Ann-Cathrin Obermeier

Was verstehen Lehrkräfte unter Klassenführung?

Eine explorative Mixed-Methods-Studie zur Klassenführung als Teilaspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften

2019

Erziehungswissenschaft

Was verstehen Lehrkräfte unter Klassenführung?

Eine explorative Mixed-Methods-Studie zur Klassenführung als Teilaspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von
Ann-Cathrin Obermeier
aus Bielefeld
2019

Dekan:	Prof. Dr. Martin Bonsen
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Prof. Dr. Johannes Bellmann
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Martin Bonsen
Zweite Gutachterin:	Prof. Dr. Sabine Gruehn
Tag der mündlichen Prüfung (Disputation):	17.08.2020
Tag der Promotion:	17.08.2020

toofreshforyourtrash

Für

Julian Willinghöfer

1988-2014

Du fehlst.

Inhalt

Danksagung 1

I Vorbemerkung 2

II Glossar 4

III Abbildungsverzeichnis 5

IV Tabellenverzeichnis 8

V Abkürzungsverzeichnis 10

1 Einleitung 13

1.1 Problemstellung 14

1.2 Ziele der Arbeit 15

1.3 Aufbau der Arbeit 16

2. Theorie 18

2.1 Klassenführung 18

2.1.1 Klassenführung: Historische Genese des Konstrukts 18

2.1.2 Klassenführung: Definition 21

2.1.3 Klassenführung: Forschungsstand und Operationalisierung 33

2.1.4 Klassenführung: Gegenwärtige Bedeutung und bestehendes Desiderat 47

2.2 Modelle professioneller Kompetenz 50

2.2.1 Einstellungen 60

2.2.1.1 Einstellungen: Theoretische Verortung 60

2.2.1.2 Einstellungen: Operationalisierung und Forschungsstand 63

2.2.2 Wissen 68

2.2.2.1 Wissen: Theoretische Verortung 68

2.2.2.2 Wissen: Operationalisierung und Forschungsstand 70

2.3 Assoziationen 74

2.4 Zusammenspiel von Einstellungen und Wissen 78

2.5 Ableitung der Fragestellung 84

3 Methodisches Vorgehen 86
3.1 Datenerhebung 87
3.2 Stichprobe 89
3.3 Fragebögen 93
3.4 Ein Mixed-Methods-Ansatz: Triangulation 100
3.5 Qualitative Inhaltsanalyse 101
3.5.1 Lehrkräfte nennen Assoziationen 110
3.5.2 Lehrkräfte formulieren Definitionen 127
4. Ergebnisse 141
4.1 Ergebnisse: Quantitative Daten 141
4.1.1 Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit Klassenführung 142
4.1.2 Einstellung gegenüber Klassenführung 146
4.1.3 Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung 147
4.1.4 Auswirkung der Auseinandersetzung mit Klassenführung auf Einstellung und selbsteingeschätztes Wissen 148
4.1.5 Anwendung von Klassenführung im Unterricht 150
4.1.6 Korrelationen zwischen der Einstellung, dem selbsteingeschätzten Wissen und der Anwendung von Klassenführung 152
4.1.7 Bedeutung des Eintritts in den Schuldienst 155
4.2 Ergebnisse: Qualitative Daten 158
4.2.1 Assoziationen von Lehrkräften mit Klassenführung 158
4.2.2 Definitionen der Lehrkräfte von Klassenführung 174
4.3 Zusammenschau quantitativer und qualitativer Daten 181
4.3.1 Verhältnis von Einstellungen zu Assoziationen 181
4.3.2 Verhältnis von selbsteingeschätztem Wissen zu Definitionen 189
5. Diskussion 196
5.1 Zusammenfassendes Fazit und Diskussion der Ergebnisse 196
5.2 Reflexion der Methode 200

5.3 Ausblick 204
VI Literatur 207
VII Anhang 217

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Martin Bonsen und Frau Prof. Dr. Sabine Gruehn, die meine Arbeit betreut haben.

Ebenso danke ich meiner Kollegin, Dr. Kristina A. Frey, Dipl.-Psych.

Emotional und praktisch waren alle studentischen Hilfskräfte aus dem Projekt eine Unterstützung für mich. Ein chronologisch geordnetes Dankeschön für die Zusammenarbeit geht an Elena Kontis, Sonja Ulm, Carolin van Bebber, Nicolas Fiedel, Jonas Franke, Elisabeth Bremer und Eva Wackers. Ebenso danke ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums, die den Prozess durch ihr Mitdenken unterstützt haben.

Aus meinem privaten Umfeld danke ich meiner Mutter sowie meinen guten Freundinnen und Freunden. Danke für jegliche Unterstützung, die mir von euch entgegengebracht wurde.

I Vorbemerkung

Inhalt:

Die vorliegende Dissertation ist ein Produkt der Kooperationsvereinbarung „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung – Transfermöglichkeiten (BerTTram)“ zwischen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Unfallkasse NRW unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Martin Bonsen und Dr. Kristina A. Frey, Dipl.-Psych.
Die Autorin dieser Dissertation war wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem o.g. Projekt und für die Ausführung aller projektbezogenen Vorgänge zuständig. Die Projektlaufzeit erstreckte sich von 2012 bis Mitte 2018.

Die Forschungsfragen des Projektes „*BerTTram*“ unterscheiden sich zum Großteil von den Schwerpunkten dieser Dissertation, basieren aber auf derselben Datenbasis. Die Projektergebnisse wurden gesondert von dieser Dissertation bearbeitet.

Aufbau:

Die vorliegende Arbeit beinhaltet neben Widmung und Danksagung ein Glossar mit den wichtigsten sprachlichen Operatoren, ein Abbildungs- und Tabellenverzeichnis sowie ein Abkürzungsverzeichnis. Den Abschluss der Arbeit bilden das Literaturverzeichnis und der Anhang.

Anhang:

Tabelle I
Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer
Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen
Anschreiben an die Lehrkräfte
Anschreiben an die Schulen
Anschreiben an die Eltern
Antwortfax für Schulen
Protokollbogen

Zitation:

Die Zitierweise der Arbeit orientiert sich an den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (4. überarbeitete und erweiterte Auflage) der Deutsche[n] Gesellschaft für Psychologie (DGPs).

Abwandlungen:

Indirekte Zitate werden grundsätzlich über die Abkürzung „vgl.“ kenntlich gemacht, um sie eindeutig von den direkten Zitaten abzugrenzen. Sofern sich die Belege nicht auf ein gesamtes Werk beziehen, sind stets die Seitenzahlen des jeweiligen Originals angegeben. Auf die Abkürzung „ebd.“ wurde verzichtet, um die direkten Bezüge im Lesefluss einfacher zuordnen zu können.

Veränderungen von wörtlichen Zitaten in Form grammatischer Angleichung oder Korrekturen der Rechtschreibung sind durch eckige Klammern markiert (ausgenommen: einleitende Zitate aus dem Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“).

Tabellen und Abbildungen:

Die Bezifferung der Tabellen und Abbildungen ist fortlaufend. Die jeweilige Nummer befindet sich in der Beschreibung zur Darstellung. Lesebeispiele, Zusatzinformationen und Anmerkungen befinden sich jeweils direkt anbei.

Software:

Zur Erstellung dieser Arbeit wurden folgende Programme verwendet:

Adope Acrobat X Pro
EndNote X7
IBM SPSS Version 21
IBM SPSS Version 22
MS Word Version 2010
MS Word Version 2013
MS Power-Point 2010
MS Power-Point 2013
MS Excel 2010
MS Excel 2013
Verbi MAXQDA Version 11
Verbi MAXQDA Version 12

Online Tool:

TEITOK
http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/site/index.php?action=treedraw

II Glossar

Code[1]	Operator für die Zuweisung von Kategorien zu Segmenten
Codebaum	Struktur der Codes
Coding	Segment, dem ein Code zugewiesen wurde
Codesystem	Komplexe Anordnung von Codes (z.B. hierarchisch)
Hauptcode	siehe Obercode
Kategorie	Thematischer Oberbegriff für inhaltliche Gruppierung von Segmenten (theoretische Grundlage für Codes)
Kodiereinheit	Textliche Länge der codierten Segmente
Kodiersystem	siehe Codesystem
Kodierende	Forscherin oder Forscher, der einen Kodiervorgang vornimmt
Obercode	Übergeordenter Code
Oberkategorie	Hauptkategorie, Kategorie mit Subcodes
Rater	siehe Kodierende
Response	Antwort, Reaktion
Segment	Textteil, schriftliches Datenmaterial
Stimulus	Anregung, Impuls
Subcode	Untergeordenter Code

[1] Die Schreibweise für „Code“ und „Code“ als Lemma wird gemäß der Aussprache der in englischen Schreibweise beibehalten. Alle eingedeutschten Flexionen werden mit „k“ initiiert (z.B. Kodierleitfaden, kodieren, usw.).

III Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Definition von Klassenführung I: Akademisches Lernen. Unterordnung der Kounin‘schen Dimensionen zum akademischen Lernen in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein (vgl. Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4; vgl. Kounin, 2006). (Eigene Darstellung).

Abbildung 2: Definition von Klassenführung II: Akademisches Lernen und sozial-emotionale Entwicklung. Unterordnung der Kounin‘schen Dimensionen zum akademischen Lernen sowie der sozialen und moralischen Entwicklung nach Emmer (2006) und Evertson und Weinstein (2006a) in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein mit erster deduktiver Zuordnung der Dimension „Regeln“ (vgl. Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4; vgl. Kounin, 2006). (Eigene Darstellung).

Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2007, S. 2).

Abbildung 4: Das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

Abbildung 5: Einstellungskonstrukt Dreikomponentenmodell (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, zitiert nach Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

Abbildung 6: Schematische Darstellung (Ausschnitt) zum Assoziationsbegriff (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 38).

Abbildung 7: Vermutetes Wirkungsgeflecht von Einstellungen, Wissen und Anwendung in Bezug auf Klassenführung. (Eigene Darstellung).

Abbildung 8: Heuristisches Arbeitsmodell des Projektes BerTTRam: Techniken der Klassenführung und berufliche Belastung im Gesamtkontext Schule (vgl. Bonsen et al., 2016, unveröffentl. Projektbericht).

Abbildung 9: Ablauf der Datenerhebung. (Eigene Darstellung).

Abbildung 10: Erhebungsstandorte der Schulen. (Eigene Darstellung).

Abbildung 11: Theoretische Grundannahmen qualitativer Forschung. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Flick et al., 2007, S. 22).

Abbildung 12: Einfaches Kommunikationsmodell (vgl. Shannon & Weaver, 1949, S. 7).

Abbildung 13: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz (vgl. Koch & Österreicher, 2010, S. 23).

Abbildung 14: Modell zur Datenanalyse. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Obermeier, 2016).

Abbildung 15: Schematische Darstellung: Eindeutige Zuweisung von Segmenten zu Kategorien. (Eigene Darstellung).

Abbildung 16: Definition von Klassenführung III: Akademisches Lernen und sozial-emotionale Entwicklung mit Regeln. Unterordnung der Kounin‘schen Dimensionen zum akademischen Lernen sowie der sozialen und moralischen Entwicklung nach Emmer et al. (1982) sowie Evertson und Weinstein (2006a) in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein mit finaler Zuordnung der Dimension Regeln. (Eigene Darstellung).

Abbildung 17: Einstellung gegenüber Klassenführung nach Beschäftigungsintensität (ANOVA). Absolute Werte (n), Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

Abbildung 18: Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung nach Beschäftigungsintensität (ANOVA). Absolute Werte (n), Prozentwerte in Klammern, Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

Abbildung 19: Jahr des Eintritts in den Schuldienst (Einzelitem). M=1998, Modus=2008, N=199.

Abbildung 20: Jahr des Eintritts in den Schuldienst (Einzelitem). Zusammengefasst nach Dekaden. M=1998, Modus=2008, N=199.

Abbildung 21: Darstellung aller Subcodes samt Häufigkeiten der Oberkategorie "Inhaltliche Kategorie" mit MAXMaps. Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469 (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), N=199. (Eigene Darstellung).

Abbildung 22: Assoziationsstruktur (Stimulus Klassenführung). Alle Kategorien kombiniert mit ihrer Position im Satz, inklusive absoluter Häufigkeiten. Berechnung über den CRB (MAXQDA 12). Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl aller Codings=1469, rein inhaltliche Codings: 688, N=199. (Eigene Darstellung).

Abbildung 23: Extraktion der vier Kategorien, die am häufigsten zuerst genannt wurden. Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469, (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), inhaltliche Codings=688, N=199. (Eigene Darstellung).

Abbildung 24: Darstellung des Codebaumes mit MAXMaps zur Auswertung der von Lehrkräften formulierten Definitionen von Klassenführung als „Code-Subcode-Segments Model“. Die Stärke der Linien symbolisiert schemenhaft die Häufigkeitsausprägung, die jeweils in Klammern angegeben ist. Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=167. (Eigene Darstellung).

Abbildung 25: Addierte Häufigkeitsausprägungen der beiden Hauptkomponenten von Klassenführung (Aufsummierung der Codehäufigkeiten von tiefster und mittlerer

Ebene im Codebaum). Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Abbildung 26: Vergleich der Häufigkeitsausprägungen der sechs Subcodes zum akademischen Lernen sowie den sozialen Beziehungen (Tiefste Ebene im Codebaum). Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Abbildung 27: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen. 4-stufiges Antwortformat, N=199.

Abbildung 28: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen (nach Kounin). 4-stufiges Antwortformat, n=125.

Abbildung 29: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen (zum sozial-emotionalen Lernen). 4-stufiges Antwortformat, n=174.

IV Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schulformen in der Grundgesamtheit, N=850.

Tabelle 2: Alle Schulen in der Grundgesamtheit, angeschriebene (N=299) und teilnehmende Schulen (n=46).

Tabelle 3: Stichprobe Lehrkräfte. Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte nach Schulform und Geschlecht, N=197.

Tabelle 4: Stichprobe Schülerinnen und Schüler. Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Geschlecht, N=4880.

Tabelle 5: Explorative Faktorenanalyse (PCA) für die Trennung von Einstellungen und selbsteingeschätztem Wissen.

Tabelle 6: Missverständliches Auswertungsschema bei Doppelkodierungen.

Tabelle 7: Korrigiertes Auswertungsschema ohne Doppelkodierungen.

Tabelle 8: Im Studium habe ich von Klassenführung gehört (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196. Im Referendariat habe ich von Klassenführung gehört (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=195.

Tabelle 9: Im Studium habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196.

Tabelle 10: Im Referendariat habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=195.

Tabelle 11: Ich habe mich privat mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=194.

Tabelle 12: Ich habe an einer Fortbildung zum Thema Klassenführung teilgenommen (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196.

Tabelle 13: Einstellung gegenüber Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Tabelle 14: Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Tabelle 15: Anwendung von Techniken der Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Tabelle 16: Einstellung gegenüber Klassenführung, selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung, Anwendung von Techniken der Klassenführung (Korrelation nach Pearson), N=199.

Tabelle 17: Selbsteingeschätztes Wissen, Selbstwirksamkeit, Anwendung von Techniken der Klassenführung (Korrelation nach Pearson), N=199.

Tabelle 18: Einfache lineare Regression. Anwendung von Techniken der Klassenführung mit Prädiktoren selbsteingeschätztes Wissen und Selbstwirksamkeit. Standardisierter Koeffizient ß. Methode: Einschluss, N=197.

Tabelle 19: Einstellung, selbsteingeschätztes Wissen und Anwendung in Abhängigkeit der Berufserfahrung nach Eintrittsjahr (zusammengefasst) (ANOVA). Absolute Werte (n), Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

Tabelle 20: Gemeinsames Auftreten einer positiven oder negativen Bewertung mit einer inhaltlichen Kategorie. Berechnung über den Code-Relations-Browser (MAXQDA 12). Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469 (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), inhaltliche Codings=688, N=53.

Tabelle 21: Codesystem mit Häufigkeitsausprägungen pro Code für die von Lehrkräften genannten Definitionen von Klassenführung. Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Tabelle 22: Positive und negative Bewertungen von Klassenführung mit ausgewählten Skalen. N=199.

Tabelle 23: Ergebnisse der Prüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Fallgruppen mit mindestens einer rein positiven und mindestens einer rein negativen Bewertung. Methode: T-Test (SPSS Ver. 23) CI=Konfidenzintervall; LL=Lower limit; UL=Upper limit. n=32.

Tabelle 24: Explorative Faktorenanalyse für alle Codes der Assoziationen.

V Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ABCC	The Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory
AEPF	Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung
ANOVA	Varianzanalyse
BerT	Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung
BerTTram	Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung – Transfermöglichkeiten
bzw.	beziehungsweise
CFA	konfirmatorische Faktorenanalyse
COACTIV	Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Matheunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz
CRB	Code-Relations-Browser
ebd.	ebenda
et al.	und andere
EFA	explorative Faktorenanalyse
EMU	Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik
evtl.	eventuell
Ge	Gesamtschule
ggf.	gegebenenfalls
Gym	Gymnasium
ID	Identifikationsnummer, Fall
i.w.S.	im weitesten Sinne
f.	folgende
ff.	fortfolgende

Kap.	Kapitel
KF	Klassenführung
KODEK	Kompetenzen des Klassenmanagements
LDK	Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung
max.	maximal
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
o.g.	oben genannt
PCA	Hauptkomponentenanalyse
PISA	Programme for International Student Assessment
PKK	paedagogical psychological knowledge
Pos.	Position
Re	Realschule
s.o.	siehe oben
S.	Seite
SEWIK	Selbsteingeschätztes Wissen im Klassenmanagement
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
T. d. Klassenführung	Techniken der Klassenführung
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u.a.	unter anderem
u.Ä.	und Ähnliches
unveröffent.	unveröffentlicht
usw.	und so weiter
USA	United States of America

Ver.	Version
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

> Die Kunst ist lang, das Leben kurz, das Urteil schwierig, die Gelegenheit flüchtig. Handeln ist leicht, Denken schwer; nach dem Gedanken handeln unbequem. Aller Anfang ist heiter, die Schwelle ist der Platz der Erwartung. Der Knabe staunt, der Eindruck bestimmt ihn, er lernt spielend, der Ernst überrascht ihn. Die Nachahmung ist uns angeboren, das Nachzuahmende wird nicht leicht erkannt. Selten wird das Treffliche gefunden, seltner geschätzt. Die Höhe reizt uns, nicht die Stufen; den Gipfel im Auge wandeln wir gerne auf der Ebene. Nur ein Teil der Kunst kann gelehrt werden, der Künstler braucht sie ganz. Wer sie halb kennt, ist immer irre und redet viel; wer sie ganz besitzt, mag nur tun und redet selten oder spät. Jene haben keine Geheimnisse und keine Kraft, ihre Lehre ist, wie gebackenes Brot, schmackhaft und sättigend für einen Tag; aber Mehl kann man nicht säen, und die Saatfrüchte sollen nicht vermahlen werden. Die Worte sind gut, sie sind aber nicht das Beste. Das Beste wird nicht deutlich durch Worte. Der Geist, aus dem wir handeln, ist das Höchste. Die Handlung wird nur vom Geiste begriffen und wieder dargestellt. Niemand weiß, was er tut, wenn er recht handelt; aber des Unrechten sind wir uns immer bewußt. Wer bloß mit Zeichen wirkt, ist ein Pedant, ein Heuchler oder ein Pfuscher. Es sind ihrer viel, und es wird ihnen wohl zusammen. Ihr Geschwätz hält den Schüler zurück, und ihre beharrliche Mittelmäßigkeit ängstigt die Besten. Des echten Künstlers Lehre schließt den Sinn auf; denn wo die Worte fehlen, spricht die Tat. Der echte Schüler lernt aus dem Bekannten das Unbekannte entwickeln und nähert sich dem Meister. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. IX, Pos. 8650)

In dem Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Johann Wolfgang von Goethe (1795-1796) thematisiert der Autor die Entwicklung des jungen Wilhelm, der sein Elternhaus verlässt, um auf eigenen Pfaden seine professionelle, persönliche und geistige Ausbildung voranzutreiben. In dem oben zitierten Brief werden dem Lernenden die erworbenen Tugenden attestiert, wobei die enthaltenen Paradigmen als allgemeingültige Handlungsanweisungen für zukünftiges Tun zu verstehen sind. Wilhelm ist derjenige, der lernt, der Wissen erwirbt, der sich bildet, der sich entwickelt. Typischerweise werden diese Prozesse zunächst – auch in Zeiten des lebenslangen Lernens – mit der Rolle von Schülerinnen und Schülern assoziiert. Jedoch befinden sich auch Lehrkräfte selbst in der Rolle der Lernenden – selbstverständlich nicht nur in den theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen, sondern auch in ihrer täglichen Unterrichtspraxis, wenn sie ihr Lehrerhandeln analysieren, reflektieren und modifizieren.

In der vorliegenden Arbeit verleihen wiederkehrende Zitate aus Goethes Roman dem Leser einleitende Denkanstöße für die jeweiligen Kapitel und rahmen die Themen der einzelnen Teilstücke dieser Arbeit.

Der nachfolgende Abschnitt eröffnet zunächst das Problem, das in dieser Dissertation behandelt wird. Es wird kurz aufgeführt, welche Fragen sich aus diesem Problem ableiten und wie ihnen wissenschaftlich begegnet wurde, wobei auch die Ziele der Arbeit dargelegt werden. Zuletzt erfolgt ein kurzer Überblick über den Gesamtaufbau dieser Arbeit.

1.1 Problemstellung

Wie von Jürgens (2006) festgestellt werden konnte, besteht ein grundlegendes Problem in der Ausbildung von Lehrkräften: Die theoretische Ausbildung als Vorbereitung für den Einstieg in die schulische Praxis ist oft unzureichend und provoziert bei jungen, angehenden Referendarinnen und Referendaren den sogenannten *Praxisschock* (vgl. Jürgens, 2006). Ursächlich hierfür scheint die Diskrepanz zwischen den Lerninhalten der akademischen Ausbildung und den in der Praxis tatsächlich geforderten Anforderungen zu sein, was z.B. Cramer (2013) sowie Voss und Kunter (2011) konstatieren (vgl. Cramer, 2013, S. 66; vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 206 f.). Ein adäquater Umgang mit den Anforderungen des Schulunterrichts, der idealerweise zu einem hohen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt, ist Kennzeichen einer kompetenten Lehrkraft (vgl. Bromme, 1997, S. 179 ff.). Ein Versuch, diese notwendige und geforderte Kompetenz zu stärken, besteht laut Krause-Hotopp (2006) darin, – recht naheliegend am identifizierten Problem – den Ausbau praktischer Phasen während der universitären Ausbildung beispielsweise durch ein Eingangspraktikum oder ein Praxissemester zu erweitern (vgl. Krause-Hotopp, 2006, S. 6). Aktuell stellt sich dieser Ansatz z.B. in der Reformierung der Landesgesetze für Lehramtsstudiengänge an nordrhein-westfälischen Universitäten dar, in denen ein obligatorisches Praxissemester eingeführt wurde (vgl. LABG NRW, 2016, S. 2 f.). Eine andere häufig angewendete Methode, um dem Praxisschock entgegenzuwirken, ist laut Havers (2006) die Etablierung von Lehrertrainings oder Fortbildungen (vgl. Havers, 2006, S. 82). Verschiedene Ansätze wurden bereits in diese Richtung entwickelt, wobei die Trainingseinheiten zu nachweislichen Erfolgen führen können und sowohl für angehende als auch für praktizierende Lehrkräfte geeignet sind (vgl. Havers, 2010, S. 284). Allerdings wird dem Problem in beiden Ansätzen genau genommen reaktiv begegnet, sodass sich die Frage ergibt, an welcher Stelle bereits präventive Maßnahmen erfolgen könnten, die negative Situationen in der Praxis gar nicht erst aufkommen lassen. So besteht ein alternativer Ansatz, der schon an der Ursache des Problems ansetzt, darin, die Verbesserung der akademischen Ausbildung an sich voranzubringen.

Hierfür ist zu analysieren, wo genau die Schwachstellen in Ausbildung und Unterrichtspraxis liegen und wo entsprechend der Verbesserungsbedarf besteht. Im Anschluss daran kann ein gezieltes Entgegenwirken initiiert werden, dessen Effekt wiederum in evaluierenden Studien geprüft werden müsste. Einen ersten Schritt in diese Richtung liefert die vorliegende Dissertation.

1.2 Ziele der Arbeit

Einen Bestandteil der akademischen Ausbildung von Lehrkräften, dem Studium, bildet die Vermittlung von Techniken der Klassenführung, die neben weiteren Begriffen häufig auch unter *Classroom Management* gefasst werden, so z.B. zu finden bei Dollase (2015) (vgl. Dollase, 2015, S. 172). Es handelt sich nach Baumert und Kunter (2011) um einen zentralen Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Ihre positive Wirkung auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wurde mehrfach nachgewiesen, so unter anderem von Helmke (2015) (vgl. Helmke, 2015; vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 208). Unter Fokussierung auf dieses Konstrukt, dessen Ursprung auf den US-amerikanischen Forscher und Pädagogen Kounin (1912-1995) zurückgeht, werden Teilaspekte der Kompetenz von Lehrkräften untersucht.

Die Forschungsfragen, die sich aus dem dargestellten Problemaufriss ergeben, konzentrieren sich demnach sowohl auf die universitäre Ausbildung als auch auf die schulische Praxistätigkeit. Es muss erstens ermittelt werden, in welcher Form die Kompetenzen der Klassenführung bereits in der theoretischen Phase erworben wurden und zweitens, inwiefern die Kompetenzen in der Praxis erfolgreich angewendet und ausgebaut werden.

Um dies zu ermitteln, wird zunächst die Beschäftigungsintensität mit dem Konstrukt Klassenführung erfasst. Es folgen Analysen zu den damit verknüpften Einstellungen im Sinne einer persönlichen Haltung gegenüber Klassenführung. Weil es ein zentraler Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist, liegt ein Schwerpunkt auf der Untersuchung des Wissens über Klassenführung. Entsprechend wird danach gefragt, wie Lehrkräfte ihr Wissen selbst einschätzen. Es folgen im Abgleich dazu Ansätze zur Messung des tatsächlich vorhandenen kognitiven Wissens. In Ergänzung zu diesen Aspekten und in Anknüpfung an die Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes werden weitere Konstrukte in die Analysen einbezogen, um ihre Wirkungsweise zu ermitteln (Anwendung von Klassenführung, Selbstwirksamkeit in den Techniken der Klassenführung, Quellen der Selbstwirksamkeit in den Techniken der Klassenführung). Eine Zusammenschau der verschiedenen Ergebnisse stellt den Kern dieser Arbeit dar. Grundlage hierfür sind umfangreiche Analysen zu frei formulierten Assoziationen und Definitionen von Lehrkräften.

Der methodische Zugang erfolgte sowohl qualitativ als auch quantitativ. In einem Mixed-Methods-Design wurden offene und geschlossene Antworten von N=199 Lehrkräften aus nordrhein-westfälischen Gymnasien und Gesamtschulen ausgewertet. Die Auswertung er-

folgte computergestützt über die Programme IBM SPSS Version 21, 22 und MAXQDA Version 11, 12. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte inhaltsanalytisch. Im Verhältnis stehen diese Daten im Vordergrund. Sie haben die Funktion, die auf quantitativem Wege geprüften Hypothesen im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes in einer Zusammenschau zu betrachten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zunächst werden in einem theoretischen Kapitel Grundlagen vermittelt, die mit dem Forschungsgegenstand Klassenführung unmittelbar in Verbindung stehen oder diesen beschreiben (vgl. Kap. 2). Der nächste thematische Abschnitt der theoretischen Grundlagen befasst sich mit dem Begriff der Lehrerkompetenz samt seiner bekanntesten Modelle (vgl. Kap. 2.2). Herausgegriffen werden zwei ausgewählte Aspekte dieser Modelle: Die Einstellungen und das Wissen. Begonnen mit den Einstellungen – hier die Einstellungen bezüglich Klassenführung – erfolgt zunächst eine theoretisch fundierte, definitorische Aufarbeitung des Konstrukts. Als eine Schnittstelle zwischen Einstellungen und Wissen wird ein Kapitel zu Assoziationen eingefügt, da solche im späteren Verlauf als Operationalisierung der Konstrukte eingesetzt werden. Als Synthese der drei Hauptbegriffe (Klassenführung, Einstellung, Wissen) erfolgt im letzten Schritt eine Zusammenführung der Konstrukte. Auf dieser Grundlage werden schließlich die sich daraus ergebenden Forschungsfragen abgeleitet, die unter folgender Hauptfrage subsummiert werden: Was verstehen Lehrkräfte unter Klassenführung?
In Kapitel 3 werden die methodischen Zugänge herausgearbeitet (vgl. Kap. 3). Für die Datenauswertung wurde ein Mixed-Methods-Design angewendet, bei dem zwei Datenquellen miteinander trianguliert wurden, um die gleichen Forschungsfragen möglichst abgesichert zu beantworten (vgl. Kap. 3.4). Einen Schwerpunkt bildet die qualitative Inhaltsanalyse der offenen Antworten. In einem induktiven Vorgehen wurden zunächst schriftlich formulierte Assoziationen zum Klassenführungsbegriff computergestützt kodiert (Einstellungen) (vgl. Kap. 3.5.1). In einem deduktiven (und teilweise induktiven) Vorgehen wurden von den Lehrkräften formulierte Definitionen (Wissen) computergestützt kodiert (vgl. Kap. 3.5.2).
Im vierten Kapitel dieser Arbeit sind die Ergebnisse dargestellt (vgl. Kap. 4). Begonnen wird mit der Auswertung der quantitativen Daten (vgl. Kap. 4.1). Der nachfolgende größere Teil der Ergebnisdarstellung widmet sich den qualitativen Befunden (vgl. Kap. 4.2). Begonnen wird mit der Präsentation der ermittelten Assoziationsstruktur der befragten Lehrkräfte (vgl. Kap. 4.2.1). Hierauf folgt die Auswertung der Definitionen. Die Triangulation der Daten

erfolgt in der Kombination der beiden zuvor beschriebenen Ansätze (vgl. Kap. 4.3). Hierfür werden jeweils die Ergebnisse der quantitativen Analysen mit denen der qualitativen Analysen in Beziehung gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft.
Im letzten Kapitel werden alle Arbeitsschritte und Ergebnisse zusammengefasst, reflektiert und diskutiert (vgl. Kap. 5).

2. Theorie

Die theoretischen Grundlagen dieser Dissertation umfassen den inhaltlichen Schwerpunkt Klassenführung und den pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften im Allgemeinen. Es werden jeweils zunächst theoretische Beschreibungen der Konstrukte vorgenommen, bevor ausführliche Darlegungen zu Operationalisierungen erfolgen. Abgeschlossen werden die Teilkapitel mit aktuellen Forschungsbefunden. Ziel es ist, bestehende Forschungsdesiderate herauszuarbeiten.
Eines der Desiderate besteht in dem bislang unzureichend untersuchten Zusammenwirken zwischen dem Wissen und den Einstellungen von Lehrkräften bezüglich Klassenführung. Aus diesem Grund wird in der Synthese aus den Kapiteln 2.1 und 2.2 unter dem Gliederungspunkt 2.3 das „Zusammenspiel von Einstellungen und Wissen“ genauer bearbeitet (Kap. 2.3). Angestrebt wird Entwicklung eines heuristischen Modells, in dem die vermuteten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten visualisiert werden.
Abschließend werden die Forschungsfrage(n) als Konsequenz der dargelegten Ausführungen abgeleitet.

2.1 Klassenführung

> (…) wir können nicht immer das Tadelnswerte vermeiden, nicht vermeiden, dass unsere Gesinnungen und Handlungen auf eine sonderbare Weise von ihrer natürlichen und guten Richtung abgelenkt werden; aber gewisse Pflichten sollten wir niemals aus den Augen setzen. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. VII, Pos. 8162)

Das vorliegende Kapitel beinhaltet die theoretischen Grundlagen zum Thema Klassenführung. Zunächst wird in einem chronologischen Überblick die historische Genese des Konstrukts erklärt. Die historische Aufarbeitung, aktuelle Weiterentwicklungen und die Rezeption im deutschsprachigen Raum dienen der Ableitung einer Definition des Klassenführungsbegriffs für die vorliegende Arbeit.

2.1.1 Klassenführung: Historische Genese des Konstrukts

Bereits in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts finden sich erste Beispiele für die Verwendung des Begriffs „Classroom Management“ als Konstrukt der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur wie Piwowar (2013a) zusammenfassend aufführt (Arnold, 1908;

Bagley, 1907; Paulu, 1928, zitiert nach Piwowar, 2013a, S. 23). Die Sammlung von Daten zu diesem Konstrukt, insbesondere im schulischen Kontext, erfolgte nicht systematisiert und nur wenig ausführlich. Laut Brophy (2006), der einen Überblick über die Historie der Klassenführung gibt, wurde eine erste Studie, die das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund behavioristischer Ansätze erfasste, im Jahr 1925 von Haggerty durchgeführt (vgl. Brophy, 2006, S. 21). Eine systematische Verortung und Erforschung findet erst deutlich später statt, wie Brophy weiter erläutert (vgl. Brophy, 2006, S. 23). Den Beginn entsprechender Forschungsansätze datiert er auf circa 1950 (vgl. Brophy, 2006, S. 23). In teilweise experimentellen Designs wurde von Wissenschaftlern die Wirkung von Lob und Tadel auf das Verhalten von Kindern untersucht. Hierbei wurde festgestellt, dass vorausschauendes und lobendes Verhalten bei den Kindern eine höhere Wirkung erzielte als konsequentes, tadelndes Verhalten (vgl. Brophy, 2006, S. 23). Auf diesen Erkenntnissen aufbauend führten Kounin (1970, 2006)[2] und sein Kollege Gump Ende der 1960er Jahre ihre Beobachtungsstudie in US-amerikanischen Klassen durch, womit sie den Grundstein für die Techniken der Klassenführung, wie sie noch heute bekannt sind, legten (vgl. Brophy, 2006, S. 23; vgl. Kounin, 2006). Ihr Forschungsansatz erfolgte aus ökologischer, beobachtender Perspektive (vgl. Brophy, 2006, S. 27 f.) Kounin (2006) führte in verschiedenen Settings zahlreiche Videoaufzeichnungen von Unterrichtssituationen durch, analysierte sie, suchte Zusammenhänge und Unterschiede, führte korrelative Berechnungen durch und leitete aus seinem Projekt schließlich die Dimensionen der Klassenführung ab (vgl. Kounin, 2006). Der Fokus seiner Untersuchungen lag dabei bei der Frage, wie Unterrichtsstörungen verhindert und unterbunden werden können mit dem Ziel, die effektive Lernzeit so weit wie möglich auszudehnen (vgl. Kounin, 2006, S. 77). Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Lehrkraft nach den fünf von ihm erarbeiteten Prinzipien agieren: 1. *Allgegenwärtigkeit und Überlappung,* 2. *Reibungslosigkeit und Schwung,* 3. *Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip,* 4. *Valenz und intellektuelle Herausforderung* und 5. *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit* (vgl. Kounin, 2006, S. 148). Spätere Ansätze aus den 1980er Jahren setzten dabei an, Lehrkräfte in den Techniken der Klassenführung gezielt zu schulen (vgl. Brophy, 2006, S. 32). Vorangetrieben wurde diese Bewegung unter anderem von Emmer und Evertson (1982). Dabei stand, so erklären es z.B. Brophy (2006) und Doyle (1986), jetzt auch

[2] Zitiert wird in dieser Arbeit die aktuelle Auflage aus dem Jahr 2006: Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann. Die Erstauflage von „Techniken der Klassenführung“ (im Original „Classroom Management“) erschien 1970.

ein neuer Aspekt von Klassenführung im Blickfeld, nämlich die persönliche Art der Lehrkraft und ihr soziales Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern:

> The consensus is that also teachers should be friendly and personable rather than austere, they also should be businesslike in visibly taking charge and establishing a positive classroom atmosphere and the basic lesson and activity routines that create the desired learning environment (Brophy, 2006, S. 32).

Damit war eine wesentliche Erweiterung des Begriffs in Kraft geleistet, weil neben der Unterbindung von Unterrichtsstörungen auch die Betrachtung des sozialen Miteinanders im Klassenraum und die allgemeine Lernatmosphäre mit in das Blickfeld gerückt wurden. Den Schülerinnen und Schülern freundlich zu begegnen, wird ebenso wie eine angenehme Lernatmosphäre in die Forschungsbemühungen zur Klassenführung integriert. Nicht zuletzt auf dieser Erneuerung basierend, formulierten Evertson und Weinstein (2006a) ihre bis heute allgemein anerkannte und entsprechend bekannte Definition von Klassenführung, in der die Effektivität von Klassenführung anhand der Lehrhandlungen definiert wird, welche die *akademische* und die *sozial-moralische* Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4).

Es lässt sich festhalten, dass Klassenführung ein Konstrukt ist, das aus empirischer Beobachtung erwachsen ist. Während in der frühen Anfangsphase das Verhalten von Kindern und dessen Beeinflussungsfaktoren im Rahmen behavioristischer Ansätze untersucht wurden, tritt mit den Videostudien von Kounin (2006) eine ökologische Betrachtung in den Vordergrund (vgl. Brophy, 2006, S. 27 ff.). Aus den empirischen Ergebnissen heraus werden die Dimensionen der Klassenführung abgeleitet. Sie fokussieren die Prävention und Unterbindung von Unterrichtsstörungen (vgl. Kounin, 2006). Später werden Konzepte für Lehrertrainings entwickelt, die auch die soziale Komponente im Unterricht miteinbeziehen (vgl. Brophy, 2006, S. 32). Damit wird ein neuer, wesentlicher Faktor von Klassenführung hinzugefügt.

Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass die Erweiterung des Konstrukts stetig vorangeschritten ist und sich die Bestimmung seiner Elemente je nach Autorinnen oder Autoren unterscheidet. So wurde parallel zu den Entwicklungen in den USA auch in der deutschen Erziehungswissenschaft zum Thema Klassenführung gearbeitet, z.B. prominent von Haag und Streber (2012) oder auch Schönbächler (2008) (vgl. Haag & Streber, 2012; vgl. Schönbächler, 2008). Bekannte Arbeiten legten bereits in den frühen Jahren der Entwicklung und deutschen Rezeption Mayr, Eder und Fartacek (1991) vor. In einem Ansatz aus dem Jahr 2002 fassen sie erfolgreiche Klassenführung in einem Vier-Typen-Modell zusammen, bei dem zwischen

dem *kommunikativ-beziehungsorientierten*, dem *fachorientierten*, dem *disziplinierenden* und dem *arbeitsökonomischen* Typ unterschieden wird (vgl. Mayr et al., 1991). Ebenso nennt Schönbächler (2008) in ihren Ausführungen Tausch und Tausch (1998), die ganz besonders die positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerschaft betonen, sowie auch Herzog (2002), der die bestehenden Dimensionen um Weitere ergänzt (vgl. Tausch & Tausch, 1998; Herzog, 2002, zitiert nach Schönbächler, 2008, S. 29; S. 19).

Auffällig für die Entwicklung von Klassenführung im deutschsprachigen Raum ist die Berücksichtigung von Unterrichtsregeln als eine Teildimension, die ursprünglich auf Emmer et al. (1982) zurückgeht. Mehrere Autorinnen und Autoren fügen diesen Aspekt heute als festen Bestandteil hinzu, so z.B. Lohmann (2013), Nolting (2009) und Piwowar (2013b) (vgl. Lohmann, 2013, S. 127 ff.; Nolting, 2009, S. 62 ff.; vgl. Piwowar, 2013b, S. 219). Ursprünglich werden Regeln nicht explizit erwähnt (vgl. Kounin, 2006). Aufgrund der bei Kounin (2006) beschriebenen Vorgänge während des Unterrichts ist jedoch davon auszugehen, dass Regeln von Lehrkräften implizit durch ihr Handeln kommuniziert und durch Sanktionen durchgesetzt werden: Dies wird beispielsweise durch die Beschreibung des sogenannten „Welleneffekts“ (Kounin, 2006, S. 11) deutlich. Diesem sozialen Phänomen liegt die Beobachtung zugrunde, dass bei der Zurechtweisung einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers oder der gesamten Gruppe demonstriert wird, welches (abweichende) Verhalten getadelt wird, sodass sich die Gruppe automatisch an diesem Präzedenzfall orientiert (vgl. Kounin, 2006, S. 11). Demnach wird hierbei das soziale Verhalten angesprochen, sodass eine neue Ebene eröffnet wird, die Kounin zuvor nicht ausdrücklich beleuchtet, die jedoch in anderen Rezeptionen eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Evertson & Weinstein, 2006b). Klassenführung als eine von der Lehrkraft ausgeführte Tätigkeit ist dabei stets als Gelingensbedingung für guten Unterricht konstant geblieben, sodass in der gegenwärtigen Literatur von einer Kernkompetenz von Lehrkräften gesprochen wird (vgl. Helmke, 2007, S. 2; vgl. Piwowar, 2013b, S. 220; vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

2.1.2 Klassenführung: Definition

Kounin (2006) entwickelte das Konstrukt der Klassenführungstechniken auf der Grundlage seiner empirischen Beobachtungen. Er legte eine Definition fest und bestimmte evidenzbasierte Dimensionen. Auf der Basis signifikanter Korrelationen ermittelte er folgende auf das Schülerverhalten wirkende Dimensionen: Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungs-

losigkeit und Schwung, Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip, Valenz und intellektuelle Herausforderung und Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit (vgl. Kounin, 2006, S. 148). Die Bezeichnungen der Dimensionen sind aus dem englischen Original übersetzt und derzeit in der aktuellen Version aus dem Jahr 2006 vorliegend.

1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Diese Dimension ist die erste und gleichzeitig die wichtigste Dimension unter den gelisteten fünf. Zusammengefasst werden hierbei zwei Begriffe, die sich sowohl auf das allgemeine Aufmerksamkeitslevel als auch auf das taktische Geschick der Lehrkraft beziehen. *Allgegenwärtigkeit* beschreibt die Aufgabe der Lehrkraft, permanent für das Schülerverhalten und das Geschehen im Klassenraum aufmerksam zu sein. Mit dem Ziel, unterrichtsbezogenes Fehlverhalten aufseiten der Schülerschaft zu verhindern bzw. dieses bei akutem Auftreten sofort zu unterbinden, müsse die Lehrkraft ständig „über alle Vorgänge im Bilde" sein (Kounin, 2006, S. 85). Nur so bestehe die Möglichkeit, Störungen und potenzielle Welleneffekte solcher Störungen durch das sofortige Eingreifen bereits im Entstehen zu unterbinden (vgl. Kounin, 2006, S. 85). Kounin selbst veranschaulicht diese Komponente mit der Redewendung „Augen im Hinterkopf" haben (Kounin, 2006, S. 90). Der Aspekt der Überlappung bezieht sich auf die zeitliche Komponente. Es gehe um das „Sich-Kümmern um zwei Vorgänge gleichzeitig" (Kounin, 2006, S. 85). Sobald also ein laufender Vorgang z.B. durch störendes Verhalten unterbrochen wird, gilt es für die Lehrkraft zum einen, die Störung zu unterbinden, aber zum anderen den laufenden Vorgang aufrechtzuerhalten, ohne einen einschneidenden Bruch zu erzeugen. Kounin erläutert die Dimension anhand mehrerer Beispiele, von denen eines an dieser Stelle genauer betrachtet wird.

Beispiel:

Während die Lehrkraft mit einer Lerngruppe beschäftigt ist und Übungen mit ihr durchführt, wird an einer anderen Stelle in einer Stillarbeitsgruppe geflüstert. Die Lehrkraft weist den störenden Schüler zurecht. Dabei erkennt die Lehrkraft nicht oder ignoriert es schlichtweg, dass bereits zuvor und auch während der Zurechtweisung Papierflugzeuge durch den Klassenraum geworfen wurden. Das Defizit besteht darin, dass die Lehrkraft keine Allgegenwärtigkeit demonstriert. Während ein Flüstern die Aufmerksamkeit der Lehrkraft erweckt, wird das Werfen der Papierflieger nicht getadelt (vgl. Kounin, 2006, S. 89 f.). Es komme außerdem darauf an, so Kounin weiter, dass die Lehrkraft den richtigen Moment des Einschreitens wählte, also quasi so schnell wie möglich. Zudem sei

die korrekte Zurechtweisung vonnöten, was bedeutet, diejenige oder denjenigen herauszufinden und zu ermahnen, die oder der das Fehlverhalten verursacht hat zu erwischen. Werden diese beiden Punkte missachtet, liegen sogenannte *Zeit- und/oder Objektfehler* vor (vgl. Kounin, 2006, S. 92).

Ein Beispiel für den Aspekt der *Überlappung* führt Kounin anhand des folgenden Beispiels aus: Während in einem Lesekreis eine Schülerin etwas vorliest, kommt eine andere Schülerin auf den Lehrer zu und erwartet eine Kontrolle der von ihr erledigten Aufgaben. Nach wenigen Augenblicken der Nicht-Reaktion der Lehrkraft zupft die Schülerin am Ärmel der Lehrkraft, woraufhin diese reagiert und die Aufgaben korrigiert. Im Lesekreis kommt das Lesen währenddessen ins Stocken. Erst als die auftretende Schülerin das Setting mit neuen Aufgabenstellungen wieder verlässt, bittet der Lehrer darum, das Vorlesen im Kreis fortzusetzen (vgl. Kounin, 2006, S. 94). Kounin bemängelt in dieser Situation die vollständige Abwendung der Aufmerksamkeit des Lehrers vom Lesekreis. Es gelingt der Lehrkraft in diesem Beispiel nicht, zwei sich überlappende Situationen zeitgleich zu bewältigen. Genau dieses Verhalten darf laut Kounin nicht geschehen. Es müsse der Lehrkraft gelingen, „simultan" zu agieren und sich nicht von einem auftretenden Problem oder einer Störung vollkommen einnehmen zu lassen (Kounin, 2006, S. 95 ff.). In Anlehnung an diese Beispiele nennt Kounin diese Dimension entsprechend „Überlappung" (Kounin, 2006, S. 89 ff.).

2. Reibungslosigkeit und Schwung

Die beiden, ebenfalls inhaltlich nah beieinander liegenden, Dimensionen von Klassenführung *Reibungslosigkeit und Schwung* beschäftigen sich im Großen und Ganzen mit der Abwicklung jeglicher Abläufe im Unterricht, die von der Lehrkraft gesteuert werden (vgl. Kounin, 2006, S. 101 ff.). Auch hier fasst Kounin zwei inhaltlich ähnliche Bereiche zu einem zusammen, während er jedoch feine Nuancen zwischen ihnen unterscheidet. Beide Aspekte beschäftigten sich mit Übergängen wie z.B. dem Wechsel von Phasen oder Arbeitsaufträgen im Unterricht. *Reibungslosigkeit* hingegen kann nicht nur bei Übergängen potentiell missachtet werden, sondern auch während laufenden Vorgängen. Bekannt ist z.B. die Situation, in der sich die Lehrkraft von einem Reiz ablenken lässt.

Beispiel:

Kounin erwähnt hier das Beispiel der Lunchtüte auf dem Boden: Inmitten einer laufenden Leseübung entdeckt die Lehrkraft eine Lunchtüte auf dem Boden und beginnt umgehend damit, sich über den Fund des Objekts zu echauffieren und die Klasse zurechtzuweisen mit dem Hinweis, dass die Lunchtüten nicht in den Klassenraum gehörten (vgl.

Kounin, 2006, S. 103). In der Konsequenz wurde durch diese Zurechtweisung der Arbeitsfluss der lesenden Schülerin unterbrochen. Die Ausführungen der Lehrkraft kosten Unterrichtszeit, die zum Lernen genutzt werden sollte. Das affektive Einschreiten bezeichnet Kounin als *Reizabhängigkeit*, die es entsprechend zu vermeiden gelte (vgl. Kounin, 2006, S. 103). Beobachtet wurden in Kounins Studie verschiedene Ausprägungen mangelnder Reibungslosigkeit: „Reizabhängigkeit, Unvermitteltheit, thematische Unentschlossenheit, thematische Inkonsequenz, Verkürzungen“ (Kounin, 2006, S. 103). Außerdem bestünden beobachtete Fehlverhaltensweisen der Lehrkraft darin, Probleme zu ausgiebig zu thematisieren (Überproblematisierung) oder auch darin, Zeitverlust durch die Fragmentierung der Gruppe in ihre Individuen zu verursachen (Gruppen-Fragmentierung) (vgl. Kounin, 2006, S. 104). Diese dadurch oder durch vergleichbare Aktionen auf Seiten der Lehrkraft erzeugte zeitliche Verzögerung des Unterrichtsverlaufs sind Beispiele für fehlenden Schwung. Nicht nur die verlorene Lernzeit ist eine Folge unzureichender Reibungslosigkeit und mangelnden Schwungs, sondern auch das Entstehen von Fehlverhalten.

> Methoden der Steuerung von Unterrichtsabläufen scheinen ferner eine größere Bedeutung für die Kontrolle von Fehlverhalten zu besitzen als Methoden des Umgangs mit Fehlverhalten selbst (Kounin, 2006, S. 116).

3. Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip

Die dritte ermittelte Dimension von Klassenführung fasst die beiden Aspekte *Gruppenmobilisierung* und *Rechenschaftsprinzip* zusammen. In der Regel hat eine Lehrkraft immer eine Gruppe von mehreren Lernenden zu betreuen. Die Frage ist, wie es vor diesem Hintergrund gelingen kann, alle Beteiligten gleichermaßen am Geschehen zu beteiligen und „auf dem Posten“ zu halten (Kounin, 2006, S. 118). Eine Möglichkeit besteht in der Wahrung des Gruppenfokus (vgl. Kounin, 2006, S. 117). Anhand eines Beispiels wird erklärt, wie es gelingen kann, die Aufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler möglichst durchgehend zu erhalten.

Beispiel:

Kounin vergleicht zwei Unterrichtssituationen miteinander, in denen die gleiche Übung durchgeführt wird. Während im ersten Fall zunächst ein Kind aufgerufen wird und es dann die Aufgabe lösen soll, wird im zweiten Fall zuerst die Frage gestellt und erst im zweiten Schritt ein Name von der Lehrkraft ausgerufen (vgl. Kounin, 2006, S. 117 f.). In der Konsequenz wird geschlussfolgert, dass die Lerngruppe im zweiten Fall eine größere Aufmerksamkeit aufweist, weil jedes Individuum potentiell aufgerufen werden könnte.

Im ersten Fall hingegen können diejenigen, die nicht aufgerufen wurden, direkt ihre Aufmerksamkeit zurücknehmen. Diese Art des Gruppen-Fokus wird als „Gruppenmobilisierung“ bezeichnet (Kounin, 2006, S. 118).

Unter dem „Rechenschaftsprinzip“ wird die Idee verstanden, alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe gleichermaßen in Bezug auf ihren Leistungsstand und ihre Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren (Kounin, 2006, S. 119). Die Lernenden legen quasi Rechenschaft ab. In einem Beispiel wird diese Dimension verdeutlicht.

Beispiel:

Während im ersten Fall ein einzelnes Kind an einer Leseübung beteiligt wird, also folglich nur der Leistungsstand dieses betreffenden Kindes überprüft werden kann, lässt die Lehrkraft im Vergleichsfall alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Unterrichts bei der Artikulationsübung mitsprechen. Als sie einen einzelnen Teilnehmer im Chor der Gruppe nicht hört, bittet sie ihn explizit, lauter zu sprechen. Sie aktiviert demnach alle Lernenden gleichermaßen und kontrolliert aufmerksam die Aktivität jedes einzelnen (vgl. Kounin, 2006, S. 119). Gleichzeitig verändert sich der Beschäftigungsradius zwischen den beiden Fällen. Bei der Aktivierung des Einzelnen ist nur ebendieser in die Aktivität eingebunden, alle anderen können sich zurücklehnen. Im Fall der Übung, an der alle beteiligt sind, ist der Beschäftigungsradius wesentlich höher, weil sich alle Lernenden einbringen müssen (vgl. Kounin, 2006, S. 120).

Beide Dimensionen, die *Gruppenmobilisierung* und das *Rechenschaftsprinzip*, sind korrelativ miteinander verbunden. Sie können je nach Art der Ausübung bzw. Ausgestaltung stark oder schwach ausgeprägt praktiziert werden. Berechnungen haben ferner gezeigt, dass es ausschlaggebender ist, die Schülerinnen und Schüler bei stetiger Aktivität zu halten, anstatt sie zu kontrollieren (vgl. Kounin, 2006, S. 130). Auf diese Weise lässt sich Fehlverhalten von Beginn an reduzieren, weil die Möglichkeit potentiellen Störverhaltens gar nicht erst geschaffen werde (vgl. Kounin, 2006, S. 130).

4. Valenz und intellektuelle Herausforderung

Programmierte Überdrussvermeidung:

Unter diesem Aspekt versteht Kounin eine den Schülerinnen und Schülern zugewandte Dimension. Es wird danach gefragt, wie es neben den bisher genannten Dimensionen möglich sein kann, das Interesse und die damit verbundene Aktivität der Lerngruppe aufrechtzuerhalten und somit abweichendes Verhalten zu verhindern. Als Antwort auf diese Frage entwickelte Kounin die Dimension namens „Programmierte Überdrussvermeidung“ (Kounin, 2006, S. 131). Wie die Bezeichnung der Dimension bereits verrät,

handelt es sich um die Anforderung an die Lehrkraft, überdrüssiges Empfinden auf Schülerseite zu vermeiden. Überdruss entsteht immer genau dann, wenn durch zu häufiges Wiederholen das Interesse an einem (Lern)Gegenstand sinkt (vgl. Kounin, 2006, S. 132). Die Folgen in Bezug auf den Unterricht sind entsprechend abnehmende Aufmerksamkeit und Mitarbeit auf Seiten der Lernenden (vgl. Kounin, 2006, S. 132). Um dem entgegenzuwirken, sei es erforderlich, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu vermitteln, dass das Unterrichtsgeschehen vorankommt (vgl. Kounin, 2006, S. 133). Das bedeutet, dass gesteckte Unterrichtsziele demonstriert und erreicht werden sollten. Außerdem sei es möglich, Überdruss zu vermeiden, indem Routinen durchbrochen werden. Eine positive Wirkung wird z.B. durch ein Lob besonderer Schülerbeiträge erzielt. Besser ist eine ausführliche sprachliche Rückmeldung anstelle einfacher Kommentare wie ‚Ja', ‚Danke' oder ‚Der Nächste' (vgl. Kounin, 2006, S. 134 f.). Genauso wurde die inhaltliche Wiederholung von Aufgabentypen, insbesondere die Repetitivität von gleichen Ergebnissen einer Aufgabe, von Kounin als negativ bewertet und somit als eine mögliche Ursache für programmierten Überdruss ausgemacht (vgl. Kounin, 2006, S. 134). Mit dem Wissen, dass die Aufmerksamkeitsspanne eines jeden Lernenden nicht unbegrenzt ist, notiert Kounin ebenfalls seine Beobachtungen zur Dauer von Aktivitäten im Unterricht. Hier ließen sich keine signifikanten Korrelationen im Zusammenhang mit relevanten Variablen feststellen (vgl. Kounin, 2006, S. 133 f.).

Valenz und Herausforderung:

„Begeisterung, Arbeitsbereitschaft oder Neugierde auf den Unterricht zu wecken" sind Ziele der Kounin'schen Dimension *Valenz und intellektuelle Herausforderung* (Kounin, 2006, S. 135). Die Lehrkraft drückt dabei im Speziellen ihre eigene Begeisterung für das Thema aus und demonstriert damit die Valenz des zu lernenden Inhalts (vgl. Kounin, 2006, S. 136). Abschließend widmet sich Kounin in ausführlicher Weise dem Thema *Abwechslung*. Er zeigt Beispiele für inhaltliche, methodische, didaktische und die Sozialformen betreffende Abwechslungen bezogen auf „Inhalt", „innerer Verhaltensmodus", „Darbietungsweise des Lehrers", „Arbeitsmittel", „Gruppenanordnung", „Eigenverantwortlichkeit des Schülers", „Äußerer Verhaltensmodus", „Standort" (Kounin, 2006, S. 137 ff.). Letztlich kommt Kounin zu dem Schluss, dass die Untersuchungsergebnisse stark variierten, aber „Abwechslung eine relevante Dimension der Klassenführung darstellt" (vgl. Kounin, 2006, S. 140 ff.; Kounin, 2006, S. 141). Im Speziellen beziehe sich die Dimension Abwechslung auf die Programmierung der Lernaktivitäten mit intellektuell herausfordernden Aufgaben auf die Stillarbeit (Kounin, 2006, S. 141).

Es ist üblich, sich bei einem Definitionsversuch des Klassenführungsbegriffs nicht allein auf die Arbeiten von Kounin zu beschränken. Einschlägig ist unter den unzähligen Rezeptionen das „Handbook of Classroom Management“ von Evertson und Weinstein (2006b). Darin definieren die Herausgeberinnen Klassenführung in ihrem einleitenden Aufsatz wie folgt:

> (…) we define classroom management as the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage meaningful academic learning, it also aims to enhance students' social and moral growth (…) (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4).

Übersetzt – und damit wird implizit eines der identifizierten Probleme der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Begriffs deutlich – bedeutet die Aussage, dass Klassenführung also die Handlungen der Lehrkraft beinhaltet, die sinnvolles, akademisches und sozial-emotionales Lernen in einer entsprechenden Atmosphäre ermöglichen und unterstützen, und gleichzeitig die soziale und moralische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler stärken. Evertson und Weinstein (2006b) beziehen sich bei dieser Definition unter anderem auf Kounin, schließen aber die Überlegungen von weiteren mit ein (Brophy, 1988, 1999; Doyle, 1896; Watson & Ecken, 2003, zitiert nach Evertson & Weinstein, 2006b). Knapp formuliert lässt sich aus der englischsprachigen Originaldefinition sagen, dass Klassenführung in der Essenz dieser Definition – um hier auf ein weiteres Problem des wissenschaftlichen Diskurses aufmerksam zu machen – aus zwei Komponenten besteht: Dem (1) *akademischen* und dem (2) *sozialen Lernen*: „both academic and social-emotional learning“ (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4). Die Akteurin bzw. der Akteuer zur Ermöglichung dessen ist eindeutig die Lehrkraft: „actions teachers take“ (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4).

Basierend auf ihren eigenen Ergebnissen legt die Forschungsgruppe um Emmer, Evertson und Weinstein (1982, 2006b, 2009) einzelne Unterpunkte fest, die effektive Klassenführung ausmachen. Wie Haag und Streber (2012) erklären, sind diese Punkte inhaltlich bei vielen Autorinnen und Autoren vertreten, jedoch kommt es vor, dass „sich je nach Publikation leicht unterscheidet“, wie die Aspekte strukturiert sind (Haag & Streber, 2012, S. 75). Z.B. finden sich sämtliche Aspekte in den Ausführungen von Emmer und Evertson (2009). Eine umfangreiche Ergänzung zu den Texten aus dem viel zitierten „Handbook of Classroom Management“ (2006b) liegt ebenfalls in den Ausführungen von Emmer et al. (2006) vor. Aus diesem Grund wird für die Zitation der Punkte nach Emmer und Evertson die knappe, deutschsprachige und gleichzeitig aktuellere Version von Haag und Streber (2012) gewählt, in der die Ideen zur effizienten Klassenführung auf elf Aspekte konzentriert wurden:

1. Klassenraum vorbereiten

2. Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen
3. Konsequenzen festlegen
4. Unterbindung von unangemessenem Verhalten
5. Regeln und Prozeduren unterrichten
6. Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten
7. Strategien für evtl. Probleme
8. Überwachen des Schülerverhaltens
9. Vorbereiten des Unterrichts
10. Verantwortlichkeit des Schülers
11. Unterrichtliche Klarheit

(vgl. Haag & Streber, 2012, S. 75)

Die von Kounin (2006) herausgearbeiteten Dimensionen lassen sich inhaltlich dem akademischen Lernen zuordnen. Kounins Anliegen besteht insbesondere darin, die aktive Lernzeit zu erhöhen und damit einhergehend, Unterrichtsstörungen in Form von Fehlverhalten zu verhindern bzw. zu unterbinden. Seine Beobachtungen basieren auf dem Modell des Frontalunterrichts. Methodisch betrachtet ist der Facettenreichtum wenig ausgeprägt (z.B. Lesekreis, Stillarbeit, Frontalunterricht) (vgl. Kounin, 2006, S. 108; S. 112; S. 119). Unter dem Aspekt *Abwechslung* werden weitere mögliche Varianten wie „Vorzeigen und Besprechen", „Diskussion" oder „Spiele" genannt (Kounin, 2006, S. 137 f.). Unter dem Punkt „Darbietungsweise des Lehrers" werden letztendlich lehrerzentrierte oder lehrergesteuerte Formen genannt (Kounin, 2006, S. 138). Auf diese Weise zeigt sich auch im Bereich der didaktischen Bandbreite sowie in dem Wechsel von Sozialformen eine aus heutiger Sicht weniger stark ausgeprägte Vielfalt. Im Speziellen fällt in der Gesamtschau auf, dass das soziale Lernen unterrepräsentiert ist. Die Aspekte zu den Themen: Aufmerksamkeitsmodus der Lehrkraft, Steuerung der Unterrichtsabläufe, Aktivierung und Kontrolle der Gruppe, Motivation und Abwechslung im Unterricht hingegen fokussieren das akademische Lernen. Sie beschäftigen sich also mit der Frage, wie die kognitive Aktivierung am besten aufrechterhalten werden kann, um Lernprozesse in Gang zu halten und inhaltsbezogenes Lernen zu befördern. Jene Lernprozesse beziehen sich auf die Speicherung von Wissensinhalten, was sich an den einzelnen Beispielen aus Kounins Beobachtungen ableiten lässt (vgl. Kounin, 2006, S. 67 ff.). Auf sozialer Ebene hingegen findet sich keine explizite Textstelle bei Kounin. *Soziales Lernen* wird nach Großmann (2002) dabei definiert als ein „komplexe[r] Vorgang, der sich auf das Miteinander von Personen innerhalb einer Gemeinschaft bezieht (…). (…) Sozialverhalten lernen oder Sozialverhalten lehren" (Großmann, 2002, S. 11). Die Schule als ein soziales System und der Unterricht als Setting für soziales Handeln müssen in die Überlegungen zur Klassenführung einbezogen werden (vgl. Doyle, 2006, S. 103; S. 109 f.). Aus diesem Grund

wird Klassenführung zumeist nach Evertson und Weinstein (2006b) definiert. In der vorliegenden Arbeit basiert die Definition von Klassenführung ebenfalls auf der Formulierung von Evertson und Weinstein (2006b) mit dem wichtigen Zusatz, dass die Dimensionen der Klassenführung nach Kounin (2006) als einzelne Komponenten des akademischen Lernens gelten (vgl. Abb. 1):

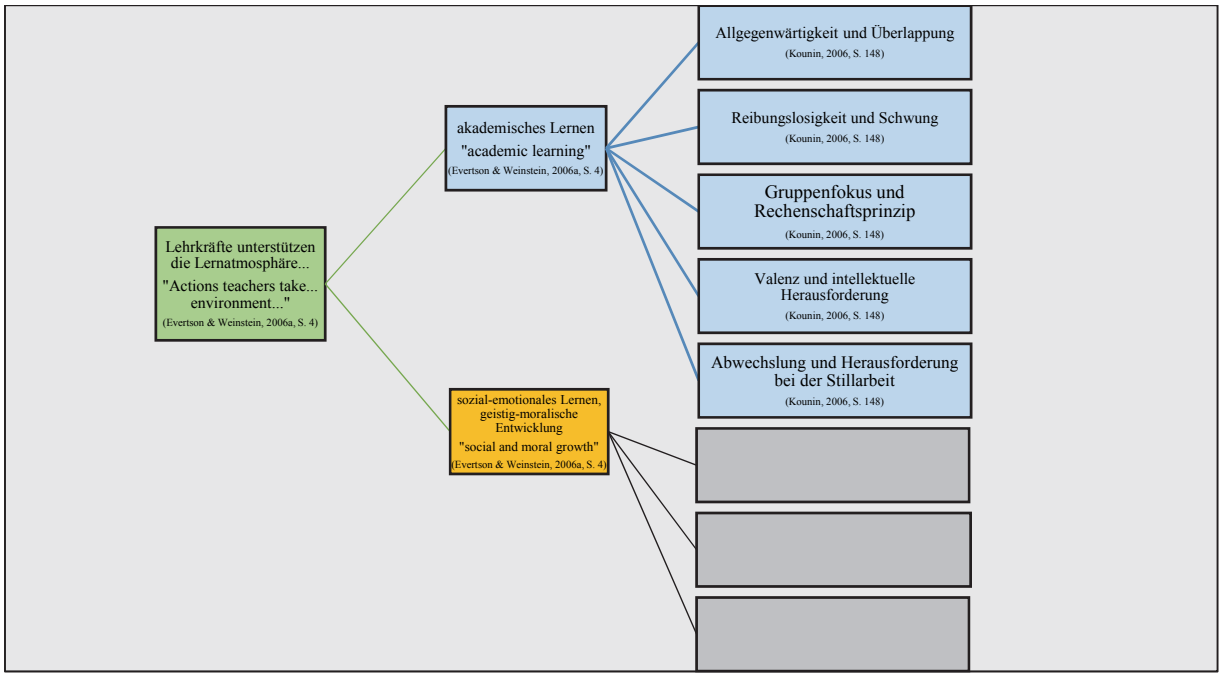


Abbildung 1: Definition von Klassenführung I: Akademisches Lernen. Unterordnung der Kounin'schen Dimensionen zum akademischen Lernen in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein (vgl. Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4; vgl. Kounin, 2006). (Eigene Darstellung).

In Abbildung 1 noch grau hinterlegt ist der bisher weniger ausführlich behandelte Bereich der sozialen und moralischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 1). Bei genauerer Recherche im *Handbook of Classroom Management* findet sich zu diesem Aspekt ein Aufsatz von Brophy, der wiederum als definitorische Referenz von Evertson und Weinstein (2006a) hinzugezogen wurde. Brophy schreibt in seinen Ausführungen zur „History of Research on Classroom Management", dass erfolgreiche Klassenführung auch beinhaltet, eine persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen: „It also includes establishing and working within personal relationships with students (…)" (Brophy, 2006, S. 17 f.). In Ergänzung dazu notieren auch Evertson und Weinstein selbst ihre Gedanken zu einer sozial-moralischen Entwicklungsförderung, wenn sie betonen, dass Lehrkräfte fürsorglich und unterstützend agieren sollten: „must (1) develop caring, supportive relationships with and among students" (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 5). Einen der Grund-

steine dieser Gedanken, also der sozialen Komponente im Classroom Management der Lehrkräfte, legt bereits Emmer im Jahre 1982, wenn er betont, dass Schülerinnen und Schüler in kooperativer Weise von der Lehrkraft in das Geschehen einbezogen werden sollten: „(…) skills to maintain the involvement and cooperation of 25 to 30 young adolescents during five classes a day“ (Emmer, 1982, S. 13). Mit seiner Idee, den Schülerinnen und Schülern entgegenkommend zu begegnen und ein kooperatives Verhältnis mit ihnen einzugehen, legt Emmer das Fundament für die Integration einer sozialen Komponente als Teil der Klassenführung. Evertson und Weinstein gehen über diesen Grad hinaus, wenn sie ergänzend angeben, dass die Beziehung fürsorglich und unterstützend sein sollte (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 5). Unterschieden wird in dieser Arbeit auf der Basis der genannten Entwicklungsstränge zwischen (1) einer die Schülerinnen und Schüler einbeziehenden und kooperativen Ebene sowie (2) einer betreuenden und fürsorglichen Ebene. Beide bilden Komponenten der sozial-moralischen Entwicklung der Lernenden als Teilaspekt von Klassenführung. Auf dieser Grundlage lässt sich die Abbildung 1 entsprechend vervollständigen (vgl. Abb. 2).

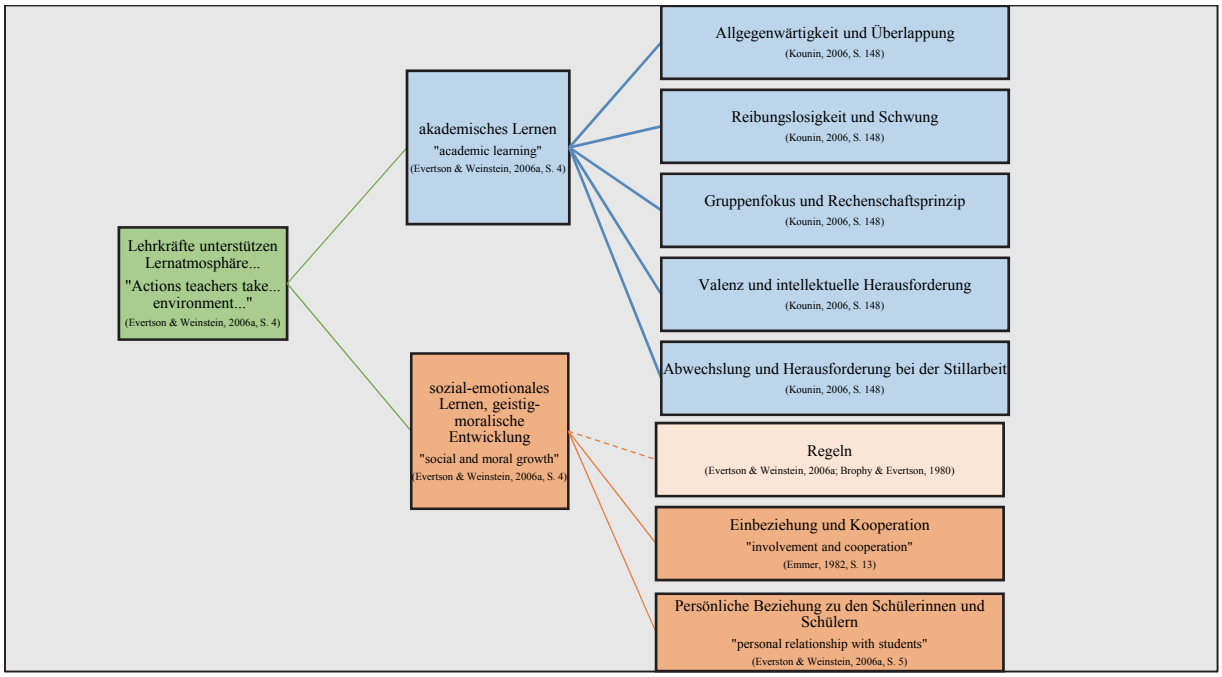


Abbildung 2: Definition von Klassenführung II: Akademisches Lernen und sozial-emotionale Entwicklung. Unterordnung der Kounin'schen Dimensionen zum akademischen Lernen sowie der sozialen und moralischen Entwicklung nach Emmer (2006) und Evertson und Weinstein (2006a) in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein mit erster deduktiver Zuordnung der Dimension „Regeln“ (vgl. Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4; vgl. Kounin, 2006). (Eigene Darstellung).

Die Bedeutung der Regeln wurde bereits erläutert. Da diese Dimension (vorerst) nicht eindeutig zuzuweisen ist, wird für die spätere Auswertung der Daten an dieser Stelle auch induktiv gearbeitet, sodass sich durch die inhaltlichen Bezüge die Zuordnung ergibt.

Probleme und Kritik am Begriff

Wie sich den Quellen in der Übersicht (vgl. Abb. 2) entnehmen lässt, referieren alle Teilaspekte von Klassenführung auf englischsprachige Quellen. Weil das Konstrukt in den USA begründet wurde, sind die frühen Quellen in englischer Sprache verfasst und haben entsprechend Einzug in die deutschsprachige Fachliteratur gefunden. Ein Großteil der ausschlaggebenden Quellen, quasi die Basisliteratur für sämtliche Arbeiten zum Thema Klassenführung, ist in englischer Sprache verfasst und entstammt nach wie vor aus dem US-amerikanischen Raum (vgl. Emmer, 1982; vgl. Evertson & Weinstein, 2006b). Im Speziellen handelt es sich um das „Handbook of Classroom Management" (Evertson & Weinstein, 2006b). Mit dieser Tatsache geht zwangsläufig einher, dass Übersetzungsschwierigkeiten beim Transfer in das Deutsche auftreten. In dieser Arbeit wird „Classroom Management" in Anlehnung an die aktuellste Übersetzung von Kounin (2006) mit ‚Klassenführung' bzw. ‚Techniken der Klassenführung' übersetzt (vgl. Kounin, 2006). Eine einheitliche Regelung für die Übersetzung besteht jedoch nicht, sodass es zu zahlreichen Varianten in der Übersetzung kommt, was beispielsweise Dollase in seinen Ausführungen sehr deutlich thematisiert (vgl. Dollase, 2015, S. 172). So finden sich in der deutschsprachigen Literatur von Klaffke (2014a, 2014b) oder Ophardt und Thiel (2013) und anderen mehrere unterschiedliche Bezeichnungen wie „Classroom-Management", „Klassenführung", „Techniken der Klassenführung", „Klassenmanagement" (Helmke, 2007, S. 4; Klaffke, 2014a, 2014b; Klaffke & Klaffke, 2014; Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2013). Die Diversität verkompliziert die deutschsprachige Debatte unnötig. So sei an dieser Stelle die These aufgestellt, dass vielen Lehrkräften nicht jeder der Begriffe als anerkannte Übersetzung von ‚Classroom Management' geläufig ist. Der Austausch über die Inhalte und Dimensionen, die sich dahinter verbergen, steht damit vor einer praktischen Hürde. Während mehrere praxisorientierte Handreichungen auf Kounin referieren (vgl. Eichhorn, 2008; vgl. Ophardt & Thiel, 2013), grenzen sich andere Autorinnen und Autoren von ihm ab: „(…) in den Standardwerken: dort geht es meist um Mitarbeit und Vermeidung von Fehlverhalten (Kounin, 1970, 1976)" ist dies „für unsere Definition nicht ganz passend" (Dollase, 2015, S. 172). Dollase grenzt sich von klassischen Strömungen ab, weil er seine Definition nicht über den Lernprozess, sondern über die Organisation einer Lern*gruppe* aufstellt (vgl. Dollase, 2015, S. 172 f.). Im Gegensatz dazu betonen andere Ausführungen den Bezug zu Kounin, so z.B. auch Seidel (2009), die ihre Argumentationen auf „den Forschungsarbeiten von Jacob S. Kounin" aufbaut (Seidel, 2009, S. 136).

Dasselbe gilt für Eichhorn (2014), der im Speziellen noch einmal die Rolle der Lehrkraft betont, wenn er schreibt:

> Denn meist ist die Ursache der Schwierigkeiten, dass die Lehrkraft mit zu wenig Ritualen und Routinen arbeitet. Oder anders gesagt: Der Klasse fehlt es an Struktur, das heißt, es existieren entweder zu wenig Rituale, um potenziell konfliktträchtige Situationen präventiv entschärfen zu können oder die Lehrkraft fordert eingeübte Rituale zu wenig konsequent ein. Man kann auch sagen, dass sie sich nicht klar oder nicht souverän genug positioniert hat (Eichhorn, 2014, S. 28).

Über das Thema Klassenführung hinaus und in diesem Kontext ebenfalls sehr häufig erwähnt werden die zehn Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2014). Teilweise umfassen diese Merkmale die Kennzeichen von Klassenführung, insbesondere die Maximierung der Lernzeit (akademisch) und die Erzeugung eines lernförderlichen Klimas (sozial-emotional):

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern (Ela Eckert)
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

(vgl. Meyer, 2014, 17 f.).

Ein weiteres Problem, das sich auf den Begriff ‚Klassenführung' bezieht, könnte sich hinter der negativen Konnotation des Führungsbegriffes verbergen. Es lässt sich vermuten, dass einige Lehrkräfte mit dem Wortlaut ‚Klassenführung' etwas Negatives verbinden (z.B. Strenge, Autorität), während sie sich zum Begriff ‚Classroom Management' anders positionieren würden. Ein Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, diesem potentiellen Missverständnis genauer nachzugehen und mögliche Problemfelder zu entdecken.

Ein weiteres Problem zeigt sich aber nicht nur in der Bezeichnungsvielfalt für die Techniken der Klassenführung, sondern auch in der inhaltlichen Fülle, die sich dahinter verbirgt – bisher erwähnt als ‚Essenz der Definition'. Das Ziel der Klärung des Begriffes in dieser Arbeit ist es, die Essenz aus all seinen Facetten herauszufiltern und damit eine klare Definition über seine Bestandteile zu erarbeiten (vgl. Abb. 2). In dieser Aussage steckt bereits der Hinweis, dass es weitaus mehr Definitions- und Erklärungsansätze gibt, als bisher genannt wurden. Diese Erkenntnis führt neben dem erstgenannten Problem der multiplen Bezeichnungsweisen außerdem dazu, dass die dahintersteckenden Inhalte nicht transparent sind. Beliebige Erweiterungen oder Eingrenzungen des Begriffs je nach Forschungseinrichtung, Strömung, Jahr oder anderen Einflussfaktoren beeinflussen die Definition von Klassenführung. Dieses

Phänomen – so die Vermutung – intensiviert die Intransparenz des Konstrukts und macht den Austausch und die Weiterentwicklung schwierig. Nicht zuletzt wirkt sich die Vielfalt des wissenschaftlichen Diskurses auf die fehlende klare Linie in der Praxis aus. An dieser Stelle sei aber angemerkt, dass Ideen- und Diskussionsvielfalt nicht generell als etwas Negatives oder Nachteiliges betrachtet werden. Austausch und Entwicklung sind für die wissenschaftliche Debatte unerlässlich. Kritisiert wird vielmehr die Unklarheit für die in der Praxis betroffenen Lehrkräfte.

