lehrkräfte beschäftigen sollten.

- „Ja gut, also ich fand das ja mit diesem Rollenspiel sehr sinnvoll, wenn jeder/ Der eine kann dann ja mehr den Ängstlichen spielen. Der andere kann mehr/ oh Corona hat mir gar nichts/ also spielen. Und jetzt als Lehrer, wie gehe ich jetzt insgesamt mit diesen fünf Typen um, also das würde mir schon helfen. Weil, dann hätte ich das zumindest schon mal, ja vorgeübt und könnte sagen, okay, das klappt, oder eben gut, das klappt halt nicht so richtig, müsste es vielleicht doch noch ein bisschen ändern. Oder man macht es ja dann, was weiß ich, ich verschiedenen Gruppen, dass ich vielleicht drei, vier Gruppen habe, wo immer ein anderer ja der Lehrer ist. Und dann sieht man ja, ach Mensch, der hat das so gemacht, oh nein, ja, das ist ja auch eine Idee, das ist ja gut, wie der das gemacht hat, oh ja, so mache ich das mit meinen Kindern auch. Also ja, und die Rollen eben untereinander wechseln.“ (Interview 5, Pos. 135)
- „Halte ich auch für sinnvoll. Für mich persönlich ist es allerdings nicht so das Wahre, weil so diese Rollenspiele und so, ich bin da gerne der Beobachter und gucke zu, aber Teilnehmer, jetzt eher ist es nicht so mein Fall. Aber ich denke schon, auch da kann man eine ganze Menge bei Lernen und für seine Klassenführungskompetenzen übernehmen. Doch. Auch. Ja. Besonders, wenn dann die Kollegen da oder andere Lehrer, ja, dir Tipps aus ihrem Alltag geben und wie sie reagiert hätten. So etwas kann einem auch sehr helfen. Ja klar.“ (Interview 6, Pos. 87)
- „Finde ich auch gut. Alles, worüber man sich austauscht und dazulernen kann in dieser Sache, ist richtig gut. Für mich ist das sowieso das wichtigste Thema in der Schule, nicht der Lehrplan und sonstiges. Ganz ehrlich.“ (Interview 7, Pos. 77)

Person 5 hat in der Vergangenheit selbst gute Erfahrungen mit Rollenspielen gemacht. Sie hält diese für motivierend, sie machen ihr Freude und die Lerninhalte bleiben ihr besser im Gedächtnis durch die eigene Involviertheit bei dieser Lernmethode.

- „Also besser, als wenn ich jetzt nur so einen Vortrag hätte. Ein reiner Vortrag, ja, wo du selber nicht interagierst, ja gut, das rauscht auch so an einem vorbei. Vor allen Dingen bei uns ist es immer so, du hast meistens diese Fortbildungen ja am Nachmittag, weil, das bietet sich so gut an. Und dann hast du schon sechs Stunden Schule. Dann fallen dir schon die Augen fast zu. Und bei so einem Rollenspiel, wo du dann irgendeinen spielen musst, wirst du ja wieder wach, dann, oh jetzt, ich bin der Freche, ich muss das, oder oh Gott, ich muss jetzt immer mich einschleimen oder so. Das, (lacht) ja, // (wenn du da wirklich?) / [...] Selber involviert bist, wirst du wieder wach.“ (Interview 5, Pos. 103-105)

Nachteile von Micro-Teaching für das CM-Lernen

Die Personen 1, 2, 8, 9 und 10 sehen einen Nachteil im Micro-Teaching darin, dass Lehrkräfte in einem Rollenspiel anders agieren würden als in der Realität. Daher ist dies nicht aussagekräftig und führt nicht zum CM-Lernzuwachs der Lehrkräfte. Person 2 betont, dass gerade die Haltung gegenüber den Kindern im Rollenspiel wegfiel, was den Kern von CM darstelle.

- „Ich glaube, das ist schwierig, weil man im Rollenspiel immer anders agiert als man es unter den normalen Bedingungen aus dem Affekt heraus macht. Ich glaube, das würde mir nicht so weiterhelfen.“ (Interview 1, Pos. 78)
- „Ich glaube, dass solche Rollenspiele keine natürliche Situation sind, deswegen bin ich mir nicht sicher, ob das helfen kann. Nein, ich glaube, mein Gefühl sagt gerade eher, ich glaube, ich würde mich selber in so einem Rollenspiel nicht natürlich verhalten können, deswegen weiß ich nicht, ob das so aussagekräftig ist, würde ich eher sagen nein.“ (Interview 2, Pos. 59)
- „Und ich glaube, dass dein Verhalten oder deine Haltung den Kindern gegenüber eine ganz, ganz wichtige Rolle spielt und das fällt in diesen Rollenspielen irgendwie weg, deswegen bin ich nicht sicher, ob das so aussagekräftig ist.“ (Interview 2, Pos. 63)
- „Finde ich tatsächlich, du willst immer eine ehrliche Meinung, Rollenspiele bei Lehrern finde ich schrecklich. Wird ja ganz viel auf Fortbildungen gemacht, habe ich auch schon erlebt, bin ich überhaupt kein Freund für, weil du wirst dich sowieso anders verhalten. Weil du wirst dich nicht in dieses Kind so hineinversetzen, sondern, weiß ich nicht, das ist für mich kein Abbild der Wirklichkeit. Also dann lese ich lieber Aufsätze, wo was beschrieben ist, sage ich mal und Lösungsmöglichkeiten dargestellt sind und diskutiere da drüber. Aber ich bin kein Freund von Rollenspielen in dem Sinne. [...] also für mich nicht, nein. Weil ich da eine Abneigung gegen habe. Aber vielleicht ist es ja für meinen Kollegen XY was Tolles, sage ich mal und macht Spaß dementsprechend. Aber ich finde es immer so, bei Erwachsenen finde ich es immer schwierig, ist nicht mein Ding, also. Und alles, was nicht so, klar das ist wieder diese Situation, du machst es mit Schülern teilweise auch und manche mögen es nicht, ne? Also manche mögen ja auch keine Rollenspiele. Tatsächlich musst du dann gucken, was kannst du denen dafür anbieten. Ich würde dann immer die andere Gruppe nehmen. Ich würde auch nicht die Rollenspielgruppe nehmen.“ (Interview 8, Pos. 57-59)
- „Wahrscheinlich ist das aus psychologischer Sicht sinnvoll. Ich selber finde solche Situationen einfach nicht authentisch. Wenn dann da lauter Kollegen sitzen, die wahrscheinlich mehr über die Stränge schlagen als Kinder selber. Also es ist keine reale Situation. Bin ich kein Fan von, nein.“ (Interview 9, Pos. 49)
- „Aber so ein Rollenspiel ist, finde ich, auch immer, vor allem mit erwachsenen Personen dann doch irgendwie gestellter, als wenn man die reale Situation mit den Kindern in der Schule hat. Also ich denke, da ist es sinnvoller, wenn man wirklich die konkreten Situationen mit der konkreten Lerngruppe, die man auch sonst hat, da irgendwie Maßnahmen hat.“ (Interview 10, Pos. 55)

Als weiteren Nachteil dieser Maßnahme nennen die Personen 3, 4 und 6, dass Rollenspiele bei Lehrkräften Angst und Nervosität auslösen könnten. Zudem sei es für manche Menschen unangenehm, in eine andere Rolle zu schlüpfen.

- „Das finde ich sinnvoll. Mir persönlich geht es allerdings immer in solchen Situationen, dass ich dann sehr nervös werde, weil ich dann, wenn ich das vor anderen mache quasi/ also das ist ein bisschen glaube ich stimmungsabhängig. Oder ob ich mich wohlfühle oder nicht. Also manchmal möchte ich mich dann irgendwie nicht so zeigen, weil ich dann irgendwie Angst habe, irgendetwas falsch zu machen oder so, und möchte das irgendwie nicht vor einer Gruppe ausprobieren oder irgendetwas demonstrieren.“ (Interview 3, Pos. 73)
- „(lachend) Ich habe ja immer Angst vor Rollenspielen. Also von daher, glaube ich, würde es mich auch bisschen erst mal nervös machen, so. Weil, wie gesagt, das sind halt Erwachsene und das ist so eine Situation, die mir nicht behaglich ist, so. Also von daher, wenn jemand sagt, wir machen mal ein Rollenspiel, bin ich gleich schon so Obachtstellung. Aber das bin ich persönlich.“ (Interview 4, Pos. 53)
- I: „Magst du genauer sagen, warum du nicht daran teilnehmen würdest?“
B: „Nein, es ist einfach nur diese/ ja, ist ja so eine Art Schauspielerei oder so und das ist einfach nur nicht so mein Ding, ne? Also ich würde mich jetzt nicht irgendwie auf eine Bühne stellen und vor anderen dann da etwas machen. Und genauso finde ich das immer so ein bisschen schwierig. Dann in diese Rolle reinzuschlüpfen, sage ich mal, so. Manche machen das ja ganz gerne und können das auch richtig gut, aber ich würde mich da eher irgendwie so/“
I: „Unangenehm?“
B: „Unangenehm fühlen, genau.“ (Interview 6, Pos. 88-91)

Gelingsbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung von Micro-Teaching

Person 3 geht davon aus, dass nur Lehrkräfte von Micro-Teaching CM-Kompetenzen erlernen können, die während dieser Maßnahme nicht zu aufgeregt sind. Der Nutzen dieser Lernmaßnahme sei somit von der Verfassung der jeweiligen Lehrkraft abhängig.

- „Aber im Prinzip, also wenn man es sich traut und irgendwie nicht so total aufgeregt ist und irgendwie, sage ich einmal, vor lauter Aufregung irgendwie nicht man selbst ist und nicht gelassen so etwas machen kann, dann ist es natürlich schwierig“ (Interview 3, Pos. 73)
- „Nur, ja, würde ich verfassungsabhängig an so etwas teilnehmen, sagen wir es so.“ (Interview 3, Pos. 73)

Als Gelingensbedingung von Micro-Teaching hält Person 4 einen geschützten Rahmen für die Lehrkräfte für nötig. Person 5 hält es für nützlich, wenn sich die Gruppe schon kennt (Zitat von Person 5 hierzu am Ende dieses Unterkapitels).

- I: „Würdest du denn persönlich dran teilnehmen oder nicht?“
B: „Ob ich daran teilnehmen würde?“
I: „Hm (bejahend).“
B: „Es kommt ein bisschen drauf an, wer diesen/ ja, also die Gruppe, ist die geschützt, oder wird das Rollenspiel vor anderen wiederum/ Ja, es wird halt schon aufgenommen und dann analysiert. Ja, oh Gott. (lacht) Also mir würde es schwerfallen, ja, genau. Ich, ja, hätte“ (Interview 4, Pos. 54-57)

Person 4 schlägt vor, die Lernmaßnahme Micro-Teaching zu verändern. Anstelle von Rollenspielen mit Erwachsenen könnten Videoaufnahmen beim Micro-Teaching lieber vor Kindern in realen Situationen aufgenommen werden. Die befragte Lehrkraft fühle sich in einem solchen Setting kritikfähiger und wohler.

- *„Vielleicht würde es mir eher dann doch helfen, wenn ich dieses Vertrauen fasse, wenn jemand mich in der realen Situation vielleicht filmt, also dass ich das vielleicht gar nicht mit Erwachsenen/ sondern dass man einfach sagt, so: ‚Ja, schau mal! Wir nehmen dich jetzt mal auf, eine Stunde in der Klasse.‘ Ich glaube, und das kann ich mir für mich vorstellen, dass das einfacher wäre und dass man da halt vielleicht auch ganz viel rausziehen kann, also genau.“ (Interview 4, Pos. 59)*
- *I: „Da wäre dir aber halt das im realen Unterricht lieber.“
B: „Ja, ich glaube, es wäre mir lieber, genau. Das wäre mir lieber. Also ich glaube, da wäre ich auch kritikfähig genug, dann irgendwie das auch zu akzeptieren. Aber ich glaube, es wäre mir zu viel (lachend) Schauspielerei. Da wäre ich nervös. Also ich glaube, da fühle ich mich mehr so, ja, in meinem Setting und das, ja, würde es mir vielleicht erleichtern.“ (Interview 4, Pos. 60-61)*

Person 2 könnte sich eine Teilnahme an einer Micro-Teaching-Fortbildung nur als hilfreich vorstellen, wenn sie selbst zu diesem Zeitpunkt gravierende Schwierigkeiten in der eigenen Klasse hat.

- *„Ich glaube, dass es vielleicht die Fähigkeiten verbessern würde, wenn das irgendwie was total Gravierendes, also wenn man sagt, okay das und das, wenn du dich so und so verhältst, führt das zu dem und dem Verhalten zum Beispiel. Ich glaube aber, dass man sich in diesem Rollenspiel, den Erwachsenen ganz anders verhält, als man das tatsächlich mit Kindern macht. Deswegen weiß ich nicht, ob das so aussagekräftig ist, ob das so eine natürliche Situation ist.“ (Interview 2, Pos. 63)*

Person 5 berichtet von Rollenspielen, an denen sie selbst teilgenommen hat. Sie hält sie für effektiv für das CM-Lernen. Sie nennt Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Lernen durch Rollenspiele aus ihrer Sicht. Eine ungezwungene und nette Atmosphäre bei Rollenspielen sei wichtig, bei der auch Sachen „witzig“ und „spielerisch“ gesehen werden. Es sollte vorgefertigte Rollenkarten geben und die Rollen müssten gewechselt werden. Auch das Spielen von Misserfolgssituationen hält Person 5 für hilfreich beim CM-Lernen durch Rollenspiele.

- *„Ja, natürlich, // weil, du musst halt die Rolle wechseln. Mal warst du der Schüler. Mal warst du der Lehrer und so. Aber das gibt dir ja auch so ein bisschen Rückhalt, oh, was man vielleicht gar nicht im Leben so wäre, ich bin immer der Freche und motze gegen alles, oder der andere ist immer der Liebe, der aber eigentlich vielleicht persönlich der Motzer ist. Also von daher ist es gut, in so andere dir nicht, ja, geläufige Rollen zu schlüpfen, weil/ [...] Ja, und da mussten wir halt so Teams bilden. Und dann hast du halt gezogen, wer du bist. Und ja*

klar, ich meine, wir kannten uns ja alle. Dann kannst du ja auch sagen, oh, ich will aber lieber der sein (lachend) und ich will aber lieber //der sein. [...] Ja, und da haben wir das dann in so Rollenspielen geübt. Und das war witzig. [...] Weil, wie gesagt, das war ja ungezwungen und nett.“ (Interview 5, Pos. 93-105)

- *„Ganz wichtig für Rollenspiele ist es, dass sie immer mit vorgegebenen Rollen gespielt werden. Eine Lehrkraft sollte nie sich selbst spielen müssen, um nicht den Druck zu haben, perfekt sein zu müssen. Es kann so zum Bloßstellen kommen. Also sollte es eine vorgefertigte Karte geben, auf der steht, wie eine Lehrkraft in der Rolle agieren soll. Dies bringt Distanz in die Situation. Misserfolge zu spielen kann sehr hilfreich sein, da man gemeinsam in der Gruppe überlegen kann, wie es die Tage danach weiter gehen kann.“ (Interview 5, Pos. 151-154 – Aussagen wurden nach Stopp der Tonaufnahme gemacht. Es handelt sich hier um eine inhaltliche Zusammenfassung von mir als Interviewer).*

11.6.8 Coaching-Maßnahme

Die zehn Personen wurden auch nach ihrer Einschätzung zur Wirksamkeit von einer Coaching-Maßnahme für den CM-Kompetenzerwerb befragt. Die Maßnahme wurde im Interviewleitfaden definiert: „Teilnahme an einer Coaching-Maßnahme: Eine Lehrkraft erhält eine/ein persönliche/n Berater*in für eine Zeit, die/der sich besonders im Bereich Klassenführung weitergebildet hat. Die Beraterin besucht den Unterricht und gemeinsam werden mögliche Verbesserungen im Verhalten der Lehrkraft im Bereich Klassenführung erarbeitet.“ (vgl. Leitfaden, Kapitel 10.2.2).

Tabelle 92 zeigt, dass insgesamt 20 Kodierungen aus den zehn Transkripten durchgeführt wurden. Die Befragten haben null bis vier Aussagen zu ihren Überzeugungen, inwieweit sie diese Maßnahme für sinnvoll halten, getätigt. Im Interview 5 berichtet die Person, als sie nach der Wirksamkeit von Coaching-Maßnahmen gefragt wird, von Situationen, in denen sie selbst beurteilt wurde. Dies entspricht jedoch nicht der Coaching-Idee. So wurde keine Kodierung für Person 5 in dieser Kategorie vorgenommen. Ihre Aussagen hierzu wurden in der Kategorie 5.3 „CM-Lernen durch Beobachten von aktiven Lehrkräften“ kodiert. In der Tabelle 93 wird deutlich, dass neun Kodierungen getätigt wurden, die Vorteile der Coaching-Maßnahme beschreiben, und drei Kodierungen, die Nachteile beschreiben. Insgesamt wurden acht Gelingensbedingungen für diese Lernmaßnahme aus Sicht der Befragten benannt.

Tabelle 92: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Coaching-Maßnahme“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 20)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	4	20 %
2	3	15 %
3	3	15 %
4	2	10 %
5	0	0 %
6	1	5 %
7	1	5 %
8	2	10 %
9	3	15 %
10	1	5 %

Tabelle 93: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Coaching-Maßnahme“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
Vorteile	9
Nachteile	3
Gelingsbedingungen	8

Selbst hat noch keine der zehn befragten Lehrkräfte an einer Coaching-Maßnahme teilgenommen. Person 6 berichtet von einer Kollegin, die sie kennt, die bei einer solchen Maßnahme dabei war.

Die Befragten 1, 2, 3, 6, 7, 8 und 10 äußern sich positiv zu dieser CM-Lernmaßnahme.

- „*Super. Absolut super. Habe ich nur noch nicht erlebt (lacht),*“ (Interview 7, Pos. 61).
- „*Ja diese Coachingmaßnahme, genau, die finde ich, hat sich ganz attraktiv angehört.*“ (Interview 2, Pos. 95).

Vorteile von Coaching-Maßnahmen für das CM-Lernen

Person 10 hält die Coaching-Maßnahme für sinnvoll, weil eine Verbindung zwischen realen Situationen und der professionellen Rückmeldung mit einem Austausch besteht. Sie glaubt, dass hierdurch eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung ermöglicht wird.

Person 1 und 2 halten die Reflexionsanteile der Coaching-Maßnahme für effektiv, um die eigenen nicht hilfreichen Gewohnheiten der Lehrkraft, zu verbessern.

- „Das hört sich sehr gut an, weil, also ich denke, das ist eine große Chance, weil man selber die Dinge tut, die man auch sonst tun würde. Nur jetzt bekommt man noch eine professionelle Rückmeldung dazu und die Möglichkeit des Austausches und da wirklich was zu verbessern und das Ganze zu reflektieren und nicht nur von meiner Wahrnehmung aus, sondern auch von der Seite einer geschulten Person. Also ich denke, das könnte einen großen Effekt haben.“ (Interview 10, Pos. 51)
- „Ich finde das eine ganz tolle Idee. Ich glaube, das kann wirklich weiterhelfen, die Qualität zu verbessern. Vor allen Dingen, wenn man das als Lehrkraft nach ein paar Jahren mit Abstand zum Referendariat macht, weil man ja dann auch so Eigenheiten entwickelt oder sich Dinge einschleifen aus der Gewohnheit heraus und man gar nicht die Möglichkeit hat, das zu reflektieren oder zu sehen, weil man selber im Unterricht ja immer so tief mit drinsteckt [...]“ (Interview 1, Pos. 76)
- „Ja, finde ich gut, finde ich sehr gut. Ich glaube, dass Menschen, die darauf geschult sind, einem noch mal ganz andere Dinge sagen können, auf die man vielleicht, die sich vielleicht eingeschlichen haben, oder die einem vielleicht gar nicht bewusst sind, finde ich sehr gut. Glaube ich würde sehr helfen.“ (Interview 2, Pos. 57)

Person 6 berichtet von einer Kollegin, die an einer Coaching-Maßnahme teilgenommen hat und sie als hilfreich eingeschätzt hat. Nach der Schilderung von Person 6 hilft diese der Lehrkraft, unbewusstes Verhalten bewusst zu machen und im Sinne eines erfolgreichen CMs zu verbessern. Dies ist besonders von Bedeutung bei Lehrkräften, die in einem neuen Einzugsgebiet arbeiten. Konkrete Maßnahmen wie Struktur oder Verstärkerplänen können durch ein Coaching sinnvoll etabliert werden. Person 7 hält die Coaching-Maßnahme ebenfalls für sinnvoll, um der Lehrkraft praktische Tipps zu bieten. Person 6 berichtet von einem nachhaltigen Erfolg der Coaching-Maßnahme auch beim Unterrichten von weiteren Klassen.

- „Also wir hatten so etwas tatsächlich mal bei uns an der Schule. Da hat eine Kollegin so etwas bekommen. Ist schon aber eine Weile her. Ich weiß nicht mehr, wo die Dame herkam oder so, die war dann aber wirklich über mehrere Wochen mit in der Klasse und hat auch Rückmeldung gegeben. Und es war auf jeden Fall sehr hilfreich für die Kollegin. Die Kollegin hatte zu dem Zeitpunkt eine sehr, sehr schwierige Klasse und die Dame, die dann da im Unterricht mit dabei war, hat dann wirklich so Strukturierung zur Klassen/ na, wie heißt es? Klassenraumgestaltung und so gemacht und alles Mögliche, dann Verstärkerpläne für einige Kinder erstellt, was die Kollegin vorher gar nicht so/ was ihr gar nicht so bewusst war oder was sie teilweise auch gar nicht gesehen hatte. Sie war neu bei uns an der Schule und war vorher in einem ganz anderen Einzugsgebiet und das hat ihr schon sehr geholfen. Und ich denke, das kann einem natürlich auch sehr helfen. Vieles davon hat sie jetzt auch in ihrer nächsten Klasse wieder umgesetzt. Auf jeden Fall. Ganz klar.“ (Interview 6, Pos. 83)

- *„Es sind ja immer wieder ähnliche Situationen und wenn man dann vielleicht einen Tipp kriegt, was, wie man es hätte besser machen können, lernt man dazu. Also das ist/ Coaching es ist/ wäre ja die beste Lösung überhaupt.“ (Interview 7, Pos. 63)*

Person 3 hält die Coaching-Maßnahme für besonders geeignet für den Erhalt des Selbstwertgefühles einer Lehrkraft bei Misserfolgen. Die Person, die das Coaching durchführt, sollte die Lehrkraft entlasten und gleichzeitig neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

- *„Finde ich super. Ist ja eigentlich der perfekte Fall. Also wenn man quasi einen Einzellehrer hat irgendwie, der auch Situationen im Unterricht mitkriegt und einem dann Alternativen aufzeigt und quasi dann noch einmal mit einem in Situationen geht, wo man diese Alternative vielleicht ausprobiert und dann auch einem noch einmal zeigen kann und Feedback geben kann. Und dann vielleicht auch sagen kann: So, du hast das jetzt ausprobiert. Es hat für den Schüler nicht gepasst. Aber trotzdem war es irgendwie wert, das auszuprobieren. Also manchmal ist man ja, was bestimmte Maßnahmen mit Schülern oder Interaktionen angeht, ja auch einfach total unsicher. Und wenn es dann nicht klappt, dann steckt man den Kopf in den Sand. Wenn man dann jemanden dabei hat, der sagt so: Ja, aber irgendwie das ist eine Möglichkeit darauf zu reagieren. Du hast jetzt ausprobiert. Ne? Du hast auch nichts verkehrt gemacht, sondern, ne, das war einfach für den nicht das Richtige. Das erhält einem das Selbstwertgefühl glaube ich so ein bisschen. Als wenn man dann irgendwie so etwas ausprobiert hat, total frustriert ist, weil es nicht funktioniert hat. (lacht)“ (Interview 3, Pos. 69)*

Nachteile von Coaching-Maßnahmen für das CM-Lernen

Für Person 9 handelt es sich um eine stressige Situation, eine beobachtende Person, die Rückmeldung gibt, im realen Unterricht dabei zu haben. Dies koste viel Überwindung. Person 4 merkt an, dass das Lehrkraftverhalten sich verändere und nicht mehr authentisch ist, sobald ein Beobachter oder eine Beobachterin im Unterricht dabei ist.

- *„Weil wenn da permanent jemand hinten drinsitzt, der einen auch beobachtet, und Tipps gibt, ist das natürlich immer eine stressige Situation.“ (Interview 9, Pos. 45)*
- *„Aber es wäre tatsächlich auch eine Überwindung für mich.“ (Interview 9, Pos. 47)*
- *„Also ich glaube, sobald ich das Gefühl habe, ich werde so beobachtet, dann würde ich auch anders agieren. Und ich glaube, dieses, dass man authentisch ist, und keine Ahnung, das macht ja auch ganz viel.“ (Interview 4, Pos. 51)*

Gelingensbedingungen für die CM-Kompetenzerweiterung von Coaching-Maßnahmen

Die Eigenschaften der Person, die das Coaching durchführt, wurden von mehreren Befragten beschrieben. So halten sie für wichtig, dass die Person wohlwollend und

geschult ist. Außerdem sollte die Person nicht an derselben Schule wie die gecoachte Lehrkraft tätig sein und nicht die Schuld bei der Lehrkraft suchen, sondern neue Handlungsmöglichkeiten mit der Lehrkraft herausarbeiten. Die befragten Personen 2 und 8 sind der Überzeugung, dass die Person, die das Coaching durchführt, die Lehrkraft im Vorhinein besser nicht kennen sollte. Person 4 hingegen betont die Wichtigkeit des Entstehens einer Vertrauensbasis, in der sich die Lehrkraft wohlfühlt, durch vorheriges Kennenlernen (Zitate von den Personen 4 und 8 folgen weiter unten in diesem Kapitel).

- „Und da ist es, glaube ich, ganz wertvoll, wenn von außen jemand wohlwollend an der Seite ist, der das mit einem anguckt.“ (Interview 1, Pos. 76)
- „Ich glaube, dass Menschen, die darauf geschult sind, einem noch mal ganz andere Dinge sagen können.“ (Interview 2, Pos. 55)
- „Ja diese Coachingmaßnahme, genau, die finde ich, hat sich ganz attraktiv angehört, weil wenn jemand von außen kommt, ist es, glaube ich, auch noch mal ein bisschen anderer Blickwinkel. Da fehlt auch die persönliche Note oder die Beziehungsebene, weil man kennt diese Person nicht, ja finde ich eine sehr, hört sich sehr lohnenswert an.“ (Interview 2, Pos. 95)
- „Wenn man dann jemanden dabei hat, der sagt so: Ja, aber irgendwie das ist eine Möglichkeit darauf zu reagieren. Du hast jetzt ausprobiert. Ne? Du hast auch nichts verkehrt gemacht, sondern, ne, das war einfach für den nicht das Richtige. Das erhält einem das Selbstwertgefühl glaube ich so ein bisschen.“ (Interview 3, Pos. 69)

Die Personen 4 und 9 finden die Coaching-Maßnahme nur sinnvoll, wenn die Lehrkraft an die eigenen Grenzen stößt und ein Austausch mit anderen Lehrkräften nicht mehr ausreicht.

- „Hm (nachdenklich), also ich glaube, dass es Situationen gibt, das merkt man ja auch selber, wenn man an seine Grenzen stößt, sei es, dass man merkt, so innerhalb der Klasse wird es schwierig oder dann finde ich das super wichtig, wie auch im Privaten, dass man sich Hilfe holt, dass jemand von außen draufguckt und einem da vielleicht auch unterstützend zur Seite steht. Also von daher, grundsätzlich finde ich das eine super Idee. Ich glaube, dass zum jetzigen Zeitpunkt mir es ausreicht, dass halt noch die anderen Kollegen mit dabei sind, wo wir immer in einen Austausch treten können, funktioniert das nicht. Und habe ich das Gefühl, dass dieses kognitive und soziale Lernen irgendeiner Störung unterworfen ist, finde ich das ganz wichtig, dass man auch weiß, an wen man sich wenden kann. Und ich finde halt wichtig, ja, es muss schon sehr behutsam dann auch sein. Also ich weiß noch nicht so richtig, wenn man sich dann jemanden einlädt, also ich persönlich würde den halt vorher gerne kennenlernen. Ich müsste mich halt sehr wohlfühlen, sonst wäre ich nicht ich. Also ich glaube, sobald ich das Gefühl habe, ich werde so beobachtet, dann würde ich auch anders agieren. Und ich glaube, dieses, dass man authentisch ist, und keine Ahnung, das macht ja auch ganz viel. Also da müsste eine gute Vertrauensbasis zwischen dem Coach und mir vorhanden sein, genau. Wie gesagt, und ich finde auch manchmal, wenn man merkt, dass in Klassen es gar nicht funktioniert, finde ich, hat auch jemand anders vielleicht mal das Recht zu sagen, es ist wichtig, dass mal hier jemand vielleicht drüber guckt. Ich weiß es nicht genau, so, ja.“ (Interview 4, Pos. 51)

Person 9 hebt hervor, dass die Lehrkraft freiwillig an einer Coaching-Maßnahme teilnehmen sollte. Außerdem sollten die Lehrkräfte so gestärkt sein, dass sie mit stressigen Situationen durch Beobachtungen des Coaches/ der Coachin umgehen können. Hiermit widerspricht Person 9 den Überzeugungen der Person 3, die eine Coaching-Maßnahme auch für unsichere Lehrkräfte für den Erhalt des Selbstwertgefühles als geeignet hält (vgl. oben „Vorteile von Coaching-Maßnahmen“).

- B: „Ich glaube, es ist sinnvoll, wenn man selber das möchte. Dazu muss man aber auch sehr gestärkt sein, als Persönlichkeit, finde ich. Weil wenn da permanent jemand hinten drinsitzt, der einen auch beobachtet, und Tipps gibt, ist das natürlich immer eine stressige Situation. Und ich finde zum Beispiel, dass es für einen selber auch wichtig ist, dass man sich mal alleine mit den Kindern immer wieder auch ausprobiert. Wenn man sich selbst dafür entscheidet, ist es, glaube ich, sehr gut. Da kann man auf jeden Fall sehr viel draus ziehen. Und sehr gut an sich arbeiten, wenn da jemand wirklich konkret für einen selbst da ist. Jemand, der Ahnung hat, und wirklich sagen kann, ‚Das sind die Knackpunkte bei dir. Wenn du daran arbeitest, kann es besser laufen.‘ Aber da muss man selber dann auch, also die Person wirklich hinterstehen.“*

I: „Da frage ich natürlich die gleiche Frage. Und persönlich? Würdest du das mitmachen?“

B: „Ja, ist eine gute Frage. Ich glaube, wenn ich wirklich das Gefühl hätte, hier läuft irgendwas komplett schief, und es funktioniert einfach gar nicht, dann schon. Aber es wäre tatsächlich auch eine Überwindung für mich. Ja. Doch. Also ich würde mir wünschen, dass ich es mache. (lacht) Ich meine, man hat es ja im Referendariat eigentlich die ganze Zeit gehabt. Da saß ja immer jemand, und hat nur auf einen selbst geguckt. Und es hat ja letztlich total dazu beigetragen, dass man sich weiterentwickelt. Deswegen. Ich glaube, ich würde erst mal den Weg gehen, nur mir Ratschläge zu holen, und wenn es dann nicht geht, würde ich tatsächlich sagen: ‚Kannst du bitte kommen und gucken.‘ Ja, dann. Ob das jetzt ein Coach ist, oder mal für eine Stunde. Da muss schon sehr viel schiefgehen, dass ich mir einen Coach da über Tage hinweg/ Ja.“ (Interview 9, Pos. 45-47).

Eine Coaching-Maßnahme kann nach Person 8 nur zum Erfolg führen, wenn sie fest im Stundenplan verankert ist.

- „Aber ich glaube, das müsste man ja per se von vorneherein so ein bisschen sagen im Stundenplan, so oder du hast vielleicht auch eine bestimmte Person, die es dann macht oder so. Ich würde ich jetzt so nicht/ Ich glaube, auch da glaube ich aber wäre es besser, wenn das eine Person von außen wäre. Also jetzt in dem Fall, ne, weil das merkst du schon, wenn das eine Kollegin ist und die ist da jetzt vielleicht schon ewig oder ist schon ewig Lehrerin und du siehst, die hat ein Problem und da ist es aber, glaube ich, schwierig, wenn du so eine Kollegin bist und sagst, ja dann hier du musst es aber so und so machen und so funktioniert es nicht. Ich glaube, das wäre besser tatsächlich, wenn das jemand Ausstehendes wäre, ne? Also tatsächlich ein Coach, der von Schule zu Schule geht, sage ich mal, ne? (...) Extern.“ (Interview 8, Pos. 55)*

Nach Person 1 eignet sich die Coaching-Maßnahme besonders gut für aktive Lehrkräfte, die schon länger im Schuldienst sind.

- „Vor allen Dingen, wenn man das als Lehrkraft nach ein paar Jahren mit Abstand zum Referendariat macht. (Interview 1, Pos. 76)

11.6.9 Zusammenfassung und Diskussion über die Einschätzungen der acht ausgewählten Lernmaßnahmen zu CM

In der folgenden Tabelle 94 sind die Aussagen der zehn Befragten zu den acht vorgestellten CM-Lernmaßnahmen stichpunktartig zusammengefasst. Die Ergebnisse zeigen die Ängste und Bedenken sowie die Chancen, die Lehrkräfte von den acht CM-Lernmaßnahmen sehen. In der vierten Spalte sind die Gelingensbedingungen, die von den Befragten zu den jeweiligen Maßnahmen genannt wurden, notiert. In Studie I haben 242 Befragte eingeschätzt, wie Lehrkräfte sinnvoll CM-Kompetenzen erlangen können. Dabei haben sie auch die acht Maßnahmen von Studie II bewertet. Der Wert „1“ entspricht der Aussage „trifft überhaupt nicht zu“ und der Wert „5“ „trifft völlig zu“. Die Werte zu den acht Maßnahmen aus Studie I sind in der ersten Spalte vermerkt (Arithmetischer Mittelwert = M , Standardabweichung = SD). Die Reihenfolge der acht Maßnahmen in der Tabelle 94 ist nach dem arithmetischen Mittelwert aus den Einschätzungen für den CM-Kompetenzzuwachs aus der quantitativen Studie I festgelegt worden (siehe auch Tabelle 22). So hat die erste Maßnahme *Beobachten von anderen Lehrkräften* mit $M = 4,03$ den höchsten Zustimmungswert und die letzte Zeile mit „Vorträge über wissenschaftliche Kenntnisse zu CM“ $M = 3,00$ den geringsten.

Im Interview wurden die Personen befragt, ob sie die jeweilige CM-Lernmaßnahme als sinnvoll erachten und selbst dran teilnehmen würden. Aus diesen Antworten heraus wurden die Überzeugungen der zehn Personen je Maßnahme evaluativ in eine der vier folgenden Kategorien zugeordnet:

- macht es/ hält es für sinnvoll: Die befragte Person nutzt die vorgetragene CM-Lernmaßnahme bereits und hält sie für den CM-Kompetenzerwerb für sinnvoll.
- macht es nicht/ hält es für sinnvoll: Die befragte Person führte diese CM-Lernmaßnahme nicht durch, hält sie jedoch für sinnvoll, um die CM-Kompetenz von Lehrkräften zu verbessern.
- macht es nicht/ möchte es nicht machen: Die befragte Person führte diese CM-Lernmaßnahme nicht durch, und hält diese auch nicht für sinnvoll, um die CM-Kompetenz von Lehrkräften zu verbessern.
- keine klare Äußerung/ selbst unsicher: Aus den Interviewantworten der befragten Person kann kein Schluss auf eine klare Positionierung zu der jeweiligen Maßnahme getroffen werden. Oder die Person äußert während des Interviews konkrete Zweifel darüber, inwieweit sie sich selbst sicher ist, ob die jeweilige CM-Lernmaßnahme hilfreich ist.

Die Überzeugungen der zehn interviewten Personen wurden zu allen acht Maßnahmen in einer der oben beschriebenen vier Kategorien evaluativ zugeordnet. Die Zuordnung der jeweiligen Interviewnummer zu den vier evaluativen Kategorien zeigt die rechte Spalte der Tabelle 94.

Tabelle 94: Zusammenfassung der Ergebnisse der acht CM-Lernmaßnahmen

CM-Lernmaßnahme	Vorteile	Nachteile	Gelingensbedingungen	Persönliche Teilnahme: Bereitschaft der zehn Befragten
<p>Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 4,03 SD = 0,81 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abgucken und direkt selbst ausprobieren • fördert die Selbstreflexion des eigenen CM-Verhaltens • Beobachterrolle ermöglicht es, Unterricht besser zu analysieren • bietet die Auseinandersetzung weiterer CM-Themen, die im Austausch nicht behandelt werden • besonders gut für junge Lehrkräfte • bleibt nachhaltig im Gedächtnis 	<ul style="list-style-type: none"> • unangenehm und lästig • negative Vorbilder können für das CM-Lernen schädlich sein 	<ul style="list-style-type: none"> • muss im Stundenplan verankert werden und Schulleitung muss es anordnen • Doppelbesetzung kann Beobachtungen ermöglichen • gegenseitige Absprache, Rückmeldungen zu geben • nötige Eigenschaften von Lehrkräften: Bereitschaft zeigen und vertrauensvoll miteinander umgehen • sinnvoll, auch an anderen Schulen Beobachtungen durchzuführen 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: 5, 8</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10 (wünschen sich Strukturen in der Schule, dies zu ermöglichen)</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: ---</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: 4</p>
<p>Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,93 SD = 0,82 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • auf Erfahrungen anderer zurückgreifen • hilfreiche Rückmeldungen durch zeitnahe konkrete Rückmeldungen, die auf die Schülerschaft bezogen sind • schafft psychische Entlastung und Arbeitserleichterung • verbessert CM-Verhalten sofort und langfristig • besonders hilfreich für junge Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • negative Vorbilder können für das CM-Lernen schädlich sein 	<ul style="list-style-type: none"> • Team-Teaching • festgelegte und zusätzliche Teamzeiten • Eigenschaften im Kollegium: sich gegenseitig schätzen, sich gegenseitig für kompetent einschätzen, Ehrlichkeit, auch ältere Lehrkräfte • kein informeller Austausch sinnvoll, sondern angeleitet, z. B. durch Supervision • alle Erwachsenen in einer Klasse bringen sich beim CM ein • Lehrkräfte sollten öfters die Schule wechseln, um Neues mitzunehmen 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: alle 10 befragte Personen</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: ---</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: ---</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: ---</p>

<p>Coaching-Maßnahme</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,79 SD = 1,04 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindung zwischen realen Situationen und professioneller Rückmeldung • Austausch • Reflexion der eigenen Wahrnehmung und Gewohnheiten • bietet hilfreiche Tipps • nachhaltiges Lernen: Übertragung auf andere Klassen • Hilfe für Lehrkräfte, die in einem neuen Einzugsgebiet arbeiten • erhält das Selbstwertgefühl der Lehrkraft bei Misserfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft ist nicht authentisch und gestresst durch Beobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften der Person, die Coaching durchführt: wohlwollend, geschult, vertraulich, von außerhalb der eigenen Schule kommend • unterschiedliche Überzeugungen der Befragten, inwieweit sich die Personen im Vorfeld kennen sollten • unterschiedliche Überzeugungen der Befragten, für welche Lehrkräfte diese Maßnahme geeignet ist: nur für Lehrkräfte mit starker Persönlichkeit geeignet oder nur sinnvoll, wenn Austausch mit anderen Lehrkräften zuvor nicht funktioniert hat • besonders gut für Lehrkräfte, die schon länger aktiv sind • muss im Stundenplan verankert werden • Freiwilligkeit wichtig 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: ---</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10 4, 9 (unter Umständen)</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: ---</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: 5</p>
<p>Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,78 SD = 0,97 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Außensicht hilft, schlechte CM-Gewohnheiten zu überwinden • durch Beobachterrolle mehr sehen • Fragebogen bündelt die Aufmerksamkeit • von anderen Schulen Ideen erhalten • bereits gute Erfahrung aus dem Referendariat 	<ul style="list-style-type: none"> • unangenehm • nur eine Momentaufnahme 	<ul style="list-style-type: none"> • nötige Voraussetzungen bei Lehrkräften: wohlwollend, sich mögen, nicht bloßstellen, Kritik gut vermitteln darf nicht verpflichtend sein • regelmäßige Durchführung mit fester Verankerung im Stundenplan, um genügend Zeit zu haben • sinnvoll, bei fremden Schulen zu beobachten • Fragebogen muss einen sinnvollen Fokus haben • Bewertungen des CM-Verhaltens durch die Schulleitung mit einer Gehaltsabhängigkeit 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: ---</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 (wünschen sich Strukturen in der Schule, dies zu ermöglichen)</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: ---</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: 7</p>

<p>Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,38 SD = 1,20 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen an realen Situationen • Selbstbeobachtung möglich: auch Mimik, Gestik und Sprache • Video kann öfter angeschaut und Details können gesehen werden • Schüler*innen-Verhalten kann durch die Videoaufnahme besser verstanden werden 	<ul style="list-style-type: none"> • unangenehm • durch das Filmen wird die Situation verzerrt – Personen reagieren anders als sonst • hoher Aufwand 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung nur mit einzelnen vertrauenswürdigen Kolleg*innen • Datenschutz muss gewährleistet sein 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: ---</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 [8 – hält es für sinnvoller als Rollenspiele]</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: 3</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: 4</p>
<p>Micro-Teaching</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,07 SD = 1,08 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Theorie wird direkt in praktisches Handeln umgesetzt und eingeübt, sodass es abrufbar für die Lehrkräfte ist • Videoanalyse und direkte Rückmeldungen der Gruppe verhindern das Abspeichern „falscher“ Gewohnheiten • bringt Tipps, Ideen und direkte Handlungsalternativen für Lehrkräfte • neue herausfordernde Situationen können „vorgeübt“ werden • motivierend und macht Freude 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte agieren in Rollenspielen anders, da es keine authentische Situation ist • die Maßnahme ist unangenehm und verursacht Angst und Nervosität 	<ul style="list-style-type: none"> • verfassungsabhängig von der Lehrkraft – sie darf nicht zu nervös sein • geschützter Rahmen nötig; die Gruppe sollte sich kennen und vertrauen • beim Rollenspiel sollten die Rollen klar festgelegt und gewechselt werden, keine Lehrkraft sollte sich selbst spielen, auch Misserfolge sollten gespielt werden, eine ungezwungene und nette Atmosphäre ist wichtig • besser sind reale Situationen mit Kindern anstelle von Rollenspielen mit Erwachsenen 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: 5</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 7 2, 3, 4 (würden mitmachen – aber ungern)</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: 1, 8, 9, 10 6 (hält es aber für sinnvoll)</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: ---</p>

<p>Lesen von Fachliteratur zum Thema CM</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,07 SD = 0,96 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • weitere Handlungsmöglichkeiten und Anregungen kennenlernen und selbst auswählen • ermöglicht eine tiefere und sachliche Auseinandersetzung mit CM-Aspekten, was für das Praxisverhalten hilft; besonders bei neuen Problemsituationen • Wiedererinnerung an das, was in der Praxis verloren gegangen ist • gibt Lehrkraft Sicherheit und Struktur • neue Erkenntnisse aus der Wissenschaft erfahren 	<ul style="list-style-type: none"> • andere Lernwege für Lehrkräfte praktikabler (z. B. Befragung von Experten oder Austausch im Kollegium) • mangelnde Nachhaltigkeit für das CM-Lernen • CM kann nicht angelesen werden • bringt keine neuen Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • hilft Berufsanfängern und in der Ausbildung • genug Zeit haben • konkreter Anlass von außen nötig • Bereitschaft, etwas ändern zu wollen, von Seiten der Lehrkraft • Zugang von guter pädagogischer Literatur am Arbeitsort • gute CM-Verhaltensweisen mit konkreten Unterrichtsreihen verknüpfen 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: 5, 6, 7</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 4, 9</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: 2, 3, 8, 10</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: ---</p>
<p>Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM</p> <p><u>Studie I (n = 242):</u> M = 3,00 SD = 0,92 Zustimmungswerte dieser Einzelmaßnahme für den CM-Kompetenzerwerb 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft völlig zu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftliche Vorträge vermitteln Wissen wie Fachliteratur • Vorträge können Lehrkräfte motivieren, sich mit CM auseinanderzusetzen • Vorträge ermöglichen eine Außenperspektive, die neue Sichtweisen eröffnet • Vorträge sind für ausgesuchte Themen sinnvoll 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme des Wissens im Vortrag nicht nachhaltig; kein CM-Kompetenzaufbau • Vortragender kennt spezielle Bedingungen an der jeweiligen Schule nicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften der Referent*innen: viel praktische Erfahrungen, humoristisch, motivierend • für junge Lehrkräfte sinnvoll • gut für Lehrkräfte, die gerne zuhören, statt zu lesen • Vorträge sollten im ausgeruhten Zustand angehört werden und nicht direkt nach dem Unterricht • einfache An- und Abreise, keine Kosten • konkretes Bedürfnis nach CM-Wissen nötig 	<p>macht es/ hält es für sinnvoll: 5, 7, 9</p> <p>macht es nicht/ hält es für sinnvoll: 1, 8, 10</p> <p>macht es nicht/ möchte es nicht machen: 2, 3, 6</p> <p>keine klare Äußerung/ selbst unsicher: 4</p>

Bei der Tabelle 94 ist auffällig, dass die quantitativen Bewertungen der acht CM-Lernmaßnahmen aus Studie I den qualitativen Bewertungen aus der Studie II ähnlich sind. So wurden die besten vier bewerteten Maßnahmen aus Studie I auch von keiner der zehn Personen aus Studie II als „macht es nicht/ möchte es nicht machen“ eingestuft. Von den aus Studie I vier geringsten eingestuften Maßnahmen jedoch wurde eine bis fünf von den befragten Personen in die evaluative Kategorie „macht es nicht/ möchte es nicht machen“ eingestuft. Zudem wurden für die praktischen Lernmaßnahmen mehr Vorteile kodiert als Nachteile. Bei den zwei rein theoretischen Maßnahmen „Lesen von Fachliteratur zum Thema CM“ und „Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM“ wurden im Vergleich zu den anderen Maßnahmen mehr Nachteile benannt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den acht CM-Lernmaßnahmen aus den Studien I und II im Zusammenhang mit weiteren Forschungsergebnissen aus dem Theorieteil diskutiert. Dabei werden thematisch ähnliche CM-Lernmaßnahmen gegenübergestellt. So ergibt sich folgende Struktur und Reihenfolge der Diskussion der acht CM-Lernmaßnahmen:

- „Lesen von Fachliteratur zum Thema CM“ und „Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM“
- „Micro-Teaching“ und „Videoaufnahme des realen Unterrichts“
- „Coaching-Maßnahme“
- „Beobachten anderer Lehrkräfte im Unterricht“ als CM-Lernmaßnahme mit und ohne Reflexion
- „Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“

Die theoretischen CM-Lernmethoden: „Lesen von Fachliteratur zum Thema CM“ und „Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM“

Die zwei CM-Lernmaßnahmen, die auf Theorie basieren, „Lesen von Fachliteratur zum Thema CM“ und „Besuch von wissenschaftlichen Vorträgen zu CM“, wurden von den zehn Befragten der Studie II als weniger hilfreich für das CM-Lernen eingestuft als die anderen Maßnahmen. Als besondere Nachteile dieser Lernmethoden werden von den Befragten die mangelnde Nachhaltigkeit beim Lernen angesehen und die Zugangsmöglichkeiten zur Literatur oder geeigneten Vorträgen. Als Vorteile dieser theoretischen Zugänge nannten die Befragten Anregungen, Tipps und wissenschaftliche Kenntnisse zu erhalten. Einen großen Unterschied zwischen dem Lernen durch Literatur zu CM-Lernen über Vorträge machen die Befragten darin aus, dass die Referent*innen einen großen Einfluss auf die Qualität des Lernens bei Vorträgen haben. Der Einfluss der Referent*innen wird auch bei der „Coaching-Maßnahme“ (Kapitel 0) und bei der „CM-

Fortbildungsgestaltung“ (Kapitel 11.8.4) benannt und dort diskutiert. Zudem wird bei Vorträgen ein weiterer Nachteil gesehen, da dieser nicht auf die aktuelle Schule und Situation der jeweiligen Lehrperson spezifiziert ist. Einige Befragte wünschen sich konkrete individuelle Problemlösungen.

