

Cocard, Yves; Krähenbühl, Samuel

Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 273-280



Quellenangabe/ Reference:

Cocard, Yves; Krähenbühl, Samuel: Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 273-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138191 - DOI: 10.25656/01:13819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138191>

<https://doi.org/10.25656/01:13819>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement

Yves Cocard und Samuel Krähenbühl

Zusammenfassung Am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) ist eine Spezialisierung implementiert worden, welche angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Vertiefung von Kompetenzen in Klassenführung und Konfliktmanagement ermöglichen soll. Die Konzeption zielt auf eine enge Vernetzung von theoretischen und praktischen Anteilen: Die an einer anspruchsvollen Oberstufenklasse gemachten Erfahrungen werden vor Ort mit der Klassenlehrperson und an der PH in Begleitgruppen reflektiert. Die Lern- und Entwicklungsprozesse werden in einem Portfolio dokumentiert und in einem Klassenführungskonzept synthetisiert. Dieses spiegelt das aufgebaute pädagogische Wissen wider, welches im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit eine normative Gewichtung erfährt.

Schlagwörter Klassenführung – Konfliktmanagement – pädagogisches Wissen

Fostering Competences in Classroom and Conflict Management

Abstract The teacher training program in Berne (PH Bern, Institute of Secondary Education I) has recently implemented a specialization course designed to enable future teachers to consolidate their competences in classroom and conflict management. Its conception is aimed at closely linking theoretical and practical aspects. The trainee teachers reflect their experiences made in challenging classroom situations in lower secondary level schools together with supervising teachers in the field and afterwards in groups at college. Their learning and development processes are documented in a portfolio and synthesized in a classroom management concept. The latter reflects the gain in pedagogical knowledge which is weighted normatively with regard to the students' future professional lives.

Keywords classroom management – conflict management – pedagogical knowledge

Eine der zentralen Aufgaben einer Lehrperson besteht darin, eine Klasse zu führen und bei auftretenden Schwierigkeiten im Unterricht angemessen zu handeln (vgl. Lohmann, 2011; Rüedi, 2011). Sie hat massgeblich Anteil an der Aufrechterhaltung eines lernförderlichen Unterrichts- und Arbeitsklimas: Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Vorbedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht (Helmeke, 2009, S. 174). Ein gelungenes Klassenmanagement trägt bei zum Wohlbefinden und zu guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Eder, 2004) sowie zu einer Verringerung von Unterrichtsstörungen und damit zu einer Abnahme der Belastung

der Lehrpersonen (vgl. Schönbächler, 2008). So unbestritten diese Zusammenhänge sind, so offen ist die Frage, wie ein lernförderliches Klassen- und Konfliktmanagement erlernt werden kann. Dies ist auch dadurch bedingt, dass wir noch relativ wenig über handlungswirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissen.¹

1 Konzeption eines Lehr-Lern-Settings zur Förderung der Klassenführungs- und Konfliktmanagementkompetenz

Am Institut Sekundarstufe I der PH Bern gibt es seit dem Studienjahr 2008/2009 für die Studierenden des Masterstudiums die Möglichkeit, sich durch eine einjährige Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement (18 ECTS-Punkte) zu profilieren. Mit ihr sollen das Handlungsrepertoire zur erfolgreichen Klassenführung erweitert, die Fähigkeit zur Analyse der Bedingungen für die Entstehung schwieriger Situationen in Unterricht und Schule vertieft sowie Strategien der Konfliktprävention und des Konfliktmanagements erarbeitet und in der Praxis umgesetzt werden (vgl. Cocard, Anliker & Mauch, 2011). Die Konzeption der Spezialisierung orientiert sich an der seit Längerem geführten Diskussion über lehr-lern-theoretische Ansätze, insbesondere im Zusammenhang mit handlungswirksamen Wissenserwerb und situiertem Lernen (vgl. z.B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004; Gräsel & Parchmann, 2004), und zielt auf eine möglichst enge Vernetzung von theoretischen und praktischen Anteilen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Konzeptioneller Aufbau der Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement

	Herbstsemester (HS)	Frühjahrssemester (FS)
Unterrichts- praxis	Modul «Unterrichtshospitation» (2 ECTS) – Unterrichtshospitation in anspruchsvoller Oberstufenklasse – Begleitgruppe	Modul «Unterrichtsassistenz» (5 ECTS) – Unterrichtsassistenz in derselben Oberstufenklasse wie im HS – Begleitgruppe
Lehr- veranstaltungen	Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule I» (6 ECTS) – Klassenführung – Sozialpsychologie der Schulklasse – Konfliktmanagement	Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule II» (5 ECTS) – Synthese der Spezialisierung
Leistungs- nachweise	Fallbasiertes Prüfungsgespräch (60 Minuten) – Je drei Studierende mit den drei Dozierenden der Spezialisierung	Portfolio (25 Seiten) – Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lernweges

¹ Vgl. dazu BzL 3/2009: *Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung. Themenheft zum Kongress 2009 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE).*

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

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

Im Verlauf des Studienjahres finden neben dem regelmässigen Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen drei Sitzungen statt, an welchen sich die Lehrpersonen und die Dozierenden über ihre Arbeit mit den Studierenden austauschen. Die Praxiseinsätze werden intensiv begleitet, jedoch nicht bewertet. Die Spezialisierung schliessen die Studierenden mit einem Dokumentationsportfolio (vgl. Häcker & Lissmann, 2007)

ab, in welchem sie ihre individuelle Entwicklung beschreiben und ihr persönliches Klassenführungskonzept (siehe Abschnitt 2.2) darlegen.

2 Umsetzung der Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement

Basierend auf quantitativen und qualitativen Daten der ersten beiden Studienjahre, in denen die Spezialisierung angeboten wurde und an denen insgesamt 30 Studierende (Veranstaltungseinschätzungen, Klassenführungskonzepte, Dokumentationsportfolios), ihre Lehrpersonen (halbstandardisierte Rückmeldungen) und Dozierenden (Sitzungsprotokolle) beteiligt waren, berichten wir nachfolgend über die bei der Umsetzung der Spezialisierung gemachten Erfahrungen.

2.1 Module und Leistungsnachweise

Die Seminare und Begleitgruppen sind anhand des standardisierten Fragebogens (vierteilige Likert-Skala) zur Einschätzung von Lehrveranstaltungen von Staufenbiel (2000) und der qualitativen Rückmeldungen der Studierenden (offene, halbstrukturierte Befragung) evaluiert worden. Das Interesse an den Themen und die Relevanz der Inhalte der Seminare des Moduls «Pädagogische Interaktion in der Schule I» ist hoch (Arithmetisches Mittel $[AM] \geq 3.3$; Standardabweichung $[s] = 0.3$ bis 0.7), der empfundene Lernzuwachs gross ($AM \geq 3$; $s = 0.4$ bis 0.9). Beide Aspekte wurden beim Anschlussmodul im Frühjahrssemester ähnlich hoch eingeschätzt ($AM \geq 3$; $s = 0.4$ bis 0.6). Die positive Rezeption der Module hängt unter anderem damit zusammen, dass die Spezialisierung ein Wahlangebot darstellt und davon ausgegangen werden kann, dass sie von denjenigen gewählt wird, die sich besonders für Beziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern interessieren. Einige Studierende geben an, die Spezialisierung aufgrund negativer Erfahrungen in Praktika gewählt zu haben, und erhoffen sich, künftig kompetenter auf Unterrichtsstörungen reagieren zu können. Als weiteren Grund für die hohen Bewertungswerte der Lehrveranstaltungen wird die Praxisrelevanz der behandelten Inhalte genannt. Möglicherweise wird diese auch deswegen als hoch eingeschätzt, weil der Einstieg in den Lehrberuf naht und das Interesse an Fragen der Klassenführung und des Konfliktmanagements nochmals zunimmt. Den Austausch in den Begleitgruppen, der erwartungskonform mit zahlreichen Theorie-Praxis-Bezügen in Verbindung gebracht wird, erachten die Studierenden als sehr interessant und hoch relevant ($AM \geq 3.8$; $s = 0$ bis 0.5). Sie geben zudem an, in den Gruppen sehr viel gelernt zu haben ($AM \geq 3.5$; $s = 0$ bis 0.6). Aus den Rückmeldungen lässt sich schliessen, dass die Arbeit in kleinen Interventionsgruppen als wertvoll für die persönliche Weiterentwicklung erachtet wird, da Erlebnisse aus der eigenen Praxis aufgearbeitet werden.