2.1.3 Klassenführung: Forschungsstand und Operationalisierung

Die Messung von Klassenführung in Deutschland unterscheidet sich zwar teilweise in der Art der Operationalisierung, fußt aber, wie in Kapitel 2.1.2 gezeigt wurde, inhaltlich im Großen und Ganzen auf gemeinsamen Säulen. Die Heterogenität der Messinstrumente hängt von der soeben beschriebenen Vielfalt der Definitionen ab. In den präsentierten Instrumenten wird deutlich, in welcher Weise die Auslegung des Klassenführungsbegriffs variieren kann bzw. auch, worin die Gemeinsamkeiten liegen. Vorgestellt werden ausgewählte Studien aus dem deutschsprachigen Raum, deren Relevanz für die Auseinandersetzung mit dem Thema unangefochten ist. Typische Untersuchungen, die grundsätzlich im Zusammenhang mit der Recherche zu Klassenführung auftauchen, sind z.B. „COACTIV – Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“ (Kunter et al., 2011), „EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“ (Helmke et al., 2010), „KODEK – Kompetenzen des Klassenmanagements“ (Piwowar et al., 2012a, 2012b), „LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (Mayr et al., 2002), „SEWIK – Selbsteingeschätztes Wissen im Klassenmanagement“ (Piwowar et al., 2009-2012), „TEDS-M – Teacher Education and Development Study in Mathematics“ (Blömeke et al., 2006-2010b), „TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study“ (Hooper et al., 2015). Was zunächst zahlreich und ausgefeilt erscheint, stellt sich bei genauerer Betrachtung jedoch als ein Feld mit Lücken und Optimierungsbedarf heraus (vgl. Helmke & Helmke, 2015):

> Der Bereich effiziente Klassenführung ist folgerichtig auch in allen Unterrichtsbeobachtungsbögen prominent vertreten (…) und Teil von Schülerbefragungen zum Unterricht bei den großen Lernstandserhebungen (…). Im angloamerikanischen Sprachbereich findet der Bereich Classroom Management traditionell starke Beachtung (…). Im deutschsprachigen Raum dagegen

> führt die Klassenführung in der Forschung und auch in der Lehreraus- und -fortbildung noch immer ein Schattendasein (Helmke & Helmke, 2015, S. 7).

Im Vergleich zu dem Forschungsstand im angloamerikanischen Raum ist das Thema effiziente Klassenführung in Deutschland also weniger erforscht. An dieser Stelle werden die einschlägigen Studien knapp zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Operationalisierung und ihren Erkenntnisgewinn bezüglich Klassenführung in alphabetischer Sortierung vorgestellt.

COACTIV

Die COACTIV-Studie wurde im Jahr 2011 von Kunter et al. publiziert. Es handelt sich um ein Forschungsprogramm, im Rahmen dessen die fachliche und fachdidaktische Kompetenz von Lehrkräften im Mathematikunterricht erhoben wurde. Ziel der Studie war es, die professionelle Kompetenz samt ihrer Einflussfaktoren zu messen. Die Autorinnen und Autoren haben ein Kompetenzmodell entwickelt, das kurz gesagt aus vier Hauptkomponenten besteht: *Überzeugungen / Werthaltungen*, *Motivationale Orientierung*, *Selbstregulation* und *Professionswissen*. In diesem Modell wird Klassenführung dem pädagogisch-psychologischen Wissen zugeordnet, das wiederum Teilaspekt des eben genannten Professionswissens ist (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Auf die COACTIV-Studie wird an anderer Stelle dieser Arbeit (Kap. 2.2) noch genauer eingegangen, da die Befunde eine zentrale Grundlage für die vorliegende Untersuchung darstellen.

Gemessen wurde die Kompetenz der Lehrkräfte im Bereich Klassenführung über den Einsatz von Video-Vignetten. Den Lehrkräften wurden Videosequenzen vorgespielt, die sie im Anschluss anhand eines vorbereiteten Fragebogens bewerten sollten (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 202). Unter Klassenführung werden Kounins Dimensionen gefasst, es folgt eine Erweiterung um die soziale Komponente nach Evertson und Weinstein, den Abschluss bildet die Betonung des effektiven Zeitmanagements durch proaktive Strategien samt transparenter Regelsysteme (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 196; S. 203). Voss und Kunter nennen in ihrem Aufsatz zur COACTIV-R-Studie (COACTIV für Referendare) im Bereich der Operationalisierung den Einsatz von offenen und geschlossenen Items sowie besagte Vignetten zur Messung des Wissens über Klassenführung (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 202). Das Bildmaterial wurde mit Schulklassen der fünften bis siebten Jahrgangsstufe aufgezeichnet, jeweils mit einer Länge von 23 bis 78 Sekunden (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 203). Im Anschluss an die Rezeption der Sequenzen beantworteten die befragten Lehrkräfte

Items zu ausgewählten Kounin'schen Dimensionen in Zusammenhang mit dem gezeigten Material (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 203). Eine genauere Darstellung der Instrumente (hier: Vignetten) erfolgt exemplarisch (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 204). Dargestellt wird eine Unterrichtssituation, in der ein Schüler eine Diskussion durch Zwischenrufe stört, auf die die Lehrkraft nicht eingeht. Später kramt der Schüler einen Ball aus seiner Tasche, um damit zu spielen. Hierzu werden zwei Fragen gestellt. Die erste Frage beschäftigt sich mit der Analyse der gezeigten Szene in Bezug auf das allgemeine Schülerverhalten sowie das Verhalten potentiell störender Schülerinnen und Schüler. Im zweiten Schritt sollen die befragten Lehrkräfte die Situation antizipieren und potenzielle Maßnahmen gegen das möglicherweise folgende Herumwerfen des Balles schildern (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 204). Weitere Beispiele für die Messung des Wissens über Klassenführung werden nicht genannt. Ebenso ist unklar, wie die Instrumentalisierung funktioniert hat, also ob die Messung des Konstrukts auf diesem Wege umsetzbar gewesen ist und den Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung gerecht werden konnte. Ein Überblick erfolgt lediglich für das gesamte Instrumentarium, bestehend aus 39 Items (Cronbachs Alpha α=.65 bis α=.82), von denen 12 auf das Wissen über Klassenführung entfielen (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 205). Zudem ist hervorzuheben, dass die Befragung im Rahmen von COACTIV-R durchgeführt wurde, also mit angehenden Lehrkräften, nicht etwa mit bereits fest im Dienst tätigen Lehrkräften (vgl. Baumert et al., 2011, S. 7).

Zur Bedeutung von Klassenführung als Komponente des Professionswissens hat die Untersuchung ergeben, dass eine hohe Korrelation zwischen dem Wissen über Klassenführung (pädagogisch-psychologisches Wissen) und der kognitiven Aktivierung der Lernenden statistisch nachweisbar ist (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 193). Des Weiteren fanden sich bei einer Stichprobe von N=27 positive Zusammenhänge zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen der angehenden Lehrkräfte und der Beurteilung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 208).

EMU

Das von Helmke (2017) entwickelte Vorgehen zur Messung der Unterrichtsqualität mit dem Ziel einer progressiven Unterrichtsentwicklung funktioniert mehrperspektivisch. Unter anderem haben Clausen (2002) und Gruehn (2000) gezeigt, dass die Richtung der Unterrichtsbetrachtung und damit die Bewertung je nach Perspektive ein anderes Ergebnis haben kann. An dieser Stelle setzt Helmke an und konstruiert

einen Fragebogen, der sowohl von Lehrkräften wie von Schülerinnen und Schülern als auch von einer objektiven Beobachterin oder einem objektiven Beobachter ausgefüllt werden kann. Den Abgleich der Angaben aus verschiedenen Perspektiven sieht Helmke (2017) auch als eine Möglichkeit, das ‚Lernen sichtbar' zu machen, wobei er der Schule Hatties' (2013) folgt (vgl. Helmke, 2017, S. 4). Neben effizienter Klassenführung gehören weitere Dimensionen der Unterrichtsentwicklung zu EMU (z.B. Klima und Wohlbefinden), auf die aber an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird, weil sie für die Unterrichtsqualität im weiteren Sinn, nicht aber für Klassenführung im engeren Sinn wichtig sind (Helmke, 2017, S. 3). Zur Operationalisierung der Klassenführung verwendet Helmke fünf Items:

- „…Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet"
- „…habe alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist"
- „…war jederzeit klar, was sie tun sollten"
- „…konnten ungestört arbeiten"
- „…waren die ganze Stunde über aktiv bei der Sache"
  (Helmke, 2017, EMU Instrumente (Fragebögen, Checklisten))

Helmke führt seine Untersuchungen vor dem Hintergrund der Unterrichtsdiagnostik und der Verbesserung der Unterrichtsqualität an deutschen Schulen durch. In seinem Lehrbuch „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts" legt Helmke (2009) dar, dass effiziente Klassenführung wesentlich für die Unterrichtsqualität und damit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler verantwortlich ist (vgl. Helmke, 2009, S. 80 f.).

KODEK

Der Fragebogen der KODEK-Studie unterscheidet sich von den bisher genannten Bögen dadurch, dass er sich speziell auf Klassenführung konzentriert. Er ist damit entsprechend gründlicher und umfangreicher in der Operationalisierung des Konstrukts. Untersucht wird effektive Klassenführung, jedoch keine anderen Bereiche der Lehrerkompetenz oder der Unterrichtsqualität. Mit KODEK – ebenso wie mit SEWIK – hat die Berliner Arbeitsgruppe um Ophardt et al. (2017) einen wesentlichen Fortschritt erzielt. Sie beschäftigen sich mit dem eingangs beschriebenen Desiderat, indem sie dem Thema Klassenführung die geforderte Aufmerksamkeit widmen. Das Instrument umfasst mehrere Versionen, die wie EMU öffentlich auf der Homepage zugänglich sind. Genutzt werden können sie somit problemlos für den schulischen Alltag.

Neben den Kounin'schen Dimensionen ergänzt KODEK das Instrument um weitere Facetten. Klassischerweise tauchen auf: *Störungsausmaß* („In meinem Unterricht können die Schüler ungestört arbeiten."), *Gruppenmobilisierung* („Es gelingt mir, alle Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen."), *Störungsintervention* („Es gelingt mir, so auf Störungen zu reagieren, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird."), *Prozeduren, Abläufe* („Wichtige Abläufe sind bei mir so gut eingeübt, dass kaum Zeit verloren geht."), *Monitoring* („Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht."), Zeitmanagement („Es gelingt mir, meine Unterrichtsplanung in der vorgesehenen Zeit umzusetzen.") (Piwowar et al., 2012a).

Hinzu kommen weitere Dimensionen, die traditionell nicht zu den Klassenführungsdimensionen nach Kounin zählen, sich aber der sozial-moralischen Entwicklung nach Evertson und Weinstein (2006b) zuordnen lassen. Bei ihnen handelt es sich um Dimensionen, die das soziale Gefüge im Klassenraum thematisieren: *Umgang mit Konflikten unter Schülern* („Es gelingt mir, zur fairen Konfliktlösung unter den Schülern beizutragen."), *Arbeitsbündnis mit den Schülern* („Meine Schüler wissen, dass sie mir wichtig sind.") (Piwowar et al., 2012a).

Über dies hinaus integrieren die Verfasser zwei weitere Skalen in ihren Fragebogen: *Regeln* („Es gelingt mir, auf Regelverstöße klare Konsequenzen folgen zu lassen.") und *Klarheit des Handlungsprogramms* („Es gelingt mir, den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.") (Piwowar et al., 2012a).

Die Etablierung und Einhaltung von Regeln im Unterricht als Dimension von Klassenführung ist kein neues Phänomen. In Anbetracht der Beschreibungen der Kounin'schen Beobachtungen ist aus anderer Sicht davon auszugehen, dass Regeln bereits implizit vorhanden sind bzw. sich automatisch entwickeln durch die wiederholten Praktiken zur Einhaltung der anderen Dimensionen (z.B. Unterbindung von Störungen oder rasche Wechsel zwischen den Unterrichtsphasen). Je öfter Prozeduren geübt werden, desto mehr werden Verhaltensweisen, quasi innere Regelsysteme, übernommen. Das Thema Regeln beschäftigt allerdings zahlreiche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in nicht zu vernachlässigendem Ausmaß wie die Ausführungen von Doyle (2006) für den US-amerikanischen Raum oder Waldis, Buff, Pauli und Reusser (2002) für den europäischen Raum belegen. Es wäre demnach nicht angemessen, seine Bedeutung herunterzuspielen. Definitiv ist dieser Diskurs zu nennen, wenn es um die Aufarbeitung des derzeitigen Forschungsstandes von Klassenführung geht. Neben den Regeln, als ein wichtiges Element in

Ergänzung zu den klassischen Klassenführungsdimensionen nach Kounin, ist der Aspekt *Klarheit* zu nennen. Die sogenannte *Klarheit des Handlungsprogramms* erklärt die Berliner Arbeitsgruppe auf ihrer Homepage wie folgt:

> Sowohl der Stundenverlauf im Ganzen als auch einzelne Aufgaben sind klar strukturiert; dem Schüler ist klar, was zu tun ist und der rote Faden der Stunde ist für ihn deutlich erkennbar. Unbeachtet bleiben hiermit die Hörbarkeit und Deutlichkeit der Aussprache der Lehrkraft (Thiel et al., 2009-2012a, KODEK Beschreibung der Dimensionen des Klassenmanagements).

Die Idee der Transparenz über den roten Faden der Unterrichtsstunde unterstützt implizit die effektive Zeitnutzung, weil ein Ziel vorgegeben wird. Sofern Schülerinnen und Schüler durchgehend wissen, was sie zu tun haben, kann dies außerdem ein Faktor sein, der abweichendes Verhalten verhindert.

Insgesamt zeigt sich mit KODEK also ein vergleichbar gründliches Instrument zur Erfassung der Kompetenz der Klassenführung von Lehrkräften. Auffällig in der Formulierung der Items ist die konstante Einleitung der Sätze mit „Es gelingt mir, …" (Piwowar et al., 2012a). Diese Art der Operationalisierung ist eher aus dem Kontext Banduras bekannt, der sich mit der Selbstwirksamkeit von Personen beschäftigt hat. Als Selbstwirksamkeit bezeichnet Bandura (1997):

> (…) a person`s estimate that a given behaviour will lead to certain outcomes. An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes (Bandura, 1997, S. 193).

Beschrieben werden damit die Überzeugung und das Vertrauen in die eigene, erfolgreiche Handlungs- und (Be)Wirkungsfähigkeit. Typische Operationalisierungen, wie sie prominent von Schwarzer und Jerusalem (1999, 2002) vorgenommen wurden, beinhalten daher die Formulierung „Ich weiß, dass ich es schaffe…" oder „Es gelingt uns…" (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 211 f.).

LDK

Der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung" ist als ein etabliertes und bekanntes Instrument zur Erhebung von Klassenführung einzustufen. Entwickelt wurde es von Mayr, Eder und Fartacek (2002, 2011a, 2011b) bzw. Mayr, Eder, Fartacek und Lenske (2013) und später weiterbearbeitet von Mayr, Eder, Fartacek, Lenske und Pflanzl (2017). Unter anderem wird der LDK in der Dissertation von Schönbächler (2008) rezipiert, die ebenfalls gründliche Arbeiten zum Thema Klassenführung liefert (vgl. Schönbächler, 2008). Das Instrument dient sowohl der praktischen Nutzung für Lehrkräfte als Reflexionsinstrument zur eigenen Führungsqualität als auch als

Forschungsinstrument (vgl. Mayr et al., 2017, Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)). Online finden sich sämtliche Versionen (Primarstufe, Sekundarstufe, Klassenbogen, Praktikumsbogen, Lehrkraftbogen, weibliche Version, männliche Version) und Hintergrundinformationen für interessierte Nutzerinnen und Nutzer. Wie bei KODEK konzentriert sich auch dieser Bogen allein auf das Thema Klassenführung. Die einzelnen Facetten sind weniger offensichtlich und strukturiert zu erkennen als im Fall von KODEK, doch liegen ähnliche Dimensionen hinter den aufgeführten Items wie z.B.: „Ich bemerke alles, was in der Klasse vor sich geht“ oder „Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt“ (Mayr et al., 2013, LDK Lehrerfragebogen). Hinter diesem Item verbirgt sich eindeutig die Dimension „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ nach Kounin (Kounin, 2006, S. 85). Deutlich stärker ausgeprägt als die Kounin‘schen Dimensionen bzw. die Verhinderung und Unterbindung von Unterrichtsstörungen ist im LDK die soziale Komponente im Klassenraum. Der Großteil der Fragen beinhaltet Schlagwörter wie „Klassengemeinschaft“, „Humor“, „sympathisch“, „Freude“ oder anderen Phrasen, die das Verhältnis mit und unter den Schülerinnen und Schülern betreffen (Mayr et al., 2013, LDK Lehrerfragebogen). Neu ist verglichen mit anderen Instrumenten die Frage nach der Sympathie, die die Lehrkraft für die Klasse hegt („Mir ist die Klasse sympathisch“) (Mayr et al., 2013, LDK Lehrerfragebogen). Ebenso abweichend ist die Selbsteinschätzung der Fachkompetenz („Ich kann sehr viel in diesem Fach“) (Mayr et al., 2013, LDK Lehrerfragebogen).

Mit der Einbeziehung dieser Punkte weitet sich das Feld der Definitionen und Operationalisierungen von Klassenführung also um weitere Aspekte. Damit einher geht die Entfernung von den klassischen Dimensionen nach Kounin. Als Ziel und Bedeutung des LDK und damit von effektiver Klassenführung stellen Mayr et al. (2017) die Erleichterung des Arbeitsalltags von Lehrkräften in den Vordergrund (vgl. Mayr et al., 2017, Klassenführung). Sie legen Wert auf eine starke Praxisorientierung und die Optimierung des schulischen Alltags für die Lehrkräfte.

SEWIK

SEWIK ist angelehnt an KODEK. Das Instrument wurde von derselben Forschungsgruppe um Piwowar et al. (2009-2012) entwickelt und untersucht das selbsteingeschätzte Wissen von Lehrkräften im Klassenmanagement. Im Vergleich zu KODEK umfasst der SEWIK-Fragebogen weniger Dimensionen der Klassenführung. Redu-

ziert wurde er dabei auf die folgenden acht Dimensionen: *Störungsintervention, Regeln, Prozeduren/Abläufe, Schüleraktivierung, Klarheit des Handlungsprogramms, Konflikte unter Schülern, Planung und Zeitmanagement*. Auf einer achtstufigen Likert-Skala können die Lehrkräfte angeben, wie gut sie ihre eigenen Kenntnisse in diesem Bereich einschätzen. Sprachlich umgesetzt wurde dies in inhaltlicher Anlehnung an den KODEK-Fragebogen jeweils über entsprechende Formulierungen wie „Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen" oder „Ich weiß, wie ich auf Regelverstöße reagieren kann" (Piwowar et al., 2009-2012). Die Skalenwerte für Cronbachs Alpha fallen sehr gut bis exzellent aus (α=.84 bis α=.93). Es zeigten sich beim Einsatz durch die Berliner Forschungsgruppe Korrelationen zwischen den beiden Instrumenten KODEK und SEWIK. Kompetenzen und selbsteingeschätztes Wissen im Bereich Klassenführung stehen in einem mittel bis hohen Zusammenhang. Des Weiteren wurde in Bezug auf die Ergebnisse berichtet, dass das selbsteingeschätzte Wissen mit der Lehrerselbstwirksamkeit „jedoch erwartungsgemäß nur klein bis mittelhoch korreliert" (Thiel et al., 2009-2012b).

Dass die Lehrerselbstwirksamkeit nur einen verhältnismäßig geringen Zusammenhang mit dem selbsteingeschätzten Wissen aufweist, ist vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Jerusalem und Schwarzer (1999) jedoch nicht unbedingt erwartungsgemäß, denn

> (…) das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung fragt nach der Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurecht zu kommen (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 1).

Kompetenzen, nach Weinert (2001) verstanden 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. 27 f.),

beinhalten entsprechend auch das Wissen („erlernbare[n] kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten") (Weinert, 2001, S. 27 f.). Dass sich statistisch eine Korrelation zwischen Kompetenzen, selbsteingeschätztem Wissen und Selbstwirksamkeit nachweisen lässt, ist demnach erwartbar. Jedoch ist die Stärke des Zusammenhangs relativ klein. Ebenso interessant ist die Frage nach anderen Variablen, die mit der Selbstwirksamkeit korrelieren. So ist an dieser Stelle hinzuzufügen, dass sie nachweislich in einem Zusammenhang mit der Gesundheit von Lehrkräften steht. In mehreren Un-

tersuchungen haben z.B. Schmitz und Schwarzer (2002) gezeigt, dass selbstwirksame Lehrkräfte weniger Burnout-gefährdet sind (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 208). Ebenso sei in diesem Kontext erwähnt, dass der Aktionsrat Bildung (2014) die Bedeutung der Klassenführungskompetenz als präventive Maßnahme gegen das Burnout-Risiko hervorgehoben hat (vgl. vwb, 2014, S. 123). Jüngst ermittelt auch die Arbeitsgruppe des hier zugrunde liegenden Projektes Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung – Transfermöglichkeiten (BerTTram) den Zusammenhang zwischen Aspekten der Klassenführung mit der subjektiv erlebten Belastung von Lehrkräften (https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/bert/index.html).

Da die vorliegende Studie sich ebenfalls mit dem Wissen und dem selbsteingeschätzten Wissen von Lehrkräften befasst, dient SEWIK als eine der zentralen Bezugsquellen für die Erstellung des Fragebogens. Die genaue Zusammensetzung des finalen Instruments samt Itemquellen findet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang: Skalendokumentation). Entsprechend der soeben dargestellten Befunde wird auch die Selbstwirksamkeit in den Techniken der Klassenführung bei der Auswertung der Ergebnisse Beachtung finden.

TEDS-M

Bei TEDS-M handelt es sich wie bei PISA und TIMSS um eine groß angelegte internationale Studie. Ihr Ziel ist es, die professionelle Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften zu erforschen und daraus neue Erkenntnisse über den Optimierungsbedarf in der Ausbildung von Lehrkräften zu gewinnen. Hierunter fallen nach der vorliegenden Beschreibung der Projektverantwortlichen, Blömeke, Kaiser, Lehmann und Tatto (2006-2010a) auch die Überzeugungen der Lehrkräfte sowie deren „erziehungswissenschaftliches Wissen“ (Blömeke et al., 2006-2010a, Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Hintergrund und Ziele). Da der Schwerpunkt der Studie auf der Untersuchung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern des Faches Mathematik liegt, ist ein Teil der zu untersuchenden Variablen nicht auf andere Fachbereiche übertragbar, beispielsweise das fachliche oder das fachdidaktische Wissen. Das erziehungswissenschaftliche Wissen allerdings, zu dem „Unterrichten“ und „Diagnostizieren“ als von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegte Standards zur Kernkompetenz gehören, ist allgemein übertragbar (Kultusministerkonferenz, 2004, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften).

Die Instrumente von TEDS-M sind auf der Projekthomepage exemplarisch dargestellt. Eingesetzt wurden verschiedene Tests zum Wissen, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen, sowie Fragebögen „in Bezug auf Ziele, Struktur und Inhalte der Lehrerausbildung (Interviews mit Experten aus den Kultusministerien) (max. 2 Zeitstunden)“ (Blömeke et al., 2006-2010b, Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Instrumente). In ihrem zugehörigen Aufsatz aus dem Jahr 2009, als sich das Projekt noch in einer jüngeren Entwicklungsphase befand, weisen König und Blömeke (2009) darauf hin, dass zum Thema Klassenführung aufgrund zeitlicher Engpässe nur wenig Items in den Instrumenten zu finden sind (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 510). Entsprechend intransparent und wenig gründlich ist die Operationalisierung des Konstrukts dargestellt. Zudem handelt es sich wie bereits beschrieben um eine Stichprobe, die aus angehenden Lehrkräften, nicht aus bereits praktizierenden Lehrkräften besteht, da der Schwerpunkt der Studie entsprechend gesetzt wurde.

TIMSS

Bei der TIMS-Studie stehen insbesondere die Schülerinnen und Schüler im Fokus der Untersuchung. Erhoben werden die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich. Der Erhebungszyklus beträgt vier Jahre (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017, TIMSS, 2015).

Da in TIMSS (national) (2015) auch Items aus dem Projekt BerTTram eingesetzt wurden, in dessen Rahmen die vorliegende Dissertation entstanden ist, wird hierauf dennoch genauer eingegangen. TIMSS untersucht nicht nur den Leistungsstand, sondern – in der deutschen Version – auch weitere Variablen des Unterrichts (vgl. Wendt et. al. 2015). Hierzu zählt die Untersuchung der Klassenführung der Lehrkraft im Hinblick auf spezielle Indikatoren. Nach der Erprobung und dem Einsatz des Fragebogens im Rahmen des Projekts BerTTram durch Obermeier, Frey und Bonsen (2015) erwiesen sich die Skalen zur Klassenführung der Lehrkraft als den Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung angemessen (vgl. Obermeier et al. 2015, S. 6 ff.). Eingesetzt wurden in der nationalen Version der TIMS-Studie 2015 vier Items zur Beschäftigungsintensität mit Klassenführung sowie vier Items zum selbsteingeschätzten Wissen. Beispiele für die Operationalisierung dieser Skalen lauten „Im Studium habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt“ (*Beschäftigung*), „Ich habe eine

klare Vorstellung davon, was Techniken der Klassenführung sind“ (*selbsteingeschätztes Wissen*) (Obermeier et al., 2015, S. 14).

Als neues Element in Unterscheidung zu den bisher vorgestellten Studien wird zur Untersuchung der Klassenführung also die Beschäftigungsintensität hinzugezogen. Als Legitimation für die Erhebung der Klassenführung nennen Hooper, Mullis und Martin (2015) den Zusammenhang des Konstrukts mit höherem Engagement auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie einem gesteigertem Output, erreicht durch effektive Zeitnutzung und der Fokussierung auf die Klasse (vgl. Hooper et al., 2015, TIMSS 2015 Context Questionnaire Framework, S. 77). Genannt werden aber auch hier soziale Aspekte, die eine fürsorgliche Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern beinhalten mit dem Ziel, die Teilnahme und Motivation am Unterricht zu erhöhen (vgl. Hooper et al., 2015, TIMSS 2015 Context Questionnaire Framework, S. 78).

WEITERE STUDIEN

In Ergänzung zur COACTIV-Studie hat sich Hillje (2012) in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2012 in Fallanalysen der kognitiven Aktvierung von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht gewidmet (vgl. Hillje, 2012). Den gleichen Datensatz wie COACTIV nutzend, beschäftigt sie sich ebenfalls mit der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, wobei sie entsprechend dem Kompetenzmodell von COACTIV folgt (vgl. Hillje, 2012, S. 29 ff.). Ihre Leitgedanken orientieren sich daher wie auch in dieser Arbeit den an den Vorarbeiten von Shulman (1986) (vgl. Hillje, 2012, S. 37; S. 43). Da sich Hillje ebenfalls mit dem Thema *Wissen* beschäftigt decken sich ihre Recherchen zum Forschungsstand zum Teil auch mit den hier vorgestellten Studien wie z.B. TEDS-M (vgl. Hillje, 2012, S. 35; S. 43). In Abgrenzung zu Hillje verfolgt die hier vorliegende Arbeit jedoch einen Ansatz, der das pädagogisch-psychologische Wissen genauer betrachtet, während Hillje sich auf das fachdidaktische Wissen konzentriert (vgl. Hillje, 2012, S. 43 ff.).

Ferner ist neben der Dissertation von Hillje (2012) auch diejenige von Seethaler (2012) zu nennen. Sie nimmt ein Konstrukt in den Blick, das in dieser Arbeit ebenfalls Beachtung findet, nämlich die Selbstwirksamkeit (vgl. Seethaler, 2012). In einer Langzeitstudie wurden Lehramtsstudierende im Hinblick auf die Korrelation zwischen den Konstrukten Klassenführung und Selbstwirksamkeit hin untersucht (vgl. Seethaler, 2012, S. 145). Methodisch widmete sie sich dem Feld über qualitative und quantitative Ansätze (vgl. Seethaler, 2012, S. 130). Es wurden wie in dieser Arbeit

schriftliche Proben erhoben, um „aus den Daten mehr inhaltliche Tiefe zu gewinnen“ (Seethaler, 2012, S. 130). Im Ergebnis zeigte sich erwartungsgemäß, dass sich selbstwirksame Studierende kompetenter zeigten (vgl. Seethaler, 2012, S. 176 f.).

Beide Studien stellen wichtige Vorarbeiten im vorliegenden Forschungsfeld dar, lassen aber – unabhängig von abweichenden Forschungsfragen – letztlich noch Lücken zur Bearbeitung offen: So behandelt Hillje (2012) ausschließlich das fachdidaktische, nicht das pädagogisch-psychologische Wissen; Seethaler (2012) greift auf eine Stichprobe von Studierenden zurück, nicht etwa auf praktizierende Lehrkräfte.

Effekte guter Klassenführung

Während Kounin (2006) sich vor allem mit der Beschreibung der *Techniken* der Klassenführung auseinandergesetzt hat, haben nachfolgende Studien untersucht, welche *Effekte* Klassenführung nach sich zieht. Eine der frühen Meta-Analysen hierzu findet sich bei Wang, Haertel und Walberg (1993). Sie untersuchten in ihrer Studie erzieherische, psychologische und soziale Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen im Unterricht haben (vgl. Wang et al., 1993, S. 249). In einem vielschichtigen methodischen Design aus u.a. Inhaltsanalysen und Expertenratings wurden 30 mögliche Kategorien als potentielle Einflussfaktoren untersucht. Für Klassenführung konnte der stärkste Effekt auf das Lernen nachgewiesen werden (vgl. Wang et al., 1993, S. 264; S. 272 f.). In den Implikationen für die Praxis erklären Wang et al. (1993), dass durch effiziente Klassenführung mehr Zeit für zusätzliche Erklärungen und Handlungsanweisungen verbleibt, die sich positiv auf den Lerneffekt auswirken (vgl. Wang et al., 1993, S. 278). Lehrkräfte können sich in einem störungsfreien Unterricht demnach mehr auf die Qualität der didaktisch-methodischen Leistung und das Feedback zu dieser konzentrieren, anstatt ermahnende Anweisungen oder disziplinierende Maßnahmen tätigen zu müssen. So fassen Wang et al. (1993) zusammen: “The increased quantity of time for instruction is positively related to enhanced student achievement“ (Wang et al., 1993, S. 278).

Seit den 1970er Jahren haben die Forschungsbemühungen um das Thema Burnout zugenommen, wobei insbesondere soziale Berufe in den Fokus gerückt sind – so auch der Beruf der Lehrperson, wie Friedman (2006) erklärt (vgl. Friedman, 2006, S. 925). Kurz vor der Jahrtausendwende weisen Brouwers und Tomic (2000) nach, dass gute Klassenführung auch für die Lehrkräfte selbst mit positiven Effekten verbunden ist. In einem Strukturgleichungsmodell konnte indiziert werden, dass die erlebte Selbstwirksamkeit in den Techniken der Klassenführung in einem Zusammenhang mit Dimensionen des Burnout-Syndroms steht. So

zeigte sich für ausgewählte Aspekte des Syndroms, dass effiziente Klassenführung diesen entgegenwirken kann (vgl. Brouwers & Tomic, 2000, S. 246 ff.). Dabei gilt auch umgekehrt, dass weniger selbstwirksame Lehrkräfte weniger dagegen unternehmen, Ordnung und Ruhe in den Klassenraum zu bringen (vgl. Brouwers & Tomic, 2000, S. 249). Entsprechend fordern die Autoren, die Klassenführung in den Fokus zu nehmen, wenn Erschöpfungssymptome behandelt oder diesen vorgebeugt werden soll (vgl. Brouwers & Tomic, 2000, S. 239). Erklärende Ansätze zum Thema Burnout im Schulkontext stellt Friedman (2006) in seinen Ausführungen dar. So beschreibt er, dass ein Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern besteht (vgl. Friedman, 2006, S. 930). Die unterschiedlichen Ziele und Erwartungshaltungen des „giving pole" (Lehrperson) und des „receiving pole" (Schülerinnen und Schüler) können zu Enttäuschungen, Widersprüchen und schließlich zur Erschöpfung führen (Friedman, 2006, S. 932 ff.). Als Lösungsansatz schlägt er vor, Lehrkräfte in der Ausbildung besser auf den Unterricht vorzubereiten, damit ihre Erwartungshaltungen realitätsnäher sind. Hierzu gehöre vor allem die Klassenführung, weil sie eine stabile Grundlage für die Kontrolle und Steuerung des Unterrichts ist (vgl. Friedman, 2006, S. 940). In seinem Fazit fasst er zusammen: "Teacher training may benefit from new classroom management practices, in particular those that enable a proper balance between ‚giving' to the students and ‚receiving', both personally and professionally" (Friedman, 2006, S. 940).

Einen international vergleichenden Schwerpunkt hat die Videostudie, deren Ergebnisse im Rahmen der TIMS-Mittelstufenstudie diskutiert und veröffentlicht wurden. Klieme, Schümer und Knoll (2001) erklären, dass sich die Unterrichtskulturen (im Fach Mathematik) in Deutschland, den USA und Japan unterscheiden (vgl. Klieme et al., 2001, S. 44). In Videostudien wurde u.a. zu dem Thema Klassenführung als ein wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität geforscht (vgl. Klieme et al., 2001, S. 49 ff.). Klieme et al. (2001) benennen drei Bereiche, die für einen guten Unterricht von Bedeutung sind: 1. Unterrichts- und Klassenführung, 2. Schülerorientierung und 3. Kognitive Aktivierung (vgl. Klieme et al., 2001, S. 51). Ausschlaggebend für eine effiziente Klassenführung ist eine „notwendige, wenngleich nicht hinreichende Vorbedingung für die kognitive Aktivierung" der Schülerinnen und Schüler (Klieme et al., 2001, S. 53). Für die in der Stichprobe untersuchten Mathematikstunden ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen der kognitiven Aktivierung und der Unterrichts- und Klassenführung feststellen (vgl. Klieme et al., 2001, S. 54).

Neben der TIMS-Mittelstufenstudie wurde auch in PISA als international angelegte Bildungsstudie die Bedeutung von Klassenführung aufgegriffen. Hierauf wird nur kurz eingegangen, weil es sich bei dieser von der OECD organisierten Studie um eine umfangreiche Untersuchung handelt, in der deutlich mehr Aspekte untersucht werden als nur die Klassenführung. Bereits die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 von Ramm et al. (2003) bezogen das Thema Klassenführung in die Untersuchung ein (vgl. Ramm et al., 2003, S. 178 f.). Mit Rückgriff auf die Arbeiten von u.a. Eder (1985), Fend und Specht (1986) sowie Gruehn (2000) wurden Skalen zur Zeitnutzung im Unterricht sowie zum Umgang mit Störungen während des Unterrichts eingesetzt. Die Ergebnisse nach Klieme et al. (2010) belegen – wie auch die aktuelleren Ergebnisse von PISA –, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit effektiver Zeitnutzung zunehmen (vgl. Klieme et al., 2010, S. 130).

Des Weiteren kann laut Kunter, Baumert und Köller (2007) auch das Fachinteresse der Schülerinnen und Schüler an einer Disziplin durch effiziente Klassenführung beeinflusst werden. Kunter et al. (2007) legen in ihren Ergebnissen aus einer umfangreichen Fragebogenuntersuchung (für das Fach Mathematik) dar, dass die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klarheit der Regeln sowie das Monitoring positive Effekte auf das Interesse am Fach haben (vgl. Kunter et al., 2007, S. 494). Sie erklären diese Beobachtung damit, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche die Regelklarheit und das Monitoring stärker wahrnehmen, ein höheres Level an Aufmerksamkeit für den Unterrichtsstoff und die Lernaktivitäten vorweisen (vgl. Kunter et al., 2007, S. 504).

Einen Überblick zu Effekten der Klassenführung findet sich bei Seidel und Shavelson (2007). In dieser Metastudie wurden Forschungsergebnisse zu Begriffen wie z.B. *instructional effectiveness*, *teacher effectiveness* oder *motivation* und *attainment* untersucht (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 466). Klassenführung wird in der englischsprachigen Studie als classroom management aufgeführt und zählt zu der Kategorie „Organization of Learning", die von dem Forschungsduo der Komponente des Lehrens und Lernens zugeordnet wird (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 469). In den Ergebnissen konnte gezeigt werden, dass die Organisation des Lernens (*Organization of Learning*) Effekte auf den Lernprozess (.01) und die motivational-affektive Ebene hat (.06) (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 473).[3] Insbesondere im Primarbereich zeigten sich in den untersuchten (quasi) experimentellen Designs starke Effekte von Klassenführung: "In elementary education, teaching components such as

[3] Die Effektstärke wird angegeben in Fishers *z*. Hinweise zur Umrechnung in Cohens *d* befinden sich bei Seidel und Shavelson (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 471).

time for learning (.11), organization of learning (.08), social experiences (.05), and domain-specific activities (.20) produced the highest effect sizes“ (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 473). Am Ende des Aufsatzes wird zusammengefasst, dass in der Studie eine Diversität von Effekten auf die Ergebnisse von Lernenden festgestellt konnte und die Einflüsse entsprechend vielfältig sind (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 483). Im Bereich des Motivational-affektiven zeigten sich die höchsten Effektstärken für Fachspezifität, soziale Erfahrungen miteinander, Lernzeit und Monitoring (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 483). Für den Lernprozess waren Fachspezifität, Lernzeit und Soziales die einflussreichsten Variablen (vgl. Seidel & Shavelson, 2007, S. 483). Die effektive Nutzung der Lernzeit sowie das Monitoring als Einflussfaktoren auf Schüleroutputs sind als klare Dimensionen von Klassenführung hervorzuheben.

Dass gute Klassenführung neben positiven Lerneffekten einen Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hat, zeigte sich in einer weiteren Metastudie, die von Oliver, Wehby und Reschly (2011) durchgeführt wurde. Die Forschungsgruppe hat zwölf zentrale Studien im Hinblick auf die Bedeutung von Klassenführung für das Schülerverhalten untersucht. In der Metastudie zeigte sich, dass Klassenführung vor allem einen großen Einfluss hat, wenn es um die Unterbindung und den Umgang mit störendem oder aggressivem Verhalten geht (vgl. Oliver et al., 2011, S. 28 ff.). Die Effektstärken zeigten vergleichsweise hohe Werte und bestätigten die Bedeutung der Klassenführung für die Lernatmosphäre wie der folgende Ausschnitt attestiert:

> The overall mean classroom effect size of either .71 or .80 indicates a positive effect that significantly impacts the classroom environment. Teachers who use effective classroom management can expect to experience improvements in student behaviour and improvements that establish the context for effective instructional practices to occur (Oliver et al., 2011, S. 35).

Nationale und internationale Studien belegen die Bedeutung des Konstrukts für die Lernergebnisse, das Schülerverhalten, die Lehrergesundheit und die Unterrichtsatmosphäre.

2.1.4 Klassenführung: Gegenwärtige Bedeutung und bestehendes Desiderat

Der Forschungsstand zeigt, wie vielfältig nicht nur die Umsetzung des Konstrukts Klassenführung in Bezug auf die Messung ist, sondern auch wie facettenreich die Einflussfaktoren auf den Unterricht sind. Werden die ermittelten Ergebnisse noch einmal in der Essenz zusammengefasst, zeigt sich, dass Klassenführung ausschlaggebend für mehrere Ebenen des

Unterrichts ist. Primär ist laut Voss und Kunter (2011) die Unterrichtsqualität zu nennen (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 208). Helmke (2017) betont die Relevanz von Klassenführung in Hinblick auf die Entwicklungsprozesse und die Optimierungsvorgänge im Unterricht, um die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler transparent (‚sichtbar') zu machen (vgl. Helmke, 2017, S. 4). Verbunden sind die Lernfortschritte mit einer hohen kognitiven Aktivierung, so die Befunde aus in COACTIV (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 193). Ferner wird auch das Fachinteresse durch gute Klassenführung positiv beeinflusst (vgl. Kunter et al., 2007, 494).

Auf sozialer Ebene werden ebenfalls unterschiedliche Aspekte genannt, die sich nicht direkt auf das kognitive Lernen beziehen. Klassenführung habe zur Aufgabe, eine angenehme Lernatmosphäre im Unterricht zu erzeugen, damit die aktive Teilnahme und die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert wird (vgl. Hooper et al., TIMSS 2015 Context Questionnaire Framework, S. 78). In diesem Zusammenhang ist hinzuzufügen, dass eine damit verbundene Erleichterung des Arbeitsalltags von Lehrkräften als wichtiger Grund genannt wird, die Forschung im Bereich Klassenführung weiter voranzutreiben (vgl. Mayr et al., 2017). Dieser Entwicklungsstrang führt bis zu aktuellen Untersuchungen, die sich mit der Prävention des Burnout-Risikos beschäftigten, das es durch den Ausbau der Klassenführungskompetenz zu verringern gilt (vgl. vwb, 2014, S. 123). Dieser Gedanke ist aber keinesfalls komplett neu. Beispielsweise haben sich Rothland (2007, 2009) oder auch Rudow (1994, 2000, 2001) mit der Gesundheit von Lehrkräften und ihrem Berufsrisiko beschäftigt.

Zur Messung von Klassenführung wurden verschiedene Ansätze vorgestellt. Die Operationalisierung reicht von Video-Vignetten mit nachgestellten Szenen und anschließender Bewertung (COACTIV) über einzelne geschlossene Skalen (EMU) bis zu vollständig ausgearbeiteten Instrumenten zur Kompetenz und zum selbsteingeschätzten Wissen (KODEK, SEWIK) (vgl. Helmke, 2017, EMU Instrumente (Fragebögen, Checklisten); vgl. Piwowar et al., 2012a, 2012b, KODEK (Lehrerfragebogen, Schülerfragebogen); vgl. Piwowar et al., 2009-2012, SEWIK (Lehrerfragebogen); vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 202). In der Ausarbeitung des Kapitels 2.1.3 wurde gezeigt, dass die Ausgestaltung der Instrumente unterschiedlich ausfällt. In Abhängigkeit des Untersuchungsschwerpunktes, des Kontextes oder auch im Speziellen der zugrunde gelegten Definition von Klassenführung, behandeln die Instrumente unterschiedliche Themen. Zwischen eng- und weitgefassten Konstrukten wird außerdem dem sozialen Lernen als Teil der Klassenführung viel Spielraum eingeräumt. Die Aspekte erstrecken sich über das Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern oder

das Verhältnis von Lehrkraft zur Klasse bis zur atmosphärischen Ausgestaltung des Unterrichts. Hinzu kommen neue Punkte, die weder dem kognitiven noch dem sozialen Bereich eindeutig zugewiesen werden können wie die Themen Regeln oder Klarheit. In diesen Bereichen liegen Überschneidungen vor, die beide Stränge betreffen.

Teilweise wurde die Operationalisierung in den recherchierten Studien nicht transparent gemacht, weshalb die Beantwortung der Frage nach Operationalisierungsformen an dieser Stelle an ihre Grenzen stößt. Auffällig und gründlicher ist hingegen die Beachtung der Perspektivübernahme, sodass auch die Sicht auf den Unterricht von den Schülerinnen und Schülern oder außenstehenden Personen mit erhoben wird, wie z.B. bei Gruehn (2000), Clausen (2002) oder Zergiebel (2014). Mit diesem Forschungs- und Kenntnisstand lassen sich auch bestehende Desiderate ausmachen. Generell ist die Auseinandersetzung mit Klassenführung im deutschsprachigen Raum weniger intensiv als im angloamerikanischen Raum. Das Feld wird in Deutschland nicht so tiefgehend und umfassend bearbeitet (vgl. Helmke, 2015, S. 7). In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass keine einheitliche sprachliche Übersetzung für das Konstrukt vorhanden ist (vgl. Dollase, 2015, S. 172). Mit der Vielfalt der Begriffe steigt das Risiko für Missverständnisse und der wissenschaftliche Austausch, sowie die damit verbundene Weiterentwicklung des Forschungsfeldes werden behindert.

Bei der Betrachtung der vorgestellten Forschungsansätze zeigt sich ein weiteres Desiderat: Sowohl bei COACTIV als auch bei TEDS-M liegt eine fachliche Beschränkung vor. Es wurde in beiden Studien nur im Bereich Mathematik geforscht. Gleiches gilt für TIMSS: hier stehen Mathematik und Naturwissenschaften im Blick. Hinzu kommt die Stichprobenauswahl von TEDS-M, der keine praktizierenden Lehrkräfte, sondern nur angehende Lehrkräfte ohne Praxiserfahrung angehören. Im Fall der beiden Untersuchungen der Berliner Arbeitsgruppe um Piwowar et al. (2009-2012) wird mit einer eher kleinen Stichprobe gearbeitet (N~30). Die Vergleichbarkeit zu den großen, insbesondere den internationalen Studien, gestaltet sich entsprechend schwierig. Speziell zwei Bereiche, die zur Erfassung der Determinanten effizienter Klassenführung zählen, sind bei der Recherche in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Es handelt sich in Anlehnung an die Arbeiten von COACTIV, KODEK und SEWIK um die beiden Bereiche Wissen und Einstellungen. Während die Einstellung zu Klassenführung zwar im Kompetenzmodell von COACTIV auftaucht, fällt ihre Beachtung jedoch gering aus bzw. wird in den anderen Studien vollständig außer Acht gelassen. Auch ist ein Desiderat in Bezug auf die gründliche Erfassung des tatsächlich vorhandenen kognitiven Wissens über Klassenführung vorzufinden. Ermittelt wurde zwar selbsteingeschätztes Wissen für sich (SEWIK) als auch kognitives Wissen separat – mit allerdings

nicht vollständig veröffentlichten Messinstrumenten (COACTIV). Eine Kombination dieser beiden Variablen fehlt bislang. Zudem wurde stets mit geschlossenen Items erhoben. Es fehlen bei allen vorgestellten Studien Ergänzungen aus der qualitativen Forschung.

Demnach ist es also wünschenswert, für die tiefergehende, so oft betont geforderte Beschäftigung mit Klassenführung folgende Desiderate zu bedienen:

Klassenführung sollte im deutschsprachigen Forschungsfeld

- *mit einer (vergleichbar) ausreichend großen Stichprobe,*
- *fächerübergreifend sowie*
- *quantitativ und qualitativ, also in einem Mixed-Methods-Ansatz*

untersucht werden. Schwerpunktmäßig sollten die Bereiche *Einstellung* zu Klassenführung und *Wissen* über Klassenführung näher behandelt werden. Die Auswahl dieser Bereiche ist dadurch motiviert, dass sie wichtige Teilaspekte professioneller Lehrerkompetenz sind. Es handelt sich um einen kognitiven und um einen motivationalen Aspekt – so werden zwei wichtige Bereiche der Kompetenz abgebildet. Beide Konstrukte bieten sowohl separat als auch in ihrem Zusammenwirken ein Forschungsfeld, das noch offene Fragen lässt, insbesondere methodisch betrachtet. Genauere Erläuterungen hierzu folgen in Kapitel 2.2, in dem Modelle professioneller Kompetenz vorgestellt, Operationalisierungen dargelegt und aktuelle Forschungsbefunde aufgeführt werden. In den nachfolgenden Kapiteln zur theoretischen Rahmung folgen daher Ausführungen zur Einstellung und zum Wissen als Teilaspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften.

Die vorliegende Dissertation möchte einen Beitrag dazu leisten, die abgeleiteten Lücken zu schließen.

2.2 Modelle professioneller Kompetenz

> Denn niemals werde ich in Gefahr kommen, auf mein eigenes Können und Vermögen stolz zu werden (…). (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 7394)

Historische Genese

Dass über professionelle Kompetenz von Lehrkräften gesprochen wird, ist ein Resultat vieler verschiedener Forschungsbemühungen, die sich im Großen und Ganzen mit dem Wissen und Können von Personen beschäftigen (vgl. Bromme, 1997, S. 187). Entlang der historischen Entwicklung des Verständnisses von Lehrerkompetenz haben sich verschiedene definitorische Schwerpunkte herausgebildet (vgl. Alleman-Ghionda & Terhart, 2006; vgl. Baumert et al., 2011; vgl. Bromme, 1997; vgl. Helmke, 2009; vgl. Klafki, 2007; vgl. Klieme,

2004; vgl. Weinert, 2001). Je nach spezifischer Definition wird Kompetenz unterschiedlich modelliert. Die Idee professioneller Kompetenz ist dabei nicht auf den Beruf der Lehrkraft beschränkt.[4] Einen vergleichsweise gründlichen Abriss über die Entstehung des Konstrukts bietet Bromme (1997). Er führt auf, dass zunächst geklärt sein muss, welche *Anforderungen* mit einer Tätigkeit verbunden sind, um feststellen zu können, ob der Umgang mit diesen als kompetent zu bewerten ist (vgl. Bromme, 1997, S. 179 ff.). Als kompetent gilt dieser Umgang immer dann, wenn *erfolgreiches Handeln* im Kontext der Anforderung vollzogen wird (vgl. Bromme, 1997, S. 179 ff.). Was wiederum erfolgreiches Handeln von Lehrkräften bedeutet, ist ebenfalls vielschichtig auslegbar, was die Diskussion um den Kompetenzbegriff weiter verkompliziert. Im Laufe der empirischen Schulforschung und Unterrichtsentwicklung hat sich der Fokus des Erfolgs phasenweise verschoben. Bromme (1997) sowie Bromme und Haag (2008) nennen die Strömungen der seit den 1950er und 1960er Jahren sich ablösenden Konzepte *Paradigmen* (vgl. Bromme, 1997, S. 183 ff.; vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 804). Die frühe Unterrichtsforschung in den Zeiten des Wirtschaftswunders nimmt die Lehrerpersönlichkeit samt erzieherischem Schwerpunkt ins Zentrum ihrer Untersuchungen (vgl. Getzels & Jackson, 1963; vgl. Ingenkamp, 1970, zitiert nach Bromme, 1997, S. 183). Ab den 1970er Jahren wird diese Strömung durch behavioristische Einflüsse abgelöst vom „Proze[ss]ß-Produkt-Paradigma“ (Bromme, 1997, S. 183). Innerhalb dieses Wandels wurde in neueren Ansätzen Abstand genommen von der Persönlichkeit der Lehrkraft zugunsten der Analyse ihres Verhaltens, wie Bromme (1997) zusammenfasst (vgl. Brophy & Evertson, 1976, zitiert nach Bromme, 1997, S. 184). Unter der Fragestellung, welches Lehrkraftverhalten welche Effekte im Bereich der Schülerleistungen provoziert, wurden erfolgreiche Fertigkeiten von Lehrkräften herausgearbeitet (vgl. Bromme, 1997, S. 184 f.). Ungeachtet der kritischen Stimmen (Morine-Dershimer, 1985; Smith & Geoffrey, 1968, zitiert nach Bromme, 1997, S. 185) wurde das *Prozess-Produkt-Paradigma* weiterentwickelt und vorangetrieben, indem der Beobachtungsradius auf das Sozialsystem Schule mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen ausgeweitet wurde (vgl. Bromme, 1997, S. 185). Der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sollte weiterhin im Zentrum der Untersuchungen liegen. In den 1980er Jahren sorgte die Erkenntnis, dass Lehrkräfte „nur einen indirekten Einfluss[ß] auf das Lernen“ haben, für einen weiteren Paradigmenwechsel (Bromme, 1997,

[4] Kompetenz lässt sich in anderen Kontexten (Lebensbereichen, Professionen usw.) untersuchen. In diesem Zusammenhang wird auf eine allgemeine Behandlung des Kompetenzbegriffs verzichtet, weil der Fokus dieser Arbeit auf der Lehrerkompetenz liegt. Für nähere Informationen: https://www.bibb.de/de/8570.php (Stand: 27.04.2017).

S. 186). Entscheidend war fortan die Expertise von Lehrkräften im Rahmen ihrer Rolle als Ermöglichende des Lernens. Es entsteht das *Expertenparadigma* (vgl. Bromme, 1997, S. 186 ff.). Hierbei „wird nach der Kompetenz des Lehrers im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist, gesucht“ (Bromme, 1997, S. 187). Effektives Handeln von Lehrkräften wurde ab diesem Zeitpunkt als eine Anwendung ihres Expertenwissens aufgefasst (vgl. Bromme, 1997, S. 188). Zusätzlich zu der Anwendung des Wissens erweisen sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die subjektiven Annahmen der Lehrkräfte in Bezug auf das Lernen als ausschlaggebende Parameter (vgl. Bromme, 1997, S. 188).

Ebenso wichtig wie das Fachwissen ist der gezielte Einsatz struktureller und organisatorischer Schritte, die die fachliche Kompetenz unterstützen und zur Geltung kommen lassen (vgl. Bromme, 1997, S. 190 ff.). So belegen verschiedene Quellen, dass auch dieses fachübergreifende Wissen der Lehrkräfte sowie die strukturelle Beschaffenheit des Unterrichts in einem Zusammenhang mit den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler stehen musste (vgl. Diederich 1982; vgl. Leinhardt 1989, zitiert nach Bromme, 1997, S. 190 ff.; S. 194 f.). Bromme (1997) formuliert: „Die Anforderungen werden dann am besten bewältigt, wenn der Lehrer im Handeln eine Einheit zwischen organisatorischer und inhaltlicher Gestaltung des Unterrichtsprozesses erzielen kann (…)“ (Bromme, 1997, S. 194). Im nächsten Schritt ergab sich auf der Grundlage dieser Erkenntnis die Frage, in welchem Zusammenhang die einzelnen Facetten der Kompetenz zueinander stehen. Frühe Untersuchungen fragten dabei z.B. nach einer Kompensationsmöglichkeit der einen Fähigkeit durch eine andere (vgl. Smith, 1985, zitiert nach Bromme, 1997, S. 195). Das fachübergreifende Wissen von Lehrkräften rückte stärker in das Blickfeld der Untersuchungen. Ziel war es, dieses Wissen aufzuschlüsseln, zu operationalisieren und zu messen. Mehrere Autorinnen und Autoren, darunter Shulman (1986), stellten daher eine Topologie des Konstrukts auf (vgl. Shulman, 1986; vgl. Bromme, 1992). Beispielsweise brachte Shulman (1986) den Begriff „pedagogical content knowledge“ im Rahmen einer Dreiteilung des Wissens in die Diskussion ein, auf das in Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit genauer eingegangen wird (vgl. Kap. 2.2.2) (Shulman, 1986, S. 9; Bromme, 1997, S. 196). Bromme (1997) selbst unterscheidet dagegen fünf Facetten: *Fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen, fachspezifisch-pädagogisches Wissen* (vgl. Bromme, 1997, S. 196 f.; vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 809 f.). Neben dieser Unterteilung differenziert er weiter zwischen dem *deklarativen* und dem *prozeduralen* Wissen, auf das auch Baumert und Kunter (2011) Bezug nehmen (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 33; vgl. Bromme, 1997, S. 198).

Diese beiden Facetten des Wissens zählen, gemeinsam mit dem strategischen Wissen, laut Baumert und Kunter (2011) zum „Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Da prozedurales Wissen praktisch nutzbar und anwendungsbezogen eingesetzt wird, charakterisiert dieser Aspekt stärker das *Können*. Der unbewusste, spontane Einsatz solchen Wissens ist deshalb von den bewussten und überlegten Vorgängen des Einsatzes der anderen Wissensfacetten abzugrenzen. Nicht immer können Unterrichtsabläufe antizipiert und mit deklarativem Wissen bedient werden. Situationsbezogenes Handeln erfordert reaktives Verhalten, das zwangsläufig auch durch persönliche Einstellungen geprägt ist (vgl. Bromme, 1997, S. 198). Deshalb beruht ein weiterer Schwerpunkt auf den Untersuchungen von Einstellungen, den sogenannten *beliefs* (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 41; vgl. Bromme, 1997, S. 198; vgl. Lopes & Santos, 2013; vgl. Richardson, 1996; vgl. Rosas & West, 2009). Ferner wird abschließend von Bromme (1997) die diagnostische Kompetenz als Teil des Wirkungsgeflechts des professionellen Wissens erläutert (vgl. Bromme, 1997, S. 200 f.). In seinem Fazit fasst er zusammen: „Die theoretische Ausbildung bildet die Grundlage für die kognitive Integration von Wissen unterschiedlicher disziplinärer Herkunft mit praktischen Erfahrungen“ (Bromme, 1997, S. 202). Damit betont er die Relevanz der akademischen Ausbildung von Lehrkräften als Basis für die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz.

In der Entwicklung des Kompetenzbegriffs nicht zu vergessen sind die persönlichkeitsbezogenen Merkmale, zu denen neben den o.g. *beliefs* auch die psychische Funktionsfähigkeit zählt (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 42). Spätestens seit der Jahrtausendwende wird, aufbauend auf den Arbeiten von u.a. Schmitz und Schwarzer (2000) sowie Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), Selbstwirksamkeitsüberzeugung als „wichtige Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext von Lehrkräften“ angesehen (Kunter & Baumert, 2011, S. 43). Die Kontrolle über das eigene Handeln, die Fähigkeit zur Reflexion und eine stabile Selbstwirksamkeit sind also Facetten professioneller Lehrerkompetenz in aktuellen Modellen. In Ergänzung hierzu sind aber auch motivationale Aspekte von Bedeutung. Z.B. spricht Weinert (2001) von den „motivationalen und volitionalen (…) Bereitschaften“ (Weinert, 2001, S. 27). Motivation ist eine Komponente, die aus zeitgenössischen Werken zentraler Autorinnen und Autoren, wie Klieme und Leutner (2006) und anderen, nicht mehr wegzudenken ist (vgl. Klieme & Leutner, 2006; vgl. Kunter & Baumert, 2011; vgl. Weinert, 2001).

Wie erwähnt, ist der Kompetenzbegriff nicht einheitlich gefasst und kann je nach Zeitraum, Sprachraum oder Profession variieren. Die Vielfältigkeit der Auslegung des Kompetenzbegriffs wird bei Klieme und Hartig (2007) diskutiert. In ihrem Beitrag „Kompetenzkonzepte

in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ in dem Sonderheft der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (2007) erläutern sie sprachwissenschaftliche sowie entwicklungs- und sozialisationstheoretische Ansätze nach der generativen Modellierung Chomskys bzw. Piagets (*Kompetenz* und *Performanz*) (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 15). Ferner erläutern sie funktional-pragmatische Konzepte, wobei sie sich unter anderem auf Weinerts Definition stützen, wenn sie die Erlernbarkeit von Kompetenzen hervorheben (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 17). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erarbeiten Klieme und Hartig (2007) die Kompetenzdefinition nach Roth (1971), bei dem eine Trias aus Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz angenommen wird (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 19 f.). Dieser Grundgedanke einer Trias, der sich auch bei Fend (1993) und Weinert (2001) findet, ist maßgeblich für die Operationalisierung von Kompetenz in der PISA-Studie gewesen (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 20).

Anders als bei PISA oder vergleichbaren internationalen Studien dieser Größenordnung, geht es in der vorliegenden Arbeit aber nicht um die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler – gemessen an den Leistungsstandards –, sondern um diejenige der Lehrkräfte. Standards für die zu erbringende Leistung und erwartbare Kompetenz von Lehrkräften werden in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz festgelegt. Als föderalistischer Staat mit landesspezifischer Bildungspolitik wird die Einheitlichkeit der Leistungsstandards für Lehrkräfte über die Zusammenkunft der Kultusministerinnen und -minister reguliert. In den als Produkt der Konferenz erscheinenden *KMK-Standards* wird – insbesondere auf der Expertise von Terhart (2002) basierend – festgelegt, dass Lehrkräfte folgende Kompetenzbereiche bedienen müssen: *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren* (vgl. KMK, 2014; vgl. Terhart 2002). Die vier Hauptkompetenzen teilen sich in elf untergeordnete Kompetenzen auf, von denen nur die erste das fachbezogene Wissen impliziert (vgl. KMK, 2014).

Einen Vorschlag zur Vereinheitlichung der vielen vorgestellten Variationen versuchen Klieme und Hartig (2007) zu formulieren. Extrahiert aus den zusammengetragenen Begrifflichkeiten verschiedener Quellen summieren Klieme und Hartig (2007) „kognitive, metakognitive, motivationale, volitionale oder und soziale, generative oder situierte, funktionale oder kreativ-emanzipatorische“ Attribute von Kompetenz und fassen zusammen (Klieme & Hartig, 2007, S. 19):

> Jedenfalls ist davon auszugehen, dass sich im situativen Vollzug, im ‚kompetenten‘ Handeln deklaratives Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (beliefs) sowie Regulationskomponenten (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen. In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen (…) (Klieme & Hartig, 2007, S. 19).

Den Grundstein für die Beschreibung der Wissenskomponente professionellen Handelns legt Shulman (1986) mit einer Trias aus drei Formen des Wissens. Neben dem Fachwissen, das er als *content knowledge* bezeichnet, führt er das *pedagogical content knowledge* und das curriculare Wissen *curricular knowledge* auf (vgl. Shulman, 1986, S. 9 f.). Er fasst seine Dreiteilung zu folgenden Oberbegriffen zusammen: „I would like to suggest three forms of teacher knowledge: *propositional knowledge, case knowledge, and strategic knowledge*"[5] (Shulman, 1986, S. 10). Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit wird sich diesen Bereichen vertiefend widmen. Festgehalten sei an dieser Stelle, dass es sich mit Shulmans Vorschlägen um die wesentlichen Grundideen heutiger Kompetenzmodelle handelt. Beispiele hierfür sind unter anderem die Arbeiten von Lipowsky (2006), Baumert und Kunter (2011) sowie König und Blömeke (2009). Weinert (2001) beschreibt ein allgemeines Verständnis von Kompetenz, das sich zunächst auf verschiedene Bereiche übertragen lässt:

> 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. 27 f.).

In Bezug auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften hat insbesondere Helmke (2007) auf Weinerts Arbeiten zurückgegriffen und gemeinsam mit ihm ein Modell entwickelt, in dem das Verständnis von Lehrerkompetenz als ein Faktor guten Unterrichts berücksichtigt wird (vgl. Abb. 3):

[5] Kursive Hervorhebung gemäß dem Original.

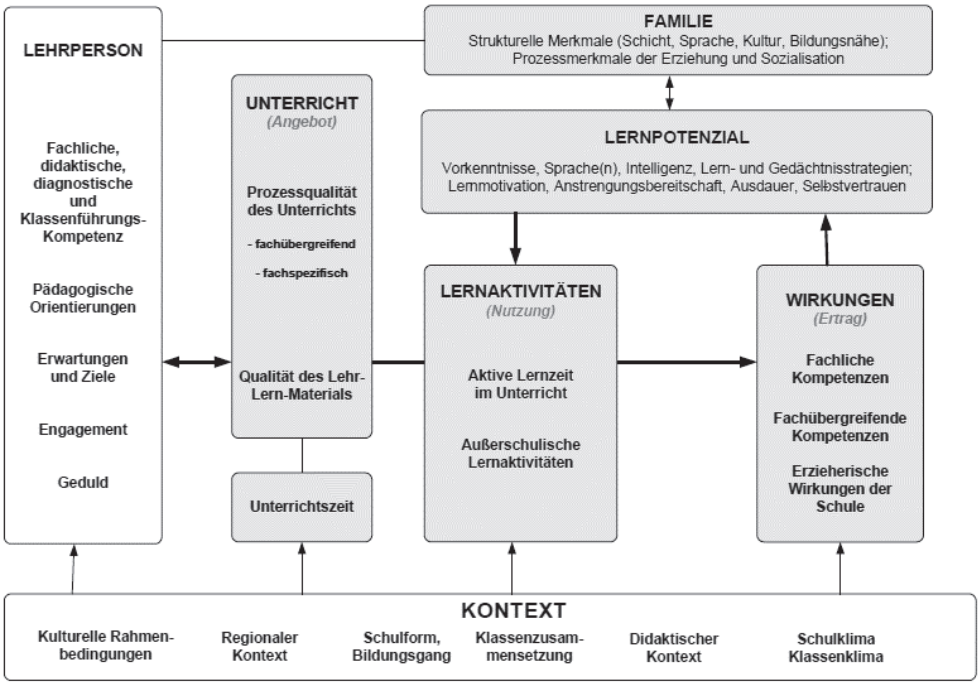


Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2007, S. 2).

Das sogenannte *Angebots-Nutzungs-Modell* orientiert sich an Vorarbeiten von Fend (1981) (vgl. Helmke, 2007, S. 2). Die Bereitstellung von Angeboten und deren Nutzung erfolgt dabei mehrdimensional und wechselseitig. Sie vollzieht sich auf Lehrer-Schüler-Ebene in beide Richtungen, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Helmke, 2007, S. 3 f.). Unterschieden wird zwischen der *Prozessebene* (Interaktionen) und der *Produktebene* (Unterrichtserfolg) (vgl. Helmke, 2007, S. 3). Auf die Frage nach erfolgreichem Unterricht schlägt Helmke die Idee des Expertentums vor, wodurch die Lehrkraft in den Fokus der Analyse tritt (vgl. Helmke, 2007, S. 3). Die Facetten von Kompetenz erstrecken sich bei Helmke über vier Aspekte: (1) fachliche Kompetenz, (2) didaktische Kompetenz, (3) diagnostische Kompetenz und (4) Klassenführungskompetenz (vgl. Helmke, 2009, S. 105). Auffällig ist, dass die Klassenführungskompetenz explizit steht. Andere Modelle nehmen für diese Komponente im Sinne Shulmans eine Integration in das überfachliche Wissen vor (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 193 ff.). Ein einschlägiges Modell führen Baumert und Kunter (2011) an. Die Berücksichtigung von Wissen, Einstellungen und Regulationskomponenten in Ergänzung motivationaler Aspekte findet hier letztendlich ihre Vereinheitlichung im Modell der COACTIV-Studie (vgl. Abb. 4) (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) gehen davon aus, dass „professionelle Kompe-

tenz prinzipiell erlern- und veränderbar ist“, womit sie die sogenannte *Qualifikationshypothese* vertreten (Kunter et al., 2011b, S. 55). In Ergänzung hierzu werden aber persönlichkeitsbezogene Merkmale berücksichtigt, sodass auch die persönliche Eignung im Modell eine Rolle spielt (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 56 f.). Das Wissen und Können von Lehrkräften zählt zu den kognitiven Merkmalen und trägt neben den motivational-selbstregulativen Voraussetzungen zum erfolgreichen Handeln bei (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 58). Als Erfolg werden von den Autorinnen und Autoren der Lernerfolg und die Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler angesehen (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 58 f.). Da Wissen als Ergebnis des Lernens definiert wird, fragen auch diese Autorinnen und Autoren nach den Möglichkeiten des Erwerbs professionellen Wissens (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 60 ff.). Die Generierung professionellen Wissens erfolge demnach nicht nur in der ersten Phase der Lehrerausbildung, sondern insbesondere auch in der praktischen Phase und der fortlaufenden Berufsausübung (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 60 f.). Zusätzlich tragen Fortbildungsmaßnahmen, eigene Erfahrungen und das modellbasierte Lernen[6] zu einer Entwicklung des Wissenstandes und damit zur professionellen Kompetenz bei (vgl. Kunter et al., 2011b, S. 61). In Bezug auf die Überzeugungen von Lehrkräften, also ihre persönlichen Einstellungen und Haltungen (beliefs), schreiben Kunter et al. (2011b):

> Auch professionelle Überzeugungen bilden sich vermutlich im Rahmen der formalen Lehrangebote heraus, wobei die Frage, wie stark der Einfluss dieser Lehrangebote im Vergleich zur eigenen Schulerfahrung überhaupt sein kann und welche Formate am besten geeignet sein können, um den Aufbau lernförderlicher Überzeugungen zu unterstützen, ein viel diskutiertes Thema in der Lehrerbildungsforschung ist (Richardson 1996) (Kunter et al., 2011b, S. 61).

Im Anschluss an ihre Ausführungen zur Entwicklung professioneller Kompetenz entwickeln die Autorinnen und Autoren ein Modell (vgl. Abb. 4):

[6] Das Lernen am Modell geht auf Bandura (1997) zurück. Andere Menschen erfolgreich handeln zu sehen und dieses zu übernehmen, zählt laut Bandura zu den Quellen der Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1997). Beides, die Selbstwirksamkeit sowie die Quellen der Selbstwirksamkeit, werden in der Nebenauswertung dieser Arbeit (vgl. Kap. 4) miteinbezogen.

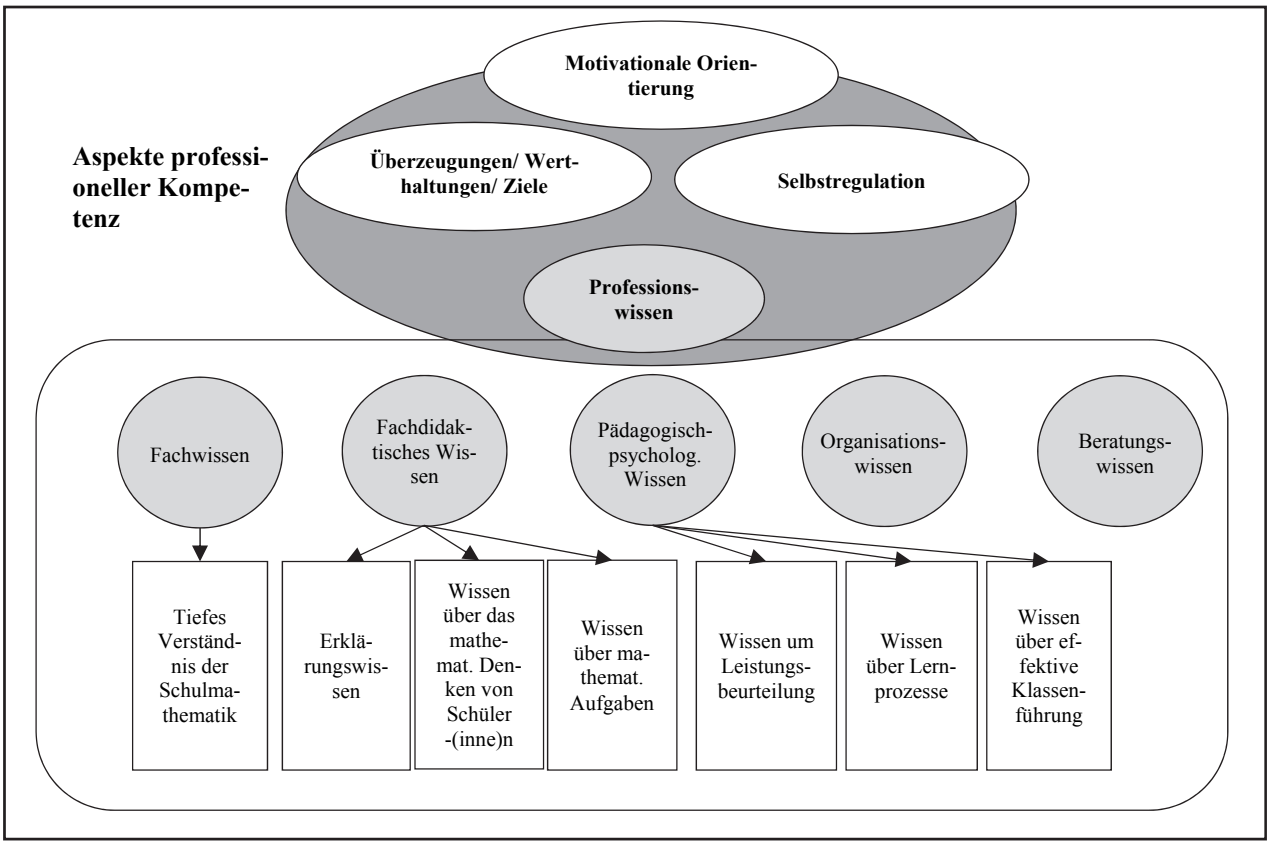


Abbildung 4: Das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

Das Kompetenzmodell aus der COACTIV-Studie (2011) (vgl. Abb. 4) gliedert sich in zwei große Ebenen. In der oberen Hälfte befinden sich die vier Aspekte professioneller Kompetenz: *Motivationale Orientierung*, *Selbstregulation*, *Professionswissen* und *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele* (vgl. Abb. 4). In der unteren Ebene wird der Aspekt *Professionswissen* in seine einzelnen Facetten aufgeschlüsselt: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen (vgl. Abb. 4). Die Autorinnen und Autoren diskutieren die herausgearbeiteten Definitionsansätze gründlich und gelangen als Ergebnis dieser zu dem in Abb. 4 vorgestellten Kompetenzmodell (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 29 ff.).

> Das Kompetenzmodell von COACTIV, das davon ausgeht, dass verschiedene berufsbezogene Merkmale wie Wissen, Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale die entscheidenden Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln in beruflichen Situationen sind, kann als Integration zwischen den (…) konkurrierenden Ansätzen gesehen werden. So berücksichtigt das Kompetenzmodell sowohl kognitive Merkmale (also das Wissen und Können sowie die Überzeugungen) (…) als auch motivational-selbstregulative Merkmale (…) (Kunter et al., 2011b, S. 58).

Da in diesem Modell alle zuvor diskutierten Aspekte vereint sind, von einem erlernbaren und dynamischen Kompetenzbegriff ausgegangen wird und die Modellierung empirisch bearbeitet wurde, wird in dieser Arbeit das Verständnis von professioneller Kompetenz nach Baumert et al. (2011) zugrunde gelegt. Es stellt sich im Anschluss die Frage, wie sich Kompetenz operationalisieren und messen lässt. Klieme und Hartig (2007) betonen die besondere diesbezügliche Herausforderung:

> Modellierung und Messung von Kompetenzen sind sicherlich nicht die einzigen Aufgaben, die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung auf dem Hintergrund der (…) Diskurse zum Kompetenzbegriff bewältigen muss. Aber ohne Fortschritte in diesem Bereich sind differenzierte Ergebnisse etwa in der Erforschung von Schul- und Unterrichtseffekten nicht zu erwarten (Klieme & Hartig, 2007, S. 26).

In der Regel werden die Teilaspekte – und zwar in jedem vorgestellten Modell – einzeln voneinander operationalisiert und empirisch erfasst. Im zweiten Schritt werden die Teilaspekte zusammengeführt (z.B. über Korrelationsmaße oder psychometrische Modelle), bis schließlich das Gesamtkonstrukt *Kompetenz* abgebildet werden kann (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 25). Möglich sind z.B. die Anwendung von Item-Response-Modellen, mehrdimensionalen Modellen oder auch die Möglichkeit, Kompetenz unter Einbeziehung von Aufgabeneigenschaften kontextuell zu erfassen (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 25 f.). Frey (2006) hat sich intensiv mit dieser Frage befasst und listet in seinem Aufsatz in der *Zeitschrift für Pädagogik* sämtliche Instrumente auf, die zwischen den Jahren von 1991 bis 2005 zur Messung und Diagnose von Kompetenz veröffentlicht wurden (vgl. Frey, 2006, S. 36 ff.). Die Methoden reichen

> von interview- und fragebogenbezogene[n] Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungsverfahren, über Unterrichtsproben und Assessment-Center, bis hin zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsportfolio, sozialen Intelligenztests, Bildertests oder projektiven Verfahren (Frey, 2006, S. 34).

Allerdings wird angesichts der Bandbreite bemängelt, dass die Untersuchungen häufig nicht den geforderten Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen (vgl. Frey, 2006, S. 34).

Für die vorliegende Untersuchung wurden aufgrund der dargelegten Komplexität des Konstrukts nicht alle Teilkomponenten, sondern zwei Aspekte des Kompetenzmodells von COACTIV (2011) ausgewählt, um diese gründlicher untersuchen zu können. Es handelt sich um die beiden Aspekte *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele* und *Professionswissen* (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

2.2.1 Einstellungen

> Ich spielte nun nicht mehr nach meinem Gefühl, nach meiner Überzeugung, sondern wie er mich anwies, und wenn ich es ihm zu Danke gemacht hatte, war ich zufrieden. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. XVI, Pos. 4783)

Es wurde gezeigt, dass die Überzeugungen von Lehrkräften Teil ihrer professionellen Kompetenz sind und in den Untersuchungen von COACTIV besondere, aber noch nicht ausreichende, Beachtung erfahren haben, wie auch Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011) betonen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32; Voss et al., 2011, S. 252). Was Baumert und Kunter (2011) als „Überzeugungen" übersetzen, wird in der englischsprachigen Literatur bei Lopes und Santos (2013) oder auch Rosas und West (2009) unter dem Begriff „beliefs" zusammengefasst (Baumert & Kunter, 2011, S. 41; Bromme, 1997, S. 198; Lopes & Santos, 2013; Richardson, 1996; Rosas & West, 2009). Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit genau diesem Aspekt auseinander und geht dabei auch auf das Problem der Begriffsvielfalt sowie der Übersetzungsproblematik ein.
Nach einer theoretischen Aufarbeitung werden die zusammengetragenen Definitionen vergleichend diskutiert. Es folgen Darstellungen zur Operationalisierung und zum aktuellen Forschungsstand. Aus diesen Ausführungen wird ein Desiderat mit einem anschließendem Lösungsvorschlag abgeleitet.

2.2.1.1 Einstellungen: Theoretische Verortung

Die Autorinnen und Autoren von COACTIV sprechen in ihrem Modell von *Überzeugungen*, die Lehrkräfte als Element ihrer professionellen Kompetenz aufweisen (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Damit legen sie sich auf eine der möglichen Bezeichnungen fest, die wie Voss et al. in der COACTIV-Studie definieren

> überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt bezeichnen, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen (Voss et al., 2011, S. 235).