Auch wenn in der Studie I und II theoretische CM-Lernmaßnahmen tendenziell als weniger hilfreich eingeschätzt werden, werden in der Studie II kontroverse Überzeugungen der Befragten deutlich. So ist Person 2 der Überzeugung *„...wenn man eine gewisse Zeit gearbeitet hat, ist meine Erfahrung, dass da [in der Fachliteratur] oft nichts Neues mehr drinsteht.“* (Interview 2, Pos. 29), während Person 7 der Auffassung ist: *„Finde ich richtig. Also ich finde sogar, als erfahrener Lehrer sollte man das ab und zu immer wieder sich mal wieder neu nachlesen. Wie in anderen Bereichen auch, was weiß ich, alles Mögliche, hilft immer wieder, wenn man sich da noch einmal zurückbesinnt.“* (Interview 7, Pos. 43).

Nach Lipowsky (2011) sowie Fives und Buehl (2012) sind die Veränderungen beruflicher Überzeugungen von Lehrkräften notwendig, um ihr Praxisverhalten zu verändern. Der Aufbau von deklarativem Wissen ist notwendig, um als Grundlage für neue Handlungen zu dienen. Allein praktische Übungen reichen hierfür nicht aus (Fives und Buehl, 2012). Die beiden hier genannten CM-Lernwege können nach diesen Autor*innen eine notwendige Grundlage für das Erlernen von CM-Kompetenzen darstellen, jedoch finden diese Ansätze bei der Mehrheit der Lehrkräfte weniger Akzeptanz. Daher scheint es sinnvoll zu sein, weitere CM-Lernwege anzubieten und zu etablieren, die von aktiven Lehrkräften als wirkungsvoller empfunden werden, jedoch auch Veränderungen der beruflichen Überzeugungen ermöglichen.

Die CM-Lernmethoden „Micro-Teaching“ und „Videoaufnahme des realen Unterrichts“

Besonders unterschiedliche Überzeugungen vertreten die Befragten zu den CM-Lernmaßnahmen „Micro-Teaching“ und „Videoaufnahme des eigenen Unterrichts und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe“. Dies zeigt sich zum einen in der Studie I durch die im Vergleich zu den anderen Maßnahmen höchsten Standardabweichungen ($SD = 1,20$ und $SD = 1,08$, vgl. Tabelle 94) und den unterschiedlichen Einstufungen der zehn Befragten aus Studie II in „macht es nicht/ hält es für sinnvoll“ sowie „macht es nicht/ möchte es nicht machen“. Bei Studie II wurde besonders das Micro-Teaching mit vier Befragten als „nicht sinnvoll“ eingestuft, während die Videoaufnahmen von einer Person diese Einstufung erhielten.

Als Nachteil dieser Lernmaßnahmen nennen die Befragten, dass in diesen besonderen Situationen (Videoaufnahme und Rollenspiel) Lehrkräfte anders agieren als sonst. Beide Maßnahmen wurden mehrfach von Befragten als unangenehm benannt. *„(lachend) Ich habe ja immer Angst vor Rollenspielen. Also von daher, glaube ich, würde es mich auch bisschen erst mal nervös machen, so. Weil, wie gesagt, das sind halt Erwachsene und das ist so eine Situation, die mir nicht behaglich ist, so. Also von daher, wenn jemand sagt, wir machen mal ein Rollenspiel, bin ich gleich schon so Obachtstellung.“* (Interview 4, Pos. 53). Als Vorteile wurden die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis gesehen und vor allem die Praxisnähe. So findet Person 3, *„dass sich nicht irgendwie das Falsche abspeichert, sondern das, was effektiv ist sozusagen.“* (Interview 3, Pos. 103). Eine vertrauensvolle Atmosphäre wird von den Befragten als Grundvoraussetzung für das Gelingen dieser CM-Lernmaßnahmen genannt.

Das Micro-Teaching wird durch die Verbindung von theoretischen mit praktischen Elementen und dem Trainieren von reflexivem Bewusstsein über zielgerichteten Handlungen von mehreren Forschenden als sinnvolle Lernmaßnahme für Lehrkräfte angesehen (vgl. Wade, 1984; Metcalf, 1995; Hattie et al., 2015; Thiel, Ophardt & Piwowar, 2013; Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017). Auch von realem Unterricht videobasierte Fortbildungsangebote mit Reflexionsphasen werden von der Forschung als sinnvoll angesehen, um Handlungsrountinen zu verändern (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Es scheint sinnvoll zu sein, die zwei hier genannten Lernmaßnahmen weiter zu etablieren.

In Studie II ist auffällig, dass Person 5, die schon Rollenspiele mitgemacht hat, positiv über diese Lernmethode berichtet: *„Ja gut, ich meine, das haben wir auch gemacht. [...] Und (lachend) der Lehrer musste dann sehen, wie er mit seinem Klassenclown [...] einbringen kann. Und ja, also das bringt schon sehr viel, ja. [...] Ja, wir haben das richtig geübt. [...] ja, wie soll ich sagen, das hat jedem auch Spaß gemacht. Also es war nicht so, oh, das müssen wir jetzt machen. Sondern einfach, oh ja, ich bin jetzt mal der Freche und du bist der Dumme. [...] Und dann sieht man ja, ach Mensch, der hat das so gemacht, oh nein, ja, das ist ja auch eine Idee, das ist ja gut, wie der das gemacht hat, oh ja, so mache ich das mit meinen Kindern auch. Also ja, und die Rollen eben untereinander wechseln.“* (Interview 5, Pos. 87-91, 135).

Person 5 konnte Rollenspiele mit Freude in einer vertrauensvollen Atmosphäre, in der eine positive Fehlerkultur vorherrschte, erleben und so von dieser Lernmethode besonders profitieren. Andere Befragte scheinen große Sorge zu haben, wie sie selbst auf andere wirken während solcher CM-Lernmaßnahmen. *„Für mich persönlich ist es*

allerdings nicht so das Wahre, weil so diese Rollenspiele und so, ich bin da gerne der Beobachter und gucke zu, aber Teilnehmer, jetzt eher ist es nicht so mein Fall.“ (Interview 6, Pos. 87). *„Mir persönlich geht es allerdings immer in solchen Situationen, dass ich dann sehr nervös werde, weil ich dann, wenn ich das vor anderen mache“* (Interview 3, Pos. 73).

Die *Theorie der sozialen Vergleichsprozesse* nach Festinger (1954) besagt, dass Vergleichsprozesse besonders bei Unsicherheit bei ähnlichen Bezugspersonen vorgenommen werden. „Soziale Vergleichsprozesse sind [...] ein wichtiger Prozess bei der Formung der eigenen Identität, so wichtig, dass sie den emotionalen Haushalt stark beeinflussen können“ (Steins, 2014, S. 110). Nach dem *Selbstwerterhaltungsmodell* von Tesser (1988) verhalten sich Menschen so, dass sie ihren eigenen Selbstwert mindestens erhalten. Vergleichsprozesse sind besonders stark nach dieser Theorie, wenn die psychologische Nähe groß ist, wie z. B. unter Kolleg*innen. Auch die Beurteilung des eigenen CM-Verhaltens könnte für Lehrkräfte besonders relevant sein, um als „gute“ Lehrkraft anerkannt zu werden. Die Ergebnisse der Studie I, in der CM-Thematiken von Lehrkräften als hochrelevant eingestuft wurden, lassen vermuten, dass die eigene Selbstdefinition als Lehrkraft auch stark von der CM-Kompetenzeinstufung abhängt. So könnte es zu *selbstwertbedrohlichen Vergleichsprozessen* oder *selbstwertsteigernden Reflexionsprozessen* (vgl. Steins, 2014) besonders bei Rollenspielen und Unterrichtsvideoanalysen zu CM-Verhalten für Lehrkräfte kommen. In Fortbildungsgruppen könnten Gruppenprozesse entstehen, die bestimmen, was sinnvolles Verhalten ist und was nicht. Fortbildungsmitglieder, die nicht konformes Gruppenverhalten aufzeigen, könnten nach der *Theorie der sozialen Vergleichsprozesse* Gefahr laufen, ausgeschlossen zu werden (vgl. Steins, 2014). Beim „konformen Gruppenverhalten“ geht es nicht um objektive Bewertungsmaßstäbe zum CM-Verhalten, sondern um subjektive. Die leitende Person der Rollenspiele oder der Unterrichtsvideoanalysen müsste also für eine Arbeitsatmosphäre sorgen, in der es konformes Gruppenverhalten ist, sowohl hilfreiches als auch nicht hilfreiches CM-Verhalten in den Rollenspielen/Unterrichtsvideos zu zeigen. Dies kann dadurch begründet werden, dass das Beobachten aller Verhaltensweisen für den CM-Kompetenzerwerb für alle Teilnehmenden als Lerngelegenheit genutzt werden kann. In den Reflexionsphasen dieser Methoden kann dann das *Verhalten* als hilfreich oder nicht hilfreich eingestuft werden und nicht die handelnde *Lehrkraft*. Dies müsste offen und klar von der leitenden Person zu Beginn der Rollenspielmethode oder der Videoanalysen thematisiert werden. So scheint es also sehr auf die leitende Person einer Fortbildung sowie die damit verbundenen gruppendynamischen Prozesse anzukommen, inwieweit

diese Lernmethoden von Teilnehmenden akzeptiert werden. Dies wurde jedoch von den Befragten aus den Interviews in der Studie II nicht explizit benannt. In den Interviews nannten die Befragten lediglich ihre Ängste und ihr Unbehagen bei diesen Lernmethoden. Es ist zu vermuten, dass bei einer oben beschriebenen Durchführung von Rollenspielen und Reflexionen von Unterrichtsvideoaufnahmen eine höhere Akzeptanz der CM-Lernmethoden erzielt werden kann. Weitere Studien zur Akzeptanz von Rollenspielen und der Reflexion von Unterrichtsvideos beim CM-Lernen könnten die oben beschriebenen Vermutungen untersuchen.

Die CM-Lernmethode „Coaching-Maßnahme“

Die Coaching-Maßnahme wurde in der Studie I mit $M = 3,79$ von den Befragten als eine der vier effektivsten CM-Lernmöglichkeiten bewertet. Auch in der Studie II hat keine befragte Person geäußert, dass diese Maßnahme nicht sinnvoll sei. Die Verbindung zwischen realen Situationen und professioneller Rückmeldung wird als besonderer Vorteil dieser Methode gesehen. Insgesamt wurde nur ein Nachteil genannt (vgl. Tabelle 94). Die Standardabweichung aus Studie I ist mit $SD = 1,04$ höher als der überwiegende Teil der anderen Maßnahmen. Durch die Studie II kann diese erhöhte Standardabweichung vermutlich erklärt werden. Die zehn befragten Personen haben fünf Gelingensbedingungen genannt, in denen sie sich zum Teil gegenseitig widersprachen. So halten einige Lehrkräfte diese Maßnahme nur für Lehrkräfte in bestimmten Situationen für sinnvoll (z. B. bei besonderen Schwierigkeiten).

Nach Lipkowsky (2011) wünschen sich viele Lehrkräfte direkte Impulse für ihren Unterricht, die sie zeitnah umsetzen können. Lipkowsky hat jedoch große Zweifel an der Effektivität von kurzzeitigen und einmaligen Fortbildungen. Die Coaching-Maßnahme könnte hier über einen längerfristigen Zeitraum durchgeführt werden. Die Ergebnisse aus den Studien I und II sprechen dafür, dass Lehrkräfte hierfür auch die nötige Bereitschaft zeigen unter der Bedingung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit. Studien haben bereits die positiven Effekte durch Coaching-Maßnahmen beschrieben (vgl. Garet & Kollegen, 2008; Bennett, 1987, zitiert von Hattie et al., 2015). Die Maßnahme eignet sich besonders, um berufsbezogene Überzeugungen der Lehrkraft zu verändern und auch den Aufbau von theoretischem deklarativem Wissen zu ermöglichen. Beides halten Lipowsky (2011) sowie Fives und Buehl (2012) für wichtig, um neue Handlungskompetenzen zu erlernen. Daher scheint die Coaching-Maßnahme aus wissenschaftlicher Sicht sowie durch die Akzeptanzbereitschaft von Lehrkräften eine vielversprechende CM-Lernmaßnahme darzustellen, bei der es sich lohnt, diese im

Schulalltag zu etablieren. Für die Durchführung ist jedoch ein erhöhter Personalaufwand nötig, da es sich um Eins-zu-eins-Beratungssituationen handelt.

Die CM-Lernmethoden „Beobachten anderer Lehrkräfte im Unterricht“ mit und ohne Reflexion

In den Studien I und II wurden die Teilnehmenden bewusst zu ihren Einschätzungen nach zwei ähnlichen CM-Lernmaßnahmen gefragt: zum einen nach „Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht“, zum anderen nach dem „Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht mithilfe eines Reflexionsbogens und anschließendem Reflexionsgespräch“. Die Ergebnisse ermöglichen damit eine Vergleichsmöglichkeit mit den Überzeugungen zu diesen ähnlichen Maßnahmen. Bereits in der Studie I wurde das Beobachten von anderen Lehrkräften von den Befragten mit einem Durchschnittswert von $M = 4,03$ als die effektivste CM-Lernmethode bewertet. Das „Beobachten anderer mithilfe eines Reflexionsbogens und anschließendem Reflexionsgespräch“ zählt mit $M = 3,78$ auch zu den in dieser Studie I zu den fünf bestbewerteten CM-Lernmaßnahmen. Die Maßnahme Beobachtung ohne Reflexion hat zudem auch die geringste Standardabweichung aller Maßnahmen aus Studie I ($SD = 0,81$), während die Maßnahme „Beobachten mit Reflexionen“ eine deutlich höhere Standardabweichung von $SD = 0,97$ aufweist. So wird deutlich, dass die Befragten der Studie I recht einheitlich der Meinung sind, dass Beobachtungen anderer Lehrkräfte hilfreich sind auch ohne zusätzliche Reflexionsangebote.

Auch in der Studie II wird ein ähnliches Bild zu den zwei CM-Lernmaßnahmen deutlich. Insgesamt gibt es hauptsächlich positive Äußerungen: *„Ja. Also das finde ich richtig gut. Das passiert nur leider im Alltag viel zu wenig, weil keine Zeit.“* (Interview 3, Pos. 67). Aus der qualitativen Studie II wird deutlich, dass die Befragten den Vorteil der Beobachtung von Lehrkräften darin sehen, dass die Beobachterrolle es ermöglicht, den Unterricht besser zu analysieren. Außerdem kann gutes Lehrkraftverhalten abgeguckt und später direkt selbst ausprobiert werden. Einige Befragte der Studie II beschreiben hingegen, dass negative Vorbilder für das CM-Lernen schädlich sein könnten und es unangenehm ist, beobachtet zu werden (vgl. auch die CM-Lernmaßnahmen „Micro-Teaching“ und „Unterrichtsvideoauswertungen“). So betonte die Mehrheit der Befragten, dass das Verhältnis zwischen den sich beobachtenden Lehrkräften durch Wohlwollen, Vertrauen und keine Bloßstellung geprägt sein sollte. Einige Befragte fordern daher Freiwilligkeit für die Teilnahme von Beobachtungen.

In den Interviews der Studie II wird deutlich, dass sich die befragten Lehrkräfte Beobachtungen von anderen Lehrkräften sehr wünschen. Eine mögliche Erklärung liefert hierzu auch Bandura (1982): „Durch die Beobachtung erfolgreicher, vergleichbarer Personen steigt die eigene Selbstwirksamkeit. Auch Gespräche über das zu lernende Verhalten und die damit verbundenen Teilfertigkeiten können Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen.“ (Steins, 2014, S. 146). Nach Bandura (1982) wirken Personen mit höherer Selbstwirksamkeit mehr und aktiver auf ihre soziale Umwelt ein – im Gegensatz zu Personen mit niedrigerer Selbstwirksamkeit. Das Beobachten von anderen Lehrkräften allein kann schon einen Einfluss auf das Lehrkraftverhalten nehmen. Jedoch bleibt unklar, inwieweit die CM-Kompetenz durch reines Beobachten verbessert wird.

Ob die Beobachtungen mit oder ohne zusätzliche Reflexionsangebote durchgeführt werden, scheint für die befragten Lehrkräfte der Studie II kaum von Belang zu sein. Die Bereitschaft an der Teilnahme von Beobachtungsmaßnahmen mit Reflexionsmaßnahmen war genauso gegeben wie ohne. Jedoch wurde das Vertrauensverhältnis zwischen den Lehrkräften bei Beobachtungen mit Reflexionsbogen deutlich mehr betont als ohne Reflexionsmaßnahmen. Es ist davon auszugehen, dass ohne die Reflexion von Beobachtungen die erhöhte Gefahr besteht, dass negative Beobachtungsvorbilder zu schlechterem CM-Handeln führen könnten. Im Schulalltag können Beobachtungsmöglichkeiten mit Reflexionsangeboten eine sinnvolle Maßnahme darstellen, die zum einen von den Lehrkräften als sinnvoll und motivierend erachtet werden und zum anderen die Möglichkeit geben, wissenschaftliche Erkenntnisse im Schulalltag der Lehrkräfte präsenter zu machen. Steins, Bitan und Haep (2014) beschreiben hilfreiche Lernprozesse von Schüler*innen durch Feedbackprozesse. Es ist zu vermuten, dass effektive Feedbackprozesse für Schüler*innen auch in ähnlicher Weise für Erwachsene zu gestalten sind. Denn Feedbackprozesse stellen den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung dar. Eine möglichst strukturierte und sachliche Rückmeldung, welche nach klaren und transparenten Kriterien erfolgt, ist sicherlich auch für lernende Lehrkräfte wichtig. Nach Steins (2020) sollte bei Feedbackprozessen die Anstrengung der jeweiligen Person zentraler Bestandteil sein und es sollte konkret thematisiert werden, „was hat warum geklappt oder nicht geklappt, und was steigert die Wahrscheinlichkeit, sodass es wieder klappen wird bzw. endlich klappen wird“ (Steins, 2020, S. 84-85, Bezug auf Schüler*innen). Positive Effekte von Feedback können erst dann erzielt werden, wenn das Feedback von der jeweiligen Person auch angenommen wird (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014, S. 108ff., Bezug auf Schüler*innen). Die Gestaltung eines geschützten und strukturierten Rahmens bei gegenseitigen Unterrichtsbeobachtungen zwischen Lehrkräften ist wichtig, sodass

wirkliches CM-Lernen entstehen kann. Die befragten Lehrkräfte in Studie II fordern solche festen Strukturen als Gelingensbedingungen in der Schule und zusätzliche Zeit, die Beobachtungen von anderen Lehrkräften ermöglicht. Diese Strukturen müssten nach den Befragten durch die Schulleitung geschaffen werden. Doppelbesetzungen und Team-Teaching als sinnvolle Beobachtungsmaßnahme wird von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt. Person 9 merkt kritisch an: *„Team-Teaching ist ja nicht dafür ausgelegt, dass der eine beim anderen hospitiert. Also wenn man sieht, das gefällt mir, ist es natürlich einfach. Aber wenn man vielleicht auch sieht, das und das trägt vielleicht eher nicht zu einem guten Lernklima bei...“* (Interview 9, Pos. 43). Andere Lehrkräfte empfinden Team-Teaching als sinnvolle Struktur, um Beobachtungen durchzuführen. Hier scheint das Verhältnis der Lehrkräfte einen ausschlaggebenden Einfluss zu nehmen, wodurch auch kritische Aspekte offen von beiden Lehrkräften angesprochen werden.

Person 8 sieht eine andere Form der Unterrichtsbeobachtung für das CM-Lernen als sinnvoll an. Sie befürwortet Rückmeldungen für Lehrkräfte von der Schulleitung in einer Bewertungsform mit Auswirkungen auf das Gehalt, um die CM-Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern. Diese Form könnte zu mehr Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema CM führen. Jedoch könnten Konkurrenzdenken und erhöhter Stress den Lernprozessen der Lehrkräfte entgegenstehen. Die in Kapitel 3.2 aufgezeigten positiven gesundheitlichen Effekte von gutem CM-Verhalten für Lehrkräfte könnten allein bereits für eine ausreichende Motivation sorgen. Inwieweit daher finanzielle Anreizsysteme die Mehrheit der Lehrkräfte zu einem besseren CM-Verhalten verhelfen können oder nicht, kann mit Hilfe dieser Studie nicht beantwortet werden.

Eine weitere effektive Maßnahme, um CM-Kompetenzen von Lehrkräften zu erweitern, ist das Konstanzer Trainingsmodell. Hier arbeiten Lehrkräfte im Tandem längere Zeit zusammen, beobachten sich gegenseitig und geben sich theoriegeleitetes Feedback (Humpert & Dann, 2012; vgl. Kapitel 4.3). Nach den Ergebnissen der Studien I und II scheint dieses Modell eine effektive CM-Lernmaßnahme, durch die offene und ehrliche Feedbackkultur in festen Rahmenbedingungen, darzustellen. Anders als die Coaching-Maßnahme im vorherigen Kapitel benötigt diese CM-Lernmaßnahme kein zusätzliches Personal, jedoch mehr Zeit, um Hospitationen und Feedbackgespräche durchzuführen.

Die CM-Lernmethoden „Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“

Die einzige Maßnahme in Studie II, die von allen zehn Befragten als sinnvoll angesehen und zudem in der Praxis von allen umgesetzt wird, ist „Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“. Bereits in Studie I wurde diese Maßnahme mit $M = 3,93$ an dritter Stelle der effektivsten CM-Lernmaßnahmen bewertet. Dementsprechend scheint dies aktuell die zentrale Lerngelegenheit von aktiven Lehrkräften darzustellen, um CM-Kompetenzen zu verändern. Als Vorteile dieser Lernmaßnahme nannten die Teilnehmenden die zeitnahen und konkreten Rückmeldungen speziell auf die jeweilige Schülerschaft sowie die psychische Entlastung, die sie durch das Sprechen über eigene Probleme im Unterricht empfinden. Der einzige Nachteil sind demnach mögliche negative Vorbilder, die das eigene CM-Lernen schädigen könnten. Als Gelingensbedingungen für CM-Lernen durch den Austausch von Lehrkräften gaben die Befragten zusätzliche Teamzeiten und die Durchführung von Team-Teaching an, beides in einer wertschätzenden Atmosphäre. Wie oben beschrieben sehen Lehrkräfte den informellen Austausch als sehr hilfreich für sich an. Jedoch bleibt offen, inwieweit dieses Vorgehen die CM-Kompetenz tatsächlich verbessert. Wie lässt es sich also umsetzen, dass Lehrkräfte direkte Tipps zeitnah bekommen, psychische Entlastung empfinden und gleichzeitig langfristige Überzeugungsveränderungen, die an wissenschaftlichen Kenntnissen orientiert sind, stattfinden? Person 5 ist der Meinung, dass feste Strukturen wie z. B. Supervision eine gute Möglichkeit hierfür darstellen. Daneben scheint auch das systematische Etablieren von den oben beschriebenen CM-Lernmaßnahmen die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass der Austausch von Lehrkräften im Sinne eines hilfreichen CMs durchgeführt wird.

Nach dieser Darstellung der acht ausgesuchten CM-Lernmaßnahmen werden in den folgenden Kapiteln die Überzeugungen der zehn Befragten speziell für die Lehramtsausbildung (Kapitel 11.7) und speziell für das CM-Lernen von aktiven Lehrkräften (Kapitel 11.8), dargestellt. In der Enddiskussion dieser Arbeit werden die Ergebnisse zu den einzelnen Lernmaßnahmen in Verbindung mit den generellen Überzeugungen zu CM-Lernen gesetzt.

11.7 Ergebnisse: Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum CM-Lernen in der Lehramtsausbildung

Im vorherigen Kapitel standen die Überzeugungen der Lehrkräfte zu von mir einzeln ausgewählten CM-Lernmaßnahmen im Fokus. In diesem Kapitel werden die Überzeugungen der Lehrkräfte zusammengestellt, wie eine hilfreiche CM-

Lehrkräfteausbildung (Studium und Referendariat) ihrer Meinung nach zu gestalten ist. Dies können Wunschvorstellungen, biografische Erinnerungen und Meinungen sein, die im Zusammenhang mit dem Erlangen von CM-Kompetenzen stehen.

Während des Interviews nannten die befragten Lehrkräfte Maßnahmen aus ihrer eigenen Ausbildungszeit, mit denen sie CM-Kompetenz erlangt haben. Zudem wurden sie im dritten Teil des Interviews direkt danach gefragt, wie sie eine gute CM-Ausbildung gestalten würden. Sie erwähnten zusätzlich Vorgehensweisen, die sie als nicht sinnvoll einordneten. In diesem Kapitel findet eine klare Abgrenzung zum nachfolgenden Kapitel 11.8 statt. CM-Lernmaßnahmen, die in Bezug auf aktive Lehrkräfte geäußert wurden, werden in diesem Kapitel nicht einbezogen.

Tabelle 95 zeigt, dass insgesamt 82 Aussagen zu CM-Lernen in der Lehramtsausbildung getätigt wurden. Jede der befragten Personen hat mindestens vier Aussagen hierzu getroffen. Tabelle 96 teilt die Anzahl der Aussagen der Befragten auf die drei induktiv gebildeten Subkategorien auf. Somit wurden in der zweiten Subkategorie Aussagen gesammelt, die beschreiben, was CM-Lernen in der Lehramtsausbildung schadet. Insgesamt wurden zudem 35 Aussagen dazu getroffen, was für die Befragten in der derzeitigen Lehrkräfte-Ausbildung fehlt oder zu kurz kommt in Bezug auf CM.

Tabelle 95: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 82)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	7	9 %
2	8	10 %
3	4	5 %
4	14	17 %
5	9	11 %
6	8	10 %
7	5	6 %
8	8	10 %
9	11	13 %
10	8	10 %

Tabelle 96: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
4.1 Was hilft, CM zu lernen, bei Lehrkräften in der Ausbildung?	38
4.2 Was schadet oder hilft nicht beim CM-Lernen bei Lehrkräften in der Ausbildung?	9
4.3 Was fehlt oder kommt zu kurz in der Lehramtsausbildung bezüglich CM?	35

Die Kodierungen dieser drei Subkategorien (siehe Tabelle 96) werden in den folgenden drei Unterkapiteln genau erläutert. Dabei wurden für die Subkategorie 4.1 und 4.3 weitere Subkategorien gebildet und beschrieben.

11.7.1 Subkategorie: „Was hilft Lehramtsausbildenden, CM-Kompetenzen in der Ausbildung zu erlernen?“

Tabelle 97 zeigt, dass insgesamt sieben Maßnahmen in den zehn Interviews genannt wurden, die bei den Befragten für ein hilfreiches CM-Lernen in der Lehramtsausbildung sorgen. Die Reihenfolge der genannten CM-Maßnahmen beginnt hier mit der meistgenannten Maßnahme. Daraufhin nehmen die Kodieranzahlen je Maßnahme ab. Im Text werden diese von den Befragten als hilfreich eingestuft CM-Lernmaßnahmen mit Bezug zu den Transkripten näher erläutert. Dabei werden nicht alle Kodierungen im Text erfasst, wenn die inhaltlichen Aussagen schon in anderen kodierten Aussagen getätigt wurden.

Tabelle 97: Laut den Befragten hilfreiche Maßnahmen für Lehrkräfte in Ausbildung, um CM-Kompetenzen zu erlangen

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
4.1.1 Beobachtungen	12
4.1.2 Freiraum zum Ausprobieren und Unterrichten	9
4.1.3 Rückmeldungen erhalten	6
4.1.4 Austausch mit Referendar*innen	5
4.1.5 Außerhalb der Ausbildung	3
4.1.6 Unterstützung und Offenheit von Seiten der Schule	2
4.1.7 Sonstiges	1

Im Folgenden werden die Kodierungen aus den sieben Subkategorien (siehe Tabelle 97) beschrieben.

4.1.1 Beobachtungen

Zwölf Aussagen zur CM-Lernmaßnahme „Beobachtung“ wurden getätigt. Dies war die genannte Maßnahme, von der am häufigsten Aussagen kodiert wurden. *„Ja, und dadurch habe ich, glaube ich, das meiste gelernt. Würde ich jetzt mal sagen.“* (Interview 6, Pos. 13).

Die befragte Person 6 betont, dass sie glaubt: *„Also ich würde mal sagen, meine persönlichen Klassenführungskompetenzen habe ich ganz stark davon übernommen durch Beobachtung in Praktika und im Referendariat hauptsächlich. [...] Gott sei Dank hatten wir ja auch an der Uni noch viele Praktika, die wir da machen mussten. Wo ich auch an verschiedenen Schulen war und unterschiedliche Einblicke in Klassenlehrerrollen bekommen habe“* (Interview 6, Pos.13). Person 9 unterstreicht die Wichtigkeit von Beobachtungen im CM-Lernprozess: *„Also da wurde schon viel gemacht, wo mir das das erste Mal so bewusst gezeigt wurde, was man da alles machen kann zumindest.“* (Interview 9, Pos. 19).

In den Interviews 1, 2, 4, 6 und 9 empfanden die Befragten ihre Beobachtungserfahrungen im Referendariat als hilfreich, da sie sehen konnten, was sie für sich übernehmen möchten und was nicht. Alle fünf Befragten halten ebenso die von

ihnen als negativ eingeschätzten beobachteten Verhaltensweisen als hilfreich für ihr CM-Lernen. Die Person im Interview 9 sagte, dass Beobachtungen sie anregten, über alternative Verhaltensweisen nachzudenken. Laut Interview 2 ist besonders das Abschauen des „Drumherums“ neben den Fächern wichtig, um CM-Kompetenzen zu erlernen. Im Interview 4 beschreibt die befragte Lehrkraft, dass sie ihre ersten CM-Lernerfahrungen durch das Beobachten ihrer Mentorin gemacht hat. Für Person 4 ist bei der Beobachtung besonders hilfreich, auch die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft mitzubekommen. Person 4 und 9 legen vor allem Wert auf Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hinweg, da sie dann sehen können: *„greifen die Maßnahmen, oder greifen sie nicht?“* (Interview 9, Pos. 19).

- *„Das hat mir schon geholfen, weil ich zwei sehr unterschiedliche Mentorinnen hatte. Eine war sehr strukturiert und sehr klar und auch sehr dominant als Lehrerin. Und die andere war eher unstrukturiert, war aber sehr gefühlvoll und sehr offen mit den Kindern umgegangen. Und da habe ich gesehen, dass beides etwas Gutes hat und dass aber beides auch in der Extremheit, wie sie das gelebt haben, auch schwierig ist, weil eigentlich beiden von dem anderen etwas gefehlt hat. Aber so an diesen beiden Extremen konnte ich eigentlich ganz schön beobachten, ja, welche Spannbreite es da gibt.“* (Interview 1, Pos. 32)
- *„Also im Referendariat bin ich in zwei Klassen mit meiner Stundenanzahl gewesen und ich habe nicht nur meine Fächer mitbekommen, für die ich ausgebildet wurde, sondern auch die anderen Fächer und ich glaube, das ist irgendwie so das drumherum gewesen, was vielleicht dazu geführt hat, ja was dazu geführt hat, mitzubekommen, was wichtig war, wie die Klassenlehrerin mit den Kindern umgegangen ist, mit bestimmten Situationen umgegangen ist. Da konnte ich mir schon viel abgucken im positiven Sinne, aber auch sehen, ah ja okay, das würde ich jetzt für mich persönlich nicht so übernehmen. Also eigentlich beides, positiv und negativ. Beispiele kriegt man schon viel mit, wenn man in einer Klasse für eine längere Zeit ist.“* (Interview 2, Pos. 7)
- *„Bei der bin ich schon, ja, eigentlich während des Studiums/ war ich ganz viel bei ihr in der Klasse. Und da konnte ich so meine ersten Erfahrungen sammeln. Da war es vielleicht ganz interessant, dass sie damals auch schon gearbeitet hat, also sehr auch schon inklusiv gearbeitet hat, also auch mit Förderschülern, auch jahrgangsübergreifend. Von daher habe ich da schon von am Anfang ganz, ganz viel mitbekommen, was einfach auch Klassenführung, soziales Lernen und so bedeutet. Ja, das waren so die ersten Sachen.“* (Interview 4, Pos. 9)
- *„Dann habe ich, genau, ganz viel natürlich, indem ich sie beobachtet habe, wie geht sie mit Kindern um, wie agiert sie, wie unterrichtet sie. [...] sie war Künstlerin, sie war wahnsinnig chaotisch. Die Klasse (lachend) war ein einziges Sammelsurium von Sachen. Und ich konnte mir auch Sachen angucken, wo ich wusste, okay, das möchte ich nicht. Also das waren auch viele Momente, wo ich dachte, okay, krass, so das erste Mal, dass ich das Gefühl (hatte?), können Kinder in so einer Struktur, eigentlich ohne Struktur, lernen. Also ich habe dann halt auch Sachen erkannt, wo ich wusste, okay, wenn ich denn mal irgendwann in die Schule komme, möchte ich das vielleicht auch noch mal anders handhaben.“* (Interview 4, Pos. 11)
- *„Genau, viel durch Beobachtung, genau, ja. Und dadurch, dass man halt relativ schnell, finde ich, in eine Klasse kam, dass man auch immer wieder schon von Anfang an über einen längeren Zeitraum auch so eine Klasse beobachten durfte*

und das fand ich halt auch interessant. Weil, dann hat man auch noch mal ganz andere tiefere Einblicke, auch in die nonverbale Kommunikation, wie sie das gemacht hat. Oder ja, ich fand dieses von Anfang an in der Klasse sein und das halt auch mitzuerleben, dass man da ganz viel Positives, aber auch Sachen, die man vielleicht anders machen würde, mitnehmen konnte, genau.“ (Interview 4, Pos. 13)

- *„[...] und wo man dann schnell gemerkt hat, oh ja, das spricht die Kinder gut an, das will ich auf jeden Fall auch übernehmen oder wo man dann auch schon teilweise gedacht hat, ach, das würde ich aber nicht so machen eigentlich, das würde ich lieber anders machen. Ja, und dadurch habe ich, glaube ich, das meiste gelernt. Würde ich jetzt mal sagen.“ (Interview 6, Pos. 13)*
- *„Also klar hat man Theorien gelernt, und hat gerade so was Classroom Management angeht viel mitgenommen im Studium. Aber letztlich, in der Praxis, würde ich sagen, ist es ganz viel Gucken, was ist schon da, von den Mentorinnen, oder dem Mentor. Was funktioniert davon? Und wenn etwas nicht funktioniert, so ausprobieren, was kann ich anders machen?“ (Interview 9, Pos. 5)*

4.1.2 Freiraum zum Ausprobieren und Unterrichten

Die Befragten 4 und 5 berichten aus ihren Praktika in ihrem Studium, in denen sie das erste Mal vor einer Klasse gestanden haben und unterrichteten. Sie empfanden diese frühen Erfahrungen als sehr lehrreich.

- *„Also ich habe das, ich glaube, so das erste Mal wirklich mitbekommen, im Studium, bei den ersten Praktika, die man so gemacht hat.“ (Interview 4, Pos. 7)*
- *„Ja, einmal war es so, wir hatten immer ein Donnerstagspraktikum, während des Studiums schon. Und da mussten wir Stunden halten, also eben vor der Klasse stehen und unterrichten. Und das fand ich also sehr positiv. Heutzutage ist das ja alles ein bisschen anders. Aber damals war das so.“ (Interview 5, Pos. 9)*

Die Befragten 1, 2, 4, 5 und 8 beschreiben in ihren Äußerungen, dass allein das selbstständige Unterrichten ihnen besonders viel geholfen hat, CM-Kompetenzen zu erlangen. Person 1 hat selbstständig für ihren eigenen Unterricht Verantwortung übernommen und empfand dies als hilfreichen Schonraum für das CM-Lernen.

- *„Und ich hatte auch relativ viel Gelegenheit, mich selbst auszuprobieren im Referendariat. Also ich konnte da viel selbstständig unterrichten, durfte relativ viel Verantwortung übernehmen, und das ist natürlich toll, wenn man das in so einem Schonraum, den man ja im Referendariat hat, machen darf. Also da konnte ich schon auch viel ausprobieren. (Und auch gerade so zu gucken?)“ (Interview 1, Pos. 32)*
- *„Zum einen durch Hospitation oder durch das Referendariat, habe ich einiges an Klassenführung lernen können und zum anderen durch einfach ausprobieren.“ (Interview 2, Pos. 5) Zur Frage, wie die Person glaubt, CM-Kompetenzen erlernt zu haben.*
- *„Also genau, erst mal hat sie mich gleich mit einbezogen, relativ früh. Also ich durfte agieren und mich auch ausprobieren, bei ihr in der Klasse, eigentlich von Anfang an.“ (Interview 4, Pos. 11)*
- *„Und wir hatten ja auch drei Jahre Referendanzzeit. Das war sehr, sehr lang. Im ersten Jahr hatte ich 18 Stunden. Das fand ich auch irre. Also das erste (lachend) Jahr war das mit den meisten Wochenstunden, die ich halten musste. Dann hatte*

ich 16 Stunden und im letzten Jahr hatte ich 14 Stunden. Also es war eigentlich ein Abbau, sozusagen. Aber gerade das Unterrichten bringt dich halt weiter.“ (Interview 5, Pos. 15)

- *„Ja, also learning by doing würde ich sagen definitiv durch das Referendariat, hatte ich ja eben schon gesagt, habe ich in Hessen absolviert. Wobei das dementsprechend, glaube ich, nicht viel anders war, dass man/ Also ich habe noch zwei ganze Jahre Referendariat gemacht und wurde begleitet von zwei Mentorinnen in meinen beiden Fächern.“* (Interview 8, Pos. 7)
- *„Eineinhalb Jahre (...) und du hast nach wie vor einen Seminartag, aber sonst ist das ja, glaube ich, so wie schon immer. Also gut, ich glaube, dass das/ Du hast ja, glaube ich, nach wie vor am Anfang irgendwie, dass du viel zuguckst erstmal und dann musst du aber selber auch unterrichten. Also das, ja, das denke ich, das ist ja schon richtig so. Ja, ich meine, da bist du ja letztendlich in der Praxis und Praxis ist ja nach wie vor gut.“* (Interview 8, Pos. 83)

Person 9 erzählt von ihrer Lernerfahrung am Ende ihres Bachelorstudiums, als sie freiwillig einmal wöchentlich eine Schule besucht und dort unterrichtet hat. Sie hält ihr damaliges Lehrkraftverhalten für nicht unbedingt hilfreich und betont das Fehlen von Wissen über alternative Handlungsmöglichkeiten. Trotzdem hält die befragte Person diese Erfahrung für sich als lehrreich, da sie dies als Ausgangspunkt nahm, um an ihrem Verhalten zu arbeiten.

- *„Obwohl ich sagen muss, ich bin dann trotzdem nicht so systematisch da dran gegangen. Es ist halt viel, dass es darin ausartet, dass man die halt irgendwie anmotzt, und versucht zusammenzustauchen, und das halt vielleicht nicht unbedingt was bringt, weil man eben noch nicht die Ahnung hat, was kann ich denn machen. Was für Maßnahmen gibt es? Oder sich auch mal abzusprechen mit der Klassenleitung, so, was kann ich machen? Was habe ich für Optionen? Und wenn es nur ist, wer nicht mitarbeitet, wird in die Klasse zurückgeschickt. So, und kann eigentlich mitmachen. Also so systematisch bin ich da jetzt sicherlich da noch nicht drangegangen. Aber es war gut, um Erfahrungen zu sammeln, zu sehen, so funktioniert es halt nicht. Und dann muss man dran arbeiten, wie man es anders machen kann.“* (Interview 9, Pos. 15)

4.1.3 Rückmeldungen erhalten

Person 4 hält Rückmeldungen von Fachleiter*innen in Form von Tipps direkt nach einer gezeigten Unterrichtsstunde für besonders hilfreich. Genauso verhält es sich mit Person 5, wenn die Seminarleitung ihre Rückmeldungen in diesen Beratungsgesprächen nach einer Stunde direkt auf die Kinder im Unterricht bezieht. Die befragte Person aus dem Interview 6 ergänzt, dass Fachleiter*innen zu der konkreten Rückmeldung auch weitere Hilfsangebote für Referendar*innen als Hilfe anbieten.