Die beiden formalen Leistungsnachweise werden von den Studierenden mehrheitlich als lernprozessförderlich eingeschätzt. Die Gruppenprüfung basiert auf dem im Studium behandelten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissen, welches für die Ana-

lyse eines komplexen Praxisfalles aktiviert und im Austausch mit anderen Studierenden hinsichtlich pädagogischer Handlungsszenarien diskutiert wird, so wie dies wiederholt in den Begleitgruppen getan wird. Die Portfolioarbeit hat sowohl eine prozessbegleitende wie auch eine ergebnissichernde Funktion (vgl. Cocard, Egli & Luthiger, 2011). Das Portfolio dient dazu, den eigenen Lernweg systematisch zu dokumentieren und zu reflektieren.

2.2 Unterrichtspraxis und pädagogisches Wissen in Klassenführung

Jeder Halbtageseinsatz wird möglichst zeitnah mit der Lehrperson nachbesprochen. In der Hospitationsphase erstellen die Studierenden auf der Grundlage von systematischen Unterrichtsbeobachtungen ein differenziertes Bild des Klassengefüges. Hierdurch erhält auch die Lehrperson eine Aussensicht zum eigenen unterrichtlichen Handeln und zu soziodynamischen Prozessen in ihrer Klasse, woraus sich Bestätigungen, aber auch Impulse für die eigene Weiterarbeit ableiten lassen. Während der Assistenzphase bilden die aktuellen Unterrichtseindrücke und -erlebnisse der Studierenden den Ausgangspunkt der Nachbesprechungen, die aufgrund der Nichtteilnahme der Lehrperson am Unterrichtsgeschehen kollegialen Intervisionscharakter besitzen. Für beide geht es darum, die pädagogischen Ziele und konkreten Vorgehensweisen im Umgang mit der Klasse zu reflektieren. Die zentralen Punkte aus den Gesprächen halten die Studierenden jeweils schriftlich fest und leiten daraus Konsequenzen für die folgenden Assistentztage ab.

Das von den Studierenden im Verlauf der Spezialisierung erarbeitete Klassenführungskonzept (vgl. Rüedi, 2011) basiert auf ihrem pädagogischen Wissen und ihren schulischen Erfahrungen. Dabei wird Klassenführung sowohl als Haltung wie auch als situativ angepasstes Handeln verstanden (vgl. Schönbächler, 2008). Die Zusammenstellung der Eckpunkte und Prioritäten der persönlichen Klassenführung stellt eine Klärungshilfe des eigenen Führungsverständnisses dar und kann im Hinblick auf den nahenden Berufseinstieg Orientierung bieten. Eine erste Auswertung² der Klassenführungskonzepte zeigt, dass die meisten Studierenden eine Synthese von Praxiserfahrungen und Wissensbeständen anstreben. Die Konzepte spiegeln nicht die Absicht wider, Handlungsrezepte festzuhalten, sondern bringen zum Ausdruck, dass Klassenführung ein Ausbalancieren von zum Teil widersprüchlichen Zielsetzungen beinhaltet, was situative, individualisierende und nicht zuletzt auch persönliche Entscheidungen verlangt. Zentral sind nebst der Klärung dieser Ziele (bzw. der Stellungnahme zu institutionell vorgegebenen Zielen) vor allem normative Aspekte pädagogischen Wissens (zur Differenzierung von Formen pädagogischen Wissens vgl. Bertschy, 2007; König & Blömeke, 2009). Die Studierenden entwickeln und explizieren in den Konzepten ihr