Diese Definition entnimmt das Forschungsteam aus der Einstellungsforschung mit dem Hinweis, dass der Begriff Überzeugungen durchaus vielfältig ausgelegt wird (vgl. Voss et al., 2011, S. 235). Beispiele für synonym verwendete Bezeichnungen sind „Vorstellungen, Haltungen, subjektive Theorien, Überzeugungen, Wertbilder oder Einstellungen" (Voss et al., 2011, S. 235). COACTIV differenziert im Bereich der Überzeugungen zwischen verschie-

denen Teilbereichen: *epistemologische Überzeugungen* (Entstehung, Struktur und Überprüfung von Wissensbeständen), *subjektive Lerntheorien* (persönliche Einstellung dem Lernen gegenüber), *subjektive Theorien über das Lehren* (persönliche Einstellung dem Lehren gegenüber), *selbstbezogene Fähigkeitskognitionen* (auf sich selbst bezogene Einstellung dem Lernen und Lehren gegenüber) (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 41). Auch von der Einstellungsforschung selbst, aus der die Überlegung der Überzeugungen in COACTIV wie dort beschrieben entspringt, wird keine einheitliche Definition des Konstrukts angeboten wie Stahlberg und Frey (1996) erklären. Gängig ist die Unterscheidung zwischen zwei Modellen: einem eindimensionalen Modell und einem Dreikomponentenmodell (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 221 f.). In dem eindimensionalen Modell, in dem „Affekt und Bewertung gleichbedeutend" sind, wird Einstellung wie folgt definiert (Stahlberg & Frey, 1996, S. 221):

> Der Ausdruck der Einstellung sollte in [B]bezug auf ein allgemeines, andauerndes positives oder negatives Gefühl für eine Person, ein Objekt oder einen Sachverhalt benutzt werden (Petty u. Cacioppo, 1981, S. 71; Fishbein & Ajzen, 1975, zitiert nach Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

Dieser Variante steht das dreidimensionale Modell gegenüber, das definiert nach Eagly und Chaiken (1993) in Stahlberg und Frey (1996) wie folgt zitiert wird:

> Eine Einstellung ist eine psychologische Tendenz, die sich in der Bewertung einer bestimmten Entität durch ein gewisses Maß an Wohlwollen oder Mi[ss]ßfallen ausdrückt … Die Bewertung bezieht sich auf alle Klassen bewertender Reaktionen, sowohl offene als auch verdeckte, kognitive, affektive oder verhaltensbezogene" (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1, zitiert nach Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

Im Vergleich der Definitionen zum Thema Überzeugungen und Einstellung lassen sich in den vorgestellten Varianten folgende Komponenten entdecken:

Quelle	Eigenschaft	Bezeichnung	Projektionsziel	Folge	Besondere Ausprägung
Voss et al. (2011)	überdauernd, existenziell	Annahme	Phänomene, Objekte	Begegnung mit der Welt	Subjektiv wahr, implizit und explizit
Petty und Cacioppo (1981)	positiv oder negativ	Gefühl	Person, Objekt, Sachverhalt		Allgemein andauernd
Eagly und Chaiken (1993)	psychologisch	Tendenz	Entität	Ausdruck von Wohlwollen oder Missfallen	Offene, verdeckte, kognitive, affektive oder verhaltensbezogene Reaktion

Es wird deutlich, wie sich die ausgewählten Definitionen in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen lassen. Die Überschriften der Spalten ergeben sich aus den enthaltenen Inhalten der Formulierungen. So ergeben sich fünf mögliche Aspekte, nach denen differenziert werden

kann. Auf diese Weise lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten leichter erkennen. Auffällig ist der letzte Aspekt in der dritten Zeile. Die letztgenannten besonderen Ausprägungen *kognitiv*, *affektiv* und *verhaltensbezogen* heben sich von den anderen Formulierungen ab. Sie sind die Kennzeichen des dreidimensionalen Modells und in dieser Weise nicht bei den anderen Formulierungen zu finden. Andere Aspekte hingegen ähneln sich:

- positiv / negativ – Wohlwollen / Missfallen
- Phänomene / Objekte – Sachverhalt / Objekt
- implizit / explizit – offen / verdeckt.

Außerdem ist auffällig, dass in der Definition von COACTIV eine Funktion mit der Beschreibung „Art der Begegnung mit der Welt“ angegeben ist (Voss et al., 2011, S. 235). Dieser Aspekt wird beispielsweise von Stahlberg und Frey (1996) differenzierter behandelt und explizit als Funktion von Einstellungen bezeichnet und ist daher nicht in der Definition des Begriffs aufgeführt (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 230). Insgesamt erleichtert die dritte Definition des Dreikomponentenmodells die Arbeit mit dem Forschungsgegenstand, weil die Eigenschaft „psychologisch“ und das Projektionsziel „Entität“ so allgemein gehalten sind, dass kaum etwas *nicht* darunter fallen könnte. Die Diskussion über Phänomene, Objekte oder Personen ist damit nichtig. Unabhängig davon, aber noch viel wichtiger ist, dass in den Kompetenzmodellen gezeigt wurde, dass Kompetenz unter anderem aus Wissen und Einstellungen besteht, welche wieder zu Handlungen führen, also zur Anwendung (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Dieses Vorwissen führt zwangsläufig dazu, die Definition des Dreikomponentenmodells genauer zu betrachten. Hier tauchen diese Aspekte in äquivalenter Form auf (*kognitiv:* Wissen, *affektiv:* Überzeugung, *verhaltensbezogen:* Handlung). In der grafischen Darstellung zeigen sich die Verbindungen wie folgt (vgl. Abb. 5):

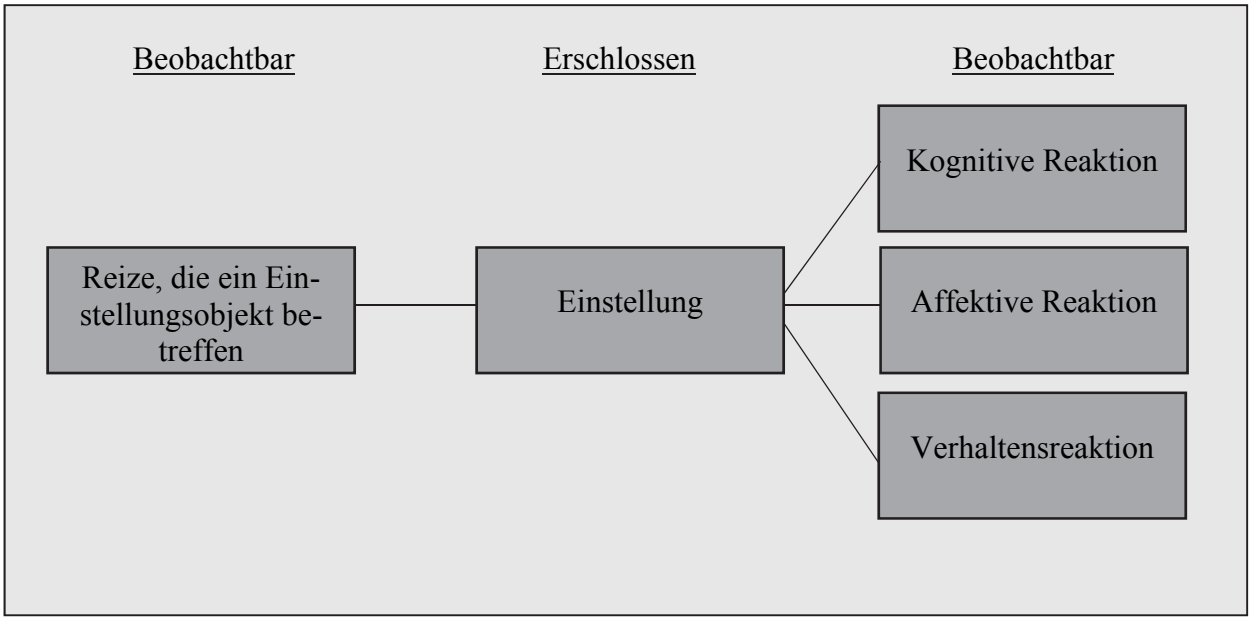


Abbildung 5: Einstellungskonstrukt Dreikomponentenmodell (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, zitiert nach Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

Auch in dem Kompetenzmodell von Weinert (2001) finden sich ähnliche Schlagwörter, wenn er von *kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten spricht, die *genutzt* werden, um Probleme zu lösen (vgl. Weinert, 2014, S. 27 f.). Darin enthalten ist sowohl die kognitive Komponente als auch die anwendungsbezogene Komponente. Damit bedient dieses Modell elementare Teilbereiche, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden. Zudem beschränkt sich die von COACTIV gewählte Bezeichnung *Überzeugungen* in der Empirie nur auf die Überzeugungen von der Lehrkraft bezüglich verschiedener Lerntheorien (vgl. Voss et al., 2011, S. 246). Aus diesem Grund wird zwar das Modell von COACTV für diese Dissertation weiterhin als Grundlage genutzt, aber im Bereich der Einstellungen bzw. Überzeugungen die Begrifflichkeit aus Stahlberg und Frey (1996) gewählt (vgl. Abb. 5) (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

2.2.1.2 Einstellungen: Operationalisierung und Forschungsstand

Die obere Zeile von Abbildung 5 zeigt, welche Teile des Modells beobachtbar und damit zur empirischen Messung operationalisierbar sind. Zu diesen Teilen gehören die Reize, die von außen einwirken und die provozierten Reaktionen (vgl. Abb. 5). Aus diesen Variablen lässt sich auf die latente Variable *Einstellung* schließen (vgl. Abb. 5). Im Abschnitt zur Einstellungsmessung erklären Stahlberg und Frey (1996), dass es unterschiedliche Messverfahren gebe (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 222 ff.). Es sei nicht leicht, das Konstrukt zu erfassen

und keinesfalls gebe es eine einheitliche Lösung (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 222 ff.). Diese kann es schon allein deshalb nicht geben, weil sich die Wissenschaft sogar auf der Ebene der begrifflichen Bezeichnung und der dahinterstehenden Auslegung nicht einig ist. Zur Messung von Einstellungen erklären sie weiter, dass in der Regel „Meinungen und Überzeugungen von Personen" erfasst werden oder es aber darum gehe, „primär den bewertenden Charakter einer Einstellung" zu erfassen (Stahlberg & Frey, 1996, S. 223). Diese Anregung entspringt den Ausführungen von Osgood (1957), dessen Arbeiten auch im Methodenkapitel dieser Arbeit zitiert werden, wenn es um die Erfassung von Assoziationsstrukturen geht (vgl. Kap. 3). Osgood (1957) entwickelte ein Verfahren, bei dem es auf die Bewertung von Stimuli ankommt, um eine Ab- oder Zuneigung einer Person gegenüber dem Gegenstand zu ermitteln (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 225). Es handelt sich bei diesem Verfahren um eine Methode aus der Kommunikationswissenschaft. Einen überaus gründlichen Überblick über entsprechende Vorgehensweisen samt ihrer Ursprünge, Weiterentwicklungen und Varianten bietet Merten (1995). Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit orientiert sich im Bereich der qualitativen Daten an diesen Verfahren, was in Kapitel 3 dieser Arbeit genauer ausgeführt wird. Im Speziellen wird auf die Ermittlung, Messung und Auswertung von Assoziationen eingegangen, die als affektiv kommunizierte Reaktionen verstanden und ausgewertet werden. In diesem Kontext sind auch die Messverfahren zur Einstellungsstruktur bei Stahlberg und Frey (1996) zu nennen. Hierzu erklären die beiden, dass diese „ausschließlich durch die affektive Reaktion abgebildet werden können" (Stahlberg & Frey, 1996, S. 222). Klassischerweise werden Einstellungen mit dem Einsatz einer Likert-Skala gemessen (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 224). Beispiele für entsprechende Items lauten „Sind Sie mit ihrem Leben zufrieden?" oder „Der effizienteste Lösungsweg einer Aufgabenklasse sollte durch Üben eingeschliffen werden" (Stahlberg & Frey, 1996, S. 223; Voss et al., 2011, S. 243). Die Beispiele unterscheiden sich inhaltlich zunächst nach dem Abstraktionsgrad, aber auch in der Art der Formulierung. Sie sind ein Beleg dafür, wie die beschriebene Variationsvielfalt zur Einstellungsmessung ausfallen kann.

In Bezug auf Klassenführung werden Einstellungsitems in vereinzelten Studien, beispielsweise von Eveyik-Aydin, Kurt und Mede (2009) sowie von Rosas und West (2009) so formuliert: „I allow students to select their own seats" oder „How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?" (Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 613; Rosas & West, 2009, S. 57). An dieser Stelle zeigen sich weitere Probleme von Einstellungsmessungen, im Speziellen in Bezug auf Klassenführung. Erstens gibt es nur sehr wenige Studien, in denen die Einstellung von Lehrkräften zum Konstrukt Klassenführung gemessen wird. Zweitens gibt

es im deutschsprachigen Raum keine einschlägigen Untersuchungen dazu. Drittens sind die Gütekriterien der veröffentlichten Studien, z.B. aus der Türkei, den USA oder Portugal, vorsichtig zu hinterfragen. So konnten Rosas und West (2009) feststellen, dass es Unterschiede in der Bewertung von Klassenführung zwischen angehenden und praktizierenden Lehrkräften gibt. Sie fordern als Fazit ihrer Untersuchung den Ausbau des Themas in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, denn es bestünden signifikante Unterschiede zwischen angehenden und praktizierenden Lehrkräften zu der Frage, ob Unterrichtsstörungen durch entsprechende Techniken im eigenen Unterricht gemanagt werden können (vgl. Rosas & West, 2009, S. 57). Es geht hier insbesondere um die Einstellung gegenüber den eigenen Fähigkeiten, weshalb der Begriff „beliefs", den die Autoren verwenden, nicht gleichgesetzt werden kann mit dem deutschsprachigen Begriff Einstellung (Rosas & West, 2009, S. 57). Die Operationalisierung ist demnach als nicht eindeutig bzw. trennscharf zu bewerten. Ein anderes Problem liegt in der türkischen Studie von Eveyik-Aydin, Kurt und Mede (2009) vor. Darin wurde der Begriff *beliefs* zwar klarer nach den gängigen Vorgaben operationalisiert, aber die untersuchte Stichprobe beträgt N=1 (vgl. Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 613). In dieser Untersuchung wurde eine Lehrerin anhand des ABCC (The Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory) hinsichtlich ihrer Klassenführung und den dahinterstehenden Überzeugungen befragt. Das eingesetzte Inventar ermöglicht es, einen von drei möglichen Klassenführungstypen festzustellen (Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 612). Die Lehrkraft in der Studie von Eveyik-Aydin et al. (2009) gibt an, sich immer auf die jeweilige Gruppe und deren Bedürfnisse einzustellen (vgl. Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 613). Stahlberg und Frey (1996) würden dieses Verhalten aus psychologischer Perspektive als „high-self-monitoring"-Verhalten bezeichnen (Stahlberg & Frey, 1996, S. 231). Menschen mit dieser Fähigkeit, in diesem Fall Lehrkräfte, richten ihr Veralten also stark nach dem Gegenüber. Bezogen auf den Unterricht geht es darum, wie sich die Lehrkraft auf das Verhalten der Klasse einstellt, indem sie z.B. Unterrichtsstörungen schnell unterbindet. Auch Eveyik-Aydin et al. (2009) betonen, dass es nur wenig Studien gebe, die sich mit der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung und der damit verbundenen Anwendung befassen (vgl. Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 613). Instrumentell wurde die Lehrkraft also zunächst über das ABCC befragt, dann auf Video aufgezeichnet und schließlich zusätzlich interviewt (vgl. Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 613). Die Ergebnisdarstellung beinhaltet Zitate der Lehrerin: „I always try to create an environment for my students in which they feel willing and comfortable to participate in the lesson" (Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 614). Sie gibt ein selbst formuliertes, offenes, assoziatives Statement ab, in dem sie eine affektive Äußerung zur Klassenführung tätigt.

Bezogen auf das Modell von Eagly und Chaiken (1993) wird hier also die affektive Reaktion gemessen. Die kognitive und verhaltensbezogene Komponente werden bei Eveyik-Aydin et al. (2009) durch den Fragebogen und die Videoaufzeichnungen im Unterricht abgedeckt (Stichprobe von *N*=1). Zudem forcieren sie ein Ergebnis, das sich aus den vorgefertigten Skalen des ABCC ergibt, wodurch Chancen auf unbekannte, explorativ gewonnene Erkenntnisse verloren gehen. Sie gelangen zu dem Ergebnis, dass die Einstellung gegenüber Klassenführung auch die Art der Anwendung selbiger beeinflusst (vgl. Eveyik-Aydin et al., 2009, S. 616). Dieser Befund deckt sich mit den Ausführungen der psychologischen Sichtweise von Stahlberg und Frey (1996), in denen die enge Verknüpfung von Einstellung und Verhalten dargelegt wurde (vgl. Abb. 5).

Lopes und Santos (2013) greifen in ihrer Untersuchung auf eine größere Stichprobe (*N*=279) zurück und zeigen, dass die Ergebnisse durchaus unterschiedlich ausfallen können und ein klarer Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Verhalten nicht vorliegen *muss* (vgl. Lopes & Santos, 2013, S. 14). Sie fragen in ihrer Untersuchung nach der Beziehung zwischen der Klassenführung einer Lehrkraft und ihrem jeweiligen Profil in Bezug auf ihre *beliefs* (vgl. Lopes & Santos, 2013, S. 5). In einer Clusteranalyse ermitteln sie drei Gruppen, von denen eine Gruppe ambivalente Ergebnisse bezüglich der Einstellungen im Zusammenhang mit der Klassenführung zeigt (vgl. Lopes & Santos, 2013, S. 14).

Zu den frühen Arbeiten, die sich mit den *beliefs* von Lehrkräften beschäftigt haben, zählt die Studie von Peterson, Fennema, Carpenter und Loef (1989). In dem Aufsatz mit dem Titel „Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics" wird dargelegt, welche Haltungen von Lehrkräften gegenüber lerntheoretischen, mathematikdidaktischen und fachspezifischen Themen in Zusammenhang miteinander sowie in Bezug auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler stehen (vgl. Peterson et al., 1989, S. 5). Die theoretischen Ausführungen basieren zum Teil auf Shulmans Ideen professioneller Lehrerkompetenz, thematisieren aber nicht den Bereich Klassenführung (vgl. Peterson et al., 1989, S. 2). Im Ergebnis zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Einstellungen, Wissen und Problembehandlungen im Unterricht: „significant positive relationships among teachers' beliefs, teachers' knowledge, and students' problem-solving achievement" (Peterson et al., 1989, S. 1). Ebenso beschränkt auf den Mathematikunterricht sind die aktuelleren Ergebnisse zum Thema *beliefs* von Schmotz, Felbrich und Kaiser (2010). Im internationalen Vergleich haben sie transmissive versus konstruktivistische Orientierungen von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb gemessen (vgl. Schmotz et al., 2010, S. 297 ff.). Es zeigte

sich, dass internationale Unterschiede zwischen den Überzeugungen bestehen und der Wissenserwerb stark durch die nationale Prägung der pädagogischen Leitlinie beeinflusst wird (vgl. Schmotz et al., 2010, S. 304). Zum Bereich Klassenführung geben die Untersuchungen keinen Aufschluss.

Die Autorinnen und Autoren der deutschsprachigen COACTIV-Studie beziehen ihre Frage nach den Überzeugungen ebenfalls nicht auf Klassenführung, sondern auf die lerntheoretischen Einstellungen der Lehrkräfte (vgl. Voss et al., 2011, S. 246). Die Ergebnisse zeigen, dass Klassenführung bei den korrelativen Befunden zu den lerntheoretischen Überzeugungen keinen Zusammenhang aufwies (vgl. Voss et al., 2011, S. 247). Die Ausführungen der COACTIV-Studie von Kunter (2011a), in denen motivationale Aspekte thematisiert werden – ein eigener großer Bereich im Kompetenzmodell (vgl. Abb. 4) – befassen sich ebenfalls nicht mit dem Interesse an bzw. der Haltung gegenüber Klassenführung, sondern mit persönlichkeitsbezogenen Merkmalen (vgl. Kunter, 2011, S. 259 ff.). Dabei steht die Selbstregulation von Lehrkräften in Bezug auf ihr professionelles Lehrerhandeln im Vordergrund (vgl. Kunter, 2011, S. 259). Untersucht wurde im Speziellen die Dimension des Enthusiasmus, wobei die eigene Bewertung und Motivation von Lehrkräften ausschlaggebende Aspekte darstellen (vgl. Kunter, 2011, S. 262 ff.). Rein theoretisch bestehen bei diesem Element des Kompetenzmodells Überschneidungen zur Messung der *beliefs*, weil es ebenfalls um affektive Einschätzungen geht (vgl. Kunter, 2011, S. 259). Die von Kunter (2011) zitierte Literatur deckt sich zum Teil mit der Auswahl der Quellen der vorliegenden Arbeit, was die Überschneidung noch einmal betont (vgl. Kunter, 2011, S. 262 f.). Jedoch entsteht die Abgrenzung durch die Distanzierung von der Persönlichkeit zugunsten der Konzentration auf das pädagogisch-didaktische Konstrukt der Klassenführung.

Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner und Baumert (2008) untersuchen die Wirkung lerntheoretischer Überzeugungen (transmissiv oder konstruktivistisch) auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Dubberke et al., 2008, S. 195). Sie stellten fest, dass die „Überzeugungen der Lehrkräfte (…) bedeutsam für die Unterrichtsgestaltung und die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler waren“ (Dubberke et al., 2008, S. 203). Beispielitems zur Erfassung der Überzeugungen in dieser Studie sind „Mathematik ist eine Sammlung von Verfahren und Regeln, die genau angeben, wie man Aufgaben löst“, oder „Am vorgerechneten Beispiel lernen die Schüler/innen am besten“ (Dubberke et al., 2008, S. 197). Entsprechend des gemessenen Konstrukts (Überzeugung gegenüber Lerntheorien) zeigt sich, dass die Einstellung gegenüber Klassenführung nicht erfasst wurde.

Zwischenfazit

Eine einheitliche Übersetzung des englischsprachigen Begriffs *belief* liegt nicht vor. In den vorgestellten Beispielen variieren die Begriffe zwischen Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen oder entsprechend international *beliefs*. Um Missverständnissen vorzubeugen, wird in dieser Arbeit der Begriff Einstellung gewählt, weil er nah am psychologischen Konstrukt selbst liegt. Die psychologische Definition nach Stahlberg und Frey (1996) wird gleichzeitig als Grundlage für die Operationalisierung von Einstellungen genutzt wobei die drei Komponenten Kognition, Affekt und Verhalten maßgeblich sind (vgl. Abb. 5). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Klassenführung werden in dieser Arbeit in Anlehnung an dieses Modell über Reaktionen in Form von kommunizierten Assoziationen und Bewertungen operationalisiert.

2.2.2 Wissen

> (...) sein Wissen ist ein beständiges Sammeln und Ausspenden, ein Nehmen und Mitteilen im Kleinen. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. V, Pos. 9585)

Im Folgenden wird ein weiterer Teil des COACTIV-Modells genauer beleuchtet. Es handelt sich um den Bereich des Wissens.

Äquivalent zum Aufbau von Kapitel 2.2.1 wird auch der vorliegende Abschnitt zunächst mit der Theorie des Konstrukts eingeleitet. In diesem ersten Abschnitt werden verschiedene Definitionen, ebenfalls aus der Erziehungswissenschaft sowie aus der Psychologie, vorgestellt. Eng im Zusammenhang mit dem Wissensbegriff steht der Prozess des Lernens, weshalb auch hierauf eingegangen wird. Anschließend wird das Wissen über Klassenführung genauer in den Fokus der Analyse genommen. Hierzu werden ausgewählte Studien kurz vorgestellt. Es folgt ein Unterkapitel über Möglichkeiten der Operationalisierung.

2.2.2.1 Wissen: Theoretische Verortung

Der Begriff Wissen steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff des Lernens. Im „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ werden die Begriffe von Koch (2008) wie folgt in Beziehung gesetzt: „Lernen[s] (…) ist ein solcher Weg zu Wissen und Erkenntnis“, „Lernen als ‚angeleitetes Wissendwerden‘, „Lernen als Informationsverarbeitung“ oder auch „Lernen

als Wissenskonstruktion“ (Koch, 2008, S. 359). Nach der kognitiven Wende rückten behavioristische Ansätze in den Hintergrund, sodass aktuell „konstruktivistische und neurophysiologische Ansätze“ dominieren (Koch, 2008, S. 359).

Schiefele und Schaffner (2006) definieren Lernen entsprechend im Handwörterbuch Pädagogische Psychologie „als die relativ dauerhafte Veränderung kognitiver Strukturen. ‚Kognitive Struktur‘ bezieht sich dabei sowohl auf deklaratives als auch auf prozedurales Wissen“ (vgl. Schnotz, 1994, zitiert nach Schiefele & Schaffner, 2006, S. 867).

Der Lernprozess besteht unter anderem aus dem

> kognitiven Vorgang des Erwerb neuen Wissens (…). Der Erwerbsprozess i.e.S. ist Gegenstand von Theorien, die den Aufbau von Wissensstrukturen behandeln (Theorien der Wissensrepräsentation, z.B. Schematheorien). Der Erwerbsprozess i.w.S. ist vor allem Gegenstand von Theorien des selbstgesteuerten Lernens.
>
> Unter dem Lernergebnis ist die durch den Lernprozess erreichte Veränderung der Wissensstruktur des Lernens zu verstehen. Zur Beurteilung von Lernergebnissen hält die Forschung eine Vielzahl von Kriterien bereit: z.B. Umfang, Differenziertheit, Kohärenz, Integration in das Vorwissen, Vernetzungsgrad und Verstehenstiefe (…). (Schiefele & Schaffner, 2006, S. 867).

Dieser Erklärung sind mehrere Kernpunkte zu entnehmen, die für die vorliegende Untersuchung näher betrachtet werden. Zunächst wird Lernen als der Prozess definiert, der zu einer Veränderung der kognitiven Strukturen führt. Diese Veränderung bezieht sich auf die Aneignung und Verarbeitung von Wissen. Dieses kann deklarativ oder prozedural sein. Wissen lässt sich aneignen (erlernen) und strukturell verorten. Diese Wissensstruktur ist das Ergebnis des Lernens. Entsprechend ist es ein Ziel der vorliegenden Arbeit, die Wissensstruktur der Lehrkräfte in Bezug auf Klassenführung zu ermitteln und mehr über ihre Lernprozesse (in Studium und praktischer Aus- und Weiterbildung) zu erfahren. Deshalb ist der letzte Satz des Zitates wichtig, in dem die Beurteilungskriterien zur Prüfung des Wissens enthalten sind. Von den aufgeführten Kriterien sollen in der vorliegenden Studie die Punkte *Umfang*, *Differenziertheit* und *Kohärenz* als Prüfgrößen des vorhandenen kognitiven Wissens der Lehrkräfte über Klassenführung verwendet werden. Um das Wissen über Klassenführung greifbar zu machen, muss es neben den objektiven Prüfgrößen auch inhaltlich verortet werden. Shulman (1986) beschreibt drei Formen des Wissens: „propositional knowledge, case knowledge, and strategic knowledge“ (Shulman 1986, S. 10). Ersteres umfasst persönliche Werte und Haltungen der Lehrkraft, etwa Handlungsmaximen oder Normen (vgl. Shulman, 1986, S. 11). Als case knowledge bezeichnet er das Wissen, das fallbezogen abgerufen wird. Nicht alles Erlernte ist in jeder Situation, in jedem Fall abrufbar. Die Lehrkraft agiert fallbezogen (vgl. Shulman, 1986, S. 11). Schließlich erörtert Shulman seine Gedanken zum strategischen Wissen, das etwas genauer betrachtet werden soll.

> Strategic knowledge comes into play as the teacher confronts particular situations or problems, wether theoretical, practical, or moral, where principles collide and no simple solution is possible. Strategic knowledge is developed when the lessons of single principles contradict one another, or the precedents of particular cases are incompatible" (Shulman, 1986, S. 12 f.).

Das strategische Wissen kommt also genau dann zum Einsatz im Unterricht, wenn irritierende Situationen auftreten, die eine Lösung auf einem der anderen Wege nicht zulassen. In diesem Zusammenhang bezieht sich Shulman (1986) auf Kounin (1970) und erklärt beispielhaft, dass schwungvolles Unterrichten als eine Technik der Klassenführung mit der Forderung nach längeren Lernzeiten kollidieren kann (vgl. Shulman, 1986, S. 12). Die professionelle Anwendung des strategischen Wissens setzt also eine überlegte und dynamische Art und Weise des Einsatzes voraus und schreibt der Lehrkraft dadurch eine starke Rolle zu. Shulman (1986) legt damit den Grundstein für die Rezeption und Adaption dieser Komponente professioneller Lehrerbildung in Deutschland. Der Bereich, unter dem Klassenführung hier gefasst wird, orientiert sich an der Shulman'schen Unterteilung, wird aber nicht immer einheitlich benannt. Beispiele für die Differenzierung finden sich in folgenden Studien:

BilWiss

> Die BilWiss-Studie von Kunter, Baumert, Leutner und Terhart (2014) fasst laut Kunina-Habenicht et al. (2013) „erziehungswissenschaftliches, pädagogisch-psychologisches und soziologisches Wissen" unter dem Begriff „bildungswissenschaftliches Wissen" zusammen (Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 2).

COACTIV

> In der COACTIV-Studie wird die entsprechende Sparte des professionellen Wissens von Lehrkräften als „pädagogisch-psychologisches Wissen" bezeichnet (Baumert et al., 2011, S. 11).

ELKiR

> In der Längsschnittstudie von Cramer (2013) wird zwischen dem fachwissenschaftlichen Wissen und dem pädagogischen Wissen bzw. der didaktisch-methodischen Ausbildung unterschieden (vgl. Cramer, 2013, S. 66 f.).

Da die Überlegungen dieser Arbeit an das Kompetenzmodell von COACTIV anschließen, soll auch hier das pädagogisch-psychologische Wissen in den Fokus gerückt werden.

2.2.2.2 Wissen: Operationalisierung und Forschungsstand

Über die Operationalisierung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrkräften in Deutschland ist für eine fachunabhängige Untersuchung bisher wenig bekannt. Es liegen

vereinzelte Studienergebnisse hierzu vor, allerdings wird das methodische Vorgehen jeweils nur knapp dargelegt und beinhaltet, wenn überhaupt, nur exemplarisch aufgeführte Beispiele der eingesetzten Instrumente. Diese Beobachtung stellt ein Problem dar, wenn es darum geht, die Forschung über Klassenführung voranzubringen, weil die Möglichkeit auf die Weiterentwicklung und Optimierung bereits erprobter Instrumente genommen wird.

Eine in Teilen transparent gemachte Art der Messung des pädagogisch-psychologischen Wissens über Klassenführung wurde bereits angesprochen. Es handelt sich um das in der COACTIV-Studie angewandte Design, in dem ein Fragebogen in Kombination mit dem Einsatz und der anschließenden Bewertung von Video-Vignetten eingesetzt wurde (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 204). In ihrem später erschienenen Aufsatz ergänzen Voss, Kunter, Seiz, Hoehn und Baumert (2014) zumindest, dass sich die Multiple-Choice-Fragen zum pädagogisch-psychologischen Wissen der befragen Referendarinnen und Referendare auf vier Skalen verteilen: „Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung und Schülerheterogenität“ (Voss et al., 2014, S. 188).

Ein anderes Beispiel, in dem nicht das Wissen, aber das selbsteingeschätzte Wissen getestet wird, ist der ebenfalls bereits erwähnte Fragebogen namens SEWIK (vgl. Ophardt & Thiel, 2013, S. 42 ff.). Es wird transparent gemacht, dass das Instrument gute Gütekriterien aufweist und für den Einsatz in der empirischen Anwendung geeignet ist (vgl. Piwowar, 2013a, S. 7). Im Vergleich zur COACTIV-Studie misst es aber das selbsteingeschätzte Wissen, nicht das tatsächlich vorhandene oder potentiell einsetzbare Wissen. Ein Beispielitem hieraus lautet „Ich kenne Strategien, um eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann“ (Piwowar et al., 2009-2012, SEWIK (Lehrerfragebogen)).

Im Rahmen der ELKiR-Studie (Cramer, 2013) „wurde explizit nach dem erziehungswissenschaftlichen Studium gefragt“ mit dem Ziel, die den Studieninhalten beigemessene Bedeutung zu erforschen (Cramer, 2013, S. 70). Die Erhebungsinstrumente wurden nicht dargestellt.

In der BilWiss-Studie wurde wiederum direkt nach dem Wissen gefragt. Bei den befragten handelt es sich um Referendarinnen und Referendare (gültig N=3273). In einem Wissenstest wurden die Bereiche „Unterrichtsdidaktik, Schulpädagogik, Bildungstheorie, Lernen/Entwicklung und Diagnostik/Evaluation“ abgefragt (Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 10 f.). Das Instrument ist nicht dargestellt.[7]

[7] Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Dissertation waren die Instrumente vermutlich nicht zugänglich, weil sich das Projekt noch im Prozess befand.

Zwischenfazit

An dieser Stelle – bisher wurde der bestehende Forschungsstand lediglich im Hinblick auf die Operationalisierungen hin untersucht – lässt sich ein deutliches Desiderat feststellen. Größtenteils wurden die Messinstrumente überhaupt nicht dargestellt, in Ausnahmefällen zumindest exemplarisch. Vollständig transparente und vollständig veröffentlichte Instrumente messen nicht das Wissen, sondern das selbsteingeschätzte Wissen oder die Kompetenz im Bereich Klassenführung. Es wurden zumeist geschlossene Fragebögen angewandt. Über eine qualitative Untersuchung, die sich ausschließlich mit dem kognitiven Wissensbestand im pädagogisch-psychologischen Bereich befasst, ist nichts bekannt.

Im nächsten Schritt wird der Forschungsstand mit der Fokussierung auf unterrichtsrelevante Aspekte beleuchtet. Es gilt herauszufinden, welchen Einfluss das pädagogisch-psychologische Wissen über Klassenführung im Zusammenhang mit anderen Variablen hat.

Das Wissen über die Techniken der Klassenführung zu vermitteln, ist Bestandteil der akademischen Ausbildung (Studium) und der praktischen Ausbildung (Referendariat) von Lehrkräften in Deutschland. Havers (2010) fasst zu Beginn seines Beitrags in Abel und Faust (2010) in Anlehnung an Schaefers (2002) zusammen, dass in der Ausbildung der Lehrkräfte ein Mangel an der Beschäftigung mit den Techniken der Klassenführung vorliegt (vgl. Havers, 2010, S. 239). Schaefers (2002) selbst postuliert die Relevanz der Lehrerbildung und fordert Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der Ausbildung (vgl. Schaefers, 2002, S. 65). An dieser Stelle setzen die Fragen nach dem Wissensbestand von Lehrkräften über Klassenführung an. Es gilt zu fragen, welche Kenntnisse haben sie wann, wo und welchem Umfang erworben haben (*Umfang*), wie genau sie sich mit den einzelnen Dimensionen von Klassenführung auskennen (*Differenziertheit*), und ob sie Wirkungszusammenhänge kennen (*Kohärenz*). Havers (2010) teilt die Ansicht, dass Techniken der Klassenführung nicht theoretisch vermittelt werden sollen, sondern konkret eingeübt werden müssen (vgl. Havers, 2010, S. 284). Als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist dieses Vorgehen per Definition laut Bach (2013) möglich (vgl. Bach, 2013, S. 20). Entsprechend werden bereits Trainings angeboten, in denen Klassenführung geübt werden kann (vgl. Piwowar et al. 2013). Ein Beispiel hierfür sind die Trainings von Piwowar et al. (2013), die auf dem KODEK Fragebogen basieren. In ihrem zunächst experimentell angelegten Design konnten Piwowar et al. (2013) nachweisen, dass sich Klassenführungskompetenz trainieren lässt (vgl. Piwowar et al., 2013, S. 7). Es konnten zwischen den Messzeitpunkten signifikante Unterschiede festgestellt werden, bei denen speziell das Wissen über Klassenführung einen messbaren Zuwachs in den Bereichen Regeln, Prozeduren und Arbeitsbereitschaft aufzeigte.

Auch andere Dimensionen zeigten mittlere Effekte beim Wissenszuwachs mit Ausnahme der Dimension Zeitmanagement (vgl. Piwowar et al., 2013, S. 7).

Passend zeigen hierzu die Forschungsergebnisse des Projekts BilWiss, dass Lehramtsstudierende tendenziell mehr wissen als sogenannte Quereinsteigerinnen und -einsteiger, die die reguläre Lehramtsausbildung nicht durchlaufen haben (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 14). Dies gelte auf dem Level signifikanter Unterschiede für die Bereiche „Unterricht, Schulpädagogik und Lernen/Entwicklung“ (Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 14).

In diesem Kontext sind die Studienergebnisse von König und Blömeke (2009) zu erwähnen. Sie untersuchen in ihrer Erhebung im Rahmen der TEDS-M-Studie die Bedeutsamkeit des Erwerbs von pädagogisch-psychologischem Wissen durch Lehramtsstudierende (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 509). Die fünf untersuchten Dimensionen umfassen nicht nur Klassenführung, sondern auch die Bereiche Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität und Leistungsbeurteilung (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 504). Das Autorenteam schlägt vor, die Dimensionen über ein fünfdimensionales Modell darzustellen (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 508). In diesem Modell zeigt sich, dass Klassenführung mit Motivierung korreliert, nicht aber mit den anderen Dimensionen (vgl. König & Blömeke, 2009, S. 517). Dieser Befund fügt sich in das Modell zur professionellen Kompetenz und die Ausführungen zur Einstellung ein.

Im Ergebnis der Erhebungen von Cramer (2013) zeigt sich, dass der Erwerb und die Bedeutung der professionellen Kenntnisse von Lehramtsstudierenden insgesamt eher gering geschätzt werden (vgl. Cramer, 2013, S. 73 ff.) Im Rahmen der ELKiR-Studie wurden 145 Lehramtsanwärter zur Einschätzung des Nutzens der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte befragt. Im Vergleich zum fachwissenschaftlichen Studium, dem didaktisch-methodischen Studium (wird bei Cramer (2013) differenziert) und den schulpraktischen Phasen erreicht das erziehungswissenschaftliche Studium den geringsten Mittelwert auf der eingesetzten Skala (vgl. Cramer, 2013, S. 73). Im Längsschnitt konnte außerdem belegt werden, dass die Bedeutungszuschreibung „von Studienbeginn bis nach dem dritten Semester stark“ abnimmt und sich „bis zum Studienabschluss nur marginal“ erholt (Cramer, 2013, S. 73). Im Zusammenhang mit anderen Variablen zeigt sich für den Bereich des erziehungswissenschaftlichen Studiums, zu dem der Kompetenzerwerb in den Techniken der Klassenführung zählt, dass „ausgehendes zunehmendes Erfolgserleben in den Schulpraktika (…) zu einer geringer werdenden Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium“ führt (Cramer, 2013, S. 75).

Abschließend werden die Forschungsbefunde von COACTIV im Hinblick auf den Aspekt des Wissens betrachtet. Die Teilstudie von Hillje (2012) wurde bereits unter den Forschungsarbeiten zur Klassenführung erwähnt. Hillje (2012) thematisiert das fachdidaktische Wissen (vgl. Hillje, 2012, S. 125 ff.). In der COACTIV-Studie insgesamt wurde ähnlich wie von Cramer (2013) festgestellt, dass eine Diskrepanz zwischen der akademischen Phase und den praktischen Tätigkeiten vorliegt (vgl. Cramer, 2013, S. 66; vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 206 f.). Im Rahmen von COACTIV-R wurde untersucht, wie sich das Wissen von Referendarinnen und Referendaren unterscheidet, die gerade erst von der Universität kommen, um ihren Vorbereitungsdienst zu beginnen im Vergleich zu anderen, die sich schon im zweiten Jahr der praktischen Ausbildungsphase befinden (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 206 f.). Dabei wurde gezeigt, dass bei der zweiten Kohorte der „Unterschied im Wissen über Klassenführung erwartungsgemäß deutlich größer und statistisch signifikant war (d=.22)“ (Voss & Kunter, 2011, S. 207). Daraus wird geschlussfolgert, dass die Lerngelegenheiten der praktischen Ausbildungsphase deutlich wirksamer und bedeutungsvoller sind als diejenigen in der universitären Ausbildung. Je mehr Praxiserfahrung die angehenden Lehrkräfte gewinnen, desto besser fällt ihr Wissen im Bereich der Klassenführung aus. Da in COACTIV-R ausschließlich angehende Lehrkräfte und keine praktizierenden Lehrkräfte befragt wurden, interessiert es umso mehr, wie eine entsprechende Erhebung mit einer solchen Stichprobe ausfallen würde. Dieses Desiderat zu bedienen, ist ein weiteres Anliegen vorliegender Dissertation.

2.3 Assoziationen

Es wurde gezeigt, dass zu den Komponenten des Kompetenzmodells neben weiteren Aspekten Wissen und Einstellungen zählen. Im Bereich der Einstellungen, die auch als Überzeugungen bezeichnet werden, bestehen die zuvor aufgezeigten Desiderate. Um diesen auf einem neuen Wege zu begegnen, wird daher versucht, einen Zugang zu finden, der erstens methodisch neu ist und zweitens auch Schlüsse auf das Wissen zulässt.

Eine Schnittstelle, die kognitive und affektive Reaktionen auf einen Reiz abbildet und somit einen Weg für das zu beschreitende Desiderat aufzeigt, können Assoziationen sein. So definieren Grimm und Engelkamp (1981) Assoziation als „die Verbindung von Bewuß[ss]tseinsinhalten“, die sich darin zeigen, „daß[ss] das Auftreten des einen das Auftreten des ande-

ren, mit ihm assoziierten Inhaltes nach sich zieht“ (Grimm & Engelkamp, 1981, S. 38). Dabei können sowohl Begriffe als auch Gefühle oder Vorstellungen und Wahrnehmungen solche Bewusstseinsinhalte sein (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 38).

Schon sehr früh finden sich erste Überlegungen zum Konstrukt der Assoziation. Eine Recherche zur Assoziationspsychologie bei Strube (1984) ergibt, dass bereits Aristoteles Schrift „Über das menschliche Gedächtnis und Erinnerung“ als ein Basiswerk genannt werden kann (vgl. Strube 1984, S. 31). So hängt die Messung des kognitiven Wissens eng mit dem Erinnerungsvermögen zusammen, da die Frage nach den reproduzierbaren Lernprodukten aufgeworfen wird. Definiert wurde das Wissen als Ergebnis des Lernens (vgl. Kap. 2.2.3). Laut Aristoteles wird die Erinnerung an Gedächtnisinhalte durch drei Faktoren beeinflusst (vgl. Aristoteles, zitiert nach Grimm & Engelkamp, 1981, S. 39). 1. Ruft man sich Begebenheiten ins Gedächtnis, die aus Kontiguitätssicht zum fraglichen Ereignis passen, kann man sich schneller an die jeweiligen Inhalte erinnern. 2. Förderlich ist das Erinnern an Ereignisse, die dem gesuchten Begriff oder Inhalt ähnlich oder gar gegensätzlich sind. 3. Die Rekonstruktion einer sich zu erinnernden Situation kann hilfreich sein. In diesem Zusammenhang wird von den primären Assoziationsgesetzen gesprochen (vgl. Strube, 184, S. 31). Kebeck (1991) erklärt, dass spätere Forschungsansätze, z.B. von Brown (1820), diese Gesetze zu den sekundären Assoziationsgesetzen weiterentwickelten (vgl. Brown, 1820, zitiert nach Kebeck, 1991, S. 18). In ihnen ist festgeschrieben, dass Erinnerungen an Erlebensinhalte durch Neuheit und häufige Wiederholung sowie Lebhaftigkeit begünstigt werden können. Hierbei kann man auch von Assoziationsketten sprechen. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung sind diese Gesetze nicht unbedeutend, denn sie fügen sich in die bestehenden Erkenntnisse ein, nach denen Kognition, Affektion und Verhalten miteinander eng verknüpft sind (vgl. Baumert et al., 2011; vgl. Stahlberg & Frey, 1996). Übertragen auf das Konstrukt Klassenführung ist demnach zu vermuten, dass sich ein Zusammenhang zwischen dem Wissen, der Einstellung und der Anwendung aufzeigen lässt.

Grimm und Engelkamp (1981) weisen darauf hin, dass die Vorstellung von erfahrungsunabhängigen Assoziationen bis heute präsent ist und sowohl im Mittelpunkt der britischen Empiristen wie Hobbes, Locke und Hume wie auch im Zentrum der Assoziationspsychologie mit Vertretern wie Ebbinghaus, Müller und Ziehen stand. Sie alle gingen davon aus, dass psychische Geschehnisse auf elementare Einheiten zurückzuführen sind, die assoziativ miteinander verbunden sind (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 39). Bis heute hat sich dieses Assoziationsprinzip in der Lern- und Gedächtnisforschung etabliert. Gedächtnisleistungen,

so Combe und Gebhard (2012), beruhen auch nach aktuellem Forschungsstand auf Assoziationsketten, auch oft als Assoziationsreihen bezeichnet (vgl. Combe & Gebhard, 2012, S. 54; vgl. Strube, 1984, S. 36). In der späteren Psychologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte die Forschung zeigen, dass Assoziationen nicht nur als Verknüpfung von Bewusstseinsinhalten interpretiert werden konnten, sondern ebenso als eine Verknüpfung von Reizsituationen – verbal und/oder motorisch (vgl. Grimm & Engelkamp, 1991, S. 39). Diese verbalen Reaktionen sind für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung. So werden die Reaktionen auf den Reiz „Klassenführung" von den Probanden aufgenommen und im weiteren Schritt kommunikations- und inhaltsanalytisch untersucht (vgl. Kap. 3). Die Sprachpsychologie zieht Assoziationen heran, um diese einerseits als Phänomen an sich zu untersuchen, andererseits um Erklärungsprinzipien aufzudecken. Hierbei soll die Entstehung von Bedeutung erforscht werden (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 40 f.). Auf empirischen Wege kann erfasst werden, inwiefern Assoziationen als zu erklärendes Prinzip gedeutet werden können. Frühe, prominente Untersuchungen gehen unter anderem auf Freud (1856-1939) und Galton (1879/80) zurück, wie Daco (2013) zusammenfassend erklärt (vgl. Daco, 2013, S. 176 ff.). In Experimenten wurde den Versuchspersonen eine Reihe von Reizwörtern geboten, zu denen die Probanden weitere, ihnen einfallende Wörter nennen sollten. Dabei wurde die Reaktionszeit gemessen. Es zeigten sich verschiedene Prinzipien der Antwortgestaltung (z.B. Nennung des Gegenteils, Detailnennungen u.Ä.) (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 42 ff.). In diesem Zusammenhang können auch die Arten der Reaktionen Schlüsse auf die Repräsentation zulassen. „Die Messung der affektiven Bedeutung geschieht mit Hilfe des Semantischen Differenzials" nach Osgood, Suci und Tannenbaum (Grimm & Engelkamp, 1981, S. 51). Dieses Verfahren wird in dem methodischen Design dieser Arbeit wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 3). Grimm und Engelkamp (1981) erklären ferner, dass Assoziationsversuche durchgeführt werden, um assoziative Eigenschaften von Wortgruppen festzustellen, die als Assoziationsindizes bezeichnet werden (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 44). Diese Assoziationsindizes stehen in enger Verbindung mit dem Konzept des jeweiligen Wortfeldes und zum „Konzept der assoziativen Bedeutung, das sich allgemeiner als die Bedeutungshaltigkeit auf die mit einem Wort verbundenen Assoziationen bezieht" (Grimm & Engelkamp, 1981, S. 44). Aus diesem Grund eignet sich das Verfahren, um strukturelle Wortfelder, Bedeutungen zu erfassen (*hier Klassenführung*). Hierzu schreiben Combe und Gebhard (2012):

> Assoziieren bedeutet, dass Beiträge nebeneinander gestellt werden, als Resonanzkörper für einander fungieren, ohne dass Eindeutigkeit hergestellt werden muss und die Erfindungsfreiheit

> von vornherein durch Gelungenheit oder gar Standards eingeschränkt wird. (Combe & Gebhard, 2012, S. 52).

Assoziationen werden demnach als ein Gestaltungsprozess verstanden, der zum Verbinden von Prozessen genutzt wird. Einem Sachverhalt wird ein Sinn verliehen, indem Kontexte und Anschlüsse gesucht und gefunden werden. Spezifisch für Assoziationsnetzwerke ist, dass diese stets individuell sind und daher auch nur „individuumsspezifisch aktiviert" werden können (Combe & Gebhard, 2012, S. 52). Die Autoren fassen zusammen, dass der Prozess des Assoziierens Zusammenhänge herstellt, die durch Sammlungen, Vergleiche und Geschehnisse des Lebens entstehen. Ergänzungen, Abwägungen und Neuordnungen erzeugen eine individuelle Emergenz (vgl. Combe & Gebhard, 2012, S. 52). Hieraus lässt sich bereits schließen, dass emotional-affektive Aspekte eine immanente Rolle spielen. Für Combe und Gebhard (2012) hängen Assoziation und Intuition eng zusammen, da „Assoziation als der Prozess und Intuition als der Einfall, die „'gefühlte' Richtungssicherheit" gesehen wird (Combe & Gebhard, 2012, S. 52). Es ist so gesehen nicht nur von Interesse, welche Inhalte assoziiert werden, wenn ein bestimmter Reiz (z.B. Klassenführung) gesetzt wird, sondern auch mit welcher Intuition und Gefühlsrichtung sich die Assoziationen gestalten. Bezogen auf Einstellungen und Bewertungen schreiben Wentura und Frings (2013): „Starke Einstellungen sind danach durch die direkte und starke Assoziation zwischen dem Einstellungsobjekt und einer positiven oder negativen Bewertung gekennzeichnet" (Wentura & Frings, 2013, S. 169). Sie verstehen Einstellungen als Bewertungen eines Einstellungsobjektes in affektiven, kognitiven und verhaltensrelevanten Aspekten (vgl. Wentura & Frings, 2013, S. 169). Damit nehmen sie die Aspekte von Stahlberg und Frey (1996) auf, in deren Modell Einstellungen als dreidimensionale Reaktionsformen aufgeschlüsselt werden (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 221).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Assoziationen sich durch ihre kontextuellen Verbindungen kennzeichnen und eine Schlüsselrolle bei dem Abrufen von gespeicherten Inhalten einnehmen. Das Konstrukt steht im Zentrum der Untersuchungen von Sprachpsychologen, Kognitionspsychologen, Verhaltensforschern oder auch der Kommunikationswissenschaft. Demnach handelt es sich um vielseitig nutzbare und interpretierbare Ausdrücke, die über verschiedene Zugänge gemessen werden können. Prominent sind die Modelle, in denen assoziierte Inhalte im Zusammenhang mit einer zeitlichen Komponente systematisch eingeordnet werden. Einstellungen spielen bei dieser Messung eine immanente Rolle, weil intuitive, affektive, emotionale und situationsbedingte Aspekte bei Assoziationsprozessen nicht zu separieren sind.

Die nachfolgende Grafik zeigt die soeben erläuterten Kennzeichen und Erkenntnisse in einer schematischen Übersicht. Die Abbildung ist in Anlehnung an das Modell aus Grimm und Engelkamp (1981) dargestellt, jedoch reduziert auf die für diese Arbeit relevanten Teilbereiche (vgl. Abb. 6).

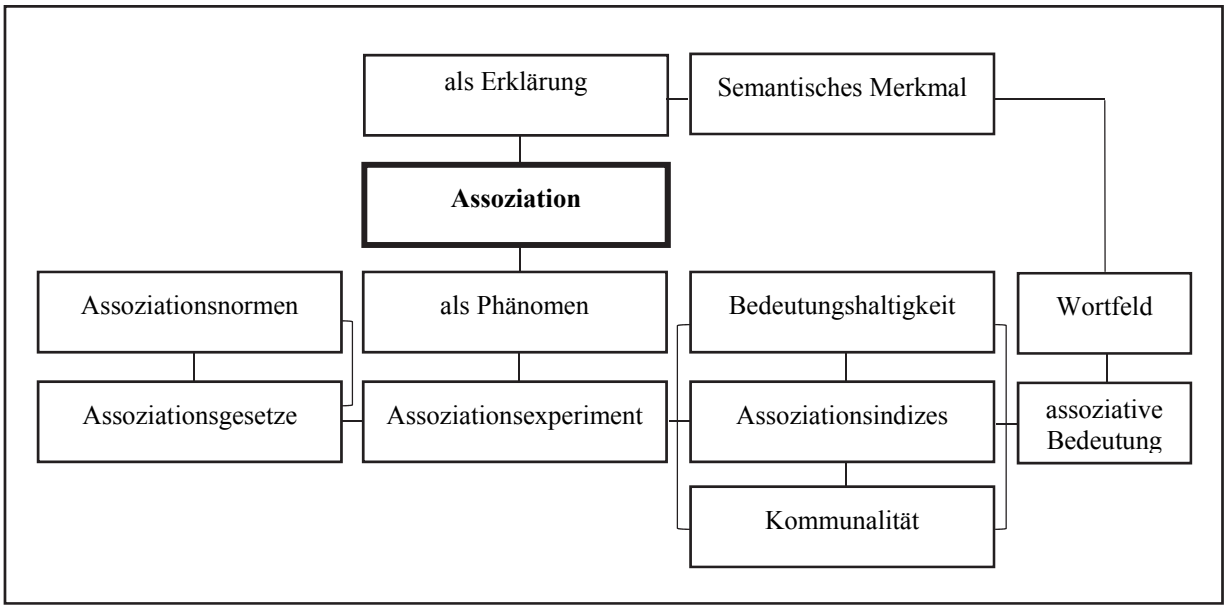


Abbildung 6: Schematische Darstellung (Ausschnitt) zum Assoziationsbegriff (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981, S. 38).

In Bezug auf Klassenführung können Assoziationen deshalb als eine zweidimensionale Proxivariable gesehen werden, über die erstens das Wissen (Reproduktion von Lerninhalten über Klassenführung) und zweitens die Einstellungen über Klassenführung abgebildet werden. Die reine Bewertung von Assoziationen mit Klassenführung, genauer gesagt wertende Assoziationen, bilden dabei verstärkt die Einstellungen ab. Das messbare Wissen hingegen wird durch eine Abfrage von Definitionen erfasst.

2.4 Zusammenspiel von Einstellungen und Wissen

> "Was es auch sei", versetzte er, "der Verstand oder die Empfindung, das uns eins für das andere hingeben, eins vor dem anderen wählen heißt, so ist Entschiedenheit und Folge nach meiner Meinung das Verehrungswürdigste am Menschen." (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 7164)

In der vorliegenden Arbeit werden Einstellungen und Wissen in Bezug auf Klassenführung in einen Zusammenhang gesetzt. Diesen beiden Komponenten wird besondere Aufmerksamkeit zuteil. Beide Teilaspekte werden jedoch nicht getrennt voneinander behandelt, sondern es wird ihre Wechselwirkung zueinander untersucht. Im Bereich der Erfassung lerntheoretischer Überzeugungen und dem pädagogischen Wissen konnten in der unter Kapitel

2.2.1 genannten Studie von Peterson et al. (1989) positive Zusammenhänge nachgewiesen werden (vgl. Peterson et al., 1989, S. 1). Allerdings konstatieren König und Rothland (2013) ein weiter bestehendes Forschungsdesiderat:

> Aktuelle Modelle zur Beschreibung der professionellen Kompetenz von angehenden wie berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern differenzieren analytisch Bereiche des professionellen Wissens auf der einen und nicht-kognitive, motivational-affektive Charakteristika auf der anderen Seite (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, b). Beide Facetten werden im Sinne des Kompetenzbegriffs (Weinert, 2001) als Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung zentraler Anforderungen des Lehrerberufs verstanden. Zusammenhänge und die wechselseitige Bedingtheit der kognitiven und nicht-kognitiven Bereiche wurden bislang in der Forschung jedoch weder theoretisch noch empirisch intensiv bearbeitet (vgl. Zlatkon-Troitschankaia & Preuße, 2011), obwohl die modellierten Kompetenzfacetten zusammen, so die grundlegende Annahme, ‚gleichermaßen daran beteiligt [sind], das professionelle Handeln von Lehrkräften zu bestimmen' (…) (König & Rothland, 2013, S. 43 f.).

König und Rothland (2013) akzentuieren also, was bei Baumert et al. (2011) trotz der Gründlichkeit und der umfassenden Untersuchungen im Rahmen von COACTIV und COACTIV-R noch nicht erschöpfend erforscht wurde. Es handelt sich um das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten untereinander. Um dieser Lücke zu begegnen, widmen sich König und Rothland (2013) der Beziehung zwischen den kognitiven und den nicht-kognitiven Voraussetzungen bei Lehramtsstudierenden und finden entsprechende Korrelationen (vgl. König & Rothland, 2013, S. 56 f.). Diejenigen Studierenden, welche höhere Werte im Bereich der intrinsischen Motivation aufweisen, erreichen auch bessere Werte bei der Messung des pädagogischen Wissens (vgl. König & Rothland, 2013, S. 57). Die intrinsische Motivation zählt als der nicht-kognitive Aspekt, das pädagogische Wissen als der kognitive Aspekt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich lohnt, diese Erkenntnisse vertiefend zu beleuchten. Die Autoren schreiben im Fazit ihrer Ausführungen, dass die Facetten der Kompetenzmodelle „noch nicht hinreichend auf solche binnendifferenzierenden Annahmen geprüft worden" seien (vgl. König & Rothland, 2013, S. 59). In der COACTIV-Studie selbst fassen Voss und Kunter (2011) zusammen: „Eine statistisch signifikante, aber geringe, latente Korrelation von -.16 fand sich zwischen PKK und den transmissiven Überzeugungen der Lehramtskandidaten" (Voss & Kunter, 2011, S. 207).

Hierbei handelt es sich allerdings um die spezielle Beziehung zwischen den Einstellungen der Lehrkraft gegenüber lerntheoretischen Annahmen in Bezug auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen, nicht um die Haltung gegenüber Klassenführung (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 207).

Die Untersuchungsergebnisse von König und Rothland (2013) sind zunächst insofern nicht überraschend, als psychologische Modelle zeigen, dass persönliche, innere Einstellungen

von Menschen deren Informationsverarbeitungsprozesse beeinflussen (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 230 f.). Die Betonung liegt hierbei auf der Art der Einstellung. Eine positive Einstellung kann die Verarbeitung von Informationen vorteilhaft beeinflussen, indem sie diese steuert oder strukturiert (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 231). Auch ist bekannt, dass bereits der erste Kontakt für die Art der Einstellung entscheidend ist. In seinen Experimenten zeigte Zajonc (1968), dass eine erste positiv ausfallende Reizaufnahme mit einer Person oder einem Objekt die Einstellung gegenüber dieser oder diesem fördern kann (vgl. Zajonc, 1968, S. 1).

Gleichzeitig streben Menschen danach, ihr sogenanntes kognitives Gleichgewicht zu bewahren (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 231). Dieses wird durch Einstellungen modelliert und kontrolliert. Bei einem inneren Ungleichgewicht, z.B. verursacht durch die Kollision einer bestehenden Meinung mit einer ihr widersprechenden Wahrnehmung der Realität, dienen Einstellungen wie ein Filter für neue Informationen. Sie lenken diese und steuern damit den Aufnahmeprozess der neuen Informationen (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 231 f.). Eine Irritation kann dazu führen, dass einzelne Kernbereiche neu organisiert werden (Anpassung von Einstellungen oder des eigenen Verhaltens) mit dem Bestreben, das innere kognitive Gleichgewicht wieder herzustellen (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 231).

Es ist demnach auch folgerichtig, dass, wie bei König und Rothland (2013) geschehen, die intrinsische Motivation in einen Zusammenhang mit dem Wissenserwerb gesetzt wird. Motivation lässt sich definieren als „eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewertenden Zielzustand“ (Rheinberg, 2006, S. 15, zitiert nach Schiefele & Schaffner, 2006, S. 39). Seel (2000) formuliert: „Motivation resultiert aus der Wechselwirkung psychischer Dispositionen, die als Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen das Handeln von Personen beeinflussen“ (Seel, 2000, S. 108). In diesem Sinne heben beispielsweise Schiefele und Schaffner (2006) die Bedeutung der Motivation für den Lernerfolg hervor (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006, S. 868 ff.). Am Beispiel der Bearbeitung von Texten konnte nachgewiesen werden, dass das thematische Interesse an einem Lerngegenstand dazu beiträgt, dass Inhalte besser mental gespeichert werden (vgl. Schiefele & Krapp, 1996, zitiert nach Schiefele & Schaffner, 2006, S. 867). Das „Interesse scheint nicht nur die Wiedergabequantität, sondern auch die Verarbeitungstiefe zu erhöhen“ (Schiefele & Schaffner, 2006, S. 867). Gleichzeitig wird angemerkt, dass das Feld vor allem in Bezug auf Effekte von Mediatoren noch nicht hinreichend erforscht ist (vgl. Schiefele & Schaffner, 1996, S. 867 f.). Sie fassen zusammen: „Trotz der engen Verbindung, die allgemein zwischen den

Begriffen ‚Lernen' und ‚Motivation' gesehen wird, ist über die genaue Wirkungsweise motivationaler Effekte auf den Erwerb von Wissen bisher relativ wenig bekannt" (Schiefele & Schaffner, 2006, S. 871). Dass die Forschung in diesem Bereich in den vergangenen Jahren vorangetrieben wurde, haben die zuvor erwähnten Studienergebnisse gezeigt (vgl. Baumert & Kunter, 2011; vgl. König & Rothland, 2013). So sehen Baumert & Kunter (2011) eine zweiteilige Differenzierung zwischen „kognitiven Merkmale[n] wie Wissen und Überzeugungen und motivational-selbstregulativen Merkmale[n]" (Baumert & Kunter, 2011, S. 46). Die Ausführungen von Schiefele und Schaffner (2006) sind vielmehr aus lernpsychologischer Sicht zu betrachten, weil sie ein Verbindungsstück zu den Kompetenzmodellen, speziell dem Kompetenzmodell von COACTIV, darstellen. Es lässt sich ein Wirkungsgeflecht zwischen den Konstrukten Motivation, Interesse und Wissen (und letztlich auch des Lehrerverhaltens) vermuten. Diese Annahmen ähneln dem Systemmodell der Emotionsgenese nach Kuhn (1983), in dem eine „wechselseitige Beeinflussung emotionaler und kognitiver sowie emotionaler und handelnder Prozesse" dargestellt ist (vgl. Kuhn, 1983, zitiert nach Seel, 2000, S. 91). Das Konstrukt der Emotionen wird definiert als

> affektive Korrelate der Motivation (…), die eine ‚primäre Bewertung' des Verhältnisses zwischen einer Person und ihrer Umgebung voraussetzt. Diese ‚primäre Bewertung' ist eine Funktion der wahrgenommenen Umgebungsmerkmale, Motive, Überzeugungen und sozialen Valenzen, also kein simpler Wahrnehmungsvorgang, sondern ein Vorgang der kognitiven Beurteilung der Ursachen eines Ereignisses, durch den Bedeutungen und damit verknüpfte Affektionen aufgebaut werden (Seel, 2000, S. 91).

Die Emotion stellt damit eine wichtige Orientierung für den Menschen dar. Anhand der spontan entstehenden Emotion samt der kognitiven Bewertung gelingt es dem Individuum, sich in seiner Umwelt zu verorten und Ereignisse zu bewerten. Es werden affektive Verknüpfungen konstruiert, die schließlich mit dem Erlebten kognitiv in Verbindung stehen werden. Diese funktionale Bestimmung ist Teil von Überzeugungen bzw. Einstellungen. In diesem Sinne fasst Seel (2000) schließlich eine der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Kernthesen im Fazit seiner Ausführungen zusammen, wenn er schreibt:

> In allen Theorien der Motivation spielen Emotionen die ‚treibende Kraft' – bei der leistungsbezogenen Lernmotivation in Form der Furcht vor Miß[ss]erfolg, bei Interessen in der Form gefühlsbezogener Valenzen. Sie bilden in Abstimmung mit kognitiven Prozessen die Grundlage für zielgerichtetes, motiviertes Handeln in Lernsituationen (Seel, 2000, S. 108).

Zwischenfazit

Es ist bekannt,

- dass Einstellungen eine affektive, eine kognitive und eine anwendungsorientierte Ausprägung besitzen
  (vgl. Eagly & Chaiken, 1983)

- dass durch Emotionen affektive Verknüpfungen entstehen (vgl. Kuhn, 1983, zitiert nach Seel, 2000)
- dass eine positive Einstellung die Informationsverarbeitung begünstigt (vgl. Stahlberg & Frey, 1996)
- dass eine Korrelation zwischen Motivation und Lernerfolg besteht (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006)
- dass der Lernprozess aus dem Erwerb neuen Wissens besteht (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006)
- dass Irritationen im kognitiven Ungleichgewicht ausgeglichen werden möchten (vgl. Stahlberg & Frey, 1996)
- dass das aktivierende Moment der Veränderung die Motivation ist (vgl. Rheinberg, 2006)
- dass das Handeln von Personen durch motivationale Faktoren bestimmt wird (vgl. Seel, 2000)
- dass Motivation, Überzeugung und Wissen Teile eines Kompetenzmodells sind (vgl. Baumert & Kunter, 2011).

Auf dieser Grundlage kann für die Klassenführung ein heuristisches Modell entwickelt werden (vgl. Abb. 7).

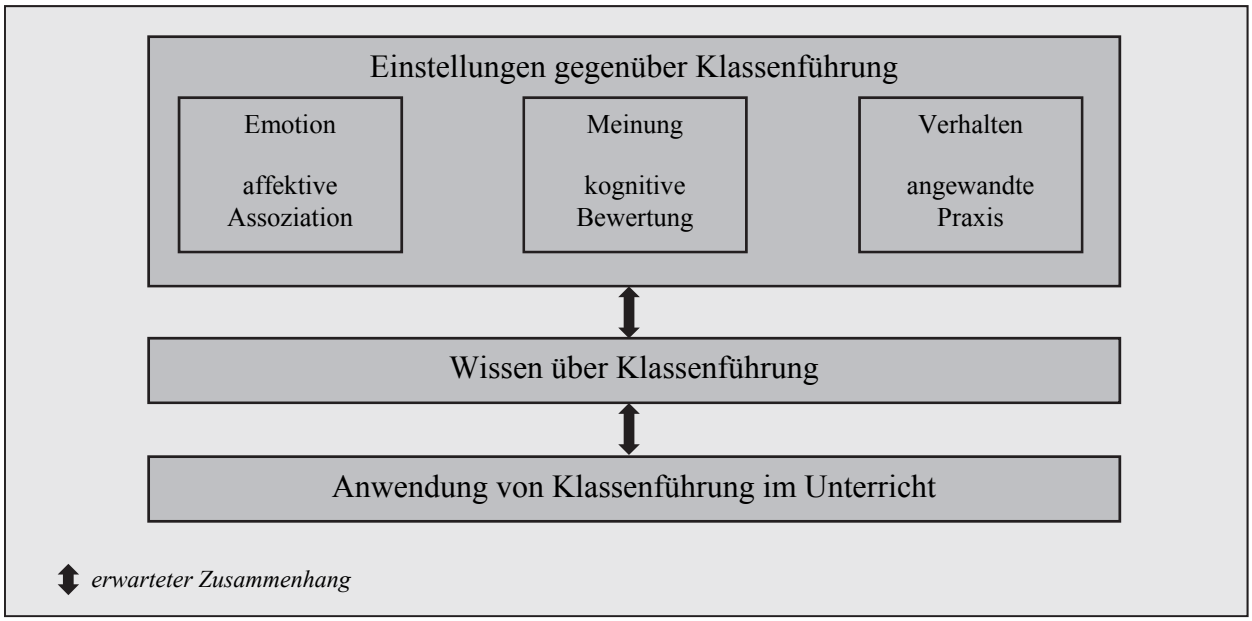


Abbildung 7: Vermutetes Wirkungsgeflecht von Einstellungen, Wissen und Anwendung in Bezug auf Klassenführung. (Eigene Darstellung).

In dem Modell wird das Konstrukt der Einstellung mit drei Komponenten komprimiert dargestellt: Emotionen (affektive Assoziationen), Meinungen (kognitive Bewertungen) und Verhalten (angewandte Praxis) (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 221). Das Wissen, definiert als Ergebnis des Lernprozesses, wird durch motivationale Faktoren begünstigt (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006, S. 868 ff.). Schließlich ist die Anwendung als sich aus den inneren

Prozessen nach außen umgesetzte Handlung im Wirkungszusammenhang der beiden anderen Komponenten zu sehen (vgl. Seel, 2000, S. 108).

Bezogen auf den Bereich der Klassenführung lassen sich also zwei Hypothesen aufstellen:

1. Eine positive Einstellung gegenüber dem Konstrukt Klassenführung begünstigt den Erwerb des Wissens über diese.
2. Inneres Ungleichgewicht oder bestehende Irritationen in Bezug auf die Klassenführung begünstigen das Bestreben nach Veränderung.

Zu der ersten These liefern Frey, Bonsen und Obermeier (2016) Ergebnisse. Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen exakt den in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Komponenten: Der Einstellung gegenüber Klassenführung und dem selbsteingeschätzten Wissen über diese. Gemäß der unter Punkt 1. aufgestellten These zeigen sie, dass ein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht (vgl. Frey et al., 2016, S. 65 ff.). Gleichzeitig zeigt sich, dass Lehrkräfte sich im Rahmen ihrer Ausbildung wenig mit Klassenführung befasst haben (vgl. Frey et al., 2016, S. 67). Die Ergebnisse basieren auf einem Datensatz, der erstmalig praktizierende Lehrkräfte beinhaltet, nicht wie in COACTIV-R geschehen, ausschließlich Referendarinnen und Referendare, oder wie in ELKiR geschehen, Lehramtsstudierende. Bei einer Stichprobe von N=199 ist auch die entsprechende Aussagekraft und Interpretierbarkeit der Ergebnisse gegeben. Die Untersuchungen von Frey et al. (2016) liefern mit ihren quantitativen Analysen wichtige Vorarbeiten zur Fragestellung dieser Dissertation. Gearbeitet wurde mit quantitativen Häufigkeitsauszählungen und Summenscores sowie anschließenden Korrelationen (vgl. Frey et al., 2016, S. 63 f.). Die zentralen Untersuchungsvariablen sind die Beschäftigungsintensität mit Klassenführung, das selbsteingeschätzte Wissen über diese sowie die Einstellung gegenüber dieser (vgl. Frey et al., 2016, S. 63). Die Beschäftigungsintensität im Zusammenhang mit dem Wissen zu untersuchen, ist den Ausführungen nach Schiefele und Schaffner (2006) als durchaus gründlich zu betrachten, weil der Umfang und die Differenziertheit zur Beurteilung des Lernergebnisses zentrale Faktoren darstellen (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006, S. 867).

2.5 Ableitung der Fragestellung

Wie zuvor herausgearbeitet wurde, steht Klassenführungskompetenz im Wirkungskreis verschiedener Einflussfaktoren. Explizit herausgegriffen werden in dieser Arbeit die Beschäftigungsintensität, das Wissen sowie das selbsteingeschätzte Wissen, Einstellungen und Assoziationen der Lehrkräfte. Um herauszufinden, welches Verständnis bei den befragten Lehrkräften über Klassenführung vorliegt, wird folgende Forschungsfrage zugrunde gelegt:

➔ Was verstehen Lehrkräfte unter Klassenführung?

Um diese Frage auf der Grundlage der genannten Variablen hinreichend zu beantworten, ist die Fragestellung auf thematisch getrennte Einzelfragen aufgeteilt. Zunächst wird danach gefragt, in welchem Rahmen sich Lehrkräfte im Laufe ihrer Aus- und Weiterbildung mit Klassenführung befasst haben. Explizit abgefragt wird die Beschäftigungsintensität im Studium, im Referendariat sowie in der weiteren Laufbahn. Unter Berücksichtigung weiterer Erkenntnisse (vgl. Havers, 2010, S. 283; vgl. Schubarth et al., 2010, S. 345), die aufzeigen, dass Lehrkräfte erst mit dem Praxiseintritt verstärkt das Bedürfnis nach Klassenführungskompetenz verspüren, lässt sich folgende Hypothese bzw. Vermutung ableiten:

> Hypothese 1:
> Je stärker Lehrkräfte in die schulische Praxis eingebunden sind, desto intensiver wird ihre Beschäftigungsintensität mit Klassenführung.

Zudem wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte ihre eigene Klassenführungskompetenz einschätzen. Dazu werden das selbsteingeschätzte Wissen und die Einstellung gegenüber Klassenführung ermittelt. Hier schließt sich die Frage an, ob und in welchem Maße Lehrkräfte Klassenführung in ihrem Unterricht bewusst anwenden.

Auf der Basis dieser einzeln gegliederten Analysen stellt sich die Frage, wie die Konstrukte miteinander verknüpft sind, also ob es einen Zusammenhang zwischen Beschäftigungsintensität, Anwendung, Wissen und Einstellungen gibt. Welche statistischen Zusammenhänge lassen sich zwischen welchen Konstrukten nachweisen und wie können diese interpretiert werden?

> Hypothese 2:
> Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem selbsteingeschätzten Wissen, der Einstellung und der Anwendung von Klassenführungstechniken.

Da aus bisherigen Studien weitere mögliche Einflussvariablen – hier im Speziellen die Konstrukte Selbstwirksamkeit und Quellen der Selbstwirksamkeit – bekannt sind, werden diese in die Analysen einbezogen und auf mögliche Zusammenhänge mit den anderen Variablen geprüft. Es wird ferner den Fragen nachgegangen, welche Unterschiede sich zwischen welchen Gruppen (z.B. Kohorten) zeigen und welche der ermittelten Unterschiede und Korrelationen statistisch signifikant sind.

Hypothese 3:
Je länger Lehrkräfte im Schuldienst sind, desto
- positiver ist ihre Einstellung gegenüber Klassenführung,
- besser schätzen sie ihr Wissen ein,
- mehr wenden sie die Techniken der Klassenführung im Unterricht an.

Die gesamte Erarbeitung steht dabei unter der übergeordneten Frage, welche Chancen und Grenzen ein Mixed-Methods-Ansatz in Form einer Triangulation von qualitativen und quantitativen gewonnenen Daten bei gleicher Fragestellung aufweist, um die genannten Inhalte zu erforschen. Für die Beantwortung der inhaltlichen Forschungsfragen wurden quantitativ und qualitativ erhobene Daten herangezogen und miteinander kombiniert.

➔ Wie verhalten sich quantitativ und qualitativ ermittelte Ergebnisse in der Zusammenschau?

Als qualitativ überprüfende bzw. gegenprüfende Größe wird ermittelt, wie Lehrkräfte Klassenführung definieren. Mit anderen Worten: Welches Wissen weisen sie tatsächlich im Bereich Klassenführung auf? Wie verhält sich das ermittelte Wissen zur selbsteingeschätzten Kompetenz? Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Zusammenschau der von den Lehrkräften formulierten Definitionen zu den in der scientific community anerkannten Definitionen von Klassenführung.

Im Bereich der Einstellungserfassung werden Assoziationen zum Klassenführungsbegriff erfragt. Welche Assoziationsstruktur zeigt sich für die befragten Lehrkräfte? Welche Aspekte verbinden Lehrkräfte mit dem Begriff? Was verraten ihre Äußerungen über Werthaltungen und Urteile bezüglich Klassenführung? Wie verhalten sich die genannten Assoziationen zur Selbstauskunft der Einstellung gegenüber Klassenführung?

3 Methodisches Vorgehen

> Ich gelangte zu Erfahrungen, die mir ganz neu waren. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 6925)

Im Jahr 2014 hat der Aktionsrat Bildung ein Gutachten zum Belastungserleben von Lehrkräften veröffentlicht (vgl. vwb, 2014). Das Gutachten zeigt auf, mittels welcher Strategien die Lehrergesundheit gefördert und aufrechterhalten werden kann. Als eine Strategie werden Trainings für Lehrkräfte im Bereich Klassenführung genannt. Diese beziehen sich auf die Untersuchungsergebnisse von Piwowar et al. (2013), die solche Trainings und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Kompetenz untersucht haben (vgl. Piwowar et al., 2013, S. 2 ff.). Der Aktionsrat Bildung fordert eine Intensivierung der Förderprogramme zur Klassenführungskompetenz, da „eine hohe Kompetenz zum Klassenmanagement das Belastungserleben und damit das Burnout-Risiko reduziert und gleichzeitig einen qualitätsvollen Unterricht wahrscheinlich macht“ (vbw, 2014, S. 137). Auch die soziale Unterstützung im Kollegium oder die Einbindung in innerschulische Kooperationsprozesse sowie autonomes Handeln können das Risiko für ein Burnout sinken oder steigen lassen (vgl. Rothland, 2007, S. 257 f.; vgl. Gehrmann, 2007, S. 198).

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekt BerTTram, in dem Einflussfaktoren und Wirkungszusammenhänge im Zusammenspiel von Lehrerbelastung und Klassenführungskompetenz untersucht werden (vgl. Bonsen et al., 2016, unveröffentl. Projektbericht). Gefördert von der Unfallkasse NRW wurde in einem Zwei-Phasen-Design der Frage nachgegangen, ob ein direkter Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem subjektivem Belastungserleben von Lehrkräften nachweisbar ist, und ob dieser Zusammenhang durch die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in den Techniken der Klassenführung mediiert wird.

Die erste Projektphase namens BerT erstreckte sich von April 2013 bis Dezember 2014. Ausgehend vom damals aktuellen Forschungsstand wurden die Erhebungsinstrumente theoriegeleitet konzeptioniert. In besonderem Fokus standen hierbei die Konstrukte Klassenführung und Belastungserleben. Ergänzend hierzu wurden über weitere Variablen zusätzliche Informationen erhoben, deren Auswertung Bestandteil dieser Arbeit sein wird. Im Anschluss an die Fragebogenkonzeption und die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte im Frühjahr 2014 die Datenerhebung. Das heuristische Modell nach Bonsen, Frey und Obermeier (2016) zeigt die vom Projekt BerTTram erhobenen Konstrukte im Überblick (vgl. Abb. 8). Die Pfeile zeigen anzunehmende Zusammenhänge mit der zugehörigen Wirkungsrichtung an. Fett markiert sind jeweils die Teilbereiche, die im Rahmen der vorliegenden Studie behandelt werden.

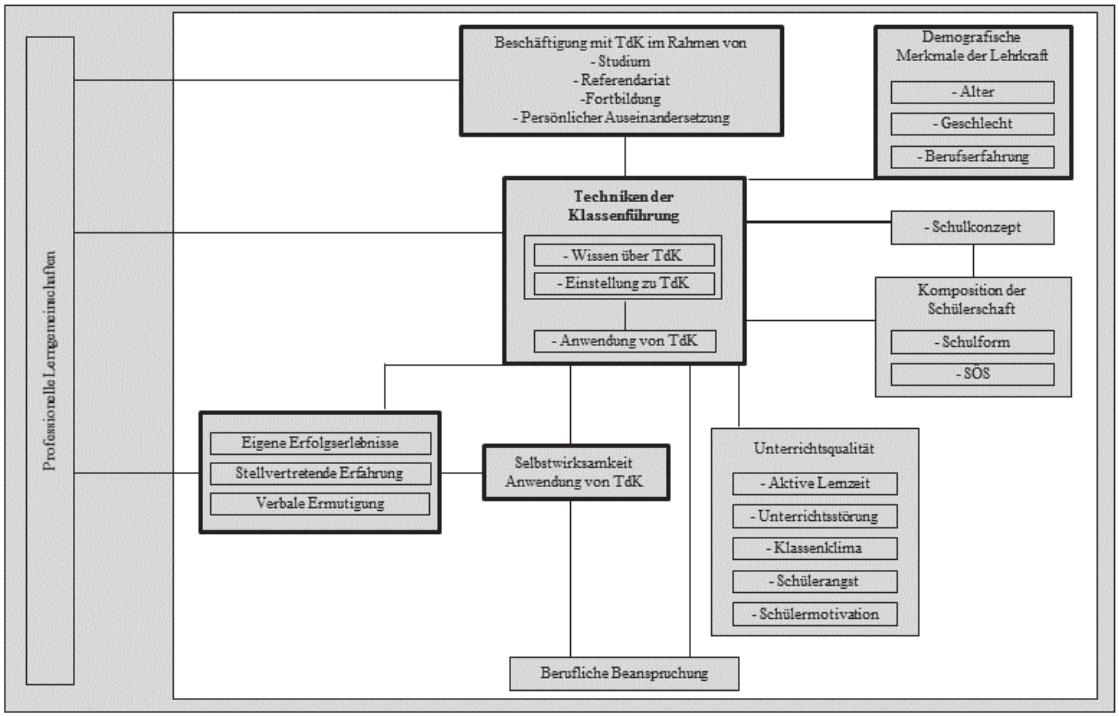


Abbildung 8: Heuristisches Arbeitsmodell des Projektes BerTTRam: Techniken der Klassenführung und berufliche Belastung im Gesamtkontext Schule (vgl. Bonsen et al., 2016, unveröffentl. Projektbericht).