- *„Ich habe da eine Fachleiterin im Sachunterricht jetzt im Kopf, die einem immer wieder auch nach den Stunden wahnsinnig viele Tipps, weil es, wie können sich Kinder gegenseitig helfen, wie kannst du offene Strukturen schaffen, wie kannst du überhaupt Strukturen in (so einen/?) sei es, dass du von Anfang an eine*

Transparenz den Kindern gibst, dieser rote Faden, den wir kennen. Also da gab es schon auch Fachleiter, die einem, ja, für die Stunde schon auch eine Struktur aufgezeigt haben, aber eher so, finde ich, im direkten Gespräch, genau, nach einer Stunde, die man gezeigt hat. Ich kann mich nicht erinnern, dass es wirklich so Thema war, Classroom Management, das nehmen wir uns jetzt im Hauptseminar mal vor, oder was weiß ich. Das fließt natürlich in allen Bereichen immer ein, das schon, ja, genau, ja.“ (Interview 4, Pos. 19)

- „Ja, sehr [auf die Frage: Waren diese Beratungsgespräche und Tipps hilfreich für dich?] Ja, weil, das muss man schon sagen, denn wie gesagt, das war schon sehr, ja, auch immer auf das Kind bezogen. Weil, das war so von meinem Seminarleiter speziell, ja, die Art, wie er das wollte. Und das fand ich persönlich auch sehr, sehr wichtig.“ (Interview 5, Pos. 21)
- „Also bei denen [den Fachleiter*innen] geht es ja jetzt auch in den Unterrichtsbesuchen möglichst konstruktive Rückmeldungen zu geben, die man dann auch praktisch umsetzen kann. Oder sollten sie bemerken, dass es irgendwo nicht so gut läuft, dann vielleicht nochmal ein zusätzliches Angebot anbieten, wo man hospitieren könnte oder nochmal die Chance für einen weiteren kleinen Unterrichtsbesuch so anzubieten, einfach, dass man da mehr die Möglichkeit hat sich weiterzuentwickeln auch, falls einem das noch nicht so gegeben ist.“ (Interview 6, Pos. 128).

Die befragte Person im Interview 10 hält Doppelbesetzung, wie sie im Referendariat vorkommt, für hilfreich, da so Lehramtsanwärter*innen Rückmeldungen erhalten können. Person 10 unterscheidet sich in ihren Aussagen von den anderen Befragten, indem sie betont, dass es besser ist, wenn die Rückmeldungen von Lehrkräften vor Ort und nicht im Seminar gegeben werden, da so die Rückmeldungen konkreter und praxisnaher sind.

- „Also da [im Referendariat] hatte man ja auch viel in Doppelbesetzung, was ich gut fand. Sobald man aber alleine in der Klasse war, war es dann doch was ganz anderes. [...] Andererseits fand ich das in Begleitung auch gut zum Lernen, weil man da eben die Rückmeldung bekommen hat. Ich wüsste grad nicht, wie man es anders umsetzen sollte. Vielleicht mehr Zeit für das Ganze lassen sollte? [...] Ja, die Zeit [für das Referendariat] ist ja sehr kurz, anderthalb Jahre, fand ich jetzt. Vielleicht auch mehr Zeit für solche Sachen, wie Klassenführung und nicht, dass man sich von einem auf den anderen Unterrichtsbesuch vorbereitet quasi fachlich, sondern dass man mehr Zeit für Klassenführung, soziales Lernen, Beziehungen aufbauen und so weiter hat. Also vielleicht das Ganze etwas entzerren. Dann kann man ja auch viel mehr mitnehmen, viel mehr ausprobieren.“ (Interview 10, Pos. 76-81)
- „Also da fand ich es besonders jetzt so quasi, von den Kollegen aus der Schule aus gesehen, konnte man am meisten lernen, weil die ja eher auch die, genau die Klasse kannten, den Schulalltag auch an der Schule. Ich denke, da gab es konkretere Hilfestellungen als vom Seminar aus. Also von den Leuten, die mehr in der Praxis stecken, denke ich, kann man, was das angeht, auch mehr lernen als von der Seminarseite, die eher so ein bisschen theoretischer draufguckt.“ (Interview 10, Pos. 85)

4.1.4 Austausch mit Referendar*innen

Den Austausch zwischen Referendar*innen wurde von zwei Befragten als hilfreicher Aspekt zur Steigerung der CM-Kompetenz erwähnt.

Person 6 hält Austausch zwischen Referendar*innen für hilfreich, in denen die positiven Praxisbeispiele hervorgehoben werden. Zudem präferiert sie das gegenseitige Beobachten von Referendar*innen mit angeleiteten Kriterienbögen, um die CM-Kompetenzen zu verbessern.

- *„Ja. Ja. Also in den Seminarstunden, im Kernseminar oder im Hauptseminar hatten wir ja auch häufiger mal das Thema Klassenleitung und Klassenführung angesprochen. Aber auch da würde ich mal wieder schwerpunktmäßig sagen, haben wir einfach nur der Austausch mit den Mitreferendaren geholfen, wenn man Positivrunden hat. Also wir hatten dann in unserem Seminar auch noch Hospitationsstunden bei anderen Referendaren, die wir an den Schulen machen mussten, auch das war einfach immer das, was am meisten gebracht hat, fand ich. Wirklich die praktischen Sachen.“ (Interview 6, Pos. 29)*
- *„Zum Beispiel wenn die Referendare sich gegenseitig in ihren Hospitationen besuchen, dass sie dann zum Beispiel so einen angeleiteten Kriterienbogen haben, was sollte in dieser Stunde schwerpunktmäßig beobachtet werden. So ein bisschen, wie es ja dann auch bei den Unterrichtsbesuchen hinterher darauf ankommt, ne? Am Anfang ist ja auch hauptsächlich erst mal das Lehrerverhalten, dass man so etwas erst mal schwerpunktmäßig beobachtet und das kann man natürlich auch im Studium auch schon. [...] Also schriftlich ist ja auch immer noch mal etwas anderes wie einfach nur schnell mündlich. Dann hat man das auch nochmal vor Augen. Also das wäre ja schon sehr hilfreich alles.“ (Interview 6, Pos. 127)*

Person 8 hält den Austausch zwischen Referendar*innen für besonders wichtig, da sie hierdurch erkennen, wie Strukturen an anderen Schulen aufgebaut sind. Zudem sorgt dieser dafür, zu erkennen, welche wissenschaftlichen Kenntnisse sich in der Praxis wie umsetzen lassen.

- *„Ist jetzt, ja, klar, du lernst natürlich auch von Mitreferendaren lernst du auch, indem du an andere Schulen gehst. Da gibt es ja gewisse Strukturen auch von außen, da guckst du natürlich, wie läuft es da, da lernst du natürlich permanent, ne? Also da lernst du ja jede Woche oder jeden Tag dazu irgendwie, ja, von anderen.“ (Interview 8, Pos. 9)*
- *„Und dann ist aber, glaube ich, auch tatsächlich da im Referendariat auch wichtig, dass du dich da nochmal innerhalb des Seminars austauschst, um wirklich da zu gucken, wie sieht es auch an anderen Schulen aus. Und was ist von dem, was du wissenschaftlich im Kopf hast, was kannst du davon umsetzen oder was setzen die anderen davon um? Der Austausch ist, denke ich, wichtig mit den anderen Referendaren und dem Seminar und zu gucken, ja.“ (Interview 8, Pos. 83)*

4.1.5 Außerhalb der Ausbildung

Person 8 und 9 haben während des Studiums Nachhilfe oder themenbezogene Kleingruppen geleitet. Diese Praxiserfahrung hat ihnen geholfen, CM-Kompetenz

aufzubauen. Auch das Babysitting oder die Erfahrung, selbst ein Elternteil zu sein, ist von Vorteil.

- „Ja, also ich habe, ja, das ist so, ich sage ja, selbst aneignen, ich habe ziemlich früh selber Nachhilfe gegeben und habe Flötenunterricht gegeben für Grundschul Kinder während des Studiums schon. Da habe ich natürlich selber persönlich dann auch Erfahrungen gesammelt, weil da hatte ich teilweise bei diesem Flötenunterricht hatte ich schon so bis zu zehn Kinder in so einer AG da sitzen und ja, war da auch auf mich alleine gestellt zu Studienzeiten schon. Also auch da Praxis, ne? [...] Ausprobieren, ja. Also ich denke, was jetzt zum Beispiel auch hilfreich ist so, wenn du, ja, zu Studienzeiten auch schon irgendwelche, jetzt sage ich mal, Sportgruppen oder sowas leitest, ne? Jugendgruppen leiten, sowas in die Richtung, ja. Also alles, was mit Kinderarbeit letztendlich zu tun hat dann.“ (Interview 8, Pos. 15-17)
- „Ja, aber tatsächlich würde ich sagen, erstaunlich viel auch durch Intuition. Also ich habe viel auch vorm Lehrberuf schon mit Kindern gearbeitet. Sei es in der Jugendarbeit, oder sei es so was wie Babysitten als Teenager, oder so. Wo man natürlich dann auch viel mit Kindern in Berührung kommt, und einfach schon ein Gefühl dafür kriegt, wie Kinder drauf sind. Was Kinder brauchen an Regeln, und das fließt natürlich auch alles letztlich mit ein. So wie vielleicht andere Lehrkräfte Eltern sind, selber, und das auch mit nutzen können, würde ich sagen, habe ich davon schon auch profitiert.“ (Interview 9, Pos. 5)

Interview 10 ergänzt, dass alle Beziehungsgelegenheiten mit Kindern helfen können, den Beziehungsaufbau zu Kindern später besser zu gestalten. So nennt die Person 10 kleinere Geschwister und auch Kontakt zu Kindern in der Verwandtschaft als hilfreiche CM-Lerngelegenheiten.

- B: „Einfach im Umgang mit Kindern würde ich sagen, Beziehungen aufzubauen. Das würde mir jetzt einfallen. [...] Zum Beispiel in der Familie mit kleineren Kindern, mit meinen Schwestern, die sind etwas kleiner gewesen. Der Altersunterschied war größer, sodass sie noch Kinder waren, als ich älter war, durch Praktika, in der Kita oder über Verwandte mit kleinen Kindern. Genau.“
I: „Das hat dir geholfen, jetzt auch mehr Kompetenzen zu haben in dem Bereich?“
B: „Nein, nicht wirklich auf Klassenführung gesehen, sondern vielleicht Beziehungen aufzubauen zu Kindern, mehr, sich in die Kinder hineinzusetzen, zuzuhören, darauf zu reagieren. Aber ich denke, da spielt ja da bei der Klassenführung auch mit rein.“ (Interview 10, Pos. 19-23)

4.1.6 Unterstützung und Offenheit von Seiten der Schule

Person 4 hält Offenheit der Schule, sodass Referendar*inne unterschiedliche Klassen sehen können, für hilfreich. Zudem sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, mit vielen unterschiedlichen Lehrkräften sich austauschen zu können.

- „Ja, ich glaube, es muss erst mal eine große Offenheit sein. Also ich glaube, dass wir von uns aus unserer Schule da schon ganz gut aufgestellt sind, weil wir ja auch immer sagen, jeder kann mal gucken kommen und da sein und keine Ahnung, dass man halt nicht nur vielleicht in eine Klasse kommt und alle anderen machen ihre Türen zu. Also dass man da ganz viel auch in Kommunikation mit den anderen Lehrkräften, dass man vielleicht auch die Zeit und Muße hat, einfach

in andere Klassen reinzugehen und dazu hospitieren und zu schauen, das ist, glaube ich, ganz wichtig, genau. Eigentlich offenes Haus, also dass auch während des Referendariats, dass man halt nicht nur dieser einen Klasse zugehörig ist, sondern dass man einfach ein Teil des Kollegiums ist und sich da halt auch aufhalten (lachend) darf und auch woanders reinschnuppern immer wieder darf und gucken darf, genau. Das fände ich für das Ref gut.“ (Interview 4, Pos. 87).

Die Person 5 benennt eine unterstützende Haltung der Schulleitung, indem sie Hilfe anbietet, als hilfreiche Bedingung, CM zu erlernen. Zudem hält Person 5 bewertungsfreie Zeiten, in denen sie sich ausprobieren kann, für sinnvoll.

- *„Ja, wie gesagt, das war immer der Umgang mit den Schülern direkt und natürlich/ klar, ich meine, die Schulleitung hat einen unterstützt. Das muss man schon auch sagen. Die haben eben gleich gesagt: ‚Wenn irgendwas ist, helfen wir dir.‘ Oder auch die Seminarleiter, die waren also/ Ja, ich hatte einen sehr, sehr netten Seminarleiter, muss ich ganz ehrlich sagen. Und der hat auch gesagt: ‚Oh, ihr müsst Sachen ausprobieren.‘ Und damals war es so, auf die Unterrichtsvorbereitung, die du vor dem Seminar gehalten hast, bekamst du keine Noten. Und das fand er eben auch sehr, sehr gut. Gut, dann hattest du natürlich den Hammer nachher beim Examen eben. Aber er hat gesagt, das findet er persönlich auch gut, weil eben einfach dadurch du frei bist und Sachen ausprobieren kannst. Und das fand ich also so sehr, sehr gut.“ (Interview 5, Pos. 13).*

4.1.7 Sonstiges

Person 1 sieht die Selbstbeobachtung in der eigenen Schüler*innen-Rolle in der Lehrkräfteausbildung als eine weitere Möglichkeit, die eigenen CM-Kompetenzen zu erhöhen, an.

- *„Ja, man kann zum Beispiel gucken, also beobachten, wie man sich, da ist man ja im Prinzip auch Schülerin oder Schüler im Studium und im Referendariat. Im Referendariat geht es vielleicht noch besser, wenn man sich da beobachtet: Wie verhalte ich mich denn hier als Schülerin? Wie ist denn mein Verhalten? Bin ich, zum Beispiel, bemüht, immer das Richtige zu sagen? Will ich viel gelobt werden? Oder bin ich hier der Klassenc clown? Oder bin ich so ein Verweigerer? Oder so, ne? Einfach, sich selbst zu beobachten und das auch als Teil der Ausbildung zu sehen.“ (Interview 1, Pos. 110).*

11.7.2 Subkategorie: „Was schadet oder hilft nicht beim CM-Lernen bei Lehrkräften in der Ausbildung?“

In dieser Subkategorie werden Aussagen gesammelt, die Bedingungen in der Lehrkräfteausbildung beschreiben, die nach der Meinung der Befragten dem CM-Lernen der angehenden Lehrkräfte schaden oder nichts bringen. Tabelle 96 zeigt, dass insgesamt neun Aussagen zu dieser Kategorie kodiert wurden. Auf die Bildung von weiteren Subkategorien wurde bei dieser geringen Anzahl daher verzichtet.

Person 2 hält die Gespräche mit Fachleiter*innen für nicht hilfreich, Person 9 ebenfalls, da ihre Ratschläge theoriebasierter und in der Praxis nicht unbedingt von Nutzen seien. Dies sind gegensätzliche Überzeugungen zu den Interviews 4 und 5, die die Rückmeldungen von Fachleiter*innen als hilfreich erachten (vgl. Kapitel 11.7.1). Person 6 unterstützt konkrete Rückmeldungen von Fachleiter*innen, jedoch nicht das Beobachten von Unterricht von Fachleiter*innen, weil dieser zu „realitätsfern“ sei.

- I: „Konnten dir auch die Fachleiterinnen und Fachleiter möglicherweise weiterhelfen?“*
B: „Nein, würde ich eher nicht sagen. Also es ist natürlich schon so, dass man Dinge bespricht, aber ich finde aus diesem Besprechen konnte ich persönlich jetzt nicht so viel ziehen, sondern das ist wirklich eher das Agieren, um das selber mitzubekommen, weil das sich in der Theorie oft einfach anderes anhört, als es in der Praxis dann tatsächlich umgesetzt wird oder in der Praxis passiert.“ (Interview 2, Pos. 8-9)
- „Also ich finde, da prallt dann oft so Theorie und Praxis aufeinander, ne? Klar hat man Kinder gehabt, die vielleicht sehr schwierig waren, wo auch gestandene Lehrer schon Probleme hatten, und es einfach schwierig war, die Kinder, ja, irgendwie in eine gewisse Bahn zu lenken, dass ordentlich gearbeitet werden konnte, und eine gute Lernatmosphäre so entstanden ist. Aber da, wenn man da Fachleiter fragt, da können die letztlich auch, finde ich, dir nur die Theorie geben, wie Verstärkerpläne. Ja, gerade solche Dinge. Oder ihnen den Raum geben, dass sie, was weiß ich, wenn sie es brauchen, vielleicht einen ruhigeren Lernort bekommen, und solche Dinge. Aber, ja, das ist in der Theorie immer alles ganz toll, aber es hat nicht immer funktioniert. (lacht) So. Ja.“ (Interview 9, Pos. 9)*
- I: „Wie ist es mit dem Austausch mit den Fachleiterinnen und Fachleitern, hat dir das etwas bringen können?“*
B: „Weniger, würde ich mal sagen. Also wir waren teilweise auch bei der Fachleiterin dann im Unterricht und haben uns da mal etwas angeschaut, aber irgendwie haben wir da nie so wirklich viel mitnehmen können. Das war dann doch immer eher alles etwas realitätsfern. Für den Alltag jetzt, ja.“ (Interview 6, Pos. 30-31)

Auch Person 4 widerspricht dem Nutzen von im Kapitel 11.7.1 genannten CM-Lernmethoden (Interviews 6 und 8). Sie hält den Austausch von Referendar*innen für nicht hilfreich, um CM-Kompetenzen zu erlernen.

- „Also mit anderen, nein, so richtig, glaube ich, mit anderen Referendaren kam es dann irgendwie nicht zu so einem Austausch. Obwohl ich da auch mit vielen Kontakt hatte. Das weiß ich jetzt gerade nicht mehr so.“ (Interview 4, Pos. 19)*

Person 2 sagt aus, dass sie im Studium und in den begleitenden Praktika nichts über Klassenführung gelernt hat, was ihr geholfen hat. Sie ist der Ansicht, dass die derzeitigen Studieninhalte auf die Fächer und nicht auf CM-Inhalte abgestimmt sind. Person 6 stimmt Person 2 bei der nicht hilfreichen CM-Kompetenzvermittlung bei theoretischen Seminaren zu, hält Begleitseminare zu Praktika jedoch für hilfreich. Person 7 betont, dass sie im Studium viel gelernt hat, was für den Schulalltag später nicht relevant war.

- I: „Dann frage ich natürlich nah dran, inwieweit konnte dir möglicherweise dein Studium helfen Klassenführungs-kompetenz zu lernen?“
B: „Überhaupt nicht. Also überhaupt nicht, ich habe ein bisschen das Gefühl, dass das Studium einen vorbereitet auf inhaltlich, obwohl noch nicht mal inhaltlich, aber die Praxis, wie es letztendlich aussieht und was in der Schule passiert, gerade was die Klassenführung, Elternarbeit angeht, da habe ich im Studium leider nichts gelernt. Nein und auch die Praktika, die ich gemacht habe im Studium, haben mich nicht darauf vorbereitet. Also die generelle Ausbildung, finde ich zielt eher auf die Fächer ab, um in den Fächern etwas zu lernen. Vielleicht auch in den Fächern den Unterricht zu gestalten, aber nicht was es tatsächlich heißt eine Klasse zu führen, mit Eltern und Kindern, nein, darauf wurde ich nicht vorbereitet.“ (Interview 2, Pos. 10-11)
- „Also während des Studiums natürlich, da waren ja auch diese Praktika zwingend notwendig. Durch die Praktikaseminare da halt schon. Aber jetzt so rein von den reinen theoretischen Seminaren eher nicht so wirklich viel, nein.“ (Interview 6, Pos. 21)
- „Also es ist, leider Gott, es ist ja schon so ewig her und als Fachlehrer, wir haben also vor allem die Praxis gelernt, ich bin Großküchenleiterin und ach, was wir alles gelernt haben, was überhaupt nicht für die Schule relevant war.“ (Interview 7, Pos. 13).

11.7.3 Subkategorie: „Was fehlt oder kommt zu kurz in der Lehramtsausbildung bezüglich CM-Lernen?“

In dieser Kategorie werden genannte Maßnahmen zusammengestellt, die die Befragten als zusätzlich sinnvoll erachten, um CM zu erlernen, selbst jedoch in ihrer Ausbildung nicht miterlebt haben. Diese Maßnahmen wurden durch ein induktives Vorgehen in drei Subkategorien zugeordnet (siehe Tabelle 98).

Tabelle 98: Laut den Befragten hilfreiche Maßnahmen für Lehrkräfte, die in der Lehramtsausbildung fehlen oder zu kurz kommen, um CM-Kompetenzen zu erlangen

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
4.3.1 Mehr Verknüpfung von Theorie und Praxis	16
4.3.2 CM als Thema in der Ausbildung	11
4.3.3 Schonräume in der Ausbildung, um CM-Kompetenzen zu entwickeln	8

4.3.1 Mehr Verknüpfung von Theorie und Praxis

In dieser Subkategorie werden Aussagen gesammelt, die mehr oder frühzeitigeren Praxisbezug in der Lehramtsausbildung fordern. Eine Verknüpfung von Theorie mit der Praxis wird hier von den Befragten dargestellt.

Die Personen 3, 4, 6, 7, 8, 9 und 10 halten die Verknüpfung von Theorie und Praxis von Anfang an in der Lehramtsausbildung für wichtig, sodass theoretisch gelerntes Wissen zeitnah von den Studierenden angewendet werden kann. So kann es nach den Befragten zu nachhaltigem CM-Lernen kommen. Person 4 hält drei Tage Universität und zwei Tage Schule für eine sinnvolle Basis, um CM-Kompetenzen zu erlernen, da wissenschaftliche Kenntnisse so direkt umgesetzt werden können. Person 8, 9 und 10 schlagen für Lehramtsstudierende vor, während des gesamten Studiums wöchentlich einen Tag an einer Schule praktische Erfahrungen zu sammeln. Personen 4 und 8 betonen die positiven Effekte des Praxissemesters, da hier die Studierenden ohne Bewertungen bereits CM-Maßnahmen ausprobieren können. Die Person aus Interview 2 hält es für sinnvoll, das Praxissemester noch früher in der Ausbildung zu platzieren, um Studierenden möglichst schnell Praxiserfahrungen zu verschaffen. Zudem hält sie es für hilfreich, dass Vorlesungen und Seminare an der Universität auch von aktiven Lehrkräften aus der Praxis geführt werden. Person 6 ergänzt, dass ein Austausch zwischen Studierenden und Referendar*innen hilfreich wäre. Die Personen 6 und 10 halten es für sinnvoll, wenn Auszubildende unterschiedliche Schulen kennenlernen könnten. Person 9 spricht sich dafür aus, dass die theoretischen Inhalte aus den Vorlesungen und Seminaren parallel zum Studium beim Unterrichten von Kleingruppen ausprobiert werden. Zudem befürworten Person 9 und 10 das frühzeitige Ermöglichen von Hospitationen, die reflektiert werden. Die Personen 3 und 7 halten explizit auch Rollenspiele für hilfreich in der Lehramtsausbildung, um theoretische Inhalte praktisch aufzuarbeiten und CM-Kompetenzen nachhaltig zu erlernen.

- *„Also mehr in die Schule rein zu gehen, finde ich superwichtig, was ja auch schon verändert wurde. Als ich studiert habe, gab es noch kein Praxissemester und die Praktika, die ich gemacht habe, das waren jetzt nicht viele. Also die Einführung des Praxissemesters geht auf jeden Fall in die richtige Richtung. Vielleicht kann man das Praxissemester sogar ein bisschen früher noch machen. Aber vielleicht wäre es gar nicht schlecht, wenn man ein bisschen weniger Theorie und ein bisschen mehr Praxis macht. Dass man zum Beispiel auch Lehrer an die Universitäten holt, die vielleicht einfach, erzählen ist immer, aber ich weiß, dass ich in der Uni eine einzige Vorlesung hatte, die ein Lehrer, der noch aktuell im Schuldienst war zu der Zeit, gehalten hat und wir haben an seinen Lippen gehangen, weil der wirklich, das war was ganz anderes, das war so was reelles, das war nicht die Theorie, die die anderen Professoren, von denen, die anderen Professoren gesprochen haben, sondern das war wirklich sehr praxisnah. Und das glaube ich wäre auch wichtig, dass man Lehrer in die Unis holt, die vielleicht, ich weiß nicht, ob das möglich ist, aber Vorlesungen halten oder Kurse anbieten. Ja und dann mit diesen Lehrern vielleicht auch in die Schulen geht und Dinge ausprobiert.“ (Interview 2, Pos. 85)*
- *„Also ich weiß, dass ich meine Prüfung/ Erziehungswissenschaft-Prüfung war zum Thema Unterrichtsstörung. Und da habe ich sehr viel darüber gewusst. (lacht) Aber nicht nachhaltig. Also ich habe den Klausurtext, da ging es um drei*

- Autoren und wie die mit dem Thema Unterrichtsstörung umgehen. Ich konnte glaube ich einen Sechs-Seiten-Text auswendig zu den unterschiedlichen Autoren, was die halt raten, wie man damit umgeht und so weiter. Aber wenn du mich jetzt fragen würdest, was da die Aspekte sind, könnte ich dir nicht mehr sagen.“ (Interview 3, Pos. 9)
- „Ja, einfach/ also ich glaube, ja, wie es im Prinzip auch im ersten Teil schon rauskam, ich glaube, dass auf jeden Fall natürlich erst einmal wichtig ist zu wissen, welche Aspekte des Classroom-Managements gibt es. Ne? Also dass man das wirklich auch in der Theorie sozusagen lernt. Aber dass man dann viel durch Beobachtung, vielleicht auch geleitete Beobachtung, wie du eben angesprochen hattest, mit einem Leitfaden oder mit einem Bogen, wo man ankreuzen kann, quasi Unterricht beobachtet. Und dann glaube ich auch, wenn man viel Unterricht beobachtet und glaube ich auch dann vielleicht so ein bisschen dadurch die Bandbreite mitbekommen hat an Möglichkeiten oder Stilen von Classroom-Management, dass man dann auch irgendwie natürlich in der Praxis selber Erfahrungen sammeln muss. Oder zum Beispiel halt in Rollenspielen. Ja, auf jeden Fall irgendwie das Selbertun und das Beobachten, wie jemand es, ja am besten halt gut, tut. (lacht) Das glaube ich ist irgendwie das Wichtigste, um da Kompetenzen zu erweitern.“ (Interview 3, Pos. 101)
 - „Das finde ich halt auch toll an anderen Ländern, manchmal. Die fangen ja anders an. Die machen ja drei Tage Uni, zwei Tage direkt in der Schule und sowas. Sowas kann ich mir gut vorstellen, weil man dann das Wissenschaftliche direkt anwendet, was man dann irgendwie vielleicht/ Das fehlte mir manchmal, weil, wir haben sehr wissenschaftlich erst gearbeitet und sind dann in die Praxis gegangen und diese Verbindung/ Und das ist das, vielleicht jetzt, was auch Praxissemester, wenn auch viele darüber jetzt mosern. Sage ich denen auch immer, ich finde, es ist ein super Schritt. Weil, da ist genau nicht das Referendariat, wo du bewertest wirst, sondern du musst dich viel früher/ Da musst du das auch anwenden dürfen, was du gelernt hast. Und das kannst du nicht im Ref, wenn es darum geht, dass du mit einer guten Note da rauskommst. Dann hältst du dich vielleicht an das Classroom-Management deiner Mentorin, weil du weißt, okay, die möchte das so sehen. Also ich finde, das muss von Anfang an sein, also dass man immer wieder wissenschaftlich direkt mit Praxis verbindet. Ich finde, das kommt viel zu kurz, also so, ja.“ (Interview 4, Pos. 81)
 - „Das sind halt auch wahrscheinlich wirklich Sachen, die einem erst mal, weiß ich nicht, im Seminar im Studium vermittelt werden und dann muss man das halt ausprobieren und muss halt in die Klassen rein, in die Schulen rein und das Gucken. Aber das sind natürlich Sachen, die auch/ ja, selbstbestimmtes Lernen, Schülerverantwortlichkeit und so, das gehört alles, genauso wie eine Stunde zu planen, finde ich, gehört in die Ausbildung eines Lehrers dazu.“ (Interview 4, Pos. 101)
 - „Auf jeden Fall ganz viel Praktisches natürlich. Also dass man direkt schon von Beginn an des Studiums, ist ja, glaube ich, jetzt auch so, dass man da ganz viel schon in die Schulen reingeht und möglichst viel hospitiert und auch selber sich ausprobieren kann. Auch einfach um zu bemerken, ob der Job überhaupt etwas für mich ist. Das war ja teilweise während unseres Studiums so, da hat man das erste Praktika kurz vor Ende des Studiums gemacht und dann waren ja auch einige, die da gemerkt haben, oh, Grundschule ist irgendwie so gar nichts für mich eigentlich. Deswegen, von Anfang so viel wie möglich in die Schulen reingehen, viel hospitieren, auch während des Referendariates, das ruhig so weitergemacht werden könnte mit den gegenseitigen Gruppenhospitationen. Fachlich und auch zur Klassenführung natürlich. Ein reger Austausch zwischen den Studierenden und zwischen den Referendaren. Und vielleicht auch, ja, dass man vielleicht auch so vorgibt, dass man während des Studiums zum Beispiel

- mindestens zwei unterschiedliche Schulen mal gesehen haben sollte und nicht nur immer an einer Schule, damit man dann die gleiche Bezugsperson immer die ganze Zeit zur Verfügung hat, sondern dass man möglichst ein breites Spektrum mitkriegt von dem, was da so abläuft. Das würde ich mir jetzt zum Beispiel auch noch teilweise wünschen. Also ich würde gerne mal mit irgendjemandem das Einzugsgebiet tauschen, auch wenn es nur für so eine Woche ist. Einfach mal zu gucken, wie läuft das da an der Schule. Also das wäre wirklich auch jetzt sehr hilfreich, finde ich, ja.“ (Interview 6, Pos. 121)
- „Ja. Und dann wirklich das auch dann sagen, oh, wenn man da das vielleicht so machen würde, wäre noch besser oder Rollenspiele fand ich jetzt auch einen guten Vorschlag [...]“ (Interview 7, Pos. 117-119)
 - „Ich meine, Studium ist bestimmt gut, wenn auch so Praxis stattfindet. Praktikum an einer Schule oder da mal hineinschauen wahrscheinlich. Denke ich mir, das wäre auch gut. [...] Genau, auch während dem Studium schon.“ (Interview 7, Pos. 123-125)
 - „Und ich finde, das sollte viel früher stattfinden, wirklich in die Schulen reinzugehen, was aber jetzt ja hier eigentlich auch der Fall ist. Also wenn ich jetzt, ich habe jetzt auch wieder ab März eine Semesterpraktikantin, ne? Wenn du da merkst irgendwie, dass die fehlt am Platz ist, kannst du ja noch rechtzeitig irgendwie umbiegen, sage ich mal. Aber wenn du erstmal das, ne, das Studium fertig hast und merkst das dann im Referendariat, ist es zu spät.“ (Interview 8, Pos. 13)
 - „Also definitiv ganz viel Praxis, also, ne, wenn wir jetzt zurückgehen nochmal/ Also du hast ja erst dein Studium, hast vielleicht ein Praxissemester definitiv, vielleicht kann das auch ausgeweitet werden mit regelmäßigen/ Also jetzt nicht nur so ein Semester, sondern dass du vielleicht/ Also warum nicht einmal in der Woche den ganzen Tag in der Schule Studium begleitend, weil ich glaube, das ist tatsächlich da, das bringt dich voran, weil dann kannst du das wissenschaftliche, was du an der Uni lernst, direkt auch sehen und umsetzen und weißt, wovon man spricht und nicht irgendwie, das finde ich, das ist ja am Studium so ein bisschen schade manchmal. Du redest immer über was, was du selber noch nie erfahren hast und/ Also da sollte der Praxisbezug viel eher stattfinden. Also wirklich intensiver.“ (Interview 8, Pos. 79)
 - „Aber vielleicht ist es auch einfach so, dass natürlich ein Studium so lang ist, und bis man dann wirklich in der Praxis ankommt, finde ich, ist auch vieles schon wieder weg davon.“ (Interview 9, Pos. 11)
 - „Ich wäre ja ein Fan davon, wenn es ein duales Studium wäre. Die Ausbildung. Also dass man von Anfang an in Kontakt mit dem eigentlichen Beruf kommt. Und von Anfang an einmal die Woche in der Schule wäre zum Beispiel. Und indem man letztlich, was ich eben beschrieben habe, wenn man einfach, was ich da im Bachelor gemacht, dieses Jahr, sodass man einfach einmal die Woche wenigstens so eine Kleingruppe hat, an der man sich ausprobieren kann. Dass man direkt von Anfang an mitbekommt, wie Klassenführung abläuft, dass man im Prinzip vielleicht da schon so eine Art Mentorin, Mentor hat, wo man sich selbst schon ausprobieren kann. Und wo man letztlich ja auch zum Beispiel durch gezielte, ja, Kriterien, die man beobachten soll bei der Hospitation, dass man das von Anfang an reflektiert. Was wird eigentlich gemacht in der Klasse? Wie verhält sich die Lehrkraft? Was bin ich für ein Typ Mensch? Was kann ich mir für mich vorstellen? Was möchte ich mal ausprobieren? Dass man das wirklich von Anfang an schon mitintegriert, und wegkommt von diesem rein Theoretischen. Ja.“ (Interview 9, Pos. 67)
 - „Auf jeden Fall würde ich sagen, dass in der ersten Phase der Lehrerausbildung, also im Studium, mehr Praxisteile drin sein sollten, damit nicht alles nur so theoretisch ist und nachher muss man es irgendwie umsetzen, sondern dass

man direkt das Gelernte anwenden kann und auch dann, beispielsweise jetzt im Studium wissenschaftliche Vorträge, Theorie, Texte, wie auch immer, diesen wissenschaftlichen Hintergrund lernt und den dann direkt praktisch umsetzen kann. Oder ja Unterricht beobachtet und dann, ja im Hinblick auf diese wissenschaftlichen Sachen reflektieren kann, dass man es direkt anwendet und auch später, ja viel mit praktischem Lernen verbunden ist. So wie es ja auch eigentlich ist, dass man im Referendariat in Doppelbesetzung ist, sich was abgucken kann, selber eine Rückmeldung bekommt. (Interview 10, Pos. 73)

- *„Ich könnte mir vorstellen, dass man regelmäßig, also nicht so blockweise, wie es, glaube ich, jetzt ist, und zumindest mal, mal vier Wochen da ein Praktikum, dann da und dann irgendwie ganz lange nicht und dann doch ein halbes Jahr ein Praxissemester, sondern vielleicht von Anfang an fest einen Tag die Woche in der Schule ist, vielleicht auch an verschiedenen Schulen, dann wechselt, wo man selber Unterricht beobachten kann, wo man was ausprobieren kann selber, auch mal Klassen hat vielleicht oder kleine Studien durchführen kann, Beobachtung, sodass das ganze praxisverknüpfter ist.“ (Interview 10, Pos. 75)*

4.3.2 CM als Thema in der Ausbildung

In dieser Subkategorie werden Aussagen gesammelt, die CM-Thematiken in der Lehramtsausbildung in einem größeren Maße fordern, als die Befragten es selbst erlebt haben. Hierbei werden auch konkrete Bereiche von CM aufgeführt, die nach Meinung der Befragten in der Ausbildung fehlen oder zu kurz kommen.

Person 3 kann sich gar nicht daran erinnern, CM-Thematiken im Studium besprochen zu haben, und Person 4 nur wenig. Person 7 führt an, dass CM-Thematiken früher weniger behandelt wurden und dies damals noch nicht so wichtig gewesen sei. Die Personen aus den Interviews 2 und 7 befürworten eine größere Gewichtung von Klassenführung während des Studiums und des Referendariats. Die Ausbildung in den Fächern nehme hier, trotz ihrer Wichtigkeit, zu viel Raum ein. So rät Person 2 neben den Unterrichtsbesuchen, noch mehr andere Kompetenzen der Auszubildenden in die Bewertung einfließen zu lassen. Person 9 spricht sich besonders im Studium für eine stärkere Fokussierung auf die Klassenführung als Vorbereitung für das Referendariat aus.

- *„Ich glaube, wichtig wäre, dass man das Studium und auch das Referendariat nicht so stark auf die Fächer aufbaut, die Fächer sind auch wichtig, keine Frage, aber wenn ich mir überlege, was ich im Studium gelernt habe über meine Fächer ist das enorm viel und die anderen Dinge sind ein bisschen zu kurz gekommen. Und wenn ich mir jetzt überlege, womit ich mit meinem Beruf zu tun habe, ist das ganz, ganz viel Klassenführung und die Fächer sind natürlich auch wichtig, aber sind nur ein Teil davon. Und ich habe schon die Erfahrung gemacht, dass es Klassen, oder dass es Lehrer gibt, die sind in diesem Theoretischen, nämlich in ihren Fächern super. Aber was die Klassenführung angeht nicht und in diesen Fällen habe ich gemerkt, dass das einfach die wichtigere Rolle, ich will gar nicht sagen, was wichtiger ist, aber ich glaube der Schwerpunkt muss sich ein*

- bisschen verschieben, sodass der Schwerpunkt im Studium und auch im Referendariat, vor allen Dingen auch auf die Klassenführung.“ (Interview 2, Pos. 83)
- „ich glaube, also die Fächer spielen ja eine große Rolle im Referendariat und man hat natürlich auch das Hauptseminar, wo es ja eigentlich um solche Dinge noch geht. Es geht da ja schon darum, aber ich habe das Gefühl dadurch, dass im Referendariat nur diese Unterrichtsbesuche zählen, war das auch der Augenmerk, worauf man hingearbeitet hat. Ich weiß jetzt nicht, ob es irgendwie möglich ist in irgendeiner Weise auch andere Kompetenzen als die der Fächer im Unterrichtsbesuch quasi zu testen, wenn man das Test nennen kann. Aber die Unterrichtsbesuche haben sich immer so ein bisschen angefühlt.“ (Interview 2, Pos. 87)
 - „Vielleicht noch/ also aus meiner Erinnerung heraus wüsste ich nicht, dass ich im Studium jemals das Thema Klassenführung, Classroom-Management aufgeschnappt hätte. Also im Referendariat, die Kriterien guten Unterrichts von Hilbert Meyer, das ja. Und das wurde im Hauptseminar glaube ich schon immer mal wieder (räuspert sich) thematisiert, unterschiedliche Aspekte davon. Ja, vielleicht fließt das auch unterbewusst ein. Mein Gefühl sagt mir irgendwie eher, durch das Abschauen bei anderen.“ (Interview 3, Pos. 7)
 - „Ich überlege gerade. Also eigentlich im Studium, finde ich, ist ganz wenig dazu. Also bei mir jetzt im Studium. Ich habe ja in (Stadtname) studiert. Ich weiß von anderen Studenten damals, die haben viel praxisnaher gelernt. Das habe ich nicht so empfunden. Also ich finde, dass man da in diesem Bereich eigentlich kaum bis gar nichts irgendwie/ Also ich habe da persönlich nicht viel mitbekommen, genau.“ (Interview 4, Pos. 15)
 - „Also ich erinnere mich, dass das, wir haben ja auch Stunden vorgehalten, wo früher wirklich die Lehrerpersönlichkeit oder diese Dinge nicht im Vordergrund standen. Es war mehr die Sache selber, was weiß ich, die Medien, die man herstellen kann, oder wie man vielleicht organisiert. Damals war das auch aufgebende Lernen so ganz am Anfang. Das wurde dann thematisiert, aber eigentlich Störungen weniger, es war aber auch nicht so nötig, habe ich damals das Gefühl gehabt (lacht).“ (Interview 7, Pos. 15)
 - „Also ich würde vor allen bei den Jungen das viel mehr einbringen, also bei uns war das so, da waren immer diese Lernziele so wichtig und wie man es formuliert und wie man es aufschreibt. Und der Stoff, absolut auch wichtig, aber die Formulierung von irgendeinem Lernziel ist, finde ich, jetzt gar nicht so ausschlaggebend. Ich glaube, dass diese Klassenführungsratschläge, wie gesagt, das Coaching und Beobachten von Unterricht und so weiter und das viel mehr thematisieren, ist ganz wichtig.“ (Interview 7, Pos. 115)
 - „Ja, letztlich im Referendariat, dann hätte man da zumindest schon mal eher eine Basis, wie man vielleicht selbst als Lehrerpersönlichkeit dasteht. Und kann sich dann direkt mehr aufs Fachliche fokussieren. Weil diese Dinge vielleicht schon mehr gesetzt sind.“ (Interview 9, Pos. 69)

Aus dem Interview 1 stammen vier der insgesamt elf Kodierungen zu dieser Subkategorie. Person 1 sagt, dass sie durch das Studium nicht gelernt hat, wie sie positive Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen kann. Sie teilt mit, dass sie einen sinnvollen Umgang mit dem Verhalten der Schüler*innen erst in ihrer Zusatzausbildung zur Gestalttherapeutin gelernt hat. Für sie ist es wichtig, dass sich angehende Lehrkräfte mit der eigenen Lernbiografie auseinandersetzen, um angemessen im Schulalltag auf

Schüler*innen reagieren zu können. Daher empfiehlt sie Selbsterfahrungskurse im Studium.

- *„Also positive Beziehungen aufbauen, (...) ja, also da, glaube ich, habe ich im Studium schon erfahren, dass Kinder, glaube ich, bis zum Alter von zwölf Jahren hauptsächlich für die Lehrerin oder den Lehrer lernen und dass man das natürlich gut nutzen kann, um über die positive Beziehung, wenn man sie dann hat (schmunzelt), die Schüler an das Lernen zu bringen und zu motivieren.“
I: „Hast du da auch gelernt, wie man so eine positive Beziehung gestaltet?“
B: „Genau, das wollte ich gerade sagen: Aber wie man eine positive Beziehung gestaltet, habe ich da nicht gelernt.“ (Interview 1, Pos. 14-16)*
- *„Da wird das noch mal sehr fokussiert, dass jedes Verhalten, was gerade da ist oder was sich zeigt, seinen Sinn hat und erst mal gut so ist, wie es ist. Und dass ich dann eher den Fokus darauf setze zu gucken: Okay, das ist jetzt so, das Kind reagiert jetzt so, das ist auch jetzt gerade erst mal okay. Und selbst, wenn das hier stört, das Kind, muss ich eigentlich mal gucken: Warum muss das jetzt hier eigentlich immer stören? Und nicht eben, ne? Mal gucken, was ist denn mit dem Kind, warum muss das denn stören, und warum kann das sich hier nicht angepasst verhalten? Aber ja, das lerne ich in meiner Zusatzausbildung, das habe ich nicht im Lehramtsstudium gelernt.“ (Interview 1, Pos. 20)*
- *„Also ich glaube, ganz wichtig ist für angehende Lehrkräfte, dass sie sich mit ihrer eigenen Lernbiografie auseinandersetzen. Also dass man versucht herauszufinden, wie man Schule selbst als Kind erlebt hat und als Jugendlicher oder junger Erwachsener, welche Erfahrungen man da gemacht hat, damit man besser auseinanderhalten kann, was diese kindlichen Erfahrungen sind und was man jetzt im Erwachsenenalter als Lehrer erlebt. Weil ich es total wichtig finde, wenn man als Lehrer, Lehrerin arbeitet und ein Kind aus meiner Klasse macht zum Beispiel nicht das, was ich von ihm will, dass ich dann auseinanderhalten kann: ‚Wie reagiere ich jetzt als Lehrerin? Was löst das für Gefühle in mir aus? Werde ich jetzt vielleicht wütend oder sauer oder zweifele ich an mir, weil ich denke: Uh, ich kann das Kind nicht zum arbeiten zu bewegen?‘, oder bin ich in der Lage, das wahrzunehmen: ‚Aha, das ist ein Kind, und das hat aber erst mal mit mir als Lehrerpersönlichkeit gar nichts zu tun. Vielleicht ist ja bei ihm irgendetwas, wieso es nicht lernen will oder nicht arbeiten kann.‘ Und das finde ich total wichtig, dass angehende Lehrer lernen, das auseinanderzuhalten.“ (Interview 1, Pos. 108)*
- *„Also tatsächlich auch im Referendariat wie so psychologische Kurse zu machen, wie so Selbsterfahrungskurse oder Workshops, wo die Leute die Möglichkeit haben zu gucken: ‚Wie bin ich denn selber aufgewachsen?‘, also in der Schule und im Studium, und: ‚Wie geht es mir jetzt damit? Ja, das ist im Prinzip Selbsterfahrung.“ (Interview 1, Pos. 110)*

4.3.3 Schonräume in der Ausbildung, um CM-Kompetenzen zu entwickeln

In dieser Subkategorie werden Aussagen der Befragten gesammelt, bei denen Schonräume und Unterstützung genannt wurden, um den Lehramtsauszubildenden zu helfen, ihre CM-Kompetenzen zu erweitern.