² Ein zurzeit von den Autoren dieses Beitrags durchgeführtes Forschungsprojekt beschäftigt sich vertieft mit pädagogischem Wissen in Klassenführung. Das vom Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PH Bern geförderte Projekt geht unter anderem der Frage nach, wie Studierende ihr pädagogisches Wissen hinsichtlich dessen Bedeutung für die künftige Unterrichtspraxis konzeptualisieren und reflektieren.

pädagogisches Selbstverständnis als Teil ihres Menschenbildes, etwa in Form von Werten oder Visionen. So schreibt eine Studentin: «Ich will die Jugendlichen fördern und fordern. Ich will sie aber weder über- noch unterfordern. Ich will, dass wir respektvoll miteinander umgehen und einander zuhören.» Zum Teil werden auch deklarative Wissensbestände wiedergegeben, vielfach mit der Absicht, eine normative Setzung zu stützen. So schreibt eine andere Studentin zunächst: «Erziehung benötigt Lenkung, damit sich Kinder in die gewünschte Richtung entwickeln können. Eine klare Leitplanke, Grenzen und eine disziplinierte Atmosphäre auf der einen Seite, gleichzeitig aber Verständnis für die Anliegen und Probleme der Lernenden auf der anderen Seite, bilden eine Waage, die es auszubalancieren gilt», um anschliessend festzuhalten: «Beim Übernehmen einer Klasse ist es mir wichtig, zuerst auf eine klare und konsequente Führung zu achten, dann nach und nach den Schülern und Schülerinnen mehr Raum und Mitbestimmungsrecht zu geben.»

3 Fazit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll zu Professionalität «im Sinne einer wissenschaftlich reflektierten Praxis des Lehrerhandelns» (Czerwenka, 2002, S. 163) verhelfen. Wir wissen, «dass die Studiengänge mit hoher Praxisintegration und darauf bezogenem Theorieangebot grössere Chancen zu angemessener Rezeption und Strukturierung unterrichtsrelevanten Wissens bieten» (ebd., S. 168). Kerngedanke des skizzierten Lehr-Lern-Settings zur Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement ist die unterrichtspraktische Einbettung theoriebasierter Wissensbestände. Erkenntnis entsteht dort, wo – gelungenes und misslungenes – unterrichtliches Handeln durch eine theoriegeleitete Analyse aufgearbeitet wird mit dem Ziel, Interpretationsmöglichkeiten zum besseren Verständnis zu generieren und die Suche nach Handlungsalternativen zu initiieren. Durch eine konzeptionelle Verknüpfung der Unterrichtspraxis mit Lehrveranstaltungen und Begleitgruppentreffen werden Reflexions- und Austauschgelegenheiten über die eigene Unterrichtspraxis geschaffen. Dozierende werden hierbei sowohl als Lehrende wie auch als Coach gefordert (vgl. Cocard & Luthiger, 2009).

Zwar kann angenommen werden, dass erworbenes pädagogisches Wissen in Klassenführung das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beeinflusst und verändert, jedoch haben wir, was die Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement angeht, hierfür keine empirischen Belege, da Veränderungen auf der Performanzebene im gegebenen Rahmen nicht erfasst wurden. Ebenfalls sollen die Ausführungen zur Spezialisierung nicht als Evaluation von deren Konzeption verstanden werden. Sie verdeutlichen stattdessen zum einen, welche immanente Bedeutung dem Lehr-Lern-Setting bei der Vernetzung von theoretischen und praktischen Unterrichtsaspekten zukommt. Zum anderen wird in den persönlichen Klassenführungskonzepten die Repräsentation des pädagogischen Wissens in seinen unterschiedlichen Formen verstehbar. Die Konzepte bilden individuelle Ist-Situationen ab: «Aus der Spezialisierung nehme ich in erster Li-