3.1 Datenerhebung

Nordrhein-westfälische Gymnasien und Gesamtschulen wurden – ausgewählt durch die entsprechende Stichprobenziehung (vgl. Kap. 3.2) – postalisch dazu eingeladen, mit allen teilnahmebereiten Lehrkräften, die in den Klassenstufen acht oder neun gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichteten, an der Erhebung teilzunehmen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und wurde der Schule pro Klasse in Form einer Aufwandsentschädigung vergütet.
Durchgeführt wurde die Erhebung in den Monaten Februar, März und April 2014. Die Befragung erfolgte anonym. Das Ausfüllen des Lehrerfragebogens nahm zwischen 20 und 30 Minuten Zeit in Anspruch. Die Lehrkräfte bearbeiteten ihren Lehrkraftfragebogen, während die Schüler ihrer Klasse einen Schülerfragebogen bearbeiteten.
Für die Durchführung von standardisierten Befragungen wird die Anwesenheit Dritter im Feld in der einschlägigen Literatur von Diekmann (2009) sowie Flick (2009) ausdrücklich empfohlen (vgl. Diekmann, 2009, S. 514 f.; vgl. Flick, 2009, S. 490 f.). Deshalb wurde die Erhebung von elf Testleiterinnen und Testleitern begleitet, die eigens für die BerT-Studie geschult wur-

den. Sie konnten Rückfragen in den Schulen direkt klären und auftretende Probleme sofort lösen. Darüber hinaus konnten sie sicherstellen, dass die Befragten während der Erhebung nicht von Dritten manipuliert werden und alle Datenerhebungen unter vergleichbaren Bedingungen stattfinden. Außerdem konnten sie besondere Vorkommnisse protokollieren.

Abbildung 9 fasst die wesentlichen Schritte der Datenerhebung zusammen (vgl. Abb. 9). Schüler- und Lehrkraftfragebögen sowie kleine Belohnungen für die Schülerinnen und Schüler wurden in schulspezifischer Anzahl vorab postalisch an die Schulen geschickt, wenn diese sich verbindlich für einen Befragungstermin angemeldet hatten. Vor Ort verteilten die Testleiterinnen und Testleiter die Fragebögen an alle Mitglieder der Klasse und an die Lehrkraft. Während der Befragung füllten sie ein Beobachtungsprotokoll aus, dessen Druckvorlage sich im Anhang dieser Arbeit befindet (siehe Anhang: Protokollbogen). Nach Beendigung der Befragung sorgten die Testleiterinnen und Testleiter für den datenschutzgerechten Umgang mit den Fragebögen und leiteten den Rückversand ein.

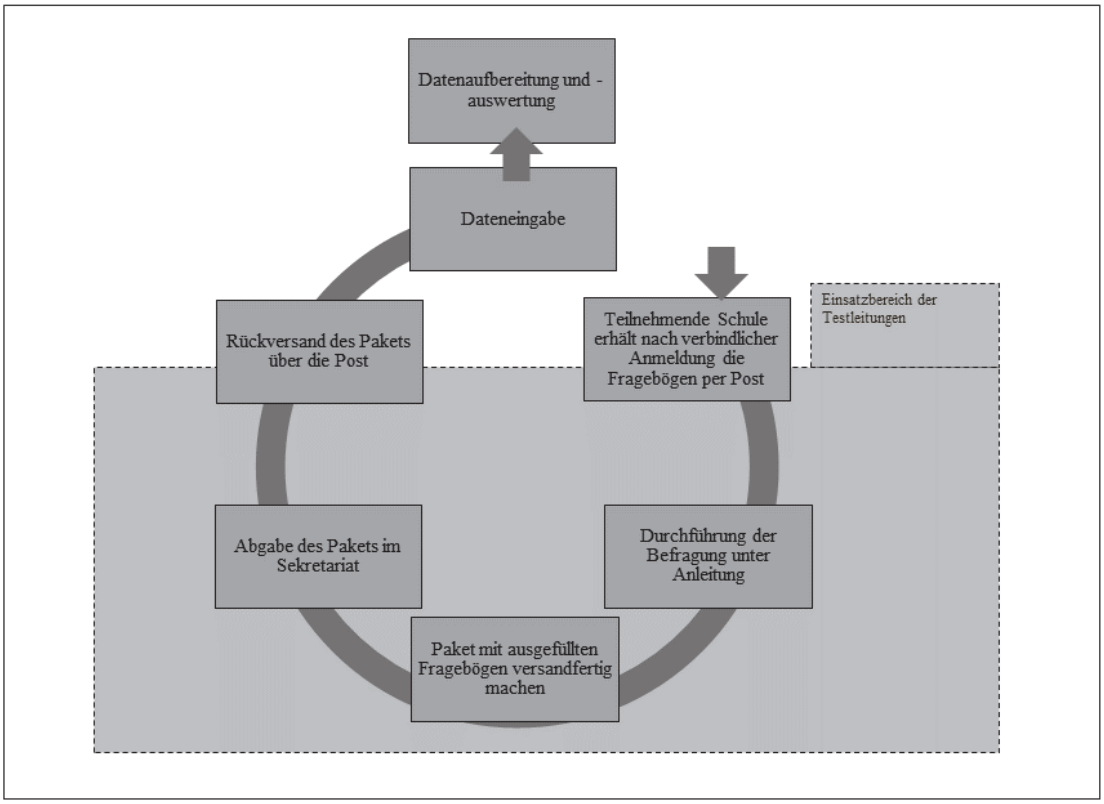


Abbildung 9: Ablauf der Datenerhebung. (Eigene Darstellung).

3.2 Stichprobe

Stichprobenziehung

Das Ziel der Stichprobenrekrutierung bestand darin, eine Fallzahl von N=200 Lehrkräften zu erreichen. Diese Zahl richtet sich nach den Empfehlungen aus Rost (2005): Zur Abschätzung benötigter Stichprobengrößen empfiehlt er eine Fallzahl von mindestens 130 Personen, um mittlere statistische Effekte auf einem Signifikanzniveau von α=0,05 mit einem Beta-Fehler von β=0,20 ausweisen zu können. Diese Zahl ergibt sich aus der benötigen Einzelgruppengröße für Mittelwertvergleiche. Hiermit einher geht die für Varianzanalysen ausgewiesene Fallzahl von mindestens 10 Personen pro Zelle (vgl. Rost, 2005, S. 75). Entsprechend wurde im Projekt BerTTram eine wünschenswerte Stichprobengröße von mindestens 130 Personen zugrunde gelegt. Unter Antizipation niedriger Rücklaufquoten wurde die vom Projekt BerTTram erwünschte Stichprobengröße auf oben erwähnte 200 Personen (Lehrkräfte) festgelegt.

Die geografische Karte zeigt alle Standorte in Nordrhein-Westfalen, an denen Erhebungen durchgeführt wurden (vgl. Abb. 10). Teilweise wurden in den eingezeichneten Orten mehrere Schulen besucht. Es ist zu sehen, dass das Ruhrgebiet, das Rheinland und Ostwestfalen-Lippe zu den Haupterhebungsorten zählten. Auf diese Weise wurden geografisch die bevölkerungsstärksten Ballungsräume erschlossen. Die zustande gekommene regionale Verteilung ist jedoch dem Prinzip der Gelegenheitsstichprobe geschuldet (vgl. Rost, 2013, S. 107).

Abbildung 10: Erhebungsstandorte der Schulen. (Eigene Darstellung).

Aus der Grundgesamtheit aller Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (*N*~850) wurden per Zufall Gymnasien und Gesamtschulen postalisch angeschrieben (*N*=299). Tabelle 1 zeigt die Verteilung der ausgewählten Schulformen in der Grundgesamtheit (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Schulformen in der Grundgesamtheit, N=850.

	Grundgesamtheit Schulen NRW[a]	
Schulform	absolut	%
Gymnasien	626	74
Gesamtschulen	224	26
Gesamt	850	100

Anmerkung: Anzahl aller Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung.
[a] *IT.NRW (2013).*

Die Zufallsziehung der anzuschreibenden Schulen orientierte sich dabei an der Anzahl der jeweiligen Schulform pro Regierungsbezirk in der Grundgesamtheit. Die Schulen wurden eingeladen, mit allen teilnahmebereiten Lehrkräften, die in den Klassenstufen acht oder neun gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichteten, an der Erhebung teilzunehmen. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer wurden gewählt, da die Fragestellung fachunabhängig ist und Lehrkräfte gesellschaftswissenschaftlicher Fächer etwas weniger durch externe Forschungsanfragen belastet sein dürften als Lehrkräfte der vielbeforschten klassischen Hauptfächer (z.B. Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) (vgl. Reith, 2014). Die Anschreiben an die Schulen, bestehend aus Elternanschreiben, Lehreranschreiben und einem Anschreiben an die Schulleitung befinden sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang: Anschreiben).
Zur Teilnahme zugelassen wurden alle Schulen, die sich angemeldet haben. Es handelt sich nach Rost (2013) um eine sogenannte Gelegenheitsstichprobe (vgl. Rost 2013, S. 107). Über ein Erinnerungsschreiben nach etwa zwei Wochen wurden diejenigen Schulen erneut zur Teilnahme eingeladen, die zunächst keine Rückmeldung verlauten ließen. Als besonderer Anreiz wurden für die teilnehmenden Klassen gemeinsam mit ihren Lehrkräften Incentives in Form einer einmaligen monetären Entschädigung in Höhe von 200€ pro Klasse in Aussicht gestellt.

Zusammensetzung der Stichprobe

Von den angeschriebenen 299 Schulen haben sich 46 Schulen zur Teilnahme bereit erklärt. Die Verteilung der teilnehmenden Schulen je nach Schulform entspricht dabei relativ der Verteilung in der Grundgesamtheit. Das heißt, in bevölkerungsreichen Landesteilen wie dem Ruhrgebiet oder dem Rheinland wurden auch die meisten Erhebungen durchgeführt. Zwei Realschulen, die sich unaufgefordert gemeldet hatten, wurden nicht zurückgewiesen. Tabelle 2 zeigt das Verhältnis von angeschriebenen zu teilnehmenden Schulen. So unterstreicht das Verhältnis von N=299 zu n=46, die geringen Antwortquoten. Da ein schlechter Rücklauf bereits a priori einkalkuliert wurde, wurden entsprechend mehr Schulen angeschrieben und zur Teilnahme eingeladen.

Tabelle 2: Alle Schulen in der Grundgesamtheit, angeschriebene (N=299) und teilnehmende Schulen (n=46).

Regierungsbezirk NRW	Schulform	Alle Schulen in der Grundgesamtheit	Angeschriebene Schulen	Teilnehmende Schulen
Arnsberg	Gym	128	44	6
	Ges	46	16	13
Detmold	Gym	72	25	3
	Ges	28	9	3
Düsseldorf	Gym	169	60	10
	Ges	78	28	4
Köln	Gym	166	59	4
	Ges	44	16	3
	Re		0	2
Münster	Gym	91	32	7
	Ges	28	10	1
Schulen Gesamt	Gym	626	220	30
	Ges	224	79	14
	Re	-	0	2
		850	**299**	**46**

Anmerkung: Anzahl der angeschriebenen und teilnehmenden Schulen in jedem der fünf Regierungsbezirke Nordrhein-Westfalens. Anmerkungen: Gym = Gymnasien; Ges = Gesamtschulen; Re = Realschulen.

Aus der Anzahl der teilnehmenden Schulen ergibt sich eine Probandenzahl von *N*=199 Lehrkräften gemeinsam mit ihren Klassen. Der Tabelle 3 ist zu entnehmen, wie sich die endgültige Lehrkraftstichprobe, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Schulform, zusammensetzt (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Stichprobe Lehrkräfte. Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte nach Schulform und Geschlecht, N=197.

	Schulform			
Geschlecht	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Gesamt
weiblich	52	36	4	92
männlich	62	43	-	105
Gesamt	114	79	4	197

Anmerkungen: Zwei Lehrkräfte haben keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Die Stichprobengröße beträgt 199.

Auf Schülerebene bedeutet dies eine Schülerzahl von *N*=4880 Jugendlichen der achten und neunten Jahrgänge. Tabelle 4 ist zu entnehmen, wie sich die endgültige Schülerstichprobe aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Schulform zusammensetzt (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Stichprobe Schülerinnen und Schüler. Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Geschlecht, N=4880.

	Schulform			
Geschlecht	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Gesamt
weiblich	1554	1014	46	2614
männlich	1131	1074	53	2258
Gesamt	2685	2088	99	4872

Anmerkungen: 8 Schülerinnen und Schüler haben kein Geschlecht angegeben, somit beläuft sich die Gesamtstichprobe auf 4880 Schülerinnen und Schüler.

Knapp die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler besuchten den 8. Jahrgang und etwas mehr als die Hälfte waren in der 9. Jahrgangsstufe.

3.3 Fragebögen

Der Fragebogen für Lehrkräfte wurde zunächst bei einer Gruppe von Lehramtsstudierenden (*N*~15), Referendarinnen und Referendaren, Lehrkräften und Promovierenden des Faches Erziehungswissenschaft pilotiert und in einem universitären Forschungskolloquium am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster fachlich diskutiert. Er setzte sich aus offenen und geschlossenen Items zusammen. Den Abschluss bildete ein freies Kommentarfeld. Bei der Entwicklung des Fragebogens konnte zum Teil auf bereits erprobte Skalen zur Lehrerbelastung und zur Unterrichtsqualität zurückgegriffen werden, teilweise handelt es sich bei den Fragen auch um Eigenentwicklungen. Die Konstitution des offenen Teils des Lehrerfragebogens weist dabei Ähnlichkeiten zur Befragung von Tarnai und Bos (1998) auf. Sie haben in einer Studierendenbefragung nach Definitionen und assoziativen Schlagwörtern zu vorgegebenen Begriffen gefragt (vgl. Tarnai & Bos 1998, S. 150 ff.).
Die Items der vorliegenden Untersuchung sind in der Skalendokumentation dargestellt (siehe Anhang: Skalendokumentation). Der Lehrkraftfragebogen erfasste die folgenden Bereiche:

- Soziodemografische Angaben,
- Assoziationen zu Klassenführung,
- Definition von Klassenführung,
- Bisherige Beschäftigungsintensität mit Klassenführung,
- Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung,
- Einstellung gegenüber Klassenführung,
- Anwendung von Techniken der Klassenführung,
- Selbstwirksamkeit in der Anwendung von Techniken der Klassenführung,
- Quellen der Selbstwirksamkeit in der Anwendung von Techniken der Klassenführung,
- Soziale Unterstützung im Kollegium,

- Angaben zur erlebten Schwierigkeit der Klasse,
- Angaben zum eigenen Unterricht zu den Bereichen:
  - Aktive Lernzeit,
  - Unterrichtsstörungen,
  - Klassenklima,
- Subjektives Belastungserleben.

Die Skalendokumentation zeigt die Zusammensetzung der jeweiligen Skalen einschließlich ihrer Items, deren Quellenart sowie den Wert für Cronbachs Alpha. Für die Eigenentwicklung der Skala „Einstellung gegenüber Klassenführung“ ist außerdem die zugehörige Faktorenanalyse dargestellt. Die Faktorenanalyse zählt zu den multivariaten Methoden. Sie dient dazu, miteinander zusammenhängende Variablen zusammenzufassen und diese zu Dimensionen zu aggregieren. Unterschieden werden dabei zwei Verfahren: die explorative und die konfirmatorische Faktorenanalyse (vgl. Rost, 2013, S. 223). Während die explorative Analyse vom Datensatz ausgeht und die Faktoren empirisch aus dem Material entwickelt, basiert das Vorgehen der konfirmatorischen Analyse auf theoretischen Vorüberlegungen oder Hypothesen, bei denen eine erwartete Struktur zugrunde liegt. In der Regel werden solche Verfahren laut Bortz und Döring (2009) bei der Berechnung von Strukturgleichungsmodellen angewendet (vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 727). Da die Items zur Einstellung gegenüber Klassenführung selbst entwickelt wurden, muss also zunächst ein exploratives Verfahren angewendet werden, um zu prüfen, ob sich eine Skala bilden lässt. Angewendet wurde deshalb die PCA, also eine Hauptkomponentenanalyse.

Auf der linken Seite der tabellarischen Darstellung befinden sich alle zu testenden Items samt Variablen-Label (vgl. Tab. 5). Auf der rechten Seite sind Faktorladungen und Kommunalitäten dargestellt. Als Faktorladung (α) wird die Korrelation zwischen einer Variablen und einem bestimmten Faktor bezeichnet. Sie kann einen Wertebereich von -1 bis 1 annehmen (vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 727). In der rechten Spalte der Tabelle 5 sind die Kommunalitäten aufgeführt, die die Summe aus den quadrierten Ladungen der jeweiligen Variablen über alle Faktoren bilden. An den Kommunalitäten lässt sich ablesen, wie viel Varianz durch diese Variable für alle Faktoren erklärt wird (vgl. Klopp, 2010, S. 2). In der letzten Spalte befindet sich die Varianzaufklärung. So sollte jeder Faktor unrotiert mindestens 5% der Gesamtvarianz aufklären (vgl. Frey, 2013, S. 123).

Bei der Skala zur Einstellung, die eine zentrale Funktion in dieser Arbeit innehat, handelt es sich um eine Eigenentwicklung, deshalb ist diese Faktorenanalyse als einzige hier ausführlich – in Abgrenzung zum selbsteingeschätzten Wissen als weiteres Hauptkonstrukt – dargestellt.

Tabelle 5: Explorative Faktorenanalyse (PCA) für die Trennung von Einstellungen und selbsteingeschätztem Wissen.

		Faktor α		
Variable	Item	I	II	h²
KF1_1	Im Bereich der Klassenführung fühle ich mich gut ausgebildet.	**.48**		.24
KF1_2	Ich habe eine klare Vorstellung davon, was Techniken der Klassenführung sind.	**.60**	.33	.38
KF1_3	Ich beherrsche Techniken der Klassenführung.	**.67**		.46
KF1_4	Ich sollte eine Fortbildung zum Thema Klassenführung besuchen.	**.45**	-.33	.31
Stör_L_1	Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.	**.58**		.39
Stör_L_2	Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.	**.65**		.43
Stör_L_3	Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.	**.38**		.17
ReRi_L_1	Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.	**.59**	.33	.46
ReRi_L_2	Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.	**.69**	.34	.59
ReRi_L_4	Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.	**.62**		.47
ReRi_L_5	Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).	**.66**		.46
ReRi_L_6	Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.	**.70**		.51
Aktv_L_1	Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.	**.60**	.33	.37
Aktv_L_2	Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.	**.55**		.32
Aktv_L_6	Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.	**.55**		.30
Aktv_L_7	Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.	**.55**		.32
Aktv_L_8	Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.	**.56**		.33
Kon_L_1	Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.	**.61**		.38
Kon_L_3	Ich weiß, wie man auch mit schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.	**.65**		.41
Kon_L_4	Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.	**.63**		.39
Kon_L_5	Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.	**.68**		.46
Zeitm_L_1	Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.	**.51**		.27
Zeitm_L_2	Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.	**.57**	-.33	.34
Zeitm_L_3	Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.	**.58**		.34
KF1_5	Ich interessiere mich für Literatur zum Thema Klassenführung.		**.45**	.25
KF1_6	Ohne Klassenführung funktioniert der Unterricht nicht.		**.52**	.36
KF1_7	Durch die Anwendung von Techniken der Klassenführung kann man jede Klasse in den Griff bekommen.		**.47**	.28
KF1_8	In einem demokratisch angelegten Unterricht braucht es keine Klassenführung.		**.55**	.31
KF1_9	Wenn die Klasse schwierig ist, hilft auch keine Klassenführung.		**.58**	.42
KF1_10	Klassenführung ist nicht erlernbar – es kommt auf die Lehrerpersönlichkeit an.		**.51**	.26
KF1_11	Ich halte nicht viel von Klassenführung.		**.61**	.39
	Anteil an aufgeklärter Gesamtvarianz (unrotiert) in Prozent	29,7	6,7	
	Anteil an aufgeklärter Gesamtvarianz (rotiert) in Prozent	28,0	8,7	

Anmerkung: N=199 Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
[a] Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.
Akzeptable oder bessere Faktorladungen sind fett markiert.

Die beiden Konstrukte „selbsteingeschätztes Wissen“ und „Einstellung gegenüber Klassenführung“ laden auf unterschiedlichen Faktoren und grenzen sich demnach voneinander ab. Durch die gewählte Sortierung in der Ausgabe ist diese Trennung bereits sichtbar. Die Faktorladungen sind mit wenigen Ausnahmen für beide Skalen befriedigend bis exzellent. In der anschließenden Reliabilitätsanalyse ergeben sich für Cronbachs Alpha Werte von α=.90 und α=.61 wie den nachfolgenden Darstellungen zu entnehmen ist.[8]

Selbsteingeschätztes Wissen

Quellen	Piwowar et al. (2009-2012) Eigenentwicklung
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	24

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}
KF1_1	2,27	0,898	0,445
KF1_2	2,84	0,743	0,556
KF1_3	2,97	0,666	0,608
KF1_4	2,49	0,926	0,302
Stör_L_1	3,37	0,617	0,547
Stör_L_2	3,20	0,645	0,593
Stör_L_3	2,61	0,843	0,347
ReRi_L_1	3,26	0,714	0,588
ReRi_L_2	3,34	0,590	0,682
ReRi_L_4	3,21	0,570	0,621
ReRi_L_5	3,11	0,649	0,616
ReRi_L_6	3,32	0,614	0,645
Aktv_L_1	3,28	0,561	0,549
Aktv_L_2	3,20	0,600	0,491
Aktv_L_6	3,25	0,589	0,481
Aktv_L_7	3,39	0,543	0,482
Aktv_L_8	3,50	0,555	0,500
Kon_L_1	3,25	0,643	0,548
Kon_L_3	2,91	0,705	0,544
Kon_L_4	2,85	0,688	0,544
Kon_L_5	3,14	0,588	0,616
Zeitm_L_1	3,51	0,534	0,461
Zeitm_L_2	3,30	0,569	0,499

[8] Die Darstellungen sind keine aufzuführenden Tabellen, da sie zur Skalendokumentation zählen.

Zeitm_L_3	3,21	0,615	0,476
Skala	Cronbachs α = 0,909 m = 74,79 SD = 9,029 min. = 1, max. = 4 (Items: Aktv_L_6, Aktv_L_7, Aktv_L_8, Kon_L_1, Zeitm_L_1, Zeitm_L_2 & Zeitm_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 179		

Anmerkung: Die Formulierung des Items Kon_L_3 weicht von der im Original ab.

Variable	**Text**
KF1_1	Im Bereich der Klassenführung fühle ich mich gut ausgebildet.
KF1_2	Ich habe eine klare Vorstellung davon, was Techniken der Klassenführung sind.
KF1_3	Ich beherrsche Techniken der Klassenführung.
KF1_4	Ich sollte eine Fortbildung zum Thema Klassenführung besuchen.
Stör_L_1	Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.
Stör_L_2	Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.
Stör_L_3	Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.
ReRi_L_1	Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.
ReRi_L_2	Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.
ReRi_L_4	Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.
ReRi_L_5	Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).
ReRi_L_6	Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.
Aktv_L_1	Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.
Aktv_L_2	Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.
Aktv_L_6	Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.
Aktv_L_7	Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.
Aktv_L_8	Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.
Kon_L_1	Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.
Kon_L_3	Ich weiß, wie man auch mit schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.
Kon_L_4	Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.
Kon_L_5	Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.
Zeitm_L_1	Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.
Zeitm_L_2	Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.
Zeitm_L_3	Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.

Anmerkung: Für die Auswertung wurde das Item KF1_4 recodiert.

Einstellung gegenüber Klassenführung

Quellen	Eigenentwicklung
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	7

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}

KF1_5	2,50	0,886	0,115
KF1_6	3,57	0,705	0,350
KF1_7	2,84	0,774	0,357
KF1_8	3,52	0,613	0,330
KF1_9	3,33	0,727	0,446
KF1_10	2,62	0,866	0,312
KF1_11	3,64	0,661	0,462
Skala	Cronbachs α = 0,613 m = 22,01 SD = 2,892 min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 177		

Variable	**Text**
KF1_5	Ich interessiere mich für Literatur zum Thema Klassenführung.
KF1_6	Ohne Klassenführung funktioniert der Unterricht nicht.
KF1_7	Durch die Anwendung von Techniken der Klassenführung kann man jede Klasse in den Griff bekommen.
KF1_8	In einem demokratisch angelegten Unterricht braucht es keine Klassenführung.
KF1_9	Wenn die Klasse schwierig ist, hilft auch keine Klassenführung.
KF1_10	Klassenführung ist nicht erlernbar – es kommt auf die Lehrerpersönlichkeit an.
KF1_11	Ich halte nicht viel von Klassenführung.

Anmerkung: Für die Auswertung wurden die Items KF1_8, KF1_9, KF1_10 und KF1_11 recodiert.

Zur Vollständigkeit der Angaben werden an dieser Stelle auch die komprimierten Ergebnisse der Reliabilitätsanalyen für die anderen Skalen dargestellt, die in dieser Arbeit verwendet werden. Weil es sich zum Großteil um erprobte Items handelt oder die Skalen nur für Nebenaspekte verwendet werden, wird auf die Darstellung der entsprechenden Faktorenanalysen für diese Konstrukte verzichtet. Dargestellt ist jeweils ein Beispielitem.

Anwendung von Techniken der Klassenführung

Quellen	Piwowar et al. (2009-2012) Eigenentwicklung
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	7
Beispiel	Ich wende Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt an.

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}
Stör_L_4	3,02	0,642	0,557
ReRi_L_3	3,06	0,753	0,528
ReRi_L_7	3,05	0,557	0,468
ReRi_L_8	2,98	0,638	0,578

Aktv_L_3	2,92	0,576	0,518
Aktv_L_9	3,12	0,656	0,608
Kon_L_6	3,00	0,617	0,572
Skala	Cronbachs α = 0,810 m = 21,15 SD = 3,046 min. = 1, max. = 4 (Items: ReRi_L_7 & Aktv_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 190		

Selbstwirksamkeit (Klassenführung)

Quellen	Eigenentwicklung
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	6
Beispiel	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, die Klasse im Griff zu behalten.

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}
Hind_L_1	3,23	0,500	0,459
Hind_L_2	2,86	0,639	0,517
Hind_L_3	2,95	0,557	0,549
Hind_L_4	2,52	0,597	0,598
Hind_L_5	2,91	0,546	0,546
Hind_L_6	3,12	0,526	0,531
Skala	Cronbachs α = 0,783 m = 17,58 SD = 2,337 min. = 1, max. = 4 (Items Hind_L_1 und Hind_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 190		

Quellen der Selbstwirksamkeit (Klassenführung)

Quellen	Eigenentwicklung
Antwortformat	1=nie; 2=selten; 3=häufig; 4=ständig
Anzahl der Items	4
Beispiel	Ich hatte schon Erfolgserlebnisse im Bereich der Klassenführung – derart, dass sie mich nachhaltig bestärken.

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}
Erf_L_1	2,93	0,454	0,296
Erf_L_2	2,13	0,686	0,408
Erf_L_3	2,20	0,676	0,502
Erf_L_4	2,57	0,628	0,469
Skala	Cronbachs α = 0,635 m = 9,83 SD = 1,708 min. = 1, max. = 4		

	theoret. Max. = 4 N = 190

3.4 Ein Mixed-Methods-Ansatz: Triangulation

> So hat mich die Erfahrung gelehrt, was ich nicht um vieles missen möchte. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 6609)

Werden die beiden großen Säulen empirischer Forschung (qualitativ, quantitativ) kombiniert, wird der Bereich der Mixed-Methods oder auch der Triangulation eröffnet, zu denen Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlfs, Gröschner und Ziegelbauer (2012) einen Sammelband veröffentlicht haben. In ihren Ausführungen fokussieren sich die Autorinnen und Autoren auf die Bedeutung von Mixed-Methods-Modellen in der Erziehungswissenschaft und empirischen Bildungsforschung (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2012). Die Forschungsgegenstände der Bildungsforschung sind in der Regel zu komplex, um über einen eindimensionalen methodischen Ansatz ausreichend untersucht werden zu können, daher schreiben Gläser-Zikuda et al. (2012): „Mixed Methods haben in die empirische Bildungsforschung Einzug gehalten!“ (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 7). Dieser Aussage folgend, hat auch die vorliegende Arbeit den Anspruch, die empirische Schulforschung im Hinblick auf methodisch neue Zugänge zum Untersuchungsgegenstand voranzubringen. Die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden wird dabei als ein sich ergänzender Schritt, und nicht etwa als ein Gegensatz angesehen.[9] Das Ziel des Mixed-Method-Ansatzes ist es laut Flick (2008), durch das Heranziehen verschiedener Datensorten zu einem erweiterten Erkenntniszuwachs zu gelangen (vgl. Flick, 2008, S. 12). Es werden vier Modelle der Mixed-Methods unterschieden (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 8):

1. Vorstudienmodell (Generierung einer Hypothese durch qualitative Vorstudien)
2. Verallgemeinerungsmodell (Eine quantitative Erhebung folgt chronologisch nach einer qualitativen Untersuchung mit dem Ziel der Hypothesenprüfung)
3. Vertiefungsmodell (Ergebnisse einer quantitativen Studie werden qualitativ vertieft)
4. Triangulationsmodell (Quantitative und qualitative Ansätze werden miteinander verbunden, um ein gemeinsames Ziel zu bearbeiten)

Entsprechend dieser Aufteilung folgt der Ansatz der vorliegenden Arbeit dem Triangulationsmodell, bei dem eine Frage mittels quantitativer und qualitativer Datenanalyse beantwortet

[9] In früheren Werken wird bzw. wurde die Trennung der Forschungsstile als klassisch und korrekt angesehen. Die Verbindung beider Forschungsansätze im Sinne der „Mixed-Methods“ ist zunehmend prominenter geworden und sieht die Kombination als komplementär an.

wird. Der Schwerpunkt wird dabei auf den methodischen Chancen und Grenzen dieser Vorgehensweise liegen, weil es sich bei der Kombination quantitativer und qualitativer Daten zum Thema Klassenführung – aus der Sicht von Lehrkräften – um einen neuen Zugang handelt (vgl. Kap. 2; vgl. Kap. 5). Der besondere Mehrwert entsteht durch die ausführliche Auswertung der offenen Antworten im qualitativen Bereich. Die Ergebnisse, die durch den qualitativen Ansatz erlangt werden, sind als Ergänzung zu den quantitativen Daten zu sehen. Durch diese (qualitative) methodische Herangehensweise werden Erkenntnisse sichtbar, die über ausschließlich geschlossene Items nicht hätten transparent werden können.

3.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Flick, Kardorff und Steinke (2007) stellen umfangreiche Komponenten qualitativer Forschung zusammen, wobei sie zwischen paradigmatischen Forschungsstilen, der Theorie qualitativer Forschung, der Methodologie selbiger und ihrer Einbettung im pragmatischen und diachronen Kontext differenzieren (vgl. Flick et al., 2007). Die Erhebung von Assoziationen und Definitionen von Lehrkräften bezüglich Klassenführung mittels offener Fragestellung zählt wissenschaftlich betrachtet zum Bereich der Phänomenologie nach Husserl (1950). Das Ziel der vorliegenden Untersuchung kennzeichnet sich durch den Versuch, einen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der befragten Personen zu erlangen (vgl. Flick et al., 2007, S. 19). Die Erfassung subjektiver Sichtweisen über einen Fragebogen ist als eine Form des (schriftlichen) Interviews zu betrachten. Interpretatorische Ansätze zur Analyse des gewonnenen Datenmaterials sind neben dem theoretischen Kodieren und der qualitativen Inhaltsanalyse – wie in vorliegender Arbeit angewandt – narrative Analysen oder hermeneutische Verfahren (vgl. Flick et al., 2007, S. 19). Treffenderweise nennt die Autorenschaft in ihrer Übersicht als Beispiel für ein Anwendungsfeld dieser Methode neben der Biografieforschung die „Analyse von Alltagswissen“ (vgl. Flick et al., 2007, S. 19). Entsprechend ist die phänomenologische Forschungsperspektive die zu favorisierende Variante zur Aufdeckung von Einstellungen und Definitionen bezüglich Klassenführung. Letztere dienen im weiteren Schritt dazu, auf das manifeste kognitive Wissen der Lehrkräfte über diese zentrale Dimension von Unterricht zu schließen. Dabei sind vier Grundannahmen qualitativer Forschung vorausgesetzt wie in Abbildung 11 dargestellt (vgl. Abb. 11) (vgl. Flick et al., 2007, S. 22).

1	2	3	4
• Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.	• Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.	• <Objektive> Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.	• Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.

Abbildung 11: Theoretische Grundannahmen qualitativer Forschung. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Flick et al., 2007, S. 22).

Die vier Teilbereiche sind wie folgt zu verstehen und auf die vorliegende Forschung zu übertragen:

(1) Die aufgeführten Inhalte der Abbildung basieren auf den Annahmen handlungstheoretischer Modelle nach Blumer (1973), Goffman (1974), Berger und Luckmann (1969) sowie Schütz (1971) wie Flick et al. (2007) zusammenfassen: So sind die befragten Lehrkräfte die Akteure, die sich im Rahmen ihrer individuellen sozialen Wirklichkeit bewegen (vgl. Blumer, 1973; vgl. Berger & Luckmann, 1969; vgl. Goffman, 1974; vgl. Schütz, 1971, zitiert nach Flick et al., 2007, S. 20).

(2) Das heißt, die sprachlichen Handlungen der Lehrkräfte im Fragebogen sind Ergebnisse ihrer jeweils subjektiv erlebten sozialen Realitäten, die niemals starr sind, sondern einem durch stetiges Reflektieren und Reagieren gekennzeichneten Prozess unterliegen (vgl. Blumer, 1973; vgl. Berger & Luckmann, 1969; vgl. Goffman, 1974; vgl. Schütz, 1971, zitiert nach Flick et al., 2007, S. 20).

(3) Den in Punkt 3 genannten objektiven Charakter stellen manifeste Indikatoren dar, die statistisch messbar sind (Einkommen, Alter usw.) (vgl. Blumer, 1973; vgl. Berger & Luckmann, 1969; vgl. Goffman, 1974; vgl. Schütz, 1971, zitiert nach Flick et al., 2007, S. 20 f.).

(4) Der abschließende Punkt 4 pointiert den Kern der qualitativen Forschungsarbeit. Es wird versucht, ausgehend von kommunizierten Inhalten auf subjektive Wirklichkeitskonstruktionen zu schließen (vgl. Blumer, 1973; vgl. Berger & Luckmann, 1969; vgl. Goffman, 1974; vgl. Schütz, 1971, zitiert nach Flick et al., 2007, S. 21). Übertragen auf

die vorliegende Forschung wird ausgehend von geäußerten Assoziationen und Definitionen bezüglich eines vorgegebenen Stimulus auf bestehende Einstellungen und vorhandenes Wissen rückgeschlossen.

In der der qualitativen Sozialforschung, so Flick (2009) und Lamnek (2005), wird zwischen den Methoden der Beobachtung, des Interviews und der Dokumentanalyse unterschieden (vgl. Flick, 2009; vgl. Lamnek 2005). Die offenen Antworten der Lehrkräfte zu der Frage, was sie mit Klassenführung assoziieren, liegen in schriftlicher Form vor und können als schriftliches Interview betrachtet werden. Ausgewählt für das vorliegende Datenmaterial wurde deshalb die „Bedeutungsfeldanalyse [bzw.] Assoziationsstrukturenanalyse“ (Merten, 1995, S. 165) als eine untergeordnete Facette der Inhaltsanalyse.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat ihren Ursprung gegen Ende der vorletzten Jahrhundertwende in den Arbeiten von Speed (1893), der New Yorker Zeitungen auf ihren inhaltlichen Gehalt untersuchte (vgl. Merten, 1995, S. 37). Er bildete thematische Kategorien, denen er semantische Inhalte zuordnete und die Ergebnisse auszählte (vgl. Merten, 1995, S. 37). Merten fügt an, dass „erst die großangelegten Presseuntersuchungen von Willey (1926) und die Weiterentwicklung dieses Verfahrens durch Lasswell zur Symbol- oder zur Objektivitätsanalyse“ die ausschlaggebenden Schritte waren, die die Inhaltsanalyse zu einem probaten Verfahren haben werden lassen (vgl. Merten, 1995, S. 146 f.). Es ist mittlerweile zu einem etablierten Analysemittel geworden, das flächendeckend in verschiedenen Disziplinen eingesetzt wird. Zu den bekanntesten zählen die Kommunikationswissenschaft, die Soziologie sowie die Erziehungswissenschaft.

In der Erziehungswissenschaft wird das Feld der qualitativen Inhaltsanalyse prominent von Mayring (2010, 2015) vertreten. Ebenso zentral ist Kuckartz (2012) in diesem Feld zu nennen. Er beschäftigt sich ebenso methodologisch mit den Techniken der Inhaltsanalyse. Mit der Entwicklung des Computer-Programms MAXQDA hat Kuckartz das gesamte Forschungsfeld weiterentwickelt und einen wichtigen Beitrag zu der digitalisierten Analyse von Textmaterial geliefert.

Schließlich reicht es aber nicht aus, für die Untersuchung des Datenmaterials lediglich Quellen zur Interviewanalyse anzusehen. Es handelt sich bei der Befragung von Lehrkräften im Rahmen eines Fragebogens um schriftliches Material, nicht um mündlich produzierte Aussagen wie in einer Interviewsituation. Deshalb kann es nicht zufriedenstellend sein, die Geltungsmaßstäbe aus Kuckartz (2012) oder Mayring (2010), die sich auf im Interview produzierte Texte fixieren, heranzuziehen.

Hierzu bietet die Kommunikationswissenschaft mit ihren komplexen Auswertungsschemata Antworten. So gilt es, zunächst nach Auswertungsmethoden zu suchen, die sich mit Schriftsprache befassen, da diese anders behandelt werden muss als gesprochene Sprache (vgl. Abb. 5). Des Weiteren wird nach einer Auswertungsmethode gesucht, die sich speziell mit spontanen Äußerungen befasst. So sind ausgewählte Ansätze aus Merten (1995) für den in dieser Studie vorliegenden Datensatz anwendbar, weil die vorliegende Datenquelle (Assoziationen) aufgegriffen wird. Es handelt sich um die Analyse von Sprache mit dem Schwerpunkt eines differenzierten Blickes auf die Assoziationen des kommunizierten Inhaltes (vgl. Merten, 1995, S. 145 ff.).

Merten eröffnet sein zentrales Kapitel mit Beiträgen zum Messen und Schließen als statistisch-analytisches Vorgehen, bevor er zur Typologie inhaltsanalytischer Verfahren überleitet (vgl. Merten, 1995, S. 95 ff.). Seine Unterkapitel sind jeweils nach Aspekten der Linguistik gegliedert, die im Allgemeinen nach Müller (2009) neben Phonetik und Phonologie zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik unterscheiden. Da die ersten beiden Säulen sich ausschließlich auf lautlicher Ebene mit Sprache beschäftigen, sind sie für die Inhaltsanalyse nicht vorrangig von Bedeutung. Sie können aber – und so wird es besonders bei der Transkription von gesprochener Sprache in der Kommunikationswissenschaft praktiziert – ergänzend hinzugezogen werden. Grundsätzlich werden, so Dresing und Pehl (2015) Betonungen, Sprechpausen, Akzentuierungen oder andere prosodische Elemente durch definierte Zeichen in die Transkription übernommen (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 10). Müller (2009) erklärt, dass auch Textfragmente oder sogar ganze Interviews in dem Internationalen Phonetischen Alphabet, kurz genannt IPA, transkribiert werden, um einem universellen und standardisierten Level zu entsprechen (vgl. Müller, 2009, S. 49). Das ausgeklügelte System der Transkriptionsvielfalt, zu dem es eigens eine ganze Reihe von Werken gibt, die sich ausschließlich damit befassen, zeigt, dass es aus wissenschaftlicher Perspektive von besonderer Bedeutung ist, sich mit der Art einer zu analysierenden Äußerung auseinanderzusetzen (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 10). Es ist nicht ausreichend, allein auf den Inhalt des Kommunizierten zu blicken. Viele andere, nicht auf den ersten Blick sichtbare Botschaften, können dem Empfänger subtil über Sprache vermittelt werden.

Dieses angenommene Schema basiert auf allgemein anerkannten und vielfach interpretierten, verschiedenartig abgewandelten Kommunikationsmodellen, deren gemeinsamer Kern zumeist aus Sender, Signal und Empfänger besteht wie die Abbildung 12 in Anlehnung an Shannon und Weaver (1949) zeigt (vgl. Abb. 12).

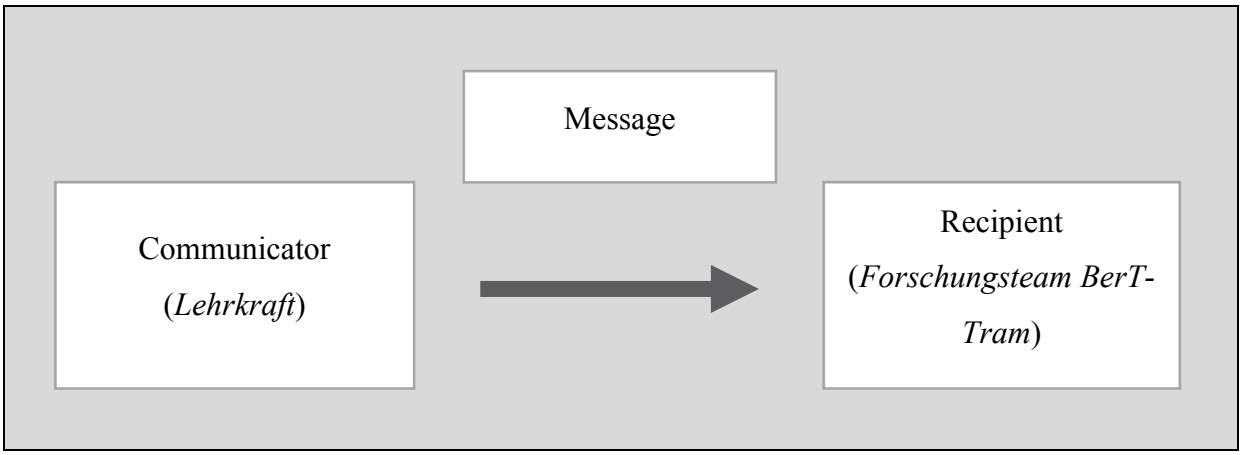


Abbildung 12: Einfaches Kommunikationsmodell (vgl. Shannon & Weaver, 1949, S. 7).

In der vorliegenden Untersuchung sind die Lehrkräfte die Kommunikatoren, die dem Forschungsteam (Recipient) ihre Assoziationen und Definitionen zum Stichwort Klassenführung (Message) mitteilen. Das vorgegebene Medium ist dabei der schriftlich zu bearbeitende Fragebogen. Diese besondere Form der verbalen Kommunikation ist unbedingt bei der Auswertung zu bedenken. Nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus psychologischer Perspektive. Denn es muss beachtet werden, durch welche Situation (formell, informell) und welches soziale Gefüge (Rollen, Statuten) die Inhalte, die transportiert werden, gerahmt sind, wie Mey und Mruck (2007) erklären (vgl. Mey & Mruck, 2007, S. 265). Entsprechende Aspekte berücksichtigt das Modell von Koch und Österreicher (2010). In ihrem Modell der „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“ eröffnen die Autoren einen mehrdimensionalen Raum, durch den sich die Art einer Kommunikation kategorisieren lässt. Die Rahmung entsteht durch vier gegensätzliche Pole. Zunächst wird horizontal unterschieden zwischen der „Sprache der Nähe“ und der „Sprache der Distanz“. Als „nah“ zählen z.B. affektive Face-to-Face-Dialoge, während „distanzierte“ Kommunikation beispielsweise in unpersönlichen Gesprächen im Rahmen einer Geschäftsverhandlung geschieht. Die Sprache der Nähe kennzeichnet sich darüber hinaus durch ihre Prozesshaftigkeit und geringe Informationsdichte im Gegensatz zu der Verbindlichkeit und hohen Informationsdichte der Sprache der Distanz. Koch und Österreicher (2010) sprechen hierbei von Versprachlichungsstrategien. In der vertikalen Aufteilung ihres Modells unterscheiden die Autoren die Kommunikation nach ihrer sprachlichen Form. Differenziert wird zwischen mündlicher (*phonisch*) Sprache im unteren Teil und schriftlicher Sprache (*graphisch*) im oberen Teil des Modells. Entsprechend der Kommunikationsbedingungen der Sprache der Nähe und der Sprache der Distanz ergibt es sich, dass letztere häufiger schriftlich stattfindet und umgekehrt. Durch diese Modellierung entsteht in der Darstellung eine Raute. In dieser wurde die Fragebogenerhebung mittig im oberen Teil verortet (vgl. Abb. 13). Weil es sich um eine *schriftliche*

Befragung handelt, bewegt man sich in der oberen Ebene des Modells, der graphischen Kommunikation. Die Kommunizierenden, die Testleiterinnen und Testleiter sowie die Lehrkräfte, sind einander *fremd*, also handelt es sich um Sprache der Distanz (rechte Seite). Die Befragung ist *anonym*. Es besteht *kurze Bedenkzeit* für die Formulierung des mitzuteilenden Inhaltes, der gleichzeitig möglichst kompakt innerhalb des vorgegebenen Feldes im Fragebogen formuliert werden sollte. Hierdurch ergibt sich eine Mischung der Bedingungen aus „Spontanität“ und „Reflektiertheit“ (Koch & Österreicher, 2010, S. 23). Die raumzeitliche Trennung ist durch den Bearbeitungszeitraum vorhanden, jedoch eingeschränkt. Deshalb ergibt sich die Verortung in der Mitte der beiden Pole (des graphischen Teils) (vgl. Abb. 13).

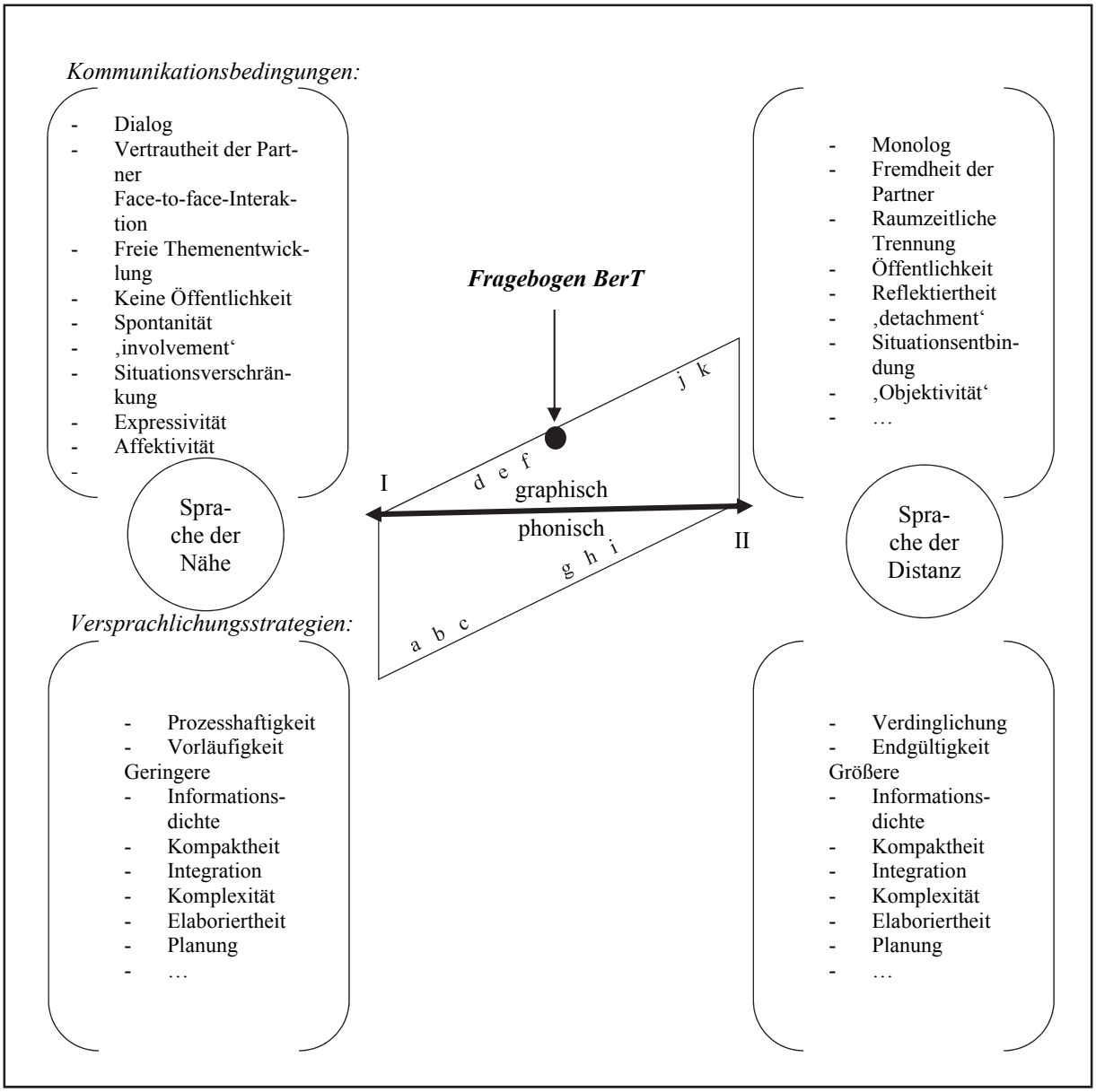


Abbildung 13: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz (vgl. Koch & Österreicher, 2010, S. 23).

Für die bereits schriftlich vorliegenden Daten der Lehrkräfte zum Thema Klassenführung sind alle Methoden zur Transkription gesprochener Sprache also nicht von Nöten. Die phonetisch-phonologische Analyse ist demnach auszublenden, so wie auch Merten (1995) auf diese Bereiche in seinen Ausführungen zur Inhaltsanalyse nicht vertiefend eingeht. Es bleiben folglich die anderen drei Säulen der Linguistik, die in der Auswertung des Materials ihre Beachtung finden sollen. Ergo lassen sich semantischer Gehalt, syntaktischer Aufbau und pragmatischer Hintergrund als Merkmale des Materials identifizieren und zur Auswertung heranziehen. In welcher Form diese Elemente schließlich im Untersuchungsprozess umgesetzt werden, wird genauer deutlich, wenn der Logik Mertens (1995) gefolgt wird: Differenziert nach den Zielen und Mitteln der Analyse des Textmaterials (Voraussetzung für jede Analyse ist es, das sprachliche Material in schriftlicher Form vorliegen zu haben), beginnt er mit der Vorstellung der rein syntaktischen Analyse (vgl. Merten, 1995, S. 123). Hiervon ausgehend leitet er die Kombination einer syntaktisch-semantischen Analyse ab (vgl. Merten, 1995, S. 133 ff.; S. 145 ff.). Die von ihm aus diesen beiden Verfahren abgeleitete Bedeutungsfeldanalyse oder auch „Assoziationsstrukturenanalyse“ bildet den elementaren Baustein, der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Methode. Mit diesem Verfahren ist es möglich, „differenzierte Assoziationen, vor allem aber auch kausale Strukturen zu entdecken und zu analysieren“ (Merten, 1995, S. 164). Deshalb wird die Bedeutungsfeldanalyse auch Assoziationsstrukturenanalyse genannt (vgl. Merten, 1995, S. 164.).

Die Besonderheit im Vergleich zu den zuvor genannten inhaltsanalytischen Methoden besteht darin, dass nicht nur „das simultane Auftreten von Items erfa[ss]t (deren Assoziation), sondern auch die Abfolge von Items berücksichtigt und damit latente Kausalstrukturen manifest“ werden (Merten, 1995, S. 164).

Entwickelt wurde die Methode der Bedeutungsfeldanalyse in den späten 1970er Jahren von dem Linguisten Meier (1976). Parallel wurde sie in der Psychologie aufgegriffen (vgl. Merten, 1995, S. 164). Basierend auf Meiers Feststellung: „Versuche haben gezeigt, da[ss] diejenigen Wörter, die im Gehirn der Versuchsperson gemeinsame Bedeutungselemente besitzen, öfter und rascher assoziiert werden“, wurde die Bedeutungsfeldanalyse von Lisch (1979) (weiter)entwickelt (vgl. Lisch, 1979 und Meier, 1976, S. 553, zitiert nach Merten, 1995, S. 164 f.). Die Betonung liegt hierbei auf der Kombination der beiden Komparative *öfter* und *schneller*. Die vorliegende Arbeit rückt genau diese Kombination in den Fokus der Analyse. Mittels der Auswertung von Häufigkeiten und zeitlichen Reaktionen wird untersucht, wie sich die Assoziationen der Lehrkräfte zum Stimulus (vorgegebener Reiz) Klassenführung ausgestalten. Durch die

zusätzliche Erhebung der *Stellung* der Responses (Reaktionen auf Reiz) innerhalb der Analyseeinheit, geht dieses Verfahren über Häufigkeitsauszählungen (z.B. Quantifizierung nach Inhaltsanalyse nach Mayring), Clusteranalysen (z.B. Bacher, 1994; Johnsen, 1967, zitiert nach Merten, 1995, S. 164) oder themenanalytische Verfahren (z.B. Osgood, 1959; Willey, 1926, zitiert nach Merten, 1995, S. 164) hinaus. Die Bedeutungsfeldanalyse bzw. Assoziationsstrukturenanalyse ist thematisch als passend zum vorliegenden Datensatz zu erachten, da sie Inhaltliches in Verbindung mit Strukturellem erfasst. Sie erforscht das Datenmaterial auf mehreren Ebenen, sodass kein Verlust von Informationen verursacht wird, so wie es beispielsweise bei einer Kontingenzanalyse wäre (vgl. Merten, 1995, S. 158 f.). Die finale Form der Bedeutungsfeldanalyse wie Merten sie vorstellt basiert auf den von Lisch (1979) entwickelten Schritten, die aus der Bedeutungsfeldanalyse die Assoziationsstrukturenanalyse generiert haben (vgl. Lisch, 1979, zitiert nach Merten, 1995, S 165). Für die Darstellung und anschießende Anwendung der Assoziationsstruktenanalyse zeigt Abbildung 14 die zu durchlaufenden Schritte in einer schematischen Übersicht (vgl. Abb. 14).

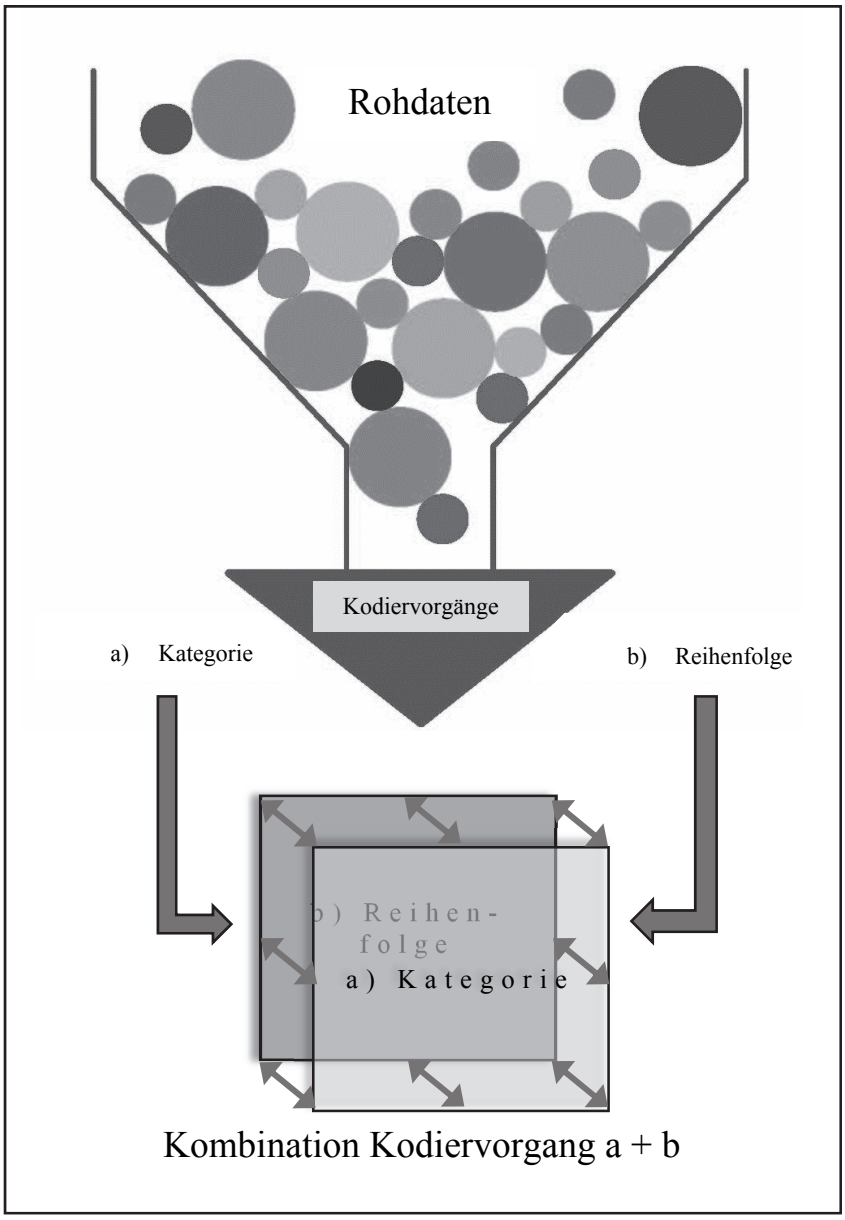


Abbildung 14: Modell zur Datenanalyse. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Obermeier, 2016).

Anmerkung: Das Datenmaterial wird nach inhaltlichen und strukturellen Merkmalen kodiert. Durch die Kombination ergibt sich die Assoziationsstruktur.

Kodierung der Daten

Im Zentrum der Auswertung der Daten steht das Kodieren. Wissenschaftler sprechen vom Kodieren, wenn Textsegmente zu Kategorien zugeordnet werden (vgl. Mayring, 2012, S. 31). Kategorien werden definiert als

> die Ausgangsaspekte, mithilfe derer das Material bearbeitet wird. Sie werden entweder induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv, d.h., theoretisch begründet vorab formuliert und an das Material angelegt. [Sie sind] als Begriffe, Konzepte oder Kurzformeln formuliert (Mayring, 2012, S. 29).

In der Fachliteratur werden die Begriffe Code und Kategorie unterschiedlich definiert. So spricht Mayring (2012) nur von Codes, wenn gemäß dem Prinzip der *Grounded Theory* kodiert wird (vgl. Mayring, 2012, S. 29). Kuckartz (2010) hingegen verwendet die Begriffe synonym (vgl. Kuckartz, 2010, S. 57). Gleiches gilt für die vorliegende Arbeit. Bis zu einem Codesystem mit seinen zugeordneten Codings müssen jedoch zunächst mehrere Arbeitsschritte unternommen werden. Die Auswertungsschritte der hier vorgelegten Studie werden nachfolgend ausgeführt.[10]

3.5.1 Lehrkräfte nennen Assoziationen

> Wie unbekannt muß ihnen das wahre Gefühl sein, und wie wenig echte Erfahrungen mögen sie selbst gemacht haben! (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 6853)

Offene Antworten von Lehrkräften – Erste Analyseschritte

Es erfolgte eine erste Durchsicht der Angaben, wobei zunächst nur die Assoziationen (und zu einem späteren Zeitpunkt nur die Definitionen von Klassenführung) betrachtet wurden. Ein möglichst offener Zugang zu den Assoziationen ohne a priori festgelegte Ziele oder eine Systematik war ein zentrales Anliegen, um bei der Durchsicht des Datenmaterials möglichst unbeeinflusst zu sein.[11] Bei der Durchsicht wurde protokolliert, was an Auffälligkeiten zu beobachten war. Z.B. wurde erfasst, welche syntaktischen Strukturen auftreten, die später berücksichtigt

[10] Manchmal muss ein Schritt zurückgegangen werden, um vorwärts zu kommen. Mayring (2010) legt in seinen Ausführungen deshalb ein Beispiel dar, in dem der Kodierleitfaden überarbeitet wurde, um schließlich effektiv damit arbeiten zu können (vgl. Mayring, 2010, S. 61 f.).

[11] Es bleibt in den Sozialwissenschaften nicht aus, dass Forschende selbst Teil des Feldes sind. Eine möglichst objektive Annäherung an den Untersuchungsgegenstand ist deshalb unabdingbar, aber niemals vollständig umsetzbar, „da Wissenschaftler – wie andere Menschen auch – in aller Regel einseitig und für ihre eigenen Ideen voreingenommen sind." (Kirchgässner, 2006, S. 160). In Bezug auf die Prinzipien Poppers und Smiths betont Kirchgässner (2006), dass die eigenen Interessen und Ideen, wie im wirtschaftlichen Geschehen auch, zwar im Vordergrund stünden, aber ihre Widerlegbarkeit durch die Organisation des Wissenschaftsprozesses möglich gemacht werden müsse (vgl. Kirchgässner, 2006, S. 160).

werden müssen. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Studie mit explorativem Anspruch, was bedeutet, dass vorwiegend ergebnisoffen gearbeitet wird.[12]

Unvoreingenommen wurden alle auftretenden Begriffe der offenen Antworten auf einem großen Plakat notiert. Dabei wurden Nennungen zu Gruppen zusammengefasst. Auf dem Plakat wurden nur Nennungen mit lexikalischem Gehalt aufgeführt. Das heißt, es wurden nur inhaltlich aufgeladene Nennungen, nicht etwa grammatische Morpheme, wie z.B. Artikel, notiert. In einer zweiten Durchsicht des gesamten Datenmaterials wurden die Angaben auf dem Plakat auf Vollständigkeit geprüft und ggf. ergänzt, sodass kein Aspekt verlorenging. Während der Notation wurde darauf geachtet, dass die Originalwortwahl übernommen wurde. Verändert wurden die Angaben lediglich insofern, als dass Kürzungen und Abkürzungen vorgenommen wurden (z.B. „*Durch die Klassenführung soll ein Rahmen geschaffen werden (...)*“ wird zu „*KF soll Rahmen schaffen*“).

Dieses Vorgehen entstammt der Grounded Theory (vgl. Kuckartz, 2010, S. 73). Sie ist heranzuziehen, wenn induktive Kodiervorgänge getätigt werden. Vertreter dieser Methode wie Glaser & Strauss (1998) gehen davon aus, dass das empirische Material den entscheidenden Erkenntnisgewinn in sich trägt.

Traten exakt dieselben Begriffe in unterschiedlichen Fällen auf, wurde ein quantifizierendes Zeichen hinzugefügt (Strichliste). Dieser Vorgang wurde für alle 199 Fälle jeweils zweimal für die Assoziationen sowie die Definitionen durchgeführt. Durch die semantisch ähnliche Zuordnung sind auf dem Plakat „Cluster“ entstanden.

Im Anschluss erfolgte eine genaue Betrachtung des Gesamtbildes, inklusive einer besonderen Beachtung der entstandenen Cluster. Mithilfe unterschiedlicher Farben (möglichst viele unterschiedliche für die eindeutige Zuweisung) wurden die Cluster konsolidiert: Alle Begriffe, die zu demselben Feld gehörten, wurden entsprechend mit derselben Farbe markiert. Durch dieses System wurde jedes Textsegment noch einmal einzeln betrachtet und ggf. einem noch „passenderen“ Cluster zugeordnet als dem bisher zugehörigen (dem es im ersten oder zweiten Durchgang zugeordnet wurde). Der Vorteil dieser letzten, farbigen Markierung besteht darin, sich die gesamte Vielfalt der Antworten bei der Zuordnung zunutze zu machen. Während des Prozesses, in dem die Cluster entstehen, ist nicht auszuschließen, dass nicht später noch ein neues Cluster

[12] Auch in Anlehnung an Husserl ist es Ziel des explorativen Zugangs zum Feld, bei der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung einen „unvoreingenommenen Zugang zu den Dingen“ zu haben (Bortz & Döring, 2006, S. 304). Wie auch immer sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung darstellen – sie sind der erste Weg zur Erkenntnis. So sollen „die untersuchten Phänomene (Erscheinungen) so betrachtet werden, wie sie >sind< und nicht, wie sie aufgrund von Vorkenntnissen, Vorurteilen oder Theorien erscheinen mögen“ (Lamnek, 1993, S. 59, zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S. 304).

entsteht, dem der jeweilige Begriff evtl. eher zugehörig wäre. Durch die Farben können also abschließende, treffendere Zuordnungen vorgenommen werden. In den meisten Fällen war dies aber nicht nötig.

Im nächsten Schritt wurden die späteren Bezeichnungen der Kategorien (Codes) entwickelt. Dazu wurde den Clustern derjenige Name zugeordnet, dessen Begriff innerhalb des jeweiligen Clusters am häufigsten auftauchte (z.B. Organisation). In anderen Fällen, beispielsweise wenn es keinen eindeutigen Ballungsbegriff gab, wurde ein möglichst am Wortlaut angelehnter, morphologisch abgewandelter Begriff gewählt (z.B. Zeitmanagement, Lernzeit → Zeit). War auch eine Abwandlung nicht möglich, weil die Begriffe zu heterogen ausfielen, wurde ein eigener Oberbegriff gewählt, der die Gruppe möglichst gut beschreibt oder zusammenfasst (z.B. Trost, Humor, Anteilnahme → Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft). Ließen sich weder homogene noch heterogene Begriffe zu einer Gruppe zusammenfassen, wurden sie später der Gruppe „Sonstiges“ zugeordnet.

Bei der Wahl der Begriffe dieser ersten und zweiten Durchsicht wurden bewusst oft mehrere Begriffe zur Benennung einer Gruppe gewählt (z.B. Motivation/Aktivierung). Hierdurch wird eine zu frühe Festlegung oder Eingrenzung der inhaltlichen Vielfalt verhindert. Verschiedene Optionen für eine spätere Kategorienbildung werden durch dieses Vorgehen offen gehalten.

Parallel wurden alle offenen Antworten der Lehrkräfte aus dem Fragebogen digitalisiert. Assoziationen und Definitionen wurden jeweils in verschiedenen Word-Dokumenten getrennt erfasst.

Bei der Vorbereitung des Datenmaterials für die Auswertung in MAXQDA galt es, die Originaleingabe nach Möglichkeit so zu belassen wie sie im Fragebogen war. Insbesondere bei Hervorhebungen, z.B. durch Anführungszeichen oder Ähnlichem. Dies kann bei der späteren Vergabe von Codes eine Hilfe sein, weil zusammenhängende Textpassagen besser zu identifizieren sind. Insbesondere für die spätere syntaktische Auswertung ist dieser Aspekt von Bedeutung.

Im Prozess der Digitalisierung der Antworten in dieser Form zeigte sich, dass in der Kategorie „Sonstiges“ viele Items enthalten waren. Deshalb wurde ein weiterer Kodier-Durchgang durchgeführt, in dem möglichst viele der noch nicht zugewiesenen Begriffe einer Arbeitskategorie untergeordnet wurden. Dabei sind zwei neue Arbeitskategorien entstanden, während andere Kategorien thematisch differenziert worden sind. Somit konnte die Sammelkategorie „Sonstiges“ stark reduziert werden.

Merten erläutert in seinem Kapitel zur Themenanalyse die Kriterien zur Kategorienbildung ausgehend vom Material (vgl. Merten, 1995, S. 147 ff.). Er referiert hierbei auf Berelson (1952),

der redensartlich attestiert, dass die Inhaltsanalyse mit ihren Kategorien steht und fällt: „Content Analysis stands or falls by its categories“ (Berelson, 1952, S. 147, zitiert nach Merten, 1995, S. 147).

Grunenberg und Kuckartz (2010) schlagen vor, bei der Inhaltsanalyse die Mehrfachkodierung von Segmenten des Materials zuzulassen (vgl. Grunenberg & Kuckartz, 2010, S. 506 f.). In dem von ihm mitentwickelten Programm MAXQDA ist deshalb die Zuordnung eines Codings zu zwei Kategorien möglich. Um diese Zuordnung noch genauer vornehmen zu können, wurde die Funktion der sogenannten Gewichtung eingeführt. Hierbei kann jedem zu einem Segment zugeordneten Code ein Gewicht von 0-100 Einheiten zugewiesen werden (vgl. MAXQDA Handbuch, Version 11, S. 120).

Induktive Kodierung der Assoziationen – Entscheidung für ein binäres System

Mit den Arbeitskategorien war die Basis für die weitere Bearbeitung in der computergestützten Auswertung geschaffen. Jede Kategorie wurde als neuer Code in MAXQDA eingepflegt. Parallel dazu wurde ein erster Kodierleitfaden erstellt. Dieser beinhaltete vor allem Anweisungen zur Trennung inhaltlicher und systematischer Elemente (Thema und Satzbau) des Datenmaterials sowie allgemeine Hinweise (z.B. die Überprüfung von Codezuordnungen anhand der Ankerbeispiele). Der erste Kodierleitfaden wurde schließlich von zwei Personen zur Kodierung eingesetzt. Eine methodische Restriktion manifestierte sich – leider erst nach Abschluss des Kodierens – in der Entscheidung, Textsegmente inhaltlich doppelt kodieren dürfen zu lassen. Hierbei werden ausgewählten Segmenten mehrere Codes zugewiesen (vgl. MAXQDA Handbuch, Version 11, S. 112). Dieses Vorgehen kann ein Mittel sein, um Entscheidungsschwierigkeiten bei der Zuordnung von Codes zu umgehen. Es eröffnete sich dadurch jedoch ein neues Problem:

Die doppelten Kodierungen der Assoziationen, also die Zuweisung zweier, statt einem Code, für ein Segment, verhindern eine fallbezogene Analyse für die Kategorien. Das Ziel sollte es in Anlehnung an die Kontingenzanalyse und spätere Assoziationsstrukturenanalyse sein, für jeden Fall eine eindeutige Aussage darüber treffen zu können, welche der Kategorien jede befragte Lehrkraft mit Klassenführung assoziiert. Anhand eines Beispiels soll verdeutlicht werden, warum genau dies durch die Doppelkodierungen verhindert wird. Tabelle 6 zeigt den ersten Kodiervorgang, in dem Doppelkodierungen zugelassen sind (vgl. Tab. 6). Um Aussagen über die einzelnen Fälle treffen zu können, wurden die Ergebnisse der Kodiervorgänge einer Exceltabelle ähnlich der Tabelle 6 festgehalten (vgl. Tab. 6). Die Spalten beinhalten alle Codes, die

zugeordnet werden können. In den Zeilen wird die Häufigkeit eines genannten Codes festgehalten. Für jede Nennung eines Codes mit 100% wird eine „1“ in einer neuen Zeile hinzugefügt. Das heißt, ein Segment wurde einem Code entweder einfach (100%) oder doppelt (50% + 50%) zugeordnet. Für jede Nennung eines Codes mit 50% wird eine 0,5 in einer neuen Zeile hinzugefügt. In der letzten Zeile lässt sich die Summe ablesen, die sich durch diese Berechnung für jeden Fall ergibt. Dadurch ergibt sich jedoch eine Problematik, die nachfolgend mit Hilfe von Tabelle 6 erläutert wird (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Missverständliches Auswertungsschema bei Doppelkodierungen.

Fall	**Beispiele für Kategorien**			
	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 1	1			1
SUM	*1*	*0*	*0*	*1*
	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 2	0,5	0,5	1	
SUM	*0,5*	*0,5*	*1*	*0*
	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 3	0,5	1 0,5	1 0,5	1 0,5
SUM	*0,5*	*1,5*	*1,5*	*1,5*

Anmerkung: Auswertungsschema für Kodiersystem, in dem doppelte Kodierungen zugelassen sind. Ein Code erhält entweder 100% oder je zwei Codes 50%. Durch die Verteilung von Gewichtungen entstehen Unklarheiten in der Zuordnung des jeweiligen Codings. Lesebeispiel: Identifikationsnummer ID 3 nennt jede der aufgeführten Kategorien, wobei sich die Kodierungen aufteilen. Es ist nicht zu erkennen, wie die Aufteilung zustande gekommen ist, während sich bei der ID 2 erkennen lässt, dass auf ein Segment die Kategorien Organisation/Verwaltung/Struktur und Elternarbeit zutreffen.

In dem ersten Fall ist klar zu erkennen, welche Kategorien genannt wurden. In diesem Fall musste kein Segment aufgrund inhaltlicher Zweideutigkeit doppelt kodiert werden.

Da es möglich ist, einem Segment bis zu zwei verschiedene Codes zuzuordnen (die dann jeweils ein Gewicht von 50% erhalten), treten in der Tabelle Nennungen mit dem Wert 0,5 oder 1,5 usw. auf. Dies ist im Beispiel der ID 2 zu sehen. Auch hier ist noch klar ersichtlich, wie sich die Kodierung aufteilt. Die oder der Befragte hat eine Response geäußert, die den Kategorien „Organisation/Verwaltung/Struktur“ und „Elternarbeit“ zugeordnet wird, wodurch sich die beiden Dezimalbrüche in den entsprechenden Zellen ergeben.

Das Problem offenbart sich im dritten Beispiel. Es ist nicht klar erkennbar, welche beiden Codes zusammengehören und gemeinsam 100% für ein kodiertes Segment ergeben. In diesem Beispiel wäre es möglich, dass eine Äußerung wie „Elternbriefe einsammeln“ zur Hälfte der Kategorie „Organisation/Verwaltung/Struktur“ und zur Hälfte „Elternarbeit“ zugeteilt wurde. Genauso wäre es aber möglich, dass sich das Segment auf die Kategorien „Elternarbeit“ und „Verantwortung“ aufteilt. Denn gleichzeitig muss es mindestens ein zweites Segment geben, das doppelt codiert wurde, was an den beiden weiteren Dezimalzahlen zu erkennen ist. Dieses könnte lauten „Gruppengespräche organisieren“, sodass auch aus diesem Item die 0,5 in der Kategorie entstammen könnten.

Die weitere Nutzung der erzielten Ergebnisse war ab jetzt nicht mehr bedenkenlos möglich, weil die Kategorien den Fällen nicht eindeutig zugewiesen werden können. Vorhanden waren summarische Stärken von Kategorien im Sinne der Codehäufigkeiten und der Gewichtungen. Mit diesem Auswertungsmuster weitere Analysen vorzunehmen, wäre ungenau und rechnerisch nicht eindeutig. Es lägen laut Deiser (2010) zudem keine sogenannten disjunkten Mengen mehr vor (vgl. Deiser, 2010, S. 56 ff.). Aus einem Item werden zwei Kategorien, wobei diese im schlimmsten Fall voneinander nicht mehr zu trennen sind. Würde man also im Datensatz für jeden Fall angeben wollen, welche Kategorie von einem Fall mit einer bestimmten Häufigkeit genannt wurde, um später damit weitere Berechnungen zu tätigen, kann diese Auswertungsmethode nicht verwendet werden. Uneindeutige Zuweisungen behindern das Vorgehen. Von rund 1500 Codings betrifft dies circa 200 Fälle, sodass ein Herausrechnen deutlich ins Gewicht gefallen wäre und daher keine Option darstellte.

An dieser Stelle wurde eine wichtige Entscheidung getroffen, die zwei deutliche Vorteile gegenüber dem bisherigen Auswertungsprozess aufweist: Zwar folgt die Mehrfachkodierung dem erziehungswissenschaftlichen Vorgehen und gewährt größeren interpretatorischen Freiraum beim inhaltsanalytischen Deuten, jedoch ist eine eindimensionale Zuordnung von Textsegmenten zu Codes für die vorliegende Untersuchung geeigneter, wie das Beispiel in Tabelle 7 zeigt (vgl. Tab. 7):

Tabelle 7: Korrigiertes Auswertungsschema ohne Doppelkodierungen.

Fall	**Beispiele für Kategorien**			
	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 1	1			1
SUM	*1*	*0*	*0*	*1*

	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 2	1	1	1	
SUM	*1*	*1*	*1*	*0*

	Organisation/ Verwaltung/Struktur	Elternarbeit	Verantwortung	Monitoring/ Aufmerksamkeit
ID 3		1 1	1 1	1
SUM	*0*	*2*	*2*	*1*

Anmerkung: Auswertungsschema für ein Kodiersystem, in dem doppelte Kodierungen nicht zugelassen sind. Es wird entschieden, ob ein Code für ein Segment vergeben wird oder nicht. Durch das binäre System ist klar zu erkennen, welche Codes in welcher Stärke auftreten.

Die Textsegmente wurden dichotom codiert. Das heißt, es wird unterschieden, ob eine Kategorie entweder genannt oder nicht genannt wird. Für jede einmalig auftretende Nennung wird dem Fall in der genannten Kategorie eine 1 zugewiesen, bei mehrmaligem Auftreten einer Kategorie pro Fall entsprechend weitere Einsen. Die Bedingung hierfür ist eine weitere Ausschärfung des Kodierleitfadens, um Zweifelsfälle klarer einordnen zu können. Erstens werden auf diese Weise Missverständnisse eliminiert. Es ist klar zu erkennen, was und wenn ja, wie oft, von welchem Fall genannt wurde. Zweitens ist es mathematisch eindeutig, wie die Textmengen den Codings entsprechen, denn es gibt genauso viele Codings wie es Codehäufigkeiten gibt. Es handelt sich also um disjunkte Mengen, die es erlauben, weitere Berechnungen bedenkenlos durchzuführen (vgl. Deiser, 2010, S. 56). In Abbildung 15 symbolisiert die Menge X das Datenmaterial und die Menge Y die Kategorien. Jedes Element der Menge X kann nur einem Element der Menge Y zugewiesen werden (vgl. Abb. 15).