Person 4 hält das Praxissemester für sinnvoll, da es Praxiserfahrungen ohne Bewertungen ermöglicht. Auch Person 5 ist der Meinung, dass Phasen im Referendariat nicht bewertet werden sollten, da dies zu einer Fokussierung auf guten Unterricht mit gutem CM-Verhalten führt und nicht nur dazu, einen möglichst guten Eindruck für die Überprüfenden zu gestalten. Person 5 ergänzt, dass die Unterstützung von Seiten der Schulleitung und der Seminarleitung hilfreich für das CM-Lernen ist. Zudem sollten Lehramtsanwärter*innen Gelegenheit erhalten, zunächst eine kleine Gruppe zu unterrichten, um hier Techniken auszuprobieren. Auch Person 9 stimmt zu, dass das Unterrichten von Kleingruppen hilfreich ist, merkt jedoch an, dass diese Praxisphasen nicht nur hilfreiches Lehrkraftverhalten mit sich bringen. Das kann beim selbstständigen Unterrichten nicht reflektiert werden. Person 10 hält es daher für wichtig, dass es Zeiten des selbstständigen Ausprobierens ohne Beobachtung gibt und Zeiten mit Doppelbesetzung, die durch Rückmeldungen für die Auszubildenden geprägt sind. Zudem hält Person 10 ein längeres Referendariat für sinnvoll, um CM-Kompetenzen zu erlangen.

- *„Also wie gesagt, das Wichtige ist, finde ich, dass man von Anfang an auch in Schulen ist. Das heißt, dass man hospitieren kann, dass man sich aber auch selbst ausprobieren kann. Genau, das, finde ich, wird jetzt besser, mit dem, das, was ich meinte, mit dem Praxissemester, dass man nicht halt direkt in so eine Bewertung reingeht, sondern dass man auch da einfach schon ganz viel ausprobieren kann. Dann muss das, was ich am Anfang auch gesagt habe, aber es ist ja auch sehr lange jetzt bei mir her, es muss natürlich vorher auch theoretisch bearbeitet werden. Man muss einfach ganz viel darüber erfahren, lesen. Ja, da muss es eigentlich wahrscheinlich schon vorher Seminare zu geben, was überhaupt dieser Begriff bedeutet und was es dann halt nachher auch in der Praxis bedeutet.“ (Interview 4, Pos. 85)*
- *„Ja, wie gesagt, das war immer der Umgang mit den Schülern direkt und natürlich/ klar, ich meine, die Schulleitung hat einen unterstützt. Das muss man schon auch sagen. Die haben eben gleich gesagt: ‚Wenn irgendwas ist, helfen wir dir.‘ Oder auch die Seminarleiter, die waren also/ Ja, ich hatte einen sehr, sehr netten Seminarleiter, muss ich ganz ehrlich sagen. Und der hat auch gesagt: ‚Oh, ihr müsst Sachen ausprobieren.‘ Und damals war es so, auf die Unterrichtsvorbereitung, die du vor dem Seminar gehalten hast, bekamst du keine Noten. Und das fand er eben auch sehr, sehr gut. Gut, dann hattest du natürlich den Hammer nachher beim Examen eben. Aber er hat gesagt, das findet er persönlich auch gut, weil eben einfach dadurch du frei bist und Sachen ausprobieren kannst. Und das fand ich also so sehr, sehr gut.“ (Interview 5, Pos. 13)*
- *„Du wirst ermutigt und du darfst eben Sachen ausprobieren und es geht nicht gleich immer, oh, ich muss eine gute Note, weil, das fällt ja mit in die Prüfung rein und dann muss ich sehen und/ Ja, da wird ja oft, habe ich so erlebt, jetzt heutzutage mehr auf die Prüfung hingearbeitet, mit den Kindern, als mit den Kindern selber. Weil, irgendwie ist mir da das Kind immer so ein bisschen verlorengegangen, weil, es geht um meine Prüfung dann nur noch und die muss gut werden. Und deswegen muss ich die Kinder so ein bisschen dressieren, sage*

- ich mal in Anführungszeichen. Und das war bei uns eben nicht so. Du wolltest halt wirklich guten Unterricht machen. Und klar, natürlich musste die Klasse mit dir auch dann im Endeffekt die Prüfung bestehen, logisch. Weil, ohne die Kinder hätte ich ja keine Prüfung halten können. Aber du warst vorher freier.“ (Interview 5, Pos. 15)
- „Also gerade in der kleinen Gruppe kommt man gut weiter, so auch für seine persönliche Entwicklung. Weil, du musst ja sehen, wie setze ich das dann in der großen Klasse um und kann ich das irgendwie machen. Und ja, so funktioniert es oder eben auch nicht. Das (lachend) kriegt man ja auch mit. In einer kleinen Gruppe kannst du auch eher dann schnell umstellen. Wenn du merkst, okay, irgendwas funktioniert nicht, kannst du sofort sagen, okay, jetzt klatschen wir mal alle in die Hände und dann machen wir was Neues, während, in der Klasse denkst du dir, oh nein, ich muss das jetzt ja durchbringen, ich muss das ja. In der kleinen Gruppe bist du halt freier und das ist ein großer Gewinn zum Lernen.“ (Interview 5, Pos. 131)
 - „Ich würde sagen, auch schon am Anfang. Ja. Also ich in meinem letzten Bachelorsemester war ich einmal die Woche freiwillig einfach in einer Schule, und habe dann da immer so ein, zwei Stunden übernommen. Und teilweise waren es so Förderstunden, dass man einfach mal acht, neun Kinder hatte. Das war super, einfach um sich da auszuprobieren. Ja, dieses Selbstständige zu haben, und auch wenn es nur eine kleine Gruppe ist, zu gucken, wie bekomme ich das jetzt hin. Gerade wenn man jünger ist. Ja, die Kinder testen viel aus, oder merken das ja auch, dass man vom Alter her vielleicht da noch nicht so gestanden ist. Und von der Erfahrung her. Klassenlehrer. Und dann ist man erstaunt, wenn schon so kleine Kinder, so eine geringe Anzahl an Kindern einen so fertig machen können. (lacht) Obwohl ich sagen muss, ich bin dann trotzdem nicht so systematisch da dran gegangen. Es ist halt viel, dass es darin ausartet, dass man die halt irgendwie anmotzt, und versucht zusammenzustauchen, und das halt vielleicht nicht unbedingt was bringt, weil man eben noch nicht die Ahnung hat, was kann ich denn machen. Was für Maßnahmen gibt es? Oder sich auch mal abzusprechen mit der Klassenleitung, so, was kann ich machen? Was habe ich für Optionen? Und wenn es nur ist, wer nicht mitarbeitet, wird in die Klasse zurückgeschickt. So, und kann eigentlich mitmachen. Also so systematisch bin ich da jetzt sicherlich da noch nicht drangegangen. Aber es war gut, um Erfahrungen zu sammeln, zu sehen, so funktioniert es halt nicht. Und dann muss man dran arbeiten, wie man es anders machen kann.“ (Interview 9, Pos. 15)
 - B: „Auf jeden Fall hilfreich, weil es ja noch mal was ganz anderes ist, wenn man alleine ist, dann muss man das Ganze alleine machen und hat keinen mehr, der dann irgendwie bei Schwierigkeiten übernimmt. Andererseits fand ich das in Begleitung auch gut zum Lernen, weil man da eben die Rückmeldung bekommen hat. Ich wüsste grad nicht, wie man es anders umsetzen sollte. Vielleicht mehr Zeit für das Ganze lassen sollte?“
I: „Also das Referendariat länger machen?“
B: „Ja, die Zeit ist ja sehr kurz, anderthalb Jahre, fand ich jetzt. Vielleicht auch mehr Zeit für solche Sachen, wie Klassenführung und nicht, dass man sich von einem auf den anderen Unterrichtsbesuch vorbereitet quasi fachlich, sondern dass man mehr Zeit für Klassenführung, soziales Lernen, Beziehungen aufbauen und so weiter hat. Also vielleicht das Ganze etwas entzerren. Dann kann man ja auch viel mehr mitnehmen, viel mehr ausprobieren.“ (Interview 10, Pos. 79-81).

11.7.4 Zusammenfassung und Diskussion zu Überzeugungen über CM-Lernen in der Lehramtsausbildung

Die aktuelle Lehramtsausbildung mit insgesamt mindestens sechseinhalb Jahren Dauer (Bachelor, Master, Referendariat) birgt ein großes Potenzial, CM-Kompetenzen für angehende Lehrkräfte zu entwickeln. Die Sicht von aktiven Lehrkräften auf ihre eigene Lehramtsausbildung zusammen mit ihren Überzeugungen, wie die Ausbildung in Hinblick auf CM-Kompetenzen noch effektiver gestaltet werden kann, ist hilfreiches Wissen, um die Ausbildung weiter zu verbessern. So werden in diesem Kapitel zunächst die Erkenntnisse der berufsbezogenen Überzeugungen von aktiven Lehrkräften zu der Lehramtsausbildung stichpunktartig zusammengefasst, um sie daraufhin mit den Ergebnissen der Studie I und der Literatur im Theorieteil dieser Arbeit in Beziehung zu setzen.

Im Folgenden sind die genannten Argumente, was nach der Ansicht der Befragten hilft, CM in der Lehramtsausbildung zu erlernen (Subkategorie 4.1), stichpunktartig zusammengefasst. Dabei wurden kurze Erklärungen hierzu mit Unterstichpunkten ergänzt.

- Beobachtung von anderen Lehrkräften
 - positives und negatives Verhalten von aktiven Lehrkräften beobachten und selbst entscheiden, was für die eigene Praxis übernommen werden soll
 - längerer Zeitraum wichtig
 - dieser Lernweg ist nach der Überzeugung der Befragten oft der erste, bei dem die CM-Kompetenzen in der Ausbildung entwickelt werden
- Ausprobieren durch selbstständiges Unterrichten
 - Gelegenheit, eigenverantwortlich zu unterrichten, wird von den Befragten als besonders hilfreich angesehen
 - sinnvoll, dies zu Beginn der Lehramtsausbildung zu erfahren
 - Schonraum für Auszubildende
 - auch eigenes schlechtes Lehrkraftverhalten ist gut, um aus der schlechten Erfahrung andere alternative Verhaltensweisen selbstständig zu finden
- Rückmeldungen erhalten
 - Fachleiter*innen, die konkret und zeitnah Tipps zu einer zuvor gehaltenen Unterrichtsstunde geben
 - Doppelbesetzungen von erfahrenen Lehrkräften, die Lehramtsanwärter*innen konkrete Rückmeldungen geben
- Austausch zwischen Referendar*innen
 - Austausch mit Referendar*innen hilfreich, hierbei angeleiteter Kriterienbogen zusätzlich sinnvoll
 - ermöglicht den Abgleich, inwieweit wissenschaftliche Theorien in der Praxis umgesetzt werden
- Hilfreiches außerhalb der Ausbildung zum CM-Lernen
 - Nachhilfe oder themenbezogene Kleingruppen leiten

- generell kann Kontakt mit Kindern das Hineinversetzen in sie unterstützen
- Unterstützung und Offenheit der Schule
 - Offenheit in der Schule, sodass Referendar*innen mit möglichst vielen Lehrkräften sprechen können und unterschiedlichen Unterricht beobachten können
 - unterstützende Haltung der Schulleitung
- Selbstbeobachtung und Reflexion der eigenen Schüler*innen Rolle als Lehrkraft in Ausbildung hilfreich

Im Folgenden sind die genannten Argumente, was nach der Ansicht der Befragten schadet oder nicht hilft beim CM-Lernen in der Lehramtsausbildung (Subkategorie 4.2), benannt. Auch dies ist stichpunktartig zusammengefasst. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde deutlich, dass die Überzeugungen der zehn Befragten hierzu zum Teil widersprüchlich sind. So wurde die Rückmeldung von Fachleiter*innen und der Austausch zwischen Referendar*innen von anderen Befragten als explizit hilfreich benannt.

- Rückmeldungen von Fachleiter*innen sind nicht hilfreich
- Studium bringt nichts für die CM-Kompetenz, nur für die Unterrichtsfächer
- unterschiedliche Meinungen, inwieweit Begleitseminare zu Praktika für den CM-Kompetenzerwerb helfen
- Austausch zwischen Referendar*innen bringt nichts

Im Folgenden sind die Aussagen der Befragten stichpunktartig zusammengefasst, was ihrer Ansicht nach in der herkömmlichen Lehramtsausbildung noch fehlt oder zu kurz kommt in Bezug auf CM-Lernen (Subkategorie 4.3).

- eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis
 - frühzeitiges Verknüpfen von Theoriewissen aus der Universität mit Praxiserfahrungen an Schulen, um nachhaltig CM zu lernen
 - Vier Personen machten hierzu konkrete Vorschläge: drei Tage Universität, zwei Tage an der Schule (eine Person) / einen Tag pro Woche an einer Schule von Anfang an im Studium (drei Personen)
 - theoretische Inputs durch das Unterrichten von Kleingruppe zeitnah ausprobieren
 - frühzeitige Hospitationen regelmäßig ermöglichen, die reflektiert werden
 - Vorlesungen und Seminare an der Universität auch von aktiven Lehrkräften anbieten
 - unterschiedliche Schulen kennenlernen
 - angeleitete Rollenspiele
- CM als Thema in der Lehramtsausbildung
 - CM-Thematiken kommen in der Lehramtsausbildung zu kurz (5 Personen nannten dies explizit)
 - Beziehungsaufbau sollte mehr thematisiert werden
 - Gewichtung sollte in der Lehramtsausbildung geändert werden: mehr Klassenführung in der Ausbildung und weniger Gewichtung auf die einzelnen Fächer

- Auseinandersetzen mit der eigenen Lernbiografie und Selbsterfahrungskurse während des Studiums
- Schonräume in der Ausbildung, um CM-Kompetenzen zu entwickeln
 - Praxiserfahrungen während der Ausbildung ohne Bewertung ermöglichen
 - Praxiserfahrungen mit kleinen Lerngruppen
 - Unterstützung durch Schulleitung und Seminarleitung hilfreich
 - Überforderungssituationen, die nicht reflektiert werden, wurden auch als hilfreich angegeben (vgl. Person 9)
 - Zeiten des selbstständigen Ausprobierens ohne Beobachtung und auch Zeiten mit Rückmeldungen durch Doppelbesetzung (vgl. Person 10)
 - längeres Referendariat, um mit mehr Zeit CM zu erlernen

Bereits die Studie I hat gezeigt, dass das Studium als am wenigsten hilfreich für CM-Lernen von den Befragten angesehen wurde. Die berufsbezogenen Überzeugungen, die zu diesen Bewertungen führen, kann durch diese qualitative Studie II nun erklärt werden. *„also aus meiner Erinnerung heraus wüsste ich nicht, dass ich im Studium jemals das Thema Klassenführung, Classroom-Management aufgeschnappt hätte“* (Interview 3, Pos. 7). In den Zusammenfassungen ist deutlich geworden, dass die Befragten in der derzeitigen Lehramtsausbildung rein praktische Lernangebote, wie das selbstständige Unterrichten und das Beobachten von anderen Lehrkräften, als hilfreichste CM-Lernangebote wahrnehmen. So sind die Befragten zum größten Teil der Meinung, dass nur die praktischen Anteile im Studium ihnen einen CM-Kompetenzerwerb erbracht haben. Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass erste praktische Unterrichtserfahrungen für sie sehr prägend für das spätere CM-Verhalten sind. Auffällig bei den genannten Überzeugungen der Befragten ist, dass Lehrkräfte nur selten davon berichtet haben, dass sie theoretisch erlerntes Wissen in der Praxis ausprobiert haben. *„Und was ist von dem, was du wissenschaftlich im Kopf hast, was kannst du davon umsetzen oder was setzen die anderen davon um? Der Austausch ist, denke ich, wichtig mit den anderen Referendaren und dem Seminar.“* (Interview 8, Pos. 83). Häufiger wurde davon berichtet, dass konkreter Praxisbezug zusammen mit Rückmeldungen zum CM-Verhalten von Lehramtsauszubildenden, besonders wichtig sei. Ein Bezug zur Theorie bei Rückmeldungen wurde von den Befragten 2 und 10 als eher hinderlich angegeben. *„Also von den Leuten, die mehr in der Praxis stecken, denke ich, kann man, was das angeht, auch mehr lernen als von der Seminareseite, die eher so ein bisschen theoretischer draufguckt.“* (Interview 10, Pos. 85). Diese unterschiedlichen Überzeugungen der Befragten zur Nützlichkeit von Rückmeldungen (von Fachleiter*innen und Mentor*innen) könnten womöglich an den verschiedenen Erfahrungen der Interaktionsgestaltungen zwischen den Lehramtsanwärter*innen und den rückmeldenden Menschen liegen. Wie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben, hat

die Art und Weise wie Feedback gegeben wird, einen großen Effekt darauf, wie es angenommen werden kann (vgl. Steins, Bitan & Haep, 2014; Kapitel 3.3.2).

Durch die Subkategorie 4.3, was in der Meinung der Befragten nach noch in der Lehramtsausbildung fehlt, zeigten die zehn Interviewten jedoch eine Offenheit zu unterschiedlichen CM-Lernmaßnahmen, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis darstellen. Die Bereitschaft, CM-Lernangebote im Studium und im Referendariat wahrzunehmen, scheint nach dieser Befragung hoch zu sein, wenn es sich nicht ausschließlich um rein theoretische Angebote handelt. Eine stärkere Fokussierung auf CM-Lerninhalte halten die Befragten in der Mehrheit für wichtig. Person 9 hält auch eigenes Lehrkraftverhalten, das nicht hilfreich war, für das CM-Lernen durch „Ausprobieren“ für sinnvoll. Sie sagt: *„Aber es war gut, um Erfahrungen zu sammeln, zu sehen, so funktioniert es halt nicht. Und dann muss man dran arbeiten, wie man es anders machen kann. [...] Obwohl ich sagen muss, ich bin dann trotzdem nicht so systematisch da dran gegangen. Es ist halt viel, dass es darin ausartet, dass man die halt irgendwie anmotzt [...] weil man eben noch nicht die Ahnung hat, was kann ich denn machen“* (Interview 9, Pos. 15). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass Person 9 vermutet, dass Lehrkräfte ihr Verhalten durch Selbstreflexion selbstständig verbessern und anpassen, wenn es vorher nicht hilfreich war. Diese Befragung hat gezeigt, dass die Befragten im großen Maße auf das Ausprobieren von Unterrichten setzen, um ihre CM-Kompetenzen zu verbessern. Inwieweit CM-Kompetenzen sich durch reines Ausprobieren in der Realität erhöhen, ist jedoch unklar. Nach Lortie (1975) ist davon auszugehen, dass angehende Lehrkräfte bei Unsicherheit auf frühe Überzeugungen, die sie bereits in der eigenen Kindheit gemacht haben, zurückgreifen. Demzufolge könnten CM-Lernmöglichkeiten durch alleiniges Ausprobieren verpasst werden und sich nicht hilfreiches CM-Verhalten festigen. Daher scheint es gerade schon zu Beginn der Lehramtsausbildung wichtig zu sein, strukturierte Reflexionsmöglichkeiten einzubringen. Drei von den befragten Lehrkräften aus Studie II haben explizit das in NRW 2015 eingeführte Praxissemester (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW) als sinnvoll für das CM-Lernen eingestuft. Insgesamt hielten noch vier weitere Personen es für sinnvoll, Praxisanteile früher und auch regelmäßiger im Studium einzuführen. Frühzeitige regelmäßige Praxiserfahrungen im Studium, verknüpft mit theoretischen Erkenntnissen, scheint nach den oben genannten Argumenten, eine sinnvolle Möglichkeit darzustellen, um eine Verbesserung der CM-Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu erhöhen.

11.8 Ergebnisse: Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum CM-Lernen von aktiven Lehrkräften

Im vorherigen Kapitel wurden die Überzeugungen der Lehrkräfte danach ausgewählt, wie eine für die CM-Kompetenzen hilfreiche Lehrkräfteausbildung zu gestalten ist. In diesem Kapitel werden die Überzeugungen der Lehrkräfte zusammengestellt, wie aktive Lehrkräfte ihre CM-Kompetenzen weiter steigern können.

Tabelle 99 zeigt, dass je befragte Person zwischen drei und zehn Kodierungen vorgenommen wurden. Die 63 Kodierungen wurden vier induktiv erstellten Subkategorien zugeordnet (vgl. Tabelle 100). Jede Subkategorie nennt einen übergeordneten Aspekt, wie CM-Kompetenzen von aktiven Lehrkräften weiterentwickelt werden können. Die Subkategorie „Fortbildung“ hat mit 37 Kodierungen die größte Gewichtung in diesem Kapitel und wird in weitere Subkategorien aufgeteilt (siehe Kapitel 11.8.4). Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier Subkategorien chronologisch beschrieben.

Tabelle 99: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“

Interview Nr.	Anzahl der Kodierungen zum Thema (insgesamt 63)	% der Gesamtaussagen zum Thema (gerundet auf ganze Prozentpunkte)
1	4	6 %
2	6	10 %
3	4	6 %
4	7	11 %
5	8	13 %
6	8	13 %
7	8	13 %
8	10	16 %
9	5	8 %
10	3	5 %

Tabelle 100: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“

Subkategorie	Anzahl der Aussagen aller Befragten
5.1 CM-Lernen allein in der Praxis als Einzelperson	13
5.2 CM-Lernen durch Beurteilen von aktiven Lehrkräften	9
5.3 CM-Lernen durch Austausch und Beratung anderer Professionen	4
5.4 Fortbildungen	37

11.8.1 Subkategorie: „CM-Lernen allein in der Praxis als Einzelperson“

In dieser Subkategorie werden Überzeugungen zum CM-Lernen gesammelt, bei denen die Lehrkraft der Meinung ist, dass sie allein ohne Hilfe ihre CM-Kompetenzen in der Praxis entwickelt. Die Kategorie grenzt sich von den anderen Kategorien dadurch ab, dass keine weiteren Personen am Lernprozess beteiligt sind, die bei einer Reflexion unterstützen. Dementsprechend findet eine Reflexion allein durch die agierende Lehrkraft statt. In dieser Kategorie kann das CM-Lernen der Lehrkraft allein während des Unterrichtes geschehen oder auch allein nach dem Unterricht.

Das konkrete Ausprobieren von Unterricht wird von den interviewten Personen 2, 4, 7, 8 und 10 als eine wichtige Möglichkeit angesehen, um CM-Kompetenzen zu erlangen. Hierfür bezeichnet Person 8 Unterrichtserfahrungen wie Nachhilfe oder Flötenunterricht als eine gute Erfahrung. Im Interview 7 berichtet die Lehrkraft, dass sie sich erst mit CM-Thematiken beschäftigt hat, als sie an einer Schule arbeitete, welche in einer größeren Stadt lag. Zuvor war dies aus ihrer Sicht nicht nötig. Personen 7 und 10 unterstreichen, dass das Beobachten des Schüler*innen-Verhaltens wichtig ist, um Rückschlüsse auf das eigene CM-Verhalten zu schließen. Dieses sollte dann entsprechend angepasst werden.

- *„Und wenn du dann deine erste eigene Klasse hast, ja dann versucht man natürlich das umzusetzen, was man im Referendariat so mitbekommen hat und probiert aber auch selber aus.“ (Interview 2, Pos. 5)*
- *„Ja, also ich habe, ja, das ist so, ich sage ja, selbst aneignen, ich habe ziemlich früh selber Nachhilfe gegeben und habe Flötenunterricht gegeben für Grundschulkinder während des Studiums schon. Da habe ich natürlich selber persönlich dann auch Erfahrungen gesammelt, weil da hatte ich teilweise bei diesem Flötenunterricht hatte ich schon so bis zu zehn Kinder in so einer AG da sitzen und ja, war da auch auf mich alleine gestellt zu Studienzeiten schon. Also auch da Praxis, ne?“ (Interview 8, Pos. 15)*
- *„Oh JeSchüler*innen, also ich bin jetzt vierzig Jahre im Schuldienst. Und als ich angefangen habe, war ich an einer Dorfschule, da war Disziplin null Problem. Da*

gab es keine großen Probleme, man hat (lacht)/ es war nicht die Sache. Ich habe das dann erst gelernt, als ich in eine Stadtschule kam, wo wirklich, Brennpunktschule, wo ich dann hineingeschmissen wurde und praktisch wie beim Schwimmen im Wasser, erst einmal gestrampelt habe und geguckt habe, wie ich zurechtkomme. [...] Und dann praktisch wirklich aus Versuchen und immer Erfahrungen sammeln, dass langsam jetzt eigentlich so war, dass ich ganz gut klargekommen bin.“ (Interview 7, Pos. 7-9)

- *„Also das muss ich/ das war wirklich durch Beobachten der Kinder und merken, oh, das hat heute gut geklappt, so macht man es dann weiter und, hmh, das war heute nichts, dann muss man sich wieder was Neues überlegen.“ (Interview 7, Pos. 13)*
- *„Ja, wenn, mir fällt grad kein Beispiel ein, wenn ich bestimmt reagiere und merke, das, sage ich mal, funktioniert bei den Kindern, dann bekomme ich ja indirekt eine Rückmeldung zu meinem Verhalten, ob das wirksam war oder nicht. Oder wenn ich irgendwas mache und merke, die Kinder sind total unruhig und das klappt nicht, dann merke ich, das mit meiner Klassenführung in dem Moment war nicht so wirksam. Wenn ich aber was anderes ausprobiere und es besser klappt, bekomme ich die Rückmeldung, dass es wirksamer war.“ (Interview 10, Pos. 9-10).*

Die Lehrkraft im Interview 4 hält Kontakt mit möglichst vielen unterschiedlichen Kindern für hilfreich, um eine Offenheit für Schüler*innen aufzubauen. Durch Zeit mit den Kindern und das selbständige Ausprobieren als Lehrkraft entwickelt sich somit eine CM-Kompetenz.

- *„Also, dass man auch Sachen, die man (dann?) auch wieder mit in die Gesellschaft trägt, also da sind wir zum Beispiel bei dem Kind mit geistiger Entwicklung. Da hatte ich auch vorher ganz arge Probleme, wie gehe ich auf die zu, wie gehe ich mit denen um. Und mittlerweile, dadurch, dass ich immer wieder Kinder auch schon dann im Referendariat, die mit einer geistigen Entwicklung/ die dann da waren, von daher, das, was ich da mitnehme, nehme ich auch zurück in die Gesellschaft. Und ich glaube, ich bin viel offener geworden.“ (Interview 4, Pos. 31)*
- *„Weil ich einfach diese Vielfalt viel mehr zu schätzen gelernt habe und auch natürlich eine Sicherheit gewonnen habe, im Umgang. Also wenn man immer wieder mit den Leuten zusammen ist, dann/ Weil, vorher hatte man ja auch nicht diesen Kontakt. Man wusste nicht, wie ticken diese (lachend) Menschen, oder so. Und mittlerweile, ja, finde ich halt, innerhalb dieser Vielfalt ist man halt einfach sehr viel offener geworden und kann das halt auch mit nach draußen tragen. [...] Genau, durch viel Kontakt und Austausch, genau, ja.“ (Interview 4, Pos. 35-37)*

Person 6 findet es empfehlenswert, wenn sich Lehrkräfte Anregungen aus der Fachliteratur oder aus diversen Internetquellen holen (z. B. YouTube, Blogs, ...) und diese dann in ihrem eigenen Unterricht ausprobieren. Dabei hält sie jedoch das CMLernen durch Abschauen von Lehrkräften vor Ort für noch wichtiger.

- *„Durch Fachliteratur auch teilweise natürlich und auch durch diverse Internet Blogs und YouTube Channels auch ein bisschen noch. Aber das meiste war wirklich die praktische Erfahrung, wirklich vor Ort in den Schulen bei Live Lehrern.“ (Interview 6, Pos. 15)*

- *„Ja klar. Auf jeden Fall. Da probt man sich ja, erprobt man das alles was man da jetzt zum Beispiel auf den YouTube Channels oder in der Fachliteratur sich angelesen hat und guckt, passt das zu mir, passt das zu meiner Klasse, passt das zu den Kindern, die ich da vor mir sitzen habe. Weil das ist ja einfach, es passt ja nicht jede Sache zu jeder Person, zu jeder Lehrkraft und zu jeder Klasse einfach, ne? Das ist auch nochmal so. Genau.“ (Interview 6, Pos. 35)*

Interview 1 unterstreicht die selbstständige Selbstreflexion des eigenen Unterrichts, um CM zu erlernen. Dabei hält die Befragte dies für einen kontinuierlichen Prozess der Selbstreflexion. Dieser kann vollzogen werden, indem sich die Lehrkraft selbst Fragen stellt. Auch im Interview 7 wird erwähnt, dass die Lehrkraft selbst darüber nachdenken sollte, was sie tun kann, um ihr CM-Verhalten zu verbessern.

- *„Und da muss man halt dann auch, glaube ich, reflektieren, bereit sein, sich selbst zu reflektieren und auch immer wieder zu gucken: Woran lag das jetzt eigentlich? War das meine Vorbereitung? Oder war das, weil ich müde war, dass es nicht geklappt hat? Oder waren die Kinder schlecht drauf? So. Also ich glaube, das ist schon wichtig, da sich selbst auch immer kritisch zu hinterfragen.“ (Interview 1, Pos. 12)*
- *„Ja. Vor allen Dingen auch für Lehrkräfte, die schon länger im Dienst sind. Das immer wieder mal zu reflektieren. Nicht nur, um das einmal zu erlernen, sondern auch nach fünf Jahren und nach zehn Jahren und nach 15 Jahren noch mal zu gucken. Erstens: Was gibt es vielleicht für neue Erkenntnisse? Und zweitens auch: Wie mache ich es eigentlich? Weil ich es immer so gemacht habe? Oder weil ich mir bewusst darüber bin? Also ich würde das immer wieder machen.“ (Interview 1, Pos. 116)*
- *„Fällt mir jetzt/ ja, ich meine/ ich denke mal wirklich, Praxis und dauernd wieder, das ist auch für jeden Lehrer wichtig, dass er auch darüber nachdenkt, was kann ich denn da machen.“ (Interview 1, Pos. 149).*

11.8.2 Subkategorie: „CM-Lernen durch Austausch und Beratung anderer Professionen“

Diese Subkategorie umfasst alle Aussagen, in denen die Befragten eine Zusammenarbeit oder einen Austausch mit Personen aus anderen Berufen als hilfreich für das eigene CM-Lernen empfanden. Ausgeschlossen werden Kodierungen, die in den Kategorien „Einschätzungen zu Einzelmaßnahme“ (vgl. Kapitel 11.6) zugeordnet wurden. Lehrkräfte wurden speziell in der Subkategorie „3.3 Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“ zusammengefasst und in dieser Subkategorie 5.2 ausgeschlossen.

Die Zusammenarbeit im Team von verschiedenen Professionen wird für das CM-Verhalten von fünf Befragten als hilfreich benannt. Explizit angegeben wurden Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, OGS-Mitarbeiter*innen sowie Schulpsycholog*innen (vgl. Interview 2, 4, 5 und 8). Im Interview 6 wird der Austausch

mit Sozialarbeiter*innen auch außerhalb der Schule hervorgehoben. Die unterschiedlichen Vorstellungen, die anhand der Berufsbilder entstehen, können durch den Austausch als Bereicherung für das CM dienen. Nach Interview 4 und 8 sollten daher alle vorhandenen Professionen an Schulen am CM beteiligt werden.

- „Ja, also und wir arbeiten im Team eng zusammen, also auf der Schule, da wird auch viel darüber gesprochen und wir haben eine Schulsozialpädagogin auch mit ihr, gerade was die Klassenführung und Arbeiten mit einzelnen Kindern angeht, da wird schon viel drüber gesprochen, ja, auf jeden Fall.“ (Interview 2, Pos. 47)
- „Genau, also erst mal finde ich total wichtig den Austausch. Ich meine, das ist jetzt speziell unsere Schule. Dadurch, dass wir halt so viele Professionen bei uns auch mit in einer Klasse haben, sei es der Sonderpädagoge, der mit dabei ist, sei es die Schulbegleiter, die mit dabei sind, oder die OGS-Mitarbeiter, die um zehn Uhr da sind. Also ich finde, es ist schon total wichtig, weil, ich kann jetzt auch von mir erzählen, der Sonderpädagoge, der bei mir noch mit in der Klasse ist, der hat noch mal ganz andere Strukturen und Vorstellungen. Und das finde ich total toll. Also der bringt immer wieder neue Sachen ein.“ (Interview 4, Pos. 47)
- „Genau, das Teamteaching, ja, der Austausch, immer. Also darüber läuft es ja nur. Also vor allem natürlich mit demjenigen, der mit in der Klasse ist, ob er unterrichtet, oder ob/ auch die OGS, die dann wieder Vorstellungen hat. Das finde ich total wichtig, also dass man nicht sich darstellt, ich bin der Klassenlehrer und damit bin ich das Classroom Management. Sondern all, die da sind, müssen oder dürfen sich da zusammenfinden. Und dann finde ich, kommt auch ganz viel bei raus. Also das finde ich total wichtig.“ (Interview 2, Pos. 49)
- „Unterschiedliche Perspektiven im Unterricht mit dabei haben. Wie z. B. Schulsozialarbeit.“ (Interview 8, Pos. 97)
- „Oder was wir auch hatten, wir hatten eine Schulpsychologin an der Schule und die hat natürlich auch gesagt, worauf wir so achten müssen, also beim Umgang mit den Kindern, dass du einfach weißt, aha, ich darf keinen bloßstellen, zum Beispiel, und wie kriege ich das dann irgendwie, ja, auf die Reihe, dass ich zum Beispiel doch erfahre, warum die Situation in irgendeiner Art eskaliert ist, wie ist es dazu gekommen.“ (Interview 5, Pos. 29)
- „Ja, also im Austausch mit zum Beispiel jetzt mit meinem Freund zu Hause, wenn ich ihm darüber berichte, er ist Sozialarbeiter und arbeitet halt auch an/ na ja, er arbeitet mit Selbsthilfegruppen, aber hat halt auch immer so die Gruppendynamik dann da vor sich und da hilft es dann auch, da sich mit ihm oder anderen Personen darüber auszutauschen und dann deren Meinung dazu zu hören und so. Das ist ja dann manchmal, selbst wenn die Leute mit Erwachsenen zusammenarbeiten, ist das ja gar nicht so unterschiedlich. In der Klasse, im Klassenraum ist es ja dann doch auch nochmal, ja, irgendwie ist es dann, da passt dann doch immer irgendetwas. Und der Austausch hilft halt sehr.“ (Interview 6, Pos. 39)
- „Ja, also konkretes Beispiel war, jetzt habe ich ein viertes und als ich es mit [Name einer anderen Lehrerin] im ersten übernommen habe, hatten wir ein Flüchtlingskind und die hat wirklich jeden Tag geschrien. Jeden Tag, also sie kam zur Schule, die konnte sich nicht von der Mutter lösen, hatte ich vorher auch noch nicht, weil so viele Flüchtlingskinder, ne, ist es, ja, erst in den letzten Jahren akut gewesen. Und ja, da sind wir schon auch ein bisschen verzweifelt und dann habe ich zum Beispiel den Schulpsychologen angerufen und habe mir da noch ein paar Tipps geholt, ne? Also und sowas könntest du sicherlich auch irgendwo

nachlesen, es war jetzt einfach der praktikablere Fall, da mal anzurufen, mal ein anderes Gespräch zu suchen, was können wir noch machen? So ein bisschen die Hintergrundwissen, dass der dann gesagt, ja, ne, die kann sich eben nicht lösen, weil die diese Trennungsangst durch diese Flucht, sage ich mal, hat und so ein paar Tipps gegeben, die man ausprobieren kann. Als ich das Schreien gelöst hatte, hat dieses Kind leider die Schule verlassen, gewechselt. Ich glaube, es ist nach [Ort einer Schule] (lacht).“ (Interview 8, Pos. 35)

Die Person aus dem Interview 8 befürwortet eine regelmäßige angebotene Beratungssprechstunde für die Entwicklung der CM-Kompetenzen, an der Lehrkräfte freiwillig teilnehmen können.

- *„Ja, also die Idee von dir selber vorhin mit dem externen Coach, die finde ich sehr gut, sowas in die Richtung, ja. Oder so regelmäßig, also das was ich auch gesagt habe, regelmäßig tatsächlich/ Aber auch da ist es vielleicht tatsächlich besser, das macht nicht unbedingt die Schulleitung, sondern jemand Externes, der regelmäßig kommt und sich einfach mal deinen Unterricht vielleicht anguckt und an den du Fragen stellen kannst. Das muss ja auch nicht immer nur so dieses Beobachten sein, das kann ja auch sein, dass da jemand einfach regelmäßig wie so eine Sprechstunde anbietet und du gehst da mal hin und fragst, wie würdest du das denn jetzt gerade machen? Oder mache ich das richtig oder so, ne? Aber ich glaube, dass da, wenn das/ Da würde ich jetzt sagen, bin ich ja auch so ein bisschen faul manchmal, wenn du sagst, da musst du machen, noch irgendwo hinrennen, ne? Also das ist, glaube ich, so ein bisschen eine Hürde manchmal, aber wenn da jemand regelmäßig kommen würde und so dieses Angebot da wäre, würdest du es, glaube ich, auch eher ergreifen, glaube ich, also wenn sich das so“ (Interview 8, Pos. 85)*

Im Interview 1 unterstützt die befragte Person Fallsupervisionen, um die CM-Kompetenzen zu steigern. Dabei hält sie ein fest vorgegebenes Setting für eine wichtige Gelingensbedingung, bei der Lehrkräfte und andere Professionen sich gegenseitig Feedback geben.

- *I: „Was meinst du damit, // mit Supervision?“
B: „(unv.). // Also wenn man konkrete Fälle, zum Beispiel Störungen durch Schüler oder ja, nehmen wir mal Störungen, bespricht und sich gegenseitig Feedback gibt, wie man damit umgehen kann. Also Fallsupervision macht. Das machen ja Kollegen auch miteinander. Das kann schon, glaube ich, die Qualität verbessern. [...] ich würde es gerne mehr machen, und es braucht dazu aber auch ein passendes Setting. Also zum Beispiel eine Regelmäßigkeit. Dass man sagt, man trifft sich dazu und nimmt sich auch die Zeit und macht das nicht in der Pause mal eben zwischen Tür und Angel, sondern dass man auch bewusst sagt: ‚So, wir sprechen jetzt über Klassenführung und‘“ (Interview 1, Pos. 57-62)*

11.8.3 Subkategorie: „CM-Lernen durch Beurteilen von aktiven Lehrkräften“

In dieser Subkategorie werden Aussagen zusammengefasst, die eine Steigerung des CM-Lernens von Lehrkräften durch direkte Rückmeldungen oder Bewertungen von

außenstehenden Personen (also keine Lehrkräfte) befürworten. Aussagen, die konkret in Verbindung mit Fortbildungen stehen, werden hier nicht gesammelt, sondern in der darauffolgenden Subkategorie 5.4.

Im Interview 5 berichtet die Lehrkraft über Schulevaluationen, die in Bayern alle vier Jahre durchgeführt werden. Dabei wird auch ein Fokus auf das CM-Verhalten der einzelnen Lehrkräfte gelegt. Die Person 5 empfindet dieses Vorgehen für ihr eigenes CM-Verhalten als hilfreich, da eine Außenperspektive auf die Schule aufgezeigt wird. Jedoch hält sie dieses Vorgehen auch für sehr aufwändig und belastend. Für Interview 9 ist es ausreichend, wenn allein die Schulleitung regelmäßig in den Unterricht kommt und den Lehrkräften Tipps zum eigenen Verhalten gibt.

Im Interview 7 hält die Lehrkraft es für wichtig, Beurteilungen von Lehrkräften mehr auf das CM-Verhalten zu fokussieren und weniger auf andere Aspekte. Dieser Fokus könne helfen, CM-Kompetenzen weiterzuentwickeln. Interview 8 berichtet von jährlichen Beurteilungen von Seiten der Schulleitung für Lehrkräfte in der Schweiz. Diese Beurteilung kann der Lehrkraft ein Bonusgehalt einbringen. Die befragte Person hält dieses Vorgehen für effektiv, um die CM-Kompetenzen der Lehrkräfte zu steigern, da dies motiviert.

- *B: „Ja, wir hatten das immer bei dieser Evaluation/ war das immer. Also wir wurden ja alle vier Jahre evaluiert. Und da ging es immer auch darum, eben hauptsächlich, wie du mit der Klasse zurechtkommst. Weil klar, die haben ja nur diesen einen Moment da, wo sie dich sehen. Und da kommt es eben drauf an, wie interagiert man mit der Klasse, wie kommt man damit zurecht. Ja, ob das im Endeffekt die Schulfamilie weiterbringt oder ob das eben, ja/ [...] Also die kommen immer/ also alle vier Jahre ist das ja. Also hat jetzt nichts mit der Beurteilung zu tun. Wir haben auch alle vier Jahre jetzt eine Leistungsbeurteilung. Die gibt es ja auch. Aber bei der Evaluation. Und das ist insofern ganz interessant/ Wobei da auch viel unter den Teppich gekehrt wird, aber egal. (lacht) Egal, ist halt so. Weil die Schule natürlich immer gut dastehen will. Aber da wird die ganze Schule evaluiert und da geht es eben darum, wie kommen die einzelnen Lehrkräfte mit ihrer Klasse zurecht, klappt das so, geht das so gut. Ja, und hinterher wird es dann eben besprochen. Und das ist natürlich sehr gut, eben, dass du einfach dann erfährst, also ja, welche Richtung man so machen kann, oder wie die anderen das machen. Weil, das wird dann ja im ganzen Gremium besprochen, ist aber sehr, sehr, sehr zeitaufwendig. Das muss man also sagen, weil“*

I: „Und wer macht die Evaluation?“

B: „Ja, sagen wir mal so, ehrgeizige Kollegen aus anderen Schulen.“ (lacht)

I: (lacht) „Du sagst, das ist sehr zeitaufwendig. Glaubst du, dass es eine effektive Maßnahme ist, die Klassenführung zu verbessern, für dich? Oder?“

B: „Na, sagen wir mal so, es ist schon ganz gut, aber wie gesagt, du brauchst halt sehr, sehr viel Zeit. Du musst halt deinen Unterricht natürlich entsprechend vorbereiten. Ist klar. Die kommen ja nicht überraschend. Sondern du weißt ja, dann stehen sie vor der Tür. Und dann musst du halt/ Also diese Vorbereitung, da geht es auch um Schulhaus gestalten und alles Mögliche. Weil, das brauchst du ja mit der Klasse auch. Weil, du willst ja auch, dass die Schule sozusagen ein

Zuhause für deine Kinder ist. Und deswegen, ja, gucken die sich das eben alles auch in so einem Rahmen total an, also wie wird die Schule ausgestaltet, von den einzelnen Klassen, wie bringen die Lehrer ihre Kinder da mit ein. Und du willst ja auch dieses Zusammengehörigkeitsgefühl irgendwie mit den Kindern beibringen. Und ja, da hilft also so eine Evaluation zum Teil schon. Aber ja, bei uns haben sie dann bemängelt, dass die Vorhänge im Lehrerzimmer nichts taugen und dass wir keinen Müllcontainer, also (so eine?) haben. Also ansonsten waren sie mit uns einverstanden. Aber das fand ich auch komisch.“

I: „Wenn du das persönlich wählen dürftest, ob das stattfindet oder nicht, würdest du das durchführen lassen, oder würdest du sagen, nein, lieber andere Maßnahmen?“

B: „Also irgend sowas braucht man, aber ja, es ist auch schon immer wichtig, dass jemand von außen das mal betrachtet. Also das muss man schon sagen. Weil, du bist halt irgendwie so in deinem Trott. Und selbst auch bei diesen Leistungsbeurteilungen, was weiß ich, die du ja alle vier Jahre durchlaufen musst, ja, ist es aber ja innerhalb der Schule. Und eigentlich ist es schon gut, wenn mal jemand von außen kommt, weil, der sieht das ja mit neutraleren Augen. Ich meine, man selber ist ja in sich selber so ein bisschen gefangen. Und ein anderer, der sieht vielleicht gleich, ja, da könnte man was ansetzen und dort, ja. Also schlecht ist es nicht. Bloß eben wie gesagt, dadurch, dass ich dafür ja keine Stunde weniger (lachend) halten darf, oder so, ja/ Also/ [...] Es ist sehr// belastend, ja, vom Zeitaufwand. Das war auch alle vier Jahre. Halt ein anderer Turnus natürlich.“ (Interview 5, Pos. 73-83)

- B: „Selbst bei Beurteilungsgesprächen, die ich jetzt so in meinem Leben schon jede Menge gehabt habe, war es meistens nur der Stoff der da irgendwie/ [...].“
I: „Höre ich daraus, dass Sie sich das mehr wünschen würden bei diesen Beurteilungsgesprächen, dass Klassenführung mehr Thema wird?“
B: „Ja, würde finde ich sinnvoller und nicht irgendwelche, was weiß ich, keine Ahnung, was da manchmal kritisiert wird, was ich dann denke, oh Mann, ob man die Tafelanschrift jetzt so macht oder die Spalte da hinschreibt oder/ (lacht)“ (Interview 7, Pos. 65-75)
- „Aber ich sage mal, ich glaube, in der Schweiz läuft das wirklich gezielter und dass die Schulleiter sich die Kollegen einmal im Jahr angucken und tatsächlich so richtig mit, glaube ich, eher auch so mit so einem Bogen reflektieren. Und das, glaube ich, bringt schon was. Dazu muss man sagen, dass die auch dementsprechend nach ihren Leistungen vergütet werden, auch das ist ja ein bisschen unterschiedlich. Also du kannst ja da auch so Punkte ansammeln und so Bonuspunkte und kriegst dann, sage ich mal, ein Bonusgehalt dafür. Finde ich mega, also, ne? Im Gegensatz zu unserem Beamtentum hier, ja.“ (Interview 8, Pos. 67)
- „Also zum einen finde ich, was wir jetzt schon viel hatten, diese ganzen Hospitationsdinge. Dass man das zum Beispiel regelmäßig im Team macht. Dass man gegenseitig einfach mal hospitiert. Oder ich weiß auch, dass es Schulen gibt, wo einfach mal die Schulleitung zwischendurch reinkommt, und einfach mal schaut, ne? Wie sieht der Unterricht aus? Oder wie sieht es bei der Lehrperson aus? Dass man da hinterher einfach noch mal einen Tipp bekommt, so, „Achte doch noch mal da drauf.“ Das ist sicherlich sinnvoll. Jetzt habe ich den Faden verloren. Was könnte man machen?“ (Interview 9, Pos. 73)

11.8.4 Subkategorie: „Fortbildungen“

In dieser Subkategorie werden alle Aussagen gesammelt, die über CM-Fortbildungen für Lehrkräfte gemacht wurden. Fortbildungsangebote wurden von den Befragten

ausschließlich in Bezug auf aktive Lehrkräfte benannt und nicht im Zusammenhang mit der Lehramtsausbildung, demzufolge konnte hier eine klare Trennung zur Kategorie 4 „Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“ stattfinden.