nie mein Klassenführungskonzept mit, das mich als persönliches Leitbild in den Beruf begleiten wird und das ich hoffentlich immer mal wieder hervorheben, überdenken und mit der Zeit wahrscheinlich auch revidieren und ergänzen werde.» Durch die Verknüpfung von theoretischen Verstehens- und praktischen Erfahrungsmomenten wird pädagogisches Wissen in Klassenführung vertieft und expliziert. Aus der Aufarbeitung des Erlebens von Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns und von Scheitern in Unterrichtssituationen resultiert eine Differenzierung des pädagogischen Selbstverständnisses, welche sich nicht zuletzt in einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung niederschlägt. Am Ende der Spezialisierung heben nahezu alle Studierenden in ihren Dokumentationsportfolios hervor, dass sie sich mehr als vorher zutrauen, eine Klasse zu führen. Damit ist nicht gemeint, bei allen schulischen Problemen über die passende pädagogische Lösung zu verfügen, sondern vielmehr, Klarheit darüber zu haben, wo beim Berufseinstieg Prioritäten gesetzt und welche Ressourcen aktiviert werden, um auftretenden Schwierigkeiten im Berufsalltag entgegenzutreten. So bilanziert ein Student in seinem Portfolio: «Obwohl ich sagen muss, dass für mich auch heute noch so gut wie jede Unterrichtssituation herausfordernd ist, bin ich in diesem Bereich doch einen wesentlichen Schritt vorwärts gekommen: Nach der Spezialisierung – und insbesondere den Erfahrungen in der Assistenz – traue ich es mir nun deutlich besser zu, als Klassenlehrer zu arbeiten und nicht nur Fachliches zu vermitteln, sondern mich auch in den Bereichen Umgang und Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, Motivation, Arbeits- und Lernverhalten und im Umfeld der Schule zu engagieren.»

Literatur

- Bertschy, B.** (2007). Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 37–50.
- Cocard, Y., Anliker, B. & Mauch, J.** (2011). *Masterstudiengang – Aufbau und Inhalte der Master-Spezialisierung Klassenführung und Konfliktmanagement*. Bern: Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I. Online verfügbar unter: http://campus.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/06_IS1/Master-Wahlbereich/Spezialisierung/Spec-Konzept_HS11.pdf (08.06.12).
- Cocard, Y., Egli, C. & Luthiger, H.** (2011). *Portfolioarbeit in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson. Wegleitung SL-Masterstudiengang*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I.
- Cocard, Y. & Luthiger, H.** (2009). Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 175–187.
- Czerwenka, K.** (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehungstypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 156–172). Weinheim: Juventa.
- Eder, F.** (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern: Haupt.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Gräsel, C. & Parchmann, I.** (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten und selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Sonderheft 3), 171–184.

- Häcker, T. & Lissmann, U.** (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209–239.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 499–527.
- Lohmann, G.** (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niggli, A.** (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 120–126.
- Rüedi, J.** (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuche. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Huber.
- Schönbächler, M.-T.** (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K.** (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.
- Staub, F. C.** (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 26–30.
- Staufenbiel, T.** (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169–181.

Autoren

Yves Cocard, Prof. Dr., PH Bern, Institut Sekundarstufe I, Muesmattstrasse 29, 3012 Bern sowie PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, yves.cocard@phbern.ch

Samuel Krähenbühl, Bachelor of Arts in Secondary Education/Bachelor of Science in Education and Psychology, PH Bern, Institut Sekundarstufe I, Muesmattstrasse 29, 3012 Bern, samuel.kraehenbuehl@phbern.ch