Entsprechend dem genannten Beispiel würde also eine Äußerung wie „Elternbriefe einsammeln“ nur ein einziges Mal kodiert. Durch die präzisere Definition im Kodierleitfaden wäre inhaltlich klar, dass hier nur der Code „Elternarbeit“ vergeben werden darf. Weitere Kodierungen sind durch die Unterbindung von Doppelkodierungen nicht weiter möglich. Bei der quantitativen Auszählung würde also für den entsprechenden Fall einmal der Wert 1 für dieses Coding vergeben werden.

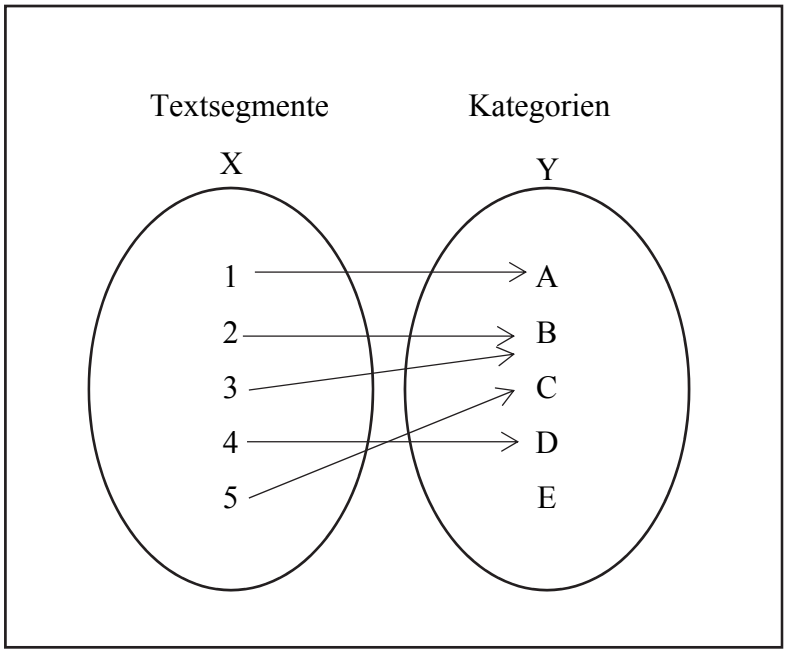


Abbildung 15: Schematische Darstellung: Eindeutige Zuweisung von Segmenten zu Kategorien. (Eigene Darstellung).

Auch in anderen Studien, z.B. Bonsen (2003), wurde auf diese Weise verfahren und nur theoretisch eine Doppelkodierung zugelassen (vgl. Bonsen, 2003, S. 210). Praktisch gesehen rechnet auch Bonsen (2003) mit der einfachen Zuweisung weiter: So lässt z.B. auch er auftretende Doppelkodierungen nicht in die spätere Auswertung einfließen (vgl. Bonsen, 2003, S. 210).
Das gesamte Material wurde bereits auf Basis des ersten Kodierleitfadens ausgewertet, in dem die beschriebenen Doppelkodierungen zulässig waren. Grunenberg und Kuckartz (2010) belegen, dass dieses Vorgehen in anderen Kontexten – wie der rein qualitativen Analyse – aber durchaus sinnvoll sein kann (vgl. Grunenberg & Kuckartz, 2010, S. 506 f.).
Für einen Mixed-Methods-Ansatz, bei dem die qualitativ gemessenen Daten in einen quantitativen Datensatz überführt werden, ist diese Klarheit jedoch bedingend. Im Bereich der rein qualitativen Auswertung der Assoziationen sind andere Auswertungsschemata möglich und sinnvoll. Dies gilt allerdings nicht für den gemischten Ansatz, weil hier Eindeutigkeit, Klarheit und Vergleichbarkeit zwischen den Fällen hergestellt werden muss. Für den letzten Bearbeitungsschritt werden die Daten also entsprechend transformiert und im nächsten Schritt mit den anderen Daten in einen Zusammenhang gesetzt.
Für die weitere Arbeit wurden deshalb mehrere Schritte vorgenommen, in denen die Auswertungsmethode überarbeitet wurde. Die nachfolgende Aufzählung schildert das Vorgehen im Detail.

1. Überarbeitung des Kodierleitfadens

   Es ergibt sich automatisch, dass die Definitionen der einzelnen Kategorien noch exakter formuliert sein müssen. Entsprechend den Vorgaben für die Bildung von Kategorien dürfen diese ohnehin keine Schnittmengen haben (vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 329 f.; vgl. Bonsen, 2003, S. 205). Wird hierzu aber zusätzlich die Mehrfachkodierung ausgeschlossen, gewinnt dieses Gütekriterium nochmals an Bedeutung. Eine Umsetzung dieses Überarbeitungsschrittes ist z.B. durch das Hinzufügen weiterer Informationen oder durch eine Umformulierung möglich.

   Grundlage für die zu überarbeitenden Passagen ist eine ausführliche Auswertung aller aufgetretenen Doppelkodierungen (siehe Anhang). Um zu überprüfen, welche Code-Kombinationen am häufigsten auftreten, hilft der Code-Relations-Browser. Das Ergebnis ist eine Matrix, in der ablesbar ist, welche Kategorien die häufigsten Überschneidungen entstehen lassen. Je höher die Zahl in einer Zelle ist, desto weniger sind die Kategorien trennscharf voneinander. Sie zeigen auf, an welchen Stellen der Kodierleitfaden überarbeitet werden muss. Tabelle I im Anhang der vorliegenden Arbeit stellt die geballten Überschneidungen dar (z.B. „Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS“ mit „Lernen/Wissensvermittlung“). Sie deckt damit diejenigen Bereiche auf, in denen der Kodierleitfaden genauer sein muss.

   Dieses Verfahren ist aber nicht nur für die Umstrukturierung der Auswertungsmethode eine Stütze, sondern kann auch in jedem anderen Kontext, in dem mit einem Kodierleitfaden gearbeitet wird, eine angemessene Strategie sein. Empirisch wird aufgezeigt, an welchen Stellen die Kodierenden Schwierigkeiten haben, weil der Leitfaden nicht ausreichend verständlich ist. Wenn die Datenmenge für diese Überprüfung zu groß ist, kann auch mit einer Stichprobe gearbeitet werden, um den Zweck zu erfüllen. In dieser Arbeit ist die Datenmenge mit rund 1500 Codings relativ gering, sodass alles in die Häufigkeitsauszählung einfließen kann.

   Die Ergebnisse dieser Auszählung sind die Grundlage für eine gezielte und treffsichere Veränderung an den entsprechenden Stellen im Kodierleitfaden, der in seiner endgültigen Fassung nachstehend aufgehführt ist:

Kodierleitfaden – Assoziationen

Manual

zur Auswertung der offenen Antworten im Fragebogen „BerT – Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung" zur Frage *Welche Assoziationen weckt bei Ihnen der Begriff „Klassenführung"?*

Kategoriengruppen:

a) Monitoring/Aufmerksamkeit
b) Rahmen/Rituale/Regeln
c) Didaktik & Methodik
d) Transparenz/Ziele/Planung
e) Erziehung/Werte/Pädagogisches
f) Lernen/Wissensvermittlung
g) Zeit/Abläufe/Effektivität
h) Motivation/Aktivierung
i) Klassengemeinschaft/Beziehung zu den Schülern
j) Elternarbeit
k) Probleme/Konflikte lösen
l) Begleitung/Beratung/Betreuung
m) Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften
n) Verantwortung
o) Leitung/Führung/Klassenlehrer
p) Organisation/Verwaltung/Struktur
q) Assoziationen/Gefühle/Wertung
r) Wissenschafts- und/oder Theoriebezug
s) Sonstiges

Allgemeine Hinweise:

1) Bitte zuerst den gesamten Kodierleitfaden gründlich lesen, bevor mit der Kodierung begonnen wird.

2) Segmente[1] können nicht mehrfachkodiert[2] werden. Vorsicht ist bei der Funktion des Autokodierens geboten. Sollte diese über die lexikalische Suche verwendet werden, sind alle vorgenommenen Kodierungen nochmals einzeln zu überprüfen! Segmente müssen immer mit 100% gewichtet werden!

[1] Als „Segmente" werden im Folgenden die von den Lehrkräften geäußerten Inhalte in den offenen Feldern des Fragebogens bezeichnet.
Sobald sie mit einem Code kodiert wurden, werden sie in diesem Zusammenhang, also der Zugehörigkeit zum jeweiligen Code, als „Codings" bezeichnet. Diese Formulierung entspricht der Begrifflichkeit im Programm MAXQDA 11.

[2] Gemäß den Bezeichnungen in MAXQDA 11 werden die Begriffe „Code" und „Coding" mit „c" initiiert. Entsprechend des eingedeutschten Verbs „kodieren" werden ebendieses sowie andere morphologische Abwandlungen dessen mit „k" initiiert. Obwohl der DUDEN „codieren" als zu präferierende Variante vorschlägt, wird – angelehnt an die gängige Schreibung in der Fachliteratur – in dieser Arbeit die Schreibweise mit „k" verwendet.

Beispiel:

- *„intensiver Kontakt mit der Klasse"* → **100% KLASSENGEMEINSCHAFT/BEZIEHUNG ZU DEN** Schülern

3) Die kleinste Kodiereinheit ist ein lexikalisches, ungebundenes Morphem (Wort). Die größtmögliche Kodiereinheit ist das gesamte Segment, das maximal ein Satz sein kann. Satzzeichen können bei der Trennung der Kodiereinheiten helfen (z.B.: Verwendung von Kommata zeigen Trennung von Segmenten an). Die nachfolgenden Darstellungen zeigen, wie komplexe Segmente hierarchisch zu ordnen und somit zu kodieren sind.

Zwei Nominalphrasen:

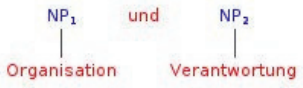


Abbildung 1: Beide Nominalphrasen stehen gleichwertig nebeneinander und sind deshalb einzeln als zwei Segmente zu kodieren.

Nominal- mit Präpositionalphrase:

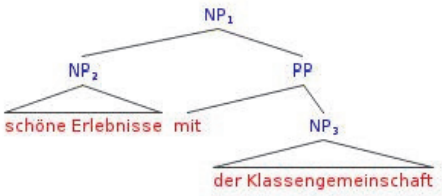


Abbildung 2: Die Präpositionalphrase ist der Nominalphrase angehängt. Zu Kodieren ist deshalb das gesamte Segment als eines.

Satz:

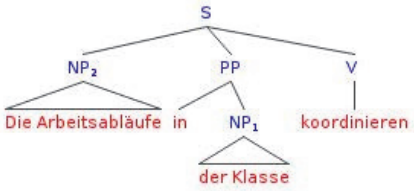


Abbildung 3: Die Präpositionalphrase ist eingeschoben und deshalb untergeordnet. Kopf des Satzes ist das Verb, es bestimmt die Richtung der zu wählenden Kategorie.

4) Zusätzlich zu den Kategorien werden Zahlencodes vergeben, die die Reihenfolge der Nennung der Segmente widerspiegeln. Was zuerst genannt wird, erhält eine „1", das zweite Segment erhält eine „2". usw. Die Zahlen werden stets konkordant zur Kodiereinheit vergeben.

Beispiel:

- *„Herausforderung, Balance, Nähe, Distanz (...)"* → **1** Herausforderung; **2** Balance; **3** Nähe; **4** Distanz (...)
- *„Organisieren + Beistehen im Schulalltag, Kennen der Schüler außerhalb des Unterrichts"* → **1** Organisieren; **2** Beistehen im Schulalltag; **3** Kennen der Schüler außerhalb des Unterrichts

5) Zur Kontrolle: Jedes Segment muss also einer Zahl und einer Kategorie zugeordnet sein.

6) Schließlich werden Wertungen durch farbige Codes markiert. Ist ein Segment positiv konnotiert/bewertet, erhält es den grünen Farbcode, bei negativer Konnotation oder Wertung den roten Farbcode. Ist eine Äußerung neutral, erhält sie keinen Farbcode.

Beispiel:

- *„zu wenig Zeit für persönliche Betreuung"* → rot
- *„macht meist Spaß"* → grün
- *„Organisation"* → neutral (also kein Zusatz vorzunehmen)

7) Abschließend ein Beispiel für alle Hinweise zusammen[3]:

Beispiel:

- *„Stress und Anstrengung, aber auch Verantwortung und Spaß"* → 1 Stress (rot) 100% Assoziation/Gefühle/Wertung; 2 Anstrengung (rot) 100% Assoziation/Gefühle/Wertung; 3 Verantwortung (neutral) 100% Verantwortung; 4 Spaß (grün) 100% Assoziation/Gefühle/Wertung

[3] Hinweis zur Regelung der Genderschreibweise: Es wird für beide Geschlechter das generische Maskulinum verwendet. Damit sind stets alle Geschlechter gleichberechtigt gemeint. Es ist nach heutigem Entwicklungsstand nicht länger davon auszugehen, dass genau zwischen ZWEI Geschlechtern unterschieden werden kann. Deshalb wäre auch eine derzeit empfohlene Schreibung mit Gender-Gap nicht ausreichend. Das Kriterium des aufrecht zu erhaltenden Leseflusses wird dieser Problematik übergeordnet und dient damit gleichzeitig als Antwort auf die Frage, welche der vielen möglichen Schreibweisen die zu wählende wäre.

1) Monitoring/Aufmerksamkeit

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Monitoring/Aufmerksamkeit	Die Überwachung der Schüler durch den Lehrer während des Unterrichts.	„Klasse unter Kontrolle haben“

2) Rahmen/Rituale/Regeln

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Rahmen/Regeln/Rituale	Nicht konkrete oder konkrete Benennung von Ritualen oder Regeln, die den Unterricht rahmen.	„Regeln für sozialen Umgang“

3) Didaktik & Methodik

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Didaktik & Methodik	Segmente, die konkrete Beispiele für die didaktische und/oder methodische Ausgestaltung von Unterricht betreffen.	„Umgang mit Medien“

4) Transparenz/Ziele/Planung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Transparenz/Ziele/Planung	Segmente, die die Planung oder Zielorientierung des Unterrichts betreffen. Die Zielsetzungen sind den Schülern transparent und dienen als Orientierung.	„klare Zielsetzungen“

5) Erziehung/Werte/Pädagogik

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Erziehung/Werte/Pädagogik	Segmente, die eine pädagogische Komponente unabhängig vom Unterricht beleuchten und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in den Blick nehmen. Intendiertes Handeln im Sinne des Erziehungsauftrags ist zu erkennen. Es gibt ein Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Schülern.	„Vorbildfunktion“; „Vermittlung von Werten“

6) Lernen/Wissensvermittlung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Lernen/Wissensvermittlung	Alles, was sich im engeren und im weiteren Sinn auf die Ermöglichung und Förderung von Lernprozessen bezieht.	„Förderung von Kompetenzen“; „Vermittlung von Lerninhalten“; „Lernklima“

7) Zeit/Abläufe/Effektivität

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Zeit/Abläufe/Effektivität	Segmente, die auf die zeitliche Organisation des Unterrichts und effiziente Abläufe in diesem abzielen.	„Effektivität“; „Zeitmanagement“

8) Motivation/Aktivierung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Motivation/Aktivierung	Die Aktivierung von Schülern auf positivem Wege wird angesprochen.	„Motivation“; „Schülerorientierung“

9) Klassengemeinschaft/Beziehung zu den Schülern

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Klassengemeinschaft/ Beziehung zu den Schülern	Alles, was die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie Schülern und Schülern einbezieht. Die Atmosphäre in der Gruppe im Sinne sozialer Beziehungen ohne Machtgefälle zwischen den Rollen.	„schöne Erlebnisse in der Klassengemeinschaft“; „Atmosphäre“

10) Elternarbeit

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Elternarbeit	Aufgaben des Lehrers in Bezug auf die Eltern seiner Schüler.	„Kooperation mit Eltern“; „Elterngespräche“

11) Probleme/Konflikte lösen

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Probleme/Konflikte lösen	Speziell bezogen auf Konflikte, Streitigkeiten oder Probleme im Klassenverband bzw. zwischen Schülern.	„Konflikte lösen“; „Probleme“

12) Begleitung/Beratung/Betreuung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Begleitung/Beratung/ Betreuung	Die Lehrkraft steht den Schülern, Eltern oder Kollegen beratend zur Seite und nimmt eine fürsorgliche Position ein.	„Vertrauensperson“; „Beratung“

13) Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften

Kategorie	Beschreibung	Beispiel

Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften	Hierunter fällt, was allgemein als Charaktereigenschaft zu bezeichnen wäre.	„Selbstbewusstes Auftreten"; „Empathie"

14) Verantwortung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Verantwortung	Segmente, in denen der Begriff selbst genannt wird	„Verantwortung gegenüber Schülern"; „Verantwortung"

15) Leitung/Führung/Klassenlehrer

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Leitung/Führung/ Klassenlehrer	Alle Abwandlungen von „Leitung" oder „Führung" sowie sinnbildliche Begriffe einer Leitungsfunktion.	„Klassenleitung"; „Menschenführung"; „Alphatierchen"

16) Organisation/Verwaltung/Struktur

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Organisation/Verwaltung/ Struktur	Administrative Tätigkeiten der Lehrkraft und formelle Abläufe im Unterricht.	„Zeugnisse"; „Organisation"

17) Assoziationen/Gefühle/Wertung

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Assoziation/Gefühle/Wertung	Hierunter fallen alle Äußerungen, die deutlich assoziativ, affektiv, wertend und/oder gefühlsbetont sind.	„Chaos"; „Freude"; „steigende Anforderungen"

18) Wissenschafts- und/oder Theoriebezug

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Wissenschafts- und/oder Theoriebezug	Segmente, die direkt und offensichtlich einen Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, theoretischen Grundlagen der Unterrichtsforschung oder Inhalten aus entsprechender Literatur ansprechen.	„Kounin"; „Unterrichtsqualität"; „unterschiedliche Ansätze"

19) Sonstiges

Kategorie	Beschreibung	Beispiel
Sonstiges	Alles, was keiner der aufgeführten Kategorien zuzuordnen ist.	„zu Hause"; „???"; „Verwunderung"

2. Testung des neuen Kodierleitfadens

   Die Kodierenden mussten genauso wie im ersten Durchlauf testen, ob der überarbeitete Kodierleitfaden brauchbar ist. Wirft er Fragen auf, lässt Unklarheiten zurück oder deckt schlimmstenfalls Bereiche nicht ab, muss er erneut überarbeitet werden.

3. Anwendung des neuen Kodierleitfadens

   Besteht der Kodierleitfaden die Testung, wird er von allen Kodierenden auf das Datenmaterial angewendet. Hierbei wird das Datenmaterial von zwei weiteren Mitarbeiterinnen kodiert.

4. Überprüfung der Intercoderreliabilität

   Wie auch im ersten Durchlauf muss nach der Kodierung des Materials die Übereinstimmung der kodierten Elemente geprüft werden. Bei der Kodierung mehrerer Rater sollte die Übereinstimmung zwischen den Kodierenden möglichst hoch sein (vgl. Kuckartz, 2012, S. 61). Für die Überprüfung der Intercoderreliabilität („Inter-Coder-Reliabilität“) oder auch „Interraterreliabilität“ stehen laut Kuckartz (2007) sowie Wirtz und Caspar (2002) verschiedene Testungen und Messgrößen zur Verfügung (Kuckartz, 2007, S. 61; Wirtz & Caspar, 2002, S. 17; vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 33 ff.). Neben berechenbaren Koeffizienten wie Cohens κ und Scotts π wird auch die sogenannte prozentuale Übereinstimmung verwendet (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 47; S. 56). Voraussetzung für dieses Übereinstimmungsmaß ist, „dass alle Rater alle Objekte tatsächlich beurteilt haben“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 48). Dieses Maß ist für polytome Kategoriensysteme geeignet, bei denen eine Nominalskalierung vorliegt und $n>2$ Rater kodiert haben (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 42). Zudem wird dieses Übereinstimmungsmaß von MAXQDA verwendet (vgl. MAXQDA Handbuch Version 11, S. 160 ff.). Der empfohlene Wert für Cohens Kappa beträgt zwischen .6 und .75, um als gut zu gelten (vgl. Fleiss & Cohen, 1973, zitiert nach Wirtz & Caspar, 2002, S. 59). Bei prozentualer Übereinstimmung gilt ein Wert von 90% als Standardwert (vgl. MAXQDA Handbuch Version 11, S. 161). Je nach Komplexität des zu kodierenden Materials und des Kodierleitfadens existiert ein Toleranzspielraum bei der Festlegung der Werte (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 46). Im vorliegenden Fall wurde in Anlehnung an den von der Literatur empfohlenen Wert eine prozentuale Übereinstimmung zwischen 80-90% gefordert. Liegt der Wert deutlich unter der geforderten Grenze, muss der Kodierleitfaden ein weiteres Mal überarbeitet werden. Zur Erkennung der Fehlerquellen ist die im Anhang aufgeführte Tabelle 1 geeignet, die Doppelkodierungen anhand des CRB aufzeigt (siehe

Anhang). Durch das Verfahren kann in einer Matrix abgelesen werden, an welchen Stellen Überschneidungen von Themen beim Kodieren auftreten.

5. Auszählung der Häufigkeiten

   Sind alle Segmente final kodiert und weisen eine Intercoderreliabilität von rund 80-90% auf – erreicht wurde eine Interoderreliabilität von 98% –, kann zur Auswertung der Ergebnisse übergegangen werden. Hierzu bietet MAXQDA verschiedene Optionen zur Auszählung und Darstellung von Häufigkeiten, die je nach Schwerpunkt und Erkenntnisinteresse gesetzt werden können. Im vorliegenden Fall interessiert besonders, wie oft welche Kategorie genannt wurde, in welcher Reihenfolge diese von den Befragten genannt wurde und schließlich, in welchen Kombinationen die Kategorien auftreten. Hierfür werden die Häufigkeitstabelle und der Code-Relations-Browser benötigt (vgl. MAXQDA Handbuch Version 11, S. 232). Das Ergebnis dieser (qualitativen) Analyse ist die Assoziationsstruktur.

6. Transformation

   Für die Weiterverarbeitung der Daten im Rahmen der Zusammenschau von quantitativen und qualitativen Ergebnissen wurden ausgewählte Teilergebnisse systematisch geordnet und in den Datensatz eingepflegt. Für jede Kategorie wurde eine Variable erzeugt. Auf Nominalskalenniveau wurde erfasst, ob die entsprechende inhaltliche Kategorie pro Fall genannt wurde oder nicht. Die genauen Arbeitsschritte basieren somit auf den Ergebnissen der ersten Auswertung und sind deshalb an den jeweiligen Stellen in Kapitel 4 ausführlich dargelegt (vgl. Kap. 4). Weitere Variablen wurden für positive und negative Bewertungen generiert und ebenfalls dichotom kodiert.

   Für die Weiterverarbeitung der Assoziationen erfolgt eine Zusammenschau mit den quantitativ gemessenen Einstellungen. Hierfür wurden Gruppenvergleiche getätigt. Gebildet wurden in Anlehnung an die erzeugten Variablen zwei Gruppen: Lehrkräfte, die ausschließlich negative Assoziationen geäußert haben, wurden den Lehrkräften mit ausschließlich positiven Äußerungen gegenübergestellt. Im Rahmen eines T-Tests wurden für diese Gruppen die Mittelwerte für verschiedene Skalen miteinander verglichen.

3.5.2 Lehrkräfte formulieren Definitionen

Für die Auswertung der von den Lehrkräften formulierten Definitionen von Klassenführung („Wenn Sie Klassenführung definieren – wie würde eine knappe Formulierung lauten?“) wird im Bereich der Inhaltsanalyse auf das sogenannte deduktive Vorgehen zurückgegriffen. Es handelt sich um ein Kodierverfahren, bei dem die gebildeten „Kategorien als Operationalisierungen

der in den Hypothesen enthaltenen Begriffe aufgefasst“ werden (Kuckartz, 2010, S. 58). „Sie haben hier also den Charakter von Nominaldefinitionen“ (Kuckartz, 2010, S. 58). Anders gesagt bedeutet dies, dass die Struktur zur Kategorisierung des Datenmaterials von außen vorgegeben ist. In diesem Fall handelt es sich bei der nominalen Vorgabe um die in der wissenschaftlichen Fachliteratur anerkannten Definitionen zum Klassenführungsbegriff. Sie bestimmen, wie Klassenführung definiert ist und liefern damit den referenziellen Bezugsrahmen. In den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde entsprechend ausgeführt, dass allgemein eine Zweidimensonalität des Klassenführungsbegriffs zugrunde gelegt wird, wobei sich jede Dimension in differenzierte Einzelfacetten aufschlüsseln lässt (vgl. Abb. 16). Eine Ausnahme stellt die Dimension „Regeln“ dar. Sie wurde zunächst auf der Grundlage der Forschungsliteratur (vgl. Kap. 2.1.1, 2.1.2) deduktiv dem sozialen Lernen zugeordnet. Induktiv sprachen keine Zuordnungen dagegen, sodass sich Abbildung 16 als Grundlage für den Codebaum ergibt:

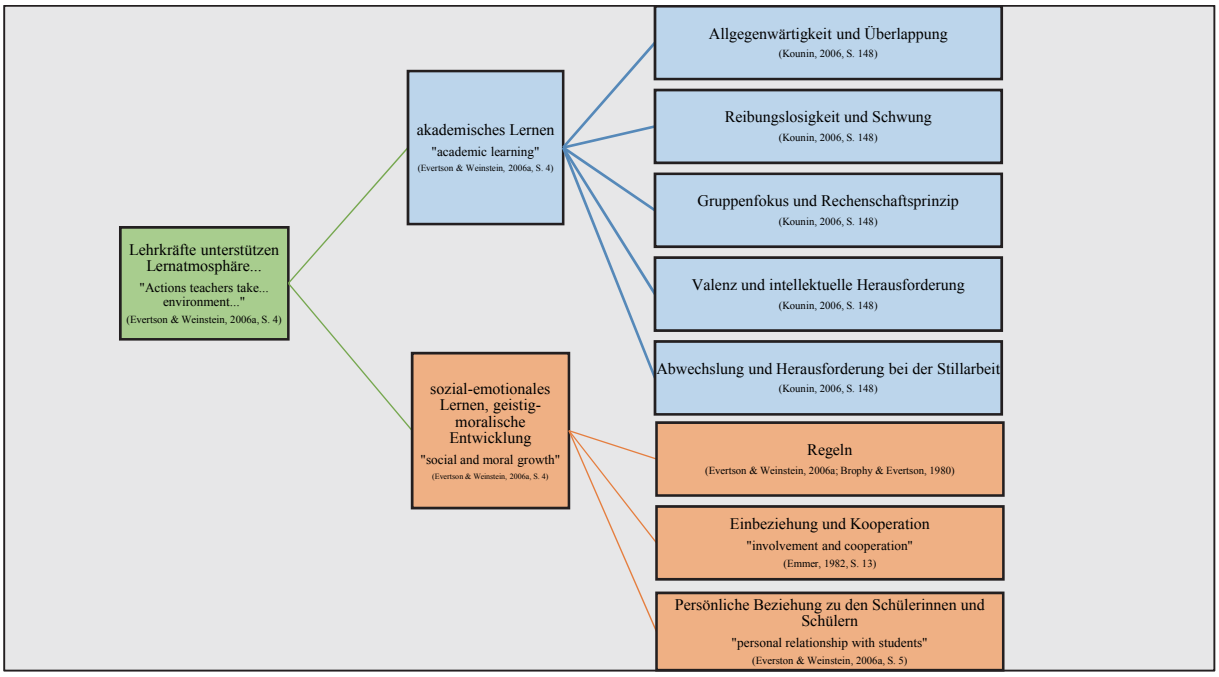


Abbildung 16: Definition von Klassenführung III: Akademisches Lernen und sozial-emotionale Entwicklung mit Regeln. Unterordnung der Kounin‘schen Dimensionen zum akademischen Lernen sowie der sozialen und moralischen Entwicklung nach Emmer et al. (1982) sowie Evertson und Weinstein (2006a) in der Definition von Klassenführung nach Evertson und Weinstein mit finaler Zuordnung der Dimension Regeln. (Eigene Darstellung).

Für die Umsetzung in MAXDQA muss die MindMap in einen Codebaum transformiert werden. Dieser besitzt eine dreistufige Hierarchie, die sich aus der jeweiligen Differenzierungsstufe ergibt, der eine Äußerung zuzuordnen ist. Jeder einzelne Kasten der Grafik bildet in der Auswertung eine eigene Kategorie.

Ein Beispiel:

> *Effiziente Klassenführung ist notwendig, um eine gemeinschaftliche, störungsfreie Lernatmosphäre zu gewährleisten. (Fall 81)*

Inhaltlich kodierbar sind drei Hauptbestandteile: *gemeinschaftliche*, *störungsfreie* und *Lernatmosphäre*. Der Begriff „*Lernatmosphäre"* ist eindeutig auf der obersten Hierarchiestufe anzuordnen, also dem nach Evertson und Weinstein definierten „environment" (Evertson & Weinstein, 2006a, S. 4). Auf der nächsten, also der zweiten Ebene, wird „*gemeinschaftliche"* kodiert, weil es das soziale Lernen anspricht. Schließlich ist die Benennung störungsfreien Unterrichts („*störungsfreie"*) eine im Vergleich zu den anderen beiden Fällen konkrete Äußerung, die deshalb auf der tiefsten Ebene des Kodiersystems kodiert wird. Laut der Definition von Kounin fiele dieser Aspekt unter Allgegenwärtigkeit und Überlappung (vgl. Kounin, 2006, S. 85 ff.).

Im Gegensatz zu den zuvor ausführlich beschriebenen Vorgängen beim induktiven Kodieren kennzeichnet sich das deduktive Kodieren in diesem Fall durch die Zuordnung der von den Lehrkräften formulierten Klassenführungsaspekte zu den Vorgaben aus der Literatur. Dabei wird nicht nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten kategorisiert, sondern auch danach, wie differenziert sich die Lehrkräfte zum Thema geäußert haben. Als „allgemein" sind demnach Aspekte zu bewerten, die eine oberflächliche Beschreibung von Klassenführung umschreiben. Ein eher abstrakter Begriff wie „Lernatmosphäre" wäre ein Beispiel hierfür. Eher differenziertes Wissen liegt vor, wenn ein Element aus der zweiten Ebene des theoretischen Modells genannt wird wie beispielsweise, dass gute Klassenführung durch sinnstiftendes Lernen oder die Unterstützung der sozialen Entwicklung charakterisiert werden kann. Schließlich wird eine Äußerung als differenziertes Wissen kodiert, wenn ein Element aus der differenzierten Ebene des Modells genannt wurde. Hierzu zählen konkrete Nennungen, die das Handeln im Unterricht einbeziehen (z.B. Regeln, Zeitmanagement, usw.). Kein Wissen liegt vor, wenn keine Definition formuliert wurde oder als nicht-aussagekräftig eingestuft wurde („*eine Klasse führen*").

Kodierleitfaden

Der zugehörige Kodierleitfaden ist nachfolgend aufgeführt. Die erreichte Intercoderreliabilität liegt für die Kodierung der Definitionen bei einem Wert von 86% in der sogenannten prozentualen Übereinstimmung.

Kodierleitfaden – Definitionen

Manual

zur Auswertung der offenen Antworten im Fragebogen „BerT – Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung" zur Frage

Wenn Sie „Klassenführung" definieren – wie würde eine knappe Formulierung lauten?

1. Lernatmosphäre/Environment 5
   1.1 Akademisches Lernen 5
      1.1.1 Zeit 5
      1.1.2 Allgegenwärtigkeit & Überlappung 6
      1.1.3 Reibungslosigkeit & Schwung 6
      1.1.4 Abwechslung & Herausforderung 6
      1.1.5 Valenz & intellektuelle Herausforderung 7
      1.1.6 Gruppenmobilisierung & Rechenschaftsprinzip 7
   1.2 Sozial-emotionales Lernen/Entwicklung 7
      1.2.1 Einbeziehung und Kooperation 8
      1.2.2 Soziale Beziehungen 8
      1.1.7 Regeln 9
2. Nichts 10

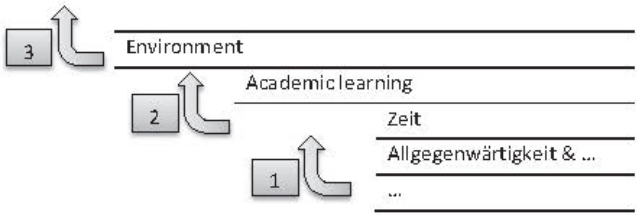
Allgemeine Hinweise:

1) Bitte zuerst den gesamten Kodierleitfaden gründlich lesen, bevor mit der Kodierung begonnen wird.
2) Die Kodiereinheit ist immer der gesamte Fall! Es gibt keine andere Kodiereinheit – unabhängig davon, ob es sich zum Beispiel um ein einzelnes Wort, eine Aufzählung oder um mehrere Sätze handelt.
3) Fälle/Segmente[1] können mehrfachkodiert[2] werden. Je nachdem, welche Kategorien sich in einem Fall finden, werden diese auch dem gesamten Segment zugeordnet.
4) Aber: Jeder Code wird nur EINMAL vergeben, auch wenn der Aspekt des Codes an mehreren Stellen innerhalb des Segments auftaucht.
5) Vorsicht ist bei der Funktion des Autokodierens geboten. Sollte diese über die lexikalische Suche verwendet werden, sind alle vorgenommenen Kodierungen nochmals einzeln zu überprüfen! Empfohlen wird das manuelle Kodieren. Die automatische Gewichtung der Codings ist nicht zu verändern.
6) Der semantische Gehalt eines Segments ist der syntaktischen Struktur desselben als übergeordnet zu bewerten. (Man könnte sagen, es kommt auf die „Message" an.)

[1] Als „Segmente" werden im Folgenden die von den Lehrkräften geäußerten Inhalte in den offenen Feldern des Fragebogens bezeichnet.
Sobald sie mit einem Code kodiert wurden, werden sie in diesem Zusammenhang, also der Zugehörigkeit zum jeweiligen Code, als „Codings" bezeichnet. Diese Formulierung entspricht der Begrifflichkeit im Programm MAXQDA 11.

[2] Gemäß den Bezeichnungen in MAXQDA 11 werden die Begriffe „Code" und „Coding" mit „c" initiiert. Entsprechend des eingedeutschten Verbs „kodieren" werden ebendieses sowie andere morphologische Abwandlungen dessen mit „k" initiiert. Obwohl der DUDEN „codieren" als zu präferierende Variante vorschlägt, wird – angelehnt an die gängige Schreibung in der Fachliteratur – in dieser Arbeit die Schreibweise mit „k" verwendet.

7) Zur Reihenfolge: Zuerst prüfen, ob das zu kodierende Segment einer Kategorie der 3. Ebene (Sub-Subcode) (s.u.) zuzuordnen ist. Falls nicht, ist zu prüfen, ob es auf der 2. Ebene (Subcode) anzusiedeln ist. Erst dann wird auf der obersten Ebene kodiert. Die Zuordnung zu dem übergeordneten bzw. den übergeordneten Codes erfolgt automatisch und darf nicht zusätzlich vom Kodierer vorgenommen werden.

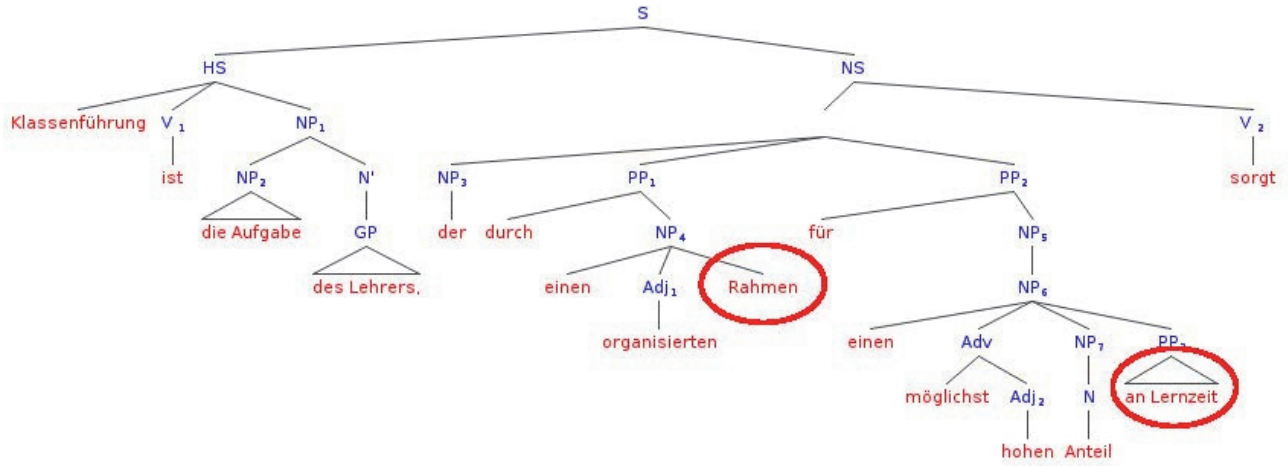


8) Wenn innerhalb EINES Segments sowohl eine unkonkrete (Ebene 2/3) als auch eine konkrete Äußerung auftauchen, werden entsprechend auch beide Codes vergeben (z.B.: durch ein Wir-Gefühl getragene Atmosphäre (...) schaffen, die fachliches, überfachliches und soziales Lernen begünstigt).

9) Nur wenn ein Segment genau KEINE der genannten Kategorien beinhaltet, erhält es den Code „Nichts".

10) Sofern ein Fall ein LEERES Feld vorweist, ist über die Funktion ein Bindestrich einzutragen, der mit dem Code „Nichts" kodiert wird.

11) Beispiel für die Kodierung eines Falles:



Klassenführung ist die Aufgabe des Lehrers, der durch einen organisierten Rahmen für einen möglichst hohen Anteil an Lernzeit sorgt.

Abbildung 1: Die syntaktische Struktur zeigt drei Schwerpunkte. Zu kodieren sind gemäß dem semantischen Gehalt zwei Aspekte, die an den Schlagwörtern "Rahmen" und "Lernzeit" zu erkennen sind. Vergeben werden die Codes "Environment" und "Zeit".

1. Lernatmosphäre/Environment

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Lernatmosphäre	- Actions teachers take to create/establish/maintain an environment/order in the classroom (vgl. Everstson/Weinstein) - Der Rahmen/die Umgebung, die geschaffen wird	- Atmosphäre - Umgebung - Rahmen - Bedingungen	- eine angenehme Lernatmosphäre schaffen - Rahmenbedingungen des Lernens in einer Klasse

1.1 Akademisches Lernen

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Akademisches Lernen	- Academic learning (Evertson/Weinstein) - Fachliches Lernen - (Wissens)vermittlung - Explizit nicht soziales Lernen	- Lernen (Fachliches, nicht soziales) - Lernziele - Vermitteln - Wissen - Arbeiten	- Anleitung der Klasse zum selbstständigen Lernen und Arbeiten

1.1.1 Zeit

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Zeit	- „Ziel der Prävention von Störungen und Zeitverlust“ (Helmke 2007, S. 8) - „ein erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, das keine Vergeudung von Lernzeit (Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge, unnötige Wartezeiten, Umgang mit Technik und Medien) zulässt“ (Helmke 2007, S. 8)	- Zeit - Lernzeit - Effektivität	„effektive Nutzung der Lernzeit“

1.1.2 Allgegenwärtigkeit & Überlappung

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Allgegenwärtigkeit & Überlappung	- „die Fähigkeit des Lehrers, den Schülern mitzuteilen, da[ß]ss er über ihr Verhalten informiert sei, sowie seine Fähigkeit, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan seine Aufmerksamkeit zuzuwenden“ (S. 148)	- Störungen	Die Klasse soll genau beobachtet werden, um beim Beginn von Störungen einzugreifen und Störungen nicht entstehen zu lassen.

1.1.3 Reibungslosigkeit & Schwung

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Reibungslosigkeit & Schwung	- „die Fähigkeit des Lehrers, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern“ (S. 148)	- Ablauf	Management des Systems Klasse und den Abläufen

1.1.4 Abwechslung & Herausforderung

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
	- „die Programmierung von Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter insbesondere im Rahmen von Stillarbeiten“ (S. 148)	- Abwechslung	Unter Klassenführung versteht man die Fähigkeit, eine Lerngruppe gut vorbereitet und effektiv, aber auch harmonisch und mit abwechslungsreichem Unterricht zu vorgegebenen Lernzielen und einer angemessenen Persönlichkeitsbildung zu führen.

1.1.5 Valenz & intellektuelle Herausforderung

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Valenz & intellektuelle Herausforderung	- „Verstärkung der Attraktivität und des Herausforderungscharakters von schulischen Aktivitäten“ (S. 135) - „bei den Schülern mehr Begeisterung, Arbeitsbereitschaft oder Neugierde auf den Unterricht zu wecken“ (S. 135)	- Motivation - Interesse	KF heißt, die SuS für den Stoff zu interessieren, sie zu motivieren, die Ziele zu verdeutlichen und sie methodisch in die Lage zu versetzen, die Ziele eigenständig zu erreichen

1.1.6 Gruppenmobilisierung & Rechenschaftsprinzip

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Gruppenmobilisierung & Rechenschaftsprinzip	- „die Fähigkeit des Lehrers, in Übungen den Gruppen-Fokus zu wahren (Gegensatz: Völliges Aufgehen in der Beschäftigung mit einem einzelnen Schüler)“ (S. 148)	- Gesamte Klasse/Gruppe & Individuum	möglichst alle im Blick haben

1.2 Sozial-emotionales Lernen/Entwicklung

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Sozial-emotionales Lernen/Entwicklung	- Social and moral growth/ social learning (vgl. Evertson/Weinstein) - Soziales Lernen wird unspezifisch, aber direkt genannt - Sozial/moralische/menschliche Entwicklung - Allgemein gehaltene Äußerung zur Pädagogik (Erziehung, Gruppenprozesse)	- Erziehung - Gemeinsam - Soziales/gemeinsames (Lernen)	- Heranwachsende beim Übergang in das Erwachsenenalter beizustehen, Hilfen und Anregungen zu geben, damit die Schüler einen möglichst optimalen Schulabschluss erreichen - Handlungsorientierung geben und vorleben

1.2.1 Einbeziehung und Kooperation

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Einbeziehung und Kooperation	- "it requires constant attention and consummate skills to maintain the involvement and cooperation of 25 to 30 young adolescents during five classes a day" (S. 13) - Die Lehrkraft halt die Klasse während des Unterrichts aktiv und bewusst "bei der Stange". Die Kooperation und Einbindung wird von der Lehrkraft initiiert. Sie ist direktional: Von der Lehrkraft zu den SuS (schülerbezogen auf das Unterrichtsgeschehen) - Die Verbindung zwischen Lehrkraft und Klasse besteht auf professioneller, also schulischer und unterrichtlicher Ebene	- Klasse - Gruppe - Zusammen(arbeit/leben) - Kooperation	Klassenführung ist für mich die intensive Zusammenarbeit mit SuS, da ich mit der Klasse viel Zeit verbringe (Unterricht in 2 Fächer, Ausflüge, Klassenfahrten, Problemgespräche)

1.2.2 Soziale Beziehungen

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Soziale Beziehungen	- "it also includes establishing and working within personal relationships with students" (Brophy 2006, S. 18) - "(1) develop caring, supportive relationships with and among students" (Evertson & Weinstein 2006, S. 5)	- Betreuen - Beraten - Begleiten - Persönlich - Kümmern - Familie	„Klassenmutti", zuständig für Erziehung, Probleme (Eltern, andere Lehrer)

	- Es geht um die persönliche Beziehungsebene zu den SuS und/oder den SuS untereinander über den Fachunterricht hinaus - Die Verbindung zwischen Lehrkraft und Klasse und/oder den SuS untereinander besteht auf persönlicher, zwischenmenschlicher Ebene		

1.1.7 Regeln

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Regeln	- „frühzeitige Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher sozialer und akademischer Normen und Regeln mit dem Ziel der Prävention von Störungen und Zeitverlust“ (Helmke 2007, S. 8) - “Routines for handling administrative tasks” (Emmer 1982, S. 25) - “Procedures for maintaining student responsibility or accountability for work” (Emmer 1982, S. 25) - “a wide range of teacher duties from distributing resources to students, accouting for student attendance and school property, enforcing compliance with rules	- Regeln - Rituale - Prozeduren - Absprachen	Vereinbaren von Regeln des Zusammenlebens, die für alle – einschließlich mir selbst – gelten und zu Respekt und Verlässlichkeit im Miteinander führen – „Durchsetzung“ dieser Regeln als Aufgabe des Lehrers und ggf. der SuS

	and procedures, to grouping students for instruction, for example, individual progress plans or cooperative team arrangements" (Doyle 1986, S. 394)		

2. Nichts

Kategorie	Beschreibung	Schlagwörter	Beispiel
Nichts	- Die genannten Inhalte sind keiner der o.g. Kategorien zuzuordnen (z.B. durch inhaltliche Abweichung oder unzureichende Beschreibung des Gemeinten) - Das Feld ist leer (mit Bindestrich versehen und kodieren)	-	- Eine Klasse führen

Transformation

Zur Transformation der kodierten Daten wurde eine Orientierung an dem Stufenmodell vorgenommen, welches die Textsegmente in allgemeines, eher differenziertes und differenziertes Wissen einteilt. Hieraus lässt sich eine Ordinalskala ableiten, die an der entsprechenden Stelle in Kapitel 4.3 in der Zusammenschau der Daten genauer erläutert ist, da sie auf ersten Ergebnissen aus Kapitel 4.2 beruht. Durch die Angleichung beider Datensammlungen aneinander lassen sich vorsichtige Gegenüberstellungen vornehmen. Über Korrelationsanalysen werden die Ergebnisse außerdem auf Zusammenhänge auf Einzelfallebene überprüft.

> Beispiel 1:
> *Rahmenbedingungen des Lernens in einer Klasse. (Fall 2)*
>
> Beispiel 2:
> *Eine Klasse so unterrichten, dass ergebnisorientiertes und sinnvolles Arbeiten durch angemessene Rahmenbedingungen möglich wird. (Fall 3)*

Im ersten Beispiel werden Rahmenbedingungen als eher allgemeines Merkmal guter Klassenführung genannt, während im zweiten Beispiel eine Ergänzung der Rahmenbedingungen durch konkrete Beschreibungen und Indikatoren stattfindet. Für die Transformation in den quantitativen Datensatz werden diese Unterschiede entsprechend berücksichtigt, sodass differenziertere Äußerungen eine höhere Wertigkeit erhalten.

Diese Einordnungen in Form einer Rangfolge bilden die Grundlage für die später durchzuführenden Korrelationsanalysen über den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman (vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 508; vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 616 ff.). Genaue Erläuterungen hierzu erfolgen an entsprechender Stelle in Kapitel 4 dieser Arbeit, weil die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse die Grundlage für die Transformation darstellen und daher zuerst dargelegt werden müssen.

4. Ergebnisse

> "Tätig zu sein", sagte er, "ist des Menschen erste Bestimmung, und alle Zwischenzeiten, in denen er auszuruhen genötigt ist, sollte er anwenden, eine deutliche Erkenntnis der äußerlichen Dinge zu erlangen, die ihm in der Folge abermals seine Tätigkeit erleichtert." (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 7317)

Das Kapitel gliedert sich in drei inhaltliche Bereiche:

- die Darstellung der Ergebnisse aus den quantitativ erhobenen Daten,
- die Darstellung der Ergebnisse aus den qualitativ erhobenen Daten,
- die Triangulation der quantitativ und qualitativ ausgewerteten Daten.

Den Abschluss bildet ein Versuch, in dem methodische Arbeitsschritte genauer eruiert werden (Validierung von Kodierungen durch Faktorenanalysen).

4.1 Ergebnisse: Quantitative Daten

> Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft, sich zu vollenden; das verstehen so wenig Menschen, die doch lehren und wirken wollen. (..) "Und ich verstehe es auch nicht". (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. V, Pos. 9571)

Um die Frage zu beantworten, in welchem Rahmen und mit welcher Intensität sich Lehrkräfte mit Klassenführung beschäftigt haben, wurde eine Trennung zwischen theoretischer und praktischer Beschäftigung vorgenommen. Als theoretische Auseinandersetzung mit Klassenführung werden Aktivitäten im Rahmen des Studiums verstanden. Die praktische Auseinandersetzung beinhaltet den Dienst in der Schule samt Referendariat. Weil eine explorative Faktorenanalyse (EFA) die Bildung einer Skala zur Beschäftigungsintensität nicht zuließ, wurden die Bereiche über insgesamt neun Einzelitems im geschlossenen Teil des Fragebogens erfasst (siehe Anhang: Skalendokumentation).

Da aus Studien (vgl. Schaefers, 2002, S. 69; S. 77) bekannt ist, dass sich Lehrkräfte nach Beendigung des Studiums schlecht auf die praktische Tätigkeit vorbereitet fühlen, interessiert zunächst die Beschäftigungsintensität mit Klassenführung im Studium.

4.1.1 Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit Klassenführung

Hypothese 1:

Je stärker Lehrkräfte in die schulische Praxis eingebunden sind, desto intensiver wird ihre Beschäftigungsintensität mit Klassenführung.

Zunächst erfolgen die Auswertungen zur Beschäftigungsintensität im Studium und im Referendariat.

Tabelle 8: Im Studium habe ich von Klassenführung gehört (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196. Im Referendariat habe ich von Klassenführung gehört (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=195.

	Studium		Gesamt
	nein	ja	
Im Studium habe ich von Klassenführung gehört.	140 (70,4)	56 (28,1)	196 (98,5)
Im Referendariat habe ich Klassenführung gehört.	47 (23,6)	148 (74,4)	195 (98,0)

Tabelle 8 zeigt, dass 70% der befragten Lehrkräfte im Studium nicht vom Begriff Klassenführung gehört haben (vgl. Tab. 8). Das Item „Im Studium habe ich von Klassenführung gehört" ist inhaltlich bewusst vom nachfolgenden Item des fortlaufenden Fragebogens abgegrenzt. Es wird weiterführend nach konkreten Beschäftigungsformen innerhalb des Studiums gefragt. Zunächst gilt es zu erfassen, wie vielen Personen der Begriff Klassenführung schon einmal begegnet ist. Dem Prinzip der Items zur Beschäftigungsintensität mit Klassenführung während des Studiums folgend, wird auch erfasst, ob die Lehrkräfte im Referendariat von Klassenführung gehört haben (vgl. Tab. 8). Entgegen den Angaben zum Studium ist zu sehen, dass eine deutliche Verschiebung der Werte vorliegt. So gibt der Großteil der Befragten (70,4%) an, im Studium nicht von Klassenführung gehört zu haben, während im Referendariat eine deutliche Verschiebung hin zum Kontakt mit dem Begriff stattfindet. Spätestens hier haben knapp drei Viertel der Lehrkräfte erstmalig von Klassenführung gehört.

Um konkreter zu erfassen, in welcher Form sich die Befragten im Studium mit Klassenführung befasst haben, wurde eine dreistufige Skala erstellt, die unterschiedliche Beschäftigungsintensitäten abdeckt. Entsprechend der Antworten des ersten Items ist in dieser Gruppe die höchste

Fallzahl zu erwarten. Eine geringe Beschäftigung wird über die Angabe „etwas (z.B. Vorlesung)“ ermittelt. Die höchste Form der Auseinandersetzung mit Klassenführung im Studium erfolgt über die Angabe „intensiv (z.B. Hausarbeit, Referat)“.

Tabelle 9: Im Studium habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196.

Studium			Gesamt
gar nicht	etwas	intensiv	
144	50	2	196
(72,4)	(25,1)	(1,0)	(98,5)

Die Verteilung der Häufigkeiten lässt vermuten, dass die Angaben der Befragten korrekt getätigt wurden, da auch hier über 72% auf die ausbleibende Beschäftigung mit Klassenführung entfallen (vgl. Tab. 9). Diejenigen, welche angegeben haben, im Studium von Klassenführung gehört zu haben (vgl. Tab. 8), verteilen sich in Tabelle 9 auf die beiden Zellen „etwas“ und „intensiv“. So zeigt sich, passend zu den Angaben der Lehrkräfte zur ersten Frage, in diesem Fall ein ähnliches Bild: Von denjenigen, die im Studium von Klassenführung gehört haben, haben sich 25,1% etwas mit Klassenführung beschäftigt, also z.B. im Rahmen einer Vorlesung. 1,0% der Befragten haben sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt, beispielsweise in Form einer schriftlichen Ausarbeitung oder durch das Halten eines Vortrags.[13]

In Übereinstimmung mit weiteren Erkenntnissen (vgl. Havers, 2010, S. 283; vgl. Schubarth et al., 2010, S. 345), die aufzeigen, dass Lehrkräfte erst mit dem Praxiseintritt verstärkt das Bedürfnis nach Klassenführungskompetenz verspüren, zeigen die folgenden Tabellen die Angaben der Befragten zur Beschäftigungsintensität im Referendariat und im weiteren Berufsverlauf. Zu erwarten ist demnach, dass die Häufigkeiten sich in Richtung einer stärkeren Auseinandersetzung mit Klassenführung mit dem Eintritt in die Praxis verlagern.

Tabelle 10: Im Referendariat habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=195.

Referendariat			Gesamt
gar nicht	etwas	intensiv	
52	129	14	195
(26,1)	(64,8)	(7,0)	(98,0)

Werden die Angaben zum Referendariat miteinander vergleichen, zeigt sich, dass in beiden Fällen nur rund ein Viertel der Befragten angibt, weder von Klassenführung gehört zu haben, noch sich mit dieser während des Referendariats beschäftigt zu haben (vgl. Tab. 8; vgl. Tab.

[13] Konkrete Beispiele für die Art und den Umfang der Beschäftigung mit Klassenführung im Rahmen des Studiums waren im Fragebogen angegeben (siehe Anhang: Fragebogen Lehrkräfte).

10). Somit hat mehrheitlich tatsächlich eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden. Dabei haben sich die meisten Lehrkräfte in geringem Ausmaß mit Klassenführung befasst. Das bedeutet, sie haben z.B. im begleitenden Seminar darüber gesprochen. Intensiv haben sich im Vergleich dazu nur 7,0% mit dem Thema auseinander gesetzt. Als Beispiel hierfür ist die Anfertigung einer Examensarbeit zu Klassenführung zu nennen.

Um zu ergründen, in welchem Rahmen sie diese Intensivierung vollziehen, wurde nach zwei weiteren Bereichen gefragt, die auf die freiwillige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand abzielen. Es handelt sich um die Frage nach der privaten Beschäftigung mit dem Thema Klassenführung sowie die Teilnahme an Fortbildungen. Die Erfassung dessen ist elementar für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit, weil davon ausgegangen wird, dass Interesse als eine Art der Lernmotivation dazu führt, dass Lehrkräfte sich nicht nur intensiver mit einem Aspekt auseinandersetzen, sondern diesen auch besser kognitiv verankern (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006, S. 868; S. 870; vgl. Winkel et al., 2006, S. 57 f.).

Es folgenden die Auswertungen zu der Frage, in welchem Umfang sich die Lehrkräfte mit dem Thema Klassenführung privat auseinandergesetzt haben.

Tabelle 11: Ich habe mich privat mit Klassenführung beschäftigt (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=194.

Privat			Gesamt
gar nicht	etwas	intensiv	
32	118	44	194
(16,1)	(59,3)	(22,1)	(97,5)

Die Verteilung der Werte in Tabelle 11 zur Frage, ob sich die befragten Lehrkräfte bereits privat mit dem Thema Klassenführung beschäftigt haben, belegt eine hohe Beschäftigungsintensität (vgl. Tab. 11). Nur 16,1% der Antworten entfallen auf die Antwort „gar nicht“. Die meisten Lehrkräfte (59,3%) haben sich etwas mit Klassenführung im privaten Rahmen befasst. Sogar 22,1% geben an, sich privat intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Diese Aufteilung der Häufigkeiten ist insofern markant, als dass die geringste Fallzahl auf die Gruppe derer entfällt, die sich noch gar nicht privat mit Klassenführung befasst haben. Weder bei der Frage nach der Beschäftigungsintensität im Studium noch zur entsprechenden Frage bezogen auf das Referendariat zeigt sich eine solche Verteilung. Hier schließt sich die Frage an, ob Lehrkräfte an entsprechenden Fortbildungen zu diesem Thema teilnehmen. Dazu wurde ein passendes Item in den Fragebogen eingepflegt, dessen Antworten in Tabelle 12 gezeigt werden (vgl. Tab. 12).

Nachfolgend die Ergebnisse zur Frage der Beschäftigungsintensität im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen.

Tabelle 12: Ich habe an einer Fortbildung zum Thema Klassenführung teilgenommen (Einzelitem). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=196.

Fortbildung			Gesamt
gar nicht	einmal	mehrfach	
162	27	7	196
(81,4)	(13,6)	(3,5)	(98,5)

Entgegen der Häufigkeitsverteilungen zur Frage nach der privaten Auseinandersetzung mit Klassenführung ist im Bereich der Teilnahme an Fortbildungen eine entgegengesetzte Verteilung zu erkennen. Über 80% der Lehrkräfte haben noch nie an einer Fortbildung zum Thema teilgenommen. Damit ist dieser Wert ähnlich hoch wie der Wert in der Gruppe derer, die sich im Studium gar nicht mit Klassenführung beschäftigt haben (72,4%), wobei er sogar noch um 9 Prozentpunkte höher liegt. Im Vergleich zu den Ergebnissen in Tabelle 11 (privat) ist es überraschend zu sehen, dass nur 13,6% einmal und sogar nur 3,5% mehrfach an einer solchen Fortbildung teilgenommen haben. So lässt doch die intensive private Beschäftigung mit dem Thema auf einen deutlichen Fortbildungsbedarf schließen. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, weshalb die Teilnahme an Fortbildungen derart gering ausfällt.

Zwischenfazit: Einzelitems zur Beschäftigung mit Klassenführung

Gemäß den bis hier ermittelten Ergebnissen ist festzuhalten, dass den befragten Lehrkräften im Studium der Klassenführungsbegriff überwiegend nicht begegnet ist. Das Ergebnis überrascht insofern, als dass Klassenführung zum professionellen Wissen von Lehrkräften und damit zum festen Bestandteil der Studieninhalte zählt. Jedoch belegt das Ergebnis, was neben den Ergebnissen der COACTIV-Studie (vgl. Kunter et al., 2011a) auch die Untersuchungen von Kunina-Habenicht et al. (2013) und Seidel (2009) bestätigen: Klassenführung ist nach Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden in der theoretischen Ausbildung zwar einer der Lerninhalte, jedoch wird dieser nicht in ausreichendem Maße oder zu uneinheitlich gelehrt, sodass Kunter et al. (2011b) eine „Verbesserung der Ausbildungsqualität“ fordern (Kunter et al., 2011b, S. 55 ff.; Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 3; Seidel, 2009, S. 136).

Im Referendariat ist das Thema stärker in den Fokus gerückt. Die Auseinandersetzung im privaten Bereich ist am stärksten ausgeprägt, wobei im Widerspruch dazu steht, dass die Teilnahme an Fortbildungen unterrepräsentiert ist.

Hier bestätigen sich die Befunde anderer Studien (vgl. Havers, 2010, S. 283; vgl. Schaefers, 2002, S. 69). Erst mit dem Eintritt in die Praxisphase begegnet den Lehrkräften das Thema Klassenführung verstärkt. Sie beginnen, die eigene Beschäftigung mit dem Thema zu intensivieren. Je näher der Praxisalltag rückt, desto mehr steigt die Beschäftigungsintensität.

4.1.2 Einstellung gegenüber Klassenführung

Bevor die Beschäftigungsmodalitäten mit den Skalen zur Einstellung und dem selbsteingeschätzten Wissen in der Varianzanalyse in Verbindung gebracht werden, werden die Ausprägungen dieser beiden Skalen zunächst separat dargestellt (vgl. Tab. 13; vgl. Tab. 14).

Die Skala zur Erfassung der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung basiert auf einer Zusammenstellung von selbst entwickelten Items sowie Items, die bereits in anderen Studien desselben Themengebiets eingesetzt wurden (siehe Anhang: Skalendokumentation). Die Skalendokumentation im Anhang dieser Arbeit zeigt im Einzelnen, aus welchen Quellen die Formulierungen entstammen bzw. ob es sich um Eigenentwicklungen handelt. Nach der explorativen Faktorenanalyse (EFA[14]) ergab sich für die Erfassung der Einstellung gegenüber Klassenführung eine Skala mit sieben Items (Cronbachs Alpha α=.61).

In einem vierstufigen Antwortformat zeigt sich unter den befragten Lehrämtern eine überwiegend positive Haltung gegenüber Klassenführung, was in Tabelle 13 zu sehen ist (Tab. 13).

Tabelle 13: Einstellung gegenüber Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Einstellung	Absolut
schlecht/negativ	1 (0,5)
eher schlecht/eher negativ	9 (4,5)
eher gut/eher positiv	105 (52,8)
gut/positiv	84 (42,2)
Gesamt	199 (100)

Ein Beispiel zur Erfassung der Einstellung lautet „Ich halte nicht viel von Klassenführung“. Dieses und vergleichbare Items ergaben, dass die befragten Lehrkräfte zu 95% eine eher positive bis positive Einstellung gegenüber Klassenführung äußerten. Es gilt demnach im Folgenden zu prüfen, inwiefern sich die zugewandte Haltung gegenüber Klassenführung auf das entsprechende kognitive Wissen über diese auswirkt. Basierend auf den Ausführungen zur Lernmotivationsforschung (vgl. Winkel et al., 2006, S. 57) liegt die Vermutung nahe, dass „eine

[14] Alle explorativen Faktorenanalysen (EFA) wurden mit der Software IBM SPSS, Versionen 21 & 22 durchgeführt. Verwendete Einstellungen: Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation mit Kaiser-Normalisierung, max. 25 Iterationen.

positive Einstellung zur Klassenführung letztlich dem Wissen über Klassenführung zuträglich“ ist (Frey et al., 2016, S. 56).

4.1.3 Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung

Anschließend an das Zusammenspiel von Beschäftigungsintensität und Einstellung in Form der starken Bejahung des Konstrukts interessiert es zu erfahren, wie die Lehrkräfte ihr Wissen über Klassenführung selbst einschätzen. Dazu wurde eine Skala mit 24 Items entwickelt, die sich ebenfalls aus bereits erprobten wie auch selbst entwickelten Items zusammensetzt (siehe Anhang: Skalendokumentation). Bei einem Wert von Cronbachs Alpha in Höhe von α=.91 zeigt sich in einem vierstufigen Antwortformat die in Tabelle 14 gezeigte Verteilung (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Selbsteingeschätztes Wissen	Absolut (Prozent)
schlecht/negativ	—
eher schlecht/eher negativ	2 (1)
eher gut/eher positiv	153 (76,9)
gut/positiv	44 (22,1)
Gesamt	199 (100)

Zu einem Großteil entstammen die Items der Skala zum selbsteingeschätzten Wissen dem Inventar von Piwowar et al. (2009-2012). Piwowar et al. operationalisieren die Dimensionen von Klassenführung in Anlehnung an das eigene Wissen über diese. Ein Beispiel-Item lautet: „Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen“ (Piwowar et al., 2009-2012). Dieses Beispiel operationalisiert die von Kounin (2006) als Allgegenwärtigkeit bezeichnete Dimension. Die Verteilung der Häufigkeiten in Tabelle 14 zeigt, dass das eigene Wissen über Klassenführung überwiegend gut oder zumindest eher gut eingeschätzt wird (vgl. Tab. 14). Es existiert kein Fall, in dem das eigene Wissen selbst schlecht eingeschätzt wird. Nur für zwei Lehrkräfte ergibt sich, dass diese zumindest eher schlecht über Klassenführung Bescheid zu wissen scheinen. Knapp 77% schätzen ihr Wissen „eher gut“ ein, die restlichen 22,1% sogar „gut“.

Nicht zuletzt stellt sich im Anschluss an die Erhebung des selbsteingeschätzten Wissens die Frage, wie das Wissen im internen Gruppenvergleich tatsächlich ausfällt. Verglichen werden

hierzu die Mittelwerte der Skala zum selbsteingeschätzten Wissen aufgeschlüsselt nach Beschäftigungsintensitäten und Einstellungen.

4.1.4 Auswirkung der Auseinandersetzung mit Klassenführung auf Einstellung und selbsteingeschätztes Wissen

Bezüglich der Auswirkung der Auseinandersetzung mit Klassenführung interessiert nun zunächst, wie sich die Beschäftigungsintensität, die Einstellung und das selbsteingeschätzte Wissen zueinander verhalten. Hierzu wurde ausgehend von der Intensität der Beschäftigung (Einzelitems) eine Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Verglichen wurden die Mittelwerte der Einstellung in Zusammenhang mit der Beschäftigungsintensität im Studium, im Referendariat, im Privaten und im Rahmen einer Fortbildung (vgl. Abb.17).

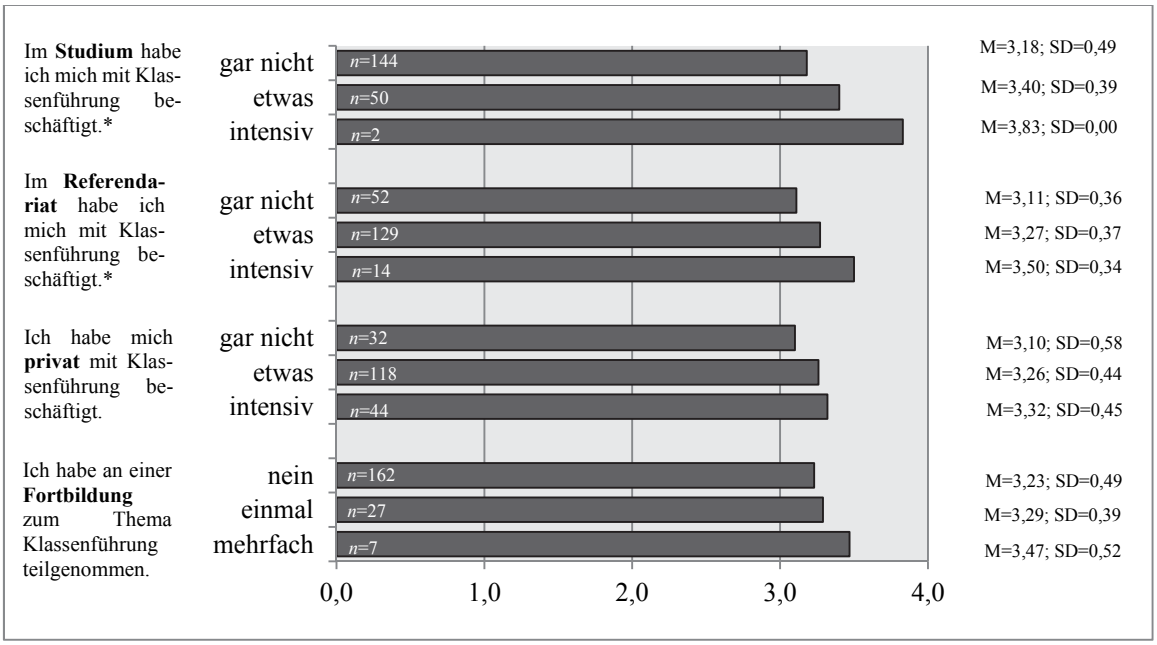


Abbildung 17: Einstellung gegenüber Klassenführung nach Beschäftigungsintensität (ANOVA). Absolute Werte (n), Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

*Anmerkung: * Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Studium: Es unterscheiden sich die Gruppen eins (gar nicht) und zwei (etwas), die dritte Gruppe (intensiv) ist aufgrund der geringen Fallzahl zu vernachlässigen. Referendariat: Alle drei Gruppen unterscheiden sich.*

Um die Varianzanalyse deuten zu können, müssen einige grenzwertige Fallzahlen betrachtet werden. Rost (2013) empfiehlt, für eine zuverlässige Interpretation eine Fallzahl von 15-20 pro Zelle nicht zu unterschreiten (vgl. Rost, 2013, S. 214). Die Untergliederung nach der Auseinandersetzung im Studium und im Rahmen von Fortbildungen stellt demnach keine valide Basis für eine Interpretation dar, weil in der ersten Gruppe in einer Zelle die Fallzahl 2, in der letzten

Gruppe die Fallzahl 7 auftritt. Beide betreffen jeweils die intensive Beschäftigung mit Klassenführung und sind gemäß der Empfehlung nach Rost (2013) nur sehr vorsichtig interpretierbar. So zeigt sich mit zunehmender Beschäftigung ein positiver Trend im Bereich der Einstellung. Gleichzeitig ist zu sehen, dass sich die Werte gegenläufig verhalten: Die geringsten Fallzahlen im Bereich der Beschäftigung stehen im Zusammenhang mit der positiveren Einstellung. Beispielsweise haben sich nur sieben Personen intensiv im Rahmen einer Fortbildung mit Klassenführung befasst, weisen aber dabei mit 3,47 den zweithöchsten Mittelwert im Bereich der Einstellung auf (vgl. Abb. 17).

Die Mittelwertunterschiede in der Gruppe ‚Beschäftigung im Referendariat' sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Das bedeutet, dass sich diese Unterschiede mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% auch in der Grundgesamtheit zeigen würden (vgl. Gehring & Weins, 2009, S 195 ff.; S. 268 ff.). Im Speziellen grenzt sich der Wert 3,50 für die Antwort „intensiv" von den anderen beiden Werten ab. Alle Befragten, die sich im Referendariat intensiv mit Klassenführung beschäftigt haben (*n*=14), erzielen auf der Skala zur Einstellung hohe Werte (Bereich von 3,0 bis 4,0). Das bedeutet, sie stehen Klassenführung eher positiv gegenüber.

In gleicher Weise ist auch das selbsteingeschätzte Wissen im Rahmen einer Varianzanalyse (ANOVA) mit der Beschäftigungsintensität in einen Zusammenhang gesetzt worden (vgl. Abb. 18).

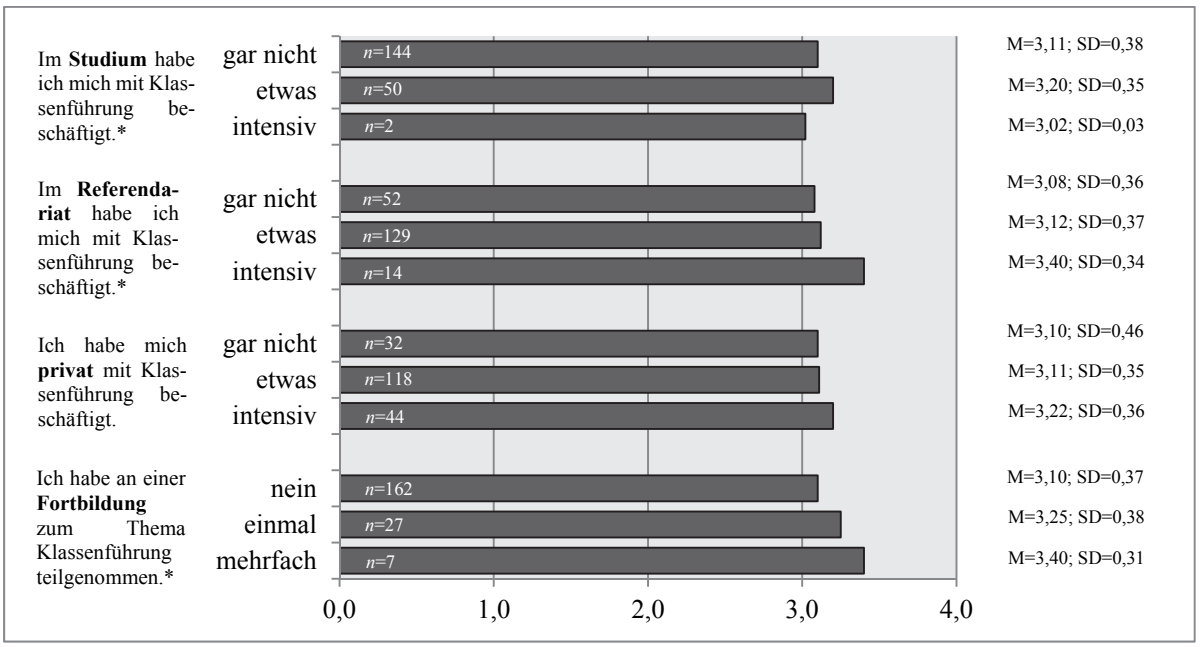


Abbildung 18: Selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung nach Beschäftigungsintensität (ANOVA). Absolute Werte (n), Prozentwerte in Klammern, Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

*Anmerkung: * Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Studium: Die dritte Gruppe (intensiv) unterscheidet sich von den Gruppen eins (gar nicht) und zwei (etwas), ist*

aber aufgrund der geringen Fallzahl zu vernachlässigen. Referendariat: Alle drei Gruppen unterscheiden sich. Fortbildung: Die Gruppen zwei (einmal) und drei (mehrfach) unterscheiden sich von der ersten Gruppe (nein).

Abbildung 18 zeigt die Ergebnisse der Varianzanalyse zum selbsteingeschätzten Wissen in Abhängigkeit der Beschäftigungsintensität in den vier Bereichen Studium, Referendariat, privat und Fortbildung (vgl. Abb. 18). Es ist auffällig, dass sich die Mittelwerte kaum merklich unterscheiden. Eine Ausnahme stellen die Kombinationen Fortbildung–mehrfach sowie Referendariat–intensiv dar. Hier treten jeweils sehr hohe Mittelwerte von 3,40 auf. SPSS weist für diese Fälle aus, dass sie sich auf dem Niveau von 0,05 unterscheiden. Sofern sich Befragte in entsprechendem Maße in der Aus- und Fortbildung mit Klassenführung intensiv auseinandergesetzt haben, also z.B. in der Examensarbeit oder durch die wiederholte Teilnahme an Fortbildungen zum Thema, liegt ihr selbsteingeschätztes Wissen im Mittel signifikant höher als bei allen anderen Konstellationen.

4.1.5 Anwendung von Klassenführung im Unterricht

Tabelle 15 zeigt, inwiefern die befragten Lehrkräfte angeben, Klassenführung im Unterricht anzuwenden (vgl. Tab. 15). Die Skala „Anwendung von Techniken der Klassenführung“ setzt sich aus sieben Items zusammen. Dabei entstammen die meisten Items dieser Skala dem Fragebogen für Lehrkräfte zum Wissen über Klassenführung von Piwowar et al. (2009-2012) (siehe Anhang: Skalendokumentation). Ergänzend wurde ein eigens entwickeltes Item, das eine zentrale Dimension der Klassenführung nach Kounin erfasst (Abwechslung), hinzugefügt. Die Reliabilitätsanalyse ergibt für diese Skala einen Wert für Cronbachs Alpha von α=.81.

Tabelle 15: Anwendung von Techniken der Klassenführung (Skala). Absolute Werte, Prozentwerte in Klammern, N=199.

Anwendung von T. d. Klassenführung	Absolut (Prozent)
Trifft nicht zu	2 (1,0)
Trifft eher nicht zu	18 (9,0)
Trifft eher zu	152 (76,4)
Trifft zu	28 (14,1)
Gesamt	199 (100) *(gerundet)*

Die Häufigkeitsverteilung lässt die Vermutung zu, dass Klassenführungstechniken von dem Großteil der befragten Lehrkräfte in der schulischen Praxis angewendet werden. Über 90% entfallen auf die Gruppen „Trifft eher zu“ oder „Trifft zu“.

Zwischenfazit: Einzelitems zur Einstellung, zum selbsteingeschätzten Wissen und zur Anwendung von Klassenführung

Auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse lässt sich festhalten, dass sich viele Lehrkräfte erst mit dem Eintritt in die praktische Phase der Ausbildung intensiver mit Klassenführung auseinandergesetzt haben. Somit kann Hypothese 1 angenommen werden. Es zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Klassenführung zunimmt, je stärker die Einbindung in Lehrpraxis ist.

Die Einstellung gegenüber Klassenführung fällt insgesamt positiv aus. Aus der Varianzanalyse ergeben sich Anzeichen dafür, dass das Referendariat einen entscheidenden Einflussfaktor in Bezug auf die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung darstellt. Basierend auf der Annahme, dass das Referendariat einen Wendepunkt für angehende Lehrkräfte darstellt, ist es nicht verwunderlich, dass sich in dieser Gruppe der Varianzanalyse die Mittelwerte zur Einstellung signifikant voneinander unterscheiden. Es scheint, dass eine differenzierte Beschäftigung mit Klassenführung zu einer messbaren, langfristigen Einstellungsänderung führt.

Ebenso schätzen die befragten Lehrkräfte ihr Wissen über Klassenführung eher gut ein. In der Varianzanalyse für dieses Konstrukt zeigt sich, dass sich die intensive Beschäftigung mit den Techniken der Klassenführung im Rahmen des Referendariats oder auch einer Fortbildung als besonders wirksam zu erweisen scheint. Insgesamt zeichnet sich demnach ab, dass die Praxistätigkeit in Verbindung mit kognitivem Lernen von Klassenführungstechniken einherzugehen scheint. Hypothetisch ist demnach anzunehmen, dass genau diese Kombination einen wirksamen Effekt auf das selbsteingeschätzte Wissen erzielt. Es bedarf einer angeleiteten Förderung bei parallel ausgeübter Praxistätigkeit.

Diese Ergebnisse sind vorsichtig zu interpretieren: Erstens handelt es sich bei dem Wissen um selbsteingeschätztes Wissen, zweitens könnten die Aussagen durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit beeinflusst sein. Es ist durchaus anzunehmen, dass Lehrkräfte in dieser oder vergleichbaren Befragungen ein Antwortverhalten vorziehen, von welchem sie meinen, dass es von ihnen erwartet wird. Obwohl Befragungen anonym durchgeführt werden, tritt das Phänomen der sogenannten „social desireability“, also der sozialen Erwünschtheit auf (Diekmann, 2009, S. 447 f.).

Die Tendenzen der Häufigkeiten lassen vermuten, dass die Konstrukte miteinander zusammenhängen. So lassen die Häufigkeitsverteilungen den Schluss zu, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit Klassenführung zu einer positiveren Einstellung und höherem selbsteingeschätztem Wissen führt.

4.1.6 Korrelationen zwischen der Einstellung, dem selbsteingeschätzten Wissen und der Anwendung von Klassenführung

Hypothese 2:
Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem selbsteingeschätzten Wissen, der Einstellung und der Anwendung von Klassenführungstechniken.