Die befragten Personen nannten positive wie negative Effekte von CM-Fortbildungen sowie Bedingungen, die eine CM-Fortbildung der Meinung der Befragten nach haben sollte, um hilfreich für die Entwicklung der CM-Kompetenzen zu sein (vgl. Tabelle 101).

Die Überzeugungen der Befragten zu CM-Fortbildungen stammen von den eigenen Fortbildungserfahrungen, aber auch von eigenen Vorstellungen der jeweiligen befragten Person dazu, was sinnvoll sei.

Tabelle 101: Weitere Subkategorien zur Kategorie „Fortbildungen“

Weitere Subkategorien der Kategorie 5.4 Fortbildungen	Anzahl der Aussagen aller Befragten
5.4.1 Positive Auswirkungen von Fortbildungen	10
5.4.2 CM-Fortbildungen nicht unbedingt hilfreich	8
5.4.3 Gelingensbedingungen für CM-Fortbildungen	19

5.4.1 Positive Auswirkungen von Fortbildungen

In dieser Subkategorie wurden ausschließlich Beschreibungen von positiven Aussagen zu CM-Fortbildungen gesammelt.

Sechs von den zehn Befragten äußerten mindestens einen positiven Aspekt zu CM-Fortbildungen. Die Person im Interview 4 hält Fortbildungen für sinnvoll, da sie einen Anlass bieten, um sich mit CM-Thematiken auseinanderzusetzen. Fortbildungen können einzelne neue Aspekte aufzeigen, wie der Umgang mit Kindern verbessert werden kann (Person 4 und 8). Auch Person 7 ist nicht nur interessiert an CM-Thematiken, da sie diese für die Hauptproblematiken im Lehrkräfteberuf hält, sondern auch an Fortbildungen zu diesem Thema.

Die Möglichkeit bei Fortbildungen, in den Austausch mit anderen Kolleg*innen zu kommen, erachten die Personen 3 und 4 als gewinnbringend für die CM-Kompetenzerweiterung.

Im Interview 3 wird der Vorteil von Fortbildungen zudem darin gesehen, dass Inhalte in den Fortbildungsunterlagen auch zu einem späteren Zeitpunkt nachgeschaut werden

können. Nach der Person 4 bieten Fortbildungen die Chance, das eigene CM-Verhalten zu hinterfragen.

Im Interview 5 wird berichtet, dass Fortbildungen einen Einblick in unterschiedliche Sichtweisen erlauben. Zudem beschreibt Person 5 anhand der coronapandemischen Situation (die zur Zeit des Interviews gegeben war) die Möglichkeit, durch Fortbildung Wissen zu neuen Voraussetzungen und so Sicherheit im Lehrkraft Handeln zu erlangen. Interview 9 hält Fortbildungen in Situationen erst dann für Lehrkräfte für sinnvoll, wenn sie selbst nicht mehr weiterkommen.

- „Genau, also im Prinzip ist es ja ein Ausprobieren. Und klar, wenn man halt so Fortbildungen oder so etwas gemacht hat, dann weiß man natürlich irgendwie schon, das ist vielleicht dann der Vorteil, wo man Sachen auch nachgucken kann. Beziehungsweise ist natürlich auch möglich irgendwie, sich auszutauschen mit anderen Lehrern. Ne?“ (Interview 3, Pos. 15)
- „Aber ich brauche schon auch einen Anlass, dass man irgendwie sich damit wieder auseinandersetzt. Das kann, wie gesagt, eine Fortbildung sein, wo jemand sagt, das ist jetzt Fortbildung. Dann fange ich an, darüber zu/ Oder es kann sein, dass man sich noch mal mit Kollegen austauscht“ (Interview 4, Pos. 41)
- „Total. Also ich glaube, wie gesagt, also soziales Lernen und kognitives Lernen ist alles. Und ich glaube, Klassenführung, wirklich, umfasst den Vormittag. Und das ist, glaube ich, wie gesagt, immer wieder wichtig, auch mal wieder auf Sachen gestoßen zu werden, um sich halt auch selber damit auseinanderzusetzen und auch sich selber mal wieder zu hinterfragen oder auch neue Ideen zu kriegen.“ (Interview 4, Pos. 88-89)
- „Und natürlich auch dann wieder durch Fortbildungen. Also es gibt ja ganz klare Sachen, wie kann ich auch so einen Vormittag gut strukturieren, welche Regeln, Rituale sind sinnvoll. Die muss ich natürlich immer wieder anpassen, an meine Lernsituation. Aber einfach, es gibt ja einfach handwerkliche Dinge oder Sachen, die da sind. Und das muss ich natürlich erfahren, indem ich mich halt vielleicht fortbilde oder keine Ahnung, oder dass ich das halt bei anderen mitbekomme, anderen Lehrkräften, ja, und sich immer wieder ausprobieren und offen sein, immer wieder offen sein, nicht zu denken, ich bin jetzt einmal Lehrer und jetzt mache ich die Tür zu.“ (Interview 4, Pos. 93)
- „Tja, also sagen wir mal so, weil wir ja auch viele Spätaussiedler hatten, hatten wir mal ein ganz überregionales, ja, Treffen von Lehrern eben, also um den Umgang mit so Kindern mit Migrationsunterricht zu schulen und das zu machen. Und klar, das hat einem schon geholfen, weil man dann auch mal das aus deren Sichtweise sieht. Weil, das ist das Problem. Ich meine, du selber siehst es ja aus deiner Sichtweise als Lehrer sozusagen. Aber es ist auch dann gut, in die Sichtweise des Betroffenen zu schlüpfen, damit du auch diese Empathie entwickeln kannst und überhaupt verstehen kannst, warum das so ist. Und das kann einem schon/ oder wurde uns damals/ Ich sehe mich noch da in der Turnhalle (lachend) sitzen. War eine riesige Turnhalle in Würzburg. Und da haben die uns eben von verschiedenen Gruppen vorgestellt, wie die das empfinden. Und das hätte ich ja ohne diese Fortbildung nicht gelernt. Muss ich schon sagen, also das war so.“ (Interview 5, Pos. 61)
- „Ja, weil, wie gesagt, es entwickelt sich ja auch von den Themen her/ wird man ja immer differenzierter, oder eben auch von den psychologischen Einblicken her. Oder auch jetzt mit diesem Corona, wenn man da lernen würde, wie belastet das die Schüler, das wäre wichtig, dass ich als Lehrkraft auch weiß, wie kann ich

- meinen Schülern vielleicht diese Angst oder diese Hemmschwelle, wieder in die Schule zu kommen, auch nehmen. Denn ich muss die ja irgendwie wieder zu mir kriegen. Und da ist es auch wichtig, dass ich da eine Fortbildung hätte. Also das würde mir halt das Leben erleichtern, wenn ich wüsste, so könnte man es machen. Ob ich das dann wirklich so mache, das ist dann ja wieder mein Ermessen. Aber wenn ich ein Angebot hätte und mir jemand sagen würde, also so kannst du die Ängste bisschen abbauen, was kann man tun, damit sie sich wieder neu integrieren, dass sie sozial aufeinander zugehen“ (Interview 5, Pos. 133)
- „Weil, mir hat jetzt auch gestern eine Mutter gesagt: ‚Wie soll das mit meinem Kind weitergehen? Wir gehen zum Spielplatz und ich muss jetzt immer sagen: Abstand, Abstand, Abstand. Und eigentlich will ich doch, such dir Freunde, wir geben allen die Hand.‘, und dann, wie gehe ich jetzt damit um. Und das wäre doch toll, wenn ich da lernen würde, welche Möglichkeiten habe ich, um die Kinder wieder so in eine Gemeinschaft //hineinzubringen.“ (Interview 5, Pos. 133)
 - „Ja, gerade im Moment habe ich mich auch wieder angemeldet bei einer von der Regierung von Unterfranken. Also ich bin da sehr interessiert, einfach weil das das Hauptproblem vom Lehrer ist. Was geht, mache ich mit. Ich habe auch das, was mich sehr interessiert hat, meine Tochter hat Facharbeit über das Thema geschrieben, sie ist Realschullehrerin, und damals lagen ja in unserem Haushalt jede Menge Bücher auch herum über Klassenmanagement, Klassenführung. Und ich muss sagen, das habe ich sehr interessiert gelesen.“ (Interview 7, Pos. 17)
 - I: „Okay. Aber auch nicht so, dass Fortbildungen irgendwas gebracht haben für die Klassenführung zu erlernen? Sondern eher wirklich durch die Praxis das gelernt?“
B: „Ja, vielleicht hier und da so einzelne Bausteine, dass du sagt so, da wurde mal ein Aspekt genannt, wie du mit Kindern umgehen kannst.“ (Interview 8, Pos. 22-23)
 - „Ich glaube, das lernt man das ganze Arbeitsleben über. Denn es gibt immer wieder neue Situationen. Jede Klasse ist anders. Jedes Kind ist anders. Und man wird wahrscheinlich immer an einen Punkt kommen, wo man vielleicht mal nicht weiterkommt. Und da kann weder die Uni, noch das Referendariat darauf vorbereiten, die ganzen Theorien. Da kommt es eben wieder auf diese Erfahrungen an, und ich glaube, man kann immer wieder an Grenzen kommen. Egal, wie gut man in der einen Klasse zurechtkommt, und das System funktioniert, das man sich aufgebaut hat, und die Verhaltensweise und Maßnahmen, und sonstiges, das kann sich mit einer neuen Klasse und neuen Kindern alles wieder ändern. Und dann kommt man eben an einen Punkt, wo man dann nur hoffen kann, dass die Leute so reflektiert sind, eben solche Fortbildungen anzunehmen.“ (Interview 9, Pos. 81)

5.4.2 CM-Fortbildungen nicht unbedingt hilfreich

In dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die Fortbildungen als weniger hilfreich einschätzen. Ausgenommen werden Aussagen, die Vorschläge machen, Fortbildungen praxisorientierter zu gestalten. Diese werden in die nachfolgende Subkategorie „Gelingensbedingungen“ eingeordnet.

Die Personen 5, 6 und 8 berichten, dass sie keine Erfahrungen mit CM-Fortbildungen haben. Auch Person 7 berichtet davon, dass CM-Themen in Fortbildungen nicht

behandelt wurden. Person 2 hatte eine einzige CM-Fortbildung in ihrem Leben und hielt diese für nicht hilfreich, da die Inhalte für ihre eigene Schulpraxis unrealistisch erschienen. Die Person 8 hat sich bewusst für Fortbildungen für ihre Fächer angemeldet, da sie dies für sinnvoller hält als CM-Fortbildungen. Sie berichtet von einer Kollegin, die Schwierigkeiten im eigenen CM-Verhalten hatte und durch eine CM-Fortbildung sich nicht verbessern konnte.

- *„Auch Fortbildungen haben mir nicht wirklich geholfen. Also ich erinnere mich tatsächlich nur an eine einzige Fortbildung, die wir zu dem Thema hatten und das war von jemandem, der von der Uni kam. Und diese Fortbildung war auch sehr theoretisch und war einfach nicht so praxisbezogen und manchmal auch nicht realistisch. Ich glaube, es kommt immer drauf an, wer die Fortbildung hält, wenn das Personen sind, die selber aus der Schule kommen und viel Erfahrung haben, ist das was ganz anderes, als wenn da jemand sitzt und das war bei uns der Fall so, der ein Theoretiker war, der von der Uni gekommen ist und uns erzählt hat, wie es in der Theorie funktionieren könnte.“* (Interview 2, Pos. 17)
- *„Also Fortbildung, es fühlt sich irgendwie nicht richtig an, zu sagen, dass ich Fortbildung jetzt als nicht so sinnvoll erachte. Das ist nur die Erfahrung, die ich gemacht habe, zum Thema Klassenführung. Ich glaube, es kommt einfach drauf an, wer diese Fortbildung hält, wer die leitet. Also kann ich nicht kategorisch ausschließen, aber ich habe bis jetzt noch keine guten Erfahrungen damit gemacht.“* (Interview 2, Pos. 97)
- *„Im Bereich Klassenführung? Nein, also da hatte ich eigentlich gar keine Fortbildungen. Das war eben einfach so. Andererseits hast du natürlich aus allen/ Ja, wenn du für ein Fach eine Fortbildung hattest, dann ging es ja auch immer da drum, wie setze ich das mit der Klasse um. Also insofern hat es auch immer in gewisser Weise die Klassenführung betroffen.“* (Interview 5, Pos. 29)
- *I: „Gab es Fortbildungen, die du gemacht hast, wo du sagst, die konnten dir weiterhelfen für deine Kompetenzen in der Klassenführung speziell?“
B: „Hatte ich jetzt keine, nein.“* (Interview 6, Pos. 36-37)
- *I: „Wie ist es, gab es womöglich Fortbildungen, die dir geholfen haben dabei?“
B: „Also gezielt, Klassenmanagement, wüsste ich jetzt nicht, dass ich da mal irgendwas belegt habe.“* (Interview 8, Pos. 20-21)
- *„Ja, es gibt ja schon so Leitfäden oder Sachen, die immer mal rumgehen oder Fortbildungen wo du sagst, so kann ich, ja, würde ich jetzt aber bei mir persönlich nicht sagen, weil ich tatsächlich/ Also ich sage mal so, in bin so ein bisschen der Meinung, entweder hast du so ein Gefühl dafür, wie es funktionieren könnte. Oder du hast ab und zu Schwierigkeiten, jetzt gerade mit schwierigen Schülern und müsstest dir dann selbst Hilfe holen. Also ich weiß, dass es da ja Fortbildungen für gibt, war aber jetzt für mich nicht zwingend notwendig. Also da habe ich mich lieber irgendwie fachlich weitergebildet in, ich sage mal, in Deutsch, was Fachliches dann eher. Aber nicht auf Klassenmanagement bezogen, ja.“* (Interview 8, Pos. 25)
- *„Die sind mit Sicherheit sinnvoll, aber jetzt kommen wir mal auf den/ Ich habe jetzt eine Kollegin im Kopf, die hat schon/ Also die hat so ein bisschen Probleme, sage ich mal, mit Classroom-Management und ihrem Lehrerdasein. Und die haben wir auch schon dahingehend beraten als Lehrerrat, solche Fortbildungen zu machen, ne? Es hat nicht unbedingt was gebracht.“* (Interview 8, Pos. 89)
- *„Ich kann mich nur erinnern, wirklich, diese Lernzielformulierungen und dieses ganze Zeug. Auch jetzt auch, wenn wir manchmal Fortbildungen haben und das*

*geht dann nur um irgendwie solche Sachen. Denke ich mir, oh das (lacht).“
(Interview 7, Pos. 121)*

5.4.3 Gelingensbedingungen für CM-Fortbildungen

In diesen Kategorien werden von den Befragten Aussagen zu Gelingensbedingungen gesammelt, die nach Ansicht der Befragten dafürsprechen, dass CM-Lernen bei einer Fortbildung funktionieren kann.

Verknüpfung von Theorie und Praxis in CM-Fortbildungen

Insgesamt wurden neun Kodierungen als Gelingensbedingungen zugeordnet, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis bei Fortbildungen für wichtig erachten.

Die Personen 1, 3, 6 und 10 befürworten eine Mischung aus wissenschaftlichen Inputs mit darauffolgenden Praxiserfahrungen. Dies könnten Hospitationen oder gemeinsame Reflexionen von Filmaufnahmen aus dem eigenen Unterricht nach Person 1 darstellen. Person 3 berichtet von guten Impulsen aus einer CM-Fortbildung, die sie als Lehrkraft jedoch nicht umgesetzt hat, da ihr das direkte Ausprobieren gefehlt hat. Laut Person 3 können wissenschaftliche Kenntnisse durch das zeitnahe Ausprobieren besser in Erinnerungen bleiben. Auch Person 6 hält Fortbildungen nur unter der Bedingung für sinnvoll, wenn sie praktisch orientiert sind und Gelerntes direkt umgesetzt werden kann. Sie schlägt wie Person 1 vor, Filmaufnahmen vom Unterricht zu machen und diese dann in einer Gruppe zu analysieren. Nach Person 10 sollten Fortbildungsangebote zeitlich versetzt mehrtägig organisiert sein. So könnten gelernte Inhalte in der eigenen Schulpraxis ausprobiert werden und dann im Fortbildungskontext reflektiert werden.

Person 8 schlägt vor, Fortbildungen in den Gebäuden anderer Schulen stattfinden zu lassen, so können die Teilnehmer*innen eine weitere Schulstruktur kennenlernen und somit direkt auch praktisch etwas lernen.

- *„Ich würde eine Mischung gut finden aus wissenschaftlichen Erkenntnissen oder Vorträgen und Hospitation, vielleicht sogar auch mit Filmaufnahmen, damit man sich selbst sehen kann. Und dann gemeinsames Reflektieren der Filmaufnahmen.“ (Interview 1, Pos. 118)*
- *„Also ich habe einmal so eine Fortbildung gemacht wie du weißt, Classroom-Management. Und da waren auch viele wertvolle Impulse drin. Aber wenn man dann nicht die Möglichkeit hat, das direkt auszuprobieren, dann gerät das irgendwie in Vergessenheit. Und wenn man wirklich so einen Menschen im Blick hat, der Dinge so und so gemacht hat, ja, das ist irgendwie besser abgespeichert. Also ich habe so das Gefühl, dass so Fortbildung und so, wo man sehr viel Theorie (räuspert sich) lernt, dass das eher im Kurzzeitgedächtnis ist. Und wenn*

- man es nicht sofort anwendet, relativ schnell wieder weg ist.“ (Interview 3, Pos. 3)
- „Genau, weil es wieder so eine Erfahrung am eigenen Leib ist. Ne? Also es war jetzt nicht nur so: Dann käme die Phase, wo man beim Placemate das Blatt wechselt und der Nächste schreibt. Sondern man hat es selber gemacht. Ne? Also man hat es selber getan. Und so etwas bleibt halt irgendwie, ja, auch besser in Erinnerung. Ähnlich wie es beim/ man guckt jemanden an, der es macht. Das ist auch noch dann irgendwie/ also es ist vielleicht schon etwas weniger effektiv. Aber das am wenigsten Effektivste ist, man liest nur durch, dass man es so macht.“ (Interview 3, Pos. 33)
 - „Kommt auf die Fortbildung drauf an. Also wenn viele praktische Einheiten dabei sind, dann auf jeden Fall. Wenn man auch viel an die Hand kriegt, um das umzusetzen, dann ja. Aber leider sind ja die meisten Fortbildungen doch eher recht theoretisch gehalten und oftmals hat man dann das Gefühl, ach, da kann ich jetzt eh nicht so viel von umsetzen. Aber natürlich, wenn es praktische sind, dann kann es sehr hilfreich sein. Ja.“ (Interview 6, Pos. 137)
 - I: „Methodisch, wie würdest du dir eine gute Fortbildung vorstellen?“
B: „(...) Vielleicht durchaus auch so mit, dass es so Videomitschnitte gibt, die man dann anschließend analysieren muss, wie hat die Klassenleitung da reagiert, was könnte sie, irgendwo dann so einen Cut, dass es so einen Cut gibt, dass man dann überlegt, wie könnte die Klassenleitung jetzt reagieren, wie würde ich reagieren, wie sollte man im Idealfall reagieren. Also so etwas wäre sehr hilfreich, finde ich. Das hatten wir an unserer Schule mal mit einem Elternabend. Da ging es um ein gemeinsames Erziehungskonzept zwischen Schule und Elternhaus und da haben wir halt auch solche Videos gezeigt. Es waren dann halt Situationen von zu Hause, was die Eltern tun konnten, wenn ihre Kinder jetzt nicht gehört haben, wenn die noch nicht ins Bett gehen wollten oder die wollten nicht essen und wollten lieber den Nachtisch haben. Und dann war immer an so einer prägnanten Stelle war dann immer so ein Cut und dann mussten die Eltern reflektieren, wie würde ich jetzt reagieren, wie sollte man im Idealfall reagieren. Ja. Und da haben viele Eltern auch rückgemeldet, das hat mir sehr geholfen, da mal den Einblick zu bekommen. Und ich denke, so wird es ja bei uns Lehrkräften genauso sein. Das wäre sehr praktisch, ja.“ (Interview 6, Pos. 138-139)
 - Weitere Aussagen als die Tonaufnahme gestoppt war:
„Fortbildungen sollten in anderen Schulgebäuden gemacht werden, um dort die Strukturen der anderen Schule mitzuerleben.“ (Interview 8, Pos. 95-96)
 - „Ich denke, das muss vor allem praktisch, mal wieder, sein, dass man es auch wirklich direkt anwenden und ausprobieren kann. Also dass man Ideen austauscht oder auch wissenschaftlich begründet, verschiedene Methoden vermittelt bekommt, ist blöd gesagt, kennenlernt, und dann auch ausprobieren kann.“ (Interview 10, Pos. 89)
 - „Einmal durch Beobachtung in dem Unterricht, vielleicht auch von den Leuten, die die Fortbildung, Weiterbildung leiten, im Unterricht mal zu gucken. Vielleicht auch eine mehrteilige Fortbildung quasi, dass man so einen Einstieg hat mit Methoden, dann Zeit hat, das irgendwie selber auszuprobieren, dann noch mal darüber reflektieren kann gemeinsam. Das wäre jetzt eine Idee.“ (Interview 10, Pos. 91)

Hilfreiche Eigenschaften einer Person, die eine CM-Fortbildungen leitet

- „Ich glaube, es kommt einfach drauf an, wer diese Fortbildung hält, wer die leitet.“ (Interview 2, Pos. 97).

Im Folgenden werden Aussagen gesammelt, die beschreiben, welche Eigenschaften nach Ansicht der Befragten eine Person haben sollte, um eine hilfreiche CM-Fortbildung zu gestalten. Person 2 hält es für wichtig, dass eine Person eine CM-Fortbildung leitet, die selbst viel Erfahrungen im Schullalltag hat. Theoretische Erkenntnisse aus der Universität hält die befragte Person nicht für ausreichend. Auch Person 6 stimmt diesen Aussagen zu und ergänzt, dass die fortbildungsgebende Person aktuell selbst in der Schule tätig sein sollte und ihre Erfahrungen nicht allein auf der Vergangenheit beruhen sollten.

Person 7 berichtet von einem ihrer Meinung nach sehr gutem Referenten. Dieser hat durch seine motivierende Art zu erzählen und die vielen Praxisbeispiele eine lehrreiche Fortbildung für die befragte Person geben können.

- *„Ich glaube, es kommt immer drauf an, wer die Fortbildung hält, wenn das Personen sind, die selber aus der Schule kommen und viel Erfahrung haben, ist das was ganz anderes, als wenn da jemand sitzt und das war bei uns der Fall so, der ein Theoretiker war, der von der Uni gekommen ist und uns erzählt hat, wie es in der Theorie funktionieren könnte.“ (Interview 2, Pos. 17)*
- *„Also Fortbildung, es fühlt sich irgendwie nicht richtig an, zu sagen, dass ich Fortbildung jetzt als nicht so sinnvoll erachte. Das ist nur die Erfahrung, die ich gemacht habe, zum Thema Klassenführung. Ich glaube, es kommt einfach drauf an, wer diese Fortbildung hält, wer die leitet. Also kann ich nicht kategorisch ausschließen, aber ich habe bis jetzt noch keine guten Erfahrungen damit gemacht.“ (Interview 2, Pos. 97)*
- *„Lehrer, die auf jeden Fall im Berufsleben noch aktiv sind. Und nicht zum Beispiel solche Leute, wie/ also ich hatte zum Beispiel in meinem Seminar, in meinem Hauptseminar eine Dame, die schon seit, ich glaube, fünf, sechs Jahren gar nicht mehr unterrichtet hatte und immer nur noch die Schule betreten hat als sie dann zu den Unterrichtsbesuchen kam. Und fünf, sechs Jahre, weiß ich nicht, sind ja in der heutigen Zeit auch schon ein enormer Zeitsprung wieder. Das merke ich ja selber jetzt. Der Unterschied zu diesem Jahrgang von zu dem von vier Jahren ist ja schon gar kein Vergleich mehr. Und dann sollten das auf jeden Fall auch Leute sein, die noch aktiv in Schule unterwegs sind. Und auch unterrichten. Ja. Oder zumindest aktiv in Schule unterwegs sind, indem sie andere Lehrkräfte unterstützen, dass sie da halt die praktischen Erfahrungen haben. Vielleicht müssen sie ja nicht selbst unterrichten, sondern wenn das so Coaches sind, die an den Schulen unterwegs sind und da Rückmeldung geben, ist das ja auch völlig in Ordnung. Auf jeden Fall Leute, die aktiv in Schule unterwegs sind. Unterrichten müssen sie jetzt nicht unbedingt, meiner Meinung nach.“ (Interview 6, Pos. 143)*
- *B: „Ja, halt Vorträge sind möglich, wenn es ein guter Referent ist, ne.“
I: „Ein guter Referent? Was wäre Ihnen wichtig bei einem Referenten?“
B: „Dass Beispiele aus der Praxis kommen und nicht nur wissenschaftlich, ne (lacht). [...] Anders wäre es auch schön, wenn es motivierend ist, zuzuhören. Und das nicht ganz so theoretisch wird.“ (Interview 7, Pos. 127-131)*
- *B: „Oh, heißt der Winterhoff? Da war ich mal in einer Fortbildung, die war so motivierend, der hat das so gut, gut gemacht. Michael Winterhoff hat der geheißen. Der hat auch schon Bücher geschrieben, auch über diese Sachen, richtig gut. Der war so, dass es da wirklich jeder herausgekommen ist und gesagt hat: ‚Mensch, das mache ich jetzt, das probiere ich aus.‘ (lacht)*

I: „Und wie hat der das geschafft?“

B: „Einfach durch praktische Beispiele erzählen und dann jeder hat drin gesessen und hat gesagt: ‚Genau, so ist es bei mir.‘ Als ob er dabei war. Winterhoff, also ich weiß nicht, ob das jetzt ein Bayer war, der so bekannt ist. Ist ja egal, jedenfalls war ich bei dem schon mal zum Vortrag, wo ich mich jetzt noch daran erinnere, obwohl das schon fünfzehn Jahre her ist. [...] Aber ich glaube, das liegt auch am Referenten einfach ob so was gut ist oder langweilig, ne.“

I: „Das heißt, er hat einen Vortrag gehalten und hat da sehr viele praktische Beispiel vorgetragen, sodass Sie das sehr gut auch sich merken konnten und in Ihre Praxis mit umsetzen konnten?“

B: „Ja, also ich glaube, der ist sogar Jugendpsychiater oder so irgendwas von Beruf. Und der hat halt auch sehr gut erklärt, warum Kinder schwierig sind und wie man dann darauf reagieren kann und solche Dinge fand ich richtig klasse.“
(Interview 7, Pos. 139-145)

Fortbildungen mit dem Gesamtkollegium freiwillig wählen

In den Interviews 5 und 9 sprechen sich die Befragten für Fortbildungen, die zusammen mit dem gesamten Kollegium getätigt werden, aus. Die eigenständige Wahlfreiheit des Kollegiums, welches Thema behandelt werden sollte, finden die zwei Befragten wichtig. Sie selber halten CM-Thematiken für Fortbildungen mit dem gesamten Kollegium einer Schule für besonders sinnvoll.

Person 9 sieht es generell als Voraussetzung, dass Fortbildungen freiwillig sind und jede Lehrkraft selbstreflektiert geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für sich auswählt. So benötigen Lehrkräfte, bei denen ihr CM-Verhalten gut funktioniert, keine weiteren Fortbildungen. Die interviewte Person merkt an, dass es jedoch für jede Lehrkraft sinnvoll ist, gelegentlich von außen eine Rückmeldung für das eigene CM-Verhalten zu erlangen. Die Freiwilligkeit steht für Person 9 jedoch an erster Stelle.

- „Ja, mit dem ganzen Kollegium. Also wir haben uns einfach entschieden, wir wollen dieses System dieser Störungsprotokolle machen.“ (Interview 5, Pos. 35)
- „Ja, Vorträge. Also ich meine, wir haben ja immer den Buß- und Betttag. Das ist ja immer unser, ja, Puffertag, also wo wir Lehrer ja arbeiten müssen und die Schüler eben frei haben. Und dann wurden immer je nach Wunsch des Kollegiums Themen behandelt.“ (Interview 5, Pos. 37)
- B: „Ja. Genauso finde ich es auch sinnvoll, es gibt ja immer wieder pädagogische Ganztage, dass man das auch einfach mal thematisiert. Dass man vielleicht auch einfach mal guckt, wie kann ein Klassenraum eigentlich gut gestaltet sein, um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, neben dem eigenen Verhalten. Das sind Dinge, die lernt man nicht. (lacht) So. Und da gibt es sicherlich auch Sachen, wo man immer wieder was Neues lernen kann, und Tipps nicht schaden.“
I: „Was hältst von Fortbildung als Maßnahme für aktive Lehrkräfte?“
B: „Genau. Das würde ich jetzt sagen, geht ja in die Richtung. Wenn man jetzt so pädagogische Ganztage macht, zum Beispiel dass dann jemand kommt. Das zählt, glaube ich, dann auch sogar als Fortbildung.“ (Interview 9, Pos. 75-77)
- „Grundsätzlich ja. Also ich meine, verpflichtend würde ich es jetzt nicht machen. Aber ich denke schon, dass es sinnvoll ist zu gucken, wie kann modernere Klassenführung vielleicht aussehen? Das hat sich ja sicherlich geändert über die

letzten dreißig Jahre. Aber ich denke auch, wenn jemand an sich zufrieden ist, und die Kinder lernen können, würde ich es jetzt nicht verpflichtend sagen. Ich meine, dann funktioniert es ja. Aber an sich ist das auf jeden Fall sinnvoll. Ja.“ (Interview 9, Pos. 71)

- „Bei Fortbildung ist natürlich gut, dass man sich dann auch gezielt aussuchen kann, ne? Wo möchte ich mich weiterbilden? Ich meine, das setzt immer voraus, dass man sehr selbstreflektiert ist. Ich weiß nicht, ob Lehrer das vielleicht gerade in einem gewissen Alter wirklich noch sind. Gibt ja nicht umsonst auch das Klischee, dass man irgendwann einfach das so ein bisschen durchzieht, was man die Jahre über so gemacht hat. Dafür ist es letztlich gut, wenn immer mal wieder jemand von extern vielleicht einen Blick drauf hat, ja, um diese Weiterentwicklungen mit im Blick zu haben. Und auch noch mal den Finger draufzuzeigen, und zu sagen, ‚Ja, es gibt schon noch andere Dinge. Und man muss es nicht so machen, nur weil man es seit zehn, zwanzig Jahren so macht.‘ Aber das ist natürlich viel verlangt. Also ich weiß, dass es genug Leute gibt, die da keine Lust drauf haben. Oder die auch sagen, ‚Du, ich mache das so lang, ich brauche jetzt auch keine Fortbildungen mehr da drin. Ich habe mein System, und das läuft.‘ Also es ist immer unter Vorbehalt, dass eben jemand auch Probleme hat, und diese Weiterentwicklung braucht. Wenn es funktioniert, dann sehe ich nicht den Bedarf einer Fortbildung. Aber grundsätzlich sind natürlich Fortbildungen genau dafür da, dass man sich da weiterentwickeln kann, und seine Kompetenzen noch weiter ausbauen kann.“ (Interview 9, Pos. 79)

11.8.5 Zusammenfassung und Diskussion zu Überzeugungen über CM-Lernen von aktiven Lehrkräften

Anders als das CM-Lernen in der Lehramtsausbildung ist das Lernen der aktiven Lehrkraft hauptsächlich durch Freiwilligkeit gekennzeichnet. Daher steht für die meisten Teilnehmenden der erwartete persönliche Nutzen im Vordergrund (vgl. Lipowsky, 2011). Welche CM-Lernwege aktive Lehrkräfte für sinnvoll erachten, ist daher von besonderer Bedeutung, weil diese Überzeugungen Einfluss auf ihr Verhalten haben, wie sie ihre CM-Kompetenzentwicklung gestalten. So konnte aus den Interviews abgeleitet werden, was aktive Lehrkräfte glauben, was ihnen hilft, CM aktuell zu erlernen. Zudem kann gezeigt werden, welche Überzeugungen Lehrkräfte darüber hinaus haben, weiter CM-Lernangebote nutzen zu wollen. Aufgrund der Freiheit, die Lehrkräfte bei ihrer Weiterbildungsgestaltung haben, ist die Bereitschaft der jeweiligen Lehrkräfte an CM-Angeboten teilzunehmen, entscheidend. Und diese Bereitschaft hängt mit ihren Überzeugungen zusammen.

Im Folgenden sind die in diesem Kapitel zusammengestellten Überzeugungen zum CM-Lernen von aktiven Lehrkräften stichpunktartig zusammengefasst.

- CM-Lernen allein in der Praxis
 - Lernen durch Ausprobieren
 - Beobachtung der Schüler*innen und daraufhin Anpassen des eigenen CM-Verhaltens
 - Offenheit für Kinder entwickelt sich durch viel Kontakt mit ihnen
 - als Lehrkraft Selbstreflexionen durchführen, in dem man sich selbst Fragen stellt
 - Input durch Fachliteratur und Internetquellen, wie YouTube oder Blogs
- CM-Lernen durch Austausch und Beratung von anderen Professionen
 - Austausch zwischen unterschiedlichen Professionen: Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, OGS-Mitarbeiter*innen sowie Schulpsycholog*innen
 - Gemeinsam im Team das CM der Klasse gestalten (nicht nur die Klassenlehrkraft)
 - Fallsupervision als festes Setting an Schulen, um Feedbackprozesse zu ermöglichen
 - Angebot von regelmäßigen Beratungssprechstunden für Lehrkräfte
- CM-Lernen durch Beurteilung von Lehrkräften (4 Personen haben sich hierzu positiv geäußert)
 - CM-Lernen mit Evaluationen, die von Personen außerhalb der eigenen Schule getätigt werden (hilfreich, aber auch zeitaufwendig)
 - Schulleitung sollte im Unterricht hospitieren und den Lehrkräften Tipps geben
 - Motivationsanreize schaffen, CM zu verbessern, mithilfe von Beurteilungen von CM-Verhalten der Lehrkräfte durch Schulleitungen mit der Chance auf ein Bonusgehalt

Wie bereits im Kapitel zuvor (Kapitel 11.7) wird das Ausprobieren im Unterricht und der direkte Kontakt mit Kindern allein als effektive CM-Lernmaßnahme angesehen. Auch schon in Studie I wurde die Anzahl der Berufsjahre als die zweitwichtigste CM-Lernmaßnahme für gutes CM-Verhalten eingestuft (vgl. Tabelle 22). Diese Einschätzungen der Befragten lassen sich durch Badura (1982) erklären, welcher das Erleben des eigenen Verhaltens als noch größere Einflussgröße auf die Selbstwirksamkeit sieht als das Beobachten von anderen Personen. In den Interviews wurde jedoch auch von anderen Lehrkräften gesprochen, die überfordert seien und bei denen Ausprobieren allein nicht ausreicht. Der Austausch und die Beratung mit anderen Professionen und etablierte Reflexionsstrukturen scheinen eine Teilnahmebereitschaft von aktiven Lehrkräften zu erhöhen. Das Ausmaß der konkreten Umsetzung scheint in der Praxis jedoch noch nicht weit verbreitet zu sein, sodass hier noch CM-Lernpotenziale vorhanden sind.

Auffällig ist, dass beim Selbstlernen von CM-Kompetenzen ohne andere Personen nur eine Nennung im Interview auf Fachliteratur hinweist und diese mit der Einschränkung, dass ein informeller Austausch mit anderen Lehrkräften deutlich nützlicher sei als Fachliteratur. Auch der Input durch YouTube-Videos und Blogs sei mit dem Lernen durch

Fachliteratur gleichzustellen (vgl. Interview 6). So zeigt auch Studie II wie bereits Studie I, dass das theoretische Lernen von CM-Inhalten als wenig bis nicht-hilfreich eingestuft wird. Es ist davon auszugehen, dass Fachliteratur beim CM-Lernen bei aktiven Lehrkräften kaum einen Stellenwert einnimmt und andere Tätigkeiten als deutlich hilfreicher von Lehrkräften eingestuft werden. Mit diesem Hintergrundwissen sind die Ergebnisse von Kochs Studie (2014), die zeigt, dass nur sechs der 101 befragten Lehrkräfte Kounins Klassenführungstechniken kannten, nicht verwunderlich (vgl. Kapitel 4.3).

Fünf befragte Personen (2, 4, 5, 6, 8) sind der Auffassung, dass eine gute CM-Praxis durch übergreifende Teamarbeit von mehreren Professionen durchgeführt werden sollte. Hingegen sind vier Personen (5, 7, 8, 9) der Überzeugung, dass Beurteilung von Lehrkräfteverhalten das CM-Lernen erhöhen kann. Auffällig ist, dass die Personen 5 und 8 beides für sinnvoll erachten und keinen Widerspruch in der Zusammenarbeit und der individuellen Bewertung von Lehrkräften sehen. Konkretere Nachfragen durch weitere Interviews zu Zusammenarbeit und Beurteilungen von Lehrkräften im CM-Verhalten könnte tiefere Erkenntnisse über die Überzeugungen von Lehrkräften bieten. In dieser Studie II wurde dieser Aspekt nicht weiter vertieft. Zudem war auffällig, dass Person 9 Rückmeldungen durch die Schulleitung für alle Lehrkräfte für sinnvoll erachtet. Gleichzeitig möchte sie die Teilnahme an Fortbildungen freiwillig halten. Deshalb scheint es auch hier sinnvoll zu sein, die Frage der Freiwilligkeit festen Vorgaben für Lehrkräfte beim CM-Lernen gegenüberzustellen. Die Bewahrung der Unterrichtsqualität liegt momentan nach dem Schulgesetz NRW § 59 (Ministerium für Schule und Bildung für das Land Nordrhein-Westfalen, 2022) im Aufgabenbereich der Schulleitung. Wie Schulleitungen dies praktisch umsetzen (freiwillige Anregungen oder den Lehrkräften Vorgaben geben) und inwieweit dies hilft, das CM-Lernen der Lehrkräfte zu fördern, kann hier nicht weiter erörtert werden. Sie stellt aber eine wichtige weiterführende Frage dar. Nach Studie II scheint jedoch eine Offenheit von einem Teil der Lehrkräfte zu bestehen, sich Beurteilungsprozessen zu unterziehen. Die Lehrkräfte, die in der Vergangenheit Beurteilungssituationen ausgesetzt waren, halten diese für stressig, aber auch hilfreich für das CM-Lernen.

In der Studie I wurde bereits deutlich, dass Lehrkräfte im Team-Teaching im Durchschnitt ein höheres Bewusstsein für CM-Thematiken aufzeigen. Außerdem sind sie eher bereit, an CM-Fortbildungen teilzunehmen. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der Studie II wider, bei der die Befragten die Zusammenarbeit bei CM-Verhalten als wichtigen CM-Lernaspekt ansehen.

Im Folgenden sind speziell die Überzeugungen der zehn Befragten zum CM-Lernen von konkreten CM-Fortbildungen stichpunktartig zusammengefasst.

- genannte positive Eigenschaften von Fortbildung
 - Anlass, sich mit dem Thema zu beschäftigen (kleine neue Impulse)
 - kollegialer Austausch wird ermöglicht
 - eigenes CM-Verhalten hinterfragen
 - hilfreich, wenn Lehrkraft selbst nicht mehr weiterweiß
 - Inhalte der Fortbildung können zu einem späteren Zeitpunkt nachgelesen werden
- Aussagen, die CM-Fortbildungen als nicht hilfreich einstufen
 - besser, wenn sich Lehrkräfte in ihren Unterrichtsfächern weiterbilden
 - Fortbildungsinhalte sind für die Schulpraxis unrealistisch
- Gelingensbedingungen für CM-Fortbildungen
 - Verknüpfung von Theorie und Praxis
 - wissenschaftliche Inputs erhalten, ausprobieren (Hospitieren, Filmaufnahmen), gemeinsam reflektieren, z. B. Fortbildungen mehrtägig und zeitlich versetzt
 - Fortbildungen in anderen Schulgebäuden stattfinden lassen, so können neue Strukturen praktisch gelernt werden
 - Eigenschaften der fortbildungsführenden Person
 - praktischer Erfahrungsschatz aus dem Schulalltag (nicht nur theoretisch informiert)
 - aktuell selbst in der Schule tätig (unterrichtet oder beobachtet regelmäßig selbst Unterricht)
 - viele Praxisbeispiele in die Fortbildung einfließen lassen
 - motivierend erzählen können
 - Fortbildungen mit dem Gesamtkollegium einer Schule
 - CM-Thematiken besonders im Gesamtkollegium sinnvoll
 - Thema sollte vom Kollegium gewählt werden
 - Freiwilligkeit

Auffällig ist, dass die Befragten unterschiedliche Beweggründe aufzeigen, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen (vgl. Stichpunkte „Genannte positive Eigenschaften von Fortbildung“). Auch der rein informelle Austausch zwischen Lehrkräften während einer Fortbildung wird von den Befragten als eine wichtige CM-Lernmöglichkeit bei der Teilnahme einer CM-Fortbildung gesehen. Schon in Studie I wird dies als drittwichtigste CM-Lernmöglichkeit von den Befragten eingestuft. In der Studie I wurde deutlich, dass die Intention und auch die Bereitschaft, eine CM-Fortbildung zu besuchen, im Durchschnitt bei aktiven Lehrkräften deutlich geringer ist als bei Personen in der Lehrkräfteausbildung. Die Ergebnisse der Studie II geben Aufschluss über diese geringere Fortbildungsbereitschaft bei aktiven Lehrkräften. Denn CM-Fortbildungen halten einige nur bei akuten Problemen in der Klasse als Anlass für sinnvoll. Andere stellen die Sinnhaftigkeit von Fortbildungen wegen des fehlenden Praxisbezuges infrage.