Wie die bisherigen Analysen vermuten lassen, könnte in der vorliegenden Stichprobe ein Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber Klassenführung und dem selbsteingeschätzten Wissen über diese sowie der Anwendung selbiger im Unterricht bestehen. Die einfache Korrelationsanalyse nach Pearson bestätigt diese Zusammenhänge für die vorliegende Stichprobe wie Tabelle 16 zu entnehmen ist (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Einstellung gegenüber Klassenführung, selbsteingeschätztes Wissen über Klassenführung, Anwendung von Techniken der Klassenführung (Korrelation nach Pearson), N=199.

Measure	Selbsteingeschätztes Wissen	Einstellung
Selbsteingeschätztes Wissen	–	
Einstellung	0,27**	–
Anwendung von T. d. Klassenführung	0,78**	0,21**

*Anmerkung: ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.*
Listenweise: 197

Ein Zusammenhang ist jeweils für alle Kombinationen auf dem Niveau von 0,01 zweiseitig nachzuweisen. Alle Skalen sind mindestens ordinal skaliert, sodass sich neben der bestehenden Korrelation auch die Stärke des jeweiligen Zusammenhangs interpretieren lässt. Die stärkste Korrelation besteht zwischen dem selbsteingeschätzten Wissen und der Anwendung. Bei einem Wert von 0,78 kann von einem starken Zusammenhang gesprochen werden (vgl. Rost, 2013, S. 245). Dieser Befund liegt insofern nahe, als dass Lehrkräfte in ihrem Antwortverhalten konsequent agieren, wenn sie zunächst bestätigen, Kenntnisse über eine Klassenführungstechnik zu besitzen und im zweiten Schritt die Anwendung dieser im Unterricht angeben. Andererseits ist nicht garantiert, dass ein hoher Wert auf der Skala des selbsteingeschätzten Wissens automatisch auf entsprechendes Wissen und damit auf die Anwendung im Unterricht schließen lässt. Es handelt sich nicht um kognitives Wissen, welches gemessen wurde.

Zudem ist es möglich, dass es sich um eine Scheinkorrelation handelt. Die Vermutung liegt nicht nur nahe aufgrund des beschriebenen potentiellen Antwortverhaltens, sondern auch weil insbesondere die Studien von Schwarzer und Jerusalem (2002) den Anlass zu der Vermutung geben, dass die Selbstwirksamkeit in den Techniken der Klassenführung eine entscheidende Rolle bei der Anwendung im Schulunterricht spielt (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Deshalb wird diese im Fragebogen zusätzlich erhobene Variable über eine Korrelationsanalyse und eine Regressionsanalyse ebenfalls in die Auswertung integriert. Auf diesem Wege lässt sich prüfen, ob die Selbstwirksamkeit tatsächlich eine Einflussvariable auf das selbsteingeschätzte Wissen und die Anwendung von Klassenführung darstellt.

Tabelle 17: Selbsteingeschätztes Wissen, Selbstwirksamkeit, Anwendung von Techniken der Klassenführung (Korrelation nach Pearson), N=199.

Measure	Selbsteingeschätztes Wissen	Selbstwirksamkeit
Selbsteingeschätztes Wissen	–	
Selbstwirksamkeit	,63**	–
Anwendung von T. d. Klassenführung	,78**	,60**

*Anmerkung: ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.*
Listenweise: 197

Die Berechnungen zeigen, dass die Konstrukte alle miteinander korrelieren. Die Korrelation ist dabei auf einem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant (vgl. Tab. 17).

Über eine lineare Regression lassen sich Hinweise dazu ermitteln, ob es sich bei der Selbstwirksamkeit im Bereich der Klassenführung um einen Moderator- oder Mediatoreffekt handelt (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 694). Da aufgrund der Studien von Schwarzer und Jerusalem (2002) Grund zur Annahme besteht, dass die Selbstwirksamkeit eine entsprechende Drittvariable darstellen könnte, die sich auf die abhängige Variable (Anwendung von Klassenführung) auswirkt, sollte diese Überlegung eingeschlossen werden. Prinzipiell wird bei der Mediation davon ausgegangen, dass der Zusammenhang zwischen abhängiger (Anwendung von Klassenführung) und unabhängiger Variable (selbsteingeschätztes Wissen) erst durch die Drittvariable (Selbstwirksamkeit in Techniken der Klassenführung) erzeugt wird (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 694). So formulieren Bühner und Ziegler (2009), dass sich die unabhängige Variable „also eigentlich nicht direkt auf die abhängige Variable“ auswirkt (Bühner & Ziegler, 2009, S. 694). Jedoch wird für die Prüfung vorausgesetzt, dass „alle Variablen zunächst signifikant miteinander korrelieren“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 694). Im Gegensatz dazu variiert bei der Moderation die Ausprägung der abhängigen Variablen in Abhängigkeit von der Drittvariablen.

Ein direkter Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable liegt vor. Bei der Einbeziehung der scheinbar mediierenden Drittvariablen dürfte bei vorliegendem Mediationseffekt in der Regression „keine Signifikanz mehr erzielt“ werden (Bühner & Ziegler, 2009, S. 694 f.). Das Ergebnis der Regressionsanalyse zeigt, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Tab. 18). Deshalb scheint ein Mediationseffekt nicht wahrscheinlich. Jedoch dient diese Berechnung nur als ein erster Anhaltspunkt, da in der Regel Längsschnittuntersuchungen nötig sind und zudem die sichere Berechnung „im Rahmen von SPSS nicht möglich“ ist, weil hierfür weiterführende Software mit anderen Funktionen benötigt wird (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 694 f.).
Interessant ist ferner bei dem Ergebnis der Regressionsanalyse, dass beide Variablen in das Modell eingeschlossen werden und der Regressionskoeffizient R^2 einen Wert von .625 einnimmt (vgl. Tab. 18). Das bedeutet, dass über 60% der Varianz durch diese beiden Variablen (selbsteingeschätztes Wissen, Selbstwirksamkeit) erklärt werden.

Tabelle 18: Einfache lineare Regression. Anwendung von Techniken der Klassenführung mit Prädiktoren selbsteingeschätztes Wissen und Selbstwirksamkeit. Standardisierter Koeffizient ß. Methode: Einschluss, N=197.

Anwendung von Techniken der Klassenführung			
	Modell	Selbsteingeschätztes Wissen	Selbstwirksamkeit
	1	.68*	.17***
R^2	.629		
Korr. R²	**.625**		
n	194		

**p<.05 **p<.01 ***p<.001*

Anmerkung: [a] Abhängige Variable: Anwendung von Techniken der Klassenführung.
[b] Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.

Zwischenfazit: Korrelative Befunde der Skalen zur Einstellung, zum selbsteingeschätzten Wissen und zur Anwendung von Klassenführung

Auf der Grundlage der ermittelten Ergebnisse aus Tabelle 16 und 17 lässt sich festhalten, dass Hypothese 2 angenommen werden kann. Die Korrelationen zwischen der Einstellung, des selbsteingeschätzten Wissens und der Anwendung von Klassenführung sind jeweils auf dem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant. Hinweise auf Mediationseffekte der Selbstwirksamkeit ließen sich bei erster Prüfung nicht nachweisen. Gezeigt werden konnte aber im Rahmen der Regressionsanalyse, dass das selbsteingeschätzte Wissen und die Selbstwirksamkeit bezüglich

Klassenführung gemeinsam über 60% der Varianz erklären, wenn die Anwendung von Klassenführung als abhängige Variable gesetzt ist.

4.1.7 Bedeutung des Eintritts in den Schuldienst

Hypothese 3:
Je länger Lehrkräfte im Schuldienst sind, desto

- positiver ist ihre Einstellung gegenüber Klassenführung,
- besser schätzen sie ihr Wissen ein und,
- mehr wenden sie die Techniken der Klassenführung im Unterricht an.

Um neben der Anwendung von Techniken der Klassenführung auch die beiden Konstrukte Einstellung und selbsteingeschätztes Wissen tiefergehend zu erforschen, wurden weitere Regressionsanalysen durchgeführt. Ob die Beschäftigungsintensität allein der ausschlaggebende Faktor für die Ausprägung der Einstellung oder des wahrgenommenen Wissens ist, wurde durch weitere Testungen geprüft: Keine nennenswerten Ergebnisse zeigten das Geschlecht, die Schulform, das Arbeitspensum (Teilzeit, Vollzeit) oder die Klassenstufe (achter, neunter Jahrgang). Es ist ratsam, bei der Verfügbarkeit dieser Informationen zu prüfen, ob jeweils ein Einfluss auf die abhängige Variable vorliegt, damit mögliche Scheinkorrelationen ausgeschlossen werden können. Dieses Problem betreffend gibt es rein theoretisch immer die Option, dass weitere Drittvariablen erklärend sind, die nicht über das Instrument erhoben wurden. Gemäß dem ermittelten Forschungsstand besteht aber (mit Ausnahme der Motivation / des Interesses am Gegenstand) keine konkrete zu vermutende Einflussvariable.
Es wurde über die soziodemografischen Angaben auf der ersten Seite des Fragebogens nach dem Jahr gefragt, an dem die Lehrkräfte ihren Dienst in der Schule begonnen haben (vgl. Abb. 19).

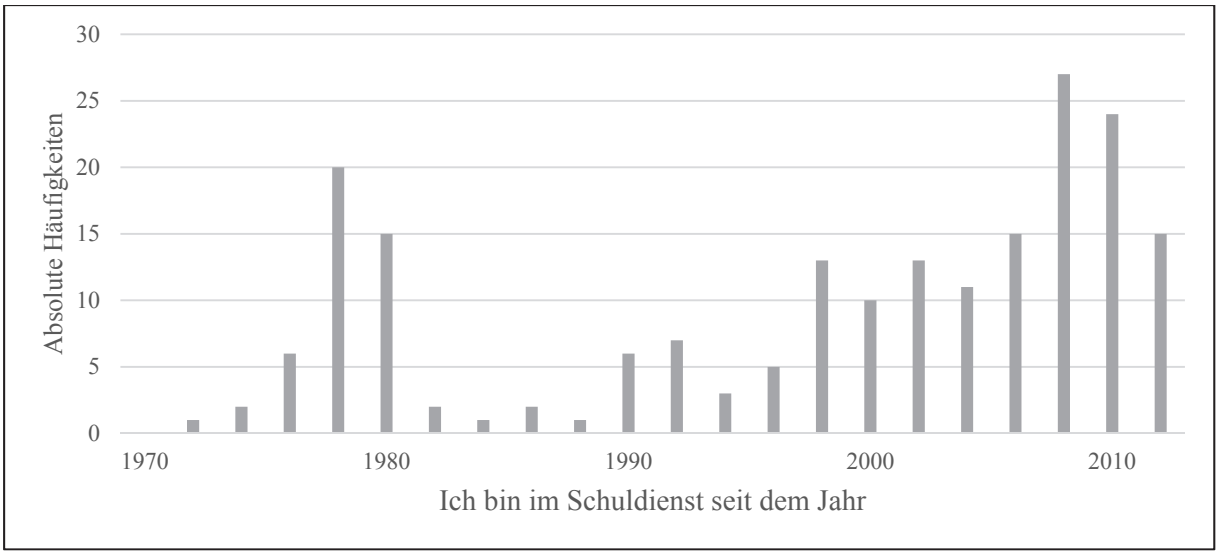


Abbildung 19: Jahr des Eintritts in den Schuldienst (Einzelitem). M=1998, Modus=2008, N=199.

Um Gruppenvergleiche tätigen zu können, werden die Jahre seit des Eintritts in den Schuldienst in Jahrzehnten zusammengefasst (vgl. Abb. 20).

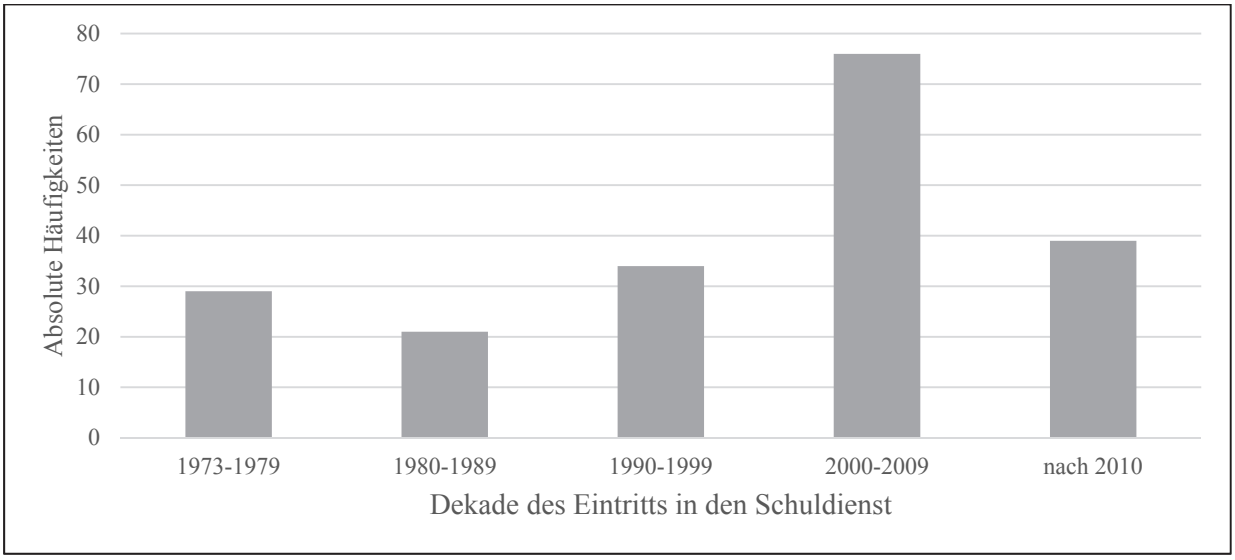


Abbildung 20: Jahr des Eintritts in den Schuldienst (Einzelitem). Zusammengefasst nach Dekaden. M=1998, Modus=2008, N=199.

Abbildung 19 und 20 zeigen, dass sich die Spannweite des Eintritts in den Schuldienst von 1973 bis 2013 erstreckt. Die meisten der befragten Lehrkräfte sind in den Jahren 2008 bis 2010 in den Schuldienst getreten, nämlich rund ein Drittel der Befragten.

Rein logisch ließen sich zwei unterschiedliche Überlegungen aufstellen, die das Eintrittsjahr in Bezug auf die Einstellung, das selbsteingeschätzte Wissen oder auch die Anwendung von Klassenführung in einen gemeinsamen Kontext setzen. Eine Variante ließe die Vermutung zu, dass die Praxiserfahrung einen positiven Einfluss auf die genannten Faktoren ausübt. Die andere Variante würde für exakt Gegenteiliges sprechen und frisch ausgebildeten Lehrkräften eine eher

positive Einstellung, eine bessere Einschätzung des Wissens und eine ausgeprägtere Anwendung zusprechen. Bei ihnen liegt das Referendariat (als signifikant Einfluss nehmende Variable) noch nicht lange zurück, sodass die Vermutung nahe liegt, dass das Thema Klassenführung präsenter ist als bei Lehrkräften, deren Ausbildung schon länger in der Vergangenheit liegt. Um diese hinter der Hypothese 3 liegenden Überlegungen zu überprüfen, wurden Varianzanalysen (ANOVA) für die fünf Altersgruppen durchgeführt (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19: Einstellung, selbsteingeschätztes Wissen und Anwendung in Abhängigkeit der Berufserfahrung nach Eintrittsjahr (zusammengefasst) (ANOVA). Absolute Werte (n), Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), N=199.

	Einstellung			Selbsteing. Wissen			Anwendung		
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*
1973-1979	29	2,96	0,37	29	3,26	0,41	29	3,13	0,47
1980-1989	24	2,96	0,60	24	3,20	0,35	24	3,09	0,37
1990-1999	34	3,25	0,48	34	3,06	0,32	34	2,98	0,39
2000-2009	76	3,10	0,46	76	3,13	0,40	76	3,02	0,45
2010-heute	39	3,30	0,33	39	3,01	0,34	39	2,94	0,43
Insgesamt	199	3,13	0,46	199	3,14	0,38	199	3,02	0,43

*Anmerkung: * Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant.*

In der Gruppe der am längsten im Schuldienst tätigen Lehrkräfte ist der Mittelwert des selbsteingeschätzten Wissens mit M=3,26 am höchsten. In der jüngsten Kohorte ist er am niedrigsten. Jedoch werden *keine signifikanten* Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen ausgewiesen.

Zwischenfazit: Bedeutung des Eintritts in den Schuldienst

Die Hypothese, dass die Berufserfahrung gemessen an dem Berufseintrittsjahr einen Einfluss auf das selbsteingeschätzte Wissen, die Einstellung oder die Anwendung von Techniken der Klassenführung hat, ist zu verwerfen. Es zeigt sich weder, dass mit zunehmenden Dienstjahren signifikant höhere Werte auf der Skala zur Einstellung, zum selbsteingeschätzten Wissen oder zur Anwendung von Klassenführung auftreten, noch zeigen sich bei jüngeren Lehrkräften signifikante Effekte für die geprüften Bereiche.

4.2 Ergebnisse: Qualitative Daten

> Mit dieser mich ehemals von Zeit zu Zeit nur anwandelnden Kraft war ich bisher sehr zufrieden gewesen, und wäre mir nicht durch sonderbare Schickung seit Jahr und Tag die unerwartete Plage widerfahren, wäre nicht dabei mein Können und Vermögen bei mir selbst außer allen Kredit gekommen, so wäre ich vielleicht mit jenem Zustande immer zufrieden geblieben. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 6982)

Die Analyse der qualitativen Daten ist in zwei große Bereiche geteilt. Erstens die von Lehrkräften notierten Assoziationen zum Klassenführungsbegriff und zweitens die von ihnen selbst formulierten Begriffsdefinitionen. Die inhaltsanalytische Methode zur Datenauswertung (von Texten) wurde in Kap. 3 dieser Arbeit dargelegt.

4.2.1 Assoziationen von Lehrkräften mit Klassenführung

Um nachvollziehen zu können, wie die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zustande gekommen sind, wird zunächst ein Fallbeispiel exemplarisch analysiert. Die Grundlage der Analyseschritte bilden die in Kapitel 3 dieser Arbeit aufgeführten Regeln (vgl. Kap. 3).

Beispiel:

> Vertrauen aufbauen, Sozialverhalten innerhalb der Klasse stärken, ‚Zettel' jeglicher Art einsammeln, Regelverstöße ahnden, Ansprechpartner für Fachlehrer, Elterngespräche, Telefonate abends. (Fall 89)

Zuerst wird ermittelt, welche inhaltlich unterschiedlichen Bereiche in dem jeweils vorliegenden Textsegment von der Lehrkraft angesprochen werden. In Orientierung an den Kodierleitfaden lassen sich in diesem Beispiel fünf verschiedene Themen ausmachen, die sich auf sieben syntaktische Einheiten verteilen. Die ersten beiden Aspekte, „Vertrauen aufbauen" und „Sozialverhalten innerhalb der Klasse stärken", erhalten beide den Code „Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS", da im ersten Fall der Bezug der Klasse zur Lehrkraft angesprochen wird und im zweiten Teil der Aufzählung die Klassengemeinschaft an sich gemeint ist. Das Einsammeln

von Zetteln ist eine organisatorische Tätigkeit und erhält den Code „Organisation/Verwaltung/Struktur“. Regelverstöße zu ahnden, wird als dritter Themenschwerpunkt im Beispiel der Kategorie „Regeln/Rahmen/Rituale“ zugeordnet. Eine (die Kolleginnen und Kollegen) beratende Funktion nimmt die Lehrkraft ein, wenn sie „Ansprechpartner für Fachlehrer“ ist. Das Textsegment erhält folglich den Code „Begleitung/Beratung/Betreuung“. Der Kategorie „Elternarbeit“ zugehörig ist der Aspekt, in dem die Gespräche mit Eltern angesprochen werden. Die letzte Einheit, „Telefonate“, wurde von der Lehrkraft nicht näher spezifiziert, sodass nicht eindeutig ist, ob es sich um Telefonate mit Eltern oder Kolleginnen und Kollegen handelt. Aus diesem Grund kann nicht der Code „Elternarbeit“, sondern nur der Code „Begleitung/Beratung/Betreuung“ vergeben werden. So ergeben sich sieben syntaktische Einheiten, die sich auf fünf Inhaltsbereiche verteilen. Sofern sich eine Lehrkraft in wertender Weise geäußert hat (nicht in diesem Beispiel), wurde im Anschluss an die strukturelle und die inhaltliche Kodierung ein Farbcode vergeben. Bei einer positiven Assoziation, z.B. „macht Spaß“, erhielt das Segment einen grünen Farbcode, bei einer negativen Konnotation entsprechend einen roten Farbcode, z.B. „Mehrarbeit“.

Das zentrale Kategoriensystem für die Auswertung der Assoziationen wurde rein induktiv gebildet. Abbildung 21 stellt die Subcodes der Oberkategorie „Inhaltliche Kategorie“ mit Hilfe der Funktion „MAXMaps“ dar. Nicht in der Abbildung 21 aufgeführt sind die beiden funktionalen Oberkategorien „Reihenfolge“ und „Bewertung“.

Assoziationen: Inhaltliche Kategorien

Abbildung 21: Darstellung aller Subcodes samt Häufigkeiten der Oberkategorie "Inhaltliche Kategorie" mit MAXMaps. Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469 (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), N=199. (Eigene Darstellung).

Anmerkung: Die Grafik wurde mit MAXMaps erstellt. Die Symbole entsprechen den in MAXQDA verwendeten Zeichen für einen Code. Die Farben wurden individuell zugewiesen, sie geben die Vielfalt des Spektrums wieder und entstammen dem Codesystem. Die Stärke der Striche schematisiert die Ausprägung der Häufigkeiten. Leserichtung im Uhrzeigersinn.
Lesebeispiel: Von den inhaltlichen Kategorien wurde der Code „Organisation/Verwaltung/Struktur" mit 96 Zuweisungen am häufigsten vergeben.

Abbildung 21 zeigt, dass insgesamt 19 inhaltliche Kategorien voneinander unterschieden werden (vgl. Abb. 21). Die Anzahl ergibt sich aus der wiederholten Überarbeitung des Kodierleitfadens. Sobald die Kodierenden die Trennschärfe zwischen zwei oder mehreren Kategorien nicht eindeutig festlegen können, ist eine Überarbeitung des Leitfadens erforderlich. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis die Intercoderreliabilität der Kodierenden bei rund 90% liegt (vgl. Kap. 3.5). Sobald dieser Wert erreicht ist, sind die Kategorien in ihrer Konstellation final. Es ergab sich für die Intercoderreliabilität eine prozentuale Übereinstimmung von 98%. Auf die Arbeit mit weiteren Subcodes auf tieferer Ebene wurde bewusst verzichtet, um eine

hierarchische Anordnung der Themen zu vermeiden und die Auswertung so klar wie möglich zu halten. Alle Kategorien sind einander gleichgestellt. Ziel dahinter ist es – auch durch die verschiedenen Farben – den Facettenreichtum der genannten Assoziationen abzubilden. Eine Abstufung, Bewertung oder Zusammenfassung von Aspekten findet erst im nächsten Bearbeitungsschritt statt, wenn in Anlehnung an die Vorarbeiten von Merten (1995) die Assoziationsstruktur ermittelt wird.

Das Modell aus MAXMaps nutzt zur Darstellung der Häufigkeit jeder Kategorie unterschiedlich starke Verbindungslinien. Feine Nuancen können mit der Funktion nicht wiedergegeben werden, weshalb die Codes zusätzlich manuell im Uhrzeigersinn nach der Anzahl ihres Auftretens geordnet wurden, beginnend mit der stärksten Ausprägung. Es wurde bewusst eine kreisförmige Darstellung für die Häufigkeitsausprägungen der Assoziationen gewählt, weil es keine hierarchische Rangfolge zwischen ihnen gibt. Alle auftretenden Kategorien sind inhaltlich als gleichwertige, nebeneinander existierende Codes anzusehen.

Auf der rechten Seite sind die Kategorien aufgeführt, die die meisten Codings enthalten, auf der linken Seite die Themen, die seltener auftreten. Eher häufig (rechte Seite) genannt wurden demnach die Kategorien:

1. Organisation/Verwaltung/Struktur (96)
2. Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS (91)
3. Assoziationen/Gefühle/Wertung (79)
4. Begleitung/Beratung/Betreuung (50)
5. Rahmen/Rituale/Regeln (41)
6. Verantwortung (40)
7. Erziehung/Werte/Pädagogik (40)
8. Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften (38)
9. Leitung/Führung/Klassenlehrer (36)
10. Transparenz/Ziele/Planung (31)
11. Monitoring/Aufmerksamkeit (26)

Die am häufigsten vergebene Kategorie ist „Organisation/Verwaltung/Struktur“. Alles, was Lehrkräfte im Unterricht in Form administrativer Tätigkeiten leisten, fällt unter diesen Hauptcode. Bei 199 befragten Personen wurde diese Kategorie 96 Mal in Verbindung mit dem Begriff Klassenführung genannt. Beispiele hierfür sind Äußerungen wie „Einsammeln von Geld“ oder „Organisation“.

Mit einer Häufigkeit von 91 Kodierungen ist die Kategorie „Klassengemeinschaft/Beziehung“ (zu den SuS) die am zweitstärksten ausgeprägte Kategorie. Hierunter fallen alle Äußerungen, in denen Lehrkräfte explizit die soziale Beziehung zur Klasse oder der Klassenmitglieder untereinander angesprochen haben. Insbesondere wurden diese Formulierungen durch Begriffe

wie „Klassenklima“, „Atmosphäre“ oder auch im Speziellen „Klassengemeinschaft“ ausgedrückt. Abgegrenzt wird dieser Code von der Kategorie „Begleitung/Beratung/Betreuung“, unter dem ausschließlich fürsorgliche Handlungen der Lehrkräfte in Richtung der Schülerschaft subsummiert sind. Dieser Code ist ebenfalls sehr häufig vergeben worden. Insgesamt 50 Textstellen wurden entsprechend kodiert. Damit handelt es sich um die vierthäufigste Kategorie. An dritter Stelle, also zwischen den beiden sozial ausgerichteten Themen, befindet sich mit 79 Codings die Kategorie „Assoziation/Gefühle/Wertung“. Unter diesem Code wurden alle affektiven, emotional aufgeladenen oder wertenden Segmente zusammengefasst. Beispiele hierfür sind „Spaß“, „Ich freue mich auf die Kinder“ oder „viel Arbeit“. Die Beispiele lassen bereits vermuten, dass das inhaltliche Spektrum breit gefächert ist. Deshalb wurde der Name der Kategorie so gewählt, dass die Äußerungen nur auf der Metaebene beschrieben werden.[15]

Ebenfalls häufig vertreten mit 41 zugeordneten Codings ist die Kategorie „Rahmen/Rituale/Regeln“. In diese Kategorie fallen alle Äußerungen, in denen die Lehrkräfte einen dieser Begriffe konkret nennen (in-vivo Kodierung) oder mit einer umschreibenden Formulierung die Regelung des Unterrichts und das soziale Gefüge in der Klasse durch Absprachen oder (meist) gemeinsam mit der Klasse vereinbarte „Verträge“ benennen.

Es folgt die Kategorie „Verantwortung“.[16] Mit einer Häufigkeit von 40 Codings handelt es sich bei „Verantwortung“ insgesamt betrachtet um eine oft besetzte Kategorie. Ein Großteil der Lehrkräfte assoziiert diesen Begriff in Zusammenhang mit Klassenführung, allerdings oft ohne dass genauer erläutert wird, was konkret damit gemeint ist. In diesem Fall wäre es von Vorteil, in einer Interviewsituation genauer ergründen zu können, was Lehrkräfte sich unter dem Konstrukt Verantwortung vorstellen.

Ebenfalls mit einer Häufigkeit von 40 Codings vertreten ist die Kategorie „Erziehung/Werte/Pädagogik“. In dieser Kategorie werden Elemente zusammengefasst, welche die Einwirkung auf die geistig-moralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beinhalten. Damit sind Äußerungen gemeint, in denen die zukünftige Laufbahn der Lernenden meist auf

[15] Um aber den Gehalt der Segmente vollständig nutzen und auswerten zu können, wurden die Codings dieser Gruppe einem zweiten Kodiervorgang unterzogen, indem jeweils ein Farbcode (rot/grün) vergeben wurde. Mit der zusätzlichen Vergabe eines roten oder grünen Codes wurden alle wertenden Textstellen als entsprechend negativ oder positiv konnotiert hervorgehoben.

[16] Hierbei handelt es sich um eine reine in-vivo kodierte Kategorie. Das Kodierungsprinzip folgt der Grounded Theory (vgl. Flick et al., 2007, S. 468 ff.). Es gilt, das Datenmaterial möglichst nah am originalen Wortlaut zu kodieren, weil die Theorie davon ausgeht, dass die empirische Erkenntnis im Material an sich liegt (vgl. Flick et al., 2007, S. 468 ff.). Die funktionale Umsetzung dieses Prozesses erfolgt in MAXQDA über die sogenannte in-vivo Kodierung, bei der das Segment automatisch den Kategorienamen erzeugt. Entsprechend fallen in die Kategorie „Verantwortung“ nur Textstellen, in denen dieser Begriff konkret auftaucht.

menschlicher und weniger auf leistungsbezogener Ebene thematisiert wird, z.B. „Vorbildfunktion“ oder „Vermittlung von Werten“. Diese Textsegmente beleuchten die pädagogischen Prozesse unabhängig vom Unterrichtsgeschehen. Sie nehmen stattdessen die Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus. In den Formulierungen lassen die Lehrkräfte erkennen, dass sie die Unterstützung dieser Entwicklung als eine ihrer Aufgaben sehen. Dies ist daran festzumachen, dass sie sich selbst als Akteure positionieren, also als einen aktiven und ausführenden Part, der in der Lage ist, Einfluss auszuüben. Gleichzeitig wird damit ausgedrückt, dass es ein Machtgefälle zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkraft gibt. Die Richtung des Einflusses verläuft immer eindeutig von der Lehrkraft zum Lernenden. Dieser Aspekt wurde explizit im Kodierleitfaden aufgeführt, weil sich bei der induktiven Auswertung zeigte, dass dieses Machtgefälle ein Kennzeichen der Kategorie darstellt. Mit anderen Worten, die Lehrkraft selbst sieht sich in der übergeordneten Position in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen.

38 Mal werden von den 199 Befragten persönliche Eigenschaften der Lehrkraft mit dem Begriff Klassenführung assoziiert. Alles, was im allgemeinen Verständnis als Charaktereigenschaft zu bezeichnen ist, ist in dieser Kategorie zusammengefasst. Ein typisches, sehr häufig auftretendes Beispiel ist „Empathie“. Bei der Benennung der Kategorie wurde bewusst auf den Begriff Lehrerpersönlichkeit verzichtet, weil er gemäß der wissenschaftlichen Aufarbeitung bereits vorbestimmt ist und sich außerdem in seiner Definition von der reinen Aufzählung von Charaktereigenschaften abgrenzt (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 804 f.). Bromme definiert den Begriff über das Vorhandensein von „Wissen und Können“, welche zu den charakterlichen Eigenschaften hinzukommen (Bromme, 1997, zitiert nach Bromme & Haag, 2008, S. 804 f.). Die Theorie zu den Techniken der Klassenführung geht davon aus, dass guter Unterricht unabhängig von der Person funktionieren kann, weil die bestimmende Komponente nicht die persönlichkeitsbezogenen, sondern die erlernbaren und kompetenzbezogenen Dimensionen der Klassenführung sind (vgl. Piwowar et al., 2013, S. 7 f.).

In gleichem Maße nicht mit den Techniken der Klassenführung verbunden ist, wie in Kap. 2 beschrieben, die Funktion der Klassen*leitung*. Es nennen 21 von 199 befragten Personen (10,5%) einen oder mehrere Aspekte, welche die Tätigkeit der Klassen*leitung* oder eine ihrer Facetten beschreiben (36 zugeordnete Codings). Die Kategorie beinhaltet auch Äußerungen, die eine Abwandlung der Bezeichnung darstellen, die also eine leitende, führende Komponente beschreiben. Ein Beispiel hierfür ist eine Formulierung wie „Alphatierchen“. Diese Varianten berücksichtigend, trägt die Kategorie die Bezeichnung „Leitung/Führung/Klassenlehrer“.

Ebenfalls noch mit über 30 zugeordneten Codings findet sich im „MAXMaps"-Modell auf der unteren rechten Hälfte die Kategorie „Transparenz/Ziele/Planung". Ihr wurden 31 Textstellen des gesamten Datenmaterials zugeordnet. Beispielsweise zählen Aussagen wie „klare Zielsetzungen" dazu. In dieser Gruppe wurden alle Passagen gesammelt, die eine Orientierung für die Lernenden im Unterricht fordern. Der sogenannte rote Faden der Stunde sollte den Lernenden transparent sein, im Speziellen durch klar formulierte Zielsetzungen (siehe Kodierleitfaden). Die Verwendung des Wortes „Ziel*" (*in verschiedenen Zusammensetzungen) ist im Material besonders oft aufgetreten, weshalb es in die Bezeichnung der Kategorie aufgenommen wurde (in-vivo kodiert).
Die Kategorie „Monitoring/Aufmerksamkeit" ist definiert durch „Die Überwachung der Schüler durch den Lehrer während des Unterrichts" (siehe Kodierleitfaden). Gefüllt ist sie mit Formulierungen wie z.B. „Klasse unter Kontrolle haben". Ihr wurden insgesamt 26 Textstellen zugeordnet, die von 19 Personen stammen. Nach der Beschreibung im Kodierleitfaden entspricht sie der Dimension „Allgegenwärtigkeit" (Kounin, 2006, S. 90). In einem weiteren Schritt der Datenauswertung werden die Assoziationen nicht nur nach der Häufigkeit ihres Auftretens ausgewertet, sondern auch danach, an welcher Stelle im Text sie auftauchen. Entsprechend ist es wichtig zu klären, ob „Monitoring/Aufmerksamkeit" eine Kategorie ist, die zumindest zuerst, wenn auch nicht häufig, von den Befragten assoziiert wird. Die zugehörige Auswertung ist in Abbildung 22 im weiteren Verlauf von Kapitel 4.2.1 dargestellt (vgl. Abb. 22).
Die weitere Beschreibung von Abbildung 21 bezieht sich auf die linke Seite des Kreises. Auf dieser Seite erscheinen alle Kategorien, die weniger als 25 zugeordnete Codes haben. Bei 688 vergebenen Codes auf 19 Kategorien geht es also um diejenigen Aspekte, die prozentual betrachtet jeweils weniger als 5% aller kodierten Elemente ausmachen. Es handelt sich um die Kategorien:

12. Lernen/Wissensvermittlung (22)
13. Elternarbeit (21)
14. Wissenschafts- und/oder Theoriebezug (18)
15. Probleme/Konflikte lösen (13)
16. Didaktik & Methodik (13)
17. Motivation/Aktivierung (12)
18. Sonstiges (11)
19. Zeit/Abläufe/Effektivität (10)

In dieser Auflistung ist zu sehen, dass Aspekte wie „Motivation/Aktivierung" und „Zeit/Abläufe/Effektivität" die letzten Ränge bei den Assoziationen der Lehrkräfte belegen. Ebenfalls seltener assoziiert werden die Aspekte „Lernen/Wissensvermittlung", „Didaktik & Methodik"

und „Motivation/Aktivierung“. An letzter Stelle findet sich der Aspekt „Zeit/Abläufe/Effektivität“.

Zwischenfazit: Auswertung der Assoziationen mit Klassenführung

Lehrkräfte assoziieren mit Klassenführung insbesondere organisatorische Tätigkeiten und das soziale Miteinander in der Klasse. Unter den vier häufigsten Kategorien befindet sich kein Aspekt, der klassischer Weise mit den Dimensionen von Klassenführung nach Kounin verbunden ist.

Assoziationen stellen, wie in Kapitel 2.2.2 erläutert wurde, eine Zwitterrolle dar, die auf Gedächtnisinhalte ebenso wie auf Einstellungen referieren können. Es ist daher zu vermuten, dass eine Abfrage des Wissens über Klassenführung zu ähnlichen Ergebnissen führen könnte, was in Kapitel 4.2.2 untersucht wird.

Assoziationsstruktur

Wie in Kapitel 3 dieser Arbeit erklärt wurde, wird neben der häufigkeitsbasierten Deskription eine tiefergehende Analyse der Assoziationsstruktur angestrebt. Im Unterschied zur reinen Quantifizierung der inhaltsanalytisch ermittelten Kategorien, erfolgt bei der Assoziationsstrukturenanalyse zusätzlich neben der Erfassung der Inhalte auch ihre Position. Das bedeutet, Semantik und Syntax werden kombinatorisch erfasst und gleichzeitig zur Auswertung herangezogen. Erst das Zusammenspiel beider Aspekte gibt Aufschluss über die Denkweise der zu untersuchenden Stichprobe (vgl. Kap. 3). Anders gesagt, es wird danach geschaut, (1) *was* Lehrkräfte assoziieren und was sie (2) *zuerst* assoziieren.

Die Frage ist, wie sich die Relevanz der Kategorien verändert, wenn einbezogen wird, an welcher Stelle der gesamten Äußerung die jeweilige Kategorie auftaucht. Es wird analysiert, welche Assoziationsstruktur (Stimulus „Klassenführung“) sich für die befragten Lehrkräfte ermitteln lässt.

Als Form der Darstellung des Ergebnisses wird eine Kreisform gewählt. Die Relevanz der Kategorien nimmt von außen nach innen ab, weil die Fläche des Kreises die Häufigkeiten widerspiegelt. Die eingenommene Fläche jeder Kategorie entspricht in jedem Ring des Kreises der Häufigkeit ihres Auftretens. Die Lesart erfolgt demnach von außen nach innen, sodass die erstgenannten Antworten außen den größten Raum einnehmen und die irrelevantesten und spätesten Antworten durch die kleinste Fläche im inneren der Darstellung visualisiert werden. Methodisch ermittelt wurden die Werte über die funktionale Kodierung jedes inhaltlichen Codes

mit einer Ziffer, die die Stellung im Satz angibt (vgl. Kap. 3). Im Ergebnis zeigt sich das in Abbildung 22 dargestellte Bild (vgl. Abb. 22).

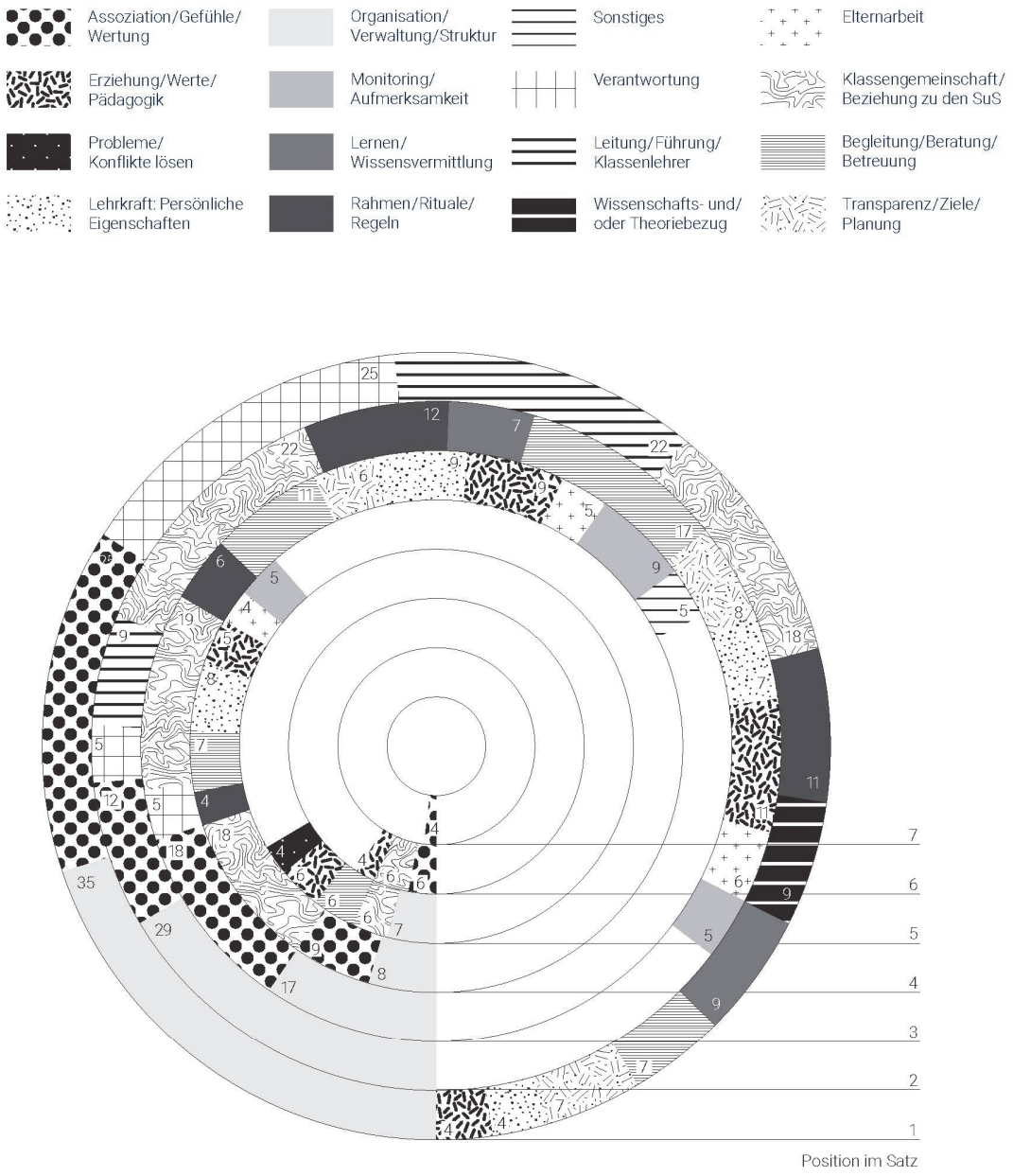


Abbildung 22: Assoziationsstruktur (Stimulus Klassenführung). Alle Kategorien kombiniert mit ihrer Position im Satz, inklusive absoluter Häufigkeiten. Berechnung über den CRB (MAXQDA 12). Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl aller Codings=1469, rein inhaltliche Codings: 688, N=199. (Eigene Darstellung).

Anmerkung: Die Schraffierungen wurden individuell zugewiesen. Die Länge der Kreissegmente symbolisiert die Ausprägung der Häufigkeiten. Leserichtung von außen nach innen.
Lesebeispiel: Von den inhaltlichen Kategorien wurde der Code „Organisation/Verwaltung/Struktur" 35 Mal zuerst genannt, 29 Mal an zweiter Stelle usw.

Abbildung 22 vereint drei Aspekte, die für die Analyse bzw. Feststellung der Assoziationsstruktur bedingend sind (vgl. Merten, 1995, S. 168):

1) Inhalt,
2) Schnelligkeit und
3) Häufigkeit der Äußerung.

In der Legende werden die Inhalte (1) aufgeschlüsselt, wobei sich die Reihenfolge nach der absoluten Häufigkeit der Nennung richtet. Die häufigsten Erstnennungen führen die Liste an, die seltensten beschließen sie. Die Schnelligkeit der Äußerung (2) ist ablesbar durch die Position des Ringes. Je weiter außen der Ring, desto schneller wurde die Kategorie assoziiert. Als Lesehilfe dienen die seitlichen Ziffern, die die Stellung der Assoziation im Satz markieren. Schließlich ist die Häufigkeit (3) der entstandenen Kombination durch die in den Feldern eingefügte Ziffer abzulesen.

Die Kategorie „Organisation/Verwaltung/Struktur“ ist auch in der kombinierten Auswertung die dominanteste Kategorie. 35 Mal tritt sie an erster Stelle auf, 29 Mal an zweiter Stelle. Da sich die Kategorie ebenfalls konsequent auf die inneren Kreise verteilt, lässt sich ablesen, dass auch nach längerem Nachdenken und anderen Erstassoziationen auf Seiten der Befragten trotzdem ein Stichwort zum Thema „Organisation/Verwaltung/Struktur“ assoziiert wird. Dieser Befund ist vielleicht noch bedeutsamer als die Feststellung der dominanten Erstnennungen dieser Kategorie, weil sie davon zeugen, dass die Kategorie trotz anderer Gedanken zum Klassenführungsbegriff nach Meinung der jeweiligen Lehrkräfte auch zum Thema gehört.

Am zweithäufigsten wurde von den Lehrkräften ein subjektives Gefühl im Sinne der Kategorie „Assoziation/Gefühle/Wertung“ notiert. Es handelt sich um eine Kategorie, die mit Ausnahme der Position 4 auf jedem Ring in Abbildung 22 vertreten ist. In der Ausprägung verhält sie sich ähnlich wie die Kategorie „Organisation/Verwaltung/Struktur“, weil sie nicht nur rasch, sondern auch sehr oft auftritt. Insgesamt kann also ebenfalls von einer Kategorie mit hoher Relevanz gesprochen werden, wobei unter dem Begriff Relevanz die kombinatorische Wichtigkeit aus inhaltlichem und strukturellem Code zu verstehen ist – so ergibt sich die Bedeutsamkeit. Als Besonderheit ist in diesem Fall hervorzuheben, dass die besagte Kategorie ausschließlich den siebten Ring und somit komplett die letzte Position besetzt. Konkret bedeutet dies, dass – sofern die Lehrkräfte bis zu sieben verschiedene Aspekte genannt haben – der siebte und letzte Aspekt immer eine Assoziation im Sinne eines Gefühls oder einer Bewertung war.

Am dritthäufigsten an erster Stelle genannt wurde der Begriff „Verantwortung“. Wie erwähnt handelt es sich um eine in-vivo gebildete Kategorie. Jedes Coding enthält den Begriff Verantwortung, auch wenn, wie bereits erklärt wurde, nicht klar ist, was von den Lehrkräften konkret

darunter verstanden wird. Es zeigt sich, dass diese Kategorie in der Auswertung der gesamten Assoziationsstruktur an Relevanz gewinnt. Verglichen mit der einfachen Häufigkeitsauszählung rückt diese Kategorie von der sechsten (vgl. Abb. 21) an die dritte Stelle (vgl. Abb. 22). 25 Mal wird zuerst „Verantwortung“ von den Lehrkräften mit Klassenführung assoziiert. Auch wird der Begriff häufig früh, also schnell, assoziiert. Er tritt in der syntaktischen Konstellation lediglich an den Positionen eins, zwei und drei auf. Es lässt sich also sagen, dass es sich um eine Assoziation handelt, die den Lehrkräften schnell als ein Gedanke erscheint, wenn sie nach Klassenführung gefragt werden. Um herauszufinden, wie „Verantwortung“ gemeint sein könnte, wurde im späteren Verlauf eine Faktorenanalyse im SPSS-Datensatz durchgeführt. Mit dieser Funktion ist es möglich, zusammenhängende Bereiche zu erkennen, die zunächst nicht offensichtlich sind. Das Ergebnis ist im späteren Verlauf dieses Kapitels zu lesen (vgl. Kap. 4.3.1).

Auch die Kategorie „Leitung/Führung/Klassenlehrer“ bietet ein interpretierbares Bild im Kreis der Assoziationsstruktur, bevor sich die einzelnen Felder stark zerstreuen. Diese Kategorie wird am vierthäufigsten zuerst assoziiert. Damit rückt sie – verglichen zur einfachen Häufigkeitsauszählung – deutlich nach vorn. Wird die Stellung der Assoziation außer Acht gelassen, erzielt die Kategorie mit 31 Codings den achten Rang (vgl. Abb. 22). Wird jedoch die syntaktische Position berücksichtigt, rückt die Kategorie an die vierte Stelle der am häufigsten zuerst geäußerten Begriffe. Auch bei den Nennungen an zweiter Stelle im Satz folgt sie den drei anderen beschriebenen Kategorien. Spätere Nennungen, z.B. als Dritt- oder Fünftstellung, treten ebenfalls auf. Allerdings durchbrechen bereits hier andere Codes das bisher stringente Muster, welches zum besseren Verständnis noch einmal in Abbildung 23 zusammengefasst wird (vgl. Abb. 23).

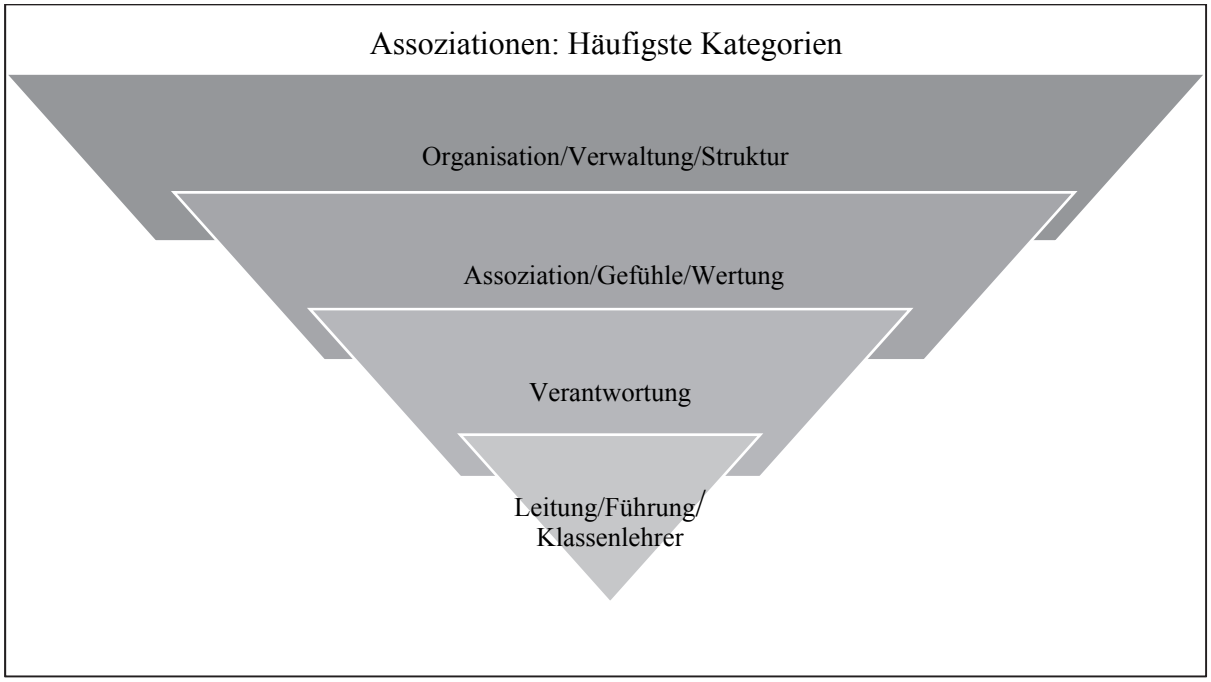


Abbildung 23: Extraktion der vier Kategorien, die am häufigsten zuerst genannt wurden. Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469, (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), inhaltliche Codings=688, N=199. (Eigene Darstellung).

Abbildung 22 zeigt, dass die Ergebnisse in den tieferen Ebenen heterogener werden. So zeigt sich im weiteren Verlauf der Ringe in den rechten und inneren Bereichen, dass die entstandenen Kombinationen von Kategorie und Stellung im Satz oft unter den Wert zehn fallen, was die Aussagekraft der Daten eher abnehmen lässt.

Aufschlussreicher ist es, das Kreisdiagramm an dieser Stelle einmal im Gesamten zu betrachten (vgl. Abb. 22). Die weißen Stellen zeigen die Positionen, die kein Datenmaterial enthalten: Je größer die weiße Fläche eines Ringes ist, desto seltener wurde eine Response (=Antwort; siehe Glossar) an der jeweiligen Satzstelle der Gesamtäußerung getätigt. Die Ausrichtung der Gesamtgrafik ist an dem äußeren Ring orientiert. Ergo ist nur dieser Ring komplett ausgefüllt. Äquivalent enthält der innere Ring den größten Anteil weißer Fläche. Er visualisiert die Fälle, in denen Lehrkräfte bis zu sieben verschiedene Codes zugewiesen bekommen haben. Diese Zuweisung erfolgte insgesamt vier Mal. Die Darstellung zeigt, dass die meisten Lehrkräfte bis zu drei unterschiedliche Assoziationen zu Klassenführung notiert haben. Ab der vierten Position, in der Grafik also im vierten Ring, brechen die Werte ein. Er ist weniger als bis zur Hälfte ausgefüllt. Entsprechend weniger wird es bei den Ringen fünf, sechs und sieben.

Verglichen mit der einfachen Häufigkeitsauszählung hat sich hinsichtlich der Assoziationsstruktur gezeigt, dass sich die Relevanz einiger Kategorien verschoben hat. Beobachtbar und

hinsichtlich der Datenmenge interpretierbar ist dies insbesondere bei den ersten vier Positionen. Führten bei der Häufigkeitsanalyse noch die Kategorien

(1) „Organisation/Verwaltung/Struktur“,

(2) „Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS“,

(3) „Assoziationen/Gefühle/Wertung“ und

(4) „Begleitung/Beratung/Betreuung“

die Liste an, treten bei der Assoziationsstruktur zwei andere Bereiche (Listenplätze 3 und 4) in den Vordergrund:

(1) „Organisation/Verwaltung/Struktur“,

(2) „Assoziationen/Gefühle/Wertung“,

(3) „Verantwortung“ und

(4) „Leitung/Führung/Klassenlehrer“.

Während hier also eine Verschiebung der Relevanzen zu erkennen ist, offenbart sich gleichzeitig eine Schnittmenge in beiden Auswertungen für die Kategorien (1) Organisation/Verwaltung/Struktur und (2) Assoziationen/Gefühle/Wertung. Es zeigt sich, dass sich die Assoziationsstruktur von Lehrkräften durch die hohe Bedeutung des organisatorischen Aspektes kennzeichnet. Außerdem nennen sie eine wertende Komponente, die positiv oder negativ ausfallen kann. Allgemein ist diese Erkenntnis ein wichtiger Befund, weil sie zeigt, dass Klassenführung häufig mit einem inneren Gefühl verbunden ist. In Anbetracht der aufgestellten Hypothese, dass sich die Einstellung auf den Wissenserwerb und die Anwendung auswirkt, ist dieses Ergebnis als relevant einzustufen. Schlussfolgernd muss im nächsten Schritt genauer betrachtet werden, *wie* die Bewertungen im Einzelnen ausfallen. Ferner ist festzuhalten, dass die Assoziationsstruktur den Begriff der Verantwortung beinhaltet und die Funktion der Klassen*leitung* in den Vordergrund stellt. Somit ist die Assoziationsstruktur überwiegend durch Aspekte, die im wissenschaftlich anerkannten Sinn nicht mit Klassenführung in Verbindung stehen, gekennzeichnet. Offensichtlich findet eine Verwechslung von Klassenleitung und Klassenführung statt.

Assoziationen mit einer Bewertung

Tabelle 20: Gemeinsames Auftreten einer positiven oder negativen Bewertung mit einer inhaltlichen Kategorie. Berechnung über den Code-Relations-Browser (MAXQDA 12). Anzahl der Kategorien=19, Gesamtzahl der Codings=1469 (Inhalt + Reihenfolge + Bewertung), inhaltliche Codings=688, N=53.

Codesystem	Wissenschafts- und/oder Theoriebezug	Motivation/Aktivierung	Sonstiges	Probleme/Konflikte lösen	Elternarbeit	Zeit/Abläufe/Effektivität	Begleitung/Beratung/Betreuung	Didaktik & Methodik	Assoziationen/Gefühle/Wertung	Lernen/Wissensvermittlung	Transparenz/Ziele/Planung	Leitung/Führung/Klassenlehrer	Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften	Rahmen/Rituale/Regeln	Monitoring/Aufmerksamkeit	Verantwortung	Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS	Erziehung/Werte/Pädagogik	Organisation/Verwaltung/Struktur	SUM
negativ				1	1	2			36			2	1			1			9	52
positiv					1				31	1							4			37
SUM																				89

In Tabelle 20 ist zu sehen, dass 89 aller inhaltlichen Codings den Zusatzcode „Bewertung“ erhielten (vgl. Tab. 20). Ein Beispiel für diesen Code lautet „macht Spaß“. Von 688 inhaltlichen Codings entspricht das einem Anteil von 12,9%. Insgesamt liegen 52 negative und 37 positive Bewertungen vor. Es wurden also mehr negative (58,4%) als positive Bewertungen (41,6%) identifiziert. Auffällig ist, dass manche Kategorien rein positive oder rein negative Bewertungen beinhalten, während zwei der 19 Kategorien ein ausgeglichenes Verhältnis zeigen, nämlich die Fälle „Elternarbeit“ und „Assoziationen/Gefühle/Wertung“. Die hohen Werte in der Kategorie „Assoziationen/Gefühle/Wertung“ entstehen dadurch, dass dieser Kategorie alle emotional behafteten Äußerungen zugeordnet sind. Die Werte sind demnach methodisch bedingt und werden für die weitere Analyse exkludiert. Die Betrachtung der anderen Werte im Detail liefert trotz geringer Fallzahlen wichtige Erkenntnisse über die assoziativen Verknüpfungen von Lehrkräften mit Klassenführung.

Positiv bewertet:

- Elternarbeit (1)
- Lernen/Wissensvermittlung (1)
- Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS (4)

Negativ bewertet:

- Probleme/Konflikte lösen (1)
- Elternarbeit (1)
- Zeit/Abläufe/Effektivität (2)
- Leitung/Führung/Klassenlehrer (2)
- Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften (1)
- Verantwortung (1)
- Organisation/Verwaltung/Struktur (9)

Auf den ersten Blick zeigt sich rein quantitativ, dass die negativen Bewertungen variantenreicher ausfallen als die positiven. Qualitativ kennzeichnen sich die negativen Bemerkungen durch fachunspezifische, überunterrichtliche Tätigkeiten wie die Organisation und Leitung einer Klasse. Stichworte wie „Bürokratie", „Papierkrieg" oder Sätze wie „steigende Anforderungen formaler Art" und „verhindert z.T. Fachunterricht" sind Beispiele, in denen Lehrkräfte ihren Unmut zum Ausdruck gebracht haben, der durch administrative Tätigkeiten verursacht wird. Passend dazu treten zwei negative Bewertungen in der Kategorie „Zeit/Abläufe/Effektivität" auf. Diese Elemente umfassen laut Kodierleitfaden alles, was auf effiziente Abläufe im Unterricht abzielt. Außerdem ausschließlich negativ assoziiert wurden „Probleme/Konflikte lösen", „Leitung/Führung/Klassenlehrer", „Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften" und „Verantwortung".

All dem stehen positiv bewertete Assoziationen gegenüber, die ihren quantitativen Schwerpunkt im sozialen Bereich, nämlich der „Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS" haben. Eine positiv behaftete Äußerung dieser Kategorie ist z.B. „Möglichkeit, Schüler besser kennenzulernen". Charakteristisch für diese Gruppe von Äußerungen ist das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und der Klasse sowie den Klassenmitgliedern untereinander. Ausschließlich positiv bewertet wurde die Kategorie „Lernen/Wissensvermittlung".

Zwischenfazit: Assoziationsstruktur und Bewertung

Oft und rasch assoziiert werden organisatorische Tätigkeiten sowie allgemeine Gefühle. Prominenter sind in der Assoziationsstrukturenanalyse im Vergleich zur Häufigkeitsauszählung die Kategorien „Verantwortung" sowie „Leitung/Führung/Klassenlehrer" vertreten.

Die Ergebnisse zur Bewertung lassen auf eine leicht negative Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung schließen. Besonders auffällig ist die überdurchschnittlich hohe negative Bewertung von organisatorischen Tätigkeiten. Scheinbar durchgehend positiv werden die Klassengemeinschaft und die Beziehungen untereinander wahrgenommen.

4.2.2 Definitionen der Lehrkräfte von Klassenführung

Lehrkräfte wurden nicht nur gebeten, ihre Assoziationen zu Klassenführung zu notieren, sondern auch – im zweiten Schritt – eine Definition des Begriffes zu formulieren. Die Kodierung erfolgte bei der Auswertung der Definitionen anders als bei den Assoziationen. Grundsätzlich wurde aufgrund der Antworten in Form vollständiger Sätze (anstatt Auflistungen oder Stichworten) eine größere Kodiereinheit gewählt. Kodiert wurde immer der gesamte Fall. Das bedeutet, dass immer das komplette Textsegment eines Falles markiert wurde, wenn ein Code zugeteilt wurde. Aufgrund der komplexeren Satzstrukturen ist dieses Vorgehen praktischer und passender als die Kodierung einzelner Phrasen wie im Fall der Assoziationen geschehen. Allerdings hat es den Nachteil, dass nicht so exakt wie bei den Assoziationen zu erkennen ist, welcher Teil des Satzes welchen Code zugewiesen bekommen hat. Für die spätere Auswertung ist dies aber wiederum nicht relevant und deshalb vertretbar, denn es interessiert letztlich, welche Aspekte von Klassenführung – so wie sie in Kapitel 2 erläutert wurden und damit von der Wissenschaft anerkannt sind – genannt wurden oder nicht genannt wurden. Die Bewertung richtiger bzw. nicht richtiger Nennungen folgt also einem dichtomen Prinzip auf nominalem bzw. ordinalem Skalenniveau. Eine detaillierte Aufdeckung der Denkstrukturen wie bei den Assoziationen ist hierbei nicht erforderlich, zumal die Äußerungen weniger affektiv, sondern überlegt und ausformuliert von den Lehrkräften zu Papier gebracht wurden.
Außerdem handelte es sich um ein deduktiv gebildetes Kategoriensystem, welches ausgehend von den gängigen Definitionen von Klassenführung angelegt wurde (vgl. Kap. 3). Darüber hinaus wurde stärker mit Subcodes gearbeitet als bei den inhaltlich gleichgewichteten Assoziationen. Die Etablierung von Subcodes ermöglicht eine hierarchische Sortierung der Nennungen. Je differenzierter, also genauer und exakter, ein Aspekt von Klassenführung angesprochen wurde, desto tiefer wurde das Segment im Codebaum verortet und umgekehrt. Dieses Auswertungssystem lässt es zu, Rückschlüsse auf das Wissen der Lehrkräfte über Klassenführung zu ziehen. Es kann danach gefragt werden, welche konkreten Aspekte Lehrkräfte zu diesem Thema nennen oder im Gegenteil, wie unklar ihnen das Konstrukt möglicherweise ist. Aus den zuvor entwickelten Kategorien, die auf der Grundlage der wissenschaftlichen Literatur zusammengetragen wurden, ergibt sich demnach der in Abbildung 24 visualisierte Codebaum (vgl. Abb. 24).

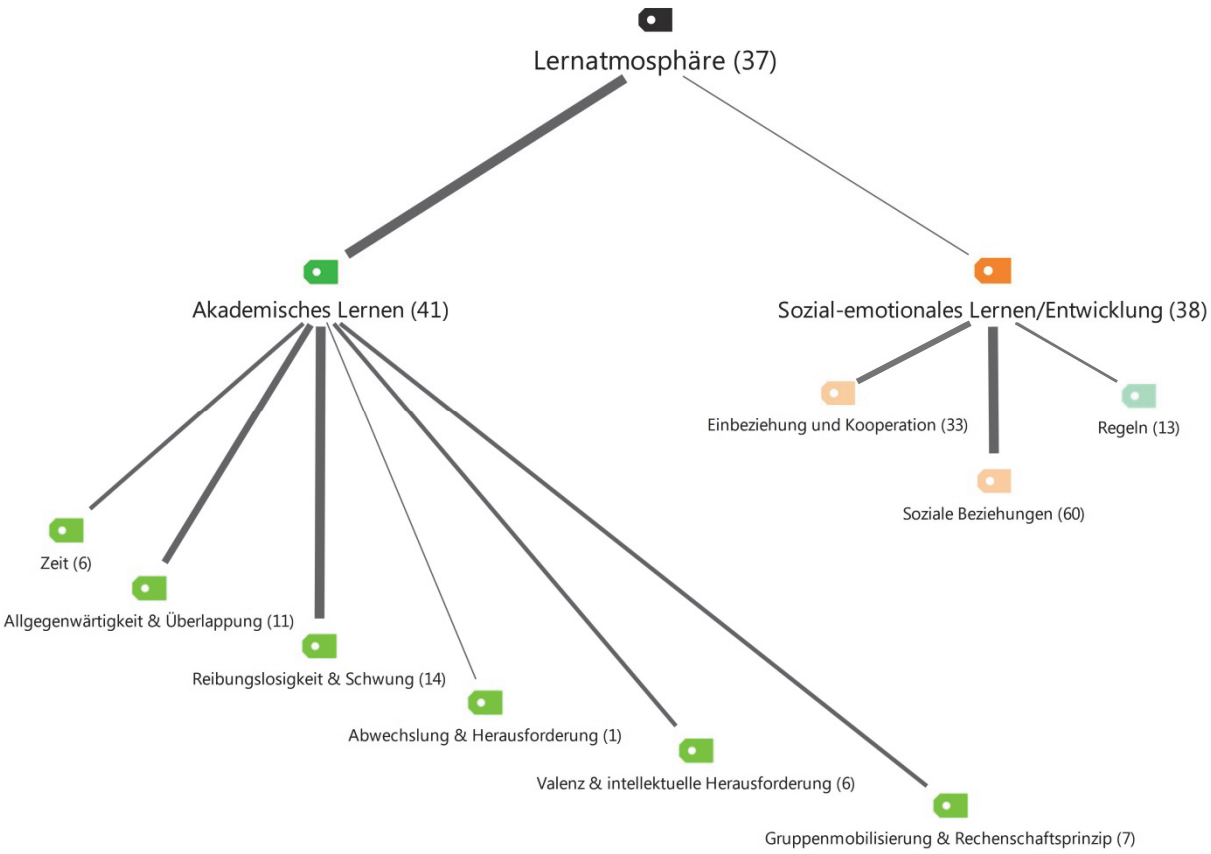


Abbildung 24: Darstellung des Codebaumes mit MAXMaps zur Auswertung der von Lehrkräften formulierten Definitionen von Klassenführung als „Code-Subcode-Segments Model". Die Stärke der Linien symbolisiert schemenhaft die Häufigkeitsausprägung, die jeweils in Klammern angegeben ist. Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=167. (Eigene Darstellung).

Parallel zu den Assoziationen wird auch zunächst ein Auswertungsbeispiel angeführt, um nachvollziehen zu können, wie bei der Auswertung der Definitionen konkret vorgegangen wurde. Die Intercoderreliabilität für die Auswertung der Definitionen weist in der prozentualen Übereinstimmung einen Wert von 86% auf.

Beispiel:

> Klassenführung bedeutet, die Entwicklung einer Lerngruppe unter Berücksichtigung vieler Aspekte (z.B. Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, Organisation, Absprache im Kollegium, Einhaltung und ‚Überwachung' schulischer Regeln, …) zu begleiten. (Fall 62)

Zunächst fällt auf, dass die Definition in Form eines vollständigen Satzes formuliert wurde. Sie repräsentiert damit das typische Schriftbild für diese Datensammlung. Auf semantischer Ebene finden sich in dem vorliegenden Beispiel zwei Aspekte von Klassenführung in Anlehnung an die in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte Definition von Klassenführung nach Kounin

(2006) und Evertson und Weinstein (2006a). Sie verteilen sich im Codebaum auf zwei von drei möglichen Ebenen, die als „eher allgemein“ gelten. Die Zuordnung des ersten Teils, in dem die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler angesprochen wird, entfällt auf die Oberkategorie „sozial-emotionales Lernen/Entwicklung“. Dieser Code ist ein Subcode der Oberkategorie „Lernatmosphäre“. Diesem Code wurden Elemente zugeordnet, bei denen nicht spezifiziert ist, ob mit „Lernatmosphäre“ das soziale oder das akademische Lernen gemeint ist. Sie ist also eine umfassende und „allgemeine“ Kategorie. Ein weiterer Aspekt, der auf der *tieferen* Ebene im Codebaum anzuordnen ist, lautet „Regeln“. Diese Kategorie ist ein Subcode der Kategorie „sozial-emotionales Lernen“. Da die anderen von der Lehrkraft aufgeführten Aspekte *(„Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, Organisation, Absprache im Kollegium“)* zu keinem weiteren Code im Codebaum passen, bleibt es bei den beiden Zuordnungen auf *mittlerer* Differenzierungsebene in Ergänzung der „eher differenzierten“ Äußerung „Regeln“. Eine entsprechende Interpretation wäre demnach, dass die Lehrkraft eine überwiegend allgemeine Vorstellung des Konstrukts der Klassenführung hat, weil die meisten Inhalte im Codebaum auf der *mittleren* Ebene liegen, nur ein Element der *tieferen* Ebene angehört (vgl. Tab. 21; vgl. Abb. 24).

Da die Einstufungen der Codings im Codebaum zu den entsprechenden Kategorien in MAXQDA immer zusammen mit der Häufigkeit ihres Auftretens angezeigt werden, ist direkt zu erkennen, welche Kategorien und Ebenen viele Zuordnungen erhalten haben und welche Bereiche eher schwach ausgeprägt sind. Auf diese Weise zeigt sich, wie das Verständnis von Klassenführung, – und damit das messbare Wissen über Klassenführung anhand der notierten Definitionen – über die Stichprobe verteilt, ausfällt. In Anlehnung an die Forschungsfrage dieser Arbeit, was Lehrkräfte unter Klassenführung verstehen, interessiert es nun, welche Dimensionen von Klassenführung von den Lehrkräften genannt werden, und wenn sie eine Dimension nennen, wie konkret sie diese Dimension beschreiben können.

Erste Eindrücke vermittelt Tabelle 21, in der jeder Code im Einzelnen mit seiner Häufigkeitsausprägung aufgeführt ist. In der Tabelle ergänzt sind die Zuordnungen der Codes zu der jeweiligen Differenzierungsebene (*oberste*; *obere*; *mittlere*; *tiefere* Ebene).

Tabelle 21: Codesystem mit Häufigkeitsausprägungen pro Code für die von Lehrkräften genannten Definitionen von Klassenführung. Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Obere Ebene	Lernatmosphäre				37
		Mittlere Ebene	Akademisches Lernen		41
				Tiefere Ebene Zeit	6
				Allgegenwärtigkeit & Überlappung	11
				Reibungslosigkeit & Schwung	14
				Abwechslung & Herausforderung	1
				Valenz & intellektuelle Herausforderung	6
				Gruppenmobilisierung & Rechenschaftsprinzip	7
			Sozial-emotionales Lernen/Entwicklung		38
				Einbeziehung der SuS & Kooperation	33
				Soziale Beziehungen	60
				Regeln	13
	SUM				*267*
Oberste Ebene	Sonstiges				32
	SUM				***299***

In Tabelle 21 ist abzulesen, dass insgesamt 299 Codings vorliegen. Bei 199 ausgewerteten Fällen entspricht dies einer Nennung von durchschnittlich einem bis zwei Aspekten (~1,5) zum Thema Klassenführung pro Lehrkraft. Nicht abgezogen ist die Anzahl der 32 Fälle, in denen die Kategorie „Sonstiges“ vergeben wurde. In dieser Kategorie sind alle Formulierungen enthalten, in denen die Frage nicht beantwortet wurde (21 Mal) oder eine Antwort formuliert wurde, die keiner Dimension von Klassenführung zuzuordnen war (11 Mal). 32 Lehrkräfte haben also auch Aspekte genannt, die mit dem Thema nichts zu tun haben. Wird diese Zahl von

der Gesamtanzahl der Codings abgezogen, bleiben 267 kategorisierte Codings. Dies entspricht einer durchschnittlichen Nennung von 1,3 Aspekten von Klassenführung je Lehrkraft.
Für die Kategorie „Lernatmosphäre“ auf oberster Ebene ergeben sich 37 Nennungen. Da es sich allerdings um eine Oberkategorie handelt, lässt sich theoretisch die Anzahl der Codings ihrer Subcodes dazuzählen. Das heißt, die Codings aus „akademisches Lernen“ und „sozial-emotionale Entwicklung“ würden – auch samt ihrer Subcodes – hinzugezogen, weil sie inhaltlich dazugehören.
Die Kategorie mit den meisten zugeordneten Segmenten lautet „soziale Beziehungen“. Sie beinhaltet 60 der insgesamt 267 inhaltlich verwertbaren Codings. Der Code „soziale Beziehungen“ ist ein Subcode des Obercodes „Sozial-emotionales Lernen/Entwicklung“ und befindet sich im Codebaum auf der tiefsten, also der dritten, Ebene (vgl. Abb. 24). Es ist zu sehen, dass auf „Einbeziehung der SuS & Kooperation“ 33 Codings entfallen. Das sind etwas mehr als halb so viele Codings wie beim gleichwertigen Subcode „soziale Beziehungen“. Trotzdem handelt es sich im Vergleich zu allen anderen Codes auf der tiefsten Ebene immer noch um den Code mit der zweithäufigsten Ausprägung. Insgesamt stellt die Gruppe der beiden Subcodes zum gemeinschaftlichen Miteinander im Unterricht die stärkste Komponente im Codebaum dar.
Es bestehen nun verschiedene Möglichkeiten, die Verhältnisse dieser Gruppen zu betrachten und der Interpretation zu unterziehen: Ausgehend vom Obercode zum Untercode, quasi top-down oder umgekehrt. Ebenso können die Codes einzeln oder aufsummiert interpretiert werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Subcodes zum akademischen Lernen nach Kounin (2006) differenzierter sind als die Subcodes zum sozialen Miteinander. Es existieren mehr als zwei Subcodes im Bereich des akademischen Lernens, sodass sich die Codings aufgrund der zahlreichen Zuordnungsmöglichkeiten stärker verteilen (vgl. Abb. 24). Um die Vergleichbarkeit beider Richtungen dennoch zu gewährleisten, muss in der Gegenüberstellung der Code auf nächsthöherer Ebene herangezogen werden. Im Codebaum entspricht dies der mittleren von drei Ebenen. Die nachfolgende Darstellung zeigt die Verteilung der Häufigkeiten für die beiden Kategorien der mittleren Ebene im grafischen Vergleich (vgl. Abb. 25).

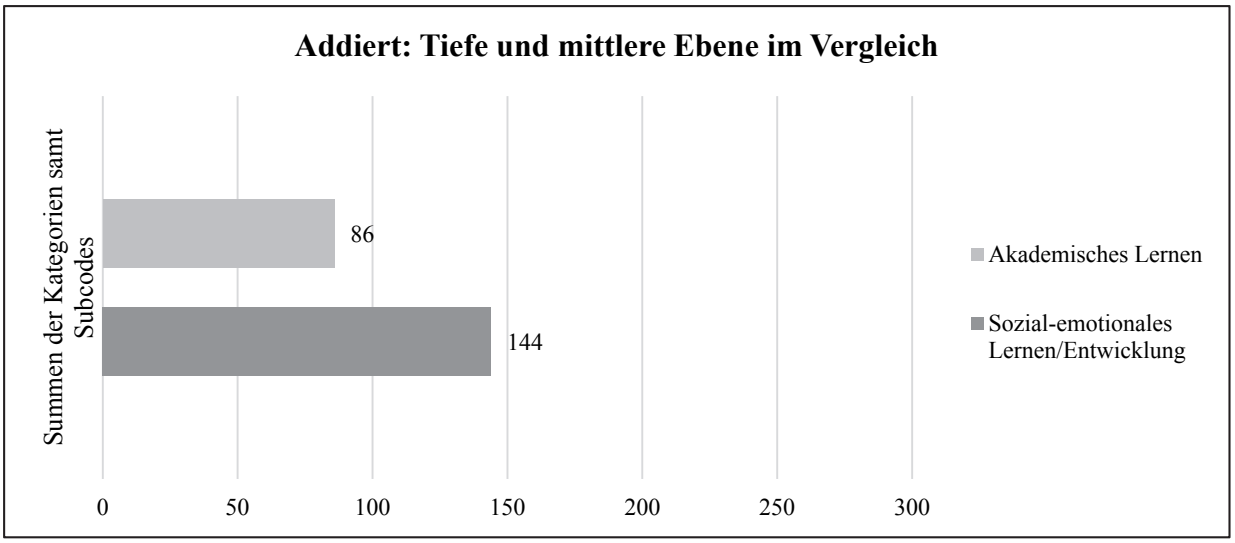


Abbildung 25: Addierte Häufigkeitsausprägungen der beiden Hauptkomponenten von Klassenführung (Aufsummierung der Codehäufigkeiten von tiefster und mittlerer Ebene im Codebaum). Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Addiert wurden hier nicht nur die Subcodes, sondern auch die zugehörigen Codes auf mittlerer Ebene, sodass die Werte ergänzend zu Abbildung 24 zu lesen sind. Es ergibt sich auch bei der Addition aller Subcodes keine großartige Verschiebung der Verhältnisse. Im Vergleich zu allen Textsegmenten, die etwas zum akademischen Lernen oder einer anderen Dimension nach Kounin (2006) enthalten, sind solche Textstellen stärker vertreten, die das Soziale im Unterricht betreffen. Insgesamt ergeben sich in der Summe für die Kategorie „Sozial-emotionales Lernen“ 144 Codings und für die Kategorie „Akademisches Lernen“ 86 Codings. Wie sich die Werte von 86 bzw. 144 auf die einzelnen Subcodes der zugehörigen Kategorie aufteilen, zeigt Abbildung 26 im grafischen Vergleich (vgl. Abb. 26). Ausgeschlossen ist darin die Kategorie „Regeln“, weil sie, wie in Kapitel 2 erläutert wurde, den anderen Aspekten immanent ist.

In jedem Fall besteht die zentrale Erkenntnis für diesen Vergleich darin, dass die Gruppierung der sozialen Aspekte die meisten Codings enthält. Sie stellt die am stärksten ausgeprägte Gruppe aller potentiell zuzuordnenden Aspekte von Klassenführung dar. Es zeigt sich, dass das akademische Lernen als die Komponente von Klassenführung, die besonders von Kounin betont wird, den Lehrkräften weniger präsent ist. Werden ihre zugehörigen Subcodes mit dem zugehörigen Obercode summiert, entsteht eine Summe von 86 Codings. Verglichen mit 144 Codings, die auf den sozialen Bereich entfallen, erscheint dieser Wert eher gering.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, wie sich die Zahl zusammensetzt und welche Bereiche ganz besonders niedrig ausgeprägt sind, wenn es um die Dimensionen von Klassenführung nach Kounin (2006) geht. Wie bereits Tabelle 21 gezeigt hat, weisen die Subcodes der Kategorie „Akademisches Lernen“ entsprechend wenige Zuordnungen auf (vgl. Tab. 21; vgl. Abb. 26). Abbildung 26 stellt die ungleiche Verteilung in der Gegenüberstellung dar (vgl. Abb. 26).