Wie bereits beim CM-Lernen in der Lehramtsausbildung sehen die Befragten auch bei aktiven Lehrkräften die Verknüpfung von Theorie und Praxis als zentralen Punkt an. Den Befragten ist wichtig, dass die Person, die die Fortbildung führt, über aktuelle Praxiserfahrungen aus der Schule verfügt. Ansonsten wurde die Befürchtung geäußert, dass Gelerntes nicht direkt in der Praxis umgesetzt werden kann. Zudem halten mehrere Befragte die Mischung von wissenschaftlichen Inputs und praktischen Ausprobierphasen (z. B. Hospitieren, Filmaufnahmen) mit anschließenden gemeinsamen Reflexionen für sinnvoll. Dementsprechend scheinen mehrtägige zeitlich versetzte Fortbildungsangebote von einem Teil der Befragten favorisiert zu werden. Auch Lipkowsky (2011) hält mehrtägige Fortbildungsangebote für sinnvoll, da in solchen Handlungsroutinen und Überzeugungen von Lehrkräften verändert werden können (vgl. auch Forgasz & Leder, 2008; Wade, 1984). Auch nach Reusser (2005) ist es sinnvoll, Fortbildungsangebote möglichst authentisch an alltägliche Anwendungssituationen zu koppeln. Die Erwartungen der Lehrkräfte bestehen nach Jäger und Bodensohn (2007) meist darin, konkrete Impulse für ihren Unterricht zu erhalten. Die Gestaltung von Fortbildungsangeboten, die über mehrere Tage mit Ausprobierphasen gestaltet werden, scheint aus den Ergebnissen der Studie II und den eben beschriebenen Literaturquellen eine sehr sinnvolle CM-Lernmaßnahme darzustellen, bei der zudem eine hohe Teilnahmebereitschaft von aktiven Lehrkräften zu erwarten ist.

12 Gesamtdiskussion der zwei Studien

In dieser Arbeit wurden zwei Studien durchgeführt, um berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften und Lehrkräften in der Ausbildung über CM zu beleuchten. Hierfür wurde ein *Mixed-Methods-Design* angewendet. Studie I stellte einen quantitativen Online-Fragebogen mit 82 Items dar. Hier schätzten die Befragten zum einen die Relevanz von CM-Thematiken im Schulalltag ein und zum anderen ausgewählte Maßnahmen, um CM zu erlernen. Die Stichprobe bestand aus 253 Lehrkräften, Lehrkräften in Ausbildung sowie Lehrkräften im Ruhestand. Lehrkräfte aller Schulformen waren einbezogen. Studie II stellt eine qualitative leitfadengestützte Interviewstudie mit zehn aktiven Grundschullehrkräften dar. Hier wurden die berufsbezogenen Überzeugungen über CM-Lernmaßnahmen befragt.

Die Studie I wurde bereits in Kapitel 9 separat und im Detail diskutiert und die Ergebnisse der Studie II in mehreren Unterkapiteln *Zusammenfassungen und Diskussionen* im Kapitel 11. In dieser Gesamtdiskussion werden die zentralen Ergebnisse der zwei Studien zusammengefasst und vertieft. Hier werden die Daten von aktiven Grundschullehrkräften fokussiert, da Studie II sich ausschließlich auf diesen Personenkreis bezieht. Dementsprechend werden von Studie I nur die Daten der Grundschullehrkräfte für diese Enddiskussion erörtert, sodass sie in Beziehung zu den qualitativen Daten von Studie II gesetzt werden können. Hierdurch kann ein möglichst hoher Erkenntnisgewinn durch das gewählte *Mixed-Methods-Design* gezogen werden. Diese Gesamtdiskussion bezieht sich auf die zwei Hauptfragestellungen dieser Arbeit:

- Welche berufsbezogenen Überzeugungen über CM haben Lehrkräfte in Bezug auf die Relevanz im Schulalltag?
- Welche berufsbezogenen Überzeugungen über CM haben Lehrkräfte in Bezug auf das Erwerben von CM-Kompetenzen?

Die zwei Fragen werden separat beantwortet. In Kapitel 12.1 werden im ersten Schritt die zentralen Ergebnisse der Studie I und II für die erste Frage zusammengestellt. Daraufhin werden diese Ergebnisse mit Bezug zur Literatur interpretiert. Auch die zweite Fragestellung wird im Kapitel 12.2 durch zunächst eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der zwei Studien erörtert und im nächsten Schritt unter Einbeziehung von aktueller Literatur diskutiert. Zudem werden konkrete Schlüsse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gezogen. Im darauffolgenden Unterkapitel werden die Stärken und Limitationen des methodischen Vorgehens dargelegt, um die Aussagen der Ergebnisse realistisch einordnen zu können (Kapitel 12.3). In Kapitel 12.4

wird ein Ausblick darüber gegeben, welche weiteren Forschungsprozesse auf der Basis dieser Arbeit als weiterführende Schritte sinnvoll erscheinen, um effektives CM-Verhalten bei Lehrkräften in der Schule weiter zu stärken.

12.1 Überzeugungen zur Relevanz von CM-Lerninhalten

12.1.1 Zentrale Ergebnisse der Studien I und II von Überzeugungen zur Relevanz von CM-Lerninhalten

CM ist wie in Kapitel 3.1 erläutert ein Sammelbegriff, der unterschiedliche Ideen einbezieht. Somit wurde in dieser Arbeit eine abgeschlossene Arbeitsdefinition für CM erstellt. In der quantitativen Studie I haben die Befragten die Wichtigkeit von den in dieser Arbeitsdefinition aufgestellten CM-Inhalten auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt. In der Studie II wurde die erarbeitete CM-Definition vor den Interviews den zehn Befragten als Grundlage ausführlich erörtert. Generell wurden die Aspekte von CM, wie sie in der Definition dieser Arbeit vorgegeben wurden, von den Lehrkräften als relevant für ihren eigenen Schulalltag eingestuft. Dies zeigt sowohl die quantitative Studie I, bei der die Befragten die ‚Wichtigkeit von den vorgegebenen CM-Inhalten‘ auf einer Skala von 1 bis 5 mit einem arithmetischen Mittelwert von 4,49 einschätzten ($SD = 0,29$), als auch die qualitative Studie II mit Grundschullehrkräften, in der die Befragten CM-Inhalte zur gegebenen CM-Definition nannten (53 Kodes wurden aus den zehn Interviews generiert). Auch ‚äußere Umstände‘ wurden in Studie I von den Lehrkräften als relevanter Einflussfaktor auf ein gutes CM eingestuft, jedoch mit einem geringeren arithmetischen Mittelwert von 3,65 ($SD = 0,51$). Studie I zeigt, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen die Wichtigkeit von CM-Inhalten unterschiedlich bewerteten. So haben Grundschullehrkräfte die CM-Inhalte tendenziell als wichtiger eingestuft als Lehrkräfte von weiterführenden Schulen, die die Wichtigkeit auf einer Skala von 1 bis 5 durchschnittlich mit 4,21 bewerteten ($SD = 0,38$). Besonders ‚präventive CM-Maßnahmen‘ werden nach der Studie I von Lehrkräften von weiterführenden Schulen mit einem arithmetischen Mittelwert von 3,98 ($SD = 0,52$) als weniger wichtig eingeschätzt als von Grundschullehrkräften, die durchschnittlich einen Wert von 4,47 angaben ($SD = 0,37$). Auch in der Studie II wurden 17 Kodierungen von Grundschullehrkräften zu ‚präventiven CM-Maßnahmen‘ getätigt. In Studie I wurde auf einer Skala von 1 bis 5 ein ‚liebvoller Interaktionsstil‘ von den Grundschullehrkräften mit einem arithmetischen Mittelwert von 4,51 bewertet ($SD = 0,35$) und ein ‚konsequenter Interaktionsstil‘ mit 4,54 ($SD = 0,41$). In Studie II wurden 23 Kodierungen zu einem ‚liebvollen Interaktionsstil‘ und 7 zu einem ‚konsequentem Interaktionsstil‘ durchgeführt.

Die Ergebnisse der Studie II zeigen, dass Grundschullehrkräfte ‚Technology of the self‘ (Selbstregulierungsstrategien) am seltensten von den erarbeiteten CM-Inhalten der Arbeitsdefinition genannt haben (6 Kodierungen). In Studie I stuften die Befragten auf einer Skala 1 bis 5 die Wichtigkeit von ‚Technology of the self‘ mit durchschnittlich 4,42 ein ($SD = 0,41$). In der Studie I haben Grundschullehrkräfte ihr Verhalten ‚Strategien zur Emotions- und Verhaltensregulierung zu nutzen‘ auf einer Skala von 1 bis 5 mit durchschnittlich 3,21 eingeschätzt ($SD = 0,87$). Ihr ‚emphatisches und fürsorgliches Verhalten‘ gegenüber Schüler*innen bewerteten sie mit 4,56 ($SD = 0,50$) und ihre ‚kommunizierten Verhaltenserwartungen‘ an Schüler*innen mit 4,34 ($SD = 0,70$).

Diese Ergebnisse der zwei vorliegenden Studien erlauben Interpretationen und die Bildung von Hypothesen in Verbindung mit vorhergehenden Forschungen. Im folgenden Unterkapitel werden die vorliegenden Ergebnisse diskutiert.

12.1.2 Diskussion über die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zur Relevanz von CM-Lerninhalten

Die Einschätzung der hohen Relevanz von CM-Lerninhalten bei Grundschullehrkräften, die die Lehrkräfte selbst beeinflussen können, wird in beiden Studien deutlich. Auch Dollase (2012) hält die *persönlichen Wirkungsmittel* der Lehrkräfte für ein gelungenes CM für entscheidend. Zudem zeigen beide Studien die Wichtigkeit von präventiven CM-Maßnahmen in den Überzeugungen der Lehrkräfte. Auch in der Literatur werden die präventiv vorbereitenden Maßnahmen als besonders entscheidend dafür angesehen, dass CM gelingt und Ermahnungen von Lehrkräften nicht willkürlich erfolgen (vgl. Evertson & Harris, 2003; Wellenreuther, 2009).

Die zwei Studien zeigen jedoch auch ambivalente Ergebnisse. In der Studie II wurden deutlich mehr Aussagen zu einem *liebvollen Interaktionsstil* im Gegensatz zu einem *konsequenten Interaktionsstil* von Grundschullehrkräften ausgesprochen. Dies widerspricht den Ergebnissen der Studie I, in der Grundschullehrkräfte eine *konsequente Interaktionsgestaltung* quantitativ leicht höher eingeschätzt haben als die liebevolle. Steins (2020) hat die positiven Effekte vom freundlichen Lehrkräfteverhalten beschrieben und gleichzeitig aufgezeigt, dass es noch wenig Forschung darüber gibt, wie Freundlichkeit vermittelt werden kann. In Kapitel 12.2 dieser Arbeit werden CM-Lernwege aufgezeigt, die womöglich auch zu einem freundlicherem Lehrkräfteverhalten führen können. Die Studie II gibt Anhaltspunkte, die vermuten lassen, dass es Lehrkräften unangenehm ist, über Störungen im Unterricht und ihren Umgang damit zu sprechen, und lieber ihren *liebvollen Interaktionsstil* hervorheben. Die Diskrepanz der

zwei Studien könnte damit erklärt werden, dass Studie I anonym war und in den Interviews der Studie II die Befragten kaum offen über ihren *konsequenten Interaktionsstil* sprechen wollten, da er womöglich als sozial weniger erwünscht gilt. Demzufolge könnten durch eine anonyme schriftliche Befragung validere Kenntnisse über die Überzeugungen der Befragten erhoben werden. Die Ergebnisse der Studie I und II könnten jedoch auch anders gedeutet werden. Vielleicht vernachlässigen Grundschullehrkräfte in ihrem realen Unterricht einen *konsequenten Interaktionsstil*. Dieser Sachverhalt könnte durch eine Beobachtungsstudie im Unterricht genauer untersucht werden.

Ein weiterer Widerspruch in den zwei Studien stellt die Einstellung zum CM-Verhalten von der Nutzung von Selbstregulierungsstrategien dar. Während in Studie I die Befragten die Wichtigkeit von Selbstregulierungsstrategien im Unterricht für Lehrkräften besonders hoch einstufen, nannten die befragten Grundschullehrkräfte kaum solche Verhaltensweisen in Studie II. Eine mögliche Erklärung dieser Diskrepanz könnte sein, dass Methoden zu Selbstregulierungsstrategien in den Lehramtsaus- und Weiterbildungen wenig durchgeführt werden und Lehrkräfte daher kaum Kompetenzen in diesem Bereich erlernt haben, sie jedoch einen hohen Bedarf für sich sehen. Auch Steins, Bitan und Haep (2014) erforschten, dass das Vergegenwärtigen der Lehrkraft der eigenen Emotionen, Handlungen und berufsbezogenen Überzeugungen ihr nutzen kann, hilfreiche Handlungsalternativen für ihren Unterricht und den Umgang mit Schüler*innen zu entwickeln.

Die Ergebnisse der Studie I und II stellen eine Grundlage dar, auf der Hypothesen und Thesen zu den Überzeugungen von Lehrkräften zu CM-Inhalten getätigt werden können. Für die genaue Überprüfung der folgenden Aussagen zeigen die Studien I und II erste Anhaltspunkte; es bedarf jedoch weiterer Studien mit größeren Zufallsstichproben, um diese zu verifizieren.

Aufgestellte Thesen und Hypothesen:

- Grundschullehrkräfte fokussieren in ihrer Schulpraxis besonders einen *liebvollen Interaktionsstil* zusammen mit *präventiven Maßnahmen* in ihrem CM-Verhalten.
- Grundschullehrkräfte vernachlässigen möglicherweise einen *konsequenten Interaktionsstil*.
- Lehrkräfte reden ungern über Störungen in ihrem Unterricht und ihren Umgang damit in Interviewsituationen, da sie soziale Verurteilung fürchten und versuchen,

sich konform zu äußern (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 232 – *soziale Erwünschtheit*).

- Lehrkräfte von weiterführenden Schulen fokussieren eine *konsequente Interaktionsgestaltung* deutlich mehr als den Beziehungsaufbau zu Schüler*innen im Gegensatz zu Grundschullehrkräften.
- Lehrkräfte verfügen nur über wenig bewusste Selbstregulierungsstrategien für Unterrichtssituationen. Eine intensive Thematisierung von Selbstregulierungsstrategien in Lehramtsaus- und Weiterbildungen ist von angehenden sowie aktiven Lehrkräften deutlich stärker gewünscht. Sie halten dieses Thema bislang für zu wenig präsent in der vorherrschenden Lehrkräfteausbildung.

In diesem Kapitel wurden die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte zur Relevanz von CM-Inhalten dargestellt und diskutiert. Die Studien haben gezeigt, dass durchschnittlich die Relevanz von den beschriebenen CM-Lerninhalten als hoch eingestuft wird. Die Überzeugungen der Lehrkräfte, wie diese CM-Inhalte gelernt werden können, wird im folgenden Unterkapitel diskutiert.

12.2 Überzeugungen von Lehrkräften zur Effektivität von unterschiedlichen CM-Lernmöglichkeiten

12.2.1 Zentrale Ergebnisse der Studien I und II zu Überzeugungen von Lehrkräften zur unterschiedlichen CM-Lernmöglichkeiten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Frage, durch welche Methoden CM-Kompetenzen aus Lehrkräftesicht erlernt werden können, dargelegt.

Die Studie I hat quantitative Werte zu der generellen CM-Lernbereitschaft und der persönlichen CM-Kompetenzeinschätzung von den Befragten erhoben. So zeigte Studie I, dass Grundschullehrkräfte auf einer Skala von 1 bis 10 durchschnittlich den Wert 8 bei ihrer persönlichen CM-Kompetenz, einschätzten ($SD = 0,88$). Den Wunsch, die eigenen CM-Kompetenzen weiter zu verbessern, gaben die befragten Grundschullehrkräfte der Studie I durchschnittlich mit dem Wert 4,19 auf einer Skala von 1 bis 5 an ($SD = 1,04$). Auffällig ist, dass die Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen, mit derselben Skala durchschnittlich mit 3,50 eingeschätzt wurde ($SD = 1,01$). Die Einschätzungen der aktiven Grundschullehrkräfte unterschieden sich in diesen beiden Items kaum von den der Gesamtstichprobe.

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Überzeugungen Lehrkräfte aufzeigen, wie genau CM-Kompetenzen erlernt werden können. Im Theorie-Kapitel wurden drei grobe Ansätze geschildert, CM zu erlernen:

1. CM-Lernen durch rein theoretisch-wissenschaftliche Lernzugänge
2. durch Verbindung von praktischen mit theoretisch-wissenschaftlichen Elementen
3. durch rein praktische Erfahrungen.

In der Studie I und II wurde deutlich, dass Lehrkräfte im Durchschnitt CM-Lernangebote, die praktische Anteile aufweisen, rein theoretischen mehrheitlich vorziehen. Der Mittelwert aus der Studie I zu Überzeugungen, dass Lernen aus theoretischen und wissenschaftlichen Quellen sinnvoll ist, beträgt 2,96 ($SD = 0,61$) auf einer Skala von 1 bis 5. Im Gegensatz hierzu wurde das Lernen aus praktischen Übungen, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft sind, mit durchschnittlich 3,59 ($SD = 0,66$) eingestuft. In der Studie II halten sieben der zehn Befragten praktische Erfahrungen für wichtiger als theoretische, um CM-Kompetenzen aufzubauen. Auch die reine Anzahl von Berufsjahren wird in beiden Studien als ein Indikator von den Befragten eingeschätzt, ein besseres CM als Lehrkraft durchführen zu können (Studie I: $M = 3,87$, $SD = 0,98$). In Studie II wurden auch unterschiedliche Überzeugungen durch das qualitative Vorgehen zu den drei Lernwegen offenbart. Einig waren sich alle zehn Befragte der Studie II, dass praktische Erfahrungen positiv für das Lernen von CM-Kompetenzen sind. Zwei Befragte gaben jedoch zu bedenken, dass das Übernehmen von unreflektierten Meinungen anderer Lehrkräfte bei rein praktischen Lerngelegenheiten vorkäme und einen negativen Einfluss auf das CM-Lernen haben könnte. Nach den zwei Befragten können theoretische Grundlagen Lehrkräfte mögliche Handlungsbereiche offenbaren und als Reflexionsgrundlage des eigenen Handelns dienen. Dementsprechend findet weniger unreflektiertes und impulsives Lehrkraftverhalten statt. Im Gegensatz hierzu nannten in der Studie II fünf der Befragten explizit, dass das konkrete Ausprobieren im Unterricht allein für das CM-Lernen sehr förderlich ist. Für drei der Befragten der Studie II benötigt es keine theoretischen und wissenschaftlichen Informationen, um eine gute CM-Kompetenz als Lehrkraft aufzubauen. Zudem äußerten sie die Überzeugung, dass rein theoriegeleitetes CM-Lernen nicht nachhaltig ist. Der Umgang mit Menschen könne nur praktisch gelernt werden.

Studie I hat herausgestellt, dass Befragte mit unterschiedlichen Ausbildungsgraden verschiedene Überzeugungen zu CM-Lernwegen aufweisen. So halten Studierende Lernen durch „theoretische und wissenschaftliche Quellen“ (Studie I: $M = 3,36$; $SD =$

0,83) und Lernen durch „wissenschaftliche Quellen verknüpft mit praktischen Übungen“ (Studie I: $M = 3,83$; $SD = 0,64$) im Vergleich zu Lehramtsanwärter*innen (Studie I: $M = 2,99$; $SD = 0,72$ sowie $M = 3,68$; $SD = 0,56$) und aktiven Lehrkräften (Studie I: $M = 2,63$; $SD = 0,86$ sowie $M = 3,41$; $SD = 0,81$) durchschnittliche für effektiver. Andersherum halten Lehramtsanwärter*innen „praktische Lerngelegenheiten“ für besonders effektiv im Vergleich zu Einschätzungen von Studierenden und aktiven Lehrkräften. Auffällig in dieser vorliegenden Studie ist, dass Lehramtsanwärter*innen das Praxissemester deutlich weniger hilfreich für den Aufbau von CM-Kompetenzen einschätzen ($M = 3,04$; $SD = 1,14$) als Studierende ($M = 3,59$; $SD = 1,01$) und aktive Lehrkräfte ($M = 3,39$; $SD = 0,92$). In der Studie I wurde deutlich, dass die Bereitschaft, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen, im Durchschnitt bei aktiven Lehrkräften geringer ist ($M = 3,41$; $SD = 1,15$) als bei Personen in der Lehrkräfteausbildung ($M = 3,78$; $SD = 0,97$).

Die Befragten der Studie I und II nahmen Stellung zu CM-Fortbildungen und weiteren konkreten CM-Lernmöglichkeiten. In Studie I wurde ein besonderer Fokus auf die Überzeugungen der Lehrkräfte auf CM-Fortbildung gelegt. Wie bereits oben in diesem Kapitel beschrieben, hat Studie I gezeigt, dass der Wunsch, eine CM-Fortbildung zu besuchen, geringer ausgeprägt ist als der Wunsch der Lehrkräfte, ihr eigenes CM-Verhalten zu verbessern. In der qualitativen Studie II wurde der Nutzen von CM-Fortbildungen als ambivalent von den Befragten bewertet. So halten die Befragten Fortbildungen überwiegend für sinnvoll, da sie einen Anlass bieten, sich mit CM-Thematiken zu beschäftigen. Zudem kann das eigene Verhalten hinterfragt werden und ein kollegialer Austausch stattfinden. Kritisch wurde jedoch von den Befragten angemerkt, dass Fortbildungsinhalte für die Schulpraxis meist unrealistisch und Fortbildungen zu konkreten Unterrichtsfächern sinnvoller seien. Die Befragten der Studie II betonten in den Interviews die Notwendigkeit von bestimmten Gelingensbedingungen bei Fortbildungen, sodass diese die CM-Kompetenz von Lehrkräften verbessern können. Hier halten die Befragten besonders die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie Eigenschaften der fortbildungsgebenden Person für den Lernerfolg für entscheidend.

Beide Studien haben die Überzeugungen von Lehrkräften zu konkreten CM-Lernmaßnahmen untersucht. Auffällig ist, dass die Bewertung der vorgegebenen CM-Lernmaßnahmen für den Nutzen für den CM-Kompetenzerwerb in beiden Studien in ähnlicher Reihenfolge von den Befragten eingeschätzt wurde. Aktivitäten, bei denen sich Lehrkräfte informell austauschen und Unterricht von anderen Lehrkräften beobachten können, werden als besonders hilfreich von den Befragten der Studie I und II angesehen, um CM-Verhalten zu verbessern.

Der „Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“ wird von den Befragten der Studie I durchschnittlich mit dem Wert 3,93 auf einer Skala von 1 bis 5 ($SD = 0,82$) für das CM-Lernen als sinnvoll eingeschätzt. In Studie II wird deutlich, dass alle zehn befragten Grundschullehrkräfte dies in ihrer Praxis umsetzen und keinerlei Nachteile für das CM-Lernen von dieser Tätigkeit sehen. Sie schätzen besonders die zeitnahen und konkreten Rückmeldungen, speziell auf die jeweilige Schülerschaft bezogen, sowie die psychische Entlastung. Dementsprechend scheint der „Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“ aktuell die zentrale Lerngelegenheit von aktiven Lehrkräften darzustellen, um ihre CM-Kompetenzen zu verändern.

In Studie I haben die Befragten die „Beobachtung anderer Lehrkräfte“ durchschnittlich mit 4,03 ($SD = 0,81$) auf einer Skala von 1 bis 5 am höchsten von allen im Fragebogen angegebenen CM-Lernmöglichkeiten bewertet. Auch in Studie II wurde diese Lernmaßnahme von allen als sinnvoll eingeordnet, jedoch wurden Schwierigkeiten bei der Umsetzung benannt. So gaben nur zwei der zehn Befragten an, dies umzusetzen, obwohl alle diese Maßnahme für sinnvoll erachten. Die Befragten wünschen sich daher von der Schulleitung organisierte feste Strukturen und Extra-Zeit, um regelmäßige Beobachtungen durchzuführen. Auffällig ist, dass die Beobachtung anderer Lehrkräfte zusammen mit dem Ausfüllen eines Reflexionsbogens von den Befragten der Studie I als weniger hilfreich für das CM-Lernen eingeschätzt wurde ($M = 3,78$; $SD = 0,97$). Bei den Befragten der Studie II war die Bereitschaft an der Teilnahme von Beobachtungsmaßnahmen mit und ohne Reflexionsmaßnahmen gleich hoch. Jedoch wurde das Vertrauensverhältnis zwischen den Lehrkräften bei Beobachtungen mit Reflexionsbogen deutlich mehr betont als ohne Reflexionsmaßnahmen.

Die „Coaching-Maßnahme“ zeichnet sich durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis aus. Sie hat für das CM-Lernen von den Befragten beider Studien hohe Zustimmung erhalten (Studie I: $M = 3,79$; $SD = 1,04$). In Studie II wurde deutlich, dass keine befragte Person diese zurzeit umsetzt, aber alle Befragten diese Maßnahme für sinnvoll erachten. Zwei der Befragten halten diese Maßnahme nur bei Bedarf für hilfreich und nicht generell.

Die zwei CM-Lernmethoden „Micro-Teaching“ (Studie I: $M = 3,07$; $SD = 1,08$) und „Videoaufnahme des realen Unterrichtes“ (Studie I: $M = 3,38$; $SD = 1,20$) stellen ebenfalls eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis her und zeichnen sich durch die Aufnahme per Videokamera aus. Zu diesen beiden Lernmaßnahmen wurden besonders unterschiedliche Überzeugungen von den Befragten geäußert. In Studie I wird dies durch die Standardabweichung deutlich (siehe oben). In Studie II nannten die Befragten als

Nachteil, dass sich Lehrkräfte bei Videoaufnahmen und Rollenspielen anders verhielten als sonst. Zudem wurden diese Methoden für Lehrkräfte von den Befragten zum Teil als höchst unangenehm eingestuft. Als Vorteile sahen Befragte der Studie II die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Dies sei effektiv und führe dazu, dass nichts Falsches abgespeichert werden kann. Eine vertrauensvolle Atmosphäre mit positiver Fehlerkultur wurde von den Befragten als Gelingensbedingung angegeben.

Die theoretischen Lernzugänge zu CM-Kompetenzen „Lesen von wissenschaftlicher CM-Literatur“ ($M = 3,07$; $SD = 0,96$) und „Besuch von wissenschaftlichen CM-Vorträgen“ ($M = 3,00$; $SD = 0,92$) wurden in beiden Studien als weniger hilfreich von den Befragten eingestuft als die oben beschriebenen Maßnahmen. Nachhaltiges Lernen würde durch fehlenden Praxisbezug nicht zustande kommen.

Ein Fokus dieser Arbeit liegt auf den Überzeugungen von Lehrkräften über die Lehramtsausbildung in Bezug auf der Vermittlung von CM-Kompetenzen. In Studie I wurde das Lehramtsstudium mit einem Mittelwert von 2,26 auf einer Skala von 1 bis 5 ($SD = 0,93$) als die Lernmöglichkeit mit dem geringsten Nutzen für die CM-Kompetenzerweiterung von allen Befragten bewertet. Besonders die Gruppe der Lehramtsanwärter*innen hält das Studium für am wenigsten geeignet ($M = 1,86$; $SD = 0,71$). Das Referendariat ($M = 3,64$; $SD = 0,91$) und das Praxissemester ($M = 3,31$; $SD = 1,03$) wurden als deutlich effektiver für das CM-Lernen von der Gesamtstichprobe angesehen. Mit Hilfe von Studie II können diese qualitativen Daten erklärt werden. Die befragten Grundschullehrkräfte halten das Thema CM generell im Studium für unterrepräsentiert bis nicht vorhanden (11 Kodierungen). Dementsprechend äußerten die Befragten mehrfach, dass mehr CM-Lerninhalte in der Lehramtsausbildung thematisiert werden sollten. Um das CM-Lernen während des Studiums zu steigern, halten die befragten Grundschullehrkräfte die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium für sinnvoll (17 Kodierungen). Als konkret hilfreich nannten sie besonders oft, dass Ermöglichen von „Beobachtungen“ (12 Kodierungen) und „Freiraum zum Ausprobieren“ (9 Kodierungen) im Unterricht.

Das CM-Lernen von aktiven Lehrkräften wird nach Ansicht der Befragten der Studie II hauptsächlich durch den informellen Austausch zwischen Lehrkräften und durch Praxiserfahrungen im Unterricht als Einzellehrperson (13 Kodierungen) beschrieben. Auch durch das „Beurteilen von aktiven Lehrkräften“ (9 Kodierungen) und den „Austausch und der Beratung von anderen Professionen“ (4 Kodierungen) erweitern aktive Lehrkräfte laut den durchgeführten Interviews ihre CM-Kompetenz. Die Befragten

bemängeln in den Interviews, dass für solche Maßnahmen zu wenig Zeit im Unterrichtsalltag bereitgestellt wird.

Die hier beschriebenen Ergebnisse der zwei Studien über die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu CM-Lernwegen lassen in Verbindung zu bereits bestehender Forschung Schlüsse zu. Dementsprechend wird im folgenden Unterkapitel 12.2.2 die Effektivität verschiedener CM-Lernwege diskutiert, um daraufhin im Unterkapitel 12.2.3 Schlüsse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ziehen zu können.

12.2.2 Diskussion über unterschiedliche CM-Lernwege

Aus den Studien wird deutlich, dass aktive Grundschullehrkräfte eine hohe Bereitschaft aufzeigen, ihre CM-Kompetenzen weiter zu verbessern. Dabei halten sie CM-Fortbildungen nicht unbedingt für den effektivsten Weg. Vielfältige CM-Lernmethoden, die überwiegend praktisch orientiert sind, halten sie für besser geeignet. Tabelle 102 zeigt eine Gegenüberstellung der Überzeugungen der befragten Lehrkräfte, wie CM effektiv gelernt werden kann, zu aktuellen Forschungspositionen.

Tabelle 102: Drei CM-Lernwege – Überzeugungen der Lehrkräfte im Vergleich zu Forschungspositionen

	CM-Lernen durch...		
	formalisierte und wissenschaftliche Quellen - w -	Verknüpfung von Theorie und Praxis - wp -	reine Praxiserfahrungen - p -
Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften (Ergebnisse der Studie I und II dieser Arbeit)	<p>Kontroverse Überzeugungen über den Nutzen bei den Befragten. Einige halten diesen Lernweg für ergänzend hilfreich, andere für insgesamt nutzlos.</p> <p>Dieser Lernweg wird von den Lehrkräften überwiegend für <u>nicht nachhaltig</u> für das CM-Lernen eingestuft.</p> <p>Dieser Lernweg wird nach Angaben der Befragten in einem <u>geringen Maße</u> in der Lehramtsausbildung und noch weniger von aktiven Lehrkräften eingesetzt.</p>	<p>Dieser Lernweg wird von den Befragten überwiegend als sinnvoll angesehen.</p> <p>Ein <u>nachhaltiges</u> Lernen für den CM-Kompetenz-erwerb wird nach den Befragten durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht.</p> <p>Dieser Lernweg wird nach Angaben der Befragten in einem <u>geringen Maße</u> in der Lehramtsausbildung und auch bei aktiven Lehrkräften eingesetzt.</p>	<p>Reine Praxiserfahrungen werden von den Befragten als <u>sinnvollster Lernweg</u> angesehen.</p> <p>Ein <u>nachhaltiges</u> Lernen für den CM-Kompetenz-erwerb wird nach den Befragten durch reine Praxiserfahrungen ermöglicht.</p> <p>Wird nach Angaben der Befragten in der Praxis <u>am meisten durchgeführt</u>, um CM-Kompetenzen zu erweitern.</p>
Forschungsstand zu CM-Lernwegen	<p>Dieser Lernweg ist Grundlage, um Veränderungen von berufsbezogenen Überzeugungen zu ermöglichen (vgl. Lipowsky, 2011; Fives & Buehl, 2012).</p> <p>Die Realität ist zu vielfältig, um durch Praxisübungen als Lehrkraft auf alles vorbereitet zu sein. Daher ist theoretisches Lernen wichtig (Lewin und Stuart, 2003).</p>	<p>Dieser Lernweg ermöglicht Veränderungen von Handlungsrou-tinen (vgl. Janssen, Westbroek, & Doyle, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Irwin & Ryan, 2013; Billett, 1998; Bennett, 1987, zitiert von Hattie et al., 2015).</p> <p>Lehrpersonen können hier kognitive Dissonanzen und Widersprüche erleben und dadurch lernen (z. B. durch das Beobachten von Schüler*innen oder durch das bewusste Nachdenken über eigenes Handeln im Unterricht). Rückmeldungen sind wichtige Komponenten im Lernprozess von Lehrkräften (vgl. Lipowsky, 2011).</p>	<p>Es ist anzunehmen, dass die berufsbezogenen Überzeugungen über Schule von Lehrkräften auf einer ganzen Reihe von Kontexten und Erfahrungen beruhen. Eigene Erfahrungen sind generell oft anhaltend und widerstehen wissenschaftlichen Befunden (vgl. Steins & Behravan, 2017; Hawthorne & Stanley, 2008; Lewin & Grabbe, 1945).</p> <p>Lortie (1975) spricht in diesem Zusammenhang von „apprenticeship of observation“. Lehrkräfte unterrichten, wie sie es aus ihrer Schulzeit kennen, und nicht unbedingt, wie es hilfreich wäre.</p>

Die Tabelle 102 zeigt, dass die Überzeugungen der Lehrkräfte insofern mit Forschungsergebnissen übereinstimmen, dass CM durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis sinnvoll erlernt werden kann. Die Überzeugungen der Mehrheit der befragten Lehrkräfte scheinen der Position von Reusser und Pauli (2014) nahe zu stehen, die der Meinung sind, dass Vermittlung von neuem Wissen nicht genügt, um Handlungsrouninen zu verändern. Oder auch der Position von Wade (1984), der es in der Lehrkräfte-Fort- und Weiterbildung für sinnvoll hält, theoretische mit unterschiedlichen praktischen Elementen zu verbinden. Auch Wahl (2008) bestätigt die Wirksamkeit von praxisnahen Trainings für Lehrkraft Handeln unter bestimmten Bedingungen, bei denen theoretische und praktische Übungen berücksichtigt werden.

Bei den anderen zwei dargestellten Lernwegen zeigen die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften jedoch Unterschiede zum aktuellen Forschungsstand. So halten die Befragten der zwei Studien CM-Lernen durch „formalisierte und wissenschaftliche Quellen“ durchschnittlich für wenig sinnvoll, um CM-Kompetenzen zu erlernen. Die Veränderung oder das Hinterfragen der eigenen Überzeugungen zu CM mit Hilfe von wissenschaftlichen Kenntnissen scheint von den Lehrkräften nicht bewusst umgesetzt zu werden. Dies wird aber von der bisherigen Forschung zum CM-Lernen für einen wichtigen Schritt erachtet. Nach Lipowsky (2011) sowie Fives und Buehl (2012) sind die Veränderungen beruflicher Überzeugungen von Lehrkräften notwendige Grundlagen, um das Praxisverhalten von Lehrkräften in hilfreicher Form zu verbessern.

„Reine Praxiserfahrungen“ werden von den befragten Lehrkräften als sinnvoll für das CM-Lernen angesehen. Die Interviews haben gezeigt, dass dies auch der Lernweg ist, der aktuell am meisten im Schulalltag durchgeführt wird. Aktive Lehrkräfte tauschen sich informell über ihre Arbeit im Unterricht mit anderen Lehrkräften aus. Doch dieser Lernweg allein wird von wissenschaftlichen Forschungen als kritisch eingeschätzt. Das Hinterfragen eigener Überzeugungen in Weiterbildungsprozessen wird von Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) als wichtiger Prozess für das CM-Lernen dargestellt. Dieser Aspekt wurde von den zehn Befragten in den Interviews nicht geäußert und scheint zu wenig im Schulalltag für eine reflektierte Praxis berücksichtigt zu werden.

Forschungen haben gezeigt, dass epistemologische Überzeugungen von angehenden und aktiven Lehrkräften darauf einwirken, wie und was sie in Aus- und Weiterbildungen lernen (vgl. Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Fives & Buehl, 2008). Dementsprechend spielen die in diesen zwei Studien erhobenen Überzeugungen von Lehrkräften bei der Planung und Durchführung von CM-Lernangeboten eine entscheidende Rolle. Ohne die Berücksichtigung dieser Überzeugungen der Lehrkräfte

können auch gute CM-Lernangebote Lehrkräfte weniger erreichen und kaum zu Lernerfolgen führen. Andersherum ist es ebenso wenig sinnvoll, Lernangebote einzig nach den Überzeugungen der Lehrkräfte zu gestalten. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu effektiven Lernmethoden sind unbedingt mit einzubeziehen. Ein stärkeres Bewusstsein von Lehrkräften über den Einfluss von ihren berufsbezogenen CM-Überzeugungen könnte helfen, ihre Akzeptanz von theoretischen Lernwegen zu erhöhen. Die vorliegenden Studien haben zudem Lernangebote aufgezeigt, die zum einen für Lehrkräfte sinnvoll erscheinen und zum anderen aus wissenschaftlicher Sicht effektiv auf das CM-Lernen einwirken. Im Folgenden werden Thesen und Hypothesen zu den drei oben beschriebenen CM-Lernwegen aufgestellt:

- Aktive Lehrkräfte verändern ihr CM-Verhalten bisher hauptsächlich aufgrund von praktischen Erfahrungen, die zumeist nicht reflektiert werden. Dies ist nicht der effektivste Weg, um CM-Kompetenzen zu verbessern.
- Aktive Lehrkräfte halten rein theoretische CM-Lernwege für wenig effektiv und hilfreich. Eine bewusste Erläuterung im Vorfeld über den Nutzen von rein theoretischen Lernwegen könnte die Motivation von Lehrkräften und somit den Lernoutput steigern.
- Lehramtsstudierende halten rein theoretische Lernwege für effektiver als aktive Lehrkräfte. CM-Lerninhalte sollten daher schon möglichst früh in der Lehramtsausbildung thematisiert werden.
- Die Verknüpfung von theoretischem und praktischem CM-Lernen, in dem Reflexionen stattfinden, scheint die effektivste CM-Methode darzustellen, da sie eine hohe Akzeptanz von den Lehrkräften genießt und zudem hilfreiche Veränderungen der CM-Überzeugungen durch Inputs und Reflexionen ermöglicht.

Welche konkreten Schritte für die CM-Lehrkräfte-Aus- und Weiterbildung nach den vorliegenden Ergebnissen für sinnvoll erscheinen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

12.2.3 Schlüsse für die CM-Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Die vorliegenden Ergebnisse über berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften lassen Schlüsse für eine sinnvolle Gestaltung der Lehramtsausbildung und der Weiterbildung von aktiven Lehrkräften über CM zu.

Schlüsse für die CM-Weiterbildung von aktiven Lehrkräften

Das Lernen von CM-Kompetenzen für aktive Lehrkräfte unterscheidet sich vom CM-Lernen in der Lehramtsausbildung. Aktive Lehrkräfte haben einen großen Teil ihrer Zeit

für das konkrete Unterrichten und andere schulbezogene Tätigkeiten verplant. Zudem haben sie zumeist mehr praktische Erfahrungen im eigenständigen Unterrichten als Lehramtsauszubildende, was auf die Art und Weise, wie sie CM lernen, Einfluss nehmen kann. Einerseits kann das Lernen durch Anknüpfung an eine große Zeit von Praxiserfahrungen hilfreich und nachhaltig sein, andererseits könnte es Lehrkräften schwerfallen, langjährige Überzeugungen, die nicht hilfreich sind, zu verändern. Gooya (2007) hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass sich Überzeugungen von jungen Lehrkräften deutlich stärker verändern als von Lehrkräften mit mehr Erfahrungen.

Die hier vorliegenden Studienergebnisse zeigen ein hohes Interesse der Grundschullehrkräfte daran, ihre CM-Kompetenz zu verbessern. Die Lehrkräfte nannten Beobachten von anderen Lehrkräften und den informellen Austausch mit anderen Lehrkräften als hilfreiche CM-Lerngelegenheiten. In der Praxis ist der Austausch mit anderen Lehrkräften nach den Studienergebnissen aktuell der Haupteinflussfaktor auf das CM-Verhalten, da dies von allen befragten Lehrkräften aktiv umgesetzt wird. Die Studienergebnisse unterstreichen, dass das Beobachten von anderen Lehrkräften sowie weitere CM-Lernmöglichkeiten in einem nur geringen Maße im Schulalltag etabliert sind. Die Studien haben zudem offenbart, dass Fachliteratur bei CM-Lernen bei aktiven Lehrkräften keinen großen Stellenwert einnimmt. Diese Lernmethode wird von den Lehrkräften kaum aktuell durchgeführt und wird auch als wenig hilfreich von den Befragten eingeschätzt.

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie sind es auch nicht unbedingt CM-Fortbildungen, die den Befragten für das CM-Lernen sinnvoll erscheinen. Diese Überzeugung der Befragten deckt sich zum Teil mit empirischen Forschungen zur Effektivität von Fortbildungen für Lehrkräften. Lipkowsky (2011) hat große Zweifel an der Effektivität von kurzzeitigen und einmaligen Fortbildungen (vgl. auch Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007), da Handlungsrountinen und Überzeugungen von Lehrkräften so kaum verändert werden. Dies widerspricht den Wünschen einiger Lehrpersonen, die gerne zeitnahe und konkrete Lösungen für ihren Unterricht erhalten möchten (vgl. Jäger & Bodensohn, 2007). Auch in den vorliegenden Studien gaben Lehrkräfte zum Teil an, möglichst schnell neue Tipps für ihren Unterricht zu erhalten. Jedoch zeigten sie sich ebenfalls offen, an CM-Lernmaßnahmen teilzunehmen, die längerfristig angelegt sind. Die Studienergebnisse haben gezeigt, dass CM-Lernmaßnahmen, die Theorie und Praxis verknüpfen, als sinnvoll und motivierend empfunden werden, aber noch nicht weit verbreitet im Schulalltag umgesetzt werden. Im Folgenden werden die CM-

Lernangebote, die für das CM-Lernen von aktiven Lehrkräften besonders vielversprechend erscheinen, vorgestellt.

Regelmäßige Beobachtungen von Lehrkräften untereinander im Unterricht scheint eine sehr sinnvolle CM-Lernmethode darzustellen, die zum einen von den Lehrkräften als sinnvoll und motivierend erachtet wird und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, wissenschaftliche Erkenntnisse in den Schullalltag der Lehrkräfte präsenter zu machen. Der zweite Punkt kann allerdings nur durch vorbereitete Reflexionsbögen oder zuvor passende wissenschaftliche Inputs durchgeführt werden. Die enge Verknüpfung von wissenschaftlicher Literatur mit der praktischen Beobachtung hat nach den Befragungen eine recht hohe Akzeptanz. Bandura (1982) spricht von einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit für die Beobachter*innen. Daher ist davon auszugehen, wenn feste Zeiten im Schulalltag für die reflektierte Beobachtung eingeräumt werden, dass diese auch bereitwillig von den Lehrkräften durchgeführt werden. Außerdem ist bewusste Zeit für ein von Vertrauen und Ehrlichkeit geprägtes Reflexionsgespräch zwischen Kolleg*innen wichtig. Die Schulleitungen könnten einen großen Einfluss auf die Umsetzung dieser Methode nehmen. Das Konstanzer Trainingsmodell, welches sich mit dem Umgang von Aggressionen beschäftigt und bei dem zwei Lehrkräfte eng auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur zusammenarbeiten, ist ein Praxisbeispiel dieser CM-Lernmethode (vgl. Humpert & Dann, 2012). Eine Variation dieser CM-Lernmethode stellt das Aufnehmen des eigenen Unterrichtes mit einer Videokamera dar. Dies hat zusätzlich den Vorteil, dass die unterrichtende Person sich selbst sehen kann.

Auch fest etablierte Strukturen für Austauschmöglichkeiten zwischen Lehrkräften, die auf Basis wissenschaftlichen Inputs aufgebaut werden, könnten besonders effektiv sein, CM zu verbessern. Der Austausch über CM findet an den Schulen nach den Studien bereits statt. Die Herausforderung ist es, den auf wissenschaftlichen Kenntnissen beruhenden Austausch aufzubauen. Mögliche Umsetzungsmöglichkeiten könnten regelmäßige kleine Inputs in Dienstbesprechungen oder Konferenzen darstellen. Auch das Zusammenstellen von wissenschaftlichen Kenntnissen in kurzer schriftlicher Form, die von Lehrkräften im Vorfeld gelesen werden und dann als Diskussionsgrundlage im Austausch mit anderen Lehrkräften dienen, könnte einen sinnvollen Lernweg definieren. Der Einfluss der Schulleitung ist bei dieser CM-Lernmethode durch Schaffung fester Strukturen ebenso entscheidend.

Die Coaching-Maßnahme ist eine besonders hilfreiche CM-Lernmaßnahme für aktive Lehrkräfte. Die vorliegenden Studien haben eine hohe Akzeptanz für diese Maßnahme aufgezeigt. Andere Studien haben bereits die positiven Effekte durch Coaching-

Maßnahmen hervorgehoben (vgl. Garet & Kollegen, 2008; Bennett, 1987, zitiert von Hattie et al., 2015). Die Maßnahme eignet sich besonders, um berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften zu verändern und auch den Aufbau von theoretischem deklarativem Wissen zu ermöglichen. Beides halten Lipowsky (2011) sowie Fives und Buehl (2012) für wichtig, um neue Handlungskompetenzen zu erlernen. Die Umsetzung dieser Lernmaßnahme benötigt jedoch Extra-Personal und Weiterbildung. Dieses könnte von Schulämtern in Zusammenarbeit mit Universitäten geplant und umgesetzt werden.

Fortbildungen, die aus wissenschaftlicher Sicht und aus Sicht der befragten Lehrkräfte sinnvoll erscheinen, sind wie oben beschrieben langfristig angelegt. Effektiv ist eine Einführungsphase von Inhalten mit praktischen Ausprobierphasen im Schulalltag und anschließender Reflexion (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Das Micro-Teaching, bei dem nach wissenschaftlichen Inputs Rollenspiele mit Videoaufnahme durchgeführt werden, zeichnet sich auch durch eine sinnvolle Verbindung von theoretischen mit praktischen Elementen aus. Dieses CM-Lernangebot wird von mehreren Forschenden als sinnvolle Lernmaßnahme für Lehrkräfte angesehen (vgl. Wade, 1984; Metcalf, 1995; Hattie et al., 2015; Thiel, Ophardt & Piwowar, 2013; Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017). Außerdem können sich Lehrkräfte einen Lernzuwachs über dieses Lernangebot vorstellen, haben zum Teil jedoch Ängste bei der Durchführung. Die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre ist nach den Ergebnissen der vorliegenden Studien Grundvoraussetzung, damit diese Lernmethode funktioniert. Hier scheinen insbesondere das urteilsfreie Erlauben von Fehlern sowie Humor hilfreiche Lernvoraussetzungen zu schaffen. Diese CM-Lernmethode scheint besonders geeignet in der Lehramtsausbildung zu sein, da hier ohne Vorhandensein einer zu schulenden Lerngruppe Unterrichtsversuche durchgeführt werden können.

Wie oben beschrieben bieten CM-Lernmethoden, die in der Praxis noch nicht weit verbreitet sind, aus Sicht sowohl der Befragten als auch der Wissenschaft große CM-Lernpotenziale für Lehrkräfte. Eine der entscheidenden Fragen dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche Bedingungen dazu führen, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse zu CM in ihrem Unterricht berücksichtigen. Im Folgenden sind aus den Studienergebnissen erstellte Thesen und Hypothesen zu dieser Fragestellung aufgelistet:

- Die Verknüpfung von Theorie und Praxis beim CM-Lernen kann nach den vorliegenden Studien als eine Antwort gegeben werden. Oben wurden einige CM-Lernmaßnahmen beschrieben, die dies umsetzen können.

- Die Einstellung der Lehrkräfte zur jeweiligen CM-Lernmaßnahme ist entscheidend dafür, inwieweit Lerninhalte verinnerlicht werden. Diese Arbeit stellt einen Beitrag dar, wie an Lehrkräfte CM-Lernangebote kommuniziert werden könnten. Die Berücksichtigung der hier erhobenen epistemologischen Überzeugungen zu den einzelnen Lernmaßnahmen kann die Effektivität der jeweiligen Maßnahme steigern. Im Vorfeld einer CM-Lernmaßnahme den Nutzen einzelner CM-Lernangebote Lehrkräften zu kommunizieren und auf mögliche Bedenken einzugehen, könnte den Sinn der Maßnahme und somit auch die Motivation der Teilnehmenden erhöhen. Hierfür können aus dieser Arbeit die im Kapitel 11.6.9 (Tabelle 94) gesammelten Argumente je CM-Lernangebot der Befragten diskutiert werden. In diesem Zusammenhang könnte den Teilnehmenden an CM-Lernmaßnahmen zusätzlich helfen, die Bedeutung des Hinterfragens der eigenen Überzeugungen als Lehrkraft im Vorfeld zu erklären, um das CM-Lernen weiter zu erhöhen (vgl. Timperley, Wilson, Barrar und Fung, 2007).
- Rein theoretische CM-Lernangebote sind ebenso wichtig, da diese die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften in hilfreicher Form verändern können. Da diese Lernformen jedoch überwiegend als nicht sinnvoll von aktiven Lehrkräften eingeschätzt werden, bedürfen sie im Vorfeld besonders gute Begründungen, um von Lehrkräften als sinnvoll eingestuft und durchgeführt zu werden.
- Die Durchführung von Team-Teaching führt nach den Ergebnissen der Studie I dazu, dass Lehrkräfte mit höherer Wahrscheinlichkeit CM-Lernen fokussieren. Eine Ergänzung des Team-Teachings durch strukturierte und begleitete Reflexionsprozesse mit dem Fokus auf das CM-Verhalten könnte auf die Verbesserung der CM-Kompetenzen wirken.

Schlüsse für die CM-Lehrkräfteausbildung

Für die Gestaltung des CM-Lernens während der Lehramtsausbildung können die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit ebenfalls einen Beitrag leisten. So wurden zum einen Personen in der Lehramtsausbildung hierzu befragt, zum anderen aktive Lehrkräfte, wie sie rückblickend ihre Ausbildung im Bereich CM einschätzen.

In dieser Arbeit wurden bereits ausführlich die vielen positiven Effekte von hilfreichem CM beschrieben (vgl. Kapitel 3). Die Studienergebnisse deuten allerdings darauf hin,

dass die Lehramtsausbildung der CM-Kompetenzerweiterung einen bisher noch geringen Stellenwert zuschreibt. Studie I hat gezeigt, dass im Durchschnitt Lehrkräfte das Lehramtsstudium als wenig hilfreich für das Erlernen von CM-Kompetenzen erachten. Dabei ist dies mit der Regelstudienzeit von fünf Jahren ein beachtlicher zeitlicher Anteil. Die Wichtigkeit, CM-Inhalten besonders im Studium Raum zu geben, wird aus diesen Studien deutlich, da die Bereitschaft, CM-Kompetenzen zu verbessern, sinkt, je mehr der Ausbildungsgrad und die Berufserfahrung ansteigen. Ein Ergebnis der vorliegenden Studien ist zudem, dass die Bereitschaft, CM-Lernangebote im Studium und im Referendariat wahrzunehmen, hoch ist, besonders dann, wenn neben theoretischen Angeboten auch Praxisanteile vorhanden sind, weil die Befragten dadurch das Lernangebot für nachhaltiger halten. Diese Verknüpfung beim Lernen in der Lehramtsausbildung legen zum einen die hier erforschten berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften wie auch wissenschaftliche Forschungen nahe. Nach Steins und Behravan (2017) sollten Studierenden viel Zeit für das Einüben von der Beziehung zu Schüler*innen eingeräumt werden, sodass angehende Lehrkräfte erlernen, besseren Rapport zu Schüler*innen aufzubauen. Dies ist die Grundlage für ein gutes CM-Verhalten nach der CM-Definition dieser Arbeit. Konkret bedeutet dies unter anderem, dass Lehramtsstudierende lernen, persönliche Aufmerksamkeit, positives Feedback und Unterstützung den Schüler*innen zu bieten (vgl. Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011).

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass gerade zu Beginn der Lehramtsausbildung Lehramtsanwärter*innen sich unsicher in Unterrichtssituationen fühlen und nach eigenen Angaben bei ihrem Verhalten nicht theoretisches Grundlagewissen nutzen. Nach Lortie (1975) ist davon auszugehen, dass angehende Lehrkräfte bei Unsicherheit auf frühe Überzeugungen, die sie bereits in der eigenen Kindheit gemacht haben, zurückgreifen. Aus diesem Grund ist es kritisch zu hinterfragen, ob Lehrkräfte ihre CM-Kompetenzen allein durch praktische Erfahrungen, wie es viele Befragte eingeschätzt haben, im Sinne der Schüler*innen verbessern. Freiräume beim CM-Lernen scheinen in einem gewissen Maße sinnvoll zu sein, indem Fehler von Seiten der lehrenden Personen gemacht werden können. Dennoch scheinen theoretischer Input und eine zeitnahe Reflexion unverzichtbare Elemente für ein sinnvolles CM-Lernen darzustellen. Nur so können nicht hilfreiche Verhaltensweisen zeitnah hinterfragt und verändert werden, sodass sie sich nicht einschleifen. Zudem können durch Reflexionsprozesse neue Handlungsmöglichkeiten von den Studierenden erlernt werden. Dadurch kann es zu einer tatsächlichen CM-Kompetenzentwicklung kommen, die nicht allein auf Kindheitserfahrungen beruht, sondern auf wissenschaftlichen

Kenntnissen. Nach den zwei Studien scheint es strukturiert organisierte Reflexionsangebote zu CM derzeit an Universitäten in Nordrhein-Westfalen nur selten zu geben.

Die Befragten der Studien schlagen vor, dass das Lehramtstudium von Beginn an praktische Anteile beinhaltet (z. B. einen Tag in der Woche an einer Schule). Dollase (2022) empfiehlt, alle drei Monate zwischen Universität und Unterrichtspraxis zu wechseln, um die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu ermöglichen. Jedoch ist anzumerken, dass nach den hier vorliegenden Studien allein die Steigerung des Praxisanteils nicht automatisch zu reflektiertem und theoriegeleitetem CM-Verhalten in der Lehramtsausbildung führt. Konkrete angeleitete Strukturen scheinen hierfür zusätzlich nötig zu sein.

Mammes und Rotter (2022) zeigten, dass in der Grundschullehrkräfteausbildung Nordrhein-Westfalens „der bildungswissenschaftliche Anteil im Studiengang Grundschulpädagogik sehr unterschiedlich ausdifferenziert [wird]“ (Mammes & Rotter, 2022, S. 155). Schulformspezifische Schwerpunkte werden für die Grundschule nicht an allen Universitäten in Nordrhein-Westfalen gesetzt. So ist davon auszugehen, dass Grundschulreferendar*innen heterogene Professionalisierungswege im Bereich der Bildungswissenschaften erleben. Inwiefern die Ausbildung in den Bildungswissenschaften von Lehrkräften ohne schulformspezifische Kenntnisse für die Förderung von Entwicklungsverläufen von Kindern sinnvoll ist, bleibt nach Mammes und Rotter fraglich. Studie I hat gezeigt, dass Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den anderen Lehrämtern ein besonders hohes Interesse an mehr Weiterbildung im Bereich CM äußerten. Zudem hat Studie II dieser Arbeit belegt, dass aktive Grundschullehrkräfte selbst der Überzeugung sind, dass bildungswissenschaftliche Inhalte im Studium oft nicht ausreichen und als hilfreich angesehen werden. So könnten schulformspezifische Angebote für Lehrkräfte den Nutzen von CM-Lernmaßnahmen womöglich erhöhen.

Sinnvolle konkrete Maßnahmen wurden bereits oben in diesem Kapitel für aktive Lehrkräfte dargestellt. In der Lehramtsausbildung besonders sinnvoll und gut umsetzbar erscheinen die folgenden CM-Lernmethoden:

- Nach einem theoretischen CM-Input (durch Literatur oder Vortrag) gegenseitige Beobachtungen zwischen Lehramtsstudierenden.
- Auch die Aufnahme mit einer Videokamera des Unterrichtes verbunden mit Reflexionszeiten in einer Gruppe können theoretische CM-Inhalte konkret mit der Praxis verknüpfen.

- Die Studien haben bestätigt, dass ein reger Austausch auch zwischen Lehramtsauszubildenden stattfindet. Das Gestalten von geplanten Austauschphasen, die auf wissenschaftlichen Inputs beruhen, sollte zudem in der Lehramtsausbildung fokussiert werden.
- Für Phasen im Studium, in denen die Studierenden nicht an einer Schule praktisch tätig sind, ist die Methode des Micro-Teachings besonders geeignet, um Theorie und Praxis zu verbinden, da reflektierte Rollenspiele unter Studierenden angeleitet stattfinden können.

Das in Nordrhein-Westfalen seit 2015 eingeführte fünfmonatige Praxissemester ermöglicht es Lehramtsstudierenden, praktische Erfahrungen während des Studiums zu sammeln. Zentral für die Benotung ist hier das Studienprojekt, welches eine empirische Erhebung darstellt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hg.], April 2016). Für die Erweiterung der CM-Kompetenzen der Studierenden bereits im Praxissemester könnte das gezielte Nutzen von CM-Lernmethoden, wie sie oben beschrieben sind, als Ergänzung hilfreich sein.

Das kognitive sowie soziale Lernen der Schüler*innen und die Lehrkräftegesundheit könnte durch eine stärkere Fokussierung auf CM-Inhalte und die Verknüpfung von Theorie und Praxis deutlich gestärkt werden. Die dadurch entstehende Steigerung der Handlungskompetenzen der Lehrkräfte (Schaarschmidt, 2012) bietet große Chancen sowohl für Schüler*innen als auch Lehrkräfte. Die hier beschriebenen CM-Lernmaßnahmen sind noch nicht systematisch in den Lehramtsaus- und Weiterbildungen etabliert, sodass noch große Potenziale bestehen, die CM-Kompetenzen von Lehrkräften in Zukunft zu erhöhen.

12.3 Stärken und Limitationen der Studien I und II

Die zwei durchgeführten Studien weisen methodische Stärken und Limitationen auf, die bei der Aussagekraft der Ergebnisse und der Interpretationen beachtet werden sollten.

In Kapitel 9.2 wurden bereits die Limitationen und Stärken des quantitativen Vorgehens mit der Stichprobe von 253 Teilnehmenden der Studie I erörtert. Die anonymisierte Online-Form, die von den Befragten in durchschnittlich 14 Minuten absolviert wurde, könnte darauf deuten, dass sich der überwiegende Teil der Teilnehmenden mit dem Fragebogen intensiv auseinandergesetzt hat. Es handelte sich allerdings nicht um eine Zufallsstichprobe, sodass eine Übertragung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte zu womöglich falschen Schlüssen führen könnte. Außerdem bot das Format des quantitativen Fragebogens nicht die Möglichkeit, vertiefende erklärende

Überzeugungen der Befragten zu erheben. So ist die Ergänzung von Studie II mit Interviews sinnvoll, um weitere relevante berufsbezogene Überzeugungen zum Thema CM bei Lehrkräften aufzudecken.

Studie II weist mit ihrem qualitativen methodischen Vorgehen andere Vor- und Nachteile auf. Die Stichprobe der zehn befragten Grundschullehrkräfte wurde nicht zufällig vorgenommen, sondern nach den in Kapitel 10.3 genauer beschriebenen Kriterien ausgewählt (Alter der Befragten, repräsentative Geschlechterverteilung und Einzugsgebiet der Schulen). Dieser Fakt und die geringe Größe der Stichprobe steht eine Übertragung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit entgegen. Die Anzahl der Interviews wurde nach dem Anteil von neuen Inhalten jedes weiteren Interviews bestimmt. Nach zehn Interviews schienen ganz neue Aussagen zum Thema unwahrscheinlich. Dementsprechend eignet sich diese Stichprobe gut dafür, die Bandbreite von Überzeugungen über CM von Grundschullehrkräften darzustellen und hieraus Hypothesen zu bilden. Quantitative und klare Kausalzusammenhänge können auf Grundlage dieser Daten nicht erhoben werden. Die Interviewteilnahme beruhte auf Freiwilligkeit. Es stellt sich daher die Frage, ob hier selektiv Personen zugesagt haben, die positive Erfahrungen mit dem Thema verknüpfen oder ein besonders hohes persönliches Interesse mit dem Thema verbinden und andere Personengruppen nicht erreicht wurden.

Nach Kuckartz sollte sich qualitative Forschung an Gütekriterien der quantitativen Forschung anlehnen, diese jedoch nicht eins zu eins übernehmen. Er unterscheidet *interne und externe Studiengüte* bei qualitativ durchgeführten Forschungen (Kuckartz, 2018, S. 203). Unter *externer Studiengüte* sieht Kuckartz die Übertragbarkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit der jeweiligen Studie auf die Grundgesamtheit. Besonders das Design und das gewählte Auswahlverfahren hält er für entscheidend. Wie oben bei der Stichprobe beschrieben, weist die Studie II eine geringe externe Studiengüte auf (Kuckartz, 2018, S. 203). Bei der *internen Studiengüte* hält Kuckartz die prozeduralen Forschungsprozesse für wichtig. Die vorliegende Studie II zeichnet sich durch eine hohe interne Studiengüte und Validität aus. Die Interviewäußerungen können mit hoher Wahrscheinlichkeit als authentisch und ehrlich angenommen werden, da die Befragten freiwillig teilnahmen und sich keine Vor- oder Nachteile für sie aus der Teilnahme ergaben. Dementsprechend gab es keine Belohnungen bei der Teilnahme der Interviews. Trotzdem kam es immer wieder zu widersprüchlichen Aussagen der Befragten in den Interviews, welche Deutungsspielraum zulassen und so die Validität beeinflussen. Die Widersprüche wurden in Kapitel 11 ausführlich und mit alternativen

Deutungen kenntlich gemacht (vgl. Döring & Bortz, 2006). Eine erneute kommunikative Validierung mit den Befragten, indem diese sich ihre Aufnahme oder ihr Transkript anschauten und Widersprüche richtigstellten, ist wegen des erheblichen Mehraufwandes für die Befragten nicht durchgeführt worden. Dies hätte die Validität der Aussagen durch das Klarstellen von Widersprüchen erhöhen können (vgl. Lütters, 2017).

Ich als Verfasser dieser Arbeit bin selbst aktiver Grundschullehrer. Auch die Interviews in Studie II mit den Grundschullehrkräften habe ich geführt. Dieser Fakt kann Vor- und Nachteile im Forschungsprozess mit sich ziehen. Mein Zugang zu dem Forschungsgegenstand und zu den befragten Personen war so erleichtert. Des Weiteren schien es, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zu den befragten Personen leicht aufgebaut werden konnte. Dies ist für offene und ehrliche Aussagen in Interviews wichtig. Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass auch ich eigene berufsbezogene Überzeugungen zu dem Themenbereich CM in mir trage. Durch das genaue Offenlegen meines methodischen Vorgehens, die ausführliche Ergebnisdarstellungen, vor allem der qualitativen Daten, und das Verdeutlichen, an welchen Stellen ich Interpretationen vorgenommen habe, trete ich möglichen Verzerrungen entgegen.

Nach Bortz und Döring (2006) ist bei Erinnerungsfragen zur Vergangenheit mit nahezu 60 % Falschangaben zu rechnen. In Studie II wurden die Grundschullehrkräfte danach gefragt, was ihnen in ihrer Lehramtsausbildung für das CM-Lernen nützlich war. In dieser Befragung steht jedoch nicht der Wahrheitsgehalt der Aussagen über die Vergangenheit im Fokus, sondern es sind die subjektiven Überzeugungen der aktiven Lehrkräfte, weil diese einen direkten Einfluss darauf haben, wie sie neue Kompetenzen zu CM erlernen.

Bei der Erstellung der deduktiven sowie induktiven Kategorien wurden hinreichend präzise Definitionen gebildet (vgl. Kapitel 11.2). Die Kodierung in Hauptkategorien wurde zunächst von mir als Forscher allein vorgenommen. Im Anschluss wurde dies stets in mehreren Schleifen von Professorin Dr. Gisela Steins an der Universität Duisburg-Essen überprüft. Durch den hohen Grad der Vorstrukturierung des Interviewleitfadens waren die Kodierungen eindeutig. In einem Doktorand*innenkolloquium im Fachbereich Sozialpsychologie wurden die gesamte Erstellung des Kategoriensystems vorgestellt und Unstimmigkeiten diskutiert. Die sechs promovierenden Kolloquiumsteilnehmenden hielten das Kategoriensystem für sinnvoll und logisch. Dementsprechend ist die notwendige Bedingung der Reliabilität „wie genau der Test das misst, was er misst“ (Rost, 2004, S. 33) erfüllt (vgl. auch Früh, 2015; Rost, 2004). Die Validität wurde weiter durch eine induktive Subkategorienbildung nahe an den Transkripten gewährleistet (Früh, 2015, S. 189ff.).

Die vorliegenden zwei Studien können eine breite Übersicht über berufsbezogene Überzeugungen zu CM von Lehrkräften geben. Das *Mixed-Methods-Design* ermöglicht es, Aussagen auf unterschiedlichen Niveaus aufzustellen. Aussagen auf alle Lehrkräfte Nordrhein-Westfalens oder gar Deutschlands zu treffen, vermögen diese zwei Studien nicht. Die Studien eignen sich jedoch besonders, um weitere Hypothesen zu den berufsbezogenen Überzeugungen über CM von Lehrkräften zu tätigen und diese mit Hilfe weiterer quantitativen Verfahren zu überprüfen. Im folgendem Unterkapitel wird ein Ausblick mit Ideen für weitere mögliche Forschungsvorhaben gegeben.

12.4 Ausblick

Die vorliegenden zwei Studien haben Überzeugungen von Lehramtsauszubildenden und aktiven Lehrkräften zu CM-Thematiken und deren Einschätzung zu verschiedenen CM-Lernwegen erforscht. Weitere Forschungsprojekte sind sinnvoll, um CM-Kompetenzen von Lehrkräften noch weiter durch Aus- und Weiterbildungen verbessern zu können.

Ein spannendes Forschungsfeld könnte eine noch tiefere Erforschung von Grundüberzeugungen von Lehramtsauszubildenden und aktiven Lehrkräften darstellen. Durch Selbsterfahrungskurse könnten relevante Überzeugungen für das CM-Verhalten aufgedeckt und reflektiert werden. Beispielsweise könnte der Ansatz von Young, Klosko und Weishaar (2008), die *Schematherapie*, hierfür genutzt werden. Nach der Definition von Young ist ein *Schema* ein dysfunktionales Muster, das aus Erinnerungen, Emotionen und Kognitionen besteht, die sich auf die Person selbst und deren Umgang mit anderen Menschen bezieht. Ein Schema entsteht nach Young in der Kindheit oder Adoleszenz (Young, Klosko & Weishaar, 2008, S. 36). Das Ausarbeiten der Schemata, die eine Lehrkraft in sich trägt, könnte dazu führen, dass sie ihre Verhaltensweisen im Unterricht reflektierter hinterfragen kann und hilfreiches CM-Verhalten wahrscheinlicher wird. Solche Selbsterfahrungen könnten womöglich zu effektiven Selbstregulierungsstrategien und dementsprechend zu einem besseren CM-Verhalten führen. Die vorliegenden zwei Studien legen nahe, dass eine größere Fokussierung auf die Selbstregulierungsstrategien auch von den Lehrkräften gewünscht wird, sie jedoch bisher nur über ein geringes Wissen hierrüber verfügen. Inwiefern ein solches Vorgehen das CM-Verhalten von Lehrkräften tatsächlich verbessern kann, bedarf weiterer empirischer Forschung.

In dieser Diskussion wurden insbesondere die Überzeugungen von Lehrkräften zu konkreten CM-Lernmethoden erörtert. Unterrichtsbeobachtungen, Aufnahmen des eigenen Unterrichtes und Austauschmöglichkeiten zwischen Lehrkräften, kombiniert mit

Inputs zu CM-Inhalten und strukturierten Reflexionsgesprächen, wurden nach ihrem Nutzen für die CM-Kompetenzentwicklung beleuchtet. Außerdem scheinen sich Coaching-Maßnahmen und Micro-Teaching als CM-Lernangebote nach den vorliegenden Ergebnissen besonders für die Vermittlung von CM-Thematiken zu eignen. Dementsprechend sind mittel- und langfristige empirische Forschungen während der Umsetzung dieser CM-Lernmethoden sinnvoll, um die Lerneffekte für Lehrkräfte besser nachvollziehen zu können. Neben Interventionsstudien, die die Sichtweisen der Lehrkräfte abbilden, wären wissenschaftliche Beobachtungen der Lehrkräfte vor und nach der Teilnahme an einem CM-Lernangebot im Unterricht sinnvoll. Des Weiteren kann die Befragung von Schüler*innen eine ergänzende Perspektive auf den CM-Kompetenzerwerb von Lehrkräften eröffnen. Bei Wirksamkeitsstudien dieser Art wären gerade auch die Effekte auf das Lehrkräfteverhalten über einen längeren Zeitraum interessant. Ein Beispiel für eine CM-Lernmethode ist die gegenseitige Beobachtung von Lehrkräften im Unterricht verbunden mit wissenschaftlichen Inputs. Diese könnten Lehrkräfte mit einem geringen Aufwand im Schulalltag umsetzen. Untersuchungen, die unterschiedliche zeitliche Strukturen bei der Umsetzung dieser CM-Lernmethode testen, könnten dabei helfen, die Effektivität dieser CM-Lernmethode im Schulalltag zu erforschen.

Besonders die Lehramtsausbildung bietet nach den Erkenntnissen der vorliegenden Studien großes Potential, die CM-Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrkräften zu steigern. Forschungen zu CM-Lernmaßnahmen in der Lehrkräfteausbildung könnten durch langjährige Wirksamkeitsstudien mit unterschiedlichen Vergleichsgruppen durchgeführt werden. So könnte das CM-Lernen durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium mit beispielsweise einen Tag Schule pro Woche verbunden mit Reflexionsangeboten umgesetzt werden (z. B. gegenseitige Beobachtungen mit Reflexionsbögen, Austausch in angeleiteten Settings, Coaching-Maßnahme etc.). Aktuell bietet bereits das Praxissemester für das Lehramtsstudium eine Lerngelegenheit, CM-Thematiken praktisch und theoretisch verknüpft zu vermitteln. Weitere empirische Studien, inwiefern das Praxissemester tatsächlich die CM-Kompetenz der Studierenden erhöht, wären sinnvoll. Eine Auswertung unterschiedlicher CM-Lernangebote könnte zum einen durch die quantitative als auch qualitative Befragung der teilnehmenden Lehramtsstudierenden erfolgen sowie durch kriteriengeleitete Beobachtungen ihres Lehrkräfteverhaltens zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Laufe der Ausbildung. Eine Kontrollgruppe ohne CM-Lernmaßnahmen müsste parallel erhoben werden. In einer solchen Kontrollgruppe könnten ähnliche Aussagen zum CM-Lernen wie in der hier vorliegende Studie II auftreten:

- „Obwohl ich sagen muss, ich bin dann trotzdem nicht so systematisch [an den Unterricht] dran gegangen. Es ist halt viel, dass es darin ausartet, dass man die [Schüler*innen] halt irgendwie anmotzt [...], weil man eben noch nicht die Ahnung hat, was kann ich denn machen.“ (Interview 9, Pos. 15).
- „Im Referendariat lernst du eher deine Fächer, deine Stunden in den Fächern vorzubereiten und kriegst das, was an Klassenführung läuft, eher nebenbei mit.“ (Interview 2, Pos. 5).

Schließlich darf diese Arbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass CM-Kompetenzen von angehenden und aktiven Lehrkräften frühzeitig und auf möglichst effektivem Wege geschult werden – anders als die oberen zwei Zitate aufzeigen mögen. Eine zukünftige größere Relevanz von CM-Thematiken in der Lehramtsaus- und weiterbildung kann zudem für mehr Lernen sowie Freundlichkeit bei Schüler*innen und Lehrkräften im Schulalltag sorgen.

13 Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, S. 107–118.
- Abelson R. P. (1979). Differences between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, S. 355–366, Yale University.
- Ajzen, I. B. (2002, überarbeitet Januar 2006). *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/0574/b20bd58130dd5a961f1a2db10fd1fcbae95d.pdf>.
- Ajzen, I. B. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), S. 179–211.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In Kuhl and Beckman, J. (Hg.). *Action Control: From Cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag, S. 11–39.
- Akcay, B. (2007). Effectiveness of professional development program on a teacher's learning to teach science as inquiry. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8 (2).
- Al-Abdulkareem, S. (2004). Investigating Science Teachers' Beliefs about Science and Science Teaching: Struggles in Implementing Science Education. Reform in Saudi Arabia. Ph.D thesis submitted to West Virginia University.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hg.). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Asendorpf, J. & Neyer, F. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60, S. 497–511, http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TAP/JTE_The_Work_of_Teaching.pdf.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, S. 122–147.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49, S. 344–364.
- Bauer, K. O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper & C. Schelle (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 55–72). Opladen: Leske und Budrich.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Beswick, K. (2007–2008). Influencing teachers' beliefs about teaching mathematics for numeracy to students with mathematics learning difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, S. 3–20.
- Billett, S. (1998). Constructing Vocational Knowledge: Situations and Other Social Sources. *Journal of Education and Work*, 11, S. 255–273, <https://doi.org/10.1080/1363908980110303>.
- Bisland, B., O'Connor, E. & Malow-Iroff, M. (2009). „Beliefs and Issues in Social Studies Instructional Practices: A Case Study of Alternatively Certified Elementary Teachers.“ Atlanta, GA., 11. November 2009.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2013). Psychology of Emotion and Its Application in Educational Settings. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck & S. Bauer (Hg.). *Handbook of Psychology of Emotions: Recent Theoretical Perspectives and Novel Empirical Findings* (Vol. 1, S. 101–114). New York: Nova Publisher.
- Blömeke, S. (2012). Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In J. König (Hg.). *Teachers' Pedagogical Beliefs*, S. 15–35. Münster: Waxmann.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), S. 186–187.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4 überarbeitete Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bosse, S., Jäntsich, C. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In D. Bosse, H. Dumont, K. Friedrich, A. Gronostaj, T. Henke, H. Koch, J. Kretschmann, C. Krückels, J. Jaeuthe, C. Jäntsich, N. Laag, J. Lambrecht, K. Maaz, A. Schründer-Lenzen, N. Spörer, F. Stäbler, M. Vock & A. Westphal (Hg.). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes Inklusive Grundschule* (S. 137–154).
- Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bråten, I. & Ferguson, L. F. (Hg. University of Oslo, Norway) (2015): Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 50, S. 13–23. Amsterdam: Elsevier.
- Bråten, I., Strømsø, H. I. & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33, S. 814–840.
- Brosig, K. (2007). *Verändertes Sozialverhalten im Unterricht. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) kompakt. Eine Evaluationsstudie*. Göttingen: Cuvillier.
- Brownlee, J. (2003). Changes in primary school teachers' beliefs about knowing: A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, S. 87–98.

- Brownlee, J., Ferguson, L. & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist* 52:4, S. 242–252.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J. et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 521–544.
- Budde, J., Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In *Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51*, S. 33–41. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Budde_Hummrich_Inklusion.pdf.
- Bühl, A. (2010): PASW 18, *Einführung in die moderne Datenanalyse*. 12. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review*, 13, S. 385–418.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: where does it come from? Does it change? *Journal of Experimental Education*, 77, S. 367–407.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. H. Fives & M. G. Gill (Hg.). *International handbook of research on teachers' beliefs*, S. 66–84. New York: Routledge.
- Cantu, D. (2001). *An Investigation of the Relationship Between Social Studies Teachers' Beliefs and Practice*. Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Chou, Y. (2008). Exploring the reflection of teachers' beliefs about reading theories and strategies on their classroom practices. *Fengchia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, S. 183–216.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), S. 155–159.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Erlbaum.
- Conner, M. & Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (15), S. 1429–1464.
- Cooper, P. & Yan, Z. (2015). Some Possible Effects of Behaviour Management Training on Teacher Confidence and Competence: Evidence from a Study of Primary School Teachers in Hong Kong. *Educational Studies*, 41, S. 156–170, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.955739>.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Students Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77, S. 113–143, <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hg.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, S. 209–240. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dann, H. D. & Barth, A.-R. (1995): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA). In: E. König & P. Zedler (Hg.). *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden*. S. 31–62. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dann, H. D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), S. 247–254.
- Dewey, J. (1986). *The later works of John Dewey: Vol. 8. 1925–1953: Essays and how we think* (Hg. Boydston, J. A.). Carbondale: Southern Illinois University Press (Original 1933 publiziert).
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potentielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 244–257.
- Dobransky, N. D. & Frymier, A. B. (2004). Developing Teacher-Student Relationships through out of Class Communication. *Communication Quarterly*, 52, S. 211–223, <https://doi.org/10.1080/01463370409370193>.
- Doll, B. (2013). Enhancing Resilience in Classrooms. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Hg.). *Handbook of Resilience in Children* (2. Aufl., S. 399–409). New York, NY: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_23.
- Dollase, R. (20. April 2022). *Debatte: Wie sich der Lehrermangel schnell beheben ließe – und die Lehrerausbildung verbessern*. <https://www.news4teachers.de/2022/04/debatte-wie-sich-der-lehrermangel-schnell-beheben-liesse-und-die-lehrerausbildung-verbessern/>, Tag der Recherche 19.01.2023.
- Dollase, R. (2012). Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität. *Schulmanagement Handbuch*, 142. München: Oldenbourg Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg.
- Eiss, A. B. (1969). *Behavioral Objectives in the Affective Domain*. Washington D.C.: National Science Supervisors Association.
- Ellis, A. & Hoellen, B. (2008): *Die rational-emotive Verhaltenstherapie: Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lange Press.

- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), S. 755–765.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. New York: Springer.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hg.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*, S. 3–16, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (2003). *Classroom Organization and Management Program*, Secondary Level. 6. Ausgabe, Vanderbilt University.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Pedagogical Research*, 38 (1), S. 47–65.
- Faour, B. (2003). *Early childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and practices*. Ph. D thesis. School of education. University of Leicester. UK.
- Fauth, B., Dexristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, S. 1–9.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferguson, L. E., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, 22, S. 103–120.
- Festinger, L. (1954). A theory of social communication processes. *Human Relations*, 7, S. 117–140.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hg.). *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. S. 471–499. Washington: APA.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, S. 134–176.
- Forgasz, H. & Leder, G. C. (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In P. Sullivan & T. Wood (Hg.). *International handbook of mathematics teacher education. Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development*. S. 173–192. Rotterdam: Sense Publishers.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York, Continuum.

- Früh, W. (2015). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (8. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M. et al. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. <https://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>.
- Gill, M. G., Ashton, P. & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, S. 164–185.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers' beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educational Studies in Mathematics*, 65, S. 331–347.
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R. & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25 (5), S. 1292–1301. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss5/9>.
- Greene, J. A., Azevedo, R. & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43, S. 142–160.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hammer, D. & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hg.). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. S. 169–190. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), S. 59–69.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (2), S. 48–56.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), S. 110–126.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2015). *Lernen sichtbar machen, Überarbeite deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Harcarik, M. (2009). *Fifth-grade teachers' social studies knowledge and beliefs and their relationship to classroom practices*. Unpublished Doctoral Thesis. The University of Florida, USA.
- Hawthorne, J. & Stanley, J. (2008). Knowledge and Action. *The Journal of Philosophy*, 105, S. 571–590, <https://doi.org/10.5840/jphil20081051022>.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hoepfner, C., von Keyserlingk, L., Koerndle, H. & Proske, A. (2015). A Bridge between Theory and Practice in Teacher Education-Microteaching as a Practical Teaching Concept. *Report Psychologie*, 40, S. 152–162.
- Hofer, B. K. (2004). Introduction: paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39, S. 1–3.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 378–405.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, S. 88–140.
- Humpert, W. & Dann, H.-D. (2012). *KTM kompakt: Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern: Huber.
- Humpert, W. & Dann, H.-D. (1988). *Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Irwin, R. L. & Ryan, T. D. (2013). Get Real: Using Engagement with Practice to Advance Theory Transfer and Production. *Sport Management Review*, 16, S. 12–16.
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Deutsche Telekom Stiftung, Bonn, https://dzlm.de/files/uploads/17_01_07_mathematiklehrerbefragung.pdf.
- Jäntsche, C., Jaeuthe, J., Bosse, S. & Spörer, N. (2015). Fortbildung und Beratung zum inklusiven Unterricht. In D. Bosse, H. Dumont, K. Friedrich, A. Gronostaj, T. Henke, H. Koch, J. Kretschmann, C. Krückels, J. Jaeuthe, C. Jäntsche, N. Laag, J. Lambrecht, K. Maaz, A. Schröder-Lenzen, N. Spörer, F. Stäbler, M. Vock & A. Westphal (Hg.). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes Inklusive Grundschule* (S. 155–180).
- Janssen, F., Westbroek, H. & Doyle, W. (2014). The Practical Turn in Teacher Education: Designing a Preparation Sequence for Core Practice Frames. *Journal of Teacher Education*, 65, S. 195–206, <https://doi.org/10.1177/0022487113518584>.

- Jones, V. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hg.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*, S. 887–908, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Wiesbaden, Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kardash, C. A. M. & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal Educational Psychology*, 92, S. 524–535.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2 No. 1; January 2012, S. 73–92, Jordan.
- King, K., Shumow, L. & Lietz, S. (2001). Science education in an urban elementary school: Case studies of teacher beliefs and classroom practices. *Science Education*, 85, S. 89–110.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hg.). *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen als Gegenstand psychologischer Forschung*. S. 39–69. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Koch, K.-C. (2014). Klassenführung und Gruppendynamik in der Grundschule – Eine empirische Untersuchung zur Popularität und Trivialität von Klassenführung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, S. 57–72.
- König, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: current and future research. In König, J. (Hg.). *Teachers' Pedagogical Beliefs*, S. 7–11. Münster: Waxmann.
- König, J.; Darge, K. & Schreiber, M. (2012). Teachers' Beliefs about Retention: Effects on Teaching Quality. In J. König (Hg.). *Teachers' Pedagogical Beliefs*, S. 191–204. Münster: Waxmann.
- Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9 (3), S. 231–251.
- La Paro, K., Siepak, K. & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, S. 22–36.

- Lewin, K. M. & Stuart, J. M. (2003). Insights into the Policy and Practice of Teacher Education in Low-Income Countries: The Multi-Site Teacher Education Research Project. *British Education*, 29, S. 691–707. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133703>.
- Lewin, K. & Grabbe, P. (1945). Conduct, Knowledge, and Acceptance of New Values. *Journal of Social Issues*, 1, S. 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1945.tb02694.x>.
- Liew, J., Chen, Q. & Hughes, J. N. (2010). Child Effortful Control, Teacher-Student-Relationships, and Achievement in Academically At-Risk Children: Additive and Interactive Effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, S. 51–64.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. S. 398–417, Münster. Waxmann Verlag.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Lütters, H. (2017). Sprich mit mir! *planung & analyse*, 17 (5), S. 58–60.
- Maderbacher, I. (2016). Eignung für den Lehrerberuf. *Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 6, Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/321/378>.
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Colls, H. (2010). Observed Classroom Quality during Teacher Education and Two Years of Professional Practice. *Journal of Educational Psychology*, 102, S. 916–932. <https://doi.org/10.1037/a0020920>.
- Mammes, I. & Rotter, C. (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: I. Mammes, & C. Rotter, (Hg.). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 143–157.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hg.). *Schauen, was rauskommt* (S. 183–206). Lit Münster.
- Many, J. E., Howard, F. & Hoge, P. (2002). Epistemology and preservice teachers' education: How do beliefs about knowledge affect our students' experiences? *English Education*, 34, S. 302–322.
- McAllister, G. (1999). Urban Teachers' Beliefs about Culture and the Relationship of Those Beliefs to Their Practice. *Dissertation Abstracts International*, 60-05A, S. 1428.

- Metcalf, K. K. (1995). *Laboratory Experiences in Teacher Education: A Meta-Analytic Review of Research*. San Francisco: *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388645.pdf>.
- Ministerium für Schule und Bildung für das Land Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*.
<https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>, (Abruf 03.09.2022).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (April, 2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*. BASS 20-02 Nr. 30, §8.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (Juni, 2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. BASS 20-02 Nr. 20.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42, S. 173–190.
- Nathan, M. J. & Koedinger, K. R. (2000). An investigation of teachers' beliefs of students' algebra development. *Cognition and Instruction*, 18, S. 209–237.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, S. 317–328.
- Ophardt, D., Piwowar, V. & Thiel, F. (2017). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In: *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Springer: Wiesbaden, S. 133–152.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Oser, F. & Blömeke, S.: Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 4, S. 415–421.
- Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, 95 (7), S. 71–82.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, S. 307–332.
- Phillips, M. (2009). *Beginning teacher beliefs and wise practices: A case study of a high school social studies teacher*. Ph.D dissertation, University of Florida.
- Philpott, C. (2006). Transfer of Learning between Higher Education Institution and School-Based Components of PGCE Courses of Initial Teacher Education. *Journal of Vocational Education & Training*, 58, S. 283–302.
<https://doi.org/10.1080/13636820600955286>.

- Preuss-Lausitz, U. (2011). Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. (S. 141–160). Hohengehren.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und Unterstützungs Agentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen) (2017). *Deskriptive Beschreibung der Standorttypen 2016 für die Grundschulen*. [Aufruf der Internetseite 15.12.2020] https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat_2017/Beschreibung-Standorttypen_170308_RUB_ang.pdf.
- Ravindran, B., Greene, B. A. & Debacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *Journal of Educational Research*, 98, S. 222–232.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and Near Misses: Pre-Service Teachers' Use, Confidence and Success in Various Classroom Management Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, S. 1261–1268.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. S. 642–661. Münster: Waxmann Verlag.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. S. 478–495. Münster: Waxmann Verlag.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, S. 159–182.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hg.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 102–119, New York: Macmillan.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. & LaParo, K. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, S. 141–165.
- Rimm-Kaufman, S. & Sandolis, L. (2011). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. <http://www.apa.org/education/K12/relationships.aspx>.
- Rosenberg, B. R. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation, Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Rowell, J. A., Pope, S. & Sherman, B. F. (1992). Relating Theory to Practice in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 18, S. 159–172. <https://doi.org/10.1080/0260747920180205>.

- Sahin, C., Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at Key Stage 2. *Educational Studies*, 28, S. 371–384.
- Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. In: Birgit Weyand, B. / Justus, M. / Schratz, M. (Hg.). *Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen, S. 58–77.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Schraw, G., Bendixen, L. D. & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Hg.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 261–275.
- Schulz, M. & Ruddat, M. (2012). "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Band. 13, Nr. 3.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs120329>.
- Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 1, S. 6–16.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), S. 454–499.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, S. 1–22.
- Shun, L. (2008). *Teacher Beliefs and their implications for enhancing instructional practices*. Center for Research in Pedagogy and Practice. Singapur.
- Sinatra, G. & Kardash, C. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29, S. 483–498.
- Spanhel, D. & Hüber, H.-G. (1995): *Lehrer sein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stahl, U. (1995): *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Steins, G. (2020). *Freundlichkeit im Schulalltag, Überlegungen zur Interaktionsgestaltung in der Schule*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Steins, G. (2017). *Handreichung Hochschullehre: Classroom Management*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Steins, G. & Behravan, B. (2017). Teacher-Student-Relationships in Teacher Education: Exploring Three Projects of Knowledge Transfer into Action. *Psychology*, 8, S. 746–770.
http://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2017033113093362.pdf.
- Steins, G., Wittrock, K. & Haep, A. (2016). The effects of classroom management education on handling a class Disruption among teacher student. *Creative Education*, 7, S. 2403–2422.
http://file.scirp.org/pdf/CE_2016102016483274.pdf.
- Steins, G., Haep, A. & Wittrock, K. (2015). Technology of the Self and Classroom Management – A Systematic Approach for Teacher Students. *Creative Education*, 6, S. 1–15.
http://file.scirp.org/pdf/CE_2015112316111572.pdf.
- Steins, G., Wittrock, K. & Haep, A. (2015). Contents of Classroom Management: What is necessary, What is possible, How is it done at school? *Creative Education*, 6, S. 2045–2062.
http://file.scirp.org/pdf/CE_2015111913335433.pdf.
- Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags, Band I: Grundlagen und Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. & MacGyvers, V. (2001). Teacher's beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), S. 213–226.
- Stoughton, E. H. (2007). How Will I Get Them to Behave? Pre-Service Teachers Reflect on Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23, S. 1024–1037.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80:1, S. 99–103.
- Strittmatter, A. (2007). Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (2), S. 26–32.
- Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: How well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology*. 28 (15), S. 1317–1338.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Terhart, E (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 275–297.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, S. 181–227.

- Thielsch, M., Lenzner, T. & Melles, T. (2012). Wie gestalte ich gute Items und Interviewfragen? *Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis*, S. 221–240, Brandenburg.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Wellington: Ministry of Education.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational Practices/EdPractices_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf).
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK), Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement. Freie Universität Berlin.
<http://www.ewi-psy.fuberlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Abschlussbericht-KODEK.pdf>.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Predicting global and topic-specific certainty beliefs: Domain-specificity and the role of the academic environment. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), S. 907–934.
- Usó-Doménech, J. L. & Nescolarde-Selva, J. (2015). *What are Belief Systems?* Springer Science+Business Media Dordrecht, S. 147–152, Spanien.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Pädagogik*, 60, Heft 2, S. 184–201.
[https://www.researchgate.net/publication/264565078_Die_Bedeutung_des_pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität Zeitschrift für Pädagogik 60_2_184-201](https://www.researchgate.net/publication/264565078_Die_Bedeutung_des_pädagogisch-psychologischen_Wissens_von_angehenden_Lehrkräften_für_die_Unterrichtsqualität_Zeitschrift_für_Pädagogik_60_2_184-201).
- Voss, T., Kleickmann, T. Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrang (Hg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 235–257.
- Wade, R. K. (1984). What makes a difference in Inservice teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, Dezember – Januar, S. 48–54. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198412_wade.pdf.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, S. 227–241.
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3831/pdf/ZfPaed_2_2002_Wahl_Mit_Training_vom_traegen_Wissen_zum_kompetenten_Handeln_D_A.pdf.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weinstein, C. S. (1998). “I want to be nice, but I have to be mean”: Exploring prospective teachers’ conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14, S. 153–163.