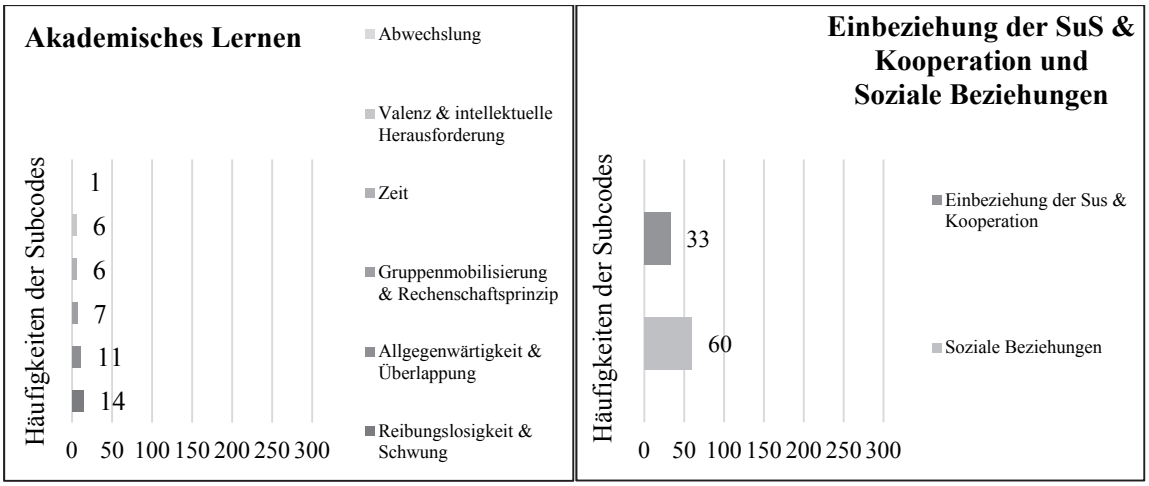


Abbildung 26: Vergleich der Häufigkeitsausprägungen der sechs Subcodes zum akademischen Lernen sowie den sozialen Beziehungen (Tiefste Ebene im Codebaum). Anzahl der Kategorien=12, Gesamtzahl der Codings=299, N=199.

Der Kategorie „akademisches Lernen“, die für sich betrachtet auf mittlerer Ebene 41 Codings zählt, sind sechs Subcodes untergeordnet. Minimal existiert ein Coding in einer Kategorie, maximal 14 Codings in einer anderen Kategorie. Ein einzelnes Coding, und damit auch den Code mit der geringsten Häufigkeitsausprägung überhaupt, stellt die Kategorie „Abwechslung“ dar. Jeweils sechs Codings beinhalten die Kategorien „Zeit“ und „Valenz & intellektuelle Herausforderung“. Dicht gefolgt von der Kategorie „Gruppenmobilisierung & Rechenschaftsprinzip“, die sieben Zuordnungen zählt. „Allgegenwärtigkeit & Überlappung“ wurde elf Mal von den Lehrkräften erwähnt. Schließlich stellt die größte Gruppe mit 14 Zuweisungen die Kategorie „Reibungslosigkeit & Schwung“ dar (Beispiele siehe Kodierleitfaden Kap. 3.5.2).

Dieses Ergebnis ist eher unerwartet. Die Dimensionen der Klassenführung nach Kounin (2006) zählen zum professionellen Wissen von Lehrkräften. Im quantitativen Abschnitt des Fragebogens geben Lehrkräfte an, ihr Wissen über Klassenführung als eher gut bis gut einzuschätzen. Allerdings scheint es zumindest im Bereich des akademischen Lernens so zu sein, dass dessen Komponenten den befragten Lehrkräften nicht so präsent sind wie die Teilbereiche der sozial-emotionalen Entwicklung. Dieser Bereich ist deutlich stärker ausgeprägt, was bereits die Auswertungen der Assoziationen haben vermuten lassen. Hier wurden nach organisatorischen und administrativen Tätigkeiten als weitere Aspekte die gemeinschaftlichen Verhältnisse im Klassenverband assoziiert.

4.3 Zusammenschau quantitativer und qualitativer Daten

> (…) allein er hatte Gelegenheit genug gehabt, zu bemerken, daß es ihm an Erfahrung fehle, und er legte daher auf die Erfahrung anderer und auf die Resultate, die sie daraus mit Überzeugung ableiteten, einen übermäßigen Wert und kam dadurch nur immer mehr in die Irre. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, Kap. I , Pos. 5163)

Das nachfolgende Kapitel beinhaltet eine Zusammenschau, in der die qualitativen Daten vor den Erkenntnissen aus den quantitativen Analysen gespiegelt werden. Die qualitativ ausgewerteten Daten wurden in einen SPSS-Datensatz transformiert und im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes analysiert.

4.3.1 Verhältnis von Einstellungen zu Assoziationen

Wie verhalten sich die Erkenntnisse über die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Klassenführung zu den Assoziationen – wenn also quantitativ und qualitativ erhobene Antworten miteinander verglichen werden?

Maßgeblich für die Erfassung der Einstellung auf qualitativem Wege sind die Bewertungen der Lehrkräfte, die sie im Zusammenhang mit der Angabe ihrer Assoziationen getätigt haben. Sie äußerten diese Gedanken frei und unbeeinflusst im Gegensatz zu den Angaben bei den vorgefertigten Items im geschlossenen Teil des Fragebogens. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive ist gerade dies besonders aufschlussreich und ein wesentliches Charakteristikum qualitativ erhobener Daten.

Allerdings stellen sich aus methodischer Sicht vereinzelte Probleme dar. Die Skala zur Einstellung wurde über die gesamte Stichprobe hinweg gebildet, sodass sich die Mittelwerte aus einem N=199 ergeben. Hingegen haben weitaus nicht alle Lehrkräfte, genauer gesagt nur 26,6% der Befragten, eine Bewertung bei der Formulierung von Assoziationen abgegeben. Dies entspricht n=53 Personen. Die Ergebnisse einem direkten Vergleich im Sinne einer Gegenüberstellung zu unterziehen, ist daher nicht unbedingt sinnvoll. Deshalb wird bei der Zusammenschau der beiden Datenquellen auf die Bildung von Gruppen zurückgegriffen. Geschaut wird danach, wie sich die einzelnen Mittelwerte der quantitativ erhobenen Skalen darstellen, wenn nach positiv und negativ geäußerter Bewertung unterschieden wird (vgl. Tab. 22).

1. Schritt

Dargestellt sind die Ergebnisse hierzu zunächst als reine Tabelle, da statistisch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten nachgewiesen wurden. Einbezogen sind alle

Fälle, die eine positive oder negative Bewertung beinhalten im Zusammenhang mit den ausgewählten Skalen Selbstwirksamkeit, Quellen der Selbstwirksamkeit, Anwendung von Techniken der Klassenführung, Einstellung gegenüber Klassenführung und selbsteingeschätztes Wissen beinhalten.

Tabelle 22: Positive und negative Bewertungen von Klassenführung mit ausgewählten Skalen. N=199.

		Selbstwirksamkeit	Quellen der Selbstwirksamkeit	Anwendung von Techniken der Klassenführung	Einstellung gegenüber Klassenführung	Selbsteingeschätztes Wissen
		Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
Positive Bewertung	Keine *n*=162	2,94	2,47	3,02	3,11	3,12
	Mehrfach *n*=31	2,88	2,38	2,94	3,10	3,06
Negative Bewertung	Keine *n*=156	3,00	2,58	3,33	3,44	3,38
	Mehrfach *n*=43	2,87	2,35	2,93	3,18	3,03

Die Werte müssen aufgrund nicht vorliegender statistischer Signifikanz vorsichtig interpretiert werden. Tendenziell ist zu sehen, dass die Mittelwerte im Bereich der Selbstwirksamkeit samt Quellen selbiger geringer ausfallen als die Mittelwerte zur Anwendung, Einstellung und dem selbsteingeschätzten Wissen zu Klassenführung. In Bezug auf die vorliegende Fragestellung, wie sich Assoziationen und Einstellungen sowie Wissen und selbsteingeschätztes Wissen zueinander verhalten, ist keine klare Tendenz erkennbar.

2. Schritt

Aus Tabelle 22 ist nicht ersichtlich, ob es Fälle gibt, in denen sowohl mindestens eine positive als auch mindestens eine negative Bewertung abgegeben wurde. Zu prüfen ist also die stochastische Unabhängigkeit beider Gruppen. Rechnerisch kann diesem Problem begegnet werden, indem im zweiten Schritt der Analyse entsprechende Fälle ausgeschlossen werden. Tatsächlich ergibt sich, dass von den 53 Fällen 21 ausgeschlossen werden (*neutral* = 21; *positiv* = 10; *negativ* = 22). Hierbei wird nochmals deutlich, dass negative Kodierungen überwiegen. Mit 22 Nennungen sind mehr als doppelt so viele rein negative als rein positive Äußerungen vorhanden. Für den Gruppenvergleich ergeben sich entsprechend kleine Fallzahlen pro Zelle, wobei SPSS im T-Test für drei Skalen signifikante Mittelwertunterschiede markiert (vgl. Tab. 23).

Tabelle 23: Ergebnisse der Prüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Fallgruppen mit mindestens einer rein positiven und mindestens einer rein negativen Bewertung. Methode: T-Test (SPSS Ver. 23) CI=Konfidenzintervall; LL=Lower limit; UL=Upper limit. n=32.

	Positive Bewertung			Negative Bewertung				95%CI	
	n	M	SD	n	M	SD	*P*	LL	UL
Anwendung von Techniken der Klassenführung*	10	3,33	0,32	22	2,94	0,49	.02	-.74	-.05
Selbsteingeschätztes Wissen*	10	3,38	0,36	22	3,06	0,38	.03	-.61	-.03
Einstellung gegenüber Klassenführung*	10	3,44	0,33	22	3,10	0,48	.05	-.69	.00
Selbstwirksamkeit	10	3,00	0,31	22	2,88	0,33	.35	-.37	.13
Quellen der Selbstwirksamkeit	10	2,58	0,56	22	2,38	0,37	.24	.54	.14

*Anmerkungen: * Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant.*

Die Exklusion der Fälle, die jeweils mindestens eine positive und mindestens eine negative Aussage tätigen, lassen die Auswertung zu einem neuen Ergebnis kommen. Diejenigen, die sich ausschließlich positiv geäußert haben, weisen signifikant höhere Mittelwerte auf den Skalen Anwendung von Techniken der Klassenführung ($t(30) = -2{,}3$, $p < .05$), selbsteingeschätztes Wissen ($t(30) = -2{,}2$, $p < .05$) und Einstellung gegen über Klassenführung ($t(30) = -2{,}1$, $p < .05$) auf. Im Vergleich ist der Mittelwert der Skala zur Einstellung dabei am höchsten. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten zeigen sich zwischen den Gruppen für die Selbstwirksamkeit und die Quellen der Selbstwirksamkeit. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation jedoch die geringe Zahl der verbleibenden Fälle.

Bei der Transformation der qualitativ erhobenen Assoziationen wurde aber nicht nur wie im zuvor dargestellten Fall dichotom gearbeitet, sondern auch mit ordinalen Abstufungen. So wurden auch die Häufigkeiten der Nennungen einer Assoziation für jeden einzelnen Fall erfasst. Möglich ist es deshalb, in Ergänzung an die Assoziationsstrukturenanalyse eine Faktorenanalyse durchzuführen. So wurden bei der Erfassung der Assoziationsstruktur die Kombinationen von Inhalten, Häufigkeiten und strukturellem Vorkommen erfasst. Auch auf quantitativem Wege ist es möglich, inhaltliche Bereiche zusammenfassend darzustellen, indem ähnliche Themenkomplexe über korrelative Berechnungen aggregiert werden. Um also aussagekräftigere Erkenntnisse über die Haltung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung zu erfahren, ist es wichtig, sich noch einmal stärker auf die inhaltlichen Bereiche, die von den Lehrkräften assoziiert wurden, zu konzentrieren. Dazu wurden die Variablen, die aus der qualitativen Inhaltsanalyse erwachsen sind, in einer explorativen Faktorenanalyse untersucht (vgl. Tab. 24). Dieses

Verfahren schließt an Mayrings Überlegungen zum Thema Mixed-Methods an (vgl. Mayring, 2012, S. 31).

Ein Vorteil bei der Transformation der qualitativ ausgewerteten Daten in einen quantitativen Datensatz in SPSS besteht darin, dass ausgewählte Berechnungen und Analysen durchgeführt werden können, welche die Funktionen inhaltsanalytischer Programme übersteigen. Im Speziellen ist es in diesem Fall möglich, eine Faktorenanalyse für ausgewählte Variablen durchzuführen, wobei eine Variable jeweils einem Code entspricht. Infrage kommt dabei eine explorative Faktorenanalyse (EFA) für die Assoziationen. Die Items sind einander gleichgestellt – ohne Hierarchie – und weisen mit einer Ausnahme ausreichende Fallzahlen pro Variable auf. Das Ziel der Analyse besteht darin, auf empirischem Wege zu prüfen, ob innerhalb der Assoziationen zusammengehörige Inhaltsfelder existieren und eine „Datenreduktion" möglich ist (Bühl 2010, S. 556 ff.). Dies ist insbesondere interessant, weil das „Ergebnis" einer qualitativen Analyse, die durch das Forscherteam selbst getätigt wurde, rechnerisch von einer Software (SPSS, Version 22) ergänzt und validiert werden kann. Die Stichprobengröße von N=199 liegt dabei exakt im empfohlenen Spektrum (vgl. Rost 2005, S. 169). Ebenso ist das Verhältnis von „Variablenzahl zu Versuchspersonenzahl" als „sehr gut" zu bezeichnen (Rost 2005, S. 169).

Das Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse legt die Bildung von sieben Faktoren nahe (vgl. Tab. 24).

Tabelle 24: Explorative Faktorenanalyse für alle Codes der Assoziationen.

Rotierte Komponentenmatrix[a]

	Ladung α auf Faktor							
Kategorie	I	II	III	IV	V	VI	VII	h²
Probleme/Konflikte lösen	**.70**							.54
Sonstiges	**.68**							.52
Assoziationen/Gefühle/Wertung	**.62**		-.24					.47
Rahmen/Rituale/Regeln		**.65**						.37
Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften		**.53**			-.29		-.27	.50
Zeit/Abläufe/Effektivität		**.49**	.25					.32
Didaktik & Methodik			**.77**					.61
Motivation/Aktivierung			**.56**				.39	.42
Transparenz/Ziele/Planung		.29	**.52**			-.27	-.21	.38
Lernen/Wissensvermittlung	-.22			-.59				.40
Begleitung/Beratung/Betreuung		-.22		**.55**				.40
Wissenschafts- und/oder Theoriebezug				-.54				.31
Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS		.43			**.67**			.64
Erziehung/Werte/Pädagogik					**.67**			.54
Elternarbeit						**.69**		.27
Leitung/Führung/Klassenlehrer				.28		-.55	**.42**	.52
Organisation/Verwaltung/Struktur	-.29			.39	-.33	**.46**	.20	.43
Verantwortung	.20	-.29			.38	**.42**	-.28	.53
Monitoring/Aufmerksamkeit							**.80**	.46
Anteil an aufgeklärter Gesamtvarianz	8,5%	7,6%	7,3%	7,1%	7,1%	6,8%	6,6%	-

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
[a] Die Rotation ist in 13 Iterationen konvergiert.
Akzeptable oder bessere Faktorladungen sind fett markiert.

Auf der Grundlage der Matrix lassen sich verschiedene Lösungen interpretieren, wobei immer auch die inhaltliche Schlüssigkeit einen Stellenwert besitzt (vgl. Rost, 2005, S. 169).

Bei der Betrachtung der Faktorladungen fällt zunächst auf, dass vereinzelt negative Werte auftauchen. Beispielsweise laden „Theorie und/oder Wissenschaftsbezug“ und „Lernen/Wissensvermittlung“ jeweils mit einer mittleren bis hohen Ladung negativ auf dem vierten Faktor. Hinzukommt, dass die Kommunalitäten der beiden Variablen nicht besonders hoch sind. Diese beiden Indizien sind Anzeichen dafür, dass die beiden Komponenten insgesamt nicht gut ins

Modell passen. Für die weitere Interpretation werden sie daher ausgeklammert. Als Konsequenz ließe sich festhalten, dass es ratsam wäre, diese Kategorien im qualitativen Modus noch einmal zu prüfen. Das fehlende Fitting könnte ein Hinweis auf mögliche Überarbeitungsfelder sein. Ferner werden Faktorladungen <,400 nicht als akzeptable Ladung betrachtet, sodass sich folgende Bereiche zu Faktoren zusammenfassen lassen:

- Faktor 1: Probleme/Konflikte lösen, Assoziationen/Gefühle/Wertung, (Sonstiges)
- Faktor 2: Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften, Rahmen/Rituale/Regeln, Zeit/Abläufe/Effektivität
- Faktor 3: Didaktik & Methodik, Motivation/Aktivierung, Transparenz/Ziele/Planung
- Faktor 4: Begleitung/Beratung/Betreuung (*negative Ladungen*: Lernen/Wissensvermittlung, Wissenschafts- und/oder Theoriebezug)
- Faktor 5: Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS, Erziehung/Werte/Pädagogik
- Faktor 6: Elternarbeit, Organisation/Verwaltung/Struktur, Verantwortung
- Faktor 7: Leitung/Führung/Klassenlehrer, Monitoring/Aufmerksamkeit
- Nicht zuzuordnen: Lernen/Wissensvermittlung, Wissenschafts- und/oder Theoriebezug

Die Faktorenanalyse kann dabei helfen, diejenigen Bereiche zu erkennen, die empirisch betrachtet zusammengehören. Auf dem ersten Faktor laden die Kategorien „Probleme/Konflikte lösen“, „Sonstiges“ und „Assoziationen/Gefühle/Wertung“. Warum diese drei mit relativ hohen Faktorladungen zusammengefasst werden könnten, ist inhaltlich zunächst nicht offensichtlich. Zu vermuten ist jedoch, dass in dieser Dimension alles zusammengefasst ist, was bewertend im Sinne von Abneigung, Kommentarlosigkeit oder Gefühlen allgemein verbunden ist. Somit könnte der erste Faktor z.B. mit „Wertungen und anderes“ betitelt werden.
Auf dem zweiten Faktor wurden persönliche Eigenschaften der Lehrkraft, die Nutzung von Regeln und das Zeitmanagement zusammengefasst. Diese Zuordnung ist zumindest insofern schlüssig, als dass die Etablierung von Regeln insbesondere der Optimierung des Zeitmanagements und der Abläufe im Unterricht dienen kann. Z.B., indem geregelt oder ritualisiert ist, wie Arbeitsblätter möglichst schnell verteilt oder Gruppen möglichst zügig gebildet werden. Eine mögliche Überschrift für den Faktor wäre demnach „Regeln und Zeit“. In welcher Weise die persönlichen Eigenschaften der Lehrkraft dabei eine Rolle spielen, wäre rein spekulativ. Das Datenmaterial beinhaltet unter dem Aspekt „Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften“ besonders oft das Stichwort „Empathie“. Diese Fähigkeit kann gerade bei der Etablierung von Regeln ein

Vorteil sein, indem Lehrkraft und Schülerschaft einen kooperativen Vertrag miteinander eingehen (vgl. Lohmann, 2013, S. 10). Je mehr Verständnis ihnen in diesem Prozess von der Lehrkraft entgegengebracht wird, desto stärker fühlen sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen.

Der dritte Faktor umfasst Hauptbestandteile der Kounin'schen Dimensionen von Klassenführung. Sie sind nicht eins zu eins übertragbar, aber implizit in seinen Dimensionen enthalten. Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft während des Unterrichts sowie die Aktivierung der Lernenden sind bei Kounin stark verankert (vgl. Kounin, 2006, S. 89 ff.). Indirekt wird auch die Transparenz angesprochen, wenn es um die Abwicklung von Abläufen geht. Insgesamt – und somit ebenfalls implizit bei Kounin vorhanden – werden diese Elemente über didaktische und methodische Unterrichtsbausteine umgesetzt, sodass auch diese Variable vertretbar zugeordnet werden kann. Alle Bereiche umfassen die Unterstützung des akademischen Lernens im Unterricht. Ein Titel für diesen Faktor könnte demnach „akademisches Lernen nach Kounin" lauten.

Der vierte Faktor ist ganz besonders interessant im Hinblick auf seine Faktorladungen. Zusammengefasst sind hier zwei Bereiche, die im gesamten Fluss dieser Arbeit als getrennte Bereiche angenommen werden. Es handelt sich um insgesamt drei Variablen, von denen zwei zum akademischen Lernen und der kognitiven Wissensaneignung, und eine Variable dem sozialen Gefüge zugeordnet sind. „Lernen/Wissensvermittlung" ist auf die Schülerinnen und Schüler bezogen und zielt auf Lernprozesse ab. Der „Wissenschafts- und/oder Theoriebezug" bezieht sich auf das bereits vorhandene Professionswissen auf Seiten der Lehrkraft. Die Kategorie beinhaltet alle Stichworte, die von den Lehrkräften diesbezüglich genannt wurden, z.B. konkrete Publikationen. Davon hebt sich inhaltlich eigentlich die Kategorie „Begleitung/Beratung/Betreuung" ab, weil sie eindeutig den fürsorglichen Aspekt von Lehrkräften gegenüber den Schülerinnen und Schülern beschreibt. Hierbei lädt nur die Variable mit sozialem Bezug „Begleitung/Beratung/Betreuung" positiv auf diesem Faktor. „Lernen/Wissensvermittlung" und „Wissenschafts- und/oder Theoriebezug" laden jeweils negativ. Rechnerisch bedeutet dies, dass diese beiden Variablen negativ mit „Begleitung/Beratung/Betreuung" korrelieren. Damit bestätigt sich die in der Theorie angenommene Teilung von akademischem und sozialem Lernen im Unterricht. Ein zusammenfassender Faktor mit dem Ziel der Dimensionsreduktion lässt sich in diesem Fall also nicht bilden.

Die Konstellation der Variablen auf dem fünften Faktor lässt sich unter der Überschrift „Soziales Miteinander" zusammenfassen. Auf diesem Faktor laden die beiden Variablen bzw. Kategorien „Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS" und „Erziehung/Werte/Pädagogik". Thematisch gebündelt werden also – und auch dies scheint inhaltlich betrachtet schlüssig – das

soziale Gefüge in der Klasse samt ihrer Lehrkraft sowie die pädagogischen Paradigmen, die sie im Unterricht anwendet und es damit beeinflusst.

Auch der sechste Faktor umfasst ausschließlich in sich stimmige Bereiche, die sich unter dem Begriff „Organisatorisches" subsummieren lassen. Was durchaus naheliegend scheint, ist auch aus inhaltlicher Sicht sinnvoll. So werden die Kategorien „Elternarbeit" und „Organisation/Verwaltung/Struktur" zusammengefasst. Hinzukommt laut SPSS auch die Variable „Verantwortung". Damit erhält die Gesamtauswertung eine wichtige, zusätzliche Erkenntnis. Auf der Basis der qualitativen Auswertung war bislang unklar, was genau die Lehrkräfte unter „Verantwortung" verstehen. Unter Hinzunahme des Ergebnisses der Faktorenanalyse ergibt sich nun der empirische Hinweis darauf, dass mit dem Begriff die Übernahme der Verantwortung für organisatorische Bereiche gemeint sein könnte. Warum allerdings die Variable „Leitung/Führung/Klassenlehrer" negativ auf diesem Faktor lädt (α = -.55), ist nicht plausibel. Die inhaltliche Argumentation spräche eher für eine positive Verknüpfung mit den anderen Aspekten. Positiv lädt diese Variable allerdings auf dem siebten Faktor. Ebenso wie die Kategorie „Monitoring/Aufmerksamkeit", die ausschließlich auf dem siebten Faktor lädt.

Letztendlich nicht untergebracht sind, wie bereits erwähnt, die Kategorien „Lernen/Wissensvermittlung" und „Wissenschafts- und/oder Theoriebezug", bedingt durch die negativen Ladungen.

Ergebnis: Als Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse mit dem Ziel der Dimensionsreduktion und dem Erkennen zusammenhängender Variablen kann festgehalten werden, dass aus 19 Kategorien bzw. Variablen sechs Faktoren entstanden sind:

1. Wertungen und anderes
2. Regeln und Zeit
3. Akademisches Lernen nach Kounin
4. Begleitung/Beratung/Betreuung
5. Soziales Miteinander
6. Organisatorisches
7. Monitoring/Aufmerksamkeit

Das Ergebnis der Analyse überzeugt zuletzt nicht in Gänze, weil zwei Variablen negative Faktorladungen zeigen und auch durch diesen Umstand bedingt zwei Faktoren nur aus einer einzigen Variable bestehen (Faktoren vier und sieben). Die negativ ladenden Variablen können nicht zugeordnet werden.[17] Für eine vage Richtlinie, die eröffnen kann, welche inhaltlichen Dimen-

[17] Bei der Durchführung weiterer explorativer Faktorenanalysen zeigte sich kein klareres Bild, wenn die Variablen „Lernen/Wissensvermittlung" und „Wissenschafts- und/oder Theoriebezug" ausgeschlossen wurden. Es ergaben sich in der unrotierten und rotierten Komponentenmatrix erneut jeweils sieben Faktoren. Mit der Ausnahme zweier veränderter Zuordnungen einzelner Variablen würden die sieben Faktoren samt Bezeichnungen bestehen bleiben.

sionen sich zusammenfassen ließen, zeigt die durchgeführte EFA eine überwiegend nachvollziehbare Tendenz. Außerdem bestätigt sie, dass akademisches Lernen tendenziell nicht mit den sozialen Dimensionen vermischt werden sollte, sondern dass es sich um einen eigenständigen Bereich handelt.

Zwischenfazit: Einstellungen und Assoziationen

Während die geschlossenen Instrumente einen hohen Grad an Zustimmung zu effizienter Klassenführung gemessen haben, zeigt sich in der qualitativen Analyse ein eher gegensätzliches Bild. Es wurden mehr als doppelt so viele rein negative Assoziationen gezählt als positive. Anschließend wurden zwei Gruppen gebildet, deren Mittelwerte sich für die drei Skalen zur Klassenführung signifikant unterschieden: Bei positiver Einstellung waren die Werte im selbsteingeschätzten Wissen, der (quantitativ gemessenen Einstellung) und der Anwendung von Klassenführung signifikant höher als für die Gruppe der Lehrkräfte, die ausschließlich negative Assoziationen geäußert hatten. Damit werden also die Hypothesen 1 und 2 aus dem Kapitel 4.1 auch durch diese Messung bekräftigt.

Methodisch wurden die generierten Variablen zu den Assoziationen einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Hierbei zeigte sich, dass inhaltlich verwandte Themenbereiche auf gleichen Faktoren luden (vgl. Tab. 24). Die EFA konnte die gebildeten Themenbereiche sowie deren Abgrenzungen voneinander somit großenteils validieren.

4.3.2 Verhältnis von selbsteingeschätztem Wissen zu Definitionen

Parallel zu dem soeben getätigten Vergleich wird nun der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis das selbsteingeschätzte Wissen zu den schriftlichen Definitionen steht. Die Formulierung einer Definition ist als Operationalisierung einer Wissensabfrage über Klassenführung zu verstehen. Deshalb dient eine Gegenüberstellung der Ergebnisse als eine Annäherung an das jeweils auf anderem methodischen Wege erhobene Ergebnis und bedient damit den Ansatz der Triangulation (vgl. Kap. 3). Um eine methodisch möglichst vergleichbare Zusammenschau zu ermöglichen, müssen auch hier zunächst Datentransformationen stattfinden. Dazu ist es wichtig, das Skalenniveau beider Variablen anzugleichen. Im SPSS-Datensatz ist das selbsteingeschätzte Wissen eine metrische Variable. Das Wissen in Form der Definitionen ist in MAXQDA zunächst nur hierarchisch im Codesystem gegliedert. Die Transformation in eine

quantitative Variable orientiert sich dabei an der Hierarchie und der Anzahl der Stufen des Codebaumes (vgl. Tab. 21). So besteht das Raster aus vier Stufen:

1. Keine Nennung einer Dimension von Klassenführung
2. Nennung eines allgemeinen Aspektes von Klassenführung
3. Nennung eines eher differenzierten Aspektes von Klassenführung
4. Nennung eines differenzierten Aspektes von Klassenführung

Diese Stufigkeit dient im nächsten Schritt der Transformation für die quantitativ erhobenen Werte. So wird jeder Lehrkraft in einer neu erstellten Variable ein Wert zwischen eins und vier zugewiesen. Zugewiesen wird immer der höchste Wert, der überhaupt pro Fall erreicht wurde. Wenn also eine Lehrkraft *mindestens einen* Aspekt genannt hat, der als *differenziertes Wissen* über Klassenführung kategorisiert wurde, wird im Datensatz ein Wert von vier auf dieser Skala vergeben usw. Sofern sie zusätzlich weitere Aspekte eher allgemeinerer Art über Klassenführung genannt hat, fließt dies weder vorteilhaft noch nachteilig in die Einstufung ein. Auf diesem Weg ist gleichzeitig garantiert, dass die Quantifizierung für jeden Fall angeglichen wird, weil eine Unabhängigkeit zur Anzahl der genannten Aspekte geschaffen wird. Diese fallen aufgrund des offenen Antwortformats nämlich entsprechend heterogen aus. Das Label „kein Wissen" wurde vergeben, wenn keine Definition von Klassenführung formuliert wurde. Hierbei gilt es, vorsichtig zu interpretieren, da möglicherweise auch dann keine Antwort gegeben wurde, wenn Wissen vorhanden ist.

Im Bereich der quantitativ erhobenen Daten wird für die Angleichung des Skalenniveaus der ursprünglich metrisch skalierten Variable „Selbsteingeschätztes Wissen" die Transformation in eine ordinale Variable vorgenommen. Hierzu werden die möglichen Werte zwischen den Ziffern 1 und 4 zusammengefasst, sodass in der Skala zum selbsteingeschätzten Wissen vier Antwortkategorien entstehen:

1. Kein Wissen
2. Eher geringes Wissen
3. Eher gutes Wissen
4. Gutes Wissen

Wissen, qualitativ erhoben	**Selbsteingeschätztes Wissen, quantitativ erhoben**	**Werte Label**
Keine Nennung einer Definition von Klassenführung	⇨ Kein Wissen	⇨ 1
Nennung eines allgemeinen Aspektes von Klassenführung	⇨ Eher gering	⇨ 2
Nennung eines eher differenzierten Aspektes von Klassenführung	⇨ Eher gut	⇨ 3
Nennung eines differenzierten Aspektes von Klassenführung	⇨ Gut	⇨ 4

Die Ordnungen beider Datenquellen entsprechen einander inhaltlich und weisen bereits beide die gleiche Richtung auf. Je höher der Wert, desto besser das Wissen bzw. das selbsteingeschätzte Wissen. Auf dieser Grundlage ist es im nächsten Schritt möglich, ähnliche Tendenzen und/oder Diskrepanzen zwischen den beiden Datenquellen herauszustellen.
Werden die Häufigkeitsausprägungen beider Skalen in einer Grafik dargestellt, ergibt sich das in Abbildung 27 dargestellte Bild (vgl. Abb. 27).

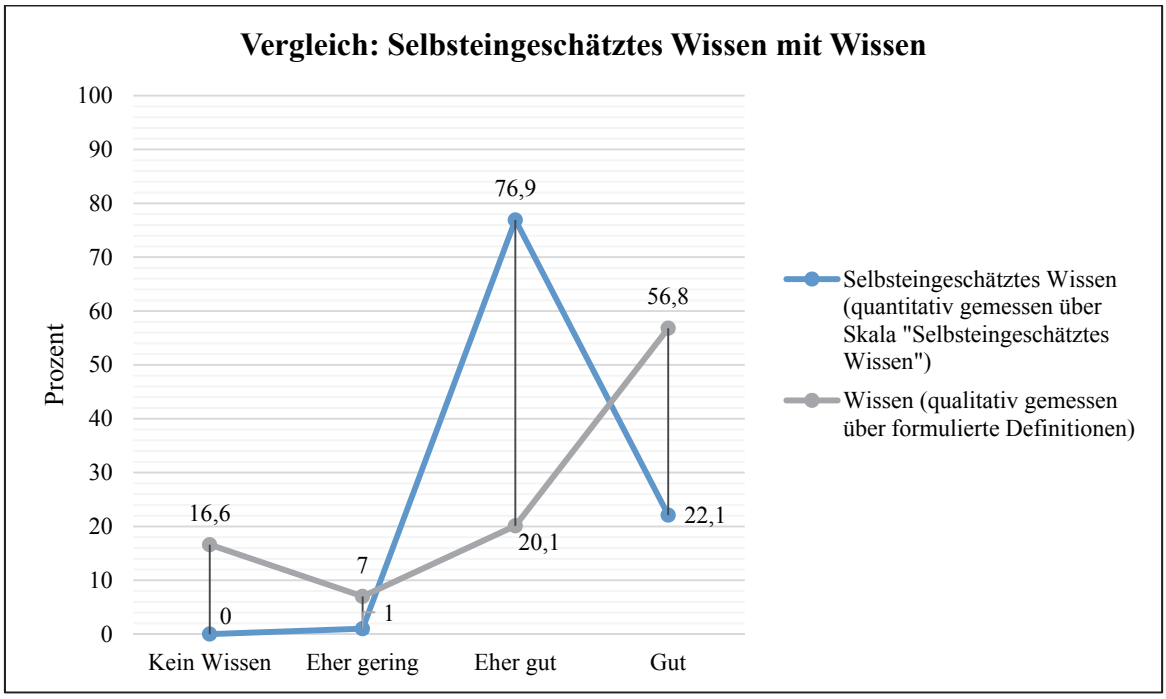


Abbildung 27: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen. 4-stufiges Antwortformat, N=199.

Anmerkung: Die Kurvenverläufe in der Darstellung sind als Hilfslinien zu verstehen, um die Überschneidungen der Werte visuell zu verdeutlichen. Es handelt sich nicht um Zwischenwerte, beide Skalen wurden auf ein ordinales Skalenniveau transformiert, um vergleichbar zu sein.

In der Grafik ist zu sehen, dass Diskrepanzen zwischen den Skalenwerten zum selbsteingeschätzten Wissen und dem über die Abfrage von Definitionen erhobenen Wissen über Klassenführung bei den Lehrkräften bestehen (vgl. Abb. 27). Zu sehen ist außerdem, dass sich die Profile überschneiden. Während die Werte in grauer Einfärbung in den Kategorien „kein Wissen“, „eher gering“ und „gut“ jeweils höher sind, liegen sie für die Angabe „eher gut“ deutlich unter dem Wert der blauen Kurve.
Auf der Grundlage der vorangegangenen Untersuchungen des Wissens, über die Selbsteinschätzung einerseits und die offenen Antworten andererseits, wäre zu vermuten, dass Lehrkräfte ihr Wissen konstant besser einschätzen, als es sich letztendlich bei der Abfrage erweisen würde.

Die als Kurvenverlauf visualisierten Werte zeigen jedoch ein anderes Bild. Keine einzige Lehrkraft hat in den geschlossenen Items einen Wert erreicht, der eine schlechte Selbsteinschätzung des Wissens über Klassenführung attestiert. Gleichzeitig hat die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse zu den formulierten Definitionen gezeigt, dass 16,6% keine Definition formuliert haben. In der Kategorie „eher gering" ist die Diskrepanz zwischen den beiden Werten im Diagramm klein. 1% der Befragten schätzen ihr Wissen eher gering ein und 7% haben tatsächlich eher undifferenzierte Definitionen von Klassenführung formuliert. Auffällig sind im Folgenden die beiden Kategorien „eher gut" und „gut". Hier sind deutlich höhere Diskrepanzen zu erkennen. 76,9% schätzen ihr Wissen als eher gut ein, während lediglich 20,1% tatsächlich eine eher differenzierte Definition von Klassenführung formulierten. Jedoch steigt diese Kurve deutlich nach oben mit dem Wert für die Kategorie „gut". 56,8% der Lehrkräfte weisen laut Auswertung der qualitativen Daten ein gutes, also differenziertes Wissen über Klassenführung auf. Hingegen schätzen nur 22,1% ihr Wissen selbst als „gut" ein. Die Differenz zwischen den beiden Punkten ist zwar geringer, aber dennoch relativ betrachtet eher groß.

Die reine Beschreibung der Verteilung der beiden Variablen sagt bislang nichts über die Einzelfallebene aus. Deshalb wird im nächsten Schritt über eine Korrelationsanalyse geprüft, ob individuelle Übereinstimmungen vorliegen oder nicht. In der Analyse über den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ergeben sich jedoch keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den qualitativ erhobenen Definitionen und dem selbsteingeschätzten Wissen (r_s (199) = .01, p > .05).

Um den bisher abgezeichneten Tendenzen der beiden Messverfahren weiter nachzugehen, bedarf es eines detaillierteren Einblickes. An dieser Stelle kommen die qualitativen Daten wieder ins Spiel. Im Analyseprozess wurden zunächst qualitative Daten in Werte transformiert. Um die festgestellten Diskrepanzen zu ergründen, kann es helfen, wieder auf die inhaltliche Ebene der Daten zurückzugehen, sodass sich die in Abbildung 27 dargestellten Zahlen aufzuschlüsseln lassen. Geprüft wird, welche Wissensinhalte hinter den einzelnen Kategorien liegen. Hierbei ist das theoretische Modell von Klassenführung von zentraler Bedeutung (vgl. Abb. 16). In der dort visualisierten Ansicht wurden die Kernelemente effizienter Klassenführung theoriegeleitet aufgeschlüsselt. Es ergaben sich im zweidimensionalen Modell mehrere Facetten für das sozial-emotionale Lernen sowie für das akademische Lernen. Letzteres beinhaltet in der Aufschlüsselung mehr Dimensionen (6) als die soziale Ebene (2, 3 inkl. Regeln). Die Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung in Kapitel 4.2.2 haben gezeigt, dass insofern ein Ungleichgewicht für die beiden Facetten vorliegt, als die soziale Dimension deutlich häufiger genannt wurde. Wird im nächsten Schritt die stark repräsentierte Facette des sozial-emotionalen Lernens

herausgenommen und der ursprüngliche Kern der Klassenführungsdimensionen nach Kounin (2006) fokussiert, ergibt sich ein anderes Bild (vgl. Abb. 28).

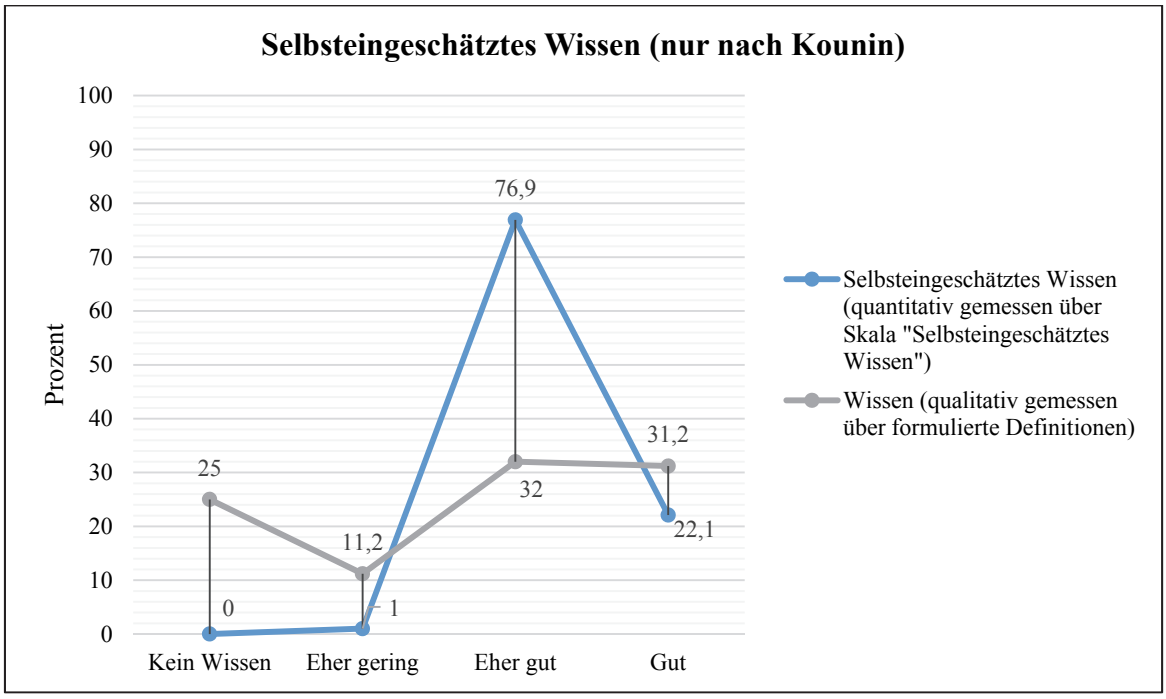


Abbildung 28: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen (nach Kounin). 4-stufiges Antwortformat, n=125.

Anmerkung: Die Kurvenverläufe in der Darstellung sind als Hilfslinien zu verstehen, um die Überschneidungen der Werte visuell zu verdeutlichen. Es handelt sich nicht um Zwischenwerte, beide Skalen wurden auf ein ordinales Skalenniveau transformiert, um vergleichbar zu sein.

Tendenziell werden im quantitativ erhobenen Bereich eher höhere Einschätzungen zum Wissen angegeben, während die qualitative Erhebungsform aufzeigt, dass häufiger kein Wissen vorliegt oder aber auch als eher gutes oder gutes kategorisiertes Wissen nur je zu rund einem Drittel gemessen wurde, wenn es ausschließlich um die klassischen Dimensionen nach Kounin (2006) geht.

Eine Korrelationsanalyse für die beiden Variablen zeigt keinen signifikanten Zusammenhang (r_s (199) = .14, p > .05).

Dieselbe Analyse wurde auch für die Dimension des sozial-emotionalen Lernens durchgeführt. Abbildung 29 zeigt zunächst die Verteilung der Häufigkeiten für die beiden Variablen selbsteingeschätztes Wissen und die Definitionen, die eine differenzierte Äußerung zum sozial-emotionalen Lernen enthielten.

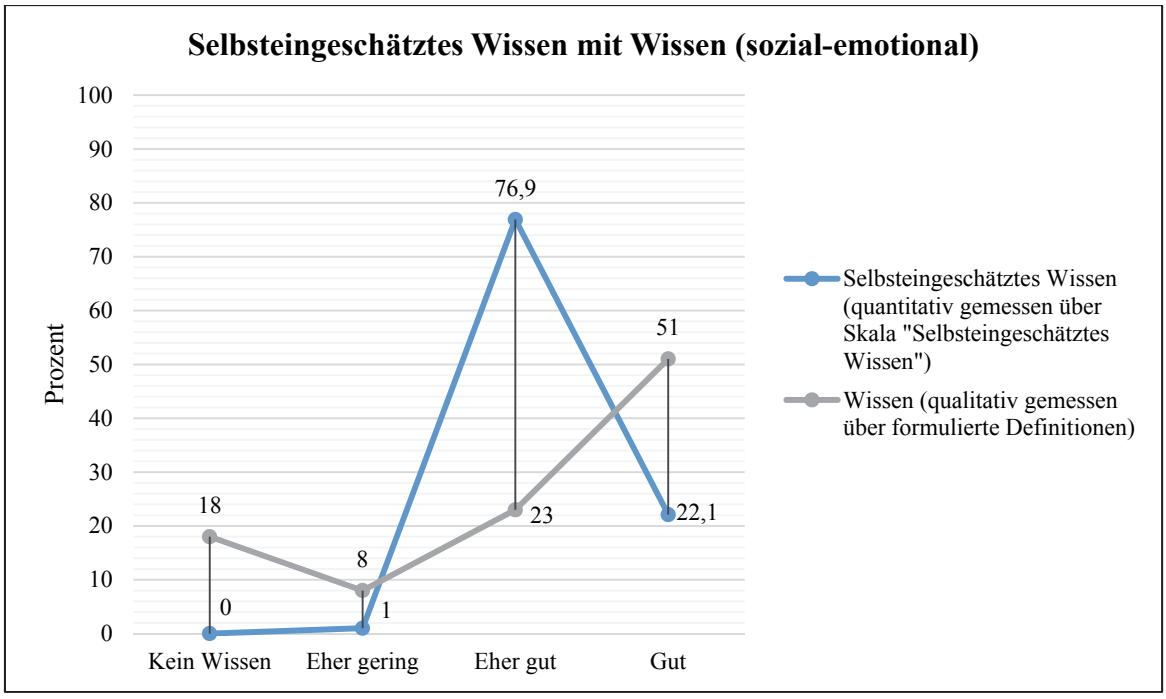


Abbildung 29: Vergleich des selbsteingeschätzten Wissens und dem Wissen gemessen über die Definitionen (zum sozial-emotionalen Lernen). 4-stufiges Antwortformat, n=174.

Anmerkung: Die Kurvenverläufe in der Darstellung sind als Hilfslinien zu verstehen, um die Überschneidungen der Werte visuell zu verdeutlichen. Es handelt sich nicht um Zwischenwerte, beide Skalen wurden auf ein ordinales Skalenniveau transformiert, um vergleichbar zu sein.

Eine Korrelation zeigt sich nicht (r_s (199) = -.03, p > .05).

Um zu prüfen, ob sich inhaltliche Kernbereiche abbilden bzw. ob sich die inhaltlich vermuteten Strukturen empirisch nachzeichnen lassen, wird auch an dieser Stelle wieder eine Faktorenanalyse durchgeführt. Da das Code-Modell auf den theoretischen Grundlagen zur Klassenführung basiert und die einzelnen Codes zu einem Großteil den Kounin‘schen Dimensionen entsprechen, bietet sich das Verfahren der explorativen Faktorenanalyse an – so wie auch im Fall der Assoziationen geschehen. Die Vermutung wäre hierbei z.B., dass sich die Faktoren nach den hierarchischen Stufen des Codebaumes zu Faktoren zusammenschließen. Eine voranstehende Vermutung besteht normalerweise nicht, wenn eine explorative Faktorenanalyse gerechnet wird. Allerdings war die Berechnung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ohne Ergebnis. Auch über die Eingabe verschiedener Inputs in die Syntax in Mplus zeigte sich kein – oder wenn überhaupt ein nicht akzeptabler – Modellfit. Obwohl die Variablen theoriegeleitet gebildet wurden und somit eine CFA möglich wäre, konnte Mplus keine der Varianten bestätigen. Auch ein Generalfaktormodell zeigte sich nicht. Die EFA an sich zeigte ebenfalls keine aufschlussreichen Ergebnisse. Es ergaben sich keine schlüssigen Faktorladungen. Auch aufgrund zu geringer Fallzahlen liefert das Ergebnis an dieser Stelle keinen Mehrwert.

Zwischenfazit: Selbsteingeschätztes Wissen und Definitionen

Bezüglich des Vergleichs von selbsteingeschätzter Kompetenz und dem über die Inhaltsanalyse ermittelten Wissen über Klassenführung zeigt sich, dass die Werte tendenziell auseinandergehen (vgl. Abb. 27; vgl. Abb. 28; vgl. Abb. 29). Während das Wissen auf quantitativem Wege gemessen eher gut eingeschätzt wird, zeigt sich in der Spiegelung durch das qualitative Messverfahren, dass Definitionen zum Klassenführungsbegriff nicht immer den theoretischen Kriterien gerecht werden. Stark überrepräsentiert sind die Themen soziale Beziehungen und sozialemotionales Lernen. Weniger präsent sind Dimensionen, die das akademische Lernen ermöglichen sollen wie z.B. Motivierung und Zeitmanagement. Prinzipiell sei aber angemerkt, dass es ein vergleichsweise hartes Messkriterium ist, nach wissenschaftlichen Definitionen ohne vorherige Ankündigung zu fragen.

Methodisch wurden auch die entstandenen Variablen zu den Definitionen Faktorenanalysen unterzogen, vor allem um mögliche Inhaltsfelder zu erkennen, die dem theoretischen Modell nahekommen. Anders als bei den Assoziationen bzw. Einstellungen ist die Interpretation im Bereich des Wissens aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich.

5. Diskussion

> Man will mancherlei wissen und kennen, und gerade das, was einen am wenigsten angeht, und man bemerkt nicht, daß kein Hunger dadurch gestillt wird, wenn man nach Luft schnappt. (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 6. Buch, Bekenntnisse einer schönen Seele, Pos. 7177)

Nachdem in Kapitel 4 die Ergebnisse der Datenauswertung dargestellt wurden, werden diese nachfolgend vor dem Hintergrund des erarbeiteten Forschungsstandes diskutiert. Eine Reflexion des methodischen Vorgehens erfolgt in Kapitel 5.2. Konstruktive Vorschläge für die Unterrichtspraxis, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, werden in Kapitel 5.3 angerissen.

5.1 Zusammenfassendes Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die definitorischen Grundlagen dieser Arbeit fußen auf den Arbeiten von Kounin (2006) sowie Evertson und Weinstein (2006b). In der Verbindung beider Quellen wurde Klassenführung als ein empirisch beobachtbares Konstrukt beschrieben, das sich aus einer akademischen und einer entwicklungspsychologischen Komponente zusammensetzt. Die akademische Komponente beinhaltete die von Kounin (2006) ermittelten Dimensionen, während der andere Teilaspekt das soziale Miteinander und die moralische Entwicklung einbezog. Das grundsätzliche Ziel effizienter Klassenführung besteht in der Unterbindung von Unterrichtsstörungen bei optimaler Nutzung der Lernzeit (vgl. Brophy, 2006; vgl. Evertson & Weinstein, 2006; vgl. Kounin, 2006). Umfangreiche Rechercheergebnisse haben belegt, dass die Definition keinesfalls fix, sondern dynamisch ist. Sie unterliegt zeitlichen, geografischen und forschungsperspektivischen Schwerpunkten, durch die sich verschiedene Ausdifferenzierungen ergeben.
Die qualitative Abfrage von Assoziationen und die empirische Überprüfung des Wissens über die Techniken der Klassenführung, definiert nach Kounin (2006) sowie Evertson und Weinstein (2006a) und Brophy (2006), zeigen in der vorliegenden Studie, dass bei einem Großteil der Stichprobe nicht wissenschaftskonforme Konzepte zur Klassenführung vorliegen. Nach den theoretischen und empirischen Vorarbeiten verschiedener Autorinnen und Autoren wären folgende Schwerpunkte bei der Befragung der Lehrkräfte zu erwarten: Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip, Valenz und intellektuelle Herausforderung, Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit, Regeln, Klarheit, lernförderliches Klima, soziales Lernen und die Förderung der sozialen und moralischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Baumert & Kunter,

2011; vgl. Brophy, 2006; vgl. Emmer & Evertson, 1982; vgl. Helmke, 2007; vgl. Evertson & Weinstein, 2006; vgl. Kounin, 2006; vgl. Schönbächler, 2008; vgl. Piwowar, 2013b).

Die hier befragten Lehrkräfte äußerten in der offenen Befragung zum Begriff jedoch überwiegend Aspekte, die typischer Weise mit den organisatorischen Tätigkeiten einer Klassenleitung verbunden sind. Am stärksten ausgeprägt war bei den Assoziationen die Kategorie „Organisation/Verwaltung/Struktur". Sie enthielt entweder in-vivo-Kodierungen oder Nennungen wie z.B. „Geld einsammeln" (vgl. Kap. 4.2). Im Gegensatz dazu waren die Kategorien wie „Motivation/Aktivierung" oder auch „Didaktik und Methodik" am schwächsten ausgeprägt (vgl. Kap. 4.2). Da von den kommunizierten Responses der Befragten auf deren mentale Repräsentationsstruktur geschlossen werden kann (vgl. Merten, 1995), lässt sich schlussfolgern, dass teilweise Fehlkonzepte über Klassenführung vorliegen. Das bedeutet, dass die meisten Lehrkräfte mit dem Begriff scheinbar nicht das verknüpfen, was im wissenschaftlichen Verständnis eigentlich gemeint ist, nämlich die Schaffung und Erhaltung einer Lernatmosphäre, in der akademisches und sozial-emotionales Lernen gefördert werden (vgl. Evertson & Weinstein, 2006, S. 4).

Bei der qualitativen Überprüfung des Wissens über Klassenführung mittels einer Definitionsabfrage zeigte sich, dass Lehrkräfte überwiegend das soziale Miteinander als eine Komponente von Klassenführung sehen. In der wissenschaftlichen Einordnung bedeutet dies, dass sie den Aspekt des sozial-emotionalen Lernens stärker bewerten als das akademische Lernen. Da das akademische Lernen nach der hier zugrunde gelegten Definition im Wesentlichen die Klassenführungsdimensionen nach Kounin (2006) beinhaltet, auf dessen Untersuchungen das Konstrukt beruht, ist dieser Befund zwar als bedenkenswert, aber nicht sehr überraschend zu beurteilen. Die klassischen Techniken und Strategien zum Umgang mit Störungen oder der effizienten Zeitnutzung werden von den befragten Lehrkräften nur selten erwähnt. Vor dem Hintergrund der eingangs dargelegten Forschungsbefunde in Bezug auf die Lehrer(aus)bildung bestätigt sich der Eindruck dessen, was bereits mehrfach nachgewiesen wurde: Ein Mangel in der Vorbereitung von Lehrkräften auf die Praxistätigkeit (vgl. Havers, 2010, S. 239; vgl. Cramer, 2013, S. 66; vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 206 f.). Ein Anstieg des Wissens über Klassenführung wird überwiegend erst mit dem Eintritt in die Praxis erreicht (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 207). Erst in dem Stadium der praktischen Arbeit wird die Notwendigkeit der Techniken von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern erkannt. Entsprechend der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen dem Wissenserwerb und der Anwendung dieses Wissens lässt sich schlussfolgern: Lernpsychologisch beginnt, mit Stahlberg und Frey (1996) gesprochen, an dieser Stelle der Vorgang, in dem das eigene Verhalten angepasst wird. Es liegt

eine Irritation mit der Außenwelt vor, die eine Veränderung des eigenen Verhaltens nach sich zieht.

Diesem Befund vorausgegangen und gleichzeitig anscheinend mitverantwortlich für das beobachtete Phänomen sind die Erkenntnisse über die Beschäftigungsintensität mit Klassenführung während der ersten Phase der Ausbildung. Der in Kapitel 2 aufgearbeitete Forschungsstand ließ bereits vermuten, dass die theoretische Ausbildung als weniger bedeutsam und wirkungsvoll eingestuft wird als die praktische Phase der Ausbildung (Referendariat) (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 207). Gerade hier liegt aber eines der grundsätzlichen Probleme für die mangelnde Beschäftigung mit dem Thema und die daraus resultierende Unsicherheit in der Praxis. Entsprechend ist besonders bedeutsam, welche Schritte und welche Intensität von universitärer Seite geboten werden, um die angehenden Lehrkräfte an das Thema Klassenführung heranzuführen. Auf der Grundlage des Forschungsstandes lässt sich hierzu feststellen, dass diese Angebote derzeit ausbaufähig zu sein scheinen. Beispielsweise hat COACTIV-R untersucht, wie sich das Wissen von Referendarinnen und Referendaren unterscheidet, die gerade erst von der Universität kommen, um ihren Vorbereitungsdienst zu beginnen, im Vergleich zu anderen, die sich schon im zweiten Jahr der praktischen Ausbildungsphase befinden (vgl. Voss & Kunter, 2011, S. 206 f.). Dabei wurde gezeigt, dass bei der zweiten Kohorte der „Unterschied im Wissen über Klassenführung erwartungsgemäß deutlich größer und statistisch signifikant war (d=.22)“ (Voss & Kunter, 2011, S. 207). Daraus wird geschlussfolgert, dass die Lerngelegenheiten der praktischen Ausbildungsphase deutlich wirksamer und bedeutungsvoller sind als diejenigen in der universitären Ausbildung. Je mehr Praxiserfahrung die angehenden Lehrkräfte gewinnen, desto besser fällt ihr Wissen im Bereich der Klassenführung aus. Die deskriptiven Befunde aus dem Fragebogen der vorliegenden Arbeit bestätigten diese These: Über 70% der Befragten hatten im Studium nichts vom Thema Klassenführung gehört und haben sich auch nicht damit beschäftigt. Nur ein Viertel der Befragten gab an, sich z.B. im Rahmen einer Vorlesung schon einmal mit Klassenführung befasst zu haben. In Ergänzung zu dem herausgearbeiteten Forschungsstand, der eine intensivere Beschäftigungsintensität während des Referendariats nahelegt, zeigten die Ergebnisse einen entsprechenden Trend. Die Beschäftigungsintensität hat in der zweiten Phase der Ausbildung zugenommen: Spätestens in dieser Ausbildungsstufe haben über 70% Kontakt zum Konstrukt erlangt bzw. sich auch näher damit beschäftigt. Die Konsequenz aus diesen Forschungsergebnissen – insbesondere weil hier frühere Befunde mit neuen Befunden verglichen werden und zum gleichen Ergebnis führen – ist, dass in der ersten Ausbildungsphase Optimierungsbedarf besteht.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit bestand darin, Einflussfaktoren für die erfolgreiche Aneignung und Anwendung von Elementen der Klassenführung im Unterricht zu untersuchen. In Orientierung an bestehende Modelle zur Lehrerkompetenz sowie aktueller Forschungsbefunde zu diesen konzentrierte sich die Erforschung auf die Bereiche Wissen und Einstellung (vgl. Kunter et al., 2011; vgl. Frey et al., 2016). Die zentrale Grundlage bei der Erarbeitung des Kompetenzbegriffs fanden sich im Kompetenzmodell der COACTIV-Studie, da dieses Modell das aktuellste im betreffenden Forschungsfeld ist und es unterschiedliche Ansätze miteinander vereint (vgl. Kunter et al., 2011). Das Besondere bei diesem Modell besteht darin, dass zwei scheinbar widersprüchliche Ansätze des Kompetenzbegriffs miteinander kombiniert werden. So wird in einem Modell die persönliche Neigung von Lehrkräften (als Repräsentant des Persönlichkeitsansatzes) berücksichtigt –, aber auch die erlernbare Expertise (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; vgl. Kunter et al., 2011b, S. 55). Im Anschluss an die Arbeiten von Frey et al. (2016), in denen ganz konkret der Einfluss der inneren Einstellung gegenüber Klassenführung in den Zusammenhang mit Klassenführung gesetzt wurde, wurde unter Hinzuziehung psychologischer Erkenntnisse die Hypothese entwickelt, dass ein Zusammenhang zwischen den drei Komponenten Wissen, Einstellung und Anwendung von Klassenführung als Teilbereiche der Lehrerkompetenz besteht. Es zeigten sich positive Zusammenhänge. Aus früheren Arbeiten über Einstellungen war bereits bekannt, dass Einstellungen drei Ausprägungen besitzen, die in dieser Arbeit zur Überprüfung des Zusammenhangs hinzugezogen wurden: Affektion, Kognition und Verhalten (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 221). Weiterhin war bereits bekannt, dass ein Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg besteht (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006, S. 868 ff.). Ferner war belegt, dass das eigene Verhalten angeglichen wird, wenn eine innere Irritation mit der Außenwelt entsteht (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 231). In Ergänzung zu diesen Konstrukten kommt die Komponente des Wissens hinzu. Hierzu haben andere Forschungsprojekte gezeigt, dass Wissen als Ergebnis des Lernprozesses definiert ist, dessen Erfolg wiederum von der Motivation beeinflusst wird (vgl. Schiefele & Schaffner, 2006). Im Gesamtzusammenhang ergab sich dadurch die gerichtete Hypothese – auch in Anlehnung an das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie – , dass eine positive Einstellung zu einer besseren Einschätzung des eigenen Wissens und zu mehr Wissen führt, woraus letztendlich eine häufigere erfolgreiche Anwendung von den Techniken der Klassenführung in der schulischen Unterrichtspraxis resultiert.

Im Ergebnis zeigte sich, dass die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung eher positiv ist. Auch ihr Wissen über Klassenführung schätzen Lehrkräfte eher gut ein. Im Bereich der Anwendung zeigten sich auf Basis der Selbsteinschätzung ebenfalls hohe Werte (vgl. Kap.

4.1). Dem gegenüber stehen die Befunde der offenen, qualitativen Erhebung, die Defizite im Wissen über Klassenführung aufgedeckt haben. Gleichzeitig hat sich im Gruppenvergleich zwischen den Kohorten gezeigt, dass mit zunehmender Praxiserfahrung das eigene Wissen tendenziell, aber nicht signifikant, besser eingeschätzt wird (vgl. Kap. 4.1). Dieser Befund fügt sich in die Erkenntnisse der Gedächtnisforschung ein, wonach Erfahrung ein Promotor für das Erinnern von Lerninhalten ist (vgl. Grimm & Engelkamp, 1981; vgl. Strube, 1991). Signifikanzen waren bei positiven Einstellungen festzustellen: In der Gruppe der Personen, die rein positiv bewertete Assoziationen nannten, wurden auf den Skalen zur Klassenführung durchgehend höhere Mittelwerte erzielt. Hier bestätigen sich der Befund und damit auch die beiden Hypothesen aus Kap. 2.4, dass positiv abgespeicherte Wissensinhalte ebenfalls besser erinnert werden (vgl. Stahlberg & Frey, 1996). Die Korrelationen, die sich zwischen den verwendeten Skalen gezeigt haben, belegen einen Zusammenhang zwischen der Einstellung, dem selbsteingeschätzten Wissen und der Anwendung (vgl. Kap. 4.1). Bei der Berechnung der Korrelationen wurde eine weitere Skala hinzugezogen, deren Einfluss und Bedeutung aus bisherigen Untersuchungen bekannt war: die Selbstwirksamkeit (in den Techniken der Klassenführung). Auch hier konnte ein Zusammenhang mit den anderen Komponenten nachgewiesen werden. Als ein Ergebnis dieser Arbeit kann festgehalten werden: Die erfolgreiche Anwendung von Techniken der Klassenführung bedarf einer Förderung der positiven Einstellung, einem Ausbau des Wissens und einer Stärkung der Selbstwirksamkeit.

5.2 Reflexion der Methode

Inhaltlich betrachtet, bestand eine der zentralen Herausforderungen darin, ein theoretisches Modell zu erzeugen, in dem das Wirkungsgeflecht zwischen Einstellungen, Wissen und Verhalten als Aspekte der Lehrerkompetenz tragfähig abgebildet wird. Die Schwierigkeit zeigte sich dabei auf zwei Ebenen: zum einen in der Operationalisierung der einzelnen Konstrukte und zum anderen in der theoretisch heuristischen Herleitung des Wirkungszusammenhangs.
Im Bereich der Einstellungen gegenüber Klassenführung konnte in der Instrumentenentwicklung auf quantitativer Ebene nicht auf bereits erprobte Items zurückgegriffen werden. Auf qualitativer Ebene erfolgte die Operationalisierung von Einstellungen über einen kommunikationsorientierten Ansatz, bei dem die Äußerung von Assoziationen als Indikator für mental repräsentierte Strukturen und innere Einstellungen dient. Um nicht nur inhaltliche Assoziationen zu erhalten, sondern auch – gemäß dem Modell nach Stahlberg und Frey 1996 – Bewertungen als

Ausdruck einer Einstellung zu erhalten, wurden beim Kodieren im Sinne des semantischen Differenzials positive und negative Konnotationen erfasst (vgl. Osgood, 1957; vgl. Stahlberg & Frey, 1996). In Anlehnung an die Methoden zur Messung von Assoziationsstrukturen von Osgood (1957) und Merten (1995) wurde erfasst, ob ein Segment früher oder später im Satz auftaucht. Unter der Kategorie ‚*Reihenfolge*' wurden alle Nennungen einzeln kodiert und mit einer Nummer versehen, die die Stellung des Items im Satz oder in den Sätzen markiert. Durch die Verknüpfung aller drei Ebenen ließ sich sehr deutlich abbilden, wie sich die Assoziationsstruktur der befragten Lehrkräfte ausgestaltet (vgl. Kap. 4.2). Dieses Vorgehen wurde erstmalig auf Klassenführung angewendet und hatte explorativen Charakter. Die Datenauswertung zeigte aufschlussreiche Ergebnisse (vgl. Kap. 4; vgl. Kap. 5.1).

Das Wissen über Klassenführung zu operationalisieren, gestaltete sich ähnlich schwierig, da Instrumente zur Messung dessen nicht verfügbar waren bzw. gewisse Lücken aufwiesen. Das Ziel bestand also darin, neben dem selbsteingeschätzten Wissen auch das Wissen an sich zu messen. Dieses Ziel sollte durch den Einsatz der offenen Frage nach einer Definition von Klassenführung erreicht werden. Durch den Abgleich der Antworten mit den ausgewählten wissenschaftlichen Definitionen ließ sich ermitteln, welche Klassenführungsdimensionen den Lehrkräften bekannt sind. Darüber hinaus stellte sich das Konzept als geeignet heraus, Fehlvorstellungen des Konstrukts zu entdecken. Methodisch wurde hierfür zunächst ein deduktives Vorgehen gewählt, weil es ausschließlich um die Überprüfung von inhaltlichen Aspekten gehen sollte. Textsegmente, die sich keiner wissenschaftlichen Kategorie von Klassenführung zuordnen ließen, wurden induktiv kodiert und neu gebildeten Kategorien zugewiesen. Die Anwendung von Klassenführung wurde letztendlich über den Einsatz bereits erprobter Items von Piwowar et al. (2009-2012) ermittelt.

Methodenreflexion

Auf methodischer Ebene hat die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Bearbeitung eines bestehenden Desiderats geliefert. Es wurde dargestellt, dass ein Mangel in der Erfassung des Wissens und der Einstellung von Lehrkräften zum Thema Klassenführung besteht, insbesondere auf qualitativem Wege. Bisherige Untersuchungen (COACTIV) stellten die eingesetzten Instrumente entweder nicht vollständig dar (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 204) oder waren zumeist nicht qualitativ ausgelegt wie im Fall von SEWIK und KODEK (vgl. Piwowar et al., 2009-2012; Piwowar et al., 2012a, 2012b). Im Bereich der Stichproben bestanden die manifestierten Probleme darin, dass häufig keine praktizierenden Lehrkräfte, sondern Lehramtsstudierende oder Auszubildende in der zweiten Phase befragt wurden (vgl. Cramer, 2013, S. 73 ff.; vgl.

Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 14; vgl. König & Blömeke, 2009, S. 509; vgl. König & Rothland, 2013, S. 43; vgl. Seethaler, 2012, S. 145). Außerdem konzentrierten sich auch aufgrund inhaltlicher Verknüpfungen viele der Studien auf das Fach Mathematik (vgl. Blömeke et al., 2006-2010a, Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Hintergrund und Ziele). Keine der bisher bekannten Untersuchungen konnte eine annähernd große Stichprobe von praktizierenden Lehrkräften verschiedenster Fächer vorweisen, bei der die Einstellungen und das Wissen bezüglich Klassenführung methodisch quantitativ und qualitativ untersucht wurden.
Diese bestehenden Desiderate im methodischen Vorgehen hat die vorliegende Arbeit insofern erfolgreich geschlossen, als praktizierende Lehrkräfte (N=199) fachübergreifend auf quantitativem und qualitativem Wege zum Thema Klassenführung befragt wurden. Die Zusammenschau der Daten hat das Potenzial gezeigt, das der Ansatz birgt. Unter der Fragestellung, was Lehrkräfte unter Klassenführung verstehen, wurden zwei unterschiedliche Datenquellen derselben Stichprobe kombiniert. Hierbei wurde gezeigt, dass im Speziellen die qualitativ erhobenen Daten einen hohen Aufklärungsanteil bei der Beantwortung der Frage darstellen, was Lehrkräfte mit Klassenführung assoziieren und darüber wissen. So zeigten sich durch die qualitative Inhaltsanalyse detaillierte und aufschlussreiche Erkenntnisse, die durch die rein quantitativen Analysen nicht möglich gewesen wären. Erst die Auswertung der freien Assoziationen und Definitionen hat aufgedeckt, dass Lücken im Verständnis von Klassenführung vorliegen. Die detaillierte, qualitative Analyse lieferte einen Hinweis darauf, dass Fehlkonzepte von Klassenführung vorliegen. Jedoch sei angemerkt, dass die Abfrage von Definitionen des Klassenführungsbegriffs ein vergleichsweise hartes Kriterium ist, um Wissen darüber zu erfassen. Die Aufgabe kann auch für andere Expertinnen und Experten, wie z.B. Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sehr herausfordernd sein, weil sie mehr Zeit benötigt, als im Rahmen der Erhebung zur Verfügung stand. Generell lässt sich zum Auswertungsmodell außerdem festhalten, dass sich die Messung des Wissens als eher schwierig erwiesen hat. Im deduktiven Auswertungssystem waren die Kategorien einander nicht gleichgestellt sowie bei den Assoziationen. Der Codebaum bestand aus drei Ebenen, die den Grad der Genauigkeit einer Angabe widerspiegelten. Je konkreter, differenzierter oder exakter eine Aussage über eine Klassenführungsdimension getroffen wurde, desto tiefer im Codebaum wurde das Segment zugeordnet. Da die deutliche Überzahl der Codings auf der obersten oder mittleren Ebene anzusiedeln war, entstand ein starkes Ungleichgewicht zwischen den Ebenen. Die Vergleichbarkeit zwischen der Ausprägung akademisch geprägter und sozial orientierter Klassenführungsdimensionen wurde dadurch zusätzlich verkompliziert. Es ist einerseits als ein positives Ergebnis zu bewerten, dass

viele Nennungen überhaupt auftreten, seien sie auch nur als oberflächliches Wissen über Klassenführung zu bewerten. Andererseits ist es ein alarmierendes Ergebnis, dass kaum differenziertes Wissen über Klassenführung im Sinne Kounins vorliegt bzw. dass die Klassenführungsdimensionen des akademischen Lernens nach Kounin (2006) im Vergleich zu den sozialen Aspekten stark unterrepräsentiert sind.
Insgesamt ist eine qualitative Analyse, wie sie in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, zwar verhältnismäßig aufwendig, aber durchaus lohnenswert.

Stichprobe

Ursächlich für die Homogenität der Ergebnisse in den quantitativen Auswertungen mag die Stichprobenzusammensetzung sein. Es wurden 300 Schulen (Gymnasien und Gesamtschulen) in Nordrhein-Westfalen angeschrieben mit der Einladung, sich bei der Erhebung des Projekts BerTTram zu beteiligen. Die meisten Schulen meldeten sich nicht zurück, von vereinzelten Schulen (circa vier) wurden Absagen erteilt. Genau hier muss mit der Analyse der Verzerrung angesetzt werden. Es gibt drei Gruppen innerhalb des Rücklaufs in der repräsentativ angelegten Stichprobe: Zusagen; Absagen; keine Rückmeldung. Am leichtesten zu interpretieren sind die Fälle der zweiten Gruppe. Bei den Schulen, die eine Absage erteilt haben, ist garantiert, dass die Einladung zur Teilnahme an der Studie gelesen wurde, aber aus bestimmten Gründen ausgeschlagen wird. Im Idealfall wurden hierfür sogar Begründungen vorgelegt. Z.B. waren Teilnahmen nicht gewünscht, weil die Schulen bereits mit anderen wissenschaftlichen Institutionen zusammenarbeiteten. Solche Informationen sind für zukünftige Untersuchungen sehr wichtig, weil sie Anhaltspunkte dafür geben, weshalb Schulen sich nicht am wissenschaftlichen Prozess beteiligen. Bei allen Fällen aus der dritten Gruppe ist genau dieser Aspekt problematisch. Zu fragen ist, warum sich Schulen nicht anmelden. Möglich wäre ein Zusammenhang zwischen der Absage und dem hohen Arbeitspensum von Schulen, das keinen Raum für außerordentliche Aktivitäten lässt. Eine Antwort, warum sich Schulen umgekehrt für die Teilnahme anmelden, zeigen die Daten der letztendlich verwendeten Stichprobe: Offenbar kann die Teilnahme durch einen Faktor erklärt werden, der sich als Engagement, Interesse oder Motivation bezeichnen lässt. Von einer positiven Verzerrung kann gesprochen werden, weil der Datensatz größtenteils Ergebnisse liefert, die auf eine hohe berufliche Bedeutsamkeit der schulischen Arbeit schließen lassen, die befragten Lehrkräfte sich wenig durch ihre Arbeit belastet fühlen und insgesamt eine zugewandte Haltung zum alltäglichen Unterricht haben. Dadurch, dass das Projekt BerTTram u.a. das Belastungserleben von Lehrkräften mittels AVEM von Schaarschmidt und Fischer (2004) untersucht, konnten einzelne Skalen beispielsweise zur subjektiven Bedeutsamkeit der

Arbeit, zur Lebenszufriedenheit oder zum Erfolgserleben im Beruf anzeigen, dass die Stichprobe positiv verzerrt ist (vgl. Bonsen et al., 2016, unveröffentl. Projektbericht). Es ist davon auszugehen, dass die vorgestellten Ergebnisse zu den untersuchten Variablen Einstellung, Wissen, Anwendung und Selbstwirksamkeit auf der Basis einer vergleichbar gesunden, zufriedenen und mittel bis hoch motivierten Stichprobe ermittelt wurden. Diese Schlussfolgerung sollte bei der Interpretation beachtet werden.

5.3 Ausblick

Bei der Erfassung der Einstellungen und des Wissens zeigten sich Besonderheiten, deren nähere Betrachtung Schwerpunkte weiterführender Analysen darstellen könnte. Im Bereich der Einstellungen konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte hauptsächlich Begriffe und Tätigkeiten mit Klassenführung assoziieren, die mit der Aufgabe einer Klassenleitung verknüpft sind. Dieser missverstandenen Bedeutung des Konstrukts sollte dringend begegnet werden. Vorstellbar wäre der Einsatz eines Pre-Post-Designs, bei dem Lehrkräfte vor und nach einem Training zu den Techniken der Klassenführung gebeten werden, ihre Assoziationen zu notieren. Die Hypothese wäre, dass sie nach dem Training schneller und auch numerisch mehr Gedanken assoziieren, die im wissenschaftlichen Verständnis mit Klassenführung zu tun haben.
Damit Lehrertrainings nicht erst im Nachhinein durchgeführt werden müssen, um die Ausübung einer effektiven Klassenführung in der Praxis zu gewährleisten, sollte bereits in der universitären Ausbildung mit der Bearbeitung begonnen werden. Das Lehrangebot zu den Techniken der Klassenführung müsste stärker ausgebaut werden und als verpflichtender Bestandteil der ersten Ausbildungsphase in das Curriculum eingebunden werden.
Im Bereich des Wissens über Klassenführung zeigte sich, dass aus Sicht der Lehrkräfte insbesondere die soziale Komponente im Unterricht eine tragende Rolle zu spielen scheint. Die binäre Teilung in soziales und akademisches Lernen hat durch die qualitative Analyse eröffnet, dass in der mentalen Repräsentationsstruktur der befragten Lehrkräfte die Komponenten des akademischen Lernens nach Kounin (2006) im Vergleich zu den sozialen, moralischen und entwicklungstheoretischen Aspekten stark unterrepräsentiert sind. Demnach müssten die Techniken der Klassenführung wie Kounin (2006) sie definiert hat, stärkeren Einzug in die kognitive Struktur der Lehrenden erhalten, damit die praktische Umsetzung im Unterricht entsprechend erfolgt.
Im Rahmen der Auswertung der Assoziationen konnte ermittelt werden, dass die formellen, organisatorischen und administrativen Tätigkeiten den Lehrkräften nicht nur sehr präsent sind,

sondern von ihnen häufig auch als zeitraubend empfunden und mit negativem Tonus bewertet werden, beispielsweise durch Begriffe wie ‚*Mehrarbeit*' oder ‚*Mehraufwand*'. Diese Beobachtung steht im Kontrast zu einer der zentralen Ideen guter Klassenführung, nämlich dem effektiven Zeitmanagement. Eine optimale Nutzung der Unterrichtszeit wird definiert durch eine maximale Ausdehnung effektiver Lernzeit. Genau hier kollidieren Praxis und Theorie: Während – theoretisch gesehen – die Unterrichtszeit zum Lernen verwendet werden sollte, entfällt in der Praxis ein nicht zu vernachlässigender Anteil auf die organisatorischen Tätigkeiten, die von der Klassenleitung übernommen werden müssen (Geldbeträge einsammeln, Listen abarbeiten, Formalitäten usw.). Die Frage ist also, wie diese zeitraubenden, aber dennoch unumgänglichen Aufgaben so gelagert werden können, dass keine Lernzeit verloren geht.

Die nächstliegende Lösung wäre eine Auslagerung der verwaltungsbezogenen Tätigkeiten. Die fachliche und pädagogische Expertise der Lehrkräfte ist für die Durchführung rein organisatorischer Aufgaben nicht vonnöten – für den Unterricht jedoch unumgänglich. Eine Lösung wäre die Einstellung von nicht-lehrbeauftragtem Personal in Schulen. Alles, was nicht direkt mit dem Fachunterricht in Verbindung steht, könnte an diese zusätzlichen Kräfte abgegeben werden, damit erstens mehr reelle Unterrichtszeit während der Unterrichtsstunde zur Verfügung steht und zweitens eine Entlastung der Lehrkräfte erreicht wird. Für die Übernahme der Tätigkeiten durch Hilfskräfte könnten feste Zeitfenster außerhalb der Unterrichtszeit eingerichtet werden, die die Schülerinnen und Schüler nutzen können. Ein ähnliches Modell wird bereits in Kanada erfolgreich angewendet. Im Rahmen der zunehmenden Inklusion an Schulen und der damit steigenden Herausforderungen für das Lehrpersonal wurde an vielen Schulen ein sogenanntes „Methods & Ressource Team" eingerichtet, wie Köpfer (2013) berichtet (Köpfer, 2013, S. 228). In diesem Modell wurde der Unterricht insofern weiterentwickelt, als dass Lehrkräfte durch ein aktives Team, das im Hintergrund agiert, gestützt, unterstützt und proaktiv gefördert werden. Die Unterstützungsleistungen betreffen laut Goffmann (2010) didaktische Belange sowie die Förderung der Selbstwirksamkeit (vgl. Goffmann, 2010, S. 19). Das bedeutet, dass nicht nur auf organisatorischer Ebene eine Hilfestellung stattfindet, sondern fachliche Expertise vorhanden ist, auf die zugegriffen werden kann. Lehrkräfte können kleinere Coaching-Einheiten wahrnehmen oder fallbezogene Besprechungen durchführen. Diese Möglichkeit ist verglichen mit deutschen Verhältnissen eine geradezu „luxuriöse" Situation. Vorstellbar wäre aber eine Anpassung an das deutsche Schulsystem. Es könnten insbesondere auch die festgestellten Defizite im Fortbildungsbereich ausgeglichen werden. Fortbildungsangebote wären in schmaler Form ständig vor Ort, für jede Lehrkraft zugänglich, verfügbar bei akutem Bedarf und zeitlich frei

einteilbar. Alle potentiell erkannten Schwierigkeiten, die den Besuch von Fortbildungen womöglich so gering ausfallen lassen, wären damit ausgehebelt. Der Gewinn für den praktischen, alltäglichen Schulunterricht wäre vermutlich von großer Bedeutung.[18]

Für den Forschungsausblick wäre es im Hinblick auf das Ungleichgewicht von akademischem und sozialem Lernen auch vorstellbar, Interviews mit Schülerinnen und Schülern zu führen, in denen das Thema vertiefend ergründet wird. Möglich wären auch Gruppendiskussionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern einer Klasse, in denen sie sich über die Bedeutung von Klassenführung im Allgemeinen oder auch über einzelne Kategorien verständigen sollen. Auf diese Weise würden die Belange beider Seiten (Lehrkraft und Schülerschaft) aufeinandertreffen. Durch die kommunikative Struktur einer Diskussion kämen Argumente und Begründungsstrukturen an die Oberfläche, die die bisherigen Ergebnisse besser verständlich und erklärbar machen könnten oder die Wertigkeit der einzelnen Kategorien vielleicht noch einmal verändern würden.