- Wellenreuther, M. (2009). Handwerkszeug für erfolgreichen Unterricht. Klassenmanagement ist mehr als Ermahnen und Strafen. In: S. Arnz, G. Becker, R. Christiani, M. Wellenreuther, B. Wischer (Hg.). *Friedrich Jahresheft 2009: Erziehen – Klassen leiten*, S. 45–47.
- Wilton, T. & Steins, G. (2012). Umgang von Lehrenden mit Stress: Zur Bedeutung des Konzeptes rationaler Gedanken in der Lehrerbildung (Dealing with Stress: Rational Thinking in Teacher Education). In: *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*, 23, S. 7–32.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, S. 131–175.
- Woolfolk, Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Hg.). *Handbook of educational psychology*. 2, S. 715–737. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2008). *Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch*. 2. Auflage, Paderborn: Junfermann Verlag.

14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kounins Dimensionen zu CM und ihre Korrelationen (vgl. Kounin, 2006, S. 167; hier eigene Darstellungsform).....	37
Tabelle 2: Elf Dimensionen von CM nach Evertson und Emmer (2009) – eigene Darstellung	42
Tabelle 3: Übersicht der Skalen des Online-Fragebogens	69
Tabelle 4: Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen.....	78
Tabelle 5: Wunsch, eigene CM-Kompetenz zu verbessern.....	79
Tabelle 6: Unterrichtsstunden pro Woche der Befragten	83
Tabelle 7: Schulform in Verbindung mit dem Berufsstatus der Befragten	84
Tabelle 8: Anteil der Lehrkräfte in inklusiven Systemen nach Schulformen	85
Tabelle 9: Konstruierte Skalen und ihre Reliabilität.....	86
Tabelle 10: Regressionsanalyse I – Bereitschaft, an Fortbildung teilzunehmen.....	91
Tabelle 11: Regressionsanalyse II – Bereitschaft an Fortbildung teilzunehmen.....	92
Tabelle 12: Regressionsanalyse III – Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern.....	94
Tabelle 13: Regressionsanalyse IV – Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern.....	95
Tabelle 14: Deskriptivstatistik zu den Einschätzungen der Wichtigkeit von CM- Thematiken	97
Tabelle 15: Einzelitems der Skala ‚Einschätzung der Wichtigkeit von äußeren Aspekten auf CM‘	97
Tabelle 16: Deskriptivstatistik – Einschätzung, woher CM-Kompetenzen stammen....	98
Tabelle 17: Deskriptivstatistik – Theorie des geplanten Verhaltens	98
Tabelle 18: Deskriptivstatistik von Einzelitems zur Einschätzung der eigenen CM-Kompetenz	100
Tabelle 19: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM- Kompetenzen (Item 43) zu Überzeugungen, durch Praxis CM zu erlernen	102
Tabelle 20: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM- Kompetenzen (Item 43) zur Überzeugung, aus formalisierten wissenschaftlichen Quellen zu lernen.....	102
Tabelle 21: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM- Kompetenzen (Item 43) zur Überzeugung, aus formalisierten wissenschaftlichen Quellen zu lernen (nur aktive Lehrkräfte)	103
Tabelle 22: Einschätzungen aller Befragten, welche Aspekte zu besseren CM- Kompetenzen führen	105
Tabelle 23: Korrelationen zur Skala ‚Überzeugung, durch wissenschaftliche Erkenntnisse neue CM-Kompetenz zu lernen‘	106
Tabelle 24: Korrelation Einschätzung der CM-Thematiken zu Einzelitems, CM durch praktische Erfahrung zu erlernen.....	107

Tabelle 25: Korrelation zwischen der ‚Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken (Items:11–31)‘ zu ‚Mittelwert der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)‘	108
Tabelle 26: Korrelation ‚Mittelwert der Einschätzungen zu Überzeugungen, woher CM stammt (Items: 44–60)‘ mit vier Skalen zur Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Thematiken	108
Tabelle 27: Liebevolle und konsequente Interaktionsgestaltung	109
Tabelle 28: Prädiktorvariablen, an einer CM-Fortbildung teilzunehmen	110
Tabelle 29: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden zur Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (aktive Lehrkräfte)	112
Tabelle 30: Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen CM-Kompetenzen zur Bereitschaft, an einer spezifischen CM-Fortbildung teilzunehmen (aktive Lehrkräfte)	112
Tabelle 31: Prädiktorvariablen für den Wunsch, eigene CM-Kompetenzen zu verbessern	113
Tabelle 32: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden zur Einschätzung der Sozialen Norm (nur aktive Lehrkräfte)	115
Tabelle 33: Korrelation zwischen Anzahl der Team-Teaching-Stunden von aktiven Lehrkräften zu Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Inhalten	115
Tabelle 34: Allgemeine Daten – Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte von weiterführenden Schulen.....	117
Tabelle 35: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen	118
Tabelle 36: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen	119
Tabelle 37: Einschätzung wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen	120
Tabelle 38: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von Grundschul- und Lehrkräften an weiterführenden Schulen	121
Tabelle 39: Allgemeine Daten von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften.....	122
Tabelle 40: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften	122
Tabelle 41: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften	123
Tabelle 42: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften.....	124
Tabelle 43: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und aktiven Lehrkräften	126
Tabelle 44: Allgemeine Daten von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen	127
Tabelle 45: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen	127

Tabelle 46: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen.....	128
Tabelle 47: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen.....	129
Tabelle 48: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von aktiven Lehrkräften und Schulleitungen.....	130
Tabelle 49: Allgemeine Daten der inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Lehrkräfte	132
Tabelle 50: Einschätzung der Wichtigkeit von CM-Aspekten von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Lehrkräften.....	133
Tabelle 51: Selbsteinschätzung der CM-Kompetenz von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften.....	134
Tabelle 52: Einschätzung, wie CM-Kompetenzen erlangt werden können von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften.....	135
Tabelle 53: Einstellungen zum Besuch einer CM-Fortbildung von inklusiv und nicht-inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften.....	136
Tabelle 54: Bereiche des Interviewleitfadens.....	155
Tabelle 55: Impulsfrage 3 zu acht CM-Tätigkeitsfeldern.....	158
Tabelle 56: Schulstandorttypen nach QUA-LiS NRW, 2017 (eigene Darstellungsform).....	161
Tabelle 57: Stichprobenbeschreibung Studie II.....	170
Tabelle 58: Ablauf einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (aus Kuckartz, 2018, S. 100 – eigene Darstellungsform).....	172
Tabelle 59: Endgültig erstellte Hauptkategorien der Studie II.....	175
Tabelle 60: Ehemalige Hauptkategorie.....	177
Tabelle 61: Subkategorien zur Hauptkategorie Nummer 3 „Einzelmaßnahmen, CM zu erlernen“.....	179
Tabelle 62: Weitere Unterkategorien zur Hauptkategorie Nummer 3 „Überzeugungen zu Einzelmaßnahmen“ am Beispiel der weiteren Subkategorie „Lesen von Fachliteratur“.....	180
Tabelle 63: Subkategorien der Hauptkategorie Nummer 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“.....	181
Tabelle 64: Subkategorien der Hauptkategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“.....	184
Tabelle 65: Subkategorien der Hauptkategorie 6 „Wichtige CM-Inhalte und Verhaltensweisen“.....	187
Tabelle 66: Anzahl der Kodierungen je befragter Person.....	189
Tabelle 67: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 6 „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“.....	191
Tabelle 68: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 6 „CM-Inhalte und -Verhaltensweisen“.....	192
Tabelle 69: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 1 „Überzeugung, CM-Kompetenzen erlernen zu können“.....	204

Tabelle 70: Inwieweit kann CM-Kompetenz erlernt werden? Zusammenfassungen der zehn Interviews	206
Tabelle 71: Eignungsmerkmale nach Schaarschmidt (2012), die in den Interviews konkret benannt wurden	214
Tabelle 72: Einstufung der Befragten, wie CM sinnvoll gelernt werden kann, in Verbindung mit der Überzeugung, ob Eignungsvoraussetzungen für den Lehrkräfteberuf nötig sind	216
Tabelle 73: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 2 ‚Überzeugungen CM-Lernen durch wissenschaftliche Kenntnisse und/oder praktische Erfahrungen‘	219
Tabelle 74: Fall-Zusammenfassungen der zehn Interviews zu den Überzeugungen, inwieweit die beiden Lernwege wissenschaftliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen für das CM-Lernen hilfreich sind	221
Tabelle 75: Einstufung der Überzeugungen der Befragten nach dem Grad der Wichtigkeit von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen für das CM-Lernen	229
Tabelle 76: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 3 „Einzelmaßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung“	234
Tabelle 77: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 3 „Einzelmaßnahmen zur möglichen CM-Kompetenzerweiterung“	235
Tabelle 78: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch das Lesen von Fachliteratur“	236
Tabelle 79: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorie „CM-Lernen durch das Lesen von Fachliteratur“	236
Tabelle 80: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch wissenschaftliche Vorträge“	241
Tabelle 81: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch wissenschaftliche Vorträge“	241
Tabelle 82: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“	246
Tabelle 83: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“	246
Tabelle 84: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht“	252
Tabelle 85: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht“	252
Tabelle 86: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch“	258
Tabelle 87: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorie zu „CM-Lernen durch Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht und Reflexionsbogen sowie anschließendem Reflexionsgespräch“	259
Tabelle 88: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe“	264

Tabelle 89: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Videoaufnahme des eigenen Unterrichtes und daraufhin kriteriengeleitete Reflexion in einer Lehrkräfte-Kleingruppe“	264
Tabelle 90: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Micro-Teaching“	268
Tabelle 91: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Micro-Teaching“	268
Tabelle 92: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „CM-Lernen durch Coaching-Maßnahme“	275
Tabelle 93: Häufigkeit der Aussagen der Subkategorien zu „CM-Lernen durch Coaching-Maßnahme“	275
Tabelle 94: Zusammenfassung der Ergebnisse der acht CM-Lernmaßnahmen.....	282
Tabelle 95: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“	295
Tabelle 96: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 4 „CM-Lernen in der Lehramtsausbildung“	296
Tabelle 97: Laut den Befragten hilfreiche Maßnahmen für Lehrkräfte in Ausbildung, um CM-Kompetenzen zu erlangen.....	297
Tabelle 98: Laut den Befragten hilfreiche Maßnahmen für Lehrkräfte, die in der Lehramtsausbildung fehlen oder zu kurz kommen, um CM-Kompetenzen zu erlangen	306
Tabelle 99: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“	319
Tabelle 100: Aussagehäufigkeiten der Subkategorien zur Hauptkategorie 5 „CM-Lernen von aktiven Lehrkräften“	320
Tabelle 101: Weitere Subkategorien zur Kategorie „Fortbildungen“	327
Tabelle 102: Drei CM-Lernwege – Überzeugungen der Lehrkräfte im Vergleich zu Forschungspositionen	350

15 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Variablen zur Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und ihre Effektstärken auf das Lernen (Hattie, 2009, S. 119; hier eigene Darstellungsform)	38
Abbildung 2: Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2002)	60
Abbildung 3: Altersstruktur der Befragten in Jahren.....	83
Abbildung 4: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse I.....	91
Abbildung 5: Residuen Streuung von Regressionsanalyse II.....	93
Abbildung 6: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse III.....	94
Abbildung 7: Residuen-Streuung von Regressionsanalyse IV	96
Abbildung 8: Häufigkeit der Zeitangaben in Minuten für die Bereitschaft, zur CM- Fortbildung zu gelangen (Item 66)	99
Abbildung 9: Häufigkeit der angegebenen Geldangaben in Euro, für eine CM- Fortbildung persönlich aufzukommen (Item 64)	99
Abbildung 10: Anzahl der Kodierungen je Kategorie (insgesamt 501 Kodes)	190

16 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation zum Thema „Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften über Classroom-Management: Ein Mixed-Method-Design mit Befragungen von Lehrkräften, wie aus ihrer Sicht CM gelernt werden kann“ selbstständig verfasst habe.

Hiermit erkläre ich, dass die eingereichte Dissertation aus **keinem** Projekt entstanden ist, an dem mehrere Personen mitgewirkt haben.

Hiermit erkläre ich, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsversuche in diesem Fach oder in einem anderen Fach vorausgegangen sind.

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation nur in diesem Promotionsverfahren an der Universität Duisburg-Essen eingereicht habe.

Köln, 03.07.2023

Tilman Wilton

17 Anhang

17.1 Studie I: Quantitativer Online-Fragebogen

**UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN**

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Liebe Lehrkräfte und Lehrkräfte in Ausbildung,

Ihre Erfahrung und Meinung ist gefragt!

Wie können Lehrkräfte ihren Umgang mit Lerngruppen verbessern? Um diese Frage möglichst sinnvoll beantworten zu können, führe ich eine Online-Befragung im Rahmen meiner Promotion durch.

Informationen zur Befragung:

- Das Ausfüllen dauert ca. 12 Minuten (Ankreuzfragen).
- Alle Ihre Angaben sind selbstverständlich anonym. Ihre Daten werden nur für die Ziele dieser Untersuchung verwendet.
- Wenn Sie mögen, erhalten Sie die Ergebnisse der gesamten Befragung per E-Mail.
- Wenn Sie mögen können Sie an einem Gewinnspiel teilnehmen und haben die Chance unter allen Teilnehmenden zweimal 50 Euro zu gewinnen. Nur wenn Sie mögen teilen Sie hierzu am Ende Ihre E-Mailadresse mit, die ausschließlich zur Bekanntgabe der Gewinner/innen verwendet wird und nicht mit den Daten Ihres Fragebogens zusammen gespeichert wird.
- Sie haben das Recht die Teilnahme an dieser Online-Befragung zu verweigern und die Befragung jederzeit abbrechen.

Über eine Beteiligung Ihrerseits bedanke ich mich sehr.

Tilmann Wilton

(Grundschullehrer aus Köln, Doktorand an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Psychologie, Universitätsstraße 2, 45141 Essen, wilton.tilmann@stud.uni-due.de)

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Daten zu Ihrer Person

* 1. Was trifft auf Sie zu? Bitte ankreuzen.

- Lehramtsstudent/in
- Lehramtsanwärter/in
- Aktive Lehrkraft an einer Schule
- Teil der Schulleitung
- ehemalige Lehrkraft
- Nichts davon trifft zu

* 2. Sind in einer Ihrer Klassen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (also unterrichten Sie eine inklusive Klasse im gemeinsamen Lernen)?

- Ja
- Nein

* 3. An welcher Schulform arbeiten Sie oder für welche Schulform werden Sie ausgebildet?

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gesamtschule
- Sekundarschule
- Gymnasium
- Förderschule
- Berufliche Schule
- Andere

4. Wie viele Schulstunden pro Woche sind Sie derzeit konkret im Unterricht?

5. Wie viele Schulstunden pro Woche sind Sie im Unterricht mit einer anderen Lehrkraft doppelt besetzt (Team-Teaching)?

* 6. Sind Sie momentan Klassenlehrkraft?

Ja

Nein

7. Im welchem Bundesland ist Ihre Schule oder Universität (bei Auslandsschule: bitte Land angeben):

8. Ihr Geschlecht:

weiblich

männlich

divers

9. Ihr Alter in Jahren:

10. Wie viele Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft haben Sie bereits (Berufsjahre mit Beginn des Referendariats)?

— Sie haben bereits über 10% ausgefüllt! —

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Wie wichtig sind folgende Aspekte für einen guten Umgang mit Lerngruppen?

Ein guter Umgang mit Lerngruppen bedeutet in dieser Befragung, dass soziales sowie kognitives Lernen für die gesamte Lerngruppe sowie für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler möglichst effektiv gestaltet wird.

- * 11. Bitte schauen Sie sich diese ausgewählten Aspekte zum Umgang mit Lerngruppen an und schätzen Sie die Wichtigkeit dieser Aspekte durch ankreuzen ein.

	(1) Überhaupt nicht wichtig	(2) Eher nicht wichtig	(3) Teils-teils	(4) Wichtig	(5) Sehr wichtig
Als Lehrkraft Strategien kennen, um die eigenen negativen Emotionen im Unterricht selber regulieren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft Strategien kennen, um mit eigenem Stress hilfreich umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft den Zusammenhang von eigenen Gefühlen, Gedanken und Verhalten verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft die eigenen Gedanken bezüglich des Unterrichtes und der Klasse kritisch hinterfragen (z.B. in einem Zwiegespräch mit sich selber).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft in der Lage sein, in schwierigen Situationen respektvoll zu bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft eine sinnvolle Klassenraumgestaltung einrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	(1) Überhaupt nicht wichtig	(2) Eher nicht wichtig	(3) Teils-teils	(4) Wichtig	(5) Sehr wichtig
Als Lehrkraft Regeln und Ritualen zu Beginn des Schuljahres ausführlich einführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft Konsequenzen bei Regelverstöße zu Beginn festlegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft sich während der Unterrichtsplanung Strategien für mögliche Probleme im Schülerverhalten im Vorhinein überlegen (z.B. Lern-/ Verständnisschwierigkeiten, Überforderungen, Leerlaufzeiten, Verhaltensschwierigkeiten, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft Aktivitäten für die Stärkung eines positiven Lernklimas und des Klassenzusammenhaltes durchführen (z.B. Klassenfahrten, grillen, Ausflüge,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft den eigenen Unterricht gut vorbereiten mit klaren roten Faden für die Schülerinnen und Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft freundlich zu den Schülerinnen und Schülern sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern Empathie entgegenbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern mit Fürsorge begegnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	(1) Überhaupt nicht wichtig	(2) Eher nicht wichtig	(3) Teils-teils	(4) Wichtig	(5) Sehr wichtig
Als Lehrkraft die Schülerinnen und Schülern immer wieder verbal zum Lernen ermutigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft im eigenem Verhalten vorhersehbar für die Schülerinnen und Schülern agieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern klar machen, was sie erwarten und dies einfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft bei unangemessenem Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf vorher vereinbarte Regeln hinweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft unangemessenes Schülerverhalten zeitnah unterbinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Lehrkraft vorher festgelegte Konsequenzen bei Regelverstößen konsequent umsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
——Sie haben bereits über 40% ausgefüllt——					

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Äußere Umstände

So eben haben Sie Aspekte im Umgang mit Lerngruppen eingeschätzt, die Sie als Lehrkraft selber beeinflussen können. Nun bitte ich Sie ausgewählte äußere Umstände auf den Einfluss Ihres Umgangs mit Lerngruppen einzuschätzen.

- * 12. Was glauben Sie? Wie stark beeinflussen die folgenden äußeren Umstände Ihren Umgang mit Lerngruppen im Unterricht?

	(1) Überhaupt nicht	(2) Eher nicht stark	(3) Teils-teils	(4) Stark	(5) Sehr stark
Die Menge der Inhalte im Lehrplan	<input type="radio"/>				
Das Schulgebäude, die Räume und die Ausstattung der Schule	<input type="radio"/>				
Die Klassengröße	<input type="radio"/>				
Der Personalschlüssel an der Schule	<input type="radio"/>				
Die Arbeit des Gesamtkollegiums an der Schule	<input type="radio"/>				
Die Eltern der Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>				
Die Arbeit der Schulleitung an der Schule	<input type="radio"/>				
Die Zusammensetzung der Lerngruppe	<input type="radio"/>				

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Selbsteinschätzung

* 13. Zu ihrem eigenen Verhalten im Unterricht...

	(1) Überhaupt nicht	(2) Eher nicht	(3) Teils-teils	(4) oft	(5) fast immer
Ich nutze Strategien für mich im Unterricht, um meine Emotionen und mein Verhalten zu regulieren.	<input type="radio"/>				
Ich bin meinen Schülerinnen und Schülern fürsorglich und empathisch gegenüber.	<input type="radio"/>				
Ich kommuniziere Verhaltenserwartungen, die ich an die Schülerinnen und Schüler habe, verstehbar und fordere sie konsequent ein.	<input type="radio"/>				

* 14. Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Lerngruppen insgesamt ein? Geben Sie sich 1 bis 10 Sterne.

Überhaupt nicht gut Sehr gut

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

—Sie haben bereits über 50% ausgefüllt—

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Was glauben Sie? Wie lernen Lehrkräfte mit Lerngruppen gut umzugehen?

- * 15. Mögliche Aktivitäten für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte, um den Umgang mit Lerngruppen zu erlernen oder zu verbessern.

Durch...

	(1) Trifft überhaupt nicht zu	(2) Trifft eher nicht zu	(3) Teils-teils	(4) Trifft eher zu	(5) Trifft völlig zu
das Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Referendariat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Praxissemester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet-Recherchen von offiziellen pädagogischen Webseiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lesen von pädagogisch/ didaktischen Fachbüchern und Fachzeitschriften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorträge über wissenschaftliche Kenntnisse zum Umgang mit Lerngruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erinnerungen an Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viele Berufsjahre als Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beobachten von anderen Lehrkräften (z.B. hospitieren, Team-Teaching,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Umgang mit Lerngruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	(1) Trifft überhaupt nicht zu	(2) Trifft eher nicht zu	(3) Teils-teils	(4) Trifft eher zu	(5) Trifft völlig zu
Austausch zwischen Lehrkräften auf sozialen Medien (Facebook, Twitter, Blogs, Websites...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coaching-Maßnahmen: eine Lehrkraft erhält eine persönliche Beraterin für eine Zeit, um bestimmte Aspekte ihres Unterrichtes im Umgang mit Lerngruppen zu verbessern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kleine Rollenspiele: Nach einem kleinen Vortrag zum Thema Umgang mit Lerngruppen, werden Handlungsoptionen in einer Übungsgruppe rollenspielerisch erprobt und per Video aufgenommen. Das Video wird gemeinsam analysiert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehrkraft werden erarbeitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufnahme ihres realen Unterrichtes per Video und der anschließenden Reflexion nach vorher festgelegten Kriterien in einer Kleingruppe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussionen zwischen Lehrkräften, nach wissenschaftlichen inputs, z.B. in einer Fortbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Besuchen von Kollegen im Unterricht und der anschließenden gemeinsamen Reflexion auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse (Reflexionsbogen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fallbesprechungen, die durch einen klaren Leitfadens strukturiert sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 16. Möchten Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Lerngruppen weiter verbessern?

Nein, dies ist nicht
nötig

Ja, auf jeden Fall

Was trifft auf Sie zu?

—Sie haben bereits 75% ausgefüllt!—

21. Bis zu wie vielen Minuten Anreisezeit würden Sie für eine solche Fortbildung auf sich nehmen?

22. Ich würde es zeitlich schaffen zu der Fortbildung zu kommen:

stimmt nicht Teils-teils stimmt



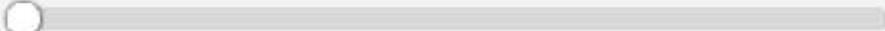
23. Was vermuten Sie? Meine Schulleitung (oder zukünftige Schulleitung) fände es wichtig, dass ich zu einer solchen Fortbildung zum Thema Umgang mit Lerngruppen gehe:

stimmt nicht Teils-teils stimmt



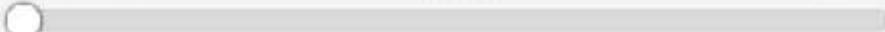
24. Wenn es um meine Arbeit geht, möchte ich tun, was meine Schulleitung für richtig hält.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



25. Was vermuten Sie? Kollegen/ Kolleginnen oder Kommilitonen/ Kommilitoninnen, die mir wichtig sind, finden es gut, wenn ich an der Fortbildung teilnehme.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



26. Wenn es um meine Arbeit geht, möchte ich tun, was für mich wichtige Kolleginnen/ Kollegen oder Kommilitonen/ Kommilitoninnen für richtig halten.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



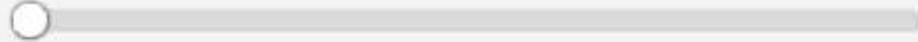
27. Was vermuten Sie? Die Eltern der Kinder meiner Klasse (oder meiner zukünftigen Klassen) fänden es gut, wenn ich an einer solchen Fortbildung teilnehme:

stimmt nicht Teils-teils stimmt



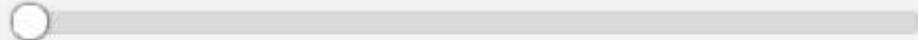
28. Wenn es um meine Arbeit geht, möchte ich tun, was die Eltern der Schülerinnen und Schüler meiner Klasse für sinnvoll halten.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



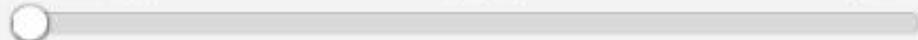
29. Was vermuten Sie? Meine Familie und Freunde finden es gut, wenn ich an einer solchen Fortbildung teilnehme.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



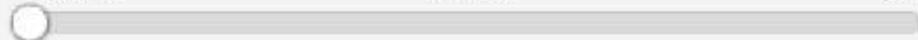
30. Wenn es um meine Arbeit geht möchte ich tun, was meine Familie und Freunde für sinnvoll halten.

stimmt nicht Teils-teils stimmt



31. Was glauben Sie? Die Teilnahme an einer solchen Fortbildung wäre für Sie vermutlich...

schlecht Teils-teils gut



32. Was glauben Sie? Die Teilnahme an einer solchen Fortbildung wäre für Sie vermutlich...

unangenehm Teils-teils angenehm



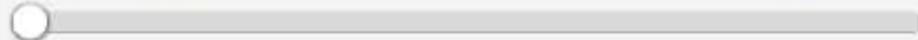
33. Glauben Sie, dass eine Chance besteht, dass eine solche Fortbildung sich positiv auf Ihre Gesundheit auswirken kann.

unwahrscheinlich Teils-teils wahrscheinlich



34. Glauben Sie, dass eine Chance besteht, dass eine solche Fortbildung Ihren Unterricht verbessern kann.

unwahrscheinlich Teils-teils wahrscheinlich



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Umgang mit Lerngruppen

Letzte Fragen:

37. Hier können Sie alles anmerken, was Ihnen in der Befragung gefehlt hat oder Sie (kritisch) kommentieren möchten:

Herzlichen Dank für Ihre Zeit!

Haben Sie Interesse an den **Ergebnissen** dieser Befragung? Schicken Sie mir eine E-Mail an wilton.tilman@stud.uni-due.de mit dem Betreff „Ergebnisse Studie I“ und ich schicke Ihnen diese gerne zu, nachdem die gesamte Umfrage abgeschlossen ist.

€€€

Wenn Sie am **Gewinnspiel** teilnehmen möchten (Chance auf zweimal 50 Euro), dann schreiben Sie mir eine E-Mail an wilton.tilman@stud.uni-due.de mit folgendem Text:

"Ich habe an der Befragung zum Umgang mit Lerngruppen teilgenommen und möchte am Gewinnspiel teilnehmen."

Betreff: Gewinnspiel Studie I

(Ihre E-Mailadresse wird ausschließlich zur Bekanntgabe der Gewinner/Innen verwendet und nicht mit den Daten Ihres Fragebogens zusammen gespeichert)

€€€

P.S. Ich freue mich sehr, wenn Sie den Link für diese Befragung an weitere Lehrkräfte, Referendarinnen/ Referendare oder Lehramtsstudierende schicken.

17.2 Studie II: Qualitativer Interviewleitfaden

E-Mail an Interviewpartner*innen vor dem Interview:

Liebe...

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklären ein Interview zum Thema Klassenführung zu geben.

Ich selbst bin hauptberuflich Grundschullehrer in Köln und promoviere parallel an der Universität Duisburg-Essen in den Bildungswissenschaften zum Thema „Klassenführung“. Das Interview werde ich persönlich durchführen.

Als aktive Lehrkraft können Sie mir sehr wertvolle Einblicke für mein Promotionsvorhaben ermöglichen. Besonders interessiert mich Ihre persönliche Meinung wie Lehrkräfte Kompetenzen in der „Klassenführung“ erwerben.

Unter „Klassenführung“ bzw. „Classroom-Management“ ist der Umgang einer Lehrkraft mit ihrer Schulklasse zu verstehen. In der Wissenschaft gibt es sehr viele unterschiedliche Definitionen zu diesem Begriff. Ich werde Ihnen nun eine mögliche Definition vorstellen, auf die ich mich im Interview beziehen werde. Falls möglich, wäre es hilfreich, wenn Sie diese Definition während des Interviews sichtbar vor sich legen können bzw. auf dem Bildschirm sehen können:

Klassenführung ist, die von der Lehrkraft selbst gestaltete, **soziale Interaktion** zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern. Die Interaktionsgestaltung bezieht sich zum einen auf eine **größere Gruppe** als Ganzes sowie auf **einzelne Kinder** individuell. Es handelt sich um Techniken, Strategien und Fähigkeiten der Lehrkraft,

- **positive Beziehungen** mit den Schülerinnen und Schülern aufzubauen,
- **präventiv** Störungen zu vermeiden,
- **auf Störungen** effektiv einzugehen
- sowie die **eigenen** Emotionen und das eigene Verhalten als Lehrkraft zu **regulieren**,

mit dem Ziel, sich bestmöglich um die Klasse zu kümmern, sodass **kognitives und soziales Lernen** der Schülerinnen und Schüler möglichst effektiv gestaltet wird.

Mein Umgang mit Ihren Interviewdaten: Das Interview werde ich als Audio oder mit dem Videokonferenztool jitsi-meet aufnehmen. Später wird die Tonspur dann transkribiert. Die Aufnahme selbst werde ich nach der Verschriftlichung löschen. Wenn Sie mögen, können Sie einen Einblick in die Transkription erhalten. Die Transkriptionen aller interviewten Personen werde ich in meiner Dissertation auswerten. Hierbei werde ich stets alle Angaben, die zu einer Identifizierung einer Person führen könnten, verändern oder aus dem Text entfernen. Auch die Audios werden nicht personenbezogen abgelegt. So bleiben Sie absolut **anonym**. Sie haben zudem während des Interviews jederzeit die Möglichkeit, ohne Angaben von Gründen, das Interview **abzubrechen**.

In welcher Form das Interview stattfindet, können Sie entscheiden. Entweder rufe ich Sie per Telefon an oder ich sende Ihnen einen Videokonferenzlink. Wichtig ist, dass SIE sich mit dem Medium wohlfühlen.

So bitte ich Sie mir folgende Fragen zu beantworten:

- An welchen Tag und um wie viel Uhr darf das Interview stattfinden? Datum + Uhrzeit
- Möchten Sie das Interview per Telefon oder per Videokonferenz durchführen?
- Bitte schreiben Sie mir Ihre Telefonnummer auf, auch wenn Sie eine Videokonferenz wünschen. Falls es zu technischen Schwierigkeiten während der Videokonferenz kommt, kann ich Sie dann erreichen. (Selbstverständlich werde ich Ihre Telefonnummer nur für das Interview nutzen und im Anschluss löschen). Telefonnummer: _____

Das Interview wird voraussichtlich etwas unter einer Stunde lang sein. Sehr freue ich mich auf das Interview mit Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen,

Tilman Wilton

Interview - Leitfaden

0) Small Talk/ Einführung

- Großen Dank für Ihre Zeit. Ansprache auf aktuelle Ereignisse z. B. Corona Bedingungen, etc.
- Wie ich Ihnen in **der E-Mail** geschrieben habe, führe ich eine Studie mit Interviews zum Thema Klassenführung durch. Selbstverständlich werden ihre Daten **anonym** behandelt. Alle ihre Angaben, die auf sie persönlich zurückführen können, werde ich verändern. Um das Interview später zu verschriftlichen, nehme ich den **Ton auf. Mit jitsi-meet** kann ich auch eine Aufnahme dieses Gespräches machen. Wäre dies auch für sie in Ordnung? **Ich sage Ihnen, ab wann ich mit der Aufnahme beginnen möchte** und wann ich sie beende.
- Als Basis für dieses Interview habe ich Ihnen eine Definition von Klassenführung geschickt. Ich möchte diese Definition mit ihnen noch einmal durchgehen und beantworte ihnen gerne mögliche Verständnisschwierigkeiten.

Klassenführung ist, die von der Lehrkraft **selbst** gestaltete, **soziale Interaktion** zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern. Die Interaktionsgestaltung bezieht sich zum einen auf eine größere Gruppe als Ganzes sowie auf einzelne Kinder individuell. Es handelt sich um Techniken, Strategien und Fähigkeiten der Lehrkraft,

- **positive Beziehungen** mit den Schülerinnen und Schülern aufzubauen,
- **präventiv** Störungen zu vermeiden,
- **auf Störungen** effektiv einzugehen
- sowie die **eigenen** Emotionen und das eigene Verhalten als Lehrkraft zu **regulieren**,

mit dem Ziel, sich bestmöglich um die Klasse zu kümmern, sodass **kognitives und soziales Lernen** der Schülerinnen und Schüler möglichst effektiv gestaltet wird.

- Haben Sie Fragen zu der Definition? Was denken sie über diese Definition – fehlt ihnen hier noch etwas?
- Als aktive Lehrkraft haben Sie zum Thema Klassenführung sicher schon einige Erfahrungen sammeln können. Mir ist in diesem Interview Ihre ganz persönliche Meinung wichtig. Der Hauptfokus meiner Arbeit besteht darin, was Ihre Meinung ist, wie Kompetenzen zur Klassenführung erworben werden können (wie werden Lehrkräfte besser in ihrer Klassenführung). Bei den Fragen, die ich Ihnen stellen werde, gibt es **kein richtig oder falsch**. Mir ist sehr wichtig, dass die Perspektive von Lehrkräften zu dem Thema Gehör findet. Ich freue mich also, wenn Sie mir ganz ehrlich sage, was Sie darüber denken.

1) Eigene Biografie und Vergangenheit der befragten Lehrkraft:

- Das Interview besteht aus **drei Teilen**. Ab nun möchte ich beginnen das **Gespräch aufzuzeichnen**. Ist dies okay für Sie? – Ich habe nun die Tonaufnahme für das Interview gestartet. Sie sagten dies ist für Sie in Ordnung. Aus meiner E-Mail wissen Sie bereits, dass ich aus der Tonaufnahme ein Transkript anfertige, um es in meiner Doktorarbeit auszuwerten. Ich komme nun zum eigentlichen Interview. Sie haben vorhin eine Definition von Klassenführung gehört, auf die sich das gesamte Interview beziehen wird.
- Der erste Teil dieses Interviews bezieht sich auf Ihre persönliche **Vergangenheit zum Thema Klassenführung lernen**.

	Leitfrage	Checkliste: Wurde dies erwähnt? (nur nachfragen, wenn es nicht erwähnt wurde)	Konkrete mögliche weitere Fragen an passender Stelle (falls Interviewpartner wenig sagt)
1.	Was glauben Sie? Wie haben Sie ganz persönlich Kompetenzen zur Klassenführung erlernt? Erzählen Sie doch mal!	<ul style="list-style-type: none"> • Welche konkreten Tätigkeiten haben Ihnen Kompetenzen zur Klassenführung erbracht? • Inwiefern hat Ihnen das Lehramtsstudium geholfen, um Ihre Kompetenzen zur Klassenführung zu verbessern? • Inwiefern hat Ihnen das Referendariat geholfen, um ihre Kompetenzen zur Klassenführung zu verbessern? • Inwiefern hat Ihnen Ihre Berufspraxis geholfen, um Ihre Kompetenzen zur Klassenführung zu verbessern? • Haben Sie an einer Fortbildung über Klassenführung schon einmal teilgenommen? Falls ja, inwiefern hat Sie ihre Kompetenzen in der Klassenführung verbessern können? • Haben Sie weitere Erfahrungen gemacht, die Ihre Kompetenzen im Umgang mit Gruppen förderten? Z. B. vor Beginn ihres Lehramtsstudiums oder Praktika? 	<p>Wodurch genau haben Sie Ihre Kompetenzen in der Klassenführung verbessert?</p> <p>Können Sie noch genauer erläutern, wie dies ihre Kompetenz der Klassenführung erhöht hat?</p> <p>Diesen Aspekt finde ich interessant. Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Können Sie mir noch genau erläutern, was Sie mit ... meinen?</p> <p>Gibt es noch weitere Aspekte, die bei Ihnen zu mehr Klassenführungscompetenz geführt haben?</p>
2.	Ich werde Ihnen nun einen Satz vorlesen. Welche Gedanken kommen Ihnen bei diesem Satz? „Klassenführung kann nicht gelernt werden, man ist eine gute Lehrkraft oder eben nicht.“	<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit können sie diesen Satz zustimmen? • Inwieweit lehnen sie diesen Satz ab? 	

2) Heute: Einschätzung der Befragten zu CM-Lernmöglichkeiten

	Leitfrage	Tätigkeiten: immer eine vorlesen	Konkrete mögliche weitere Fragen anpassender Stelle (falls Interviewpartner wenig sagt)
3.	<p>Ich komme zum zweiten Teil von drei des Interviews. Ich stelle ihnen jetzt 8 einzelne Tätigkeiten vor. Was denken sie hierüber? Inwieweit eignet sich die genannte Tätigkeit, um Kompetenzen zur Klassenführung aufzubauen? Oder eignen sich nicht?</p> <p>Würden Sie an so einer Maßnahme persönlich teilnehmen? / Würden Sie eine solche Tätigkeit persönlich durchführen?</p>	<p>Das Lesen von pädagogischen Fachbüchern und Fachzeitschriften zum Thema Klassenführung.</p> <p>Der Besuch eines wissenschaftlichen Vortrages zum Thema Klassenführung.</p> <p>Ein informeller Austausch zwischen Lehrkräften zum Thema Klassenführung (z.B. im Lehrkräftezimmer).</p> <p>Das Beobachten von anderen Lehrkräften im realen Unterricht (z. B. hospitieren, Team-Teaching,...)</p> <p>Teilnahme an einer Coaching-Maßnahmen: Eine Lehrkraft erhält eine persönliche Beraterin für eine Zeit, die sich besonders im Bereich Klassenführung weitergebildet hat. Die Beraterin besucht ihren Unterricht und gemeinsam werden mögliche Verbesserungen im Verhalten der Lehrkraft im Bereich Klassenführung erarbeitet.</p> <p>Nach einem kleinen Vortrag von einer Person, die sich besonders mit dem Thema Klassenführung beschäftigt hat, findet ein Rollenspiel statt, indem Handlungsoptionen erprobt und per Video aufgenommen werden. Das Video wird dann gemeinsam analysiert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehrkraft werden erarbeitet. [Micro-Teaching]</p> <p>Aufnahmen vom eigenen realen Unterricht per Video und der anschließenden Reflexion nach vorher festgelegten Kriterien in einer Lehrkräftekleingruppe.</p> <p>Zusammen mit einem Reflexionsbogen zu Klassenführung besuchen Lehrkräfte den Unterricht einer anderen Lehrkraft. Im Anschluss wird die Stunde mit Hilfe des Bogens gemeinsam reflektiert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern kann diese Tätigkeit helfen Klassenführungskompetenz aufzubauen? Inwiefern nicht? • Nennen sie Vorteile dieser Tätigkeit. • Nennen sie Nachteile dieser Tätigkeit. • Gibt es noch weitere Gründe, warum sie diese Tätigkeit als (nicht) sinnvoll erachten? • Für wen wäre eine solche Maßnahme aus ihrer Sicht sinnvoll und für wen nicht?
4.	Können wissenschaftliche Kenntnisse für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen sie ihre Antwort.		
5.	Können praktische Erfahrungen für die Klassenführungskompetenz von Lehrkräften nützlich sein? Bitte begründen sie ihre Antwort.		<ul style="list-style-type: none"> • Was glauben Sie nützt mehr?

3) Zukünftige Einschätzung der Befragten zum sinnvollen Lernen von CM-Kompetenzen

- Ich komme nun zum dritten und letzten Teil des Interviews. Wie soll Klassenführung heutzutage vermittelt werden?

	Leitfrage	Checkliste: Wurde dies erwähnt? (nur nachfragen, wenn es nicht erwähnt wurde)	Konkrete mögliche weitere Fragen anpassender Stelle (falls Interviewpartner wenig sagt)
6.	Sie hatten bereits berichtet, wie sie selbst Klassenführung erlernt haben und sie haben soeben Stellung zu gewissen Tätigkeiten genommen. Nun interessiert mich, welche Erfahrungen angehende Lehrkräfte ihrer Meinung nach in ihrer Ausbildung machen sollten, um Kompetenzen in der Klassenführung zu erlangen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Angebote sollten im Lehramtsstudium gemacht werden? • Welche Angebote sollten im Referendariat gemacht werden? 	
7.	Halten sie Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Klassenführung bei aktiven Lehrkräften für sinnvoll?	<ul style="list-style-type: none"> • Ja oder nein? • Bei nein: Bitte begründen Sie ihre Antwort. Weiter mit Frage 9 • Bei ja: Frage 8 	<ul style="list-style-type: none"> • Was glauben sie bei Berufsanfänger*innen im Lehrkraftberuf? Benötigen diese besondere Unterstützung?
8.	Welche Weiterbildungsangebote halten sie für aktive Lehrkräfte für sinnvoll, um deren Kompetenzen in Klassenführung weiter auszubauen?	<ul style="list-style-type: none"> • Was halten sie von Fortbildungen mit dem Thema Klassenführung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie müssten hilfreiche Weiterbildungsangebote gestaltet sein? • Wie müsste eine Fortbildung zur Klassenführung gestaltet sein (inhaltlich, methodisch, äußere Bedingungen), dass sie daran teilnehmen würden?
9.	Letzte Frage: Haben sie Punkte, die Sie noch gerne ansprechen würden?		<ul style="list-style-type: none"> • Fehlte ihnen eine Frage oder ein Aspekt im Interview? • Wie war dies für sie die Fragen zu beantworten? Leicht, schwer, fühlte sich dies komisch an?

→ Dann werde ich nun die Tonaufnahme **stoppen**.

4) Persönliche Daten (werden von mir schriftlich notiert):

- Verdeckter Name überlegen:
 - Klassenlehrkraft?
 - Ist die befragte Lehrkraft in einer inklusiven Klasse im gemeinsamen Lernen aktiv?
 - Findet Team-Teaching statt?
 - Einzugsgebiet der Schule
 - Alter:
 - Seit wie vielen Jahren Lehrkraft
-
- Geschlecht:
 - Bundesland:
 - Datum:
 - Uhrzeit:

18 Digitaler Anhang

Siehe beigelegten USB-Stick

18.1 Studie I: Quantitativer Online-Fragebogen

18.2 Studie II: Qualitativer Interviewleitfaden

18.3 Studie II: Zehn Transkripte der durchgeführten Interviews

18.4 Studie II: Gesamte Kodierungen der zehn Interviews

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Frau Professorin Dr. Gisela Steins, die mich von der Themenfindung bis hin zur Endfassung dieser Arbeit stets außerordentlich konstruktiv und zugleich inspirierend unterstützt hat. Ihre fachliche Betreuung und wertvollen Impulse haben meine Freude am wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder neu entfaltet.

Ebenfalls danke ich Frau Professorin Dr. Ingelore Mammes, dass sie die Zweitkorrektur freundlicherweise übernommen hat.

Dem gesamten Doktorand*innenkolloquium danke ich für die jahrelangen sehr interessanten Einsichten aus anderen Promotionsprojekten, von denen ich auch für diese Arbeit viel lernen konnte, sowie für die konkreten Rückmeldungen zu meinem Arbeitsstand. Die über das Kolloquium hinaus vertiefenden Gespräche mit Stefan Roggenkamp über die Inhalte und das methodische Vorgehen meiner Arbeit empfand ich zudem als äußerst gewinnbringend.

Ich bedanke mich herzlich bei Janine Heller für ihre wertvolle Unterstützung bei der Korrektur meiner Doktorarbeit. Ihre kritischen Fragen und konstruktiven Anmerkungen haben meinen Blickwinkel auf meine Arbeit in hilfreicher Weise erweitert.

Zum Schluss möchte ich mich noch bei allen Freund*innen und meiner Familie für ihre offenen Ohren und vielfältige Unterstützung bedanken.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/79245

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20231114-135058-7

Alle Rechte vorbehalten.