[18] Einen Überblick über das kanadische System liefert der Folien gestützte Vortrag von Köpfer 2013, weshalb die Einzelheiten an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (vgl. Köpfer, 2013).

VI Literatur

Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51*.

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. & Tatto, M.T. (2006-2010a). Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Hintergrund und Ziele.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. & Tatto, M.T. (2006-2010b). Teacher Education and Development Study (TEDS-M). Instrumente.

Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.

Bonsen, M., Frey, K.A. & Obermeier, A.-C. (2016). *Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung. Abschlussbericht zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt BerTTram*. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Bd. 4). Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Bd. 4). Heidelberg: Springer.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (Bd. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 803–819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bromme, R., Jehle, P., Lissmann, U., Nord-Rüdiger, D., Rheinberg, F., Schlee, J. & Steltmann, K. (1992). Forschungen zum Lehrer. In K. Ingenkamp, R.S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (Bd. Band II, S. 517–589). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Brophy, J. & Everston, C.M. (1980). *Lernen durch Unterricht*. Bochum: Kamp.

Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–42). New York/London: Routledge.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffs. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/8570.php.

Bühl, A. (2010). *SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse* (Bd. 12. akt. Aufl.). München: Pearson.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*: Pearson.

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 66–82.

Daco, P. (2013). *Psychologie für jedermann*. München: mvg.

Deiser, O. (2010). *Einführung in die Mengenlehre*. Berlin: Springer.

Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dollase, R. (2015). Klassenführung und lehrergeleiteter Unterricht. Ergebnisse der internationalen Unterrichtsforschung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung* (S. 171–223). Münster: Waxmann.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 392–431). New York, N.Y.: Macmillan Publishing.

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 97–125). New York/London: Routledge.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22*(3–4), 193–206.

Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publ.

Eder, F. (1985). Schulerfahrungen von Gymnasiasten. *Erziehung und Unterricht*, 135 (3), 138–148.

Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eichhorn, C. (2013). *Chaos im Klassenzimmer. Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eichhorn, C. (2014). Classroom Management. Bessere Beziehungen – besserer Unterricht. *Lernende Schule,* 17(65), 25–28.

Emmer, E.T. & Evertson, C.M. (2009). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Upper Saddle River (NJ), Columbus (OH): Pearson Education.

Emmer, E.T., Evertson, C.S., Sanford, J.P., Clements, B.S. & Worsham, M.E. (1982). *Organizing and Managing the Junior High Classroom*. Austin, TX: University of Texas at Austin.

Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006a). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 3–15). New York/London: Routledge.

Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Hrsg.). (2006b). *Handbook of Classroom Management*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eveyik-Aydin, E., Kurt, G. & Mede, E. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 612–617.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (1993). Pädagogik des Jugendalters. Gibt es heute noch pädagogische Handlungsmaximen für den Umgang mit Jugendlichen? *Pädagogik*, 45(11), 43–46.

Fend, H. & Specht, W. (1986). *Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt „Entwicklung im Jugendalter"*. Universität Konstanz.

Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.

Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51,* 30–46.

Frey, K.A. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann.

Frey, K.A., Bonsen, M. & Obermeier, A.-C. (2016). Wie hast Du's mit der Klassenführung? Die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer zentralen Dimension der Unterrichtsqualität. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung – Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

Friedman, I.A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 925–944). New York/London: Routledge.

Gering, U.W. & Weins, C. (2009). *Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen* (5. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7–13). Münster: Waxmann.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

GmbH, V.S.C.S. (Hrsg.). (2014). *MAXQDA. The Art of Data Analysis*. Berlin: VERBI GmbH.

Goethe, J. W. (1795/1796). *Wilhelm Meisters Lehrjahre.* ebook.

Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft.

Grimm, H. & Engelkamp, J. (1981). *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik* (Bd. 1). Berlin: Erich Schmidt.

Großmann, C. (2002). *Soziales Lernen und Gruppenentwicklung. Ein Praxisbuch zur Förderung von sozialen Kompetenzen in Schule und Unterricht*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.

Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.

Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2010). Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 487–500). Weinheim: Juventa.

Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management* Weinheim: Beltz.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Havers, N. (2006). Lehrertraining für angehende Referendare. In B. Jürgens (Hrsg.), *Kompetente Lehrer ausbilden: Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung.* (S. 81–88). Aachen: Shaker.

Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung.* (S. 283–290). Münster: Waxmann.

Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05_Vortrag_Prof_Helmke.pdf [29.7.2013].

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarbeitete Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, A. (2017). EMU Instrumente (Fragebögen, Checklisten). Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen/ [27.8.2013].

Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik – Leben. Lerngruppen steuern – Beziehungen und Unterricht gestalten, 2,* 7–11.

Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2010). Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik. Universität Koblenz-Landau Campus Landau.

Hillje, M. (2012). *Fachdidaktisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern und die didaktische Strukturierung von Mathematikunterricht*. Verfügbar unter: http://oops.uni-oldenburg.de/1603/1/hilfac12.pdf [31.5.2017].

Hooper, M., Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2015). TIMSS 2015 Context Questionnaire Framework (S. 61–83).

Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (neue erw. Aufl.).

Husserl, E. (1950). *Husserliana – Edmund Husserls Gesammelte Werke.* Den Haag: Nijhoff.

Jürgens, E. (2006). *Lebendiges Lernen in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.

Kebeck, G. (1991). *Fehleranalyse als Methode der Gedächtnisforschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Kirchgässner, G. (2006). Wertfreiheit und Objektivität in den Wirtschaftswissenschaften: Mythos oder Realität? In G. Zecha (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften. 100 Jahre nach Max Weber*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Klaffke, T. (2014a). Classroom-Mangement. Eine Schwerpunktaufgabe zur Schulentwicklung. *Lernende Schule, 17*(65), 44–47.

Klaffke, T. (2014b). Klassenführung: Grundlage erfolgreichen Lernens. *Lernende Schule, 17*(65), 4–8.
Klaffke, T. & Klaffke, K. (2014). Klassenführung und Classroom-Management im Team. *Lernende Schule Werkstatt, 17*(65), 1–16.
Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6, 10–13.
Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 876–903.
Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Klopp, E. (2010). Explorative Faktorenanalyse, *PsyDok Dokumentenserver für die Psychologie*: ZPID Leibniz Institut.
Koch, L. (2008). Lernen. Lernen und Erkenntnis. In G. Mertens (Hrsg.) *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 1 S. 359–364). Paderborn: Schöningh.
Koch, P. & Österreicher, W. (2010). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch, 36*, 15–43.
König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fächerübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, 499–527.
König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 43–65.
Köpfer, A. (2013). *Inklusive Bildung als multiprofessioneller und nonkategorialer Prozess. Impulse aus Kanada am Beispiel des „Methods & Resource Teacher (M&RT)“*. Unveröffentlichtes Manuskript.
Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
Krause-Hotopp, D. (2006). Schulpraktische Studien im Bachelor-Studiengang. In B. Jürgens (Hrsg.), *Kompetente Lehrer ausbilden: Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung.* (S. 29–48). Aachen: Shaker.
Kuckartz, U. (2007). Einfürhung in die computergesetützte Analyse qualitativer Daten (2. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz.
Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin.

Kultusministerkonferenz. (2017). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. von 2017). Berlin.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 1–23.

Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective Classroom Management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction, 17*(5), 494–509.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011b). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 54–68). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2014). *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Verfügbar unter: https://bilwiss.paedpsych.de/ [21.1.2015].

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (Bd. 4). Weinheim und Basel: Beltz.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51*, 47–70.

Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Lopes, J. & Santos, M. (2013). Teachers' Beliefs, Teachers' Goals and Teachers' Classroom Management: A Study with Primary Teachers. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 5–24.

Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht – Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5*, 43–55.

Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2002). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Verfügbar unter: http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php [28.5.2014].

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Lenske, G. (2013). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Verfügbar unter: https://ldk.aau.at/pages/versionen [11.4.2017].

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2017). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Verfügbar unter: https://ldk.aau.at/pages/versionen [11.4.2017].

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Münster: Waxmann.

Meier, G.F. (1976). Die historischen Wurzeln der Bedeutungsfeldproblematik. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaften und Kommunikationsforschung, 29*, 551–555.

Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode, Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mey, G. & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 249–278). Wiesbaden: Gabler.

Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (Bd. 10). Berlin: Cornelsen.

Müller, M.H. (Hrsg.). (2009). *Arbeitsbuch Linguistik* (2. Aufl.). Padernborn: Schöningh.

Nolting, H.-P. (2009). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.

NRW, M.f.S.u.W.d.L. (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*.

Obermeier, A.-C. (2016). Wundertüte – Assoziationsstrukturen aufdecken. Verwendung des Code-Relation-Browsers, *CAQD 2016*. Berlin.

Obermeier, A.C., Frey, K.A. & Bonsen, M. (2015). Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung. Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster.

Oliver, R.M., Wehby, J.H. & Reschly, D.J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior, *Campbell Systematic Reviews*: The Campbell Collaboration.

Ophardt, D., Piwowar, V. & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK) – Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 133–152). Wiesbaden: Springer VS.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Osgood, C.E. (1959). The Representational Model and Relevant Research Methods. In I.D.S. Pool (Hrsg.), *Trends in Content Analysis* (S. 33–88). Urbana: University of Illinois Press.

Osgood, C.E. & Anderson, L. (1957). Certain relations between experienced contengencies, association structure and contingencies in encoded messages *American Journal of Psychology, 70*, 411–420.

Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M. (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction, 6,* 1–40.

Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and persuasion*. Dubuque, Iowa: Brown.

Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Piwowar, V. (2013a). *Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement.* Freie Universität Berlin, Berlin.

Piwowar, V. (2013b). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(4), 215–228.

Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2009-2012). *Wissen über Klassenmanagement. Lehrerfragebogen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2012a). *Kompetenzen des Klassenmanagements. Lehrerfragebogen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Piwowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2012b). *Kompetenzen des Klassenmanagements. Schülerfragebogen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training Inservice Teachers` Competencies in Classroom Management. A Quasi-Experimental Study with Teachers of Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education, 30*, 1–12.

Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2003). *PISA. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.

Reith, B. (2014). *Der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag des Staates im Vorschulbereich. Studien zum Schul- und Bildungsrecht.* Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (second edition. Aufl., S. 102–119). New York: Macmillan.

Rosas, C. & West, M. (2009). Teachers Belief about Classroom Management: Pre-service and Inservice Teachers' Belief about Classroom Management. *International Journal of Applied Educational Studies, 5*(1), 54–61.

Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogischer-psychologischer Studien. Eine Einführung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rost, D.H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2009): Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*(2), S. 282–303.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Rudow, B. (2000). *Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf*. Ludwigsburg: Süddeutscher Päd. Verlag.

Rudow, B. (2001). *Die Entwicklung einer Prüfliste zur Erfassung vorwiegend psychischer Belastungen bei ErzieherInnen (PBE) – Beitrag zum Arbeits- und Gesundheitsschutz. Forschungsbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg und der Johannes Löchner Stiftung*. Stuttgart/Heddesheim.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 24*(1), 65–90.

Schiefele, U. & Schaffner, E. (2006). Wissenserwerb und Motivation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 866–872). Weinheim: Beltz.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.

Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft, 44*, 192–214.

Schmotz, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 279–305). Münster: Waxmann.

Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2010). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht aller Beteiligten. Ergebnisse der Potsdamer Studien zum Referendariat. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 339–347). Münster: Waxmann.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Kollektive Selbstwirksamkeit*. Verfügbar unter: http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Kollektive_Selbstwirksamkeit/kollektive_selbstwirksamkeit.htm [17.7.2013].

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44*, 28–53.

Seel, N.M. (2000). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.

Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Passau.

Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 136–148). Berlin: Springer Verlag.

Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454–499.

Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana und Chicago: University of Illinois Press.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research, 15*(2), 4–14.

Stahlberg, D. & Frey, D. (1996). Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In W. Stroebe, M. Hewstone & G.M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 219–252). Berlin: Springer.

Strube, G. (1884). *Assoziation. Der Prozeß des Erinnerns und die Struktur des Gedächtnisses* (Bd. 1). Berlin: Springer.

Tarnai, C. & Bos, W. (1998). Inhaltsanalyse von Assoziationen zum Begriff Studium. Ein Beitrag zur Analyse seines Wortfeldes. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), Computergestützte Analyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie, Anwendung, Software (S. 149–168). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerausbildung.

Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2009-2012a). KODEK Beschreibung der Dimensionen des Klassenmanagements. Verfügbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/forschung/abgelaufeneprojekte/kodek/Buch_Startseite/index.html [4.6.2013].

Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2009-2012b). S*EWIK Wissensfragebogen. Der Einsatz des SEWIK (Selbsteingeschätztes Wissen im Klassenmanagement)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss &

M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Münster: Waxmann.

Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehn, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 60*(2), 184–201.

vwb, Aktionsrat Bildung (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249–294.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit (3. Aufl.). In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K. & Kaspar, D. (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Wentura, D. & Frings, C. (2013). *Kognitive Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Weymann, A. (1973). Bedeutungsfeldanalyse. Versuch eines neuen Verfahrens der Inhaltsanalyse am Beispiel Didaktik der Erwachsenenbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 25*, 761–776.

Willey, M.M. (1926). *The Country Newspaper. A Study of Socialization and Newspaper-Content*. Chapel Hill, NC/London: Oxford University Press.

Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Stuttgart: UTB.

Wirtz, M.A., Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität.* Göttingen: Hogrefe.

Zajonc, R.B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*(2), 1–27.

Zergiebel, M. (2014). Klassenführung im Fachunterricht. Beziehungen gestalten, Schwierigkeiten überwinden und eine Feedbackkultur pflegen. *Lernende Schule, 17*(65), 29–32.

VII Anhang

Tabelle I

Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer

Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen

Anschreiben an die Lehrkräfte

Anschreiben an die Schulen

Anschreiben an die Eltern

Protokollbogen

Tab. I: Auswertung der Doppelkodierungen

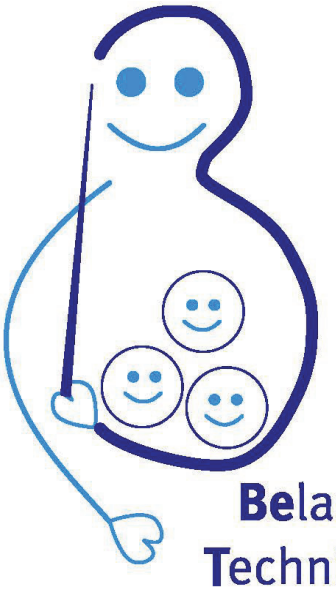
	Wissenschafts- und/oder Theoriebezug	Motivation/Aktivierung	Sonstiges	Probleme/Konflikte lösen	Elternarbeit	Zeit/Abläufe/Effektivität	Begleitung/Beratung/Betreuung	Didaktik & Methodik	Assoziationen/Gefühle/Wertung	Lernen/Wissensvermittlung	Transparenz/Ziele/Planung	Leitung/Führung/Klassenlehrer	Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften	Rahmen/Rituale/Regeln	Monitoring/Aufmerksamkeit	Verantwortung	Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS	Erziehung/Werte/Pädagogik	Organisation/Verwaltung/Struktur
Wissenschafts- und/oder Theoriebezug										1									
Motivation/Aktivierung				1				1			1								
Sonstiges																			
Probleme/Konflikte lösen							1									1	1		
Elternarbeit							2										1		
Zeit/Abläufe/Effektivität										1	2								
Begleitung/Beratung/Betreuung				1					1							1	2	3	
Didaktik & Methodik											1			1					
Assoziationen/Gefühle/Wertung												3					3		3
Lernen/Wissensvermittlung							1				2	1			1		9	3	1
Transparenz/Ziele/Planung												1		1	1	1	1	1	3
Leitung/Führung/Klassenlehrer													1		2				
Lehrkraft: Persönliche Eigenschaften															1	6	2		
Rahmen/Rituale/Regeln															2		4		
Monitoring/Aufmerksamkeit																	2		
Verantwortung													3				4	4	
Klassengemeinschaft/Beziehung zu den SuS						1												5	2
Erziehung/Werte/Pädagogik																			
Organisation/Verwaltung/Struktur							2												

Anmerkung: Dargestellt sind alle Kategorien des Kodierleitfadens. Die Matrix zeigt die Überschneidungen der Doppelkodierungen zweier Kodierer. Je höher die Zahl pro Zelle, desto öfter wurde die jeweilige Kategorie doppelt vergeben. Die Werte sind das Ergebnis der numerischen Darstellung aus dem Code-Relations-Browser.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsgruppe Empirische Schulforschung /
Schul- und Unterrichtsentwicklung



BERT

Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung

Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer

- Ich bin im Schuldienst seit dem Jahr _____.

- Ich unterrichte ☐ diese Klasse ☐ diesen Kurs (Zutreffendes bitte ankreuzen) im Fach/in den Fächern _____

  seit _____ (Monat) _____ (Jahr) mit circa _____ Stunden pro Woche.

- Ich bin ☐ weiblich ☐ männlich
- Ich arbeite in ☐ Vollzeit ☐ Teilzeit

UK NRW Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

wissen.leben WWU Münster

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

im vorliegenden Fragebogen bitten wir Sie um Ihre Einschätzung zu den Bereichen Klassenführung (*Classroom Management*) und Belastung. Alle Angaben zum Unterricht beziehen sich immer auf die Klasse/den Kurs, in der/in dem Sie sich **jetzt** befinden. Parallel wird auch Ihre Klasse/Ihr Kurs mit einem eigenen Fragebogen zum Unterricht befragt.

Wenn Sie etwas nicht ausfüllen möchten oder können, gehen Sie bitte zur nächsten Frage über. Auf der letzten Seite bieten wir Ihnen Gelegenheit für Ihre Anmerkungen.

Die Angaben der Befragung werden absolut vertraulich behandelt. Ergebnisse können einzelnen Personen nicht zugeordnet werden. Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert verarbeitet und werden nur zu Forschungszwecken analysiert. Auch anonymisierte Daten werden selbstverständlich nicht an die Schulleitung, die Schulaufsicht, die Unfallkasse NRW oder Dritte außerhalb des Forschungsprojekts weitergegeben. Die Befragung steht in keinem Zusammenhang mit der Qualitätsanalyse NRW.

- ✓ Für nähere Informationen oder bei Fragen können Sie unsere Projektmitarbeiterin, Ann-Cathrin Obermeier (*Tel.*: [redacted]; *E-Mail*: [redacted]e), gerne kontaktieren sowie unsere Homepage besuchen:
  http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/bert/index.html.

Vielen Dank für Ihre Mühe und Unterstützung!

Martin Bonsen, Kristina Antonette Frey, Ann-Cathrin Obermeier
(Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

- *Männliche und weibliche Personen sind durch die männliche Form gleichermaßen erfasst.*
- *Der Begriff Klassenführung wird synonym zum Begriff Classroom Management verwendet.*
- *Mit „Klasse" ist auch „Kurs" gemeint.*

Zum Einstieg bitten wir Sie um eine möglichst spontane Beantwortung der folgenden beiden Fragen:

Welche Assoziationen weckt bei Ihnen der Begriff „Klassenführung"?

_____

_____

_____

_____

Wenn Sie „Klassenführung" definieren – wie würde eine knappe Formulierung lauten?

_____

_____

_____

_____

Beschäftigung mit Klassenführung

Im Studium habe ich von Klassenführung gehört.

☐ nein ☐ ja

Im Studium habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt.

☐ gar nicht ☐ etwas (z.B. Vorlesung) ☐ intensiv (z.B. Hausarbeit, Referat)

Im Referendariat habe ich von Klassenführung gehört.

☐ nein ☐ ja

Im Referendariat habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt.

☐ gar nicht ☐ etwas (z.B. Studienseminar) ☐ intensiv (z.B. Examenshausarbeit)

Ich habe mich privat mit Klassenführung beschäftigt.

☐ gar nicht ☐ etwas ☐ intensiv

z.B.: _____

Ich habe an einer Fortbildung zum Thema Klassenführung teilgenommen.

☐ nein ☐ einmal ☐ mehrfach

Welche der folgenden Autoren kennen Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Jacob Kounin ☐ Carolyn Evertson ☐ Carol Weinstein ☐ Edmund Emmer

☐ Andreas Helmke ☐ Walter Doyle ☐ Clemens Ewiger ☐ Jürg Rüedi ☐ keine(n)

Besitzen Sie Literatur zum Thema Klassenführung?

☐ nein ☐ ja, und zwar (z.B. Autor/Titel): _____

Arbeiten Sie für Ihren Unterricht mit Literatur zum Thema Klassenführung?

☐ nein ☐ ja, und zwar (z.B. Autor/Titel): _____

Nachfolgend bitten wir Sie um Ihre Einschätzungen zu verschiedenen Unterrichtsbereichen.

In Ihrem Unterricht	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) Im Unterricht dauert es meistens sehr lang, bis alle zur Arbeit bereit sind.	☐	☐	☐	☐
b) Es ist schwer, die Unterrichtsstunden pünktlich zu beginnen.	☐	☐	☐	☐
c) Ich habe das Gefühl, dass im Unterricht viel Zeit verschwendet wird.	☐	☐	☐	☐
d) Die Unterrichtsstunden werden häufig durch Störungen unterbrochen.	☐	☐	☐	☐
e) Die Schüler dieser Klasse halten gut zusammen.	☐	☐	☐	☐
f) Meine Schüler wissen, dass sie mir wichtig sind.	☐	☐	☐	☐

Klassenführung				
a) Im Bereich der Klassenführung fühle ich mich gut ausgebildet.	☐	☐	☐	☐
b) Ich habe eine klare Vorstellung davon, was Techniken der Klassenführung sind.	☐	☐	☐	☐
c) Ich beherrsche Techniken der Klassenführung.	☐	☐	☐	☐
d) Ich sollte eine Fortbildung zum Thema Klassenführung besuchen.	☐	☐	☐	☐
e) Ich interessiere mich für Literatur zum Thema Klassenführung.	☐	☐	☐	☐
f) Ohne Klassenführung funktioniert der Unterricht nicht.	☐	☐	☐	☐
g) Durch die Anwendung von Techniken der Klassenführung kann man jede Klasse in den Griff bekommen.	☐	☐	☐	☐
h) In einem demokratisch angelegten Unterricht braucht es keine Klassenführung.	☐	☐	☐	☐
i) Wenn die Klasse schwierig ist, hilft auch keine Klassenführung.	☐	☐	☐	☐
j) Klassenführung ist nicht erlernbar – es kommt auf die Lehrerpersönlichkeit an.	☐	☐	☐	☐
k) Ich halte nicht viel von Klassenführung.	☐	☐	☐	☐

Umgang mit Störungen				
a) Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.	☐	☐	☐	☐
b) Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.	☐	☐	☐	☐
c) Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.	☐	☐	☐	☐
d) Ich wende Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt an.	☐	☐	☐	☐
e) Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	☐	☐	☐	☐
f) Ich merke sofort, wenn Schüler beginnen, sich mit etwas anderem zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐
g) Ich habe auch die Aktivitäten der anderen Schüler im Blick, wenn ich mit einzelnen Schülern beschäftigt bin.	☐	☐	☐	☐
h) Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.	☐	☐	☐	☐
i) Ich reagiere so auf Störungen, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird.	☐	☐	☐	☐

Regeln und Rituale				
a) Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.	☐	☐	☐	☐
b) Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.	☐	☐	☐	☐
c) Ich nutze Techniken zur Regeleinführung für meinen Unterricht.	☐	☐	☐	☐
d) Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.	☐	☐	☐	☐
e) Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).	☐	☐	☐	☐
f) Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.	☐	☐	☐	☐
g) Ich gestalte den Unterricht abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐
h) Ich setze Rituale ein, die für reibungslose Abläufe im Unterrichtsfluss sorgen.	☐	☐	☐	☐

Schüleraktivierung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.	☐	☐	☐	☐
b) Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.	☐	☐	☐	☐
c) Ich wende Strategien an, die jeden einzelnen Schüler aktiv in den Unterricht einbinden.	☐	☐	☐	☐
d) Ich kontrolliere genau die Hefteintragungen, die die Schüler vornehmen.	☐	☐	☐	☐
e) Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler arbeiten und was sie können.	☐	☐	☐	☐
f) Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.	☐	☐	☐	☐
g) Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.	☐	☐	☐	☐
h) Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.	☐	☐	☐	☐
i) Ich nutze für meinen Unterricht Strategien, die den Schülern die Abläufe der Stunde verdeutlichen.	☐	☐	☐	☐

Umgang mit Konflikten				
a) Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.	☐	☐	☐	☐
b) Ich wende in meinem Unterricht gezielt Strategien an, um Konflikte unter den Schülern zu klären.	☐	☐	☐	☐
c) Ich weiß, wie man auch mit schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.	☐	☐	☐	☐
d) Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.	☐	☐	☐	☐
e) Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.	☐	☐	☐	☐
f) Ich verwende in meinem Unterricht Strategien, die die Arbeitsbereitschaft der Schüler erhöhen.	☐	☐	☐	☐

Zeitmanagement im Unterricht				
a) Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.	☐	☐	☐	☐
b) Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.	☐	☐	☐	☐
c) Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.	☐	☐	☐	☐
d) Ich setze in meinem Unterricht Strategien zur optimalen Zeitnutzung ein.	☐	☐	☐	☐

Zu Ihrem Umgang mit Hindernissen:				
*Auch **unter schwierigen Bedingungen** schaffe ich es,...*				
...die Klasse im Griff zu behalten.	☐	☐	☐	☐
...Unterrichtsstörungen im Vorfeld zu verhindern.	☐	☐	☐	☐
...abrupte Wechsel und Verzögerungen im Unterrichtsfluss zu verhindern.	☐	☐	☐	☐
...jeden einzelnen Schüler zu aktivieren.	☐	☐	☐	☐
...die Schüler für den Unterricht zu motivieren.	☐	☐	☐	☐
...im Unterricht noch gut auf die Schüler einzugehen.	☐	☐	☐	☐

Ihre Erfahrungen

Ich hatte schon Erfolgserlebnisse im Bereich der Klassenführung – derart, dass sie mich nachhaltig bestärken.

☐ nie ☐ selten ☐ häufig ☐ ständig

Ich hatte die Möglichkeit, Kollegen in ihrem Unterricht zu beobachten (z.B. Hospitationen, Teamteaching).

☐ nie ☐ selten ☐ häufig ☐ ständig

Ich habe schon Beispiele für erfolgreiche Klassenführung beobachtet, die mich nachhaltig bestärken.

☐ nie ☐ selten ☐ häufig ☐ ständig

Eine andere Person (z.B. Schüler, Kollege, Freund) hat mir positives Feedback zu meiner Klassenführung gegeben, so dass es mich nachhaltig bestärkt.

☐ nie ☐ selten ☐ häufig ☐ ständig

Im Kollegium

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a) Ich kann innerhalb des Kollegiums über unterrichtsbezogene Probleme sprechen.	☐	☐	☐	☐
b) Ich erfahre Wertschätzung im Kollegium.	☐	☐	☐	☐
c) Ich bin im Kollegium integriert.	☐	☐	☐	☐
d) Wenn ich Probleme im Unterricht habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.	☐	☐	☐	☐
e) Ich fühle mich durch die Schulleitung unterstützt.	☐	☐	☐	☐

Schwierigkeit der Klasse

Wie herausfordernd ist diese Klasse für Sie als Lehrkraft? Bezüglich...	schwierig	durchschnittlich	leicht
...ihres Sozialverhaltens	☐	☐	☐
...ihres Leistungsstandes	☐	☐	☐
...ihrer familiären Herkunft	☐	☐	☐
...ihrer Heterogenität	☐	☐	☐

Nachfolgend geht es um Ihr berufliches Wohlbefinden.

		trifft überhaupt nicht zu	überwiegend nicht	teils/teils	überwiegend	trifft völlig zu
a)	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	☐	☐	☐	☐	☐
b)	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐
c)	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	☐	☐	☐	☐	☐
d)	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	☐	☐	☐	☐	☐
e)	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
f)	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐
g)	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐
h)	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐
i)	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
j)	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
k)	Mein Partner (oder eine andere nahestehende Person) zeigt Verständnis für meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
l)	Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	☐	☐	☐	☐	☐
m)	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
n)	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	☐	☐	☐	☐	☐
o)	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	☐	☐	☐	☐	☐

		trifft überhaupt nicht zu	überwie-gend nicht	teils/teils	überwie-gend	trifft völlig zu
p)	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	☐	☐	☐	☐	☐
q)	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐
r)	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	☐	☐	☐	☐	☐
s)	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	☐	☐	☐	☐	☐
t)	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
u)	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	☐	☐	☐	☐	☐
v)	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
w)	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	☐	☐	☐	☐	☐
x)	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
y)	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
z)	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	☐	☐	☐	☐	☐
aa)	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	☐	☐	☐	☐	☐
bb)	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	☐	☐	☐	☐	☐
cc)	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	☐	☐	☐	☐	☐
dd)	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	☐	☐	☐	☐	☐
ee)	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	☐	☐	☐	☐	☐
ff)	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
gg)	Von meinem Partner (oder einer anderen nahestehenden Person) wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐
hh)	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
ii)	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	☐	☐	☐	☐	☐
jj)	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
kk)	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	☐	☐	☐	☐	☐
ll)	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
mm)	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	☐	☐	☐	☐	☐
nn)	Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: "Jetzt erst recht!"	☐	☐	☐	☐	☐
oo)	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
pp)	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
qq)	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
rr)	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐

Raum für Ihre Anmerkungen:

Vielen Dank

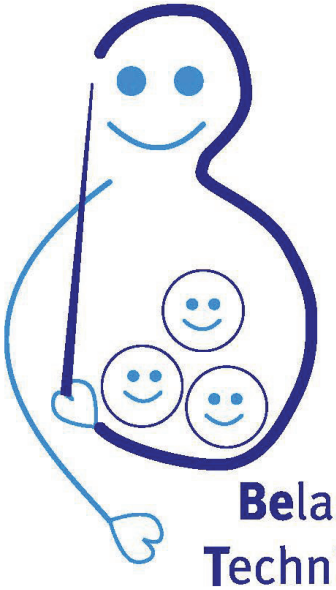
für Ihre Teilnahme!

UK NRW
Unfallkasse
Nordrhein-Westfalen

Westfälische
Wilhelms-Universität
Münster

Institut für
Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Martin Bonsen | Dr. Kristina A. Frey | Ann-Cathrin Obermeier | Projekt.BerT@uni-muenster.de



BERT

Belastungs**r**eduktion durch
Techniken der Klassenführung

Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen

Inhaltsverzeichnis

In der elektronischen Ansicht lassen sich die einzelnen Abschnitte direkt anwählen.

1 Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen BerT ... 3
1.1 Soziodemografische Angaben ... 3
1.1.1 Berufseintritt ... 3
1.1.2 Klasse/Kurs ... 3
1.1.3 Unterrichtsfach ... 3
1.1.4 Zeitraum ... 4
1.1.5 Zeitumfang ... 5
1.1.6 Geschlecht Lehrkräfte ... 5
1.1.7 Arbeitszeit ... 5
1.2 Angaben zur Klassenführung (offene Items) ... 6
1.2.1 Einstellung gegenüber Klassenführung ... 6
1.2.2 Wissen über Klassenführung ... 6
1.3 Angaben zur Klassenführung (geschlossene Items) ... 7
1.3.1 Beschäftigung mit Klassenführung ... 7
1.3.2 Wissen über Klassenführung ... 10
1.3.3 Aktive Lernzeit ... 11
1.3.4 Anwendung von Techniken der Klassenführung ... 12
1.3.5 Selbsteingeschätztes Wissen ... 13
1.3.6 Einstellung gegenüber Klassenführung ... 15
1.3.7 Monitoring ... 16
1.3.8 Klassenklima (Einzelitems) ... 17
1.3.9 Unterrichtsstörungen (Einzelitems) ... 18
1.3.10 Anwendung (aktive Lernzeit) (Einzelitem) ... 19
1.3.11 Anwendung (Klassenklima) (Einzelitem) ... 20
1.3.12 Anwendung (Regeln/Kontrolle/Monitoring) (Einzelitem) ... 21
1.4 Selbstwirksamkeit ... 22
1.4.1 Selbstwirksamkeit (Klassenführung) ... 22
1.5 Quellen der Selbstwirksamkeit ... 23
1.5.1 Quellen der Selbstwirksamkeit (Klassenführung) ... 23
1.6 Im Kollegium ... 24
1.6.1 Soziale Unterstützung ... 24
1.7 Schwierigkeit der Klasse ... 25
1.7.1 Belastung (Klasse) ... 25
1.8 Berufliches Wohlbefinden (Belastung) ... 26
1.8.1 Belastung (Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit) ... 26
1.8.2 Belastung (Beruflicher Ehrgeiz) ... 27
1.8.3 Belastung (Verausgabungsbereitschaft) ... 28
1.8.4 Belastung (Perfektionsstreben) ... 29
1.8.5 Belastung (Distanzierungsfähigkeit & Resignationstendenz (bei Misserfolg)) ... 30
1.8.6 Belastung (Offensive Problembewältigung) ... 31
1.8.7 Belastung (Innere Ruhe/Ausgeglichenheit) ... 32
1.8.8 Belastung (Erfolgserleben im Beruf) ... 33
1.8.9 Belastung (Lebenszufriedenheit) ... 34
1.8.10 Belastung (Erleben sozialer Unterstützung) ... 35
1.9 Freie Anmerkungen ... 36
1.9.1 Freie Anmerkungen ... 36
2 Literatur ... 37

- *Männliche und weibliche Personen sind durch die männliche Form gleichermaßen erfasst.*
- *Der Begriff Klassenführung wird synonym zum Begriff Classroom Management verwendet.*
- *Mit „Klasse“ ist auch „Kurs“ gemeint.*

1 Skalendokumentation zum Lehrerfragebogen BerT

1.1 Soziodemografische Angaben

1.1.1 Berufseintritt

Variable	Schuldienst
	Ich bin im Schuldienst seit dem Jahr
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
1973 – 1978	20	10,1
1979 – 1983	26	13,1
1984 – 1988	4	2,0
1989 – 1993	13	6,5
1994 – 1998	11	5,5
1999 – 2003	33	16,6
2004 – 2008	41	20,6
2009 – 2013	51	25,6
N = 199		

Anmerkung: Um eine Übersichtlichkeit zu gewähren, sind bei den Häufigkeitsangaben einzelne Jahresangaben zusammengefasst.

1.1.2 Klasse/Kurs

Variable	Kurs
	Ich unterrichte diese Klasse/diesen Kurs
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=Klasse; 2=Kurs

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
Klasse	189	95,94
Kurs	8	4,06
N = 197		

1.1.3 Unterrichtsfach

Variable	Fach_1
	im Fach/in den Fächern
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Anmerkung: Zu dieser Variable werden die Häufigkeitsangaben aufgrund des breiten Spektrums nicht dargestellt.. Die Befragung richtet sich an Lehrkräfte, die gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichten.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.1.4 Zeitraum

Variable	Fach_seit
	seit (Monat) (Jahr)
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
1998	1	0,51
1999	1	0,51
2000	1	0,51
2005	2	1,03
2008	2	1,03
2009	15	7,69
2010	30	15,38
2011	9	4,62
2012	44	22,56
2013	74	37,95
2014	16	8,21
N = 195		

Anmerkung: Um eine Übersichtlichkeit zu gewähren, wird bei den Häufigkeitsangaben auf die Angabe der Monate verzichtet.

1.1.5 Zeitumfang

Variable	Stunden
	Mit circa __ Stunden pro Woche
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Variable	Skalenkennwerte			
	m	SD	Min	Max
Stunden	4,45	2,613	1	16
N = 197				

1.1.6 Geschlecht Lehrkräfte

Variable	Geschlecht
	Ich bin
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=weiblich; 2=männlich

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
weiblich	92	46,7
männlich	105	53,3
N = 197		

1.1.7 Arbeitszeit

Variable	Arbeit
	Ich arbeite in
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=Vollzeit; 2=Teilzeit

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
Vollzeit	168	84,71
Teilzeit	28	14,29
N = 196		

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.2 Angaben zur Klassenführung (offene Items)

1.2.1 Einstellung gegenüber Klassenführung

Variable	Asso_KF
	Welche Assoziationen weckt bei Ihnen der Begriff „Klassenführung“?
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

1.2.2 Wissen über Klassenführung

Variable	Def_KF
	Wenn Sie „Klassenführung“ definieren – wie würde eine knappe Formulierung lauten?
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3 Angaben zur Klassenführung (geschlossene Items)

1.3.1 Beschäftigung mit Klassenführung

Variable	KF_1, KF_2, KF_3, KF_4, KF_5, KF_7, KF_9, KF_11
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Anzahl der Items	8

Variable KF_1
Im Studium habe ich von Klassenführung gehört.
Antwortformat 1=nein; 2=ja

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
nein	140	71,43
ja	56	28,57
N = 196		

Variable KF_2
Im Studium habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt.
Antwortformat 1=gar nicht; 2=etwas (z.B. Vorlesung); 3=intensiv (z.B. Hausarbeit, Referat)

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
Gar nicht	144	73,47
Etwas (z.B. Vorlesung)	50	25,51
Intensiv (z.B. Hausarbeit, Referat)	2	1,02
N = 196		

Variable KF_3
Im Referendariat habe ich von Klassenführung gehört.
Antwortformat 1=nein; 2=ja

Antwortformat	Häufigkeiten	
	Häufigkeit	Prozent
nein	47	24,1
ja	148	75,9
N = 195		

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

Variable KF_4
Im Referendariat habe ich mich mit Klassenführung beschäftigt.
Antwortformat 1=gar nicht; 2=etwas (z.B. Studienseminar); 3=intensiv (z.B. Examenshausarbeit)

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
gar nicht	52	26,67
etwas (z.B. Studienseminar)	129	66,15
intensiv (z.B. Examenshausarbeit)	14	7,18
N = 195		

Variable KF_5
Ich habe mich privat mit Klassenführung beschäftigt.
Antwortformat 1=gar nicht; 2=etwas; 3=intensiv z.B.:_____

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
gar nicht	32	16,49
etwas	118	60,82
intensiv	44	22,68
N = 194		

Variable KF_7
Ich habe an einer Fortbildung zum Thema Klassenführung teilgenommen.
Antwortformat 1=nein; 2=einmal; 3=mehrfach

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
nein	162	82,65
einmal	27	13,76
mehrfach	7	3,57
N = 196		

Variable KF_9
Besitzen Sie Literatur zum Thema Klassenführung?
Antwortformat 1=nein; 2=ja, und zwar (z.B. Autor/Titel):_____

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
nein	114	58,46
ja	81	41,54
N = 195		

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

Variable KF_11

Arbeiten Sie für Ihren Unterricht mit Literatur zum Thema Klassenführung?

Antwortformat 1=nein; 2=ja, und zwar (z.B. Autor/Titel):_____

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit	Prozent
nein	169	87,11
ja	25	12,89
N = 194		

Anmerkung: Für die Auswertung wurden die Items KF_2 und KF_7 recodiert.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.2 Wissen über Klassenführung

Variable	KF_8_1 – KF_8_9
	Welche der folgenden Autoren kennen Sie?
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=ja; 2=nein

Variable	**Text**
KF_8_1	Jacob Kounin
KF_8_2	Carolyn Evertson
KF_8_3	Carol Weinstein
KF_8_4	Edmund Emmer
KF_8_5	Andreas Helmke
KF_8_6	Walter Doyle
KF_8_7	Clemens Ewiger
KF_8_8	Jürg Rüedi
KF_8_9	keine(n)

Antwortformat	**Häufigkeiten**	
	Häufigkeit (1=ja)	Prozent (jeweiliger Anteil an Gesamtstichprobe, N=199)
Jacob Kounin	29	14,57
Carolyn Evertson	7	3,52
Carol Weinstein	14	7,04
Edmund Emmer	0	0
Andreas Helmke	63	31,66
Walter Doyle	19	9,55
Clemens Ewiger	2	1,00
Jürg Rüedi	13	6,53
keine(n)	95	47,74
N = 242 (Mehrfachantworten möglich)		

Anmerkung: Für die Auswertung wurden die Items KF_8_1 – KF_8_6 und KF_8_8 umcodiert, sodass 0=nein und 1=ja bedeutet. So kann mithilfe einer neuen Variablen berechnet werden, wie viele der Autoren bekannt sind. Die Variable KF_8_7 dient als Testvariable.Der Autorname ist nicht existent. Zur vereinfachten Überprüfung wurde dieses Item so umcodiert, dass 10=ja gilt.

1.3.3 Aktive Lernzeit

Quellen	Gruehn (2000) [BIJU][b]
	Kunter & Baumert (2007) [PISA][c]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	3

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Unterricht_L_1[b]	1,96	0,683	0,549
Unterricht_L_2[c]	2,10	0,858	0,523
Unterricht_L_3[c]	2,14	0,727	0,521
Skala	Cronbachs α = 0,708 m = 6,20 SD = 1,811 min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 191		

Variable	Text
Unterricht_L_1[b]	Im Unterricht dauert es meistens sehr lang, bis alle zur Arbeit bereit sind.
Unterricht_L_2[c]	Es ist schwer, die Unterrichtsstunden pünktlich zu beginnen.
Unterricht_L_3[c]	Ich habe das Gefühl, dass im Unterricht viel Zeit verschwendet wird.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.4 Anwendung von Techniken der Klassenführung

Quellen	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012b) [Wissens-Lehrerfragebogen][f] Eigenentwicklung[j]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	7

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Stör_L_4[f]	3,02	0,642	0,557
ReRi_L_3[f]	3,06	0,753	0,528
ReRi_L_7[j]	3,05	0,557	0,468
ReRi_L_8[f]	2,98	0,638	0,578
Aktv_L_3[f]	2,92	0,576	0,518
Aktv_L_9[f]	3,12	0,656	0,608
Kon_L_6[f]	3,00	0,617	0,572
Skala	Cronbachs α = 0,810 m = 21,15 SD = 3,046 min. = 1, max. = 4 (Items: ReRi_L_7 & Aktv_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 190		

Variable	Text
Stör_L_4[f]	Ich wende Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt an.
ReRi_L_3[f]	Ich nutze Techniken zur Regeleinführung für meinen Unterricht.
ReRi_L_7[j]	Ich gestalte den Unterricht abwechslungsreich.
ReRi_L_8[f]	Ich setze Rituale ein, die für reibungslose Abläufe im Unterrichtsfluss sorgen.
Aktv_L_3[f]	Ich wende Strategien an, die jeden einzelnen Schüler aktiv in den Unterricht einbinden.
Aktv_L_9[f]	Ich nutze für meinen Unterricht Strategien, die den Schülern die Abläufe der Stunde verdeutlichen.
Kon_L_6[f]	Ich verwende in meinem Unterricht Strategien, die die Arbeitsbereitschaft der Schüler erhöhen.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.5 Selbsteingeschätztes Wissen

Quellen	Eigenentwicklung[j]
	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012b) [Wissens-Lehrerfragebogen][f*]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	24

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
KF1_1[j]	2,27	0,898	0,445
KF1_2[j]	2,84	0,743	0,556
KF1_3[j]	2,97	0,666	0,608
KF1_4[j]	2,49	0,926	0,302
Stör_L_1[f]	3,37	0,617	0,547
Stör_L_2[f]	3,20	0,645	0,593
Stör_L_3[f]	2,61	0,843	0,347
ReRi_L_1[f]	3,26	0,714	0,588
ReRi_L_2[f]	3,34	0,590	0,682
ReRi_L_4[f]	3,21	0,570	0,621
ReRi_L_5[f]	3,11	0,649	0,616
ReRi_L_6[f]	3,32	0,614	0,645
Aktv_L_1[f]	3,28	0,561	0,549
Aktv_L_2[f]	3,20	0,600	0,491
Aktv_L_6[f]	3,25	0,589	0,481
Aktv_L_7[f]	3,39	0,543	0,482
Aktv_L_8[f]	3,50	0,555	0,500
Kon_L_1[f]	3,25	0,643	0,548
Kon_L_3[f]	2,91	0,705	0,544
Kon_L_4[f]	2,85	0,688	0,544
Kon_L_5[f]	3,14	0,588	0,616
Zeitm_L_1[f]	3,51	0,534	0,461
Zeitm_L_2[f]	3,30	0,569	0,499
Zeitm_L_3[f]	3,21	0,615	0,476
Skala	Cronbachs α = 0,909 m = 74,79 SD = 9,029 min. = 1, max. = 4 (Items: Aktv_L_6, Aktv_L_7, Aktv_L_8, Kon_L_1, Zeitm_L_1, Zeitm_L_2 & Zeitm_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 179		

Die Formulierung des Items Kon_L_3 weicht von der im Original ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

Variable	Text
KF1_1[j]	Im Bereich der Klassenführung fühle ich mich gut ausgebildet.
KF1_2[j]	Ich habe eine klare Vorstellung davon, was Techniken der Klassenführung sind.
KF1_3[j]	Ich beherrsche Techniken der Klassenführung.
KF1_4[j]	Ich sollte eine Fortbildung zum Thema Klassenführung besuchen.
Stör_L_1[f]	Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.
Stör_L_2[f]	Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.
Stör_L_3[f]	Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.
ReRi_L_1[f]	Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.
ReRi_L_2[f]	Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.
ReRi_L_4[f]	Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.
ReRi_L_5[f]	Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).
ReRi_L_6[f]	Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.
Aktv_L_1[f]	Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.
Aktv_L_2[f]	Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.
Aktv_L_6[f]	Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.
Aktv_L_7[f]	Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.
Aktv_L_8[f]	Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.
Kon_L_1[f]	Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.
Kon_L_3[f]	Ich weiß, wie man auch mit schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.
Kon_L_4[f]	Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.
Kon_L_5[f]	Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.
Zeitm_L_1[f]	Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.
Zeitm_L_2[f]	Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.
Zeitm_L_3[f]	Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.

Anmerkung: Für die Auswertung wurde das Item KF1_4 recodiert.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.6 Einstellung gegenüber Klassenführung

Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	7

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
KF1_5	2,50	0,886	0,115
KF1_6	3,57	0,705	0,350
KF1_7	2,84	0,774	0,357
KF1_8	3,52	0,613	0,330
KF1_9	3,33	0,727	0,446
KF1_10	2,62	0,866	0,312
KF1_11	3,64	0,661	0,462
Skala	Cronbachs α = 0,613 m = 22,01 SD = 2,892 min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 177		

Variable	Text
KF1_5	Ich interessiere mich für Literatur zum Thema Klassenführung.
KF1_6	Ohne Klassenführung funktioniert der Unterricht nicht.
KF1_7	Durch die Anwendung von Techniken der Klassenführung kann man jede Klasse in den Griff bekommen.
KF1_8	In einem demokratisch angelegten Unterricht braucht es keine Klassenführung.
KF1_9	Wenn die Klasse schwierig ist, hilft auch keine Klassenführung.
KF1_10	Klassenführung ist nicht erlernbar – es kommt auf die Lehrerpersönlichkeit an.
KF1_11	Ich halte nicht viel von Klassenführung.

Anmerkung: Für die Auswertung wurden die Items KF1_8, KF1_9, KF1_10 und KF1_11 recodiert.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.7 Monitoring

Quellen	Clausen (2002) [BIJU][a]
	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012a) [Kompetenzen-Lehrerfragebogen][e]*
	Mayr, Eder & Fartacek (2011) [LDK][d]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	5

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Stör_L_5[a]	2,64	0,672	0,397
Stör_L_6[e]	3,07	0,581	0,512
Stör_L_7[e]	3,15	0,592	0,419
Stör_L_8[d]	2,84	0,749	0,328
Aktv_L_5[d]	3,08	0,574	0,384
Skala	Cronbachs α = 0,649 m = 14,78 SD = 2,058 min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 190		

Die Formulierung des Items Stör_L_5 weicht von der im Original ab.

Variable	Text
Stör_L_5[a]	Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.
Stör_L_6[e]	Ich merke sofort, wenn Schüler beginnen, sich mit etwas anderem zu beschäftigen.
Stör_L_7[e]	Ich habe auch die Aktivitäten der anderen Schüler im Blick, wenn ich mit einzelnen Schülern beschäftigt bin.
Stör_L_8[d]	Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.
Aktv_L_5[d]	Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler arbeiten und was sie können.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.8 Klassenklima (Einzelitems)

Quellen	Ramm et. al. (2003) [PISA-Lehrerfragebogen]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Unterricht_L_5	3,12	0,775
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 198	

Variable	Text
Unterricht_L_5	Die Schüler dieser Klasse halten gut zusammen.

Quellen	Piwowar, Ophardt, Thiel (2012a) [Kompetenzen-Lehrerfragebogen]*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Unterricht_L_6	3,33	0,66
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 192	

Variable	Text
Unterricht_L_6	Meine Schüler wissen, dass sie mir wichtig sind.

Anmerkung: Gemäß der theoretischen Konzeption werden die Items Unterricht_L_5 und Unterricht_L_6 dem Konstrukt Klassenklima zugeordnet. Empirisch zeigt sich keine Skala für diese Dimension, weshalb die Items als Einzelitems aufgeführt sind.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.9 Unterrichtsstörungen (Einzelitems)

Quellen	Kunter & Baumert (2007) [PISA]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Unterricht_L_4	2,23	0,748
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 199	

Variable	Text
Unterricht_L_4	Die Unterrichtsstörungen werden häufig durch Störungen unterbrochen.

Quellen	Schönbächler (2008)
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Stör_L_9	2,86	0,584
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 192	

Variable	Text
Stör_L_9	Ich reagiere so auf Störungen, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird.

Anmerkung: Für die Auswertung wurde das Item Unterricht_L_4 recodiert.

Anmerkung: Während der Vorüberlegungen wurden die Items Unterricht_L_4, Stör_L_8 sowie Stör_L_9 auf Grundlage der vorliegenden Literatur dem Konstrukt der Unterrichtsstörungen zugeordnet. Empirische Überprüfungen konnten diese Annahme nicht bestätigen. Berechnungen ergaben, dass das Item Stör_L_8 gut in die Skala Monitoring passt. Die Items Unterricht_L_4 und Stör_L_9 sind hier als Einzelitems dargestellt. Gemäß der theoretischen Konzeption werden die Items Unterricht_L_4, Stör_L_8 und Stör_L_9 dem Konstrukt Unterrichtsstörungen zugeordnet. Empirisch ergibt sich keine Skala für diese Dimension, weshalb die Items Unterricht_L_4 und Stör_L_9 als Einzelitems aufgeführt sind. Das Item Stör_L_8 fügt sich in die Skala Monitoring ein.

1.3.10 Anwendung (aktive Lernzeit) (Einzelitem)

Quellen	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012b) [Wissens-Lehrerfragebogen]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Zeitm_L_4	2,90	0,726
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 197	

Variable	Text
Zeitm_L_4	Ich setze in meinem Unterricht Strategien zur optimalen Zeitnutzung ein.

Anmerkung: Gemäß der theoretischen Konzeption werde das Item Zeitm_L_4 dem Konstrukt Anwendung (aktive Lernzeit) zugeordnet. Empirisch zeigt sich keine Skala für diese Dimension, weshalb das Item als Einzelitem aufgeführt ist.

1.3.11 Anwendung (Klassenklima) (Einzelitem)

Quellen	Piwowar, Ophardt & Thiel (2012b) [Wissens-Lehrerfragebogen]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Kon_L_2	3,01	0,773
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 197	

Variable	Text
Kon_L_2	Ich wende in meinem Unterricht gezielt Strategien an, um Konflikte unter den Schülern zu klären.

Anmerkung: Gemäß der theoretischen Konzeption werde das Item Kon_L_2 dem Konstrukt Anwendung (Klassenklima) zugeordnet. Empirisch zeigt sich keine Skala für diese Dimension, weshalb das Item als Einzelitem aufgeführt ist.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.3.12 Anwendung (Regeln/Kontrolle/Monitoring) (Einzelitem)

Quellen	Clausen (2002)*, Gruehn (2000) [BIJU]
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	1

Variable	Skalenkennwerte	
	m	SD
Aktv_L_4	2,30	0,719
Skala	min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 198	

Variable	Text
Aktv_L_4	Ich kontrolliere genau die Hefteintragungen, die die Schüler vornehmen.

Anmerkung: Gemäß der theoretischen Konzeption werde das Item Aktv_L_4 dem Konstrukt Anwendung (Regeln/Kontrolle/Monitoring) zugeordnet. Empirisch zeigt sich keine Skala für diese Dimension, weshalb das Item als Einzelitem aufgeführt ist.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.4 Selbstwirksamkeit

1.4.1 Selbstwirksamkeit (Klassenführung)

Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	6

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Hind_L_1	3,23	0,500	0,459
Hind_L_2	2,86	0,639	0,517
Hind_L_3	2,95	0,557	0,549
Hind_L_4	2,52	0,597	0,598
Hind_L_5	2,91	0,546	0,546
Hind_L_6	3,12	0,526	0,531
Skala	Cronbachs α = 0,783 m = 17,58 SD = 2,337 min. = 1, max. = 4 (Items Hind_L_1 und Hind_L_3: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 190		

Variable	Text
Hind_L_1	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, die Klasse im Griff zu behalten.
Hind_L_2	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, Unterrichtsstörungen im Vorfeld zu verhindern.
Hind_L_3	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, abrupte Wechsel und Verzögerungen im Unterrichtsfluss zu verhindern.
Hind_L_4	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, jeden einzelnen Schüler zu aktivieren.
Hind_L_5	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, die Schüler für den Unterricht zu motivieren.
Hind_L_6	Auch unter schwierigen Bedingungen schaffe ich es, im Unterricht noch gut auf die Schüler einzugehen.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.5 Quellen der Selbstwirksamkeit

1.5.1 Quellen der Selbstwirksamkeit (Klassenführung)

Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=nie; 2=selten; 3=häufig; 4=ständig
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Erf_L_1	2,93	0,454	0,296
Erf_L_2	2,13	0,686	0,408
Erf_L_3	2,20	0,676	0,502
Erf_L_4	2,57	0,628	0,469
Skala	Cronbachs α = 0,635 m = 9,83 SD = 1,708 min. = 1, max. = 4 theoret. Max. = 4 N = 190		

Variable	Text
Erf_L_1	Ich hatte schon Erfolgserlebnisse im Bereich der Klassenführung – derart, dass sie mich nachhaltig bestärken.
Erf_L_2	Ich hatte die Möglichkeit, Kollegen in ihrem Unterricht zu beobachten (z.B. Hospitationen, Teamteaching).
Erf_L_3	Ich habe schon Beispiele für erfolgreiche Klassenführung beobachtet, die mich nachhaltig bestärken.
Erf_L_4	Eine andere Person (z.B. Schüler, Kollege, Freund) hat mir positives Feedback zu meiner Klassenführung gegeben, so dass es mich nachhaltig bestärkt.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.6 Im Kollegium

1.6.1 Soziale Unterstützung

Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu
Anzahl der Items	5

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Kollegium_L_1	3,60	0,570	0,608
Kollegium_L_2	3,63	0,544	0,702
Kollegium_L_3	3,74	0,507	0,628
Kollegium_L_4	3,61	0,668	0,580
Kollegium_L_5	3,18	0,833	0,431
Skala	Cronbachs α = 0,787 m = 17,75 SD = 2,335 min. = 1, max. = 4 (Item Kollegium_L_2: min = 2) theoret. Max. = 4 N = 194		

Variable	Text
Kollegium_L_1	Ich kann innerhalb des Kollegiums über unterrichtsbezogene Probleme sprechen.
Kollegium_L_2	Ich erfahre Wertschätzung im Kollegium.
Kollegium_L_3	Ich bin im Kollegium integriert.
Kollegium_L_4	Wenn ich Probleme im Unterricht habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
Kollegium_L_5	Ich fühle mich durch die Schulleitung unterstützt.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.7 Schwierigkeit der Klasse

1.7.1 Belastung (Klasse)

Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=schwierig; 2=durchschnittlich; 3=leicht
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
Schw_L_1	2,18	0,701	0,343
Schw_L_2	2,21	0,633	0,448
Schw_L_3	2,30	0,622	0,535
Schw_L_4	2,06	0,606	0,469
Skala	Cronbachs α = 0,664 m = 8,75 SD = 1,811 min. = 1, max. = 3 theoret. Max. = 3 N = 195		

Variable	Text
Schw_L_1	Wie herausfordernd ist diese Klasse für Sie als Lehrkraft? Bezüglich ihres Sozialverhaltens?
Schw_L_2	Wie herausfordernd ist diese Klasse für Sie als Lehrkraft? Bezüglich ihres Leistungsstandes?
Schw_L_3	Wie herausfordernd ist diese Klasse für Sie als Lehrkraft? Bezüglich ihrer familiären Herkunft?
Schw_L_4	Wie herausfordernd ist diese Klasse für Sie als Lehrkraft? Bezüglich ihrer Heterogenität?

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8 Berufliches Wohlbefinden (Belastung)

1.8.1 Belastung (Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_a	3,01	0,876	0,686
wohl_l	2,30	0,999	0,687
wohl_w	2,47	1,029	0,723
wohl_hh	2,23	1,063	0,624
Skala	Cronbachs α = 0,842 m = 10,01 SD = 3,276 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 194		

Variable	Text
wohl_a	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
wohl_l	Die Arbeit ist mein Ein und Alles.
wohl_w	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.
wohl_hh	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.2 Belastung (Beruflicher Ehrgeiz)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_b	3,46	0,912	0,689
wohl_m	2,57	1,090	0,629
wohl_x	2,98	1,039	0,623
wohl_ii	3,26	0,956	0,568
Skala	Cronbachs α = 0,808 m = 12,27 SD = 3,190 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 190		

Variable	Text
wohl_b	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.
wohl_m	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.
wohl_x	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.
wohl_ii	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.3 Belastung (Verausgabungsbereitschaft)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	**Skalenkennwerte**		
	m	SD	r_{it}
wohl_c	3,13	1,107	0,689
wohl_n	2,59	1,025	0,668
wohl_y	3,42	1,021	0,665
wohl_jj	3,00	1,077	0,746
Skala	Cronbachs α = 0,851 m = 12,15 SD = 12,397 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 194		

Variable	**Text**
wohl_c	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
wohl_n	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.
wohl_y	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.
wohl_jj	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.4 Belastung (Perfektionsstreben)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_d	3,36	1,016	0,627
wohl_o	3,01	1,075	0,693
wohl_z	2,97	1,094	0,730
wohl_kk	3,34	0,950	0,700
Skala	Cronbachs α = 0,848 m = 12,68 SD = 3,432 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 193		

Variable	Text
wohl_d	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.
wohl_o	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.
wohl_z	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
wohl_kk	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.5 Belastung (Distanzierungsfähigkeit & Resignationstendenz (bei Misserfolg))

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	8

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_e	3,24	0,953	0,651
wohl_f	2,03	0,888	0,559
wohl_p	2,95	0,996	0,713
wohl_q	2,72	0,901	0,636
wohl_aa	2,69	1,028	0,692
wohl_bb	2,34	0,896	0,685
wohl_ll	2,35	0,933	0,687
wohl_mm	2,71	1,035	0,551
Skala	Cronbachs α = 0,881 m = 21,03 SD = 5,643 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 191		

Variable	Text
wohl_e	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.
wohl_f	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
wohl_p	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
wohl_q	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.
wohl_aa	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.
wohl_bb	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.
wohl_ll	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.
wohl_mm	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.

Anmerkung: Für die Auswertung wurde das Item wohl_p recodiert.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.6 Belastung (Offensive Problembewältigung)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_g	3,07	0,973	0,523
wohl_r	3,56	0,745	0,431
wohl_cc	3,25	0,840	0,700
wohl_nn	3,35	0,845	0,672
Skala	Cronbachs α = 0,773 m = 13,23 SD = 2,636 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 190		

Variable	Text
wohl_g	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.
wohl_r	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.
wohl_cc	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.
wohl_nn	Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: "Jetzt erst recht!"

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.7 Belastung (Innere Ruhe/Ausgeglichenheit)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_h	3,5127	0,95088	0,643
wohl_s	3,7411	0,89156	0,584
wohl_dd	2,9746	0,94995	0,523
wohl_oo	3,4772	0,87233	0,667
Skala	Cronbachs α = 0,793 m = 13,7056 SD = 2,87931 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 197		

Variable	Text
wohl_h	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
wohl_s	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.
wohl_dd	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.
wohl_oo	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.

Anmerkung: Für die Auswertung wurde das Item wohl_s recodiert.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.8 Belastung (Erfolgserleben im Beruf)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_i	4,13	0,656	0,700
wohl_t	4,17	0,835	0,559
wohl_ee	3,85	0,789	0,632
wohl_pp	3,78	0,798	0,628
Skala	Cronbachs α = 0,807 m = 15,92 SD = 2,460 min. = 1, max. = 5 theoret. Max. = 5 N = 196		

Variable	Text
wohl_i	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.
wohl_t	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.
wohl_ee	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.
wohl_pp	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.9 Belastung (Lebenszufriedenheit)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_j	4,13	0,734	0,569
wohl_u	4,05	0,845	0,686
wohl_ff	4,29	0,688	0,727
wohl_qq	4,34	0,717	0,765
Skala	Cronbachs α = 0,845 m = 16,81 SD = 2,473 min. = 1, max. = 5 (Items wohl_ff & wohl_qq: min = 2) theoret. Max. = 5 N = 195		

Variable	Text
wohl_j	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.
wohl_u	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.
wohl_ff	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.
wohl_qq	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.8.10 Belastung (Erleben sozialer Unterstützung)

Quellen	Schaarschmidt & Fischer 2003*
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	1=trifft überhaupt nicht zu; 2=überwiegend nicht; 3=teils/teils; 4=überwiegend; 5=trifft völlig zu
Anzahl der Items	4

Variable	Skalenkennwerte		
	m	SD	r_{it}
wohl_k	4,3904	0,72773	0,655
wohl_v	4,1230	0,88041	0,478
wohl_gg	4,1123	0,96342	0,511
wohl_rr	4,3422	0,79682	0,529
Skala	Cronbachs α = 0,742 m = 16,9679 SD = 2,54191 min. = 1, max. = 5 (Item wohl_k: min = 2) theoret. Max. = 5 N = 187		

Die Formulierungen der Items wohl_k und wohl_gg weichen von der im Original ab.

Variable	Text
wohl_k	Mein Partner (oder eine andere nahestehende Person) zeigt Verständnis für meine Arbeit.
wohl_v	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.
wohl_gg	Von meinem Partner (oder einer anderen nahestehenden Person) wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.
wohl_rr	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.

Anmerkung: Für die Auswertung wurden die Items wohl_v und wohl_gg recodiert.

Anmerkung: In seiner Kurzform mit 44 Items gliedert sich der Fragebogen AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster in 11 Skalen. In der vorliegenden Untersuchung bilden sich nach empirischer Prüfung 10 Skalen ab.

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

1.9 Freie Anmerkungen

1.9.1 Freie Anmerkungen

Variable	Bemerkungen
	Raum für Ihre Anmerkungen
Quellen	Eigenentwicklung
Fragebogen	Lehrerfragebogen
Antwortformat	_____(offenes Antwortformat)

Alle Items, deren Quellenangabe nicht mit * markiert ist, weichen von der Formulierung im Original ab.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
UK NRW Unfallkasse Nordrhein-Westfalen
BERT Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsgruppe für empirische Schulforschung/ Schul- und Unterrichtsentwicklung

An die Lehrkraft

[redacted]

15. Januar 2014

Projekt: Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

Belastungsreduktion und Belastungsprävention von Lehrkräften sind in der Schulforschung ein wichtiges Thema. Ein zentraler Faktor beruflicher Entlastung im Lehrerberuf könnte die Klassenführung (*Classroom Management*) sein; allerdings ist über mögliche Formen der Belastungsreduktion durch Klassenführung wenig bekannt. Unterstützt von der Unfallkasse NRW führen wir an der Universität Münster aus diesem Grund das Projekt „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)" durch. Die Bestätigung der Vermutung, dass Klassenführung ein entlastendes Element darstellt, wäre besonders aus gesundheitsförderlicher Perspektive ein großer Gewinn für die Professionalisierung von Lehrkräften.

Wir freuen uns, dass Sie sich für die Teilnahme am Projekt „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)" entschieden haben. Mit dieser Entscheidung tragen Sie dazu bei, wissenschaftliche Erkenntnisse über den Zusammenhang von Klassenführung und beruflicher Belastung zu gewinnen.

Zur Durchführung der Befragung:

- Die Fragebögen werden Ihrer Schule wenige Tage vor der Befragung zugesandt und am Tag der Befragung von unseren Mitarbeitenden verwaltet. Sie müssen nichts weiter tun, als die Postsendung solange verschlossen zu lagern.
- Am Tag der Befragung (Termin wurde nach Absprache mit der Schule vereinbart) wird eine Person unseres BerT-Teams Ihren Unterricht besuchen und die schriftliche Befragung mit Ihnen und Ihrer Klasse durchführen.
- Als Lehrkraft bearbeiten Sie einen Fragebogen zu den Themen Klassenführung und Belastungserleben. Gleichzeitig füllen die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse einen Fragebogen zur Klassenführung und zum Unterricht aus.
- Die Befragung wird maximal eine Schulstunde (45 Min.) in Anspruch nehmen.
- Direkt nach der Befragung sammeln wir alle Fragebögen ein, so dass sie weder für Beteiligte noch für schulinterne Dritte zugänglich sein werden.

Eine Bitte vorab:

Vorab bitten wir Sie freundlich, das beigefügte **Anschreiben an die Eltern** der Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse weiterzuleiten. Das Anschreiben informiert die Eltern über „BerT" und enthält einen Abschnitt zur Teilnahmeerlaubnis an der Studie, der spätestens am Tag der Befragung unterschrieben vorliegen muss.

Praktische Handlungsimplikationen, die aus den Ergebnissen der Studie erwachsen, möchten wir ab dem Jahr 2015 in der zweiten Projektphase in Form von Fortbildungen an interessierte Lehrkräfte weitergeben. Als zusätzliches Dankeschön werden von der Unfallkasse NRW **200€ für jede mit ihrer Lehrkraft teilnehmende Klasse** zur Verfügung gestellt. Beachten Sie bitte, dass jede Klasse nur einmal mit ihrer Lehrkraft teilnehmen kann. Die Angaben der Befragung werden absolut vertraulich behandelt. Ergebnisse können einzelnen Personen nicht zugeordnet werden. Sämtliche Daten werden **vollständig anonymisiert** verarbeitet und werden nur zu Forschungszwecken analysiert (Externe Datenverarbeitung: [redacted]. Auch anonymisierte Daten werden selbstverständlich nicht an die Schulleitung, die Schulaufsicht, an die Unfallkasse NRW oder an Dritte außerhalb des Forschungsprojekts weitergegeben. Die Befragung steht in keinem Zusammenhang mit der Qualitätsanalyse NRW.

Für nähere Informationen können Sie mich oder meine Kollegin, [redacted] gerne kontaktieren sowie unsere Homepage besuchen: http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/bert/index.html.

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Unterstützung und verbleiben
mit freundlichen Grüßen

[redacted]

Prof. Dr. Martin Bonsen Dr. Kristina Frey Ann-Cathrin Obermeier

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
UK NRW Unfallkasse Nordrhein-Westfalen
BERT Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsgruppe für empirische Schulforschung/ Schul- und Unterrichtsentwicklung

WWU | Institut für Erziehungswissenschaft | Bispinghof 5/6 | 48143 Münster

«Schule»
«Geschlecht» «Nachname»
«Straße»
«Postleitzahl» «Ort»

05. Dez. 2013

«Anrede» «Geschlecht» «Nachname»,

Belastungsreduktion und Belastungsprävention von Lehrkräften sind in der Schulforschung ein wichtiges Thema. Ein wichtiger Aspekt im Entstehen beruflicher Belastungen im Lehrerberuf könnte die Klassenführung sein; allerdings ist über mögliche Formen der Belastungsreduktion durch Klassenführung wenig bekannt. Unterstützt von der Unfallkasse NRW führen wir an der Universität Münster aus diesem Grund das **Projekt „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)“** durch. Die Bestätigung der Vermutung, dass Klassenführung ein entlastendes Element darstellt, wäre besonders aus gesundheitsförderlicher Perspektive ein großer Gewinn für die Professionalisierung von Lehrkräften.

In der ersten Projektphase untersuchen wir den Zusammenhang zwischen Klassenführung und Belastungserleben. Ihre Schule wurde zufällig ausgewählt, an der ersten Projektphase teilzunehmen. Durch Ihre Teilnahme würde Ihre Schule einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Lehrerbelastung im Unterricht leisten.

Zur Durchführung der Befragung:

- Wir suchen möglichst viele Lehrkräfte mit jeweils einer von ihnen unterrichteten Schulklasse aus den **Jahrgangsstufen acht** oder **neun**. Die Lehrkräfte müssen diese Klasse in mindestens einem der folgenden Fächer unterrichten: **Gesellschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften**.
- Teilnehmende **Lehrkräfte** werden in schriftlichen **Fragebögen** zu den Themen Klassenführung und Belastungserleben befragt. Parallel zur Lehrerbefragung wird die **Klasse** in schriftlichen **Fragebögen** zur Klassenführung ihrer Lehrkraft befragt.
- Die Befragung wird maximal **eine Schulstunde** (45 Min.) in Anspruch nehmen.
- Erhebungszeitraum **Februar bis März 2014**: Sie wählen innerhalb dieses Zeitraumes **einen beliebigen Tag** aus, an dem die Erhebung an Ihrer Schule durchgeführt wird.
- **Wir begleiten Sie** an diesem Tag persönlich und organisieren alle für die Durchführung nötigen Schritte.

Praktische Handlungsimplikationen, die aus den Ergebnissen der Studie erwachsen, möchten wir ab dem Jahr 2015 in der zweiten Projektphase in Form von Fortbildungen an interessierte Lehrkräfte weitergeben. Als zusätzliches Dankeschön werden von der Unfallkasse NRW **200€** für jede mit ihrer Lehrkraft teilnehmende Klasse zur Verfügung gestellt.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig, aus einer Nichtteilnahme ergeben sich keine Nachteile für Ihre Schule. Die Angaben der Befragung werden absolut vertraulich behandelt. Ergebnisse können einzelnen Personen nicht zugeordnet werden. Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert verarbeitet und werden nur zu Forschungszwecken analysiert. Auch anonymisierte Daten werden selbstverständlich nicht an die Schulaufsicht, an die Unfallkasse NRW oder Dritte außerhalb des Forschungsprojekts weitergegeben. Die Befragung steht in keinem Zusammenhang mit der Qualitätsanalyse NRW.

Wir bitten Sie, in dem beiliegenden Fax einzutragen, an welchem Tag die Erhebung an Ihrer Schule durchgeführt werden soll. Falls sich ein Termin im von uns geplanten Zeitraum nicht einrichten lässt, können wir für Ihre Schule einen alternativen Termin vereinbaren. Bitte senden Sie das Fax bis **Freitag, 20.12.2013** zurück.

Für nähere Informationen können Sie mich oder meine Kollegin, [redacted]; [redacted] kontaktieren sowie unsere Homepage besuchen: http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/bert/index.html.

Wir hoffen auf Ihre Unterstützung und verbleiben
mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Martin Bonsen | Dr. Kristina Frey | Ann-Cathrin Obermeier

Absender

Schulname

Straße

PLZ., Ort

Tel.:

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung
z.Hd. Ann-Cathrin Obermeier

Per Fax an: [redacted]

Teilnahme am Projekt „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)“

☐ Unsere Schule kann im Februar oder März 2014 an Ihrer Befragung teilnehmen. Bitte gewünschtes **Datum** hier eintragen:

➢ _____

☐ Die Befragung ist uns zu dem von Ihnen angegebenen Zeitraum nicht möglich. Bitte führen Sie die Befragung in unserer Schule in der **folgenden Kalenderwoche** (ggf. Wunschtermin angeben) durch:

➢ _____

Die folgende **Anzahl an Kolleginnen und Kollegen** (mitsamt jeweils einer Schulklasse) aus unserem Kollegium nimmt voraussichtlich teil:

➢ _____

Unter der folgenden **E-Mail Adresse** bin ich als Schulleitung gut zu erreichen:

➢ _____

_____
(Datum, Unterschrift)

Bei Rückfragen melden Sie sich gerne bei Frau Ann-Cathrin Obermeier
[redacted]

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

UK NRW Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

BERT Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsgruppe für empirische Schulforschung/ Schul- und Unterrichtsentwicklung

An die Eltern

[redacted]

Projekt: Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)

15. Januar 2014

Liebe Eltern,

mit diesem Schreiben möchten wir Sie über ein Forschungsprojekt informieren, das die Universität Münster an der Schule Ihres Kindes durchführt.
Stress und Belastung von Lehrkräften sind in der Schulforschung ein wichtiges Thema. Ein zentraler Faktor beruflicher Entlastung im Lehrerberuf könnte die Klassenführung (*Classroom Management*) sein; allerdings ist über Möglichkeiten der Belastungsreduktion durch Klassenführung so gut wie nichts bekannt. Unterstützt von der Unfallkasse NRW führen wir an der Universität Münster aus diesem Grund das Projekt „Belastungsreduktion durch Techniken der Klassenführung (BerT)" durch. Hier untersuchen wir den Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Belastungserleben von Lehrkräften.

Eine Lehrkraft der Klasse Ihres Kindes hat sich bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Im Klassenverband wird Ihr Kind zeitgleich mit seiner Lehrkraft einen Fragebogen zum Thema Klassenführung und Unterricht ausfüllen. Von den Schülerinnen und Schülern erbitten wir Einschätzungen zur Klassenführung, zum Unterricht und zum Klassenklima. Beispiele sind:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Dieser Unterricht beginnt pünktlich.	☐	☐	☐	☐
In diesem Unterricht bin ich aktiv bei der Sache.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler dieser Klasse/dieses Kurses halten gut zusammen.	☐	☐	☐	☐

Bei der Auswertung werden **nur die Daten der Gesamtgruppe** berücksichtigt. Die Antworten Ihres Kindes können Ihrem Kind anschließend nicht zugeordnet werden, sie bleiben also **völlig anonym.** Wir fragen deshalb auch nicht nach dem Namen oder der Adresse Ihres Kindes. Weder die Lehrkraft Ihres Kindes noch die Schulleitung oder andere Personen außerhalb des Forschungsprojekts werden den durch Ihr Kind ausgefüllten Fragebogen zu Gesicht bekommen, da die ausgefüllten Fragebögen direkt nach der Befragung von Mitarbeitenden der Universität eingesammelt und mitgenommen werden.
Die Schulleitung und die Lehrkraft der Klasse Ihres Kindes sind mit der Befragung einverstanden und unterstützen sie. Sie wird im Schulunterricht durchgeführt und nimmt maximal eine Schulstunde in Anspruch. Als Dankeschön werden von der Unfallkasse NRW **200€ für jede mit ihrer Lehrkraft teilnehmende Klasse** zur Verfügung gestellt.

Nun möchten wir auch Sie, liebe Eltern, herzlich um die Erlaubnis zur Teilnahme Ihres Kindes an der Befragung bitten. Unterschreiben Sie dazu bitte den untenstehenden Abschnitt und geben Sie ihn zur Aushändigung an die Lehrkraft Ihrem Kind zurück. Sie können Ihr Einverständnis bis zum Zeitpunkt der Befragung jederzeit widerrufen. Die Befragung ist vollkommen freiwillig. Wenn Ihr Kind einzelne Fragen nicht beantworten möchte, ist dies selbstverständlich möglich. Wenn Ihr Kind nicht an unserer Befragung teilnimmt, entstehen ihm keine persönlichen Nachteile. Sie können jedoch mit Ihrem Einverständnis zur Bearbeitung einer bedeutsamen Forschungslücke beitragen.

Für Fragen und nähere Informationen über unsere Studie können Sie gern meine Kollegin, [redacted]), kontaktieren oder unsere Homepage besuchen: http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/bert/index.html.

Wir hoffen auf ihre Unterstützung und bedanken uns im Voraus herzlich!
Mit freundlichen Grüßen

[redacted]

Prof. Dr. Martin Bonsen | Dr. Kristina Frey | Ann-Cathrin Obermeier

Bitte diesen Abschnitt schnellstmöglich an die Lehrkraft zurückgeben. Vielen Dank!

Mit der Teilnahme meiner Tochter/meines Sohnes .....
(bitte den Vor- und Zunamen Ihres Kindes eintragen) bin ich ☐ einverstanden ☐ nicht einverstanden.

Datum..... Unterschrift.....

Protokollbogen

Bitte notiere in diesem Protokollbogen alle Daten der Befragung sowie mögliche Vorkommnisse und lege ihn anschließend den ausgefüllten Fragebögen bei.

Name, Vorname (der/des Protokollierenden):

Datum der Befragung: Beginn der Befragung in dieser Klasse: : h

Regierungsbezirk der Schule:

Klassenstufe & Klassenname (z.B. 8a): Teilnehmende Schülerzahl in dieser Klasse:

Unterrichtsfach auf welches sich die Befragung bezieht:

Fragebogennummern Schülerschaft: – Fragebogennummer Lehrkraft:

Die Lehrkraft, auf die sich die Befragung bezieht, ist anwesend: ☐ja ☐nein, sondern:

Hier ist Platz für deine Anmerkungen und besondere Vorkommnisse (Beobachtungen, Schwierigkeiten, Probleme, Fragen der Schülerinnen und Schüler usw.):

Ende der Befragung in dieser Klasse: : h Ergibt folgende **Dauer** der Befragung: Min

In dieser Klasse wurden Ersatzbögen ausgeteilt:
☐nein ☐ja, mit folgenden Bogennummern: