

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Klassenlehrperson und Klassenteam

40. Jahrgang Heft 2/2022

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 25 00, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil 145

Schwerpunkt**Klassenlehrperson und Klassenteam**

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungs-
historische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der
deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre 147

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an
der Pädagogischen Hochschule Luzern 161

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der
Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die heraus-
fordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet? 171

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen
einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I»
der Pädagogischen Hochschule FHNW 177

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im
Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der
Pädagogischen Hochschule Zürich 185

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der
Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender
Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern 192

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage
gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige
Weiterbildungsoption 200

**Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und
Bea Zumwald** Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen
aus der Sicht von Klassenlehrpersonen 213

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Dreh-
scheiben des inner- und ausserschulischen Zusammenwirkens: Ge-
wachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem 230

Forum

Sabine Leineweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus 254

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie 268

Rubriken

Buchbesprechungen

Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems (Patrizia Salzmann) 286

Baumberger, J. (2018). Kompetenzorientierter Sportunterricht (André Gogoll) 288

Fromm, M. & Strobel-Eisele, G. (Hrsg.). (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium (Andreas Hug) 290

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen (Michael Fuchs) 292

Neuerscheinungen 294

Zeitschriftenspiegel 296

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

In einer Schule, welche durch die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und eine komplexer gewordene Lehr-Lern-Kultur als Erziehungs- und Bildungsraum herausgefordert ist, kommt Klassenlehrpersonen eine anspruchsvolle Aufgabe zu. Sie sollen sich der Bedürfnisse und Probleme von Schulklassen als sozialen Einheiten von Lernenden, die einen mehr oder weniger grossen Teil des Unterrichts gemeinsam besuchen, annehmen und diese mit den Ansprüchen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure ausbalancieren. Dabei zeichnen sich Klassenlehrpersonen dadurch aus, dass ihnen «zusätzlich zu ihrem Fachunterricht besondere Aufgaben in Bezug auf eine Schulkasse übertragen werden», wie Annette Tettenborn dies vor gut zwölf Jahren in ihrem Beitrag «Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erster Versuch einer Neubestimmung» in Heft 3/2010 der BzL (S. 417) festgehalten hatte. In der Funktion kommunikativer Dreh- und Angelpunkte ihrer Klassen erfüllen Klassenlehrpersonen nicht nur von der Schulleitung delegierte (Verwaltungs-)Aufgaben, sondern sie sind auch die wichtigsten Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte und beraten sich mit Fachlehrpersonen über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Laut dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz «mangelt es auf allen Stufen an Klassenlehrpersonen» (LCH-Medienmitteilung vom 15. Juni 2020). Einen in Umfragen genannten Grund dafür stellt die mit dem Amt verbundene höhere Belastung durch Papierarbeit und stark erweiterte Kommunikationsaufgaben dar. So äusserte sich ein Lehrer der Sekundarstufe I in zwei Berner Zeitungsmedien wie folgt: «Es gibt Tage, da bin ich zwölf Stunden hier – führe Gespräche mit dem Sozialarbeiter oder mit der Lehrerin vom Integrationskurs.» Für diese kommunikativ herausfordernden, vielfältigen Tätigkeiten im Rahmen eines weiten – unter anderem inklusiven, normativ-integrativen und gleichzeitig individualisierenden – Bildungsverständnisses benötigen Klassenlehrpersonen gemäss Annette Tettenborns nach wie vor zutreffender Feststellung zusätzlich «Teambildungsfähigkeiten und Prozessführungsqualitäten» (S. 426). Da Klassen heute auf allen Schulstufen in der Regel von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden, ist ein erhöhter Kooperationsbedarf zwischen den Lehrpersonen und Fachteams angezeigt. Funktionen von Klassenlehrpersonen werden deshalb vermehrt auch in sogenannten «Klassenteams» wahrgenommen. Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Entwicklungen, die sich aus dem Gestaltwandel der Schule und der damit einhergehenden Erweiterung des Funktionsverständnisses von Lehrpersonen ergeben, beschäftigt sich das vorliegende Themenheft mit der Frage, wie sich das Aufgabenprofil von Klassenlehrpersonen und die damit verbundenen Fähigkeitsanforderungen verändert haben und wie angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung angemessen auf diese Aufgaben vorbereitet werden können.

Andreas Hoffmann-Ocon erschliesst in seinem einleitenden Beitrag bildungshistorisch und quellenbasiert Kontexte, in denen die pädagogische Funktion bzw. Praxis der

Klassenlehrperson in der Phase der Bildungsexpansion als krisenhaft wahrgenommen wurde. In den darauffolgenden Kurzbeiträgen geben **Erich Lipp** für die Pädagogische Hochschule Luzern, **Christoph Hess** für die Pädagogische Hochschule St. Gallen, **Bettina Weller und Luca Preite** für die Pädagogische Hochschule FHNW sowie **Christine Neresheimer und Christoph Schmid** für die Pädagogische Hochschule Zürich einen Überblick darüber, wie angehende Lehrpersonen an den verschiedenen Institutionen auf die Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet werden. Die Beiträge zeigen, dass es sich beim Thema um ein Ausbildungsdesiderat handelt, dessen begriffliche Fundierung und Einordnung noch deutlichen Entwicklungsbedarf aufweist. **Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler** zeigen anschliessend auf, wie Studierende des Studiengangs «Studienbegleitender Berufseinstieg» (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern ihre personalen und beruflichen Ressourcen, verbunden mit der Kooperation im Team und der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, stärken. Die Pädagogische Hochschule Luzern wiederum bietet den Studiengang «CAS Klassenlehrer/-in Gymnasien» an, den **Ramona Martins und Livius Fordschmid** vorstellen. Sie thematisieren ausgewählte Merkmale, die für die besondere Ausgangslage von Klassenlehrpersonen an Gymnasien charakteristisch sind. **Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald** präsentieren Ergebnisse einer empirischen Studie, die die Perspektive der Klassenlehrperson auf die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Lehrpersonen des Klassenteams untersuchte. Auf der Basis der Ergebnisse wird diskutiert, wie Kooperation in Klassenteams in der Ausbildung angehender Lehrpersonen thematisiert werden kann. Abgerundet wird der Thementeil von einem bilanzierenden Beitrag von **Yves Cocard und Annette Tettenborn**. Ihr Beitrag beschreibt das Aufgabenprofil, bestimmt die entsprechenden Anforderungen an die Funktion der Klassenleitung und zeigt auf, inwiefern sich das Aufgabenprofil der Klassenleitung verändert hat und was dies für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedeutet.

Der Thementeil des Hefts wird durch zwei Forumsbeiträge ergänzt. **Sabine Leineweber** stellt in ihrem aus einem SNF-Projekt hervorgehenden Beitrag ausbildungsbezogene Orientierungen von an Partnerschulen tätigen Praxislehrpersonen sowie damit im Zusammenhang stehende Ausbildungsmilieus vor. Anschliessend werden die Implikationen der divergierenden Ausbildungsmilieus – «Engführung», «Ermöglichung» und «Partizipation» – für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. **Julia Košinár** präsentiert Ergebnisse einer ebenfalls durch den SNF geförderten Interview-Längsschnittstudie, die sich unter anderem mit praktikums- und lehrberufsbezogenen Orientierungen von Studierenden und deren Wandlungen über den Studienverlauf befasst. Die Befunde weisen darauf hin, dass Anforderungen nicht nur typen-, sondern auch phasenspezifisch unterschiedlich wahrgenommen und gerahmt werden.

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Afra Sturm und Markus Weil

«Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre

Andreas Hoffmann-Ocon

Zusammenfassung Ausgehend von der Überlegung des organisierten Vertrauens erschliesst der Beitrag bildungshistorisch und quellenbasiert Kontexte, in denen die pädagogische Funktion bzw. die Praxis der Klassenlehrperson in der Phase der Bildungsexpansion als krisenhaft wahrgenommen wurde. Hierbei zeigt sich eine diskursive Thematisierung der Klassenlehrperson in den 1950er-Jahren inmitten der Erosion der Mehrklassenschule auf dem Land sowie in den 1970er-Jahren anlässlich schulkritischer Infragestellungen von Unterrichtenden sowohl durch Forderungen der antiautoritären Erziehung als auch durch therapieorientierte Aufforderungen zur Reflexion der «Lehrer-Schüler-Beziehung».

Schlagwörter Klassenlehrperson – Mehrklassenschule – antiautoritäre Erziehung – Psychowissen

«Engineered trust» – Explorations into the history of education regarding crises of the classroom teacher in German-speaking Switzerland (1950s–1980s)

Abstract Proceeding from the idea of engineered trust, the article uses sources of educational history to explore contexts in which, during the phase of educational expansion, the pedagogical function and practice of classroom teachers was perceived as critical. It reveals a discursive thematization of the classroom teacher, both in the 1950s, when multigrade schools in the countryside were eroding, and in the 1970s, in the wake of school-critical challenges to the teacher due to the demands of anti-authoritarian education and therapy-oriented calls for reflection on the the «teacher-pupil relationship».

Keywords classroom teacher – multigrade school – anti-authoritarian education – psycho-knowledge

1 Hinführung

Iwan Rickenbacher¹ nutzte vor 33 Jahren in den BzL zur Charakterisierung der erzieherischen Funktion von Klassenlehrpersonen das Stilmittel der Wärmemetaphorik

¹ Iwan Rickenbacher war Ende der 1960er-Jahre Mitglied der von Karl Frey an der Universität Freiburg geleiteten Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung, Experte für Bildungsplanung sowie zwischen 1975 und 1988 Leiter des Lehrerseminars Rickenbach des Kantons Schwyz (Höhener, 2021, S. 46; Rickenbacher, 1970, 1976).

und des emotionalen Vokabulars. Zur Zeit der Bildungsexpansion war dies im alternativen Milieu populär und ist als Kritik an «der kalten Modernisierung der technologisierten Gesellschaft» zu verstehen (Reichardt, 2014, S. 191; Tausch & Tausch, 1977, S. 123): Der Klassenlehrer sei es, der zwischen schulischen «Funktionsabläufen Wärme bewirk[e]» und «innerhalb denkbarer Varianten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses» für etwas Spezifisches stehe – «organisiertes Vertrauen» (Rickenbacher, 1989, S. 6). Sein nach der Bildungsreformepoche verfasster Artikel stand im Kontext der *Ausbildung von Mittelschullehrern zu Klassenlehrern* und verweist auf Herausforderungen in der damaligen historischen Phase gegenüber der pädagogischen Funktion bzw. Praxis der Klassenlehrperson. Dieses schultypen- bzw. schulstufenübergreifende Thema, das mit anderen Vorzeichen ebenfalls im Bereich der Volksschule verhandelt wurde, konnte von dem langjährigen Seminardirektor ausbildungsnah eingeschätzt werden. Im Anschluss an diesen ersten Hinweis auf Debatten *zu* und Praxisformen *der* Klassenlehrpersonen ergibt sich ein Ensemble von leitenden Fragen: Wie wurde über das *Organisieren von Vertrauen* im Zusammenhang mit Klassenlehrpersonen geredet? In welchen historischen Phasen deuteten sich in der pädagogischen Literatur Vertrauenskrisen an? Mit welchem spezifischen Wissen sollte die Klassenlehrperson ausgestattet sein? Folgt man Rickenbachers *Wärmeüberlegungen*, dann ist es analytisch nur schwer möglich, die Tätigkeit einer Klassenlehrperson als technologisches Dispositiv «auf einen Haupttypus von Prozeduren zu reduzieren» (de Certeau, 1988, S. 147). So präsentierte Rickenbacher ein ganzes Bündel von Praktiken: «Friedensrichter nach dem Elternabend», «Unterhalter bei Anlässen», «Wortgeber [für] Verfahrensvorschläge», «Ausgleicher», «Sachwalter gerechter Schülerbeurteilungen» und «Erreichbare[r] ... nicht nur in der Klassenstunde» (Rickenbacher, 1989, S. 8–9).

«Klassenlehrperson» bezieht sich im heutigen Verständnis weniger auf eine Person, sondern vielmehr auf eine Funktion bzw. eine Praktik: Wer Klassenlehrperson ist, erteilt in der Regel zugleich Fachunterricht, kennt die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse aber besser als die anderen, die man in weiteren Fachlektionen hat (Item, 2018, S. 3). Klassenlehrperson als Begriff war und ist aber auch eine Art Unschärfeformel, die je nach Schultyp und Schulstufe unterschiedlich genutzt wurde. Wenn Fachunterricht, so wie Sabine Reh dies näher bestimmt, die Herstellung und Bearbeitung einer Differenz von Wissen in Praktiken sei und dabei zwischen *im* und *ausserhalb* des Unterrichts erzeugtem Wissen unterschieden wird, das sich je nach Ort und Kontext verändern könne (Reh, 2017, S. 155–156), wirft dies die Frage auf, ob in historischer Perspektive auch ein spezifisches Wissen in Praktiken der Klassenlehrpersonen aufscheint, das sich zum Beispiel in Routinen zeigen könnte (Reh, 2017, S. 157), welche grundiert mit psychologischem Wissen dem Schulkind helfen sollen, sein authentisches Selbst zu verwirklichen (Illouz, 2011, S. 268). In Bezug auf die – vom Schultyp und von der Schulstufe unabhängigen – Spezifik der Klassenlehrperson fragt Dölf Bertschi, ob nicht «das Fachlehrersystem, das die höheren Schulstufen regiert, [die] Geburtsstunde des Klassenlehrers» und der «Klassenstunde» als «Keimzelle unserer Schuldemokratie» sei und somit wiederum auch die unteren Schulstufen beeinflusse (Bertschi, 1991, S. 3).

Mit Blick auf angelsächsische Studien könnte auch für den Schweizer Kontext gefragt werden, wie stark sich die pädagogische Arbeit von Klassenlehrpersonen im 20. Jahrhundert überhaupt gewandelt hat. Die Befunde sprechen eher für Kontinuitäten zwischen 1890 und 1980 und stabilen Beziehungsmustern zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Cuban, 2009; Smaller, 2015, S. 137–138). Diese Stabilität der «classroom practice», die durch eine Mehrheit der Lehrpersonen, insbesondere derjenigen auf der Sekundarstufe, getragen wurde, wird theoretisch entlang der «Grammar of Schooling» fundiert, die als «taken for granted» gilt und etwa durch das – trotz vieler Reformversuche – relativ robuste Format des Klassenraums ersichtlich ist (Tyack & Tobin, 1994, S. 455). In einer bildungs- und kulturhistorisch informierten Optik mit Blick auf einen allfälligen Wandel der Organisation von Vertrauen durch Klassenlehrpersonen im deutschschweizerischen Kontext bedeutet dies, sensibel zu sein für Hinweise etwa auf eine Umstellung vom *idealistischen* Lehrerbild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum *realistischen* Lehrerbild in der Epoche des Kalten Kriegs. Diese Phase war von einem Wissenschaftsoptimismus bestimmt und führte in der Schweiz mit der Bildungsexpansion seit Mitte der 1950er-Jahre zur Öffnung der höheren Bildung, zu Wachstum, zur Verschulung, aber auch zur Differenzierung und – als Gegenbewegung – zur «antitivistischen Institutionenkritik», zu «antiautoritären Erziehungspostulaten» und zu Alternativschulbewegungen (Criblez, 2016, S. 386, 393; Terhart, 2004, S. 560).

Der vorliegende Beitrag folgt der Annahme, dass *Konzepte* des Vertrauens, die vor allem von Klassenlehrpersonen in unterschiedlichen Schultypen und Schulstufen mitgetragen werden sollten, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der deutschsprachigen Schweiz immer wieder krisenhaft unter Druck geraten sind, unter anderem mit der, wie im Beitrag diskutiert werden soll, Erosion der Mehrklassenschule in den 1950er-Jahren auf dem Land und Ende der 1960er- und 1970er-Jahre durch Forderungen nach Autoritätsabbau in der Erziehung. Erste Quellenhinweise ergeben, dass die Überlegungen zur Herstellung von Vertrauen nicht nur für Lehrpersonen in der Funktion bzw. Praxis der Klassenlehrperson, sondern auch für Lehrpersonen in weiteren Verwendungen relevant waren. Angelehnt an Carlo Jenzer, der vor gut 30 Jahren betonte, dass das Konzept der Jahrgangsklasse «zu keinem Zeitpunkt des Bestehens pädagogisch allgemein anerkannt worden sei» und dass daher der Blick auf die pädagogischen Implikationen, also auf erzieherische Faktoren, für eine Spurensuche lohnenswert sein könne (Jenzer, 1991, S. 22, 28), soll in ausgewählten Quellen den Klassenlehrpersonen zugeschriebenen Funktionen, etwa Vertrauen organisieren und Wärme in als kalt empfundenen schulischen Abläufen erzeugen, nachgegangen werden. In Jenzers Perspektivierung gewinnt eine Untersuchung zusätzlichen Reiz, wenn die Suchoptik von einer historischen Tendenz zur «Dissonanz von Erziehungsidee und Schulwirklichkeit» und einer nachfolgenden Praxis ausgeht, in der «äussere Bedingungen oft noch lange beibehalten werden, wenn sich die erzieherischen Zielsetzungen längst geändert haben» (Jenzer, 1991, S. 22). Praxistheoretisch reformuliert könnte man mit Rahel Jaeggi sagen, dass im Fall einer Irritation die schulische Handlungsroutine *auffällig* wird und das implizite und *praktische* Wissen reaktiviert, transparent gemacht und allenfalls neu formuliert werden müsste (Jaeggi, 2014, S. 128).

Die im vorliegenden Beitrag genutzten Quellen – pädagogische Fachzeitschriften, flugschriftenähnliche Texte, psychologische Ratgeberliteratur und schulrechtliche Normierungen – werden herangezogen, da sie im Sinne einer Krisenhaftigkeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten Spuren von schulischen (Vertrauens-)Störungen und Irritationen enthalten. In diesem Sinne verweisen sie auf vergangene Prozesse, in denen sich im Bildungskontext gebräuchliche Kategorien wie etwa «Vertrauen», «Kooperation» und «Zusammenarbeit» abschliffen und zum Teil verflüssigten (Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014, S. 16). Mit der Nutzung des Krisenbegriffs soll «keine objektive Diagnose» im Sinne historischer Ereignisse, sondern «eine zeitgenössische Kategorie gesellschaftlicher wie individueller Selbstbeschreibung» zum Tragen kommen (Elberfeld, 2020, S. 485). Kontextsensibel, praxeologisch informiert sowie an Beständigkeit und Wandel von vergangenen alltäglichen pädagogischen Handlungsroutinen und an «Verflechtungen von Makro- und Mikroperspektiven» (Hoffmann-Ocon, De Vincenti & Grube, 2020, S. 14) interessiert, soll in den Quellen nachgespürt werden, worin eigentlich das Problem mit der Klassenlehrperson gesehen wurde, das zur Diagnose einer Krise geführt hat, und welche Alternativen zum Vorschlag gebracht wurden.

Im Folgenden möchte ich nach der soeben erfolgten Hinführung zunächst den Begriff «Klassenlehrer» als normierende Setzung auf der Ebene der (Zürcher) Schulgesetze und Verordnungen erfassen und auf einen paradox anmutenden Wandel hinweisen (Abschnitt 2). Danach werde ich mich der Frage zuwenden, wie die Funktion der Klassenlehrperson in den 1950er-Jahren durch die als krisenhaft wahrgenommene Erosion der Mehrklassenschule beschrieben und die Klassenlehrperson als Beitragende für eine vertrauensvolle Gemeinschaftskultur betont wurde (Abschnitt 3). In einem nächsten Schritt wird eine doppelte Vertrauenskrise Ende der 1960er- und 1970er-Jahre gegenüber der Klassenlehrperson auf der Grundlage von damals breit rezipierten Schriften erschlossen – zum einen anhand der vom «kleinen roten schülerbuch» angestossenen Debatte zu dem fehlenden Wissen über die Unterrichteten und zum anderen zu dem fehlenden Wissen über das Kind, das in den Pädagoginnen und Pädagogen noch stecke (Abschnitt 4). Schliesslich gehe ich in einem Fazit dazu über, das Spannungsverhältnis von organisiertem Vertrauen und Krisen von Konzepten der Klassenlehrperson verdichtet zu beleuchten (Abschnitt 5).

2 Begriff und paradox anmutend normierende Setzungen

Ein kontextualisierender Blick in die Schulgesetze in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigt, dass der das Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern voraussetzende «Klassenlehrer» auf einem ambivalenten Konzept beruhte. Die Funktion der Klassenlehrperson wurde oftmals impliziert, aber nicht immer in normative Texte aufgenommen. Sie blieb häufig eine Leerstelle. Während im 19. Jahrhundert «das Leitbild des Klassenlehrers, der seine Klasse auf allen Stufen in allen Fächern zu unterweisen vermag», sich auf die ungegliederte Gemeindeschule

bezogen haben konnte, hielt man im 20. Jahrhundert nach dem Ausbau des Jahrgangsklassensystems an dem Leitbild fest (Wehle, 1970, S. 18). Zwar gab es auch in den 1930er-Jahren etwa auf der Zürcher Landschaft Gemeindeschulen, in denen mehrere Klassen zusammengelegt wurden (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007, S. 179), dennoch setzte sich unter dem Eindruck der Stadtschulen die Jahrgangsklasse mehrheitlich nach und nach durch. Während zum Beispiel im Unterrichtsgesetz des Kantons Zürich von 1959 im Zusammenhang mit der Primarschule der Begriff «Klassenlehrer» keine besondere Erwähnung fand, bestimmte für die Oberstufe der Volksschule Paragraph 64, dass «[der] Unterricht ... in der Regel an der Sekundarschule durch zwei nach Fachrichtungen ausgebildete Lehrer, an der Realschule und an der Oberschule vom Klassenlehrer erteilt [wird]» (Kanton Zürich, 1959, § 64).

Wesentlich konkretere Aussagen traf die Ende der 1960er-Jahre noch gültige Verordnung für das Volksschulwesen von 1900: «a. Primarschule. § 4. ... [D]er Klassenlehrer [erteilt] in seiner Abteilung den gesamten Unterricht» (Kanton Zürich, 1900/1968, § 4). In der Verordnung von 1978 wies Paragraph 2 darauf hin, dass «womöglich ... die Schüler während drei aufeinanderfolgenden Jahren vom gleichen Lehrer unterrichtet werden [sollen]» (Kanton Zürich, 1900/1978, § 2). Die vertrauensfördernde Kontinuität der Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Klassenlehrperson, die auf der Primarstufe mehrheitlich als Allrounderin eingesetzt wurde, scheint hier deutlich als Topos auf. Auch in den Schulgesetzen anderer Kantone sind solche Hinweise zu finden. So hielt Paragraph 20 des Schulgesetzes des Kantons Aargau 1981 für die Primarschule fest, dass «der Unterricht einer Abteilung ... in der Regel einer einzigen Lehrkraft anvertraut [ist]» (Kanton Aargau, 1981/1987, § 20). Die Absicht wurde durch Ausführungen im Lehrplan verstärkt: Die Lehrperson «spiel[t] als Bezugsperson ... in dieser Phase eine entscheidende Rolle. Die Primarschule soll deshalb den Wünschen des Kindes nach Zuwendung, Schutz, Geborgenheit und Anerkennung gerecht werden» (Kanton Aargau, 1989, 2.2.1). Paragraph 11 der Zürcher Verordnung für die Volksschule regelte nun für die Sekundarschule, dass weiterhin der Unterricht «durch zwei nach diesen Richtungen ausgebildete Lehrer erteilt [wird], [allerdings neu; AHO] unter gutschheinender Aufteilung der übrigen Fächer auf die beiden Lehrer» (Kanton Zürich, 1900/1978, § 11). Ähnlich verhielt sich die schulische Normierung mit der drei Typen umfassenden Oberstufe im Kanton Aargau: Der Unterricht sollte an der Realschule «in der Regel von einem Hauptlehrer», an der Sekundarschule «von einem oder zwei Hauptlehrern» und an der Bezirksschule «von Fachlehrern als Hauptlehrern» erteilt werden (Kanton Aargau, 1981/1987, §§ 25, 26, 27).

Zwei Facetten seien in der lediglich exemplarischen Sichtung schulrechtlicher Normierungen zur Klassenlehrperson (in den Kantonen Zürich und Aargau) hervorgehoben. *Erstens*: Während für die Primarschule im Kanton Aargau Attribute der Wärme und des Vertrauens von der einzigen in der Klasse unterrichtenden Lehrperson erwartet wurden, jedoch ohne dass der Begriff der Klassenlehrperson verwendet werden musste (anders als zum Teil im Kanton Zürich), galt der «Kantonsschullehrer [als] Fachlehrer», war

aber als «Hauptlehrer ... gehalten, das Amt des Klassenlehrers zu übernehmen», um so unter anderem «für die Beratung einzelner Schüler und ihrer Eltern zur Verfügung» zu stehen (Kanton Aargau, 1972/1974/1985, §§ 25, 26). Die Betonung des Begriffs «Klassenlehrer» vor allem auch in höheren Schultypen bzw. Schulstufen nährt den Verdacht, dass der Begriff dort Verwendung fand, wo das Selbstverständnis von Lehrpersonen, die mehrheitlich in der Funktion der Fachlehrperson standen, weniger auf emotionale Elemente des Vertrauens und der Beziehungspflege zielten. *Zweitens*: Auffallend ist für den Kanton Zürich ein paradox anmutender Wandel des Klassenlehrerbegriffs auf normativer Ebene, der die folgenden Erschliessungen zu «irritieren» vermag (Thompson et al., 2014, S. 16): Zwar galt in den 1960er- und 1970er-Jahren das rickenbacherische Prinzip der gegenseitiges Vertrauen fördernden *Erreichbarkeit* auch in der Volksschuloberstufe als zunehmend wünschenswert, aber in der sechsjährigen Primarschule schien es durch die Praxis eines Wechsels der Klassenlehrperson nach drei Jahren bereits zu erodieren. Gleichwohl sollten sich die Klassen(lehrer)stunden seit den 1990er-Jahren über alle Schulstufen, von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, durchsetzen, allerdings mit unterschiedlichen Ansprüchen (Schildknecht & Uffer, 1991, S. 15–16).

3 Die Krise der «Mehrklasse» auf dem Lande und die Betonung der Klassenlehrperson in den 1950er-Jahren

Insbesondere in den 1950er-Jahren geriet nicht nur auf der Zürcher Landschaft, sondern auch in vielen anderen ruralen Regionen der deutschsprachigen Schweiz die Mehrklassenschule («Gesamtschule» genannt, wenn sämtliche Klassen bzw. Klassenverbände von einer einzigen Lehrperson geführt wurden) durch die Primarschule im Jahrgangsklassensystem unter Druck (Gross, 1956, S. 370), auch wenn mehrheitlich in den kleinen Schulgemeinden der Kantone das Mehrklassensystem noch vorherrschte (Roemer, 1955, S. 14). Innerhalb pädagogischer Zeitschriften bildete sich ein Diskurs, in dem moniert wurde, dass die Entwicklung eine für Klassenlehrpersonen neue Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern nach sich ziehe. In der Mehrklassenschule galt durch die altersmässige Einordnung der Schülerinnen und Schüler in die Schulbänke – so die Argumentation der *Bewahrerinnen und Bewahrer* in mehrheitlich katholisch und ländlich geprägten Kantonen – das ältere Kind als «kleiner Hilfslehrer» (Gross, 1956, S. 371). Der «Altersunterschied stellt eine unerbittliche Gleichschaltung zum Vorherin in Frage» (Gross, 1956, S. 375) und die Älteren könnten «dem Lehrer beim Korrigieren helfen» (Hard, 1956, S. 381). Demgegenüber sei die Klasse im Jahrgangssystem der Ausdruck einer der kalten Modernisierung folgenden «Vermassung» und jede Klassenlehrperson in dieser Konfiguration, welche die Schülerinnen und Schüler nicht in der «natürlichen Rangordnung des Alters» ordnen dürfe, müsse die «Unterordnung unter dem Lehrer» und die «Gleichschaltung» anstreben» (Gross, 1956, S. 373).

In (reformierten) Kantonen mit grossen stadtnahen Bildungsräumen forderte – wie zum Beispiel im Kanton Zürich – die Sekundarlehrerkonferenz, sich in der Schulorganisation entweder an den Richtzahlen der Stadt Zürich zu orientieren oder die Mehrklassen

der Oberstufe auf zwanzig Schülerinnen und Schüler zu beschränken (Weber, 1959, S. 1368). Aber auch im Kanton Zürich gab es meinungsstarke Lehrpersonen, die insbesondere mit pädagogischen Implikationen des Vertrauens für den Beibehalt der Mehrklasse plädierten. Sie verwiesen darauf, dass dem «Ideal» der Klasse als «Familie» und der «Wohnstubenerziehung» mit der Klassenlehrperson als pädagogischem Vater bzw. pädagogischer Mutter sowie der Erziehung zur Rücksichtnahme nur in der Mehrklasse als Gemeinschaft Verschiedenalteriger näherzukommen sei: «Die Mehrklassenschule ist ein sehr viel besserer Familienersatz als die Einklassenschule. Hier ist das Kind eingebettet in eine natürliche Gemeinschaft» (Egli, 1960, S. 271). Gleichwohl setzte sich begünstigt durch Bevölkerungswachstum und Verregelmässigung des Schulbesuchs die Jahrgangsklasse mit einem Führungsauftrag an die Klassenlehrperson mehrheitlich durch (Jenzer, 1991, S. 383–393) – mit der Folge, dass vergangene Gruppierungsentscheidungen des Klassenlehrers aus der Schulstube ausgegliedert wurden und einer Behördenklassifikation oblagen (Caruso, 2021, S. 158–159).

4 Autoritäts- und Vertrauenskrise: Klassenlehrpersonen und Schulkritik Ende der 1960er- und 1970er-Jahre

Reformoffene pädagogische Zeitschriften, zum Beispiel die «Schweizerische Lehrerzeitung» und die «Schweizer Schule», lancierten ab Ende der 1960er-Jahre Debatten über A. S. Neills Buch «Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung» und eine neue Unterrichtskultur, die auf «ein partnerschaftliches Verhältnis ... zwischen Lehrer und Kind» (Feigenwinter, 1972, S. 125) und den Abbau von autoritären Tendenzen zielten (Levsen, 2019, S. 467–468; Skenderovic & Späti, 2012, S. 67; Wintsch, 1972, S. 159). Das unter anderem auf dem «pädagogischen Bezug» «als ein von Autorität und Liebe getragenes Verhältnis» beruhende tradierte «Klassenlehrerkonzept» (Helsper, Ullrich, Stelmaszy, Höblich, Graßhoff & Jung, 2007, S. 86) geriet in den Verdacht, unwissenschaftlich und antiquiert, wenn nicht gar repressiv zu sein. Selbstreflexiv merkte Carlo Jenzer in der Bildungsreformzeit an, dass der, zuvörderst an Klassenlehrpersonen adressierte, Erziehungsauftrag in den Schulgesetzen der einzelnen Kantone nicht einheitlich mit dem Begriff «Erziehung» gefasst werde und «Schulgesetze ... nach 1968 ... vielfach das emanzipatorische Prinzip der Erziehung [betonen]» (Jenzer, 1975, S. 78).

Aber auch was eine Schulklasse (an der Oberstufe) ausmachte, wurde unschärfer: Eine gesamtschulartige Unterrichtsorganisation mit Kern-, Niveau- und Wahlfachunterricht liess die Frage nach der Klasse noch einmal neu aufkommen. Im nicht differenzierenden Kernunterricht sollten unter anderem pädagogische Ziele wie die Gemeinschaftserziehung oder Rücksicht auf individuelle Voraussetzungen erreicht werden. «Die Kerngruppe [spielte] für die Gesamtschüler sozial ziemlich genau die gleiche Rolle wie die Klasse für die Primarschule», hielt Jenzer (1983, S. 46) den Schulversuch in Dulliken (Kanton Solothurn) resümierend fest. Dass Lehrpersonen in einem sich Aufgaben teilenden Jahrgangsteam in integrativen – und bildungspolitisch stark umkämpften – Schulmodellen im Kanton Zürich im sicheren Umgang mit

Schülerinnen und Schülern neben Reflexion auch Distanz und gemeinsame Verantwortung benötigten (Oertel, 1997, S. 211), ist ein überleitender Kontext zur neu beobachteten Klassenlehrperson.

4.1 Klassenlehrpersonen unter Beobachtung der Schülerinnen und Schüler? Strategische Hinweise aus dem «kleinen roten schülerbuch»

Als ein periodentypisches Beispiel der 1970er-Jahre für die Zurückweisung des durch die Klassenlehrperson «organisierten Vertrauens» auf der Basis des pädagogischen Bezugs kann «Das kleine rote schülerbuch» (Andersen, Hansen & Jensen, 1969) gelten. Die in Dänemark von Lehrern erstellte und aufgrund seiner strategischen Vorschläge zum Protest als subversiv geltende Schrift wurde im Publikationsjahr 1969 ins Deutsche und 1970 in der Schweiz ins Französische übersetzt, wo aufgrund einer Kampagne ein zeitweiliges Verkaufsverbot durch die eidgenössische Bundesanwaltschaft gegen die als unsittlich und jugendgefährdend geltende Schrift erwirkt werden konnte (Levsen, 2019, S. 599; Stocker, 1970, S. 653). Der Schweizer Historiker Thomas Buomberger betont, dass 1970 der Direktor der Stadtberner Schuldirektion, Hans Sutermeister, eine dem Kalten Krieg und teilweise dem antikommunistischen Klima entsprechende Kampagne gegen das Buch geführt habe, die dafür mitverantwortlich gewesen sei, dass fünf Bieler Primar- und Gymnasiallehrer, welche die Schrift öffentlich verteidigten, letztlich durch die Bundesanwaltschaft als «Linksextremisten» markiert worden seien (Buomberger, 2017, S. 320; ebenfalls dazu: Schader, 2018). Das Exemplar, welches in der Bibliothek des Pestalozzianums für Zürcher Volksschullehrpersonen verfügbar war, wies durch den mit Datumstempel versehenen Laufzettel in den Jahren 1975, 1978, 1980, 1984 und 1990 Ausleihen auf; ob es innerhalb von Schulkollegien durch mehrere Hände ging, lässt sich aber nicht rekonstruieren. Von acht Abschnitten widmet sich ein in viele Unterkapitel gegliederter Abschnitt, mit über zwanzig Seiten der längste, den Lehrpersonen. Der «Klassenlehrer» wird explizit unter dem Titel «Was wissen lehrer über dich?» angesprochen:

Oft wissen lehrer nicht[,] wie ihr zuhause wohnt[,] was du über ihn denkst[,] was mutter und vater arbeiten[,] wieviel sie verdienen[,] ... wo du spielst[,] mit wem du spielst[,] dass du verliebt bist[,] ob du onanierst[,] ob du rauchst[,] ... dass du angst vor der schule hast Oft erfahren lehrer erst spät[,] dass deine eltern sich ... scheiden lassen wollen Wenn du die zeit, die du pro jahr zum schlafen brauchst, abziehst, bleiben rund 5000 stunden, in denen du wach bist. Von diesen 5000 stunden sieht dich dein klassenlehrer höchstens 500 stunden im jahr. Und all das, was die lehrer nicht wissen, passiert ausserhalb der schule. Sie kennen dich etwas genauer nur aus dem unterricht. Trotzdem glauben sie, sehr viel über dich zu wissen. Obwohl lehrer sehr wenig über dich wissen[,] geben sie dir zeugnisse (die du kennst) und schreiben berichte (die du nicht kennst). Behaupten sie, dich richtig zu beurteilen. (Andersen et al., 1969, S. 35)

Während Rickenbacher die Klassenlehrperson – sicher nicht nur deskriptiv, sondern auch mit einem Akzent Idealismus – als «Erreichbarer» und «Sachverwalter gerechter Schülerbeurteilungen» charakterisierte, identifizierte das «kleine rote Schülerbuch» Verstehens- und Wissensdefizite in zwei wesentlichen Bereichen: Klassenlehrpersonen wüssten 1) kaum etwas über die jeweiligen sozialen Herkunftsmilieus ihrer Schülerinnen und Schüler und könnten daher 2) gezeigte Leistungen nicht angemessen

beurteilen. Weiter wurde argumentiert, dass Klassenlehrpersonen um ihre Defizite wüssten, jedoch *Angst* hätten, dies vor den Schülerinnen und Schülern einzugestehen. Handlungsorientiert und strategisch heisst es weiter: «Es kann deshalb wertvoll sein, wenn ihr etwas über die lehrer wisst. Beobachtet sie und untersucht sie und ihr verhältnis untereinander, genauso wie sie euch untersuchen» (Andersen et al., 1969, S. 40). Die Vertrauenskrise betonend und ironisierend wurde als gegenkulturelle Praxis für Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen, dem «Klassenlehrer» am Ende des Schuljahres ein Zeugnis, das er verdient habe, zu überreichen (Andersen et al., 1969, S. 44).

Kurz nach der Übersetzung ins Deutsche finden sich 1970 Stellungnahmen zum «kleinen roten Schülerbuch» in der «Allgemeinen schweizerischen Militärzeitschrift» und in der «Schweizer Schule». Hauptmann Walter Nussbaum monierte: «Solange sogar aus Lehrerkreisen (Biel!) nach dem Kleinen Roten Schülerbuch verlangt wird, ... haben wir unser Zivilverteidigungsbuch bitter nötig», da es mit dieser subversiven Schrift nicht um eine Verbesserung der Schule gehe, «sondern um die Zerstörung unserer Gesellschaftsordnung» (Nussbaum, 1970, S. 626). Annette Stocker sprach sich in ihrer in der «Schweizer Schule» publizierten Stellungnahme jedoch gegen ein Verbot aus, da man so aufgeschlossene (Klassen-)Lehrpersonen nicht «auf die Gefahr einer ... systematischen Unterminierung jeglicher Gesellschaftsordnung vernünftig vorbereiten» könne (Stocker, 1970, S. 654–655). Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern schien diesen Sichtnahmen zufolge nur noch schwer herstellbar zu sein, vielmehr bräuchten Unterrichtende Zivilschutzwissen und Einblick in die Methoden der Subversion, nicht um diese nachzuahmen, sondern um sie abzuwehren (Buomberger, 2017, S. 244).

4.2 Fehlt der Klassenlehrperson das Wissen über das Kind, das noch in ihr steckt? – Popularisierung des Psychowissens durch die Problematisierung der «Lehrer-Schüler-Beziehung»

Während Forderungen nach Emanzipation der Schülerinnen und Schüler von der autoritären Führung der Klassenlehrpersonen – welche ironischerweise von einigen Unterrichtenden selbst gestellt wurden – als Beginn einer Gesellschaftsanalyse und Beitrag zu demokratischen Lebensformen im Klassenzimmer gedeutet werden könnten (Skenderovic & Späti, 2012, S. 101), führte das neue Ideal des «sozialintegrativen Lehrerverhaltens» (Tausch & Tausch, 1977; Tändler, 2015, S. 104) zu weitergehenden Innerlichkeitsansprüchen. Mit der stark in der Schweiz rezipierten und zum Beispiel von der damaligen schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen verbreiteten Schrift Horst Brücks (1978) mit dem Titel «Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler» wurde das Verständnis der Lehrperson für das *Eigene* als Beitrag für den Unterrichtserfolg höher bewertet als die Verfolgung von Meilensteinen einer Schulreform. So nahmen zum Beispiel der auch publizistisch tätige Dichter und Schweizer Primarlehrer Heinrich Wiesner (1979, 1984, 1987; Baertschi, 2012) und die Psychologin und Seminarlehrerin Barbara Hug (1985) in ihren pädagogisch-psychologischen Beiträgen Bezug auf Brück.

Anton Strittmatter zählt im Rückblick gegenüber der Schweizer Charta für Psychotherapie unter anderem Brücks Schrift neben derjenigen von Reinhard und Anne-Marie Tausch zu den «Topadresse[n]» für «den Psychoanalysebedarf im Lehrberuf» (Strittmatter, 2010, S. 66). Erst wenn sich Lehrpersonen bewusst werden können, so Brück, dass in ihnen unbewältigte Kindheitsreste schlummern – sodass sie nicht nur vor dem «Schüler» stünden, der vor ihnen sitze, sondern zugleich auch vor dem «Schüler», der noch in ihnen stecke –, könnten die verbliebenen Anteile der Kindheit *herausgearbeitet* werden. In dem Kapitel «Die Angst des Lehrers vor der Klasse» deutete Brück Aussagen von Teilnehmenden seines Seminars in einem «Setting» mit «psychohygienische[r] Funktion» (Brück, 1978, S. 159). In Gruppensitzungen waren zuvor Rollenerwartungen mit formellen und informellen Zuschreibungen an Klassenlehrpersonen durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit ermittelt worden: «Helge L. Ja, aber mein Klassenlehrer, der war wohl auch manchmal unsicher. ... Das ist mir aber so in der Schule am Anfang auch gar nicht aufgefallen ... Ja, bezeichnend ist das ja, dass man ... das eben nur hinterher als Angstsituation vom Lehrer sehen kann» (Brück, 1978, S. 164–165).

Auffällig ist, dass in den 1970er-Jahren die Gruppenexpertise in der Annahme, eine auf Argumentation beruhende soziale Praxis jenseits von Macht- und Herrschaftsstrukturen zu etablieren (Verheyen, 2010, S. 313), geeignet erschien, die Situierung der Klassenlehrperson mit Themen wie Emanzipation von Autorität zu verflechten (Engelmeier, Kuchenbuch & Luks, 2019/2020, S. 11). Dabei forderten psychoanalytisch orientierte Ansätze nicht nur zur Beobachtung des Kindes, sondern auch zur intensiven Selbstbeobachtung auf: Eine wachsende Therapeutisierung erfasste die Lehrpersonen mit der häufig gemeinsam geteilten Überzeugung, Unterrichtende, insbesondere mit der Funktion der Klassenlehrperson, wiesen oftmals unter anderem neurotische Züge, Ichschwäche und autoritäres Verhalten als Persönlichkeitsmerkmale auf und müssten sich einer «Subjektivierungsprozedur» unterwerfen (Tändler, 2015, S. 97, 101). Gestützt wurden diese Annahmen durch Befunde von gesprächstherapeutischen Studien, welche die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern als autoritär, hierarchisch und durch einen «lehrerzentrierten Unterrichtsstil» geprägt erachteten (Elberfeld, 2020, S. 191).

In den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung mit Brücks Werk stellte Wiesner (1979, 1987) die notwendige Austreibung der eigenen Kindlichkeit: Nur so könnten unrealistische Erwartungshaltungen, etwa dass die Schulklasse eine Lehrperson zu lieben habe, zurückgenommen werden. In Form der eigentümlichen Textsorte «Interview mit mir selbst» unter dem Titel «Der Lehrer ist die Schulreform» hielt Wiesner in kritischer Bezugnahme zum «englischen Pädagogen Neill» fest, dass die Situation des Zwangs in der Schule «weder durch einen interessanter gemachten Lehrplan noch durch neue Lehrmethoden noch durch das Mitspracherecht bei der Diskussion völlig ausgeschaltet» werden könne; vielmehr müsse anstelle der autoritären Schule der «Lehrer als Autorität in der Schule» betont werden (Wiesner, 1984, S. 174). Diese Auffassung hatte sich zuvor in pädagogischen Periodika niedergeschlagen (Fürst, 1972, S. 315; Schneid, 1972, S. 153).

Eine Vertrauenskrise der Klassenlehrperson in sich selbst konnte sich gegen Ende der 1970er-Jahre abschwächen, als sich zunehmend der Eindruck einstellte, dass sich die Hoffnung, mit dem Hineintragen des Privaten in die öffentliche Lehrpersonenbildung oder Hochschule eine Lösung für persönliche Probleme zu finden, als «klassische[s] Überforderungsprogramm» herausstellte (Raulff, 2014, S. 26), und auch die Alternativschulbewegung insgesamt an Rückhalt verlor (Criblez, 2016, S. 393). Der neue Fokus richtete sich auf das Paradox, dass einerseits die zunehmende wissenschaftliche Begleitung und Technologisierung der Schule Rollendifferenzierungen von Lehrpersonen anmahnte, andererseits diese Spezialisierungen zu Unübersichtlichkeit führten, sodass im Prospektivbericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» für ein striktes Festhalten am «Klassenlehrerprinzip für die Unter- und Mittelstufe» plädiert wurde (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975, S. 61). Der «Entfremdung» der schulischen Lebenswelt durch fortschreitende «Arbeitsteilung» und «Rationalisierung» (Zima, 2014, S. 104–105) sollte so durch die Klassenlehrperson Einhalt geboten werden.

5 Fazit

Das bildungshistorische Heranzoomen an ausgewählte krisenhaft wahrgenommene Momente gegenüber Konzepten der Klassenlehrperson sowie an vergangene Überlegungen zum Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern kann zur «Verflüssigung leitender Kategorien» in pädagogisch relevanten Kontexten beitragen (Thompson et al., 2014, S. 16): Vor der Rede vom organisierten Vertrauen in den 1980er-Jahren rückte zunächst in den 1950er-Jahren die Funktion der Klassenlehrperson als eine Art Familienvorstand der Mehrklassenschule – vornehmlich auf dem Lande – auf die pädagogische Sichtachse, als die Jahrgangsklasse begann, als schulische Grammar zu dominieren. Die Mehrklasse, so zu zumindest das Narrativ, garantierte in quasifamiliarer Atmosphäre der Klassenlehrperson den «direkten Weg über die bildende Begegnung» (Wehle, 1970, S. 19). Demgegenüber werde, entlang der damaligen Selbstbeschreibung, die Klassenlehrperson in der Jahrgangsklasse zu unnötiger Gleichmacherei verführt. In diesem Zusammenhang wurde die Klassenlehrperson argumentativ genutzt, indem kollektiv anerkannte reformpädagogische Diskurse *adoptiert* und Implikationen von Wärme in schulischen Abläufen aufgerufen wurden (vgl. Rickenbacher 1989).

Ende der 1960er-Jahre lässt sich ein Wandel der pädagogischen Beobachtungskategorien erschliessen: Zunächst schien antiautoritäre Schulkritik eine Antwort auf die als autoritär wahrgenommene oder konstruierte Praxis der Klassenlehrpersonen zu sein. Strategisch wurden Grenzüberschreitungen von Rollen vorgeschlagen. Argumentativ wurde angeführt, dass Schülerinnen und Schüler spielerisch das Verhalten der Klassenlehrpersonen imitieren sollten, um die Legitimationsdefizite durch das fehlende Wissen der Unterrichtenden offenzulegen. Während das «kleine rote Schülerbuch» insinuierte,

dass Schülerinnen und Schüler den Klassenlehrpersonen misstrauen würden, forderte das Psychowissen diese mit einer Infragestellung des Ichs heraus. Selbstzweifel, ob die eigenen Kindheitsanteile genügend reflektiert worden seien, bildeten nur die eine Seite der Verunsicherung angesichts der Nutzung persönlichkeitspsychologischer und psychoanalytischer Erkenntnisse. Die andere Seite hatte mit der Selbstüberschätzung der popularisierten und therapeutisierenden Beratungsleistung für Klassenlehrpersonen zu tun. Effekte der antiautoritären, schulkritischen und therapieorientierten Invektiven gegen die Klassenlehrpersonen der 1960er- und 1970er-Jahre sind aufgrund der sich verändernden Kontexte für gegenwärtige Konzepte der Klassenlehrpersonen kaum ermittelbar. Immerhin: Dieses populäre (Psycho-)Wissen erreichte mit den (Klassen-)Lehrpersonen ebenfalls Schülerinnen und Schüler und damit grössere Teile der Gesellschaft.

Quellen

- Andersen, B. D., Hansen, S. & Jensen, J.** (1969). *Das kleine rote schülerbuch. Deutsche bearbeitung Peter Jacobi und Lutz Maier*. Kopenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Brück, H.** (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Egli, J.** (1960). Einklassen- oder Mehrklassenschule? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 105 (10), 271–272.
- Feigenwinter, M.** (1972). Summerhill bei uns? *Schweizer Schule*, 59 (3), 124–128.
- Fürst, H.** (1972). «Kein gehorsames Kind kann je ein freier Mensch werden»? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117 (8), 314–315.
- Gross, M.** (1956). Für die mehrklassige Schule. *Schweizer Schule*, 43 (13), 370–377.
- Hard, J. R.** (1956). Schüler helfen Schülern – Schüler helfen dem Lehrer. *Schweizer Schule*, 43 (13), 379–381.
- Hug, B.** (1985). Die Psychohygiene des Lehrers. *Schweizer Schule*, 72 (2), 13–18.
- Jenzer, C.** (1975). *Erziehungsidee und Schulwirklichkeit*. Bern: Lang.
- Jenzer, C.** (1983). *Gesamtschule Dulliken 1970–1989: Idee, Realisierung, Resultate, Ausblick*. Bern: Haupt.
- Kanton Aargau.** (1972/1974/1985). Verordnung über Kantonsschulen [vom 10. Januar 1972, abgeändert am 22. Juli 1974 und 17. Juni 1985]. In Erziehungsdepartement (Hrsg.), *Sammlung der schul- und kulturechtlichen Erlasse (1972–1989)*. Aarau: Erziehungsdepartement Kanton Aargau.
- Kanton Aargau.** (1981/1987). Schulgesetz [vom 17. März 1981, abgeändert am 23. Juni 1987]. In Erziehungsdepartement (Hrsg.), *Sammlung der schul- und kulturechtlichen Erlasse (1972–1989)*. Aarau: Erziehungsdepartement Kanton Aargau.
- Kanton Aargau.** (1989). Lehrplan für die Primarschule. In Erziehungsdepartement (Hrsg.), *Sammlung der schul- und kulturechtlichen Erlasse (1972–1989)*. Aarau: Erziehungsdepartement Kanton Aargau.
- Kanton Zürich.** (1900/1968/1978). Verordnung betreffend das Volksschulwesen vom 31. März 1900. In Erziehungsdirektion (Hrsg.), *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule [...]. Am 1. Oktober 1968/Am 1. Februar in Kraft stehende Erlasse*. Zürich: Erziehungsdirektion Kanton Zürich.
- Kanton Zürich.** (1959). Gesetz betreffend die Volksschule vom 11. Juni 1899. Fassung gemäss Gesetz vom 24. Mai 1959. In Erziehungsdirektion (Hrsg.), *Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Zürich über Erziehung, Bildung und Kultur 1962*. Zürich: Erziehungsdirektion Kanton Zürich.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.

- Nussbaum, W.** (1970). Rehabilitierung des Zivilverteidigungsbuches – Betrachtungen zum «Kleinen Roten Schülerbuch». *Allgemeine schweizerische Militärzeitschrift*, 136 (9), 626–629.
- Rickenbacher, I.** (1970). *Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz. Ergebnisse der Systemanalyse*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Rickenbacher, I.** (1976). Bildungsplanung und Schulreform in der Zentralschweiz. In K. Widmer (Hrsg.), *Bildungsplanung und Schulreform* (S. 253–264). Frauenfeld: Huber.
- Rickenbacher, I.** (1989). Der Klassenlehrer – pädagogische Möglichkeiten und Grenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), 5–10.
- Roemer, A.** (1955). Die Kantone als Schulträger. Vergleichende Übersicht. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 41, 20–22.
- Schneid, K.** (1972). Die Autorität des Erziehers. *Schweizer Schule*, 59 (4), 152–156.
- Stocker, A.** (1970). «Das kleine rote Schülerbuch» und was eine Schweizer Buchhändlerin dazu meint. *Schweizer Schule*, 57 (18), 353–355.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M.** (1977). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (8., gänzlich neugestaltete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, W.** (1959). Sekundarlehrerkonferenz. *Der Pädagogische Beobachter*, 53 (20), 1367–1368.
- Wehle, G.** (1970). Lehrer, Lehrerbildung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 1–36). München: Kösel.
- Wiesner, H.** (1979). «Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler». *Neue Zürcher Zeitung*, 20. September, 57.
- Wiesner, H.** (1984). «Interview mit mir selbst»: «Der Lehrer ist die Schulreform». *Schweizer Heimwesen. Fachblatt VSA*, 55 (4), 174–179.
- Wiesner, H.** (1987). Lehrerängste. *Schweizer Schule*, 74 (12), 44.
- Wintsch, H. U.** (1972). Jugend in der Autoritätskrise. *Schweizer Schule*, 59 (4), 156–164.

Literatur

- Baertschi, C.** (2012). Heinrich Wiesner (Version vom 17.02.2012). In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Historisches Lexikon der Schweiz*. Verfügbar unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/042204/2012-12-17/> (07.07.2022).
- Bertschi, D.** (1991). Leiden und Freuden eines Klassenlehrers. *Schweizer Schule*, 78 (2), 3–7.
- Buomberger, T.** (2017). *Die Schweiz im Kalten Krieg 1945–1990*. Baden: Hier + Jetzt.
- Caruso, M.** (2021). Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (2), 155–165.
- Criblez, L.** (2016). Die Transformation von Staatlichkeit in der Schweiz 1960–1990 aus bildungshistorischer Perspektive. In L. Criblez, C. Rothen & T. Rouss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 385–402). Zürich: Chronos.
- Cuban, L.** (2009). *Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability*. New York: Teachers College Press.
- de Certeau, M.** (1988). *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Elberfeld, J.** (2020). *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert*. Frankfurt: Campus.
- Engelmeier, H., Kuchenbuch, D. & Luks, T.** (2019/2020). Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000. *Mittelweg* 36, 28/29 (6–1), 3–21.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszy, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D.** (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann-Ocon, A., De Vincenti, A. & Grube, N.** (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsan-

- satz. In A. Hoffmann-Ocon, A. De Vincenti & N. Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes* (S. 7–50). Bielefeld: transcript.
- Höhener, L.** (2021). *Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986*. Zürich: Chronos.
- Illouz, E.** (2011). *Die Errettung der modernen Seele*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Item, G.** (2018). Editorial: Klassenlehrer/-in, die vielseitigste Aufgabe im Lehrberuf. *Bündner Schulblatt*, 80 (4), 3.
- Jaeggi, R.** (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jenzer, C.** (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C.** (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Levens, S.** (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975*. Göttingen: Wallstein.
- Oertel, L.** (1997). *Schulreform – ein Zürcher Politikversuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Raulff, U.** (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reh, S.** (2017). Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule* (S. 152–173). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reichardt, S.** (2014). *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. Berlin: Suhrkamp.
- Schader, A.** (2018). Das süstem ist zu bekwegem – Lehren aus dem «kleinen roten schülerbuch». *Neue Zürcher Zeitung*, 11. Juli. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/das-suestem-ist-zu-bekwegem-ld.1399626> (07.07.2022).
- Schildknecht, U. & Uffer, L.** (1991). Klassen(lehrer)stunden – eine Notwendigkeit? *Schweizer Schule*, 78 (2), 15–16.
- Skenderovic, D. & Späti, C.** (2012). *Die 1968er-Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*. Baden: Hier + Jetzt.
- Smaller, H.** (2015). The teacher disempowerment debate: Historical reflections on «slender autonomy». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 51 (1–2), 136–151.
- Strittmatter, A.** (2010). Einführung. *Psychotherapie Forum*, 18 (2), 66.
- Tändler, M.** (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112). Bielefeld: transcript.
- Terhart, E.** (2004). Lehrer. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 548–564). Weinheim: Beltz.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G.** (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 7–29). Weilerswist: Velbrück.
- Tyack, D. & Tobin, W.** (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Verheyen, N.** (2010). *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des besseren Arguments in Westdeutschland*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Zima, P. V.** (2014). *Entfremdung. Pathologien der postmodernen Gesellschaft*. Tübingen: Francke.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Erich Lipp

Zusammenfassung Seit Beginn der Pädagogischen Hochschule Luzern ist die Ausbildung zur Klassenlehrperson für alle angehenden Sekundarlehrpersonen obligatorisch und durch Module und Leistungsnachweise curricular abgebildet. Die Ausbildung beinhaltet Aufgaben der Klassenlehrperson, die Fächer «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) und «Berufliche Orientierung» (BO), Grundlagen zur Medienbildung sowie die Module «Gesundheit und Krankheit in der Schule» und «Projektunterricht». In der Zentralschweiz hat das Fach «Lebenskunde» (ERG und BO) seit den 1980er-Jahren Tradition. Dieser Beitrag zeigt auf, wie das Fach «Lebenskunde» entstanden ist, wie die Ausbildung zur Klassenlehrperson darin erfolgt und welche Schwerpunkte die Pädagogische Hochschule Luzern hierzu setzt. Anhand zweier ausgewählter Module wird aufgezeigt, wie angehende Lehrpersonen auf die Herausforderung «Klassenlehrperson» vorbereitet werden.

Schlagwörter Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern – Aufgaben Klassenlehrperson – Geschichte des Fachs «Lebenskunde»

Education of secondary-level-I class teachers at the Lucerne University of Teacher Education

Abstract Since the foundation of the Lucerne University of Teacher Education, education concerning the duties and responsibilities of class teachers has been mandatory for all prospective secondary-level-I teachers and is represented in the curriculum by modules and graded assignments. The programme includes the duties and responsibilities of class teachers, the subjects «Ethics, Religions, Community» (ERG) and «Vocational Choice» (BO), and the modules «Media and Society», «Health and Illness at School» and «Project Teaching». In Central Switzerland, the subject called «Life Skills» (ERG and BO) has been traditional since the 1980s. This contribution shows how the subject «Life Skills» has evolved, explains what the preparation programme for class teachers consists of, and specifies the focus of the Lucerne University of Teacher Education. Two selected modules are used to show how preservice teachers are being prepared for the challenge of becoming a classroom teacher.

Keywords education of secondary-level-I class teachers at the Lucerne University of Teacher Education – tasks of the class teacher – history of the subject «Life Skills»

1 Ein Blick zurück in die Vergangenheit

1976 verlangte die Innerschweizer Bildungsdirektorenkonferenz (IEDK) in einem Protokoll Folgendes:

Die Klassen- und/oder geeigneten Fachlehrer der Oberstufe sollen in Zusammenarbeit mit den Berufsberatern systematisch schul- und berufswahlkundliche Themen in den Unterricht einbauen. ... In der künftigen Orientierungsstufenlehrer-Ausbildung ist eine Grundausbildung in Schul- und Berufswahl-orientierung grundsätzlich für alle Lehrer vorzusehen. Bis eine solche Grundausbildung eingerichtet ist und für die besondere Qualifizierung der verantwortlichen (Klassen-)Lehrer, muss durch Fortbildungsmassnahmen dafür gesorgt werden, dass genügend instruierte Lehrer zur Verfügung stehen. Die IEDK fördert in Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungsinstitutionen die Vermittlung entsprechender Ausbildungsangebote. (IEDK, 1976, S. 2)

1992 konnte in einem Protokoll des Obwaldner Erziehungsrats dann Folgendes gelesen werden:

Der Erziehungsrat hat an seiner Sitzung vom 11. April 1984 die Unterrichtshilfen für die Orientierungsstufe für das Fach «Lebenskunde» mit den beiden Teilen «Gemeinschaftserziehung» und «Geschlechtererziehung» für eine dreijährige Erprobungsphase freigegeben. Der Erziehungsrat hat zudem an seiner Sitzung vom 30. Mai 1990 den Lehrplan «Beruf und Wirtschaft» in der Erprobungsfassung in Kraft gesetzt. Auch hier wurde die Lehrerschaft in verschiedenen Kursen in den Lehrplan eingeführt. Der Lehrplan Lebenskunde wurde im Frühling 1989 durch den ZBS [Regionalsekretariat des Zentralschweizer Beratungsdienstes für Schulfragen] evaluiert; dabei äusserten sich die Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich positiv zur Erprobungsfassung. (Erziehungsrat Kanton Obwalden, 1992, S. 1)

Dieser Blick zurück zeigt, dass das Fach «Lebenskunde» in der Zentralschweiz eine lange Tradition hat. So wurde dieses Fach bei den Planungsarbeiten der Pädagogischen Hochschule Luzern im Jahr 2001 ebenfalls in die Überlegungen des Curriculums mit einbezogen und als obligatorisch für alle angehenden Sekundarlehrpersonen erklärt. Dieses Obligatorium wurde damit begründet, dass Klassenlehrpersonen meist das Fach «Lebenskunde» unterrichten würden und es für die Jugendlichen in ihrer Entwicklung in der Adoleszenz einen wichtigen Baustein bedeute. Diesbezüglich wurde nebst den fachlichen Argumenten der Lebenskunde vor allem auch die Entwicklungspsychologie ins Feld geführt, unter anderem mit Blick auf die folgenden Aspekte (vgl. Havighurst, 1952, gemäss Flammer & Alsaker, 2002, S. 57):

- Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter;
- Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle;
- den eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen;
- Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen;
- Berufswahl und Berufsausbildung;
- Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Handelns.

So belegen die Studierenden der Sekundarstufe I seit Beginn der Pädagogischen Hochschule Luzern im Jahre 2003 nebst ihren vier gewählten Studienfächern immer auch

das Fach «Lebenskunde», das zwar nie 30 Kreditpunkte umfasste wie die anderen Studienfächer, aber anfangs immerhin mit ca. 15 Kreditpunkten dotiert war. Fokus des «geheimen fünften Faches» waren die Aufgaben der Klassenlehrperson und die drei Bereiche «Persönlichkeit & Gemeinschaft», «Sexualpädagogik» und «Berufswahl» des alten Lehrplans «Lebenskunde». Zudem kamen das Modul «Grundlagen zur Medienbildung» sowie eine Blockwoche zum Thema «Gesundheit und Krankheit in der Schule» hinzu. Weil der Kanton Luzern Pionier im Projektunterricht war und dieses «Fach» im 9. Schuljahr mit drei Wochenlektionen dotiert ist, wurde auch die Ausbildung im Projektunterricht in die Ausbildung mit dem Namen «Klassenlehrperson & Lebenskunde» integriert.

2 Ausbildung zur Klassenlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Im Flyer «Ausbildung Klassenlehrperson» sind die folgenden Gründe für dieses obligatorische Studienfach aufgeführt (Helbling & Lipp, 2021, S. 2):

Die PH Luzern ist überzeugt, dass die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I Bezugspersonen brauchen, weshalb alle Studierenden eine Ausbildung zur Klassenlehrperson absolvieren. Darin sind Fächer bzw. fächerübergreifende Themen nach Lehrplan 21 integriert, die meist von der Klassenlehrperson erteilt werden:

- Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)
- Berufliche Orientierung (BO)
- Projektunterricht mit Projektmanagement
- Aufgaben als Klassenlehrperson

Dass für das Lernen Bezugspersonen und die Beziehungsqualität eine grosse Rolle spielen, ist nicht erst seit der Metastudie von Hattie (2013) bekannt. Damit Lehrpersonen die jungen Menschen auf ihrem persönlichen Lernweg zu verantwortungsbewussten und mündigen Gesellschaftsmitgliedern, die ihr eigenes Lernen selbst aktiv in die Hand nehmen können, bestmöglich begleiten können, bedarf es nebst der wertschätzenden Beziehungsgestaltung der Fachlehrpersonen auch einer Verantwortungsübernahme von Lehrpersonen für die Aufgabe als Klassenlehrperson.

Mit den insgesamt sechs Studienfächern (vier Wahlfächer plus «Lebenskunde» und «Projektunterricht») möchte die Pädagogische Hochschule Luzern erreichen, dass die Klassenlehrpersonen viele Lektionen in der eigenen Klasse erteilen können und somit für die Erziehungsberechtigten eine wichtige Ansprechperson darstellen. Erfahrungen zeigen, dass Klassenlehrpersonen, beispielsweise in den obligatorisch einmal jährlich stattfindenden Elterngesprächen, eine kompetente Gesprächsführung fokussieren können, wenn sie auch genügend Lektionen in der eigenen Klasse erteilen. In diesen Gesprächen sollen die Klassenlehrpersonen in Absprache mit den Fachlehrpersonen über Leistungen und Verhalten (Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) sowie den Entwicklungsstand (u.a. Berufswahl) der Jugendlichen Auskunft geben können. Auch

in anderen Gesprächen, sei es mit den Jugendlichen selbst oder in weiteren formativen Gesprächen im System «Schule», sollen die Lernenden bestmöglich gefördert werden können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern, die ebenfalls in den Aufgabenbereich der Klassenlehrperson gehört, wird zusätzlich in den Mentoraten des Bereichs «Berufsstudien» thematisiert. Im Mentorat werden zudem wichtige Themen der Klassenführung wie etwa pädagogische Autorität, pädagogische Beziehung, Rituale und Regeln oder Umgang mit Unterrichtsstörungen fokussiert, was eine wertvolle Verzahnung darstellt.

Die Fächer «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) und «Berufliche Orientierung» (BO) werden in der Zentralschweiz auch nach der Einführung des Lehrplans 21 unter der Bezeichnung «Lebenskunde» subsumiert und haben eine ähnliche Stundendotation wie in den 1980er-Jahren, meist mit je zwei Wochenlektionen in den ersten beiden Sekundarstufenjahren und einer Lektion im letzten Jahr. Gemäss dem Lehrplan 21 werden einige Themen des früheren Bereichs «Sexualität» in die beiden Fächer «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) und «Natur und Technik» (NT) integriert. Auch das Thema «Gesundheit» und der Umgang mit Sucht wurden WAH zugeordnet. So gesehen hat das «G» (Gemeinschaft) von «ERG» eine «Kursänderung» erfahren. Im aktuellen Lehrmittel «Schritte ins Leben» (Odermatt & Estermann, 2018) werden die Kompetenzen mit den jeweiligen Kompetenzstufen methodisch-didaktisch aufbereitet. Dabei werden die in Tabelle 1 aufgeführten Kapitel fokussiert. Anhand dieser Auflistung wird deutlich, welche wichtige Themen für die Mündigkeit der Jugendlichen, hier am Beispiel des Bereichs «Gemeinschaft», behandelt werden. Wie das Curriculum an der Pädagogischen Hochschule Luzern nach der Studienplanreform 21 aussieht, wird in Abschnitt 3 aufgezeigt.

Tabelle 1: Kompetenzen und Kompetenzstufen im Bereich «Gemeinschaft» (Odermatt & Estermann, 2018)

Nr.	Titel Kapitel	Titel Unterkapitel
1	Meine Persönlichkeit stärken	
1.1		Wer bin ich?
1.2		Stressig ist Essig
1.3		Aus Schwierigkeiten herausfinden
1.4		Davon träume ich
2	Geschlecht und Rollen	
2.1		Rollenverhalten unter der Lupe
2.2		Trans* und Inter*
2.3		Im Rampenlicht
3	Beziehungen, Liebe und Sexualität	
3.1		Träume und Erwartungen
3.2		Liebe und Sexualität
3.3		Meine Rechte – deine Rechte
3.4		Wie entscheidest du dich? (u.a. mit Gewalt in Liebesbeziehungen, Pornografie etc.)

4	Gemeinschaft mitgestalten
4.1	Ein gutes Klassenklima
4.2	Anerkennung und Kritik
4.3	Mitbestimmen – mitwirken
4.4	Beeinflusst!? (u.a. mit Mobbing)
5	Lebenswelten und Lebenslagen
5.1	Auf Entdeckungsreise (u.a. Lebenswelten von Jugendlichen, älteren Menschen oder Menschen mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen)
5.2	Schwere Zeiten (u.a. mit einschneidenden Erfahrungen wie Tod, Flucht, schwere Erkrankungen)
5.3	Familiengeschichten
5.4	Vorurteile abbauen
5.5	Umgang mit Minderheiten
6	Konfliktfähig werden
6.1	Meine Anliegen – deine Anliegen
6.2	Das macht mich aggressiv
6.3	Verstanden?!
6.4	Konflikte fair austragen

3 Teilmodule «Klassenlehrperson» an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Die meisten Studienfächer sind in der Ausbildung für die Sekundarstufe I mit 30 Kreditpunkten ausgestattet. Damit die Ausbildung zur Klassenlehrperson nicht nochmals so umfangreich ausfällt, wurde versucht, minimale Inhalte zu definieren. Trotzdem wurde der Umfang mit total 21 Kreditpunkten reichhaltig, denn Evaluationen in der Praxis und bei Studierenden haben gezeigt, dass all diese Module, wie sie Tabelle 2 zeigt, wichtig für eine zukünftige Klassenlehrperson sind. Um die Ausbildung zur Klassenlehrperson exemplarisch vorzustellen, wird nachfolgend auf zwei Module ausführlicher eingegangen. Einerseits ist dies die Blockwoche «Gemeinschaft – Aufgaben der Klassenlehrperson» und andererseits das Modul «Berufswahl» (weitere Informationen unter: <https://www.phlu.ch/faecher-und-schwerpunkte/lebenskunde-und-klassenlehreraufgaben-sekundarstufe-1.html>).

Tabelle 2: Teilmodule Bachelorstudium und Masterstudium

Semester	Modulbezeichnung	Kürzel	Kreditpunkte
Bachelorstudium			
1. Semester ^a			
2. Semester			
3. Semester	Fach- und Bildungsverständnis Ethik und Religionen	KE01.01-S1	2 CP
	Gesundheit und Krankheit in der Schule	SY17.01-GM	2 CP
	Gemeinschaft – Aufgaben der Klassenlehrperson (Blockwoche im Zwischensemester ^b)	KE02.01-S1	3 CP
	Medien und Gesellschaft (Zwischensemester ^c)	KE02.02-S1	2 CP
4. Semester	Ethisches Lernen und Philosophieren mit Jugendlichen	KE01.02-S1	2 CP
5. Semester	Religionskundliches Lernen	KE01.03-S1	2 CP
6. Semester	Fachliche Vertiefungen in Ethik und Religionen	KE01.04-S1	2 CP
	Projektunterricht	KE02.03-S1	2 CP
Masterstudium			
7. Semester	Sexualpädagogik und Berufswahl (I)	KE03.01-S1	2 CP
8. Semester	Berufswahl (II)	KE03.02-S1	2 CP

Anmerkungen

^a Im 1. und 2. Semester besuchen alle Studierenden der Studiengänge «Kindergarten/Unterstufe», «Primarstufe» und «Sekundarstufe» ein gemeinsames Grundjahr. Hier werden erste Grundlagen gelegt. Erst ab dem 3. Semester erfolgt eine spezifische Ausbildung für Sekundarlehrpersonen. Daher sind die entsprechenden Zeilen leer.

^b Diese Blockwoche kann auch im Zwischensemester des 4. Semesters besucht werden.

^c Diese Blockwoche kann auch im Zwischensemester des 4. Semesters besucht werden.

3.1 Blockwoche «Gemeinschaft – Aufgaben der Klassenlehrperson»

In dieser Blockwoche stehen einerseits die Aufgaben der Klassenlehrperson und andererseits Aspekte des Bereichs «Gemeinschaft» von ERG nach Lehrplan 21 im Zentrum. Der Kanton Luzern zählt für Klassenlehrpersonen die folgenden Aufgaben auf (Dienststelle für Volksschulbildung, 2020, S. 16):

ARBEITSFELD 1: UNTERRICHT

Die Klassenlehrperson

- trägt die Hauptverantwortung für den Unterricht in der Klasse,
- leitet das Unterrichtsteam,
- fördert die pädagogische und administrative Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Lehrpersonen im Unterrichtsteam,
- koordiniert die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts im Unterrichtsteam,
- sorgt dafür, dass zentrale Regeln der Klassen- und Unterrichtsführung (z. B. Beurteilungsregeln, Umgangsformen etc.) von allen beteiligten Lehrpersonen des Unterrichtsteams gleichermaßen vertreten und durchgesetzt werden,
- vermittelt bei Konflikten.

ARBEITSFELD 2: LERNENDE

Die Klassenlehrperson

- ist in Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Lehrpersonen verantwortlich für die individuelle Förderplanung einzelner Lernender,
- ist verantwortlich für die Zeugniserstellung und teilt den Lernenden im persönlichen Gespräch die Beurteilung über ihre schulische Leistung und Entwicklung sowie über ihr persönliches Verhalten mit,
- berät einzelne Lernende bei schulischen oder persönlichen Schwierigkeiten,
- ist primäre Ansprechperson für die Erziehungsberechtigten,
- führt in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen des Unterrichtsteams Elternabende durch und organisiert nach Bedarf weitere Kontakte mit den Erziehungsberechtigten,
- ist bei Anliegen betreffend einzelner Lernender [sic] oder der ganzen Klasse Ansprechperson für Fachpersonen der schulischen Dienste und Behörden,
- pflegt in dem von der Schulleitung festgelegten Rahmen Kontakte zu den abnehmenden Stufen oder Abnehmerschulen (z. B. Kurzzeitgymnasium, berufliche Grundbildung).

ARBEITSFELD 3: SCHULE

Die Klassenlehrperson

- sichert den Informationsfluss zur Klasse,
- ist hauptverantwortlich für die Umsetzung von Schulanliegen in der Klasse (z. B. für die Umsetzung von Schulhausregeln),
- vertritt die Interessen der Klasse im Schulteam und gegenüber der Schulleitung.

Für diese Aufgaben erhalten die Klassenlehrpersonen zwei Lektionen pro Woche Entlastung. Auf diese Aufgaben versucht die Pädagogische Hochschule Luzern die Studierenden nicht nur in dieser Blockwoche vorzubereiten. Denn die Übernahme der Verantwortung als Klassenlehrperson ist sehr herausfordernd, sodass auch in anderen Modulen Aspekte dieser Herausforderung thematisiert werden (u.a. im Mentorat). Gleichzeitig bildet die Blockwoche mit rund vierzig Wochenstunden ein wichtiges Gefäss, das es ermöglicht, sich über diese Aufgaben einer Klassenlehrperson zu unterhalten.

Des Weiteren können aus der Modulkarte die folgenden Kompetenzen, die in dieser Woche fokussiert werden, herausgelesen werden (Lipp, 2021, S. 1):

Die Studierenden

- kennen die Kompetenzen und Kompetenzstufen des Bereiches G des Lehrplans ERG, das offizielle Lehrmittel Schritte ins Leben und weiterführende Materialien im Bereich G, beurteilen einzelne Unterrichtsideen im offiziellen Lehrmittel Schritte ins Leben und erarbeiten auch eigene Unterrichtsideen zu einigen Kompetenzstufen.
- wissen, wie die Gruppenentwicklung in Klassen verläuft und können Interaktionsspiele sowie andere Bausteine (Aktionshalbtage, Sondertage, Sonderwochen etc.) in ihr Unterrichtskonzept bezüglich Gemeinschaftsförderung auf der Sekundarstufe I integrieren.
- lernen Interventionsstrategien im Umgang mit heiklen Themen in der Rolle der Klassenlehrperson kennen und überprüfen, wie diese Themen mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden können.
- formulieren eigene Klassenregeln in Anlehnung an die Regeln nach Lohmann.
- setzen sich mit ihrem Unterrichtskonzept in den drei Themenfeldern a) Lebenskundeunterricht in G, b) Aufgaben als Klassenlehrperson und c) Aufbau und Pflege einer Klassengemeinschaft auseinander.
- reflektieren Modelle der Gruppendynamik und diskutieren Lösungsansätze zu Mobbing.

- kennen die Aufgaben als Klassenlehrperson und diskutieren anhand von Fallbeispielen die Rollen- und Aufgabenklärung einer Klassenlehrperson.
- kennen am Beispiel des Klassenrates Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen.
- kennen zuständige Fachstellen zum didaktisch begründeten Einbezug in den Unterricht bzw. zur Weiterweisung bei konkreten individuellen Fragenstellungen von Schülerinnen und Schülern.

Somit begleiten beispielsweise die folgenden Fragen die Studierenden während dieser Woche:

- Kann ich mir die Aufgabe als Klassenlehrperson vorstellen (nach dem Studium, nach einigen Berufsjahren oder eher nicht)?
- Für welche Belange bin ich bei der Begleitung von Jugendlichen verantwortlich? Wo kann ich mir Unterstützung im System «Schule» holen? Wo darf ich und muss ich mich abgrenzen?
- Wie kann ich die Gemeinschaft fördern, sodass Lernen möglich wird?
- Welche Klassenregeln gebe ich vor, bei welchen Regeln lasse ich die Schülerinnen und Schüler partizipieren?
- Wo sehe ich meine Stärken und Schwächen gemäss den drei Rollen von Gert Lohmann (2015) (Fachfrau/Fachmann, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Disziplinmanagerin/Disziplinarmanager)?
- Welchen Einfluss habe ich auf die Gruppendynamik und Gruppenentwicklung in einer Klasse? Wo hole ich mir im System «Schule» Unterstützung?

Diese Fragen gelten nicht als abgeschlossen, sondern begleiten die Studierenden während ihrer Ausbildung immer wieder und sicher auch noch nach dem Studium, wenn sie die Tätigkeit als Lehrperson auf der Sekundarstufe I aufgenommen haben.

3.2 Modul «Berufswahl»

Im Flyer «Ausbildung Klassenlehrperson» ist unter dem Abschnitt «Berufliche Orientierung» oder eben «Berufswahl» Folgendes zu lesen (Helbling & Lipp, 2021, S. 3; vgl. zu diesem Modul auch Hürlimann, 2021):

In der Beruflichen Orientierung werden durch ein koordiniertes Zusammenspiel aller am Berufswahlprozess Beteiligten optimale Voraussetzungen für den Einstieg in eine Ausbildung nach der Sekundarstufe I erarbeitet. Es ist Aufgabe der Schule, anhand eines Berufswahl-Fahrplans bzw. Berufswahlkonzeptes dieses Ziel zu erreichen. Durch Unterrichtseinheiten zur Berufswahlvorbereitung werden die Berufswahlkompetenzen der Jugendlichen verbessert.

Konkret geht es darum, die folgenden Kompetenzen zu erreichen (Helbling & Lipp, 2021, S. 3):

Die Studierenden erlangen Grundlagenwissen zur ersten Berufswahl. Sie wissen um ihre Rolle und ihre Aufgaben im Berufswahlprozess der Jugendlichen und können daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ziehen.

Die Studierenden kennen

- die Einflussfaktoren auf die Berufswahl und die Kooperationspartner im Berufswahlprozess,

- das Bildungssystem und die Anschlussmöglichkeiten am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (Transition I),
- Informationsquellen zu beruflichen Grundausbildungen und weiterführenden Schulen,
- Lehr- und Arbeitsmittel für den Berufswahlunterricht.

Das Modul «Berufswahl» ist bewusst nach den Blockpraktika im 7./8. Semester situiert. Denn im Berufspraktikum übernehmen die Studierenden zunehmend Verantwortung in der Klassenführung und wachsen immer mehr in die komplexe Aufgabe als Lehrperson bzw. Klassenlehrperson (u.a. Elternzusammenarbeit, Teamarbeit im System «Schule», Berufswahl) hinein. Diese Erfahrungen während des Praktikums, namentlich im Bereich der beruflichen Orientierung, werden im Modul «Berufswahl» aufgegriffen und regen die Studierenden nochmals dazu an, sich zu überlegen, ob sie sich die Aufgabe als Klassenlehrperson zutrauen würden. Denn die Berufswahlvorbereitung ist eine zentrale Aufgabe einer Klassenlehrperson im Bereich «Lebenskunde».

4 Fazit

Die Wichtigkeit der Ausbildung zur Klassenlehrperson wird anerkannt. Rückmeldungen zeigen, dass insbesondere das Thema «Berufswahl» in der Ausbildung eher zu kurz behandelt wird. Zudem stehen immer wieder Überlegungen zur Frage im Raum, ob ERG als eigenes Studienfach im Umfang von 30 Kreditpunkten angeboten werden sollte. Denn durch die verkürzte obligatorische Ausbildung können viele wichtige Facetten dieses «neuen» Fachs im Lehrplan 21 zu wenig vertieft werden. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob Klassenlehrpersonen das Fach «Lebenskunde» aufgrund der Tradition in der Zentralschweiz dann ohne Ausbildung unterrichten würden. Grundsätzlich könnte eine in ERG «voll ausgebildete» Lehrperson dieses Fach in mehreren Klassen unterrichten. Ob der vermutete Mehrwert, den das Fach «Lebenskunde» durch die Klassenlehrperson als Bezugsperson und die Qualität der Beziehung zur Klasse verspricht, dann verloren ginge, ist die eine Frage. Die andere Frage lautet: Würden wichtige Module zur beruflichen Orientierung oder zu den Aufgaben als Klassenlehrperson weiterhin zusätzlich angeboten? Es ist und bleibt ein Abwägen zwischen den beiden Polen der obligatorischen Ausbildung für alle und der Ausbildung in ERG als einem der vier Studienfächer. Nach wie vor ist die Pädagogische Hochschule Luzern vom eingeschlagenen Weg, eine separate Ausbildung zur Klassenlehrperson anzubieten, überzeugt.

Literatur

- Dienststelle für Volksschulbildung.** (2020). *Berufsauftrag für Lehrpersonen* (7., revidierte Auflage). Luzern: DVS.
- Erziehungsrat Kanton Obwalden.** (1992). *Protokollauszug zu Volksschule: Lehrplan Lebenskunde; Inkraftsetzung der definitiven Fassung*. Sarnen: Sekretariat des Erziehungsrats.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D.** (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.

- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helbling, D. & Lipp, E.** (2021). *Ausbildung Klassenlehrperson*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hürlimann, W.** (2021). *Berufswahl. Qualifikation für den Themenbereich Berufliche Orientierung in der Ausbildung der Sekundarstufe I*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- IEDK.** (1976). *Protokollauszug zu Empfehlungen zur Schul- und Berufswahlorientierung auf der Oberstufe*. Luzern: Innerschweizer Bildungsdirektorenkonferenz.
- Lipp, E.** (2021). *Modulkarte Blockwoche Gemeinschaft – Aufgaben Klassenlehrperson*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lohmann, G.** (2015). *Mit Schülern klarkommen* (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Odermatt, A. & Estermann, S.** (2018). *Schritte ins Leben*. Zug: Klett.

Autor

Erich Lipp, Sekundarlehrer und MAS Supervision und Coaching, erich.lipp@phlu.ch

Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet?

Christoph Hess

Zusammenfassung Die Vorbereitung angehender Oberstufenlehrpersonen auf die Aufgaben einer Klassenlehrperson spielt im Studium an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eine wichtige Rolle. Ein zentraler Bereich ist die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und allen Personengruppen, mit denen zusammengearbeitet wird, das heisst die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, dem Team und anderen Personengruppen (Behörden sowie Fachpersonen aus Therapie, Schulsozialarbeit, Schulischer Heilpädagogik etc.). Daneben werden die Studierenden auch für organisatorische und administrative Aufgaben ausgebildet.

Schlagwörter Klassenlehrperson – Pädagogische Hochschule St. Gallen

Preparation of preservice secondary-school teachers for the challenging tasks of a class teacher at the St. Gallen University of Teacher Education

Abstract The preparation of preservice secondary-school teachers for the function of a class teacher plays an important role at the St. Gallen University of Teacher Education. Communication between teachers and all other groups involved such as pupils, parents, the team, and other cooperating partners (authorities, therapists, school-based social workers, etc.) is a central domain. In addition, the student teachers are trained in organizational and administrative tasks.

Keywords class teacher – St. Gallen University of Teacher Education

1 Einleitung

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen profitieren einerseits vom fachwissenschaftlichen Studium der von ihnen gewählten Fächer und andererseits von einer fundierten berufspraktischen Ausbildung. Die berufspraktischen Studien sind dabei eng mit allen berufsrelevanten Fachwissenschaften verknüpft. Ein wichtiges Thema der fachwissenschaftlichen wie auch der berufspraktischen Ausbildung ist die Vorbereitung der Studierenden auf die Aufgabe einer Klassenlehrperson. Im fachwissenschaftlichen Bereich erfolgt dies in den Erziehungswissenschaften (und in der Allgemeinen Didaktik, die als Teilbereich der Erziehungswissenschaften besteht) und in den berufspraktischen Studien, dort vor allem in den Praktika. Ziel der Ausbildung ist die Vorbereitung der Studierenden für die wichtigsten Aufgaben einer Klassenlehrperson.

Der Berufseinstieg soll dadurch erleichtert werden. Viele zusätzliche Aufgaben werden die Studierenden dann «on the job» lernen.

Eine Klassenlehrperson begleitet ihre Klasse in der Regel während dreier Jahre. Zusätzlich zum Unterricht betreut sie die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen. Sie ist zum Beispiel einen guten Start mit einer optimalen Integration im Schulhaus verantwortlich. Sie ist Ansprechperson bei allen Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren organisiert sie besondere Unterrichtswochen, Exkursionen, Schulreisen, Klassenlager und vieles mehr. Aufwendig sind auch ihre Aufgaben im Bereich der Gesamteinschätzung für das Zeugnis und die Beurteilungsgespräche. Diese Einschätzung entscheidet schliesslich über die Promotion oder auch über die Empfehlung für eine weiterführende Schule. Nebst der Organisation und der Durchführung der Mittelschulvorbereitungen zeichnet die Klassenlehrperson auch für die Begleitung des Berufswahlprozesses verantwortlich. Und schliesslich ist sie wichtiges Bindeglied zwischen der Schule und den Eltern. Sie organisiert deshalb auch die gesamte Elternarbeit, die vor allem aus Elternanlässen und den Beurteilungsgesprächen besteht.

Bei der Vorbereitung der Studierenden auf die Funktion der Klassenlehrperson legt die Pädagogische Hochschule St. Gallen vor allem Wert auf die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und allen Personengruppen, mit denen zusammengearbeitet wird, das heisst die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, dem Team und anderen Personengruppen (Behörden sowie Fachpersonen aus Therapie, Schulsozialarbeit, Schulischer Heilpädagogik etc.). Daneben werden die Studierenden auch für organisatorische und administrative Aufgaben ausgebildet.

2 Module zum Thema «Klassenlehrperson»

Zu den in der nachfolgenden Übersicht aufgelisteten Modulen wird an der Pädagogischen Hochschule zum Thema «Klassenlehrperson» gearbeitet:

- Zentrale Fragen der Berufspraxis (ZFBP, 7. Semester);
- Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz (KKK, 6. Semester);
- Peertraining (5. Semester und 7./9. Semester, Vertiefung);
- Berufsorientierung (7. Semester);
- Sonderpädagogik (5. Semester);
- Lagerleitung (6./8. Semester, Vertiefung).

Im Folgenden wird erklärt, wie die Studierenden auf die Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet werden. Die Darstellung ist thematisch gegliedert.

2.1 Klassenlehrperson oder Fachlehrperson?

Zu den Vor- und Nachteilen der beiden Berufsbilder «Klassenlehrperson» und «Fachperson» arbeiten wir im Modul «Zentrale Fragen der Berufspraxis» im

7. Semester. Es werden Pro- und Kontraargumente für beide Berufsmöglichkeiten gesammelt und diskutiert.

2.2 Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und mit den Erziehungsberechtigten

Bei der Kommunikation zwischen Klassenlehrperson und Schülerinnen und Schülern geht es sowohl um die Betreuung der Lernprozesse in den verschiedenen Fächern als auch um das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Wir thematisieren alle professionsrelevanten Gespräche und trainieren diese auch. Hier eine Auflistung der Gespräche:

- Beratungsgespräch,
- Konfliktlösungsgespräch,
- Kommunikation in der Klassenrunde,
- Quartalsgespräch,
- obligatorisches Beurteilungsgespräch.

Die Beschäftigung mit diesen Gesprächen wird nachfolgend beschrieben.

Beratungsgespräch (Modul KKK)

Die Studierenden werden über die wichtigsten Strategien und Regeln eines Beratungsgesprächs informiert und trainieren dieses anschliessend. Wir arbeiten mit Fallbeispielen als Grundlage für die Trainings. Alle Studierenden führen mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars rollenspielartig ein Beratungsgespräch durch, filmen dieses und bekommen ein Feedback. Das durchgeführte Beratungsgespräch ist gleichzeitig auch der Leistungsnachweis. Alle Filme werden dazu von der Dozentin oder vom Dozenten nach vorgegebenen Kriterien beurteilt und bewertet.

Konfliktlösungsgespräch (Modul KKK)

Dieses Gespräch wird genau gleich eingeführt und trainiert wie das Beratungsgespräch. Allerdings ist es nicht Teil des Leistungsnachweises. Die Studierenden führen auch dieses Gespräch mit einem vorgegebenen Leitfaden durch.

Kommunikation in der Klassenrunde (Modul KKK)

Hier werden die Studierenden über die Vorgehensweise bei den wöchentlichen Klassengesprächen informiert. Es geht dabei um einen Wochenrückblick, in dem positive und negative Erlebnisse besprochen werden. Für das Training in der Seminargruppe werden mögliche Fragen von Schülerinnen und Schülern vorbereitet und zusammengetragen. Die Studierenden bekommen einen Gesprächsverlauf vorgelegt. Alle Studierenden führen mit ihrer Seminargruppe rollenspielartig ein solches Gespräch durch und bekommen ein Feedback.

Quartalsgespräch (Modul ZFBP)

Die Klassenlehrperson führt viermal im Jahr mit jeder Schülerin und jedem Schüler ein Quartalsgespräch durch, in dem über die Gesamtbeurteilung aller Fächer und über das Wohlbefinden gesprochen wird. Alle Studierenden führen rollenspielartig ein solches Gespräch durch und bekommen ein Feedback.

Obligatorisches Beurteilungsgespräch

Im obligatorischen Beurteilungsgespräch werden die Erziehungsberechtigten zusammen mit der Schülerin oder dem Schüler einmal im Jahr obligatorisch über die Gesamteinschätzung informiert. Es werden der Leistungsstand, das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten und andere aktuelle Inhalte thematisiert. Die Vorbereitung und die Durchführung dieser Gespräche sind sehr komplex. Die Studierenden werden auch hier über alle Bereiche informiert (Gesprächsinhalte, Gesprächsorganisation, Gesprächsaufbau). Zudem führen alle Studierenden ein solches Gespräch rollenspielartig mit Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern durch. Die Trainingsgruppe (fünf Personen) gibt anschliessend ein Feedback, basierend auf einem Kriterienbogen.

2.3 Anspruchsvolle Kommunikation

Im Modul «Peertraining» üben wir mit den Studierenden Strategien im Umgang mit sehr schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern und mit Kolleginnen und Kollegen im Team. Wir trainieren in kleinen Gruppen. Die Studierenden wählen die Trainingsthemen selbst aus. Sie werden im Training in einem sehr realitätsnahen Rollenspiel mit einem Problem überrascht und müssen dann mit der Situation umgehen. In diesen Situationen geht es vor allem um Eltern oder Schülerinnen und Schüler, die nicht kooperieren wollen. Sie werden dabei gefilmt. Die von den Studierenden angewendeten Strategien werden anschliessend analysiert.

2.4 Berufswahlvorbereitung

Eines der wohl zentralsten Themen auf der Oberstufe ist die Berufswahlvorbereitung, die eine längere Schulphase in Anspruch nimmt. Diese wird meistens von der Klassenlehrperson durchgeführt. Im Modul «Berufsorientierung» werden die Studierenden ausführlich auf diese Thematik vorbereitet. Dabei geht es vor allem um das Verfassen eines Berufswahltagebuchs (Ich-Findung, Interessen und Fähigkeiten, Berufswelt kennenlernen, passende Berufe finden, Schnupperlehren, Ausbildungsmöglichkeiten, Lehrstellen finden, Vorstellungsgespräche etc.).

2.5 Mittelschulvorbereitung

Auch das ein sehr anspruchsvolles Thema, das in der Verantwortung der Klassenlehrperson liegt oder zumindest von dieser initiiert wird. Wir arbeiten an diesem Thema im Modul «Zentrale Fragen der Berufspraxis». Die Studierenden erfahren hier, was von einer professionellen Mittelschulvorbereitung erwartet wird. Sie werden konkret darauf vorbereitet, wie sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen zu organisieren haben, das heisst auf die Vorbereitungsarbeiten in den prüfungsrelevanten Fächern und auf

den Informationseleternabend. Unter anderem ist es dabei wichtig, die Gleichwertigkeit der beruflichen und rein schulischen Bildung und die Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems zu thematisieren.

2.6 Gesamtbeurteilung und Zeugnis

Dies ist eine weitere Aufgabe, die zur Hauptsache die Klassenlehrperson erfüllt. Die Studierenden werden dabei über die Promotionsordnung und über die aktuellen Vorschriften in Bezug auf die Beurteilung im Kanton St. Gallen informiert. Eine wichtige Grundlage dazu findet sich in einer kantonalen Übersichtsplattform online: «Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht» (BikU). Die ganze Organisation der Datenerhebung, die Diskussionen im Klassenteam, bei denen sich die Lehrpersonen über die Beurteilung austauschen, die Gesamtbeurteilung, das Verfassen des Zeugnisses und vieles mehr besprechen wir im Modul «Zentrale Fragen der Berufspraxis». Im Rollenspiel wird auch eine Notenkonferenz durchgeführt.

2.7 Zusammenarbeit mit Eltern

Vor der Zusammenarbeit mit Eltern haben viele Studierende Respekt. Indem wir im Modul «Zentrale Fragen der Berufspraxis» besprechen, was mit «Zusammenarbeit» gemeint ist, nimmt der Respekt dann meist ab. Zusammenarbeit mit Eltern heisst: Durchführen von Beurteilungsgesprächen, Elterninformationsabenden und anderen Elternanlässen. Die Studierenden sehen, dass auch diese Aufgaben gut zu organisieren sind. Wir thematisieren vor allem die Elternabende und bereiten den «Begrüssungseleternabend», das heisst den ersten Kontakt, im Modul zusammen vor. Dieser Elternabend wird auch trainiert.

2.8 Praktika

Die Studierenden absolvieren in ihrer ganzen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen etwa 15 Wochen in verschiedenen Praktika. Die Praktika werden alle von ausgebildeten Praktikumsleitungen betreut und durch Mentoratspersonen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen begleitet. Im Praxiseinsatz erfahren die Studierenden sehr viel über die Aufgaben einer Klassenlehrperson. Ab Praktikum 2 nach dem 6. Semester und auch in Praktikum 3 im 8. Semester erfüllen sie auch teilweise Aufgaben einer Klassenlehrperson. Insofern übernehmen auch die Praktika einen wichtigen Teil der Ausbildung zur Klassenlehrperson.

2.9 Sonderpädagogik und Lagerleitung

Abschliessend soll erwähnt werden, dass auch in diesen beiden Modulen Informationen vermittelt werden, die für eine angehende Klassenlehrperson wichtig sind. Im Modul «Sonderpädagogik» wird der Umgang mit Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen thematisiert und im Modul «Lagerleitung» werden die Studierenden konkret auf Lagerleitungen vorbereitet, indem sie selbst in der Seminargruppe ein Lager vorbereiten und durchführen.

2.10 Fazit

In den vorhergehenden Ausführungen wurden die zentralen Themen dargestellt, anhand deren die Pädagogische Hochschule St. Gallen die Studierenden auf die anspruchsvolle Aufgabe einer Klassenlehrperson vorbereitet. Schon diese Zusammenstellung zeigt deutlich die Komplexität der Aufgaben. Sie ist aber keinesfalls zu verwechseln mit der Zusammenstellung aller Aufgaben, die eine Klassenlehrperson zu bewältigen hat. Die Liste würde dann bedeutend länger. Und nicht zu vergessen ist, dass hinter all den Aufgaben einer Klassenlehrperson eine Persönlichkeit steht, die für viele Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler eine wichtige Bezugsperson ist.

3 Kurze Schlussreflexion

Die Vorbereitung im Studium zum Thema «Klassenlehrperson» erachten wir grundsätzlich als ausreichend. Die Veranstaltungen zeichnen sich durch eine sinnvolle Mischung aus Informationen und Trainings aus. Die Seminare bekommen sehr gute Rückmeldungen von den Studierenden. Das Zeitbudget ist aber eher knapp bemessen. Es ist unseres Erachtens essenziell, dass diese Veranstaltungen in Präsenz durchgeführt werden. Die Qualität der Seminare leidet gegenwärtig unter den durch die Pandemie verursachten Online-Formaten. Der Qualität abträglich ist auch die wegen der Pandemie heruntergesetzte Präsenzverpflichtung von 50%. Gerade in diesen berufsrelevanten Themen ist eine hohe Präsenz der Studierenden unabdingbar. Wir können die Studierenden nur ausbilden, wenn sie da sind. Zentral ist auch, dass die berufsrelevanten Veranstaltungen von Akademikerinnen und Akademikern durchgeführt werden, die über eine lange Berufserfahrung auf der Oberstufe verfügen. Die Studierenden schätzen Berufserfahrungen aus erster Hand.

Autor

Christoph Hess, Prof. M.A., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Christoph.Hess@phsg.ch

Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW

Bettina Weller und Luca Preite

Zusammenfassung Im Beitrag wird skizziert, wie Studierenden der Pädagogischen Hochschule FHNW im Rahmen des Studiengangs der Sekundarstufe I Einblicke in die Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Klassenlehrpersonen vermittelt werden. Mittels einer interdisziplinären Herangehensweise wird dabei die Vermittlung eines kooperativen Professionsverständnisses von Klassenlehrpersonen angestrebt.

Schlagwörter Hochschullehre – Klassenlehrperson – multiprofessionelle Zusammenarbeit – kooperatives Professionsverständnis

The teaching of classroom-teacher skills in the training programme for secondary-school teachers at the FHNW School of Education

Abstract The article outlines how the training programme for secondary-school teachers at the FHNW School of Education provides student teachers with insights into the activities, requirements, and skills of classroom teachers. By means of an interdisciplinary approach, the aim is to convey a cooperative understanding of the profession of classroom teachers.

Keywords higher-education teaching – classroom teacher – multiprofessional collaboration – cooperative understanding of the teaching profession

1 Einleitung

An der Pädagogischen Hochschule FHNW besuchen angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I zwei Module zur Thematik der Klassenlehrperson. Diese sind mit je zwei ETCS-Punkten kreditiert. Beide Lehrveranstaltungen sind auf eine bildungspolitische Initiative der Trägerkantone der Pädagogischen Hochschule FHNW zurückzuführen. Ziel war es, sowohl die Thematik der Klassenlehrperson als auch die Thematik der Berufsorientierung in den Studiengang zu integrieren. Ergänzend dazu finden sich an der Pädagogischen Hochschule FHNW weitere Lehrmodule, in denen *Kompetenzen einer Klassenlehrperson* (vgl. Tettenborn, 2010) vermittelt werden. Dazu gehört im Rahmen des Lehrdiploms für die Sekundarstufe II jährlich ein Wahlmodul mit dem Titel «Aufgaben von Klassenlehrpersonen und Classroom-Management». Ausserdem finden sich in weiteren Studiengängen (Kindergarten-/Unterstufe, Primarstufe, Logopädie, Sonderpädagogik) Lehrveranstaltungen, welche die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* (vgl.

Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2018) thematisieren. Schliesslich wird die Kooperation in pädagogischen Teams auch in fachdidaktischen und berufspraktischen Modulen (z.B. Reflexionsseminare, Nachbesprechungen von Schulpraktika) sowie in Weiterbildungsangeboten behandelt.

Im Beitrag wird nachfolgend skizziert, wie Studierenden im Rahmen des Studiengangs der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule FHNW in den zwei erziehungswissenschaftlichen Pflichtmodulen «Klassenlehrperson im Fokus» (Abschnitt 2) und «Berufsorientierung» (Abschnitt 3) Einblicke in die Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Klassenlehrpersonen vermittelt werden. Dies zusammenfassend möchte der abschliessende Abschnitt eine weiterführende Diskussion mit Einbezug einer Studierendenperspektive eröffnen. Der Beitrag fusst sowohl auf eigenen Konzeptionen, Erfahrungen und Beobachtungen der Autorin und des Autors in der Lehre als auch auf informellen Gesprächen mit Studierenden, Dozierenden und Leitungen der Professuren, die diesen Bereich belegen bzw. verantworten.

2 Modul «Klassenlehrperson im Fokus»

Die Inhalte und Lernziele des Moduls sind im Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Auftrags von Schule und Bildung zu verstehen. Sie stehen im Zusammenhang mit einer – im weiteren Sinne – bildungspolitischen Funktion von Schule, bei der es um Sozialisation, Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung, Teilhabe, Solidarität und Gemeinschaftsbildung geht. Zum gesellschaftlichen Gemeinwohl haben alle einen Beitrag zu leisten und Schule soll eine gemeinsame Grundlage von Moral, Normen und Werten legen (Durkheim, 2008). Die Klassenlehrperson hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Beeinträchtigungen etc. zu integrieren und mit ihnen Praktiken von Diskriminierung und Ausschluss zu thematisieren und zu bearbeiten. Wir blicken aus diesem gesellschaftlichen Kontext heraus auf die Modul-inhalte. Ausserdem bietet sich für bestimmte Modulthemen im Bereich der Kommunikation und Konfliktbewältigung eine pädagogisch-psychologische Perspektive an.

In Bezug auf den Lehrplan 21 zielt das Modul «Klassenlehrperson im Fokus» auf den überfachlichen Kompetenzbereich. Da der bildungswissenschaftliche Forschungsstand zur Klassenlehrperson eher spärlich ausfällt, stellte sich für uns Lehrende die Frage, mit welcher wissenschaftlichen Literatur wir im Seminar arbeiten könnten. Bis auf Positionspapiere und Leitfäden des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) sowie kantonale Dokumente und Handreichungen zu Berufsaufträgen finden sich – mit Ausnahme eines Überblicksartikels von Tettenborn (2010) – kaum bildungswissenschaftliche Studien. Zwar existiert eine Fülle an pädagogischer, normativ orientierter Ratgeberliteratur, in der aber nach wie vor und oftmals nur vom «Klassenlehrer» in männlicher Form gesprochen wird. Dies zeigt beispielhaft auf, wie veraltet diese Literatur ist – sowohl aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive als auch

im Hinblick auf ein inklusives Verständnis von Kooperation und Zusammenarbeit in pädagogischen Teams.

Vor diesem Hintergrund setzen wir im Seminar vorwiegend Passagen aus den Lehrbüchern von Keller-Schneider (2018) zum Berufseinstieg von Lehrpersonen sowie von Nolting (2017) zum Classroom-Management ein. Des Weiteren beziehen wir für die Thematik des Klassenrats und der Partizipation der Schülerinnen und Schüler gruppendynamische Literatur ein, die unter anderem auf Überlegungen zu «human interaction in education» von Stanford und Roark (1974) zurückgeht. Nicht zuletzt sind auch Studien aus der inklusiven Bildungsforschung hilfreich, die aktuelle Verhältnisse und Formen der interprofessionellen Zusammenarbeit untersuchen (Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015; Idel et al., 2018).

In den entsprechenden Seminarsitzungen arbeiten wir auf der Basis dieser Literatur unter anderem mithilfe von fiktiven und realen Fällen. Dies möchten wir am konkreten Beispiel zur Sitzung über Gruppenphasen illustrieren: Nach einer Einführung zu den Gruppenphasen nach Tuckman (vgl. Keller-Schneider, 2018, S. 246–247) setzen wir Schwerpunkte zur Forming-Phase und zur Adjourning-Phase. Dabei wird zum Beispiel von einer Sekundarschule berichtet, die jeweils zu Beginn des neuen Schuljahrs als Begrüssungsattraktion einen Feuerspucker engagiert. Wir fragen die Studierenden, was sie von dieser Idee halten, was die Hintergründe dazu sein könnten und welche Alternativen ihnen einfallen. Dabei soll bewusst die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, ebenso aber auch die Perspektive der Schulleitung mitbedacht werden. Nach einem Austausch über Kennenlernspiele wird im Weiteren diskutiert, welche Erwartungen die zukünftigen Klassenlehrpersonen an «ihre» Schülerinnen und Schüler haben. Die Studierenden nehmen dazu eine Videobotschaft an die zukünftige Klasse auf. Der Auftrag lautet, die Klasse zu begrüssen und zu formulieren, was ihnen als Klassenlehrperson wichtig ist (pädagogische Grundhaltung, Werte, Erwartungen). Die Studierenden geben sich gegenseitig ein Peer-Feedback dazu. Zur Adjourning-Phase besprechen wir einen Abschiedsbrief einer Klassenlehrperson an einen Schüler. Wir fragen uns unter anderem, was für ein Verständnis der Funktion einer Klassenlehrperson sich in diesem Brief verbirgt. Des Weiteren interpretieren wir Fotos von Abschlussfeiern. Auch dazu werden Diskussionen angeregt, die über die Äusserlichkeiten hinaus zum Rollenverständnis, zur Vorbildfunktion und zur Bedeutung von Statuspassagen führen.

Des Weiteren bieten sich unter anderem auch Medienbeiträge und Zeitungsartikel an, um gesellschaftliche Thematiken aufzugreifen (z.B. Mobbing, Sucht, Selbstverletzung, Sexismus, Rassismus), die stets Teil der schulischen und jugendlichen Lebenswelten sind und deshalb das Aufgabenfeld von Klassenlehrpersonen mitprägen. Ebenso findet eine Annäherung an die pädagogische Praxis von Klassenlehrpersonen über Kantons- und Verbandsleitfäden statt. Wir beziehen diese zum Beispiel für die Themen der Zusammenarbeit mit Eltern, der Koordination der Klassenteams sowie der multiprofessionellen Kommunikation ein. Dabei wird die Klassenlehrperson als

«eine Art Drehscheibe» (Tettenborn, 2010, S. 421) für weitere Akteurinnen und Akteure – über diejenigen der Schulleitung und der Fachlehrpersonen hinaus –, zum Beispiel mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, schulischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Instrumentallehrpersonen, Akteurinnen und Akteuren von externen Fachstellen und Tagesbetreuungsangeboten, thematisiert. Nicht zuletzt kommt immer auch die schulische Praxis der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Sprache.

Als übergeordnetes Lernziel im Seminar streben wir an, dass sich Studierende differenziert mit der komplexen Rolle, den gesamtgesellschaftlichen Aufgaben sowie den verschiedenen Erwartungen und Zuständigkeiten hin zur Festigung einer (eigenen) pädagogischen Haltung auseinandersetzen. Was den studentischen Leistungsnachweis über die Präsenzerwartung hinaus betrifft, scheint es uns Lehrenden sowohl bedeutsam als auch produktiv zu sein, den Studierenden einen Gestaltungsspielraum sowohl bei der Wahl der Themen als auch bei der Wahl der Form offenzulassen. Auf diese Weise wollen wir den unterschiedlichen studentischen Ausgangslagen und Erwartungen an das Seminar besser gerecht werden. Im Rückblick auf die bisherigen Erfahrungen lassen sich vereinzelt auch sehr aufschlussreiche studentische Projekte benennen, zum Beispiel hinsichtlich der Diversitätssensibilisierung im Lehrpersonenkollegium oder der Gestaltung von Projektwochen, Tagesausflügen und Klassenlagern.

3 Modul «Berufsorientierung»

In Anbetracht der eingangs skizzierten Entstehungsgeschichte der beiden Module wird sichtbar, dass in bildungspolitischer Hinsicht spezifische Erwartungen an sie geknüpft werden. Beim nun zu behandelnden zweiten Modul schwingt dabei neben einer Thematisierung und Vermittlung der beruflichen Orientierung im Rahmen der Sekundarstufe I stets auch das bildungspolitische Ziel der Beibehaltung der aktuellen Übertrittsquoten in die Sekundarstufe II mit. Würden Jugendliche – so die Erwartung – sowohl ausreichend als auch zielführend beraten, liesse sich die Tendenz abschwächen, dass die Zahl der Sofortübertritte in die berufliche Grundbildung abnimmt (vgl. SKBF, 2018, S. 105 ff.). Mag diese Sichtweise in (berufs)bildungspolitischer Hinsicht eventuell plausibel erscheinen, so stellt sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive die Frage, inwiefern sich eine Erhöhung der Berufsbildungsquote primär durch eine Intensivierung und Professionalisierung der Berufsorientierung erreichen lässt. Denn nach wie vor scheint der Lehrstellenmarkt insbesondere für sogenannt «gefährdete Jugendliche» (z.B. Jugendliche, deren Eltern nicht studiert haben, Jugendliche mit Flucht- und Migrationshintergrund sowie sonderpädagogisch beschulte Jugendliche) nur bedingt zu funktionieren (Aerne & Bonoli, 2021; Pool Maag, 2016; Scharnhorst & Kammermann, 2020). Rund einem Viertel aller beruflichen Grundbildungen ist seit nunmehr zwanzig Jahren mindestens eine Übergangsausbildung oder Massnahme vorgelagert (Sacchi & Meyer, 2016). Studien weisen diesbezüglich schon seit Längerem auf Diskriminierung

bei der Lehrstellenvergabe hin (Fossati, Wilson & Bonoli, 2020; Imdorf, 2017). Hinzu kommt, dass die Berufsbildung wie kein zweiter Bildungsbereich geschlechtlich segregiert ist bzw. vergeschlechtlichte Werdegänge reproduziert (Grønning, Kriesi & Sacchi, 2020). Nicht von ungefähr scheint die Durchlässigkeit des Schweizer Berufsbildungssystems primär für Schweizer Männer zu gelten (Meyer & Sacchi, 2020).

In Anbetracht dessen lässt sich erahnen, wie anspruchsvoll sich dieses Lehrmodul zur Berufsorientierung gestaltet. Geht es uns Lehrenden einerseits darum, die Studierenden in die Thematik der Berufsorientierung einzuführen und ihnen konkrete pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln, so möchten wir andererseits aber auch nicht unberücksichtigt lassen, in welchem gesellschaftlichen und berufsbildungspolitischen Kontext dies geschieht. Im Seminar versuchen wir darauf zu reagieren, indem wir Berufsorientierung mit einer interdisziplinären Wissenschaftlichkeit angehen. Berücksichtigt werden sowohl bildungssoziologische Studien, die auf Diskriminierung und Ungleichheit im Übergang hinweisen, als auch entwicklungspsychologische und jugendsoziologische Ansätze, die nach dem individuellen Gestaltungsraum in gesellschaftlichen Kontexten fragen (vgl. Düggegi & Kinder, 2016; Walther, 2016).

Neben wissenschaftlichen Texten – zum Beispiel den zuvor genannten – werden im Seminar auch weitere Medien und Inhalte mit Studierenden besprochen. So setzen wir beispielsweise den Schweizer Dokumentarfilm «Neuland» von Anna Thommen (2013) ein, der einen eindrücklichen Einblick in die Lebenswelten von jungen Geflüchteten in sogenannten «Integrations- und Berufswahlklassen» (Übergangsausbildung) vermittelt. Anregend sind auch Diskussionen zu (Video-)Memes von Zeki Bulgurcu alias «Swissmeme», in denen Besonderheiten des Schweizer Berufsbildungssystems (frühe Entscheidung, Nennung des Berufs der Eltern im Lebenslauf bzw. überhaupt die Erstellung eines Lebenslaufs mit 14 bis 15 Jahren) jugendlebensweltlich und humoristisch angesprochen und verarbeitet werden (Preite, 2018).¹ Nicht zuletzt scheint es lohnenswert, die Studierenden gängige Berufsorientierungslehrmittel (z.B. das Arbeitsheft «Berufswahltagbuch» von Jungo & Egloff, 2021) sowie digitale Applikationen (z.B. «Yoko», www.yoko-app.ch) ausprobieren zu lassen. Dies geschieht mit der pädagogischen Intention des Perspektivenwechsels, sodass sie selbst erfahren können, wie es für Jugendliche sein könnte, mit entsprechenden Lehrmitteln zu arbeiten. In diesem Zusammenhang ist die Masterarbeit von Rüttsche (2018) zu nennen, die diese Lehrmittelbesprechungen zum Anlass genommen hat, ein eigenes Berufsorientierungskonzept mitsamt Orientierungsdossier bzw. Lehrmaterialien für Jugendliche zu erstellen. Unter dem Titel «Orientierung gestalten» ist dabei eine Arbeit und zugleich ein Produkt entstanden, das sich in seiner Form, Art und Sprache deutlich von passungstheoretisch durchdrungenen Konzepten und Lehrmitteln unterscheidet und stattdessen in einer auch spielerischen bzw. explorativen Variante den gestalterischen Handlungsspielraum

¹ Vgl. dazu die Social-Media-Kanäle von Zeki Bulgurcu, z.B. www.instagram.com/swissmeme/?hl=de oder www.youtube.com/channel/UCpYM98Cz5ptezaK7nV4Akgp.

von Jugendlichen im Rahmen dieser Orientierung in den Vordergrund zu rücken versucht.²

4 Wohin mit der Ausbildung von Klassenlehrpersonen?

Am Beispiel zweier erziehungswissenschaftlicher Module hat der Beitrag versucht, einen Einblick zu gewähren, wie die Thematik der Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule FHNW implementiert ist. Daraus ziehen wir zwei Schlüsse hinsichtlich der Ausbildung von Klassenlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen. Zum einen ist die hier angedachte Klassenlehrperson als multiprofessionelle sowie inklusiv denkende und agierende pädagogische Akteurin skizziert. Zum anderen wollen die Module in ihrer *konsolidierenden erziehungswissenschaftlichen Funktion* den Studierenden konkrete pädagogische Handlungsmöglichkeiten für jene Zeitpunkte mitgeben, ab denen sie auch das Amt als Klassenlehrperson übernehmen. Wichtig scheint es uns dabei, die Module nicht als abgeschlossene Einheiten zu denken, sondern vielmehr als Zusammenführung vielfältiger Praxis- und Theoriereflexionen.

Mit Blick auf die Studierenden überrascht es uns, dass immer mehr von ihnen bereits in einer frühen Berufseinstiegsphase und parallel zum Studium als Klassenlehrperson auf der Sekundarstufe I tätig und angestellt sind. In informellen Gesprächen erzählten uns Studierende, weshalb sie sich dazu entschieden hatten, das Amt der Klassenlehrperson zu übernehmen. Hervorgehoben wurden unter anderem die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, die sich aus solch einer Anstellung ergeben, beispielsweise in Bezug auf die «eigene» Klasse und den längeren Zeitraum der Begleitung. Ebenfalls genannt wurden der engere Elternkontakt bzw. die Zusammenarbeit mit Eltern sowie, und vor allem, die Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern über das Fachliche hinaus vermehrt in das Überfachliche hinein. Parallel dazu berichteten Studierende aber auch davon, dass ihre Anstellung – insbesondere je nach Fächerkombination – oftmals an die Übernahme des Amts als Klassenlehrperson geknüpft worden sei. Zu dieser an Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gestellten Erwartung äusserten sich die Studierenden ambivalent. Angesprochen wurden zudem auch Überforderungserfahrungen, insbesondere in Parallelität zum Studienabschluss. Vor diesem Hintergrund ergaben sich in den Seminaren öfter studentische Diskussionen darüber, zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Bedingungen es Sinn ergibt, die Funktion als Klassenlehrperson zu übernehmen.

In Anbetracht dessen scheint es uns für die Lehre relevant zu sein, mehr darüber zu wissen, welche Lehrpersonen letztlich auch als Klassenlehrpersonen an Schulen tätig sind und welche Entwicklungen sich diesbezüglich nachzeichnen lassen (z.B. hinsichtlich

² Bei Interesse bitte direkt an Florence.Ruetsche@schulen.zuerich.ch wenden.

des Durchschnittsalters der Klassenlehrperson sowie des Ausbildungsstands). Bis anhin finden sich dazu schweizweit keine statistischen Erhebungen. Ebenfalls zu untersuchen wäre unserer Meinung nach zum einen, unter welchen schulinternen und kantonalen Bedingungen (Lohn- und Funktionsstufe, Ausbildungsabzug, Stundendotation) sowie mit welchen Fächerkombinationen sowohl neu einsteigende als auch eher etablierte Klassenlehrpersonen angestellt sind, zum anderen aber auch, wie diese Akteurinnen und Akteure selbst ihre Arbeit und ihre Tätigkeiten beschreiben und wahrnehmen. Diese empirischen Befunde wiederum könnten in die Lehre eingebaut werden, als auf dieser Grundlage mit Studierenden ergebnisoffen darüber diskutiert werden könnte, unter welchen Bedingungen und zu welchen Zeitpunkten es für sie am ehesten sinnvoll wäre, die Funktion der Klassenlehrperson zu übernehmen. Nicht zuletzt stellt sich angesichts dieser Ausgangslage für uns stets die Frage, wie die unterschiedlichen Berufserfahrungen der Studierenden als Klassenlehrperson in der Lehre gezielt thematisiert und berücksichtigt werden können, ohne diese Praxiserfahrungen weder über- noch unterzubewerten. Als Lehrziel wäre abschliessend ein Multiplikationseffekt anzustreben, sodass Studierende sowohl voneinander als auch angeleitet lernen können.

Literatur

- Aerne, A. & Bonoli, G.** (2021). Integration through vocational training. Promoting refugees' access to apprenticeships in a collective skill formation system. *Journal of Vocational Education & Training*, Online-Publikation, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1894219>
- Düggeli, A. & Kinder, K.** (2016). Ko-Autorenschaft in riskanten Freiheiten? In C. Scholz & J.A. Haspinger (Hrsg.), *Generation Z als Herausforderung für die Berufsschule* (S. 115–140). Bozen: Retina.
- Durkheim, É.** (2008). *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fossati, F., Wilson, A. & Bonoli, G.** (2020). What signals do employers use when hiring? Evidence from a survey experiment in the apprenticeship market. *European Sociological Review*, 36 (5), 760–779.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A.** (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 129–146.
- Grønning, M., Kriesi, I. & Sacchi, S.** (2020). Skill specificity of upper-secondary training occupations and the gender pay gap. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72 (1), 291–315.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A.** (2018). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, P. Cloos & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Imdorf, C.** (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: How training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education & Training*, 69 (3), 405–423.
- Jungo, D. & Egloff, E.** (2021). *Berufswahltagbuch. Arbeitsheft* (13., korrigierter Nachdruck). Bern: Schulverlag plus.
- Keller-Schneider, M.** (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep.
- Meyer, T. & Sacchi, S.** (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72 (1), 105–134.

- Nolting, H.-P.** (2017). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Pool Maag, S.** (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 591–609.
- Preite, L.** (2018). Jugendkulturelle Online-Artikulationen einer sogenannt gefährdeten Jugend. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (2), 335–350.
- Rütsche, F.** (2018). *Orientierung gestalten – Ein Unterrichtskonzept zur Begleitung der Berufswahl* (Masterarbeit). Brugg-Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sacchi, S. & Meyer, T.** (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42 (1), 9–39.
- Scharnhorst, U. & Kammermann, M.** (2020). Who is included in VET, who not? *Education + Training*, 62 (6), 645–658.
- SKBF.** (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stanford, G. & Roark, A. E.** (1974). *Human interaction in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tettenborn, A.** (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.
- Thommen, A.** (2013). *Neuland* (Dokumentarfilm). Co-Produktion ZHdK und SRF. Zürich: FAMA FILM.
- Walther, A.** (2016). Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (2), 121–138.

Autorin und Autor

Bettina Weller, Dipl. Päd., Pädagogische Hochschule FHNW, Bettina.Weller@fhnw.ch
Luca Preite, Dr. phil. des., Pädagogische Hochschule FHNW, Luca.Preite@fhnw.ch

Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Christine Neresheimer und Christoph Schmid

Zusammenfassung In diesem Beitrag werden Arbeitstätigkeiten und Kompetenzen von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe im Kanton Zürich sowie damit korrespondierende Anforderungen an die Ausbildung umrissen. Des Weiteren wird ein Einblick in das curriculare Angebot der Pädagogischen Hochschule Zürich gegeben. Verschiedene Aufgaben von Klassenlehrpersonen gehen weit über das Unterrichten und das Klassenzimmer hinaus und setzen anspruchsvolle Skills im sozial-emotionalen und im kognitiven Bereich, Dispositionen und spezielle Persönlichkeitsmerkmale voraus. Impulse zur Entwicklung erfolgen im Curriculum während der ganzen Ausbildungszeit und sind darüber hinaus notwendig.

Schlagwörter Klassenlehrperson – Hochschulstudium – Pädagogische Hochschule

The function of class teachers in the focus of primary-teacher education at the Zurich University of Teacher Education

Abstract This article outlines the professional activities and skills of class teachers at primary-school level in the Swiss Canton of Zurich as well as the corresponding demands on the training. Furthermore, it gives an insight into the curriculum that is offered by the Zurich University of Teacher Education. Various duties of class teachers go far beyond teaching and the classroom and require demanding social-emotional and cognitive skills, dispositions, and special personality traits. Impulses for development are provided in the curriculum during the entire training period, but they are necessary even beyond.

Keywords classroom teacher – higher education – university of teacher education

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag wird auf Klassenlehrpersonen der Primarstufe fokussiert. Ihr Berufsauftrag im Kanton Zürich umfasst fünf Tätigkeitsbereiche: «Unterricht» (1682 Stunden/Jahr), «Klassenlehrperson» (100 Stunden/Jahr), «Schule» (60 Stunden/Jahr), «Zusammenarbeit» (50 Stunden/Jahr) und «Weiterbildung» (30 Stunden/Jahr) (Kanton Zürich, 2020, S. 6–9). Die jährliche Nettoarbeitszeit bei einem 100%-Pensum beträgt je nach Altersjahr zwischen 1831 und 1890 Stunden. Die Tätigkeiten im Bereich «Klassenlehrperson» werden in der kantonalen Lehrpersonalverordnung wie folgt präzisiert: Organisation von Klassenlagern, Organisation, Vorbereitung und Durchführung

von Elternabenden, Organisation, Vorbereitung und Leitung von Zeugnis-, Standort- und Übertrittsgesprächen, Vermittlung in Konflikten, Vertretung der Klasse in der Schule und Verfassen der Zeugnisse (Kanton Zürich, 2000a, § 10 f.).

Bislang wurden Lehrerinnen und Lehrer mit Lehrberechtigung für die Primarstufe im Kanton Zürich, genauer für die Schuljahre drei bis acht, während dreier Jahre ausgebildet. Eine Ausbildung zur Primarlehrperson ohne Klassenlehrpersonenfunktion wird an der Hochschule zurzeit nicht angeboten. Das Diplom der Pädagogischen Hochschule Zürich inkludiert diese Funktion – ein Sachverhalt, der sich seit dem «Gesetz betreffend die Errichtung einer Bildungsanstalt für Schullehrer im Canton Zürich» vom 30. September 1831 nicht verändert hat. Früher war es in der öffentlichen Schule undenkbar, dass Primarlehrpersonen keine Funktion als Klassenlehrperson innehatten. Dieses Erbe wirkt in den Köpfen der Bildungsakteurinnen und Bildungsakteure vermutlich bis zum heutigen Tag nach. Im Kanton Zürich ist somit jede Primarlehrperson mit Vollpensum implizit für eine Klasse zuständig. «Lehrperson» und «Klassenlehrperson» werden denn auch als Synonyme verwendet. Was ebenso überlebte, sind Erwartungen an höchste Kompetenzausprägungen sowie die wiederkehrenden Debatten der Bildungspolitik über die (zu) kurze Ausbildungszeit.

Die vielfältigen, heterogenen und damit sehr unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben einer Lehrperson beeindrucken auf den ersten Blick. Es handelt sich um einen «Beruf mit einem Mixtum Compositum an Anforderungen und Tätigkeiten» (Schmid, 2015, S. 191). In sechs Semestern in Tiefe und Breite darauf vorzubereiten, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Jenseits idealistischer Positionen versucht das Ausbildungscurriculum dem Notwendigsten der aktuellen Situation im Schulfeld gerecht zu werden. Die Frage, inwieweit angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung angemessen auf die Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet werden, ist nicht eindeutig zu beantworten, ebenso die Frage, was im Rahmen eines Bachelorstudiums überhaupt möglich ist. Hier eröffnet sich ein weites Feld für Forschungsvorhaben. Am Ende der Ausbildung werden zwar Unterrichtskompetenzen, Fachdidaktikkompetenzen und Wissen in Bildung und Erziehung überprüft, nicht aber explizit die Kompetenzen für die Funktion der Klassenlehrperson (z.B. Gestaltung der Elternarbeit, Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team, Hauptverantwortung bei Schulausflügen), die vermutlich erst bei einer längerfristigen Anstellung wirklich zum Tragen kommen. Interessant sind in dieser Hinsicht Daten der Zürcher Fachstelle für Schulbeurteilung, die bislang jedoch noch nicht systematisch für die Ausbildung genutzt werden.

Im Folgenden werden zuerst wesentliche Aufgaben und Pflichten einer Klassenlehrperson umschrieben. Daraus ergeben sich Bildungs- und Ausbildungsanforderungen. Ausgewählte Aspekte werden skizziert, curriculare Akzente angedeutet und schliesslich damit korrespondierende Exempel der Module aus dem aktuellen Angebot der Pädagogischen Hochschule Zürich dargestellt.

2 Aufgaben und Pflichten

Klassenlehrpersonen sind Fachleute für Schule in einem weiten Sinne. Nach den Vorgaben im Kanton Zürich tragen sie die Hauptverantwortung für eine Klasse und sie unterrichten den Grossteil der Fächer. Sie leiten eine Klasse, führen Regeln des sozialen Miteinanders ein und achten auf das Wohlbefinden aller. Klassenlehrpersonen organisieren Klassenlager, Schulreisen und andere Gemeinschaftsunternehmungen. Sie stellen Zeugnisse aus und sind verantwortlich für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Bei Übertritten und Selektionsentscheidungen nehmen Klassenlehrpersonen entscheidende Funktionen wahr. Der Terminus «Klassenlehrperson» ist etwas unpräzise gewählt. Ihr Wirkkreis geht klar über die Klasse und das Klassenzimmer hinaus. Sie sind die erste Kontaktperson für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schulleitung. Sie kooperieren mit anderen Lehrpersonen, arbeiten in Projektgruppen sowie Stufenteams und übernehmen hierbei zeitweilig laterale und hierarchische Führungsfunktionen. Klassenlehrpersonen tragen zu einem guten Schulklima und Bildungsangebot bei. Sie leisten Innovationsarbeit und zeigen Interesse am Lernpotenzial der «outside-of-school locations» und «outdoor environments». Produktiv und sehr effektiv gelernt werden kann bekanntlich nicht nur formell in der Schule, sondern auch informell, im Alltag, ausserhalb der Schule. Die Klassenlehrperson ist künftig vielleicht stärker engagiert im Boundary-Crossing zwischen Schulzimmer und der lokalen Gemeinschaft (OECD, 2020). Die Pflichten gehen somit deutlich weiter als jene der Fachlehrpersonen, die sich in der Regel auf die Übernahme des Unterrichts in einzelnen Fächern beschränken.

Dementsprechend wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich nicht nur für den Unterrichtsraum «Klassenzimmer» ausgebildet, sondern auch für wichtige Aufgaben ausserhalb dieses Raums und damit im System «Schule». So folgt sie einer langen Tradition. Die postmaturitäre Ausbildung in Zürich bietet seit den Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts spezifische Angebote zu Funktionen der Klassenlehrperson an, zum Beispiel zum Classroom-Management, zur Elternzusammenarbeit und zur Führung und Gestaltung eines Klassenlagers. Im von der Projektgesamtleitung am 6. April 2000 verabschiedeten Schlussbericht zum «Projekt Pädagogische Hochschule» heisst es unmissverständlich: «Die BPA [Berufspraktische Ausbildung] bezieht sich auf das ganze Berufsfeld und nicht nur auf die unterrichtspraktische Tätigkeit» (Kanton Zürich, 2000b, S. 75). In einer aktuellen Broschüre der Pädagogischen Hochschule Zürich sind zwei der vier beruflichen Handlungsfelder der Primarlehrperson, auf die der Bereich «Bildung und Erziehung» vorbereitet, überschrieben mit «Kompetenzen einschätzen – fördern und selektionieren» bzw. «Schule im Kontext verstehen und gemeinsam weiterentwickeln» (PHZH, 2021, S. 5–6).

3 Autorität, Persönlichkeit, Dispositionen und Co.

Die in Abschnitt 2 definierte Klassenlehrperson als Vertrauensperson mit hoher Verantwortung impliziert, dass sie als Autorität und Persönlichkeit in einem weiten Sinne von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulleitung und lokalen Behörden wahrgenommen wird. Damit obliegt der Ausbildung die Verantwortung, dass sich im Curriculum Angebote finden, die Personenmerkmale, Dispositionen, Beliefs und Traits tangieren, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen und im Zeitalter der Kompetenzraster wenig Beachtung finden. Gemeint sind weder Gesinnungsbildung im engen Sinne noch manipulative Habitusformung oder die Ausbildung entlang umfangreicher Tugendkataloge. Schon eher passt hier das zumeist diffus verwendete, nicht in andere Sprachen übersetzbare Konstrukt «Bildung» (Horlacher, 2017).

Zur mündigen Ausübung des Berufs führt die intensive Auseinandersetzung mit erziehungsphilosophischen und bildungswissenschaftlichen Sachverhalten, zum Beispiel mit normativen, ethischen und epistemologischen Fragen. Klassenlehrpersonen müssen nicht nur eine Berufsidentität entwickeln (Akkerman & Meijer, 2011), sondern Klugheit (Kellner, 2005) und gut ausgebildete Argumentationsfähigkeiten zeigen können. Wünschenswert ist, wenn dies Hand in Hand mit Werthaltungen wie Fairness, Offenheit, Aufgeschlossenheit und Toleranz geht. Des Weiteren soll sich die Klassenlehrperson als «Führungskraft» (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2001) verstehen und (shared) Leadership praktizieren. Bei all dem darf «Care» im Sinne einer «Care Ethic» (Noddings, 2001, 2012) nicht fehlen – Fürsorglichkeit, «Caring Relations», Vertrauen. Eine Klassenlehrperson muss auch fähig sein, eine Vision (Hammerness et al., 2005) für ihr berufliches Handeln zu entwickeln. Ebenso sollte sie ihre Innovationsfähigkeiten kultivieren: «[I]nnovation is at the heart of teachers' professional practice» (OECD, 2020, S. 29). Dies heisst, dass Hochschullernen und Lernen am Arbeitsplatz bedeutsam und über umsichtig konzipierte, personalisierte und transferorientierte Module der Ausbildung abzusichern sind. Dabei müssen beide Lernorte ihre Stärken ausspielen können und im permanenten gegenseitigen Austausch voneinander lernen.

4 Aktuelles Ausbildungsangebot der Primarstufe (Klassen 3 bis 8) der Pädagogischen Hochschule Zürich

Das aktuelle Angebot der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich, welches auf die Funktion der Klassenlehrperson vorbereitet, ist je nach Studiengang (Quereinsteiger, Vollzeitstudierende, Teilzeitstudierende) anders gelagert. Während Quereinsteigende in kürzerer Zeit (drei Semester) und konkreter auf den Berufseinstieg und damit auf die Rolle der Klassenlehrperson vorbereitet werden, sind die Vollzeit- und Teilzeitstudierenden in der Regel etwas länger (sechs Semester) damit beschäftigt, diese Kompetenzen aufzubauen. Die zwölf Standards der Ausbildung (PHZH, 2018) legen den

Fokus denn auch auf Themen wie «Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld» (Standard 5, S. 10–11) oder «Schule als Organisation» (Standard 11, S. 22–23). Die Module der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (PHZH, 2021) führen sowohl im Titel als auch im Inhalt klare Hinweise auf die Rolle der Klassenlehrperson, sei dies «Heterogenität in der Migrationsgesellschaft», «Inklusive Schule: Zusammenarbeit» oder «Bildung und Gesellschaft gestern – heute – morgen». Tabelle 1 zeigt eine Auswahl von Modulen des Voll- und des Teilzeitstudiengangs, die in den sechs Semestern zum Teil auch wahlweise besucht werden können. Ebenfalls aufgelistet sind parallel dazu Module aus dem Bereich der berufspraktischen Ausbildung und Wahlmodule.

Tabelle 1: Ausgewählte Ausbildungsmodulare mit Bezug zur Funktion einer Klassenlehrperson

Bereich «Bildung und Erziehung»	Berufspraktische Ausbildung	Wahlmodule
Kommunikation u.a. Training Elterngespräche, Gesprächstechniken mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren kennenlernen und anwenden, theoretische Grundlagen der Kommunikationspsychologie, Schullaufbahngespräche moderieren lernen	Auftrittskompetenz u.a. Arbeit mit der eigenen Stimme, Arbeit mit dem Körper, Microteaching	Lernstrategien u.a. Lernberatung im Klassensetting, Erproben von Lernstrategien mit den Schülerinnen und Schülern im Praktikum
Beobachten, Beurteilen und Fördern im Kontext einer Fachdidaktik u.a. Übertritt in die Mittelstufe, Selektion beim Übertritt in die Oberstufe, Diagnosekompetenz, Zeugnisse, Ziffernnoten während des Semesters, Beurteilungsformen und Beurteilungsfunktionen	Planungsinstrumente u.a. Jahresplanungen, Planen im Team, damit verbunden Rollen im Teamteaching	Berufseinstieg u.a. unterschiedliche Rollen der Klassenlehrperson, Elternabende, Mitarbeit in Arbeitsgruppen
Sozialisation in Familie, Volksschule und Gesellschaft u.a. unterschiedliche Schulsysteme in Theorie und Praxis, Chancengerechtigkeit, Selektion	Tagespraktika im ersten Jahr u.a. Regeln mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten, Teilnahme und aktive Mitgestaltung von Schulanlässen	Beziehungen stärken u.a. diverse Ebenen von Beziehungen kennenlernen
Inklusive Bildung – Sonderpädagogik u.a. schulische Standortgespräche im Kanton Zürich als Instrument für sonderpädagogische Massnahmen, multiprofessionelle Zusammenarbeit für die gemeinsame Förderplanung	Klassenführung u.a. einen eigenen Führungsstil entwickeln	Umgang mit herausforderndem Verhalten in Schule und Unterricht u.a. Konflikte im Team und in der Schule, Classroom-Management, Disziplinarmassnahmen
Heterogenität in der Migrationsgesellschaft u.a. Theorie-Praxis-Bezug, Reflexion eigener Migrationserfahrungen	Assistant Teachership / Stage Professionnel u.a. im Kontext einer internationalen Schule die Rolle der Assistenzlehrperson erfahren	Studienwoche Klassenlager u.a. Organisation und Durchführung eines Klassenlagers
Bildung und Gesellschaft gestern – heute – morgen u.a. historische Bildungsforschung	Lernvikariat u.a. ohne Praxislehrperson eine Klasse während dreier Wochen allein oder zu zweit unterrichten	
Schulrecht 1 und 2 u.a. rechtliche Grundlagen für die Funktion der Klassenlehrperson		

Ebenso wie in der Praxis eine trennscharfe Separierung der Aufgaben einer Klassenlehrperson von den anderen Aufgaben von Primarlehrpersonen nicht jederzeit möglich ist, so ist eine eindeutige Zuordnung von Ausbildungsmodulen, die sich ausschliesslich auf Tätigkeiten von Klassenlehrpersonen beziehen würden, und Modulen, die diese Tätigkeiten nicht tangieren, derzeit nicht zu leisten – zu eng ist vermutlich der Konnex. In allen Modulen wird davon ausgegangen, dass Primarlehrpersonen auch Klassenlehrperson sind. Implizit wird für Tätigkeiten von Klassenlehrpersonen auch in Modulen mit anderen Schwerpunkten, im Alltag und schon vor der Ausbildung gelernt.

Die berufspraktische Ausbildung legt den Fokus bereits im ersten Studienjahr (für alle Studiengänge) bewusst auf die Rolle der Klassenlehrperson, sei dies im Umgang mit den Planungsinstrumenten oder im ersten und im zweiten Semester in den Tagespraktika. Ergänzend und vertiefend bietet die Pädagogische Hochschule Zürich in der Berufseinstiegsphase und in der Weiterbildung spezifisch auf die Klassenlehrperson zugeschnittene Angebote an. Wichtige Fähigkeiten und Skills von Klassenlehrpersonen lassen sich nur ausbilden, wenn die Studierenden über einen langen Zeitraum in einer Klasse wirken können und dabei die Verantwortlichkeiten einer Klassenlehrperson tragen. Dies ist derzeit nicht möglich, weil die Studierenden während der Ausbildung für kürzere Zeit immer wieder anderen Klassen zugeteilt werden.

5 Ausblick

Das Ausbildungscurriculum wird laufend überprüft, um künftig noch kohärenter eine ansprechende und anspruchsvolle Bildung sowie den effektiven Kompetenzerwerb zur Klassenlehrperson zu gewährleisten. Noch konsequenter werden die professionelle Entwicklung von der Lehrperson ohne besondere Aufgaben (z.B. Fachlehrperson) zur Klassenlehrperson modelliert und curriculare Akzente neu justiert. Die spezifische Konstellation – grosse Verantwortlichkeiten der Klassenlehrperson und hohe gesellschaftliche Ansprüche an die Qualität ihrer Arbeit, sehr kurze Ausbildung ohne Masterabschluss – zwingen die Pädagogischen Hochschulen dazu, die Schwerpunkte der im Studium zu entwickelnden Kompetenzen intelligent an den aktuellen und dynamischen Berufsanforderungen auszurichten. Der Einbau neuer Inhalte ins Curriculum setzt den Abbau der vorhandenen voraus. Noch länger werden Primarlehrpersonen im Berufsalltag in den meisten Fällen auch Tätigkeiten von Klassenlehrpersonen ausüben. In fernerer Zukunft ist vielleicht ein Differenzierungsmodell gefragt, um den steigenden Ansprüchen gerecht zu werden, etwa durch zukünftige Studienprofile wie «Primarlehrperson mit Schwerpunkt Inklusion» oder «Lehrperson mit Schwerpunkt Klassenlehrperson» – denn die «Erwartungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden, sind hoch und steigen jeden Tag» (Schleicher, 2019, S. 309).

Literatur

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C.** (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 208–319.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.** (2001). «Führungskraft Lehrer». *Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild*. Berlin: BDA.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K.** (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (S. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Horlacher, R.** (2017). *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history*. London: Routledge.
- Kanton Zürich.** (2000a). *Lehrpersonalverordnung (LPVO) vom 19. Juli 2000, Änderungen vom 18. März 2015*. Zürich: Staatskanzlei.
- Kanton Zürich.** (2000b). *Projekt Pädagogische Hochschule. Schlussbericht zur Projektphase I*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Kanton Zürich.** (2020). *Neu definierter Berufsauftrag. Handbuch für Schulleitungen. Gültig ab Schuljahr 2020/21*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- Kellner, T. H.** (2005). «Muss ein guter Lehrer klug sein?» *Pädagogische Rundschau*, 59 (3), 279–295.
- Noddings, N.** (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4. Auflage) (S. 99–105). Washington: American Educational Research Association.
- Noddings, N.** (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771–781.
- OECD.** (2020). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- PHZH.** (2018). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Ausbildung.
- PHZH.** (2021). *Bildung und Erziehung Primarstufe*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Ausbildung.
- Schleicher, A.** (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. Bielefeld: wbv.
- Schmid, C.** (2015). Schreckgespenst Akademisierung in der Primarlehrerbildung. Praxis und Persönlichkeit als Lösungen. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 179–196). Bern: hep.

Autorin und Autor

Christine Neresheimer, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, c.neresheimer@phzh.ch
Christoph Schmid, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, christoph.schmid@em.phzh.ch

Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler

Zusammenfassung Die Ansprüche und Erwartungen, die an Klassenlehrpersonen gestellt werden, sind hoch, weshalb der Berufseinstieg, auf der Primarstufe sehr oft in der Rolle als Klassenlehrperson, belastend sein kann. Dem entgegenwirkend ermöglicht der Studiengang «Studienbegleitender Berufseinstieg» (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern einen vorgezogenen, institutionell begleiteten Übergang in die Berufstätigkeit.

Schlagwörter studienbegleitender Berufseinstieg – Ressourcen – Kooperation

Experiencing the role of the class teacher actively in training. The preparation programme «Accompanied Career Entry during Studies» (ACES) at the Bern University of Teacher Education

Abstract The requirements and expectations that are placed on class teachers are high, which is why entering the profession, especially at primary-school level often in the role of a class teacher, can be stressful. In order to counteract this, the preparation programme «Accompanied Career Entry during Studies» (ACES) at the Bern University of Teacher Education allows an early, institutionally supported transition into the profession.

Keywords study-accompanying career entry – resources – cooperation

1 Ausgangslage

Die Handlungsbereiche einer Klassenlehrperson auf der Primarstufe sind vielseitig. Wenn sich Studierende im dreijährigen Bachelorstudiengang «Primarstufe» der Pädagogischen Hochschule Bern auf die Tätigkeit als Allrounderinnen und Allrounder vorbereiten, wird die Funktion als Klassenlehrperson implizit immer schon mitgedacht und in verschiedenen Modulen und Lehrangeboten explizit thematisiert. Während des Studiums arbeiten sie an Kompetenzen, die sich in drei Handlungsfeldern verorten lassen (PHBern, 2012): «Unterricht», «Schule» und «Lehrperson». Das Handlungsfeld «Unterricht» ist wegen des breiten Spektrums von Unterrichtsinhalten auf der Primarstufe komplex. Sowohl in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen als auch in den fachlich-fachdidaktischen Ausbildungsbereichen steht dieses Handlungsfeld im Zentrum. Bezogen auf die Handlungsfelder «Schule» und «Lehrperson» können die Studierenden weniger konkrete Erfahrungen sammeln: Im Studium werden zentrale

Konzepte erarbeitet, wodurch die Basis für einen reflexiven Umgang mit diesen Tätigkeiten gelegt wird. In erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsmodulen und in den Begleitgefässen zum Praktikum wird an der Pädagogischen Hochschule Bern mit dem berufsbiografischen Ansatz gearbeitet (Hericks, 2006; Terhart, 2011). Der strukturtheoretische Ansatz kommt in sozialwissenschaftlichen Modulen sowie in Reflexionsgefässen zur Anwendung (Helsper, 2014; Oevermann, 1996).

2 Herausforderungen einer Klassenlehrperson im Berufseinstieg

In den Praktika gewinnen Studierende als Beobachtende Einblick in die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie Fachpersonen, agieren jedoch nie als Verantwortliche. Die vielfältigen Kooperationsaufgaben als Klassenlehrperson werden sie erst im Verlauf ihrer weiteren berufsbiografischen Entwicklung nach Abschluss der Grundausbildung eigenständig gestalten können (Keller-Schneider, 2018). Dabei sind die Ansprüche und Erwartungen hoch, besonders auch bezogen auf die Rolle als Klassenlehrperson, die Kooperation im Team und mit den Eltern sowie den Umgang mit eigenen Ressourcen. Nicht von ungefähr blicken fortgeschrittene Studierende sorgenvoll auf den bevorstehenden Berufseinstieg. So zeigt auch der aktuelle Forschungsstand, dass insbesondere Lehrpersonen im Berufseinstieg höchst belastet sind und sich zu wenig auf dessen Bewältigung vorbereitet fühlen (Dicke & Waldeyer, 2020, S. 834).

Damit es Berufseinsteigenden gelingt, die Anforderungen als Herausforderung anzugehen, anstatt sie per se als Belastungen zu bewerten, sind unter anderem Ressourcen notwendig (Keller-Schneider, 2010). Hier liegt der Fokus des vorliegenden Beitrags. Die subjektive Bewertung von Belastungen sowie die «beanspruchungsmindernden Effekte von Ressourcen» (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 7) sind für die Professionalisierung von Lehrpersonen entscheidend (Cramer, 2020). Ressourcen können innerhalb oder ausserhalb einer Lehrperson liegen und entsprechend personaler oder beruflicher Art sein (van Dick & Stegmann, 2013). Personale Ressourcen beeinflussen die subjektive Verarbeitung objektiver Belastungen. So hat eine geringe Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf Belastbarkeit und Ausdauer (Kitching, Morgan & O'Leary, 2009, S. 54). Hingegen wirkt beispielsweise Professionswissen über Klassenführung als personale Ressource entlastend (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2006). Berufliche Ressourcen zeichnen sich durch ihr Vorhandensein am Arbeitsplatz aus und sind entsprechend nicht kognitiven Ursprungs (Cramer et al., 2018, S. 11). Für den Berufseinstieg gilt die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz als zentrale berufliche Ressource (Rothland, 2013), da sie unter anderem objektive Belastungen einzudämmen vermag (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006, S. 114). Die kollegiale Unterstützung wirkt insbesondere dann entlastend, wenn durch intensive Kooperation gemeinsam Lösungen für berufliche Herausforderungen erarbeitet werden (Terhart, 1998).

3 Studienbegleitender Berufseinstieg ermöglicht das aktive Erleben der Funktion einer Klassenlehrperson

Um den Fokus bereits während der Ausbildung auf die Phase des Sicheinfindens im Lehrberuf und im spezifischen auf Ansprüche und Erwartungen an die Rolle einer Klassenlehrperson zu richten, wurde an der Pädagogischen Hochschule Bern am Institut Primarstufe (IPS) – gemeinsam mit dem Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen (IWD) – der Studiengang «Studienbegleitender Berufseinstieg» (SBBE) konzipiert (www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/studienbegleitender-berufseinstieg). Im Studiengang «SBBE» wird eine direkte Verbindung von Studium und Berufseinstieg geschaffen: Nach zwei regulären Studienjahren absolvieren die SBBE-Studierenden die letzte Studienphase in zwei Jahren anstatt in einem Jahr, wie dies im regulären, dreijährigen Bachelorstudium der Fall ist. Während der vier Semester sind sie an einer Schule in Teilzeit als Lehrperson tätig und absolvieren im Kontext dieser Anstellung zwei Praktika und zwei Teamteaching-Phasen (Guidon, Profe-Bracht & Bühler, 2021). Die Handlungsfelder «Schule» und «Lehrperson», in welchen die Tätigkeit als Klassenlehrperson besonders anforderungsreich ist, rücken damit ins Zentrum. Die Studierenden besuchen neben den curricular vorgegebenen Lehrveranstaltungen der Grundausbildung am IPS parallel dazu am IWD spezifische Veranstaltungen zum Berufseinstieg. In bedürfnisorientierten Veranstaltungen können sie Handlungsmöglichkeiten und theoretische Hintergründe vertiefen und so ihr Professionswissen über Klassenführung erweitern. Auch an Supervisionstreffen mit Dozierenden des IWD werden die personalen Ressourcen indirekt gestärkt, indem Fälle aus der Praxis besprochen und analysiert werden und, damit verbunden, die Selbstwirksamkeit thematisiert wird. Des Weiteren wird an jährlichen Standortgesprächen mit den Studierenden vor dem Hintergrund der festgelegten Kompetenzen eine Evaluation der Stärken, Ressourcen und Lernbedürfnisse vorgenommen. Auch hierbei wird in der Dimension «Lehrperson» an der Kompetenz «Ressourcen und Kompetenzen über längere Zeit differenziert einschätzen und konkrete fach-, unterrichts- und schulbezogene Probleme artikulieren und reflektieren» (PHBern, 2019, S. 86) gearbeitet.

4 Erkenntnisse aus dem studienbegleitenden Berufseinstieg

Der Studiengang «SBBE» begann 2019 mit 17 Studierenden. Seither steigen kontinuierlich jeweils ungefähr zwanzig Studierende pro Schuljahr ein. Zur Illustration werden im Folgenden Ergebnisse zweier Erhebungen beigezogen. Es handelt sich erstens um ausgewählte Aussagen aus einer externen Evaluation der Pädagogischen Hochschule Luzern, in welcher mit den 17 Studierenden der ersten Kohorte und deren Begleitpersonen (Schulleitungen, Stellenpartnerinnen und Stellenpartner, Mentors- und Praxislehrpersonen) während zweier Jahre (Sommer 2019–2021) online Befragungen, Telefoninterviews und Fokusgruppengespräche durchgeführt wurden (Näpflin & Tettenborn, 2021). Zweitens werden Aussagen aus einer Interviewstudie

beigezogen, die im Mai 2020 mit derselben Studierendengruppe durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurde (Guidon et al., 2021).

Aus diesen beiden Erhebungen geht hervor, dass der Berufseinstieg durch den Studiengang «SBBE» von der Mehrheit der Studierenden als «sanfter» erlebt wurde, begründet unter anderem mit der Möglichkeit, die personalen und beruflichen Ressourcen zu stärken. Im Bereich der personalen Ressourcen gibt es Hinweise darauf, dass mögliche Bezüge zwischen Studium und Praxis dazu beigetragen haben, unrealistische Erwartungen an den Beruf zu relativieren sowie das Professionswissen (u.a. im Bereich der Klassenführung) gezielt zu erweitern. So sei in den Veranstaltungen am IPS und am IWD die Selbstwirksamkeit als Lehrperson immer wieder Thema; durch den Studiengang «SBBE» könne diese direkt erlebt werden. Ausbildungsinhalte gewinnen an Relevanz, denn mit einer forschenden und lernenden Haltung werden Praxiserfahrungen gesammelt und im Austausch mit Peers vertieft. Dieser Austausch ist für Studierende attraktiv – er trägt zugleich dazu bei, dass der Studiengang «SBBE» als ein «lernintensives Studienmodell» zu verstehen ist («Schlussbemerkung der Studierenden», Nöpflin & Tettenborn, 2021, S. 29).

Im Bereich der beruflichen Ressourcen kann die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz, im Konkreten die Begleitung in der Elternarbeit, als beanspruchungsreduzierend hervorgehoben werden. Sie wurde von den SBBE-Studierenden explizit als entscheidende Ressource für ihre Belastungsreduktion genannt (Nöpflin & Tettenborn, 2021, S. 23). Es kam klar zum Ausdruck, dass die tägliche Begleitung in Form von Zusammenarbeit und der gemeinsamen Arbeit an Herausforderungen mit Gleichgesinnten am Schulort Belastungen minimieren kann. Im Studiengang «SBBE» findet aufgrund der Teilzeitanstellung erstens eine organisatorische Zusammenarbeit mit der Stellenpartnerin bzw. dem Stellenpartner sowie mit den beteiligten Fachlehrkräften in der Klasse statt. Zweitens entsteht die Kooperation auch auf der Ebene des Schulteam (teils Stufenteam), da die SBBE-Studierenden aufgrund ihrer Festanstellung aktiv im Kollegium agieren müssen. Vonseiten der Schule muss Bereitschaft zur Kooperation vorhanden sein, da sie sich mit der Anstellung dieser Studierenden bewusst auf die Rolle der Lehrperson in Ausbildung eingelassen hat. Drittens wird in den fest angelegten jährlich wiederkehrenden Teamteaching- und Praktikumssequenzen die Kooperation mit Praxislehrpersonen gelebt.

Des Weiteren sehen es SBBE-Studierende als grossen Gewinn, die Gelegenheit zu haben, als «richtige» Lehrperson zu arbeiten, jedoch in vielen Bereichen Verantwortung abgeben zu können (z.B. bezüglich der Arbeit als Klassenlehrperson, der Zusammenarbeit mit Eltern, des Budgets):

Ja, es ist halt sehr cool, dass gerade während dem Studieren wie schon arbeitet und einen einfacheren Berufseinstieg hat. Also ich habe mir so überlegt, wenn ich jetzt dieses Jahr fertig geworden wäre, danach irgendwie 100% anzufangen als Klassenlehrer. Das hätte ich mir wie nicht zugetraut. Und eben auch gerade als Klassenlehrer, wo man so viele Aufgaben noch bekommt, und jetzt sehe ich so ein bisschen einen Einblick, was die noch alles machen und wie sie es machen, wie sie Elterngespräche machen. Einfach so wertvolle Erfahrungen, ja. (Guidon et al., 2021, B.N., 05:51)

Der Studiengang «SBBE» ermöglicht ein aktives Erleben der Rolle als Klassenlehrperson, ohne dabei die Verantwortung zu tragen, womit grosse Herausforderungen entschärft werden können. Die bedeutendste Entlastung sehen SBBE-Studierende im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern, wenn Schullaufbahntscheide anstehen oder Konflikte drohen. Hier können sie zurückstehen und der Stellenpartnerin, dem Stellenpartner oder der Schulleitung den Lead überlassen – dies im Wissen, dass sie eine Lehrperson in Ausbildung sind, für ihre Handlungen aber trotzdem als professionelles Gegenüber legitimiert sind und auf Augenhöhe agieren können. Sicherheit geben ihnen auch die beginnende Identifikation mit dem Beruf und der Klasse sowie das Vertrauen in ihr Tun. Der grösste Unterschied liegt darin, ob sie in einer Klasse als Lehrperson oder «nur» als Praktikantin oder Praktikant agieren. Die Studierenden bestätigen, dass sie durch die Elternkontakte im Rahmen des Studiengangs «SBBE» etwas gelernt oder Berührungspunkte gegenüber Eltern abgebaut hätten.

Schliesslich zeigen die Ergebnisse, dass sich die Erwartungen der Studierenden an einen erweiterten Bezug zur Praxis und zur Arbeit als Lehrperson erfüllt haben. Sie fühlen sich in ihrer Berufswahl gestärkt und konnten einen intensiven Kontakt zu erfahrenen Lehrpersonen aufbauen und pflegen. SBBE-Studierende erleben die verschiedenen Facetten und tatsächlichen Belastungsmomente des Lehrberufs bereits in der Praxis während des Studiums. Sie sind dadurch besser vorbereitet, gelassen und motiviert, in Vollzeitstellen einsteigen zu können (Antworten zu «Begründungen, den Studiengang SBBE erneut zu wählen», Näpflin & Tettenborn, 2021, S. 28).

5 Schlussfolgerungen und Fazit

Verschiedene Tätigkeiten und Kompetenzen der Klassenlehrperson können im Lehrberuf nur in der konkreten Situation erfahren werden (Tettenborn, 2010, S. 426). Trotzdem bieten sich in den ersten Ausbildungsjahren in vielfältigen Praktikumssettings Möglichkeiten, im Hinblick auf das situationsbezogene Können im Handlungsfeld «Schule» Tätigkeiten wie die Kooperation im Sinne von Ko-Konstruktion (z.B. in der Unterrichtsentwicklung) zu erproben und zu üben sowie Erlebtes reflexiv zu verarbeiten. In den beiden SBBE-Jahren können personale und berufliche Ressourcen, ausgehend von realen Belastungen, gezielt aufgebaut und gestärkt werden. Der begleitete Berufseinstieg ermöglicht es, die Dichte und die Komplexität neuer Handlungssituationen abzuschätzen und diese kontrolliert anzugehen. Die im Hinblick auf die erste Stelle als Klassenlehrperson befürchteten Beanspruchungen können abgeschwächt werden. Die

Berufseinsteigenden können sich die Aufgaben als Klassenlehrpersonen aktiv erarbeiten, teilweise aber auch aus einer beobachtenden Position Einblick nehmen. Dabei stellt der bewusste Austausch über den Umgang mit Ressourcen in den Begleitangeboten selbst eine Ressource dar. Auch Unsicherheiten und mögliche Belastungsmomente in der Kooperation mit Eltern können im Studium antizipiert werden, sodass Handlungsoptionen entworfen werden können. Den SBBE-Studierenden bietet sich zusätzlich die Gelegenheit, die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten am Schulort handlungs- bzw. «verantwortungsentlastet» zu erkunden.

Wie die Aussagen zeigen, haben die beruflichen Ressourcen nicht nur für eine situative Entlastung gesorgt. Sie wirkten nachhaltig, indem sie ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens beförderten, in einer künftigen Anstellung als Klassenlehrperson zu bestehen. Im Studiengang «SBBE» können Synergien genutzt werden: Die spezielle Konstellation der Novizinnen und Novizen im Berufsfeld sowie die Begleitangebote der beiden Institute der Pädagogischen Hochschule Bern ermöglicht es den SBBE-Studierenden, verschiedene kooperative Settings auszuloten. Dasselbe gilt für die Stellenteilung, die Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson und den Kontakt zu Mitstudierenden. Überdies werden die Berufseinsteigenden von Mentorinnen und Mentoren sowie von Begleitpersonen unterstützt. Ihnen werden die flankierenden Begleit- und Coachingangebote bereitgestellt, die für angehende Klassenlehrpersonen generell als hilfreich angesehen werden (Tettenborn, 2010, S. 242).

Als Fazit halten wir fest, dass der Studiengang «SBBE» aufgrund der bisher gewonnenen Erkenntnisse und bezogen auf die formulierten Problemfelder als Modellfall für die Vorbereitung auf die Funktion als Klassenlehrperson bezeichnet werden kann. Durch die Stärkung von Ressourcen wird der Berufseinstieg insgesamt «entdramatisiert». Der Austausch zwischen Berufsfeld und Ausbildungsinstitution kann durch den Studiengang «SBBE» in beide Richtungen gewinnbringend verstärkt werden: Mehr konkrete Situationen und neu entdeckte berufliche Ressourcen auf der Seite des Schulorts, gezielte und fallbasierte Weiterentwicklung der personalen Ressourcen und des Reflexionswissens auf der Seite der Grundausbildung. Die SBBE-Studierenden entwickeln ihre Kooperationskompetenz in erster Linie bezogen auf die Aufgabenteilung und den Austausch im Klassen- und Stufenteam weiter. Diese konkreten und meist positiven Erfahrungen stärken die Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Schulalltag. Eine intensive Kooperation im Team für die gemeinsame Lösungsfindung hat sich dadurch noch nicht etabliert. Gemäss Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 91) lassen sich im Schulfeld insgesamt «elaborierte Kooperationsformen selten beobachten». Gerade multiprofessionell zusammengestellte Klassenteams könnten jedoch das Ausbalancieren der Anforderungen an Klassenlehrpersonen unterstützen. Am Schulort die Weiterentwicklung von multiprofessionellen Teams zu thematisieren, ist jedoch nicht Aufgabe der Berufseinsteigenden. Hier muss die Pädagogische Hochschule Bern, gerade bezogen auf den Studiengang «SBBE», vermehrt aktiv werden. Nicht zuletzt auch im Hinblick auf die künftige Funktion als Klassenlehrperson ist dieser Punkt zentral.

Literatur

- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M.** (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C.** (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklungen und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–108). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S.** (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), 1–23.
- Dicke, T. & Waldeyer, J.** (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 833–839). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guidon, I., Profe-Bracht, I. & Bühler, C.** (2021). «Wir haben es einfach probiert!». Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 92–100.
- Helsper, W.** (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B.** (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Berlin: Springer.
- Kitching, K., Morgan, M. & O’Leary, M.** (2009). It’s the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (1), 43–58.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J.** (2006). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290.
- Näpflin, C. & Tettenborn, A.** (2021). *Evaluation des Projekts Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) der PHBern. Abschlussbericht*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PHBern.** (2012). *Orientierungsrahmen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2019). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Rothland, M.** (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 231–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E.** (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In W. Schley, H. Altrichter & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung, Band 1* (S. 560–585). Innsbruck: Österreichischer Schulbuch-Verlag.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224) Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A.** (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.

van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 43–59). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Irene Guidon, MSc., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, irene.guidon@phbern.ch

Andrea Arpagaus, MSc., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, andrea.arpagaus@phbern.ch

Caroline Bühler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe, caroline.buehler@phbern.ch

Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption

Ramona Martins und Livius Fordschmid

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag thematisiert ausgewählte Merkmale, welche charakteristisch für die besondere Ausgangslage von Klassenlehrpersonen an Gymnasien sind. Dabei wird die Bedeutung der sich daraus ergebenden Implikationen für die Praxis als gymnasiale Klassenlehrperson skizziert, wonach vor diesem Hintergrund die Studieninhalte und die Studienschwerpunkte des schweizweit einzigartigen Weiterbildungsstudiengangs «CAS Klassenlehrer/-in an Gymnasien» vorgestellt werden. Ziel ist es, den noch kaum vorhandenen Diskurs über Klassenlehrpersonen an Gymnasien, ihre Aufgaben, Herausforderungen und die dafür notwendigen Kompetenzen anzuregen und gymnasialen Lehrpersonen eine berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeit vorzustellen.

Schlagwörter gymnasiale Klassenlehrpersonen – Lehrpersonenweiterbildung – Sekundarstufe II

The special school setting of class teachers in Swiss high schools and a unique opportunity for professional development in Switzerland

Abstract This article discusses characteristic features of the special school setting in which class teachers at Swiss high schools find themselves. It first outlines the resulting implications and their relevance to the practice as a high-school class teacher. Afterwards, the article sets forth in which way a professional-development programme that leads to the certificate of advanced studies «Class Teacher at High Schools» takes these characteristics and implications into account in its curriculum. The aim is to stimulate the still hardly existing discourse about high-school class teachers, their tasks, challenges, and requisite skills and to introduce high-school teachers to a unique opportunity for professional development.

Keywords high-school class teachers – professional-development programme for teachers

1 Einleitung

Als Organisationstalent, Vermittlerin, Sprachrohr, Beziehungsspezialistin, Mobbingexpertin, Sonderpädagogin, Erzieherin oder Koordinatorin besitzt eine Klassenlehrperson viele unterschiedliche Hüte und trägt diese, je nach Schule, Schulstufe und Situation, auf unterschiedliche Art und Weise. Ein kurzer Blick in die Literatur bestätigt, dass sich eine Klassenlehrperson mit unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen auseinandersetzen und sich der diversen Aufgaben und Ansprüche regelmässig

annehmen muss. So erwarten Schülerinnen und Schüler etwa, dass sie ihrer Klassenlehrperson vertrauen können und fair behandelt werden (Klaffke & Priebe, 2005). Die Erwartungen der Schulleitung bündeln sich hingegen insbesondere in den administrativ-organisatorischen Führungsaufgaben, die eine Klassenlehrperson zu erledigen hat, und die Kolleginnen und Kollegen erwarten, dass die Klassenlehrperson Informationen und Beschlüsse entlang der geltenden Richtlinien und des bestehenden Handlungsrahmens bündelt und priorisiert oder bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in einer aktiven Rolle Handlungsmöglichkeiten oder Disziplinarmaßnahmen einleitet und koordiniert (Tettenborn, 2010). Es wird deutlich, dass die an eine Klassenlehrperson herangetragenen Ansprüche und die daraus resultierenden Aufgaben sehr vielfältig, anspruchsvoll und ressourcenintensiv sein können und umfassende soziale, personale, methodische und fachliche Kompetenzen verlangen.

Der CAS-Studiengang «Klassenlehrer/-in an Gymnasien» der Pädagogischen Hochschule Luzern setzt genau hier an. Er richtet sich nach dem Prinzip «Von der Praxis für die Praxis». So baut der CAS-Studiengang im Kern auf konkrete Fälle und Situationen aus der Praxis auf. Die Teilnehmenden bringen konkrete Fälle oder Situationen aus ihrer persönlichen Praxis in die Weiterbildung mit, die angereichert durch theoriegeleitete Lösungsansätze diskutiert werden. Wichtige Themen, die nicht im Rahmen solcher Fallbesprechungen bearbeitet werden können, werden mittels von den Dozierenden eingebrachter «Fälle» und dafür notwendiger bzw. hilfreicher theoretischer Erklärungen ergänzt. Es wird Wert darauf gelegt, dass sowohl die Dozierenden als auch die Inhalte des CAS-Studiengangs aus der Praxis von Klassenlehrpersonen kommen. Das Bearbeiten dieser praxisrelevanten Fälle vor dem Hintergrund bedürfnisorientierter und theoriegeleiteter Reflexion zielt darauf ab, dass die Transferleistung zwischen Theorie und Praxis der Repertoire-Erweiterung der Teilnehmenden zugutekommt. Der Studiengang ist schweizweit einzigartig. Er richtet sich explizit an Klassenlehrpersonen von Gymnasien bzw. der Sekundarstufe II und lädt die Teilnehmenden dazu ein, sich mit ihrer Rolle, ihren Aufgaben und den dafür notwendigen pädagogischen, methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen auseinanderzusetzen und auf diese Weise ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Der vorliegende Beitrag möchte sich zuerst der besonderen Ausgangslage von Klassenlehrpersonen an Gymnasien widmen. Anschliessend sollen Bezüge zu den Inhalten des Studiengangs sowie zu den bisherigen Erfahrungen hergestellt werden, was den noch kaum vorhandenen Diskurs über Klassenlehrpersonen an Gymnasien sowie ihre Aufgaben und Herausforderungen anregen soll.

2 Aufgaben, Ausbildung und Ausgangslage von gymnasialen Klassenlehrpersonen

2.1 Aufgaben von gymnasialen Klassenlehrpersonen – ein kurzer Abriss

Studien und Untersuchungen, die sich explizit den Klassenlehrpersonen an Gymnasien widmen, sind bisher kaum vorhanden. Dennoch lässt sich aus unterschiedlicher Fachliteratur (vgl. z.B. Friedrichs & Schubert, 2013; Klaffke, 2009) wie auch aus diversen Praxisquellen wie den kantonalen Bestimmungen zum Berufsauftrag von (Klassen-) Lehrpersonen ein grösstenteils einheitliches Bild über die Aufgaben von Klassenlehrpersonen an Gymnasien ableiten. Klaffke (2009) zum Beispiel unterteilt anfallende Aufgaben einer Klassenlehrperson generell in vier Bereiche: «Unterricht», «Klassenklima», «Kooperation» und «Verwaltung». In diese Kategorien teilt er Aufgaben wie beispielsweise das Prüfen von Kompetenzen und das Führen von Lerngesprächen (Unterricht), das Einführen von Ritualen und Regeln (Klassenklima), das Durchführen von Elterngesprächen und das Koordinieren der Zusammenarbeit im Lehrkollegium (Kooperation) sowie das Organisieren der Klassenkasse und der Telefonlisten (Verwaltung) ein.

Dass diese Aufgaben nicht aus der Luft gegriffen sind, zeigt ein Blick in die Praxis. Auf der Volksschulstufe wird beispielsweise in der Handreichung des Kantons Aargau zum «Berufsauftrag der Lehrpersonen» (Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, 2022) festgehalten, dass eine Klassenlehrperson die erste Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte sei und für das Führen von Elterngesprächen und das Koordinieren des Austauschs unter den Lehrpersonen, die gemeinsam eine Klasse unterrichten, zuständig sei. Auch der Kanton Luzern hält die Koordination der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Lehrpersonen fest und betont, dass Klassenlehrpersonen als Ansprechperson für die erforderlichen Kontakte zwischen Schulleitung, Erziehungsberechtigten, Lernenden und Fachpersonen aus Schuldiensten, Behörden etc. zuständig seien (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2020, S. 10). Ihre Aufgaben unterteilen sich auf die Arbeitsfelder «Unterricht», «Lernende» und «Schule». Die Klassenlehrperson ist daher unter anderem mit der Leitung des Unterrichtsteams, mit der individuellen Begleitung von Schülerinnen und Schülern sowie mit der Elternzusammenarbeit oder auch mit der Vertretung von Schulinteressen in der Klasse (und vice versa) beschäftigt (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2020, S. 16). Ungefähr dieselben Aufgaben zeichnen sich auch auf der Sekundarstufe II-A (Gymnasium und Mittelschulen) ab, wie zum Beispiel ein Dokument des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen für eine Kantonsschule aufzeigt, das unter anderem die Rechte, Pflichten und Aufgaben einer Klassenlehrperson festschreibt (Kantonsschule Sargans, 2002).

Es scheinen sich, zumindest auf der Ebene der kantonalen Bestimmungen, keine markanten Unterschiede bezüglich der Aufgaben einer Klassenlehrperson auf der Volksschulstufe und der Aufgaben einer Klassenlehrperson auf der Sekundarstufe II-A

abzuzeichnen. Dennoch variieren die konkret in der Praxis anfallenden Probleme und die dafür erforderlichen Kompetenzen von Klassenlehrpersonen sowie die damit zusammenhängenden Verantwortlichkeiten je nach Schulstufe. Die Anforderungen und Aufgaben einer Klassenlehrperson sind von didaktischen Grundprinzipien und strukturellen Bedingungen geprägt, welche auf der jeweiligen Schulstufe vorherrschen. In der Schweiz lässt sich auf der Sekundarstufe II-A das Fachlehrpersonenprinzip vorfinden, bei welchem verschiedene Fachlehrpersonen den Unterricht der Klasse entlang ihrer Fachdisziplinen aufteilen, wobei Lehrpersonen nebst dem Erteilen von Fachunterricht auch das Amt der Klassenlehrperson übernehmen können. Damit sind diese Fachlehrpersonen dann für eine bzw. teilweise für mehrere Klassen parallel verantwortlich, wobei sie «ihre Klasse(n)» meist nur wenige Lektionen während ihrer Fachlektionen und einer allfälligen Klassenstunde zu sehen bekommen. Denn das Gymnasium im Schweizer Bildungssystem folgt einem bestimmten Auftrag: Es dient hauptsächlich zur Vorbereitung auf ein Universitätsstudium und soll somit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur allgemeinen Hochschulreife führen. Dafür ist insbesondere die allgemeine Ausbildung der Schülerinnen und Schüler in den diversen festgeschriebenen Fächern erforderlich (EDK, 1995). Der fachdidaktischen Ausbildung von gymnasialen Lehrpersonen kommt daher ein relativ hoher Stellenwert zu.

2.2 Zur Ausbildung von gymnasialen (Klassen-)Lehrpersonen

Zur Erlangung eines Lehrdiploms für die Sekundarstufe II müssen angehende Gymnasiallehrpersonen nach ihrem erfolgreich abgeschlossenen Masterstudium in einem oder zwei MAR-Fächern (z.B. Deutsch, Geschichte, Biologie, Musik etc.) eine berufliche Ausbildung im Umfang von mindestens 60 ECTS-Punkten absolvieren (EDK, 2019). Die berufliche Ausbildung sieht mindestens je 15 Kreditpunkte in Erziehungswissenschaften und berufspraktischer Ausbildung sowie Fachdidaktik im Umfang von mindestens 10 Kreditpunkten pro MAR-Fach vor. Eine Sekundarschullehrperson absolviert im Vergleich dazu während ihres Masterstudiums, das zum Unterrichten auf der Sekundarstufe I berechtigt, Studienleistungen im Bereich «Erziehungswissenschaften» im Umfang von 36 Kreditpunkten. Hinzu kommen im Bereich der berufspraktischen Ausbildung 48 Kreditpunkte und (vereinfacht dargestellt) pro Fach, für welches eine Befähigung ausgestellt wird, je 30 Kreditpunkte, wovon jeweils 10 bis 15 Kreditpunkte (das heisst ungefähr die Hälfte) der Fachdidaktik angehören (EDK, 2019). Während die Anzahl der für Fachdidaktik vergebenen ECTS-Punkte in beiden Ausbildungen somit ungefähr gleich ausfällt, unterscheiden sich die beiden beruflichen Ausbildungen insbesondere im Umfang der zu erwerbenden erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen erheblich.

Dabei ist es das Ziel aller von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) reglementierten Lehrpersonenausbildungen, dass sich angehende Lehrpersonen diejenigen Kompetenzen aneignen, die für die Bildung und die

Erziehung von Schülerinnen und Schülern notwendig sind. Über alle Schulstufen hinweg bedeutet dies, dass nicht nur Kompetenzen erworben werden sollen, die es ermöglichen, im Rahmen der beruflichen Tätigkeit der Vielfalt und den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und ihre Fähigkeiten und Leistungen entsprechend zu beurteilen. Es bedeutet auch, dass die angehenden Lehrpersonen dazu befähigt werden sollen, mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Schulfeld zusammenzuarbeiten, in pädagogischen Projekten mitzuwirken, ihre eigene Arbeit zu evaluieren und ihre berufliche Weiterentwicklung zu planen (EDK, 2019). All dies erlernen im Optimalfall alle angehenden Lehrpersonen, das heisst auch gymnasiale Lehrpersonen, während ihrer beruflichen Ausbildung, womit sie grundsätzlich auch auf das Amt als Klassenlehrperson vorbereitet sind. Dennoch unterscheiden sich die beruflichen Ausbildungen zur Erlangung eines EDK-anerkannten Lehrdiploms bezogen auf Umfang und inhaltliche Schwerpunkte entlang der unterschiedlichen Schulstufen verhältnismässig stark. Es wird angenommen, dass gymnasiale Lehrpersonen ihr pädagogisches Handeln als Klassenlehrperson folglich stärker als andere Lehrpersonen erst durch ihre Unterrichtspraxis etablieren und etwa in weiterführenden Weiterbildungen reflektieren und vertiefen können.

2.3 Die besondere Ausgangslage von gymnasialen Klassenlehrpersonen

Wie bereits angedeutet, erfüllt das Gymnasium im Schweizer Bildungssystem eine besondere Rolle, die gemäss Brüggengbrock, Eberle und Oelkers (2016) enger definiert ist als in vielen anderen europäischen Ländern: Es dient hauptsächlich der Vorbereitung auf ein Universitätsstudium und soll den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen allgemeinen Hochschulzugang ermöglichen. Dieser klare Auftrag ist historisch gewachsen. Das Gymnasium entwickelte sich zunächst aus der Reform der alten kirchlichen und städtischen Lateinschulen und deren Umwandlung in die althumanistisch-protestantische höhere Schule im 16. Jahrhundert im Kontext der Reformation und formte sich anschliessend zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus dem noch frühneuzeitlich geprägten höheren Schulwesen zum nehumanistischen Gymnasium (Wolter, 2016).

Am Anfang der Konstituierung dieser Schulform im 19. Jahrhundert stand die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das Gymnasium allgemeinbildend oder fachspezifisch sein sollte. Brüggengbrock et al. (2016, S. 60) beschreiben das Schweizer Gymnasium nehumanistischer Prägung des 19. Jahrhunderts als «propädeutische Institution der Philosophischen Fakultät». Im Zuge unterschiedlicher Reformen (in den Jahren 1925 und 1972) verabschiedete man sich jedoch zunehmend von einer nehumanistischen Konzeption des Gymnasiums bzw. von einem «einheitlichen Allgemeinbildungsprogramm, das zur Hochschulreife führt» (Criblez, 2011, S. 11). Die darauffolgende Diskussion über die Ablösung des Konzepts der allgemeinen Hochschulreife durch die Idee der Fakultätsreife endete jedoch, als 1995 beschlossen wurde, die bis dahin ausdifferenzierten Maturitätstypen zugunsten einer formal einheitlichen Matura abzuschaffen. Die allgemeine Hochschulreife verlangt seitdem, dass Gymnasiastinnen und

Gymnasiasten zehn Grundlagenfächer durchlaufen, die nicht abgewählt werden können und zu Maturanoten führen (Brüggenbrock et al., 2016).

Diese Entwicklung ist grundlegend für das Selbstverständnis und das Curriculum dieser Schulform. Sie stellt daher auch ein wesentliches Merkmal der besonderen Ausgangslage an Gymnasien dar, in der sich gymnasiale Klassenlehrpersonen befinden, und äussert sich beispielsweise im in Abschnitt 2.1 beschriebenen Fachlehrpersonenprinzip. Aus dem aktuellen Vademecum zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (EDK, 2020) wird deutlich, dass dem Lernen in Fächern auch in Zukunft eine wesentliche Bedeutung zukommen wird, denn Fächer stellen gemäss Künzli (2006, S. 20 f.) das «organisatorische Gerüst der institutionalisierten Lehr- und Lernpraxis» dar. Es wird attestiert, dass die Unterrichtsfächer als zentrale Unterrichtsgefässe für das Erreichen der gymnasialen Bildungsziele essenziell seien, zugleich aber einen stärkeren Beitrag zum interdisziplinären Lernen zu leisten hätten (EDK, 2020).

Der Blick auf die historische Entwicklung der gymnasialen Schulform deutet nicht nur auf die dominierende geistesgeschichtliche Tradition der Gymnasien und insbesondere auf ihr enges Verhältnis zu den Universitäten hin, sondern er lässt vor diesem Hintergrund auch Rückschlüsse auf die Entwicklung der Zusammensetzung gymnasialer Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre sozioökonomischen oder kulturellen Hintergründe sowie ihre Leistungsbereitschaft zu. In der Schweiz qualifizieren sich pro Jahrgang rund 20% der Jugendlichen eines Jahrgangs für eine gymnasiale Ausbildung, welche bei erfolgreichem Abschluss den Zugang zu einem Universitätsstudium sichert (Brüggenbrock et al., 2016). Die Schülerinnen und Schüler von gymnasialen Klassenlehrpersonen gehören daher zu einer deutlich selektierten Gruppe. Daten der TREE-Studie zeigen allerdings, dass sowohl Jugendliche mit einem geringen sozioökonomischen Status als auch solche, die selbst in die Schweiz eingewandert sind und zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Amos, Böni, Donati, Hupka, Meyer & Stalder, 2003). Auch aktuellere Daten des Bildungsbarometers 2018 belegen den bereits in früheren Bildungsberichten enthaltenen Befund, dass die Wahrscheinlichkeit, an ein Gymnasium zu gehen, stark von der sozioökonomischen Herkunft beeinflusst wird: Die «Wahrscheinlichkeit, in ein Gymnasium einzutreten, [ist] für sehr talentierte Jugendlichen [sic] aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nur etwa halb so gross wie die entsprechende Wahrscheinlichkeit von vergleichbaren Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Familien» (SKBF, 2018, S. 159).

Diejenigen Jugendlichen, die das Gymnasium besuchen, gehören ausserdem zu den schulisch stärkeren Jugendlichen ihrer Kohorte. Dies lässt sich ebenfalls anhand der Daten des Bildungsbarometers 2018 feststellen, wenn die Wahl des Ausbildungstyps der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihren im PISA-Test gemessenen Kompetenzen in Mathematik und Testsprache betrachtet wird. Mit Bezug auf Felouzis und Charmillot (2017) kann ausserdem herausgestrichen werden, dass im Schweizer

Durchschnitt 11% der Unterschiede in den Mathematikleistungen durch Unterschiede im sozioökonomischen Status erklärt werden können. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse kann hergeleitet werden, dass sich gymnasiale Lehrpersonen vor einer Klassengemeinschaft befinden, in welcher Schülerinnen und Schüler vermehrt sozioökonomische und kulturelle Eigenschaften sowie Eigenschaften, die ihre Leistungsfähigkeit betreffen, teilen. Dieser Umstand sowie mögliche damit einhergehende Überzeugungen zeichnen die besondere Ausgangslage von gymnasialen Klassenlehrpersonen weiter aus.

Man könnte nun argumentieren, dass das Klassenlehramt an Gymnasien angesichts der besonderen Ausgangslage, das heisst der homogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus gutem Hause mit hohen Bildungsaspirationen und grosser Leistungsbereitschaft sowie des vorherrschenden Fachlehrpersonenprinzips, nur eine geringfügige Bedeutung habe. Die fachliche Stoffvermittlung stehe schliesslich im Vordergrund, um den Schülerinnen und Schülern zur Hochschulreife zu verhelfen, weshalb für Klassenlehrpersonen höchstens administrative oder im Sinne Klaffkes (2009) verwaltende oder kooperationsbezogene Aufgaben anfallen würden. Dies wäre jedoch eine stark verkürzte Sichtweise, wie nicht nur die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, sondern auch in Forschungsliteratur aus der Entwicklungs- und Jugendpsychologie deutlich gemacht wird. Denn wesentliche stufenspezifische Anforderungen an gymnasiale Klassenlehrpersonen ergeben sich durch den Umgang mit jugendtypischen Problemen, die unabhängig von sozioökonomischer und kultureller Herkunft auftreten. Jugendliche durchlaufen während der Adoleszenz wichtige Entwicklungsaufgaben, die sie immer wieder vor neue Herausforderungen stellen. In dieser Phase können Umstände, welche zu Mobbing, aggressiven Verhaltensweisen, problematischen Peerbeziehungen oder Konflikten in Schulen oder Familien führen, durchaus üblich sein (Berk, 2011; Hess & Scheithauer, 2015; Laursen & DeLey, 2011). Das Erkennen problematischer Entwicklungen im Jugendalter stellt gemäss Wanberg und Milkman (2012) eine grundlegende Voraussetzung für das pädagogische Handeln dar und beruht unter anderem auf einer positiven Beziehung zwischen den involvierten Parteien.

In der Forschung zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern zeigen sich allerdings schul- und klassenspezifische Unterschiede. So wird diese Beziehung an Gymnasien beispielsweise weniger positiv eingeschätzt als an Hauptschulen (Pfaffhauser, 2020). Gerade weil es nicht allen (Fach-)Lehrpersonen in allen Klassen gleich gut gelingt, positive Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen (Kemna, 2012), übernimmt die Klassenlehrperson eine grundlegende Verantwortung, die darin besteht, Jugendlichen im Umgang mit ihren Entwicklungsaufgaben eine entsprechende Förderung und Unterstützung jenseits des Fachunterrichts anbieten zu können. Gemäss Erfahrungen aus der Praxis stellt die Unterstützung bei Entwicklungsaufgaben eine wesentliche Funktion gymnasialer Klassenlehrpersonen dar und erstreckt sich von der Förderung von Selbstmanagementkompetenzen und

kooperativen Verhaltensweisen bis hin zur Förderung positiver Problemlösestrategien (Caldarella & Merrell, 1997; Eisenberg & Harris, 1984), um hier nur einige zu nennen.

3 CAS-Studiengang «Klassenlehrer/-in an Gymnasien» der Pädagogischen Hochschule Luzern

Auch das Lernen im Jugendalter ist unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund ein emotional aufregender Prozess. Diverse Studien weisen darauf hin, dass auf eine in der Kindheit stattfindende Phase grosser Neugier, breiter Interessen und eines starken Zutrauens in die eigene Person und die eigenen Fähigkeiten in der Jugend eine Phase wiederholter Misserfolge sowie des ständigen sozialen Vergleichs mit Mitschülerinnen und Mitschülern, einhergehend mit Einbrüchen in Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen, folgt (Sliwka, 2018). In Anbetracht dieser entwicklungs-, sozial- und lernpsychologischen Aspekte nehmen Klassenlehrpersonen eine Schlüsselrolle ein, das heisst beispielsweise dann, wenn es um Themen wie Sucht, Mobbing, psychische Gesundheit, plötzlichen Leistungseinbruch oder hohen Erwartungsdruck geht. Damit sich gymnasiale Lehrpersonen bei der Ausübung des Klassenlehramts gestärkt fühlen und die dabei anfallenden Aufgaben so professionell wie möglich angehen können, setzt der Studiengang «CAS Klassenlehrer/-in an Gymnasien» bei den Kompetenzen und Erfahrungen an, die sie im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung zur gymnasialen Lehrperson und im Verlaufe ihre Tätigkeit als Klassenlehrperson bereits gesammelt haben, und ergänzt diese mit konkreten (pädagogischen) Methoden sowie einschlägigem Fachwissen, zum Beispiel im Bereich der Jugendpsychologie. Der Studiengang erstreckt sich über drei Module:

- Modul 1: Grundlagen,
- Modul 2: Anwendung und Fallbearbeitung,
- Modul 3: Vertiefung und Abschluss.

In *Modul 1* liegt der Schwerpunkt auf der Stärkung der Kommunikations- und Führungskompetenzen der Teilnehmenden. Sie setzen sich mit der Rolle als Klassenlehrperson am Gymnasium auseinander und werden mit den Grundlagen der Kommunikationswissenschaften und gruppenspezifischer Prozesse sowie deren Anwendung in der Praxis vertraut gemacht. So üben die Teilnehmenden beispielsweise, Konflikte wahrzunehmen und einzuordnen sowie Verantwortung zu übernehmen und abzugeben. Zudem lernen sie unterschiedliche Gruppen- und Gruppenbildungsphasen kennen und wissen, wie sie diese unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen begleiten können. Des Weiteren werden sie in die Auseinandersetzung mit und in die Bearbeitung von eigenen Praxisfällen eingeführt. Die individuelle Fallbearbeitung wie auch die gemeinsame Fallbesprechung nehmen im Studiengang eine zentrale Stellung ein, wodurch sichergestellt werden soll, dass der Theorie-Praxis-Transfer zumindest in Pflichtthemen wie «Konfliktgespräche», «Mobbing», «Spurwechsel», «Krise» und «Einzelgespräche» gelingt. Weitere Themen, die meist direkt aus der Praxis kommen

und im Rahmen der Fallbesprechungen miteinbezogen werden, beziehen sich auf Schulversagen, Schul- und Prüfungsängste, Elternabende, Pubertät und Jugendpsychologie sowie die Förderung von Arbeits- und Lerntechniken.

In *Modul 2* werden die unterschiedlichen Fälle der Teilnehmenden mit Blick auf ihre Rolle als Klassenlehrperson und ihre «blinden Flecke» diskutiert. Dies mit dem Ziel, dass die Teilnehmenden ihre Selbstbefähigung und Selbstverantwortung stärken. Diese Stärkung wird ausserdem auch durch die Aneignung spezifischen Fachwissens erreicht. So werden Themen wie «Jugendliche in Krisen und die Herausforderungen für Klassenlehrpersonen» unter Begleitung einer Fachperson des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Diensts (KJPD) diskutiert und die Teilnehmenden erhalten Inputs zu den entwicklungspsychologischen Aufgaben im Jugendalter sowie zur Neurobiologie des Lernens. Der individuellen Weiterentwicklung der Jugendlichen wird ebenfalls Platz eingeräumt, indem gemeinsam mit Fachpersonen aus der Laufbahnberatung die für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zentralen Anliegen aufgearbeitet werden. Teilnehmende des CAS-Studiengangs werden dazu befähigt, anspruchsvolle Gespräche wie Einzelgespräche oder Elterngespräche zu führen und eignen sich einen sicheren Umgang mit den Bereichen der Suchtprävention und der Gesundheitsförderung an.

In *Modul 3* haben die Teilnehmenden ausserdem die Möglichkeit, ihre Kompetenzen bezüglich der Beratung und der Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Dies erfolgt nicht nur dadurch, dass Fachpersonen der Beratungsstelle für Gymnasien ihre Angebote und Arbeitsweisen vorstellen und wichtige Hinweise auf rechtliche Grundlagen geben, sondern auch deshalb, weil die Teilnehmenden Fragen, die sie sich im Rahmen ihrer Fallbearbeitung während des CAS-Studiums gestellt haben, abschliessend in ihrer CAS-Arbeit reflektiert beantworten.

Da auch die Zusammenarbeit sowie die Koordination innerhalb des Lehrkollegiums Teil des Aufgabenrepertoires von gymnasialen Klassenlehrpersonen ist, verfolgt der CAS-Studiengang das übergeordnete Ziel, dass die Teilnehmenden den Nutzen kollegialer Beratung unter Lehrpersonen selbst erfahren können. Daher wird beispielsweise bei den Fallbesprechungen mit Methoden wie zum Beispiel dem «reflecting team» gearbeitet, welche Klassenlehrpersonen anschliessend hervorragend in Teamgesprächen, Gruppeninterventionen, Projektgruppen und Entwicklungsteams einsetzen können. Abbildung 1 dient als Veranschaulichung der zusammengefassten Lern- und Kompetenzziele aller Module des CAS-Studiengangs «Klassenlehrer/-in an Gymnasien».

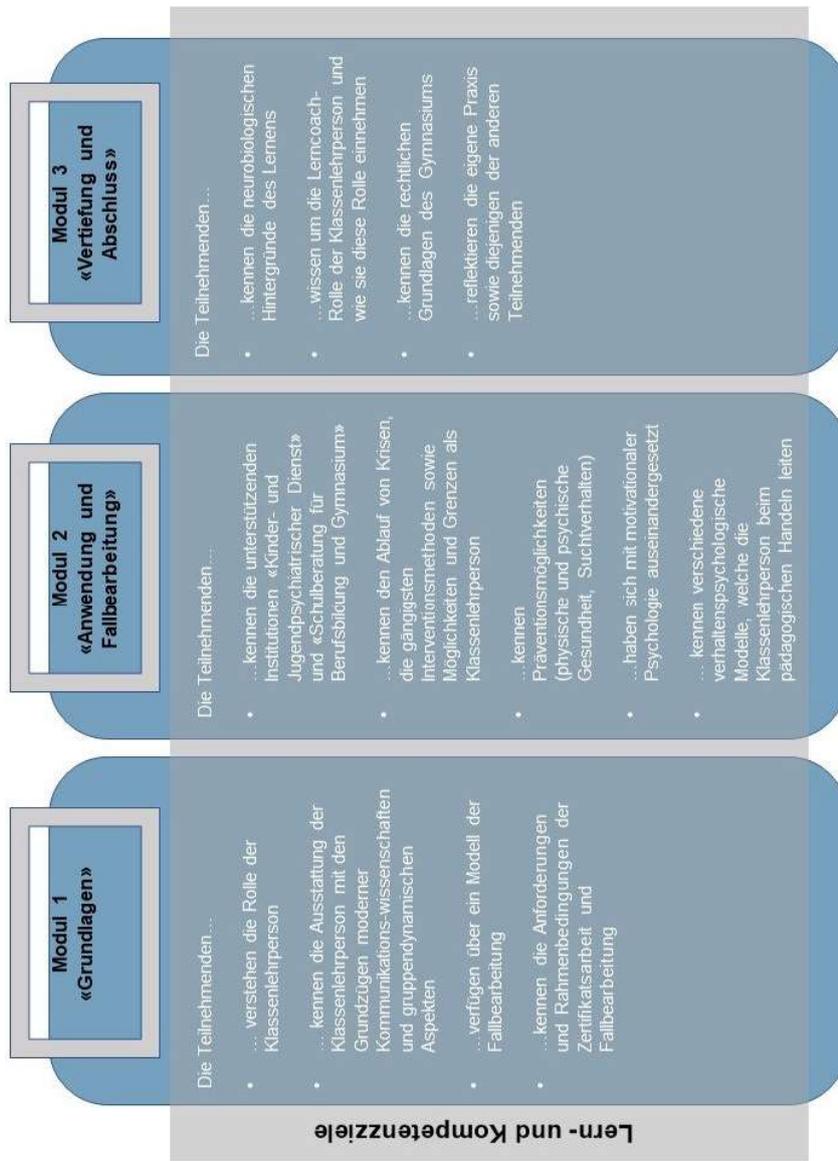


Abbildung 1: Übersicht über die Lern- und Kompetenzziele in den Modulen des CAS-Studiengangs «Klassenlehrer/-in an Gymnasien».

4 Abschliessendes Votum und Ausblick

Selbstverständlich liesse sich diese besondere Ausgangslage der Klassenlehrpersonen an Gymnasien noch weiter ausdifferenzieren und um weitere Aspekte ergänzen. Empirische Befunde, die sich explizit auf die gymnasiale Schulstufe beziehen, wären hierfür äusserst hilfreich und sind daher insbesondere auch in Bezug auf die Funktion des Klassenlehramts unbedingt zu fördern. Denn die Aufgaben von Klassenlehrpersonen an Gymnasien sind, wie in diesem Beitrag hergeleitet werden konnte, trotz der besonderen Ausgangslage nicht per se weniger vielfältig, anspruchsvoll und ressourcenintensiv – im Gegenteil: Es ist anzunehmen, dass das historisch gewachsene Fachlehrpersonenprinzip, die von historischen bzw. gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusste Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler sowie damit einhergehende Überzeugungen und Ideale die Tätigkeit als Klassenlehrperson an Gymnasien auf eine ganz bestimmte Art und Weise formen und von gymnasialen Klassenlehrpersonen spezifische Kompetenzen fordern.

Der CAS-Studiengang «Klassenlehrer/-in an Gymnasien» bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, in einem auf ihre Praxisbedürfnisse als gymnasiale Klassenlehrperson abgestimmten Rahmen diejenigen Kompetenzen weiterzuentwickeln, die sie in ihrer persönlichen Praxis als Klassenlehrpersonen am stärksten ausbauen möchten. Die Evaluationen des Weiterbildungsstudiengangs zeigen, dass eine grosse Zufriedenheit mit dem hohen Grad an Praxisorientierung besteht und die Teilnehmenden die erworbenen Kompetenzen direkt in ihrem Berufsalltag umsetzen können. Dabei schätzen die Teilnehmenden nicht nur das Kennenlernen konkreter Tools und Methoden, zum Beispiel zur Planung von Klassenlagern, sondern erkennen ihren Lernzuwachs auch bei ihren überfachlichen Kompetenzen, zum Beispiel im Bereich ihrer Kommunikationskompetenzen, die sie dann unter anderem für das Moderieren von Konfliktgesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern einsetzen können. Die Erfahrungen, die in den sechs Jahren seit der Erstdurchführung des Studiengangs gemacht wurden, machen deutlich, dass sich der praxisnahe Ansatz bewährt hat und daher auch zunehmend Lehrpersonen den Studiengang besuchen, die in anderen Schultypen der Sekundarstufe II als Klassenlehrperson tätig sind.

Des Weiteren hat sich im Studiengang immer wieder gezeigt, dass gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Individualisierung oder der digitale Wandel die Arbeit der gymnasialen Klassenlehrperson beeinflussen und neue Kompetenzen fordern – dies auch deshalb, weil durch veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse neue Erwartungen an das Amt der Klassenlehrperson herangetragen werden. Livius Fordschmid, der Leiter des CAS-Studiengangs, hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Gymnasien «pädagogischer» geworden seien, was aus seiner Sicht als Qualitätsgewinn zu verzeichnen ist (Helfenstein, 2020, S. 7). Er vertritt dabei jedoch die Position, dass es Lehrpersonen freistehen sollte, sich entlang ihrer Stärken weiterzuentwickeln, und

dass es genauso wertvoll sei, Fachlehrpersonen entlang ihrer fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Kompetenzen zu stärken, wie Fachlehrpersonen im Rahmen ihrer Aufgabe als Klassenlehrpersonen zu fördern (Helfenstein, 2020). Die Bedeutung der Arbeit als Klassenlehrperson wird jedoch, gemäss seinen Einschätzungen, nicht geringer, was dazu motiviert, den Studiengang «CAS Klassenlehrer/-in an Gymnasien» fortlaufend weiterzuentwickeln, damit es sich für die Teilnehmenden lohnt, in die eigenen Kompetenzen als Klassenlehrperson zu investieren.

Literatur

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B.** (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Berk, L.** (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). München: Pearson.
- Brüggenbrock C., Eberle F. & Oelkers J.** (2016). Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel* (S. 59–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Caldarella, P. & Merrell, K.** (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264–279.
- Criblez, L.** (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 65 (1), 8–16.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.** (2021). *Der Berufsauftrag der Lehrpersonen. Handreichung* (Version 1.3). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern.** (2020). *Berufsauftrag für Lehrpersonen. Arbeitszeit und Arbeitsfelder*. Luzern: DVS.
- EDK.** (1995). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 16. Januar 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2020). *Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Vademecum Projekt «Aktualisierung des Rahmenlehrplans» vom 27. Juli 2020*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eisenberg, N. & Harris, J.** (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review*, 13 (3), 267–277.
- Felouzis, G. & Charmillot, S.** (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 3 (8), 3–12.
- Friedrichs, B. & Schubert, N.** (2013). *Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Helfenstein, U.** (2020). Die Gymnasien sind pädagogischer geworden. *vIm aktuell*, 24 (3), 5–8.
- Hess, M. & Scheithauer, H.** (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans (Hrsg.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (S. 429–443). Boston: Springer.
- Kantonsschule Sargans.** (2002). *Kap. I: Rechte und Pflichten der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrpersonen) und Schülerinnen und Schüler (Lernende). Stand: 6.8.2002*. St. Gallen: Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.
- Kemna, P. W.** (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann.
- Klaffke, T.** (2009). Führungskräfte im Klassenzimmer. Gute Klassenlehrer sind der Schlüssel zum Schulerfolg. *Friedrich Jahresheft*, 27, 55–59.

- Klaffke, T. & Priebe, B.** (2005). Klassenleitung neu denken. Erst recht in Zeiten von TIMSS und PISA. *Lernende Schule*, 8 (30–31), 4–9.
- Künzli, R.** (2006). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten* (S. 15–30). Bern: hep.
- Laursen, B. & DeLay, D.** (2001). Parent-child relationship. In B. Bradford Brown & M.J. Prinstein (Hrsg.), *Encyclopedia of Adolescence. Volume 2: Interpersonal and sociocultural factors* (S. 233–240). Amsterdam: Elsevier.
- Pfaffhauser, R.** (2020). *Die Schulkind-Lehrperson-Beziehung im institutionellen Kontext der Primarschule*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- SKBF.** (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sliwka, A.** (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen. Hintergründe und Praxiswissen*. Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A.** (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.
- Wanberg, K. & Milkman H.** (2012). *Criminal conduct and substance abuse treatment for adolescents: Pathways to self-discovery and change: The provider's guide* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Wolter, A.** (2016). Gymnasium und Abitur als «Königsweg» des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel* (S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin und Autor

Ramona Martins, MSc, Pädagogische Hochschule Luzern, weiterbildung@phlu.ch

Livius Fordschmid, lic. phil. und MSc, Pädagogische Hochschule Luzern, livius.fordschmid@edulu.ch

Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald

Zusammenfassung Die Perspektive der Klassenlehrperson auf die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Lehrpersonen, die ebenfalls ihre Primarklasse unterrichten (Klassenteam), steht im Fokus dieser Fragebogenstudie. Die befragten 181 Klassenlehrpersonen arbeiten mit bis zu zehn weiteren Beteiligten zusammen (Median = 5). Struktur- und Prozessqualität der Kooperation hängen mit wahrgenommenen Wirkungen (Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, Wohlbefinden der Lehrperson) zusammen. Eine Clusteranalyse zeigt Unterschiede in der Prozessqualität der Kooperation mit den verschiedenen Klassenteambeteiligten. Es wird diskutiert, wie Kooperation in Klassenteams in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert werden kann.

Schlagwörter Kooperation von Lehrpersonen – Klassenteams – wahrgenommene Wirkungen – Ausbildung

Cooperation in class teams – Quality and effects from the perspective of class teachers

Abstract The perspective of primary-school class teachers on the quality of cooperation in class teams – understood as comprising all teachers who teach the same class – is at the centre of this questionnaire study. The 181 participating class teachers reported that they work together with up to ten other persons (median = 5). Input and process quality of cooperation correlate with the perceived outcomes (student participation, teacher well-being). A cluster analysis reveals differences regarding cooperation with different members of the class team. In closing, the article discusses how teacher education could address cooperation in class teams.

Keywords teacher cooperation – class team – perceived effectiveness – teacher education

1 Einleitung

Die Kooperation von Lehrpersonen ist aufgrund ihres Potenzials für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein stark bearbeiteter Forschungsgegenstand. Kooperation von Lehrpersonen, beispielsweise im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005), steht in positivem Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung (Holtappels, 2020) und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Vescio, Ross & Adams, 2008). Im Fokus der Forschung stand

bisher die Kooperation von Lehrpersonen, welche dieselben Fächer (Hochweber, Steinert & Klieme, 2012) oder an denselben Stufen (Arnold, Bauer & Kunz Heim, 2011) unterrichten. Nur wenige Studien fokussierten hingegen die Kooperationen von Lehrpersonen, die ein und dieselbe Klasse unterrichten (Klassenteams), und wenn, dann meist im Hinblick auf Inklusion. Die Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen mit Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik wird seit den 1990er-Jahren in den Blick genommen (z.B. Baumann, Heinrich & Studer, 2012; Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Maag Merki et al., 2017; Widmer-Wolf, 2014).

Die vorliegende Studie untersucht die Kooperation in Klassenteams. Dies ist erstens relevant, weil die Schülerinnen und Schüler einer Klasse auch auf der Primarstufe von mehreren Lehr- und Fachpersonen unterrichtet und gefördert werden, was mit dem hohen Anteil an Teilpensen (84%) (Bundesamt für Statistik, 2021) und der Einführung der Integration zusammenhängt. Eine Besonderheit der Klassenteams besteht darin, dass deren Mitglieder ein und dieselbe Klasse unterrichten. Sie arbeiten jedoch nicht im Teamteaching, sondern arbeitsteilig, das heisst, sie unterrichten die Klasse oder Teile davon je separat. Die Kooperation findet somit während der unterrichtsfreien Zeit statt (z.B. Besprechungen, E-Mails, Austausch auf Plattformen). Trotz der unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Klassenteammitglieder (Unterrichtsfächer, Förderschwerpunkte) haben sie einen gemeinsamen Fokus im Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Herausforderung in Bezug auf ihre Kooperation besteht somit vor allem darin, ihre Vorgehensweisen diesbezüglich zu koordinieren und zu optimieren.

Die vorliegende Studie orientiert sich am Modell der Kooperationsqualität (Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016; in Anlehnung an Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013), welches die Komponenten «Strukturqualität» und «Prozessqualität» sowie die Komponente «Wirkungen» (Output-Qualität) unterscheidet. Ziel dieser explorativen Studie ist es, erste Ergebnisse zur Struktur- und zur Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams der Primarstufe in zwei Deutschschweizer Kantonen zu gewinnen und zu untersuchen, wie die Klassenlehrpersonen die Wirkungen der Kooperation auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie auf das eigene Wohlbefinden wahrnehmen. Die Ergebnisse werden im Hinblick darauf diskutiert, welcher Stellenwert dem Thema «Kooperation im Klassenteam» in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingeräumt werden könnte.

2 Theoretischer Hintergrund

Kooperation im schulischen Kontext wird als «konstruktive Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zur Erreichung gemeinsamer Ziele» (Kullmann, 2012, S. 72) definiert. Es zeigen sich unterschiedlichen Ausprägungen von Kooperation von Lehrpersonen (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

2.1 Strukturqualität der Kooperation

Eine gelungene Kooperation hängt von deren *Strukturqualität* ab. Diese umfasst die Kooperationsbedingungen auf der Ebene der Lehrpersonen sowie die organisationalen Bedingungen, die vor allem durch die Schulleitung gestaltet werden, zum Beispiel schulspezifische Vorgaben für die Kooperation (Vogt et al., 2016). Auf der *Ebene der Organisation* sind zum Beispiel die Grösse und die Zusammensetzung der Teams relevant; entscheidend ist aber auch das Führungsverhalten der Schulleitung (Coban & Atasoy, 2020; Garcia-Martinez, Montenegro-Rueda, Molina-Fernández & Fernández-Batanero, 2021; Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Bei der *personal-interaktiven Unterstützung* unterstreicht die Schulleitung die Bedeutung der Kooperation und zeigt entsprechende Wertschätzung. Die *strukturell-systemische Unterstützung* bezieht sich auf schulinterne Rahmenbedingungen wie feste Zeiten für Zusammenarbeit oder Stundenpläne, die eine gute Koordination der Zusammenarbeit erlauben (Harzad & Drossel, 2011). Harzad und Drossel (2011) stellten fest, dass die Kooperationshäufigkeit stärker mit der strukturell-systemischen Unterstützung zusammenhängt als mit der personal-interaktiven Unterstützung.

Auf der *Ebene der Lehrperson* bilden eine positive Einstellung zu Kooperation und Vertrauen Elemente der Strukturqualität (Vogt et al., 2016). Gegenseitiges *Vertrauen* bildet eine Basis für Kooperation (Garcia-Martinez et al., 2021) und hängt mit einer positiven Wahrnehmung der Kooperation zusammen (Baumann et al., 2012). Auf der Ebene der Lehrperson sind weiter personale Faktoren wie die Lebensumstände, das Alter bzw. die *Berufsphase* (Einstieg, mittlere Berufsphase, Abschluss) und die *Erwartungen an die Kooperation* zu nennen (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen & Bos, 2019; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020; Kullmann, 2013).

2.2 Prozessqualität der Kooperation

Die Komponente der *Prozessqualität* bezieht sich auf verschiedene Formen der Kooperation und deren Intensität (Vogt et al., 2016). Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) berücksichtigten für ihre Unterscheidung den Grad der Interdependenz der beteiligten Akteurinnen und Akteure und beschrieben Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion. Der *Austausch*, der wenig Interdependenz aufweist, beinhaltet das wechselseitige Informieren über relevante Aspekte oder den Austausch von Materialien. Die *arbeitsteilige Kooperation* erfordert eine Absprache hinsichtlich eines gemeinsamen Ziels und die Aufteilung der Arbeitsschritte, die dann individuell erledigt werden. Bei der *Ko-Konstruktion*, die ein hohes Mass an Interdependenz erfordert, entwickeln die Beteiligten Vorgehensweisen und Massnahmen gemeinsam. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Intensität beispielsweise von Austausch und Ko-Konstruktion zusammenhängt (Stebler, Galle, Pauli & Reusser, 2021), dass sich die Prozessqualität jedoch je nach individuellen und kollektiven Ressourcen unterscheidet (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

2.3 Wirkungen der Kooperation

Die *Wirkungen* der Lehrpersonenkooperation sind im Hinblick auf die Bereiche der Schulentwicklung, der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, der Unterrichtsentwicklung und des Wohlbefindens von Lehrpersonen sowie in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler untersucht worden (Vangrieken et al., 2015). Für diesen Beitrag interessieren die Wirkungen der Kooperation hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie des Wohlbefindens der Lehrpersonen. Das *Arbeits- und Sozialverhalten* wurde als Indikator für die aktive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler erhoben, weil es unabhängig vom Schulfach in positivem Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht (Lundervold, Bøe & Lundervold, 2017). In einer Studie von York-Barr, Ghere und Sommerness (2007) berichteten Lehrpersonen als Folge ihrer intensiveren Kooperation, dass Schülerinnen und Schüler weniger unerwünschtes Verhalten zeigen und sich häufiger gegenseitig unterstützen würden. Das *Wohlbefinden* der Lehrpersonen steht in positivem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008) und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Vangrieken et al. (2015) zeigten in ihrem systematischen Review, dass Kooperation mit der Arbeitsfreude von Lehrpersonen zusammenhängt. Des Weiteren fühlen sich Lehrpersonen, die offen miteinander kommunizieren, sicherer in Bezug auf die Angemessenheit ihres eigenen Vorgehens im Unterricht (Bonsen & von der Gathen, 2006). Allerdings berichten Lehrpersonen auch, dass eine intensivere Kooperation zeitaufwendig sei (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013).

2.4 Forschungsfragen

Für eine empirische Annäherung an die Kooperation im Klassenteam stellt sich die Frage nach den Merkmalen der Struktur- und der Prozessqualität sowie der wahrgenommenen Wirkungen (Output-Qualität) der Zusammenarbeit in Klassenteams aus der Sicht der Klassenlehrpersonen. Die folgenden Teilfragen leiten die explorative Studie:

- *F1*: Wie ist die Ausprägung der Strukturqualität der Kooperation in den Klassenteams?
- *F2*: Wie ist die Ausprägung der Prozessqualität der Kooperation in den Klassenteams?
- *F3*: Wie schätzen die Klassenlehrpersonen die Wirkungen der Kooperation im Klassenteam ein?
- *F4*: Welche Zusammenhänge und Unterschiede bestehen zwischen Aspekten der Strukturqualität, der Prozessqualität und der wahrgenommenen Wirkungen?
- *F5*: Inwiefern unterscheiden sich Klassenlehrpersonen in unterschiedlichen Phasen der Berufstätigkeit hinsichtlich der Ausprägung der Kooperation in den Klassenteams?

3 Methode

Mit Blick auf die Beantwortung der Forschungsfragen wird nachfolgend zunächst geklärt, welche Variablen in die Untersuchung aufgenommen wurden. Danach werden die Stichprobe sowie die Instrumente und die Datenanalyse erläutert.

3.1 Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam

In Tabelle 1 sind die in die Studie aufgenommenen Komponenten der Kooperation im Klassenteam zusammenfassend dargestellt. Auf der Basis der Forschungsliteratur wird vermutet, dass Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Struktur- und der Prozessqualität der Kooperation und der wahrgenommenen Wirkungen der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler und auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen bestehen. Des Weiteren kann vermutet werden, dass Klassenlehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters die Kooperationsqualität unterschiedlich wahrnehmen.

Tabelle 1: In die Studie aufgenommene Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam

Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam		
Strukturqualität	Prozessqualität	Wahrgenommene Wirkungen (Output-Qualität)
Ebene Schule – Anzahl am Klassenteam beteiligter Personen – Kontakthäufigkeit – Strukturell-systemische Unterstützung Ebene Lehrperson – Vertrauen	Ebene Klassenteam – Intensität des Austauschs – Intensität der Ko-Konstruktion	Ebene Klasse – Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler Ebene Lehrperson – Wohlbefinden der Lehrperson

3.2 Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurde eine Online-Befragung mit einer nicht repräsentativen Stichprobe von Klassenlehrpersonen der 4. und 5. Primarklassen in den Kantonen Aargau und St. Gallen durchgeführt. Alle Schulleitenden der beiden Kantone wurden gebeten, den Klassenlehrpersonen der 4. und 5. Klasse die Einladung zur Teilnahme weiterzuleiten. 181 Klassenlehrpersonen nahmen teil. Der Anteil der Frauen in der Stichprobe beträgt 73% und ist damit um 11.5% tiefer als im schweizerischen Mittel (Bundesamt für Statistik, 2021). 47% der befragten Klassenlehrpersonen hatten einen Beschäftigungsgrad von mehr als 26 Lektionen pro Woche, das heisst, sie waren zu einem Pensum zwischen 90 und 100% angestellt. Dies ist deutlich höher als im Vergleich mit allen Schweizer Primarlehrpersonen, bei denen dieser Anteil lediglich 29% beträgt (Bundesamt für Statistik, 2020). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass ausschliesslich Klassenlehrpersonen befragt wurden. Des Weiteren hatten in unserer Stichprobe 25% der Befragten bis zu 5 Jahre Berufserfahrung, 44% der Befragten 6 bis 25 Jahre Berufserfahrung und 32% der Befragten mehr als 25 Jahre Berufserfahrung; dies ist eine Differenzierung, die für Forschungsfrage 5 relevant ist.

3.3 Instrumente

Der Fragebogen für die Klassenlehrpersonen umfasste Einzelitems und Skalen zur Struktur- und zur Prozessqualität und zu den wahrgenommenen Wirkungen sowie zu demografischen Angaben, die im Folgenden ausgeführt werden.

Strukturqualität im Klassenteam: Was die Anzahl der an einem Klassenteam beteiligten Personen betrifft, wurden insgesamt 14 mögliche Kategorien von Klassenteambeteiligten als Antwortvorgaben aufgeführt, wie zum Beispiel die Fachlehrperson für Englisch.¹ Ausserdem konnten weitere Klassenteambeteiligte ergänzt werden. Dies erlaubt eine systematische Erhebung des Merkmals der Teamgrösse (Bonsen et al., 2013). Zu jeder Person, die die Klasse unterrichtet (Klassenteambeteiligte) wurde anschliessend gefragt, wie häufig im Allgemeinen ein Kontakt stattfindet (*Kontakthäufigkeit*: 1 = fast nie/nie; 2 = mehrmals pro Jahr; 3 = 1x pro Monat; 4 = 1x pro Woche; 5 = 2–3x pro Woche; 6 = täglich). Auf der Ebene der Organisation trägt die *strukturell-systemische Unterstützung* zur Strukturqualität bei (Harazd & Drossel, 2011). Für die Erhebung wurden drei Items mit einer dichotomen Antwortvorgabe (1 = trifft zu; 2 = trifft nicht zu) entwickelt. Ein Item lautete beispielsweise wie folgt: «Für die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen meiner Klasse sind feste Zeitgefässe während der Unterrichtswoche im Stundenplan vorgesehen.» In Bezug auf die Strukturqualität der Kooperation auf der Ebene der Lehrperson wurden in Anlehnung an Baumann et al. (2012) drei Items zur Dimension des *Vertrauens* formuliert (z.B. «Ich vertraue darauf, dass er/sie mich auch dann respektiert, wenn ich über eigene Schwierigkeiten mit der Disziplin in der Klasse spreche»). Das vierstufige Antwortformat reichte von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 4 = «trifft sehr zu». Cronbachs Alpha beträgt $\alpha = .88$.

Prozessqualität der Kooperation: Zur Erfassung der Prozessqualität wurden zwei Skalen mit je zwei Items für *Austausch* und *Ko-Konstruktion* des Instruments von Gräsel et al. (2006) zur Erfassung der Prozessqualität für die Themenbereiche des Sozial- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler adaptiert, zum Beispiel «Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler austauschen» und «Gemeinsam Massnahmen entwickeln, um das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern». Bezüglich beider Skalen wurden die Klassenlehrpersonen gebeten, für diejenigen am Klassenteam beteiligten Personen, bei denen sie die Kontakthäufigkeit zu Beginn des Fragebogens mit «einmal pro Monat» oder «häufiger» eingeschätzt hatten, anzugeben, wie häufig sie mit ihnen einen solchen Austausch führen bzw. in Ko-Konstruktion zusammenarbeiten. Austausch und Ko-Konstruktion wurden mit einem sechsstufigen Antwortformat erhoben (1 = fast nie/nie; 2 = mehrmals pro Jahr; 3 = 1x pro Monat; 4 = 1x pro Woche; 5 = 2–3x pro Woche; 6 = täglich). Für die Bestimmung der Reliabilität wurde bei beiden Skalen der Spearman-Brown-Koeffizient berechnet, da dieser im Falle von Skalen mit zwei Items empfohlen wird (Eisinga, te Grotenhuis & Pelzer,

¹ Fach(lehr)personen für Deutsch als Zweitsprache und Logopädie wurden nicht in die Studie aufgenommen, weil ihr Fokus nicht in erster Linie auf dem Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder liegt, sondern im sprachlichen Bereich.

2013). Die Spearman-Brown-Koeffizienten betragen .86 für «Austausch» und .89 für «Ko-Konstruktion».

Wahrgenommene Wirkungen der Kooperation: Für die Wirkungsdimension des *Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler* wurden drei Items entwickelt (z.B. «Wie wirkt sich die Qualität der aktuellen Zusammenarbeit alles in allem auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?»), für die Dimension des *Wohlbefindens der Klassenlehrperson* vier Items (z.B. «Wie wirkt sich die Qualität der aktuellen Zusammenarbeit alles in allem auf Ihre Freude am Unterrichten aus?»). Für die Wirkungsdimensionen wurde ein fünfstufiges Antwortformat mit zwei Polen (1 = sehr negativ; 2 = eher negativ; 3 = weder noch; 4 = eher positiv; 5 = sehr positiv) eingesetzt. Die Reliabilitäten sind mit $\alpha = .86$ bzw. $\alpha = .85$ sehr gut. Mit einem Einzelitem wurde zudem nach der Auswirkung der Qualität der aktuellen Zusammenarbeit im Klassenteam auf die zeitliche Belastung für die Klassenlehrperson gefragt.

Abschliessend wurde in einer offenen Frage nach allfälligen *Verbesserungswünschen zur Zusammenarbeit* gefragt. Die offenen Antworten wurden mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuchartz, 2019).

3.4 Datenanalyse

Für die *Datenanalyse* wurden mittels der Statistik-Software SPSS 22 zunächst deskriptive Auswertungen (Häufigkeit- und Mittelwertberechnungen) für die Forschungsfragen F1, F2, und F3 durchgeführt. Danach wurden Unterschiede und Zusammenhänge mit einem Alphalevel von .05 geprüft. Die verwendeten Ratingskalen wurden in der Auswertung nicht als ordinalskaliert, sondern als intervallskaliert interpretiert; die von Urban und Mayerl (2011) genannten Kriterien für diese gängige Praxis sind erfüllt. Auswertungen zu Unterschieden wurden mit non-parametrischen Verfahren vorgenommen. Bezüglich F5 wurden die Fragebogendaten auf Unterschiede zwischen drei Gruppen der Berufsphase (bis 5 Dienstjahre, 6–25 Dienstjahre, über 25 Dienstjahre) getestet.

Die statistischen Analysen wurden an zwei unterschiedlich strukturierten Sets derselben Daten durchgeführt. Immer wenn es sich um Analysen handelte, welche sich auf die befragte Klassenlehrperson bzw. auf ihr Klassenteam als Ganzes bezogen, wurde die befragte Klassenlehrperson als eine Analyseeinheit betrachtet und somit mit N von 181 gerechnet. Für die Analysen, in welchen es um die von der Klassenlehrperson beschriebenen Klassenteambeteiligten (Variable «Kontakthäufigkeit», Skalen «Austausch», «Ko-Konstruktion» und «Vertrauen») ging, wurde das Datenset umstrukturiert, sodass jeweils ein beschriebenes Klassenteammitglied, mit welchem die befragte Klassenlehrperson mindestens einmal im Monat kooperierte, als Analyseeinheit verwendet wurde. Daher wurde hier mit N von 663 gerechnet. Einschränkend muss festgehalten werden, dass mit diesem Vorgehen die Abhängigkeiten in der Datenstruktur nicht berücksichtigt wurden. Konkret wurde vernachlässigt, welche Einschätzungen

zum gleichen Klassenteam gehörten bzw. welche Einschätzungen von derselben Klassenlehrperson gemacht worden waren. Auf statistische Auswertungen mit Messwiederholungen musste verzichtet werden, da die Klassenteams sehr unterschiedlich zusammengesetzt waren. Dies würde in einer zu hohen Anzahl fehlender Fälle resultieren. Auch auf Mehrebenenanalysen musste verzichtet werden, da diese bei kleinen Gruppengrößen (hier Anzahl Lehrpersonen in einem Klassenteam) trotz einer eigentlich hohen Anzahl Gruppen (hier Anzahl Klassenteams bzw. Klassenlehrpersonen) zu Verzerrungen in den Resultaten führen können (Theall et al., 2011).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entsprechend den Forschungsfragen dargestellt. Auf die Ergebnisse zur Strukturqualität folgen die Ergebnisse zur Prozessqualität, zu den Zusammenhängen mit den wahrgenommenen Wirkungen sowie zu den Verbesserungswünschen. Abschliessend werden die Analysen in Bezug auf die Berufsphase berichtet.

4.1 Ausprägung der Strukturqualität der Kooperation in Klassenteams

Die Resultate zur *Strukturqualität* beziehen sich auf Forschungsfrage 1. Was die *Grösse der Klassenteams* betrifft, so arbeiten Klassenlehrpersonen mit einer Anzahl von null bis zu zehn weiteren beteiligten Lehrpersonen im Klassenteam zusammen (vgl. Abbildung 1). Gut zwei Drittel der Klassenteams bestehen aus der Klassenlehrperson und vier, fünf oder sechs weiteren Kolleginnen und Kollegen. 19% der Klassenteams weisen zusätzlich zur Klassenlehrperson sieben oder mehr weitere Teambeteiligte auf und

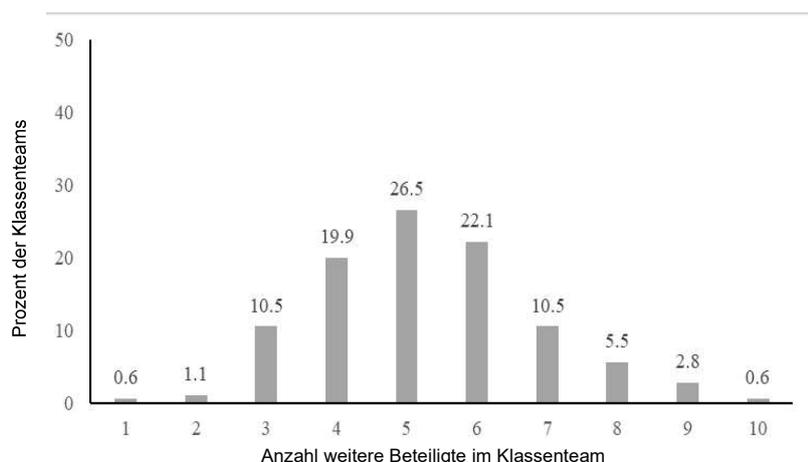


Abbildung 1: Anzahl Teambeteiligter neben der Klassenlehrperson pro Klassenteam in Prozent (N = 181).

rund 12% der Teams verfügen neben der Klassenlehrperson über null bis drei und somit vergleichsweise wenige zusätzliche Beteiligte. Der Median liegt bei fünf Beteiligten zusätzlich zur Klassenlehrperson. In weiteren Untersuchungsschritten wird zwischen kleinen und grossen Klassenteams, gebildet mit Mediansplit, unterschieden (Median = 5, $M = 5.27$, $SD = 1.57$).

Die befragten Klassenlehrpersonen gaben für jede am Team beteiligte Person an, wie häufig sie mit der entsprechenden Person in Kontakt stehen. In Tabelle 2 werden mögliche am Klassenteam beteiligte Personen und deren Funktionen aufgeführt, wobei die Zusammensetzung der Teams je nach Klassenteam wie erwähnt stark variiert. Beachtet werden muss, dass einige der genannten Funktionen auch von der Klassenlehrperson selbst ausgeübt werden, zum Beispiel wenn sie die Klasse auch in Französisch unterrichtet, oder dass zum Beispiel die Jobsharing-Partnerin oder der Jobsharing-Partner Schwimmen unterrichtet. In der mittleren Spalte von Tabelle 2 ist der Anteil der Klassenteams angegeben, bei denen die genannte Funktion von jemand anderem als der Klassenlehrperson ausgeübt wird. Die rechte Spalte enthält den Median der *Kontakthäufigkeit* zwischen der Klassenlehrperson und den entsprechenden Klassenteambeteiligten (Lesebeispiel: in 66% [121 von total 181] der Klassenteams wird die Funktion der Lehrperson für Englisch nicht von der Klassenlehrperson ausgeübt; mit der Englischlehrperson steht die Klassenlehrperson im Median einmal pro Woche in Kontakt).

Tabelle 2: Kontakthäufigkeit zwischen Klassenlehrperson und den am Klassenteam beteiligten Lehrpersonen (Median; Einschätzungen von 181 Klassenlehrpersonen)

Klassenteambeteiligte/Funktion	Prozentualer Anteil von Klassenteams, in denen die Klassenlehrperson diese Funktion <i>nicht</i> ausübt	Kontakthäufigkeit (Median)
Heilpädagogin/Heilpädagoge	75%	5 = zwei- bis dreimal pro Woche
Jobsharing-Partnerin/ Jobsharing-Partner	46%	
Klassenassistentz	15%	
Fachlehrperson Englisch	66%	4 = einmal pro Woche
Fachlehrperson textiles Werken	97%	3 = einmal pro Monat
Schulsozialarbeit	47%	
Fachlehrperson technisches Werken	28%	
Fachlehrperson Begabungsförderung	25%	
Fachlehrperson Französisch	17%	
Fachlehrperson Sport	15%	2 = mehrmals pro Jahr
Fachlehrperson Schwimmen	32%	
Fachlehrperson Religion	62%	1 = fast nie/nie

Die befragten Klassenlehrpersonen vertrauen generell allen Klassenteambeteiligten sehr stark (Median: 4 = trifft sehr zu). Spearman-Korrelationen zu den Einschätzungen der Teambeteiligten zeigen schwache signifikante Zusammenhänge zwischen der Kontakthäufigkeit und dem *Vertrauen* ($Rho = .158, p < .001, N = 663$). Hingegen unterscheidet sich das Vertrauen in kleinen (≤ 5 Beteiligte) und grossen (> 5 Beteiligte) Klassenteams nicht (Mann-Whitney-U-Test, n.s.).

Als weitere Merkmale der Strukturqualität der Kooperation in den Klassenteams wurden wie in Abschnitt 3.3 dargelegt die organisationalen Bedingungen (*strukturell-systemische Unterstützung*) der Kooperation erhoben. Die Häufigkeitsanalyse der Verteilung dieser Bedingungen ($N = 181$) ergab, dass 33% der befragten Klassenlehrpersonen angegeben hatten, dass feste Zeitgefässe an ihrer Schule weder während der Unterrichtswochen noch an einzelnen Tagen während der Schulferien bestünden und es vonseiten der Schulleitung auch keine klaren Vorgaben für die Kooperation gebe (Gruppe A: keine organisationalen Vorgaben). Bei 35% trifft eine dieser Bedingungen zu (Gruppe B: wenige organisationale Vorgaben) und bei 32% treffen zwei oder alle drei dieser Bedingungen zu (Gruppe C: viele organisationale Vorgaben). Es gibt keinen signifikanten Unterschied in den organisationalen Bedingungen zwischen kleinen (≤ 5 Beteiligte) und grossen (> 5 Beteiligte) Klassenteams (Mann-Whitney-U-Test, n.s.).

4.2 Ausprägung der Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams

Für die Erfassung der *Prozessqualität* (Forschungsfrage 2) wurden die beiden in Abschnitt 3.3 beschriebenen Variablen «Austausch» und «Ko-Konstruktion» (nach Gräsel et al., 2006) mit Fokus das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler für alle Teambeteiligten, mit denen die Klassenlehrperson einmal pro Monat oder häufiger kooperiert, separat erhoben. Die befragten Klassenlehrpersonen nahmen total 663 Einschätzungen vor. Insgesamt findet signifikant häufiger Austausch (Median = 3.5) als Ko-Konstruktion (Median = 3) statt (asymptotischer Wilcoxon-Test $Z = -17.03, p < .001$). Über alle Klassenteambeteiligten hinweg findet sich zudem ein starker positiver Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit und der Häufigkeit des Austauschs (Spearman's $Rho = .678, p < .001$) bzw. der Häufigkeit der Ko-Konstruktion (Spearman's $Rho = .531, p < .001$).

Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse wurde anschliessend untersucht, ob Teammitglieder mit gewissen Funktionen ein ähnliches Kooperationsprofil in Bezug auf Austausch und Ko-Konstruktion aufweisen wie die Klassenlehrperson. Die hierarchische Clusteranalyse (vgl. Abbildung 2) der Klassenteambeteiligten im Hinblick auf Austausch und Kooperation ergab drei Cluster. Hohe Werte für Austausch und Ko-Konstruktion wurden mit Jobsharing-Partnerin oder Jobsharing-Partner, Klassenassistentin, Heilpädagogin oder Heilpädagoge und – zu einem etwas geringeren Grad – mit der Fachlehrperson für Französisch berichtet (Cluster 1). Im zweiten Cluster mit einer mittleren Häufigkeit von Austausch und Ko-Konstruktion mit der Klassenlehrperson befinden sich Fachlehrpersonen für Englisch, Begabungsförderung, textiles und

technisches Gestalten und Sport sowie die Schulsozialarbeit. Zum dritten Cluster mit sehr wenig Austausch und Ko-Konstruktion mit der Klassenlehrperson gehören die Fachlehrpersonen für Schwimmen und Religion.

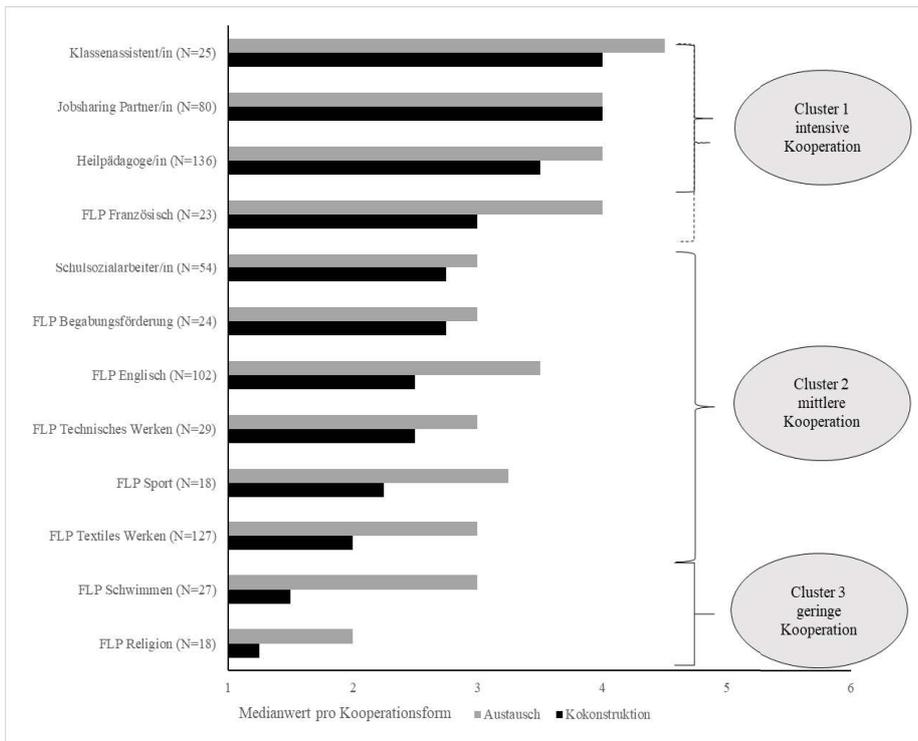


Abbildung 2: Clusterzugehörigkeit nach Funktion: Median von Austausch und Ko-Konstruktion mit den Klassenteambeteiligten (Aussagen der Klassenlehrpersonen zu N = 663 Teambeteiligten; 1 = fast nie/nie, 2 = mehrmals pro Jahr, 3 = 1x pro Monat, 4 = 1x pro Woche, 5 = 2–3x pro Woche, 6 = täglich; FLP = Fachlehrperson).

4.3 Ausprägung der Wirkung der Kooperation sowie Unterschiede und Zusammenhänge mit Aspekten der Struktur- und der Prozessqualität

Im Folgenden wird berichtet, wie sich die untersuchten Kooperationsaspekte aus der Sichtweise der Klassenlehrpersonen auswirken ($N = 181$) (Forschungsfrage 3). Die wahrgenommene Wirkung der Kooperation auf das *Arbeits- und Sozialverhalten* der Schülerinnen und Schüler wurde von den Klassenlehrpersonen jeweils mit Median = 4 als «eher positiv» eingeschätzt. Die Wirkung auf das eigene *Wohlbefinden* schätzten die Klassenlehrpersonen ebenfalls mit Median = 4 und somit als «eher positiv» ein. Zur zeitlichen Belastung ergab sich ein Median von 3 = «weder noch».

Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung von Aspekten der Strukturqualität: Grössere Klassenteams (Mediansplit Klassenteambeteiligte ≤ 5 bzw. > 5) kooperieren häufiger in der Form der Ko-Konstruktion als kleinere Klassenteams (Median_{grosse Teams} = 2.95, Median_{kleine Teams} = 2.48; Mann-Whitney-U-Test, $p = .013$). In Schulen, in denen als strukturell-systemische Unterstützung Zeitfenster oder Vorgaben zur Kooperation bestehen, wurde die Wirkung der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler positiver bewertet (Median $M_{\text{Gruppe A}} = 3.66$, $M_{\text{Gruppe B}} = 3.66$, $M_{\text{Gruppe C}} = 4$; Mann-Whitney-U-Test, $p = .007$).

Was die Zusammenhänge der Ausprägungen der Struktur- und der Prozessqualität mit den wahrgenommenen Wirkungen der Kooperation im Klassenteam betrifft (Forschungsfrage 4), korreliert das Vertrauen positiv mit der wahrgenommenen Wirkung auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (Spearman's Rho = .222, $p < .001$, $N = 663$). Des Weiteren zeigt sich ein schwacher, jedoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Ko-Konstruktion und der wahrgenommenen Wirkung bezüglich des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler (Spearman's Rho = .148, $p < .001$, $N = 663$).

Die Auswertung der offenen Frage nach *Verbesserungswünschen* zur Kooperation im Klassenteam umfasste Bemerkungen von 64 Klassenlehrpersonen. 57 (31%) äusseren Wünsche, sieben bekräftigten, dass sie die Kooperation im Klassenteam schätzen würden. Am häufigsten wurden Wünsche in Bezug auf bessere Rahmenbedingungen formuliert (35 Aussagen, 63%). Diese umfassten beispielsweise «mehr Zeitgefässe», «kleineres Pflichtpensum» oder «möglichst wenige Lehrpersonen in einer Klasse». 19% der Aussagen bezogen sich auf die Zusammenarbeit mit einer bestimmten Person, 16% wünschten sich eine stärkere Zusammenarbeit im Team, zum Beispiel «Dass man im Schulhaus eine Vision mitträgt» oder «Weg vom Einzelkampf zum Team(geist)».

4.4 Unterschiede bezüglich der Berufsphase der befragten Klassenlehrpersonen

Die Ergebnisse zur Struktur- und zur Prozessqualität sowie zu den wahrgenommenen Wirkungen wurden auf Unterschiede hinsichtlich der Berufsphase untersucht (Forschungsfrage 5). Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den

Gruppen der Berufseinsteigenden (bis 5 Dienstjahre), der erfahrenen Lehrpersonen (6–25 Dienstjahre) und der sehr erfahrenen Lehrpersonen (über 25 Dienstjahre). Ein Unterschied ergab sich jedoch bei den Antworten auf die offene Frage nach Veränderungswünschen im Hinblick auf die Kooperation in den Klassenteams. In der Gruppe der Berufseinsteigenden wurde diesbezüglich eine positivere Stimmung im Team gewünscht. Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung kritisierten hingegen eher die schlechten finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Klassenlehrpersonen.

5 Diskussion

Ziel der explorativen Studie war es, die Ausprägung der Struktur- und der Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams aus der Sicht der befragten Klassenlehrpersonen zu beschreiben und die wahrgenommene Wirkung der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen zu untersuchen.

Zur Ausprägung der *Strukturqualität* (F1) wurde festgestellt, dass die *Grösse* des Klassenteams stark variiert. Klassenlehrpersonen arbeiten im Unterricht mit ein bis zehn weiteren Lehrpersonen zusammen. Zwei Drittel (68%) der befragten Klassenlehrpersonen arbeiten in Klassenteams mit vier bis sechs weiteren Beteiligten zusammen und stehen mit diesen durchschnittlich zwischen einmal monatlich und einmal wöchentlich in Kontakt. Gute *organisatorische Voraussetzungen* für eine gelingende Kooperation sind noch längst nicht an allen Schulen vorhanden. Nur bei knapp 30% der Klassenteams gibt es klare Vorgaben vonseiten der Schulleitung und verbindliche Kooperationsgefässe. Dies bedeutet vermutlich, dass die Klassenlehrpersonen an vielen Schulen ihre zahlreichen Kooperationen mit den Klassenteambeteiligten je separat planen und durchführen müssen.

Bezüglich der Ausprägung der *Prozessqualität* (F2) kooperieren die Klassenlehrpersonen am häufigsten, im Median einmal pro Woche, mit der Klassenassistentin, der Job-sharing-Lehrperson und der Lehrperson für schulische Heilpädagogik, am seltensten mit den Fachlehrpersonen für Schwimmen und Religion. In Übereinstimmung mit der bestehenden Forschungsliteratur wird häufiger in der Form des *Austauschs* zusammengearbeitet als in der Form der *Ko-Konstruktion* (Gräsel et al., 2006). Ko-konstruktive Zusammenarbeit ist für die Entwicklung eines personalisierten Unterrichts, der die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, wesentlich (Stebler et al., 2021). Beide Formen der Prozessqualität, Austausch und Ko-Konstruktion, korrelieren sehr hoch.

Die Klassenlehrpersonen schätzten die *Wirkung der Kooperation* auf das *Arbeits- und Sozialverhalten* der Schülerinnen und Schüler wie auch auf das eigene *Wohlbefinden* als «eher positiv» ein (F3). In Bezug auf die Zusammenhänge von Variablen

der Struktur- und der Prozessqualität mit der wahrgenommenen Wirkung (F4) auf das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler wurde die Wirkung in Teams mit einer besseren Strukturqualität (viele Vorgaben zur Zusammenarbeit in der Schule) höher eingeschätzt als in Teams mit wenigen oder keinen Vorgaben. In Übereinstimmung mit diesem Befund messen auch Vangrieken et al. (2015) geeigneten schulinternen Kooperationsstrukturen eine hohe Bedeutung für gelingende Kooperation bei. Schliesslich zeigten sich schwache, jedoch signifikante Zusammenhänge zwischen Vertrauen und wahrgenommener Wirkung wie auch zwischen Ko-Konstruktion und wahrgenommener Wirkung. In Teams mit einem höheren Ausmass an Vertrauen und einem höheren Anteil an Ko-Konstruktion schätzten die Klassenlehrpersonen die Wirkung der Kooperation auf das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler höher ein. In der Literatur werden zwei weitere Faktoren für gelingende Kooperation genannt, die besonders relevant für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind. Es handelt sich um Kooperationsstraining sowie gute Teamleitungen (Garcia-Martinez et al., 2021). Diese Aspekte könnten in weiterführenden Studien berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der *Berufserfahrung der Klassenlehrpersonen* (F5) wurde deutlich, dass nur bei den Antworten auf die offene Frage nach Veränderungswünschen Hinweise auf Unterschiede bestanden. Klassenlehrpersonen mit weniger Erfahrung wünschten sich häufiger eine bessere Stimmung im Team, während sich jene mit mehr Erfahrung eher bessere zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen wünschten.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich aus den Ergebnissen der Schluss ziehen, dass sie auf sehr unterschiedliche Kooperationsformen und Kooperationskonstellationen hin ausbilden muss. Es könnte deshalb sinnvoll sein, wenn angehende Lehrpersonen neben dem Unterricht in ihren Klassen in verschiedenen grossen Schulen vermehrt auch aktiv berufspraktische Erfahrungen in Teams sammeln, die Rollen der Klassenlehrpersonen und die Kooperation beobachten (z.B. durch Shadowing) und ihre Erfahrungen und Beobachtungen anschliessend reflektieren könnten. Ferner sind auch bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die besonderen Anforderungen an die Funktion der Klassenlehrperson zu berücksichtigen, damit sich Klassenlehrpersonen Kompetenzen für die Aufgabe der Teamleitung aneignen können. Nicht zuletzt muss gelingende Kooperation von Klassenteams auch während der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden thematisiert werden, da diesen in Bezug auf Vorgaben für die Kooperation und die Bereitstellung von geeigneten Strukturen, insbesondere von Zeitgefässen, eine zentrale Bedeutung zukommt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Studie ist aus drei Gründen eingeschränkt. Es handelt sich erstens nicht um eine repräsentative Erhebung. Zweitens konnte die hierarchische Struktur der Daten nicht berücksichtigt werden und drittens beruhen die Ergebnisse auf Selbstaussagen der Befragten. Weiterführende Studien müssen deshalb mit repräsentativen Stichproben arbeiten, die Perspektive der verschiedenen Funktionen der Klassenteambeteiligten berücksichtigen und die Aussagen über die Wirkung

der Kooperation auf Daten aus Beobachtungen oder aus Befragungen der Schülerinnen und Schüler abstützen und dabei die hierarchische Struktur stärker abbilden. Des Weiteren sind Untersuchungen nötig, welche die Art der Zusammenhänge zwischen der Kooperation zur Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, der Kooperation zu Belangen der ganzen Klasse sowie der Bedeutung der didaktischen Settings explorieren, beispielsweise in einer ethnografischen Beobachtung. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geben die vorliegenden Ergebnisse dennoch Hinweise für die Aus- und Weiterbildung in Bezug auf die Kooperation und die Rolle der Klassenlehrpersonen.

Literatur

- Arnold, C., Bauer, F. & Kunz Heim, D.** (2011). *Arbeiten in Unterrichtsteams – Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung. Hauptbericht.* Windisch: PH FHNW.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M.** (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts.* Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M.** (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities.* Bristol: University of Bristol.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O.** (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkoope-
ration als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser
& J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation an Schulen* (S. 104–122). Bad Heilbrunn: Klink-
hardt.
- Bonsen, M. & von der Gathen, J.** (2006). Fünf Säulen des professionellen Lernens. Das Konzept der
professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 23–18.
- Bundesamt für Statistik.** (2020). *Lehrkräfte und Hochschulpersonal nach Beschäftigungsgrad und
Bildungsstufe.* Verfügbar unter: [https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/
personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.14920305.html](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.14920305.html) (07.04.2022).
- Bundesamt für Statistik.** (2021). *Schulpersonal 2019/20: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II,
Tertiärstufe – höhere Fachschulen.* Verfügbar unter: [https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/
bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiaerstufe-
hoehere-fachschulen.html](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiaerstufe-hoehere-fachschulen.html) (07.04.2022).
- Coban, Ö. & Atasoy, R.** (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and
organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (4),
903–911.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W.** (2019). Why teachers cooperate: An expect-
ancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187–208.
- Eisinga, R., te Grotenhuis, M. & Pelzer, B.** (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cron-
bach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58 (4), 637–642.
- Garcia-Martinez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E. & Fernández-Batanero, J.M.**
(2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*,
32 (4), 631–649.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E.S. & Miller, R.** (2015). A theoretical and empirical analysis of the
roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student
learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501–530.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für
Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E.** (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen
Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen
erfahren.* Bern: Haupt.

- Harazd, B. & Drossel, K.** (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25 (2), 145–160.
- Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E.** (2012). Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (4), 351–370.
- Holtappels, H. G.** (2020). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S.** (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M.** (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 86–93.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O.** (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C.** (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 51–66). Bern: Huber.
- Kuckartz, U.** (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H.** (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In E. Baum, T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 77–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kullmann, H.** (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 123–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundervold, A., Bøe, T. & Lundervold, A.** (2017). Inattention in primary school is not good for your future school achievement—A pattern classification study. *PLoS ONE*, 12 (11), e0188310, 1–15.
- Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B. & Garrote, A.** (2017) *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL)*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K.** (2021) «Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen» – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 343–361.
- Theall, K. P., Scribner, R., Broyles, S., Yu, Q., Chotalia, J., Simonsen, N., Schonlau, M. & Carlin, B. P.** (2011). Impact of small group size on neighbourhood influences in multilevel models. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 65 (8), 688–695.
- Urban, D. & Mayerl, J.** (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: Springer.

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E.** (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B.** (2016). Kooperationsqualität: Struktur- und Prozessqualität, Wirkungen, Desiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P.** (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Förderungssituationen im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.
- York-Barr, J., Ghere, G. & Sommers, J.** (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (3), 301–335.

Autorinnen

- Franziska Vogt**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, franziska.vogt@phsg.ch
Doris Kunz Heim, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, doris.kunz@fhnw.ch
Charlotte Baez, M.Sc., Pädagogische Hochschule St. Gallen, charlotte.baez@phsg.ch
Netkey Safi, lic. phil., Pädagogische Hochschule Bern, netkey.safi@phbern.ch
Bea Zumwald, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, bea.zumwald@phsg.ch

Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und auserschulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem

Yves Cocard und Annette Tettenborn

Zusammenfassung Klassenleitungen sind für das Funktionieren der Schule von wesentlicher Bedeutung. Eine Klassenlehrperson ist die erste Ansprechperson sowohl nach innen für die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse, für die an und mit ihrer Klasse arbeitenden Fachlehrpersonen, für das Kollegium und für die Schulleitung als auch nach aussen für die Eltern und Erziehungsberechtigten, für Fachstellen sowie für weitere Einrichtungen. Die Klassenleitung weiss über den Lern- und Leistungsstand der Klasse Bescheid, ebenso über individuelle oder klassenspezifische Unterstützungs- oder Interventionserfordernisse. Sie übernimmt die pädagogische Verantwortung für ihre Klasse innerhalb der Schule und bei auserschulischen Aktivitäten. Auf der Grundlage der Beiträge des vorliegenden Themenhefts und angesichts der unbefriedigenden Forschungslage sowie fehlender systematischer Überblicksarbeiten zu Aufgaben und Anforderungen an die Klassenleitung bestimmt dieser Beitrag zunächst das Aufgabenprofil und entsprechende Anforderungen an die Funktion. Hieraus lässt sich aufzeigen, welche (Teil-) Bereiche des Aufgabenprofils komplexer und anforderungsreicher geworden sind. Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und auserschulischen Zusammenwirkens sind auf kompetenzorientierte Angebote der Aus- und Weiterbildung angewiesen, die sie auf das anspruchsvolle Aufgabenprofil vorbereiten und im Beruf bedarfsorientiert unterstützen. Die Übernahme einer Klassenleitung bietet Profilierungsmöglichkeiten sowie Gestaltungsräume, die bei vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen ein attraktives, verantwortungsvolles schulisches Handlungsfeld ausmachen. Innerhalb und ausserhalb der Schule müssen allerdings Bedingungen geschaffen und optimiert werden, damit Klassenleitungen ihre Aufgaben mit genügend Ressourcen professionell erfüllen können.

Schlagwörter Klassenleitung – Klassenlehrperson – Klassenteam – Drehscheibe – Aus- und Weiterbildung

Class leaders as a hub of school-internal and school-external cooperation: Increasing demands on a pivotal function in the education system

Abstract Class leaders are essential for the functioning of a school. A class teacher is the first point of contact both internally for the pupils of the class, for subject teachers working with them and with the class, for the teaching staff and the school management, and externally for parents and guardians, for specialist agencies and other institutions. Class leaders know about the learning and the performance level of their class as well as about individual or class-specific support or intervention needs. They take pedagogical responsibility for their class within the school and in extracurricular activities. Based on the contributions of this issue and in view of the

unsatisfactory research situation as well as the lack of systematic overviews of tasks and responsibilities of class leaders, this article first defines the task profile and corresponding requirements relating to the function of the class leader. The task profile can indicate which (sub-)areas have become more complex and more demanding. Class leaders as hubs of interaction inside and outside school are dependent on competence-oriented training programmes and further-education courses that prepare them for the demanding task profile and support them in their professional development according to their needs. Taking on the role of a class leader offers opportunities for profiling and creative freedom, which, given the skills and resources available, make for an attractive, responsible field of activity at school. Conditions inside and outside school must be created and optimized for class leaders to fulfil their tasks professionally with sufficient resources, however.

Keywords class leader – class teacher – class team – hub – teacher education

1 Klassenleitung im Wandel

Bei der Anfrage für einen Beitrag zum vorliegenden Themenheft «Klassenlehrperson und Klassenteam» fiel mehrfach das Wort «ernüchternd» bzw. erfolgte eine Einschätzung «kann fast nicht sein». Gemeint war das Ergebnis erster Recherchen seit dem letzten «Versuch einer Neubestimmung» zur Klassenlehrperson von vor ca. zwölf Jahren (Tettenborn, 2010). Der damalige Beitrag betrachtete die Klassenlehrperson aus der Perspektive der an sie gestellten vielfältigen und teils widersprüchlichen Ansprüche und formulierte zwei Thesen: a) Es braucht die Funktion und die Rolle einer Klassenlehrperson, um den berechtigten Ansprüchen und Erwartungen seitens der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten, aber auch seitens der Fachkolleginnen und Fachkollegen, der Stufenkolleginnen und Stufenkollegen, der Schulleitung und weiterer im schulischen Kontext agierender Professioneller nachzukommen. b) Die Rolle und die Funktion der Klassenlehrperson sind in Richtung einer Klassenleitung zu erweitern. Die Vermittlungsfunktion der Klassenlehrperson zwischen Anliegen der Schulleitung, den Fachlehrpersonen und der Klasse wurde als eine Art «Drehscheibe» beschrieben.

Anders als im damaligen Beitrag, der das Spannungsfeld zwischen selbst- und fremdgesetzten Ansprüchen und Rollenerwartungen und den vereinbarten oder auch verliehenen Funktionen einer Klassenlehrperson aufzeigte, wird der Fokus im vorliegenden Beitrag auf eine Systematisierung der Aufgaben und die sich aus diesen ergebenden Anforderungen an eine Klassenleitung gelegt. Aus der Klassifikation von Aufgaben und Anforderungen lassen sich Kompetenzprofile und Ausbildungssettings zur Entwicklung ebendieser ableiten. Der Beitrag folgt damit dem kompetenzorientierten Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und untersucht aus dieser Perspektive eine Einordnung der Beiträge im vorliegenden Themenheft. Im Fokus steht dabei nicht die das Drehmoment aushaltende, besonders geeignete «Lehrerpersönlichkeit» (vgl. die

kritische Diskussion bei Rothland, 2021), sondern die Auseinandersetzung mit einem vielfältiger gewordenen Handlungsfeld in Unterricht und Schule. Das Handlungsfeld einer Klassenleitung beinhaltet teils spezifische Aufgabenkomplexe wie etwa die Hauptzuständigkeit für die Elternarbeit, andere Aufgaben wiederum, beispielsweise der Aufbau pädagogischer Beziehungen und die Klassenführung, sind zwar auch im Auftrag der Klassenleitung verankert, aber nicht an diese zu delegieren.

Im Folgenden soll geprüft werden, ob das Aufgabenprofil einer Klassenleitung durch Ausdifferenzierung, Erweiterung und Akzentuierung komplexer und anspruchsvoller geworden ist und somit die Anforderungen an die Klassenlehrperson und deren Kompetenzen, sei es als Einzelperson, sei es als Klassenleitung im Team, zugenommen haben. Ausgehend von der Situation in der deutschsprachigen Schweiz, möchten wir mithilfe des zunächst zu formulierenden Aufgabenprofils heutige Anforderungen und Ansprüche an die Klassenlehrperson einordnen, qualifizieren und gegebenenfalls auch zurückweisen. Die vorgenommene Systematisierung soll dabei helfen, den eher breit geführten Belastungsdiskurs, der manche Lehrpersonen davor zurückschrecken lässt, die Funktion einer Klassenleitung zu übernehmen, differenziert beurteilen zu können und überdies Hinweise für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen abzuleiten.

Im Beitrag verwenden wir die Begriffe «Klassenleitung» und «Klassenlehrperson» folgendermassen:

Unter Klassenleitung wird ... die institutionelle und pädagogische Verantwortung von Lehrkräften für eine Gruppe von Schüler(inne)n über einen längeren Zeitraum – in der Regel mindestens ein Schuljahr – verstanden. Die Lehrkräfte können diese Verantwortung als Klassenlehrer(innen), Lernbegleiter(innen), Mentor(inn)en oder Tutor(inn)en allein, im Tandem oder im Team wahrnehmen, in dem der/die Klassenlehrer(in) auch primus inter pares sein kann. Klassenleitung kann auf die institutionelle Rolle beschränkt sein, aber auch pädagogisch gestaltet werden. (Klaffke, 2018, S. 48)

«Klassenleitung» bezeichnet die Funktion und die daraus resultierenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten, während «Klassenlehrperson» (und begriffsverwandte Bezeichnungen wie beispielsweise «Klassenvorstand» oder «Klassenverantwortliche») auf die personelle Ausgestaltung der Funktion abzielt. Die Klassenlehrpersonen sichern den Informationsfluss zur und aus der Klasse. Sie sind hauptverantwortlich für die Umsetzung von Schulanliegen in der Klasse und vertreten die Interessen und Bedürfnisse der Klasse im Klassenteam, im Kollegium und gegenüber der Schulleitung (vgl. auch Kanton Luzern, 2020). Wenn sich zwei oder mehr Personen die Klassenleitung teilen, sprechen wir von «Klassenleitungsteam» oder «Klassenlehrpersonenteam».

Die Aufgaben und die Anforderungen an die Klassenlehrperson bestimmen wir in *Abgrenzung zur Fachlehrperson*. Mit diesem Begriff sind Lehrpersonen gemeint, die ein oder mehrere Fächer an einer Klasse unterrichten. Im Unterschied zur Fachlehrperson ohne Klassenleitungsfunktion trägt die Klassenlehrperson, die immer auch Fachlehrperson ist, zusätzlich die pädagogische Gesamtverantwortung für die einzelnen Schü-

lerinnen und Schüler ihrer Klasse und die Klasse als Ganzes. Durch diese Differenzierung soll klar werden, welche Tätigkeiten die Funktion zusätzlich oder in grösserem Masse beinhaltet: «Mit der Funktion der Klassenleitung ist eine explizite Ermächtigung zur eigenständigen Ausgestaltung der Führung verbunden» (Hofmann, 2012, S. 15). Die Klassenlehrperson übernimmt die pädagogische Führung der Klasse und nimmt Einfluss auf das Klassenklima, damit sowohl das einzelne Mitglied lernen wie auch die Gemeinschaft produktiv zusammenarbeiten kann. Zwar trifft dies auch auf die Unterrichtsstunden der Fachlehrpersonen zu. Die Klassenlehrperson kümmert sich jedoch vorrangig darum, dass die Klasse über das Fach und die Unterrichtsstunde hinaus als Gruppe funktioniert und eine angenehme Arbeitsatmosphäre gelebt werden kann. Sie beobachtet die Lern- und die Leistungsentwicklung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers und steht in Kontakt mit deren Eltern und Erziehungsberechtigten. Für die schulischen Abläufe sind Klassenleitungen wichtig, weil sie als Bindeglied zwischen der Klasse und ihren Fachlehrpersonen fungieren und ihnen eine Ansprech- und Vermittlungsrolle zwischen Klasse und Kollegium sowie Schulleitung zufällt.

Die Beiträge in diesem Heft beschäftigen sich mit Klassenleitung auf Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe. Für die Vorschule ist anzumerken, dass die Funktion häufig nicht explizit ausgewiesen ist. Auf der Vorschul- und der Primarstufe werden die meisten Fächer in der Regel von wenigen Lehrpersonen unterrichtet, von denen eine oder zwei gleichzeitig auch die Klassenleitung innehaben. Dies ändert sich auf der Sekundarstufe, wobei auf der Sekundarstufe I die Klassenlehrperson bzw. das Klassenlehrpersonenteam häufig möglichst viele Lektionen an der Klasse übernimmt, während auf der Sekundarstufe II die Funktion in der Regel einer der Fachlehrpersonen übertragen wird, die für gewöhnlich nicht mehr Unterrichtszeit an der Klasse hat als die anderen an der Klasse tätigen Fachlehrpersonen.

Einzelne Beiträge in diesem Heft verknüpfen die Funktion der Klassenleitung mit Aspekten der Klassenführung (z.B. Neresheimer & Schmid, 2022). Dadurch kann der Eindruck entstehen, Klassenführung müsse vornehmlich ein Kernanliegen für Klassenlehrpersonen sein (vgl. auch das «Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe» von Friedrichs & Schubert, 2013). Klassenführung findet jedoch in jeder unterrichtlichen Situation statt und hat massgeblichen Einfluss auf die Qualität des Fachunterrichts, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und die Berufszufriedenheit der Lehrperson (Hattie, 2013; Helmke, 2014). Sie ist folglich für alle Lehrpersonen bedeutsam, unabhängig von ihren weiteren Funktionen und Rollen an der Schule.

Die Beiträge in diesem Themenheft verdeutlichen, dass eine systematische Zusammenstellung der Aufgaben einer Klassenleitung weitestgehend fehlt. Dies ist nicht nur den verschiedenen Perspektiven und disparaten Gewichtungen geschuldet, sondern auch der mangelnden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Funktion, die sich in einer sehr überschaubaren Anzahl einschlägiger Publikationen manifestiert. Möglicherweise hat auch dazu beigetragen, dass Klassenleitung vorwiegend stufenspe-

zifisch für Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II erörtert wird und Gemeinsamkeiten im Aufgabenprofil wenig Beachtung geschenkt wird, auch weil sich die Funktion, sei es in Form eines Amtes oder in Form einer Stundenplaneinheit (u.a. Klassenstunde, ERG-Lektion), erst allmählich auf allen Schulstufen etabliert hat.

2 Aufgabenprofil der Klassenleitung

Aufgaben der Klassenleitung lassen sich aus verschiedenen Perspektiven erschliessen. Aus rechtlicher Sicht wird meist in Verordnungen und behördlichen Erlassen zusammengestellt, was das Pflichtenheft beinhaltet und in welchem Masse eine Klassenleitung lohnrelevant ist. In der Schulpraxis werden hingegen lokale und schulinterne Gegebenheiten stärker gewichtet. Die Aufgaben stehen im Zusammenhang mit dem gegebenen Schul- und Unterrichtsmodell, den Klassenkonstellationen und den Zusammenarbeitsformen und sind an den Bedürfnissen der spezifischen Schule ausgerichtet. Ausbildung und Forschung wiederum fokussieren vorwiegend die Anforderungen und Ansprüche an die Klassenlehrperson, woraus sich ablesen lässt, dass Aufgaben unterschiedlich be- und entlastend wirken und Widersprüchlichkeiten aufgrund divergierender Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure zu erwarten sind (Klaffke, 2018).

Die Klassenleitung trägt die Hauptverantwortung für eine Klasse, wenngleich sie nicht zwingend einen grossen Anteil der Fächer oder Lektionen an ihr unterrichtet. Ab der Sekundarstufe hat sie oft weniger Kontaktstunden mit der Klasse als jene, die diese Funktion auf der Vorschul- und der Primarschulstufe ausüben. Während die Lehrpersonen für die Vorschul- und die Primarstufe meist als Generalistinnen und Generalisten ausgebildet werden, sind Lehrpersonen der Sekundarstufe I und erst recht der Sekundarstufe II in der Regel Fachspezialistinnen und Fachspezialisten. Aber auch schulorganisatorische Aspekte und Teilzeitarbeitsmodelle können dazu führen, dass eine Klassenleitung nur eine überschaubare Anzahl Lektionen an ihrer Klasse unterrichtet. Klassenlehrpersonen unterscheiden sich folglich von Fachlehrpersonen nicht zwingend durch eine grössere Anzahl von Kontaktstunden an der Klasse, zumindest nicht auf der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Im Vergleich zu Fachlehrpersonen fallen der Klassenleitung jedoch mehr Aufgaben zu oder solche, die sie in grösserem Ausmass und hauptverantwortlich zu bewerkstelligen hat.

Die Beiträge des vorliegenden Themenhefts laden zu einer schulstufenübergreifenden Systematisierung dieser Aufgaben ein. Das in Tabelle 1 zusammengestellte Aufgabenprofil ist an den inner- und ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren ausgerichtet, mit denen eine Klassenleitung zu tun hat. Letztere unterscheiden sich von Ersteren insbesondere dadurch, dass sie von bzw. an der Schule nicht in geregelter Verhältnis angestellt sind. Das Profil zeigt, welche Akteurinnen und Akteure welche Aufgaben generieren, wobei Anzahl, Form und Ausprägung je nach Schulstufe unterschiedlich

stark gewichtet sind und situativ variieren. Die Aufstellung ist deshalb nicht als vollumfänglich und abschliessend zu verstehen, sondern als Zusammenstellung, an welcher sich die Komplexität des Aufgabenprofils der Klassenleitung verdeutlicht.

Tabelle 1: An inner- und ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren ausgerichtetes Aufgabenprofil der Klassenleitung

Akteurinnen und Akteure	Aufgabenprofil
Innerschulisch	
Unterricht	
Schülerin, Schüler	<ul style="list-style-type: none"> – Sozialverhalten beobachten und angemessene Massnahmen abwägen – Pädagogische Beziehung gestalten – Gesundheit fördern und persönliches Wohlbefinden stärken – Als Vertrauensperson in persönlichen Problem- und Konfliktsituationen agieren – Kompetenzentwicklung dokumentieren – Lernentwicklung begleiten sowie Lern- und Beratungsgespräche führen – Förderbedürfnisse erfassen und Fördermassnahmen veranlassen – Standort- und Promotionsgespräche (gemeinsam mit Eltern und Erziehungsberechtigten) durchführen und schulbiografische Entscheidungen (Klassen- oder Schulübertritt, Schultypenzuweisung) begründen
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> – Lerngemeinschaft und Klassenklima fördern: Gesprächskultur etablieren, Klassengespräche, Klassenstunde oder Klassenrat durchführen, Übergänge zwischen Schulstufen und Schulformen gestalten, im Laufe des Schuljahrs hinzukommende Schülerinnen und Schüler integrieren, Feste und Feiern gestalten u.a. – Partizipation und Mitbestimmung ermöglichen: Wahl einer Klassensprecherin bzw. eines Klassensprechers ausrichten lassen, klassenspezifische Aufgaben delegieren, Projektschwerpunkte gemeinsam festlegen u.a. – Die Klasse an Schulanlässen koordinieren – Ausserschulische Anlässe organisatorisch und finanziell planen und durchführen: Exkursionen und Landschulwochen leiten, Bildungsorte und Kulturveranstaltungen besuchen u.a. – Klassenspezifische Projekte initiieren und betreuen – Projektangebote und Projektmöglichkeiten koordinieren – Fächerübergreifende Lernvorhaben arrangieren – Administrative Aufgaben – häufig digital – erledigen: Stundenplan und Stundenplanänderungen kommunizieren, Klassenbuch führen, Klassenämter verteilen, An- und Abwesenheiten zusammentragen, Schülerinnen- und Schülerlisten aktualisieren u.a. – Schul- und Lernmaterial verwalten
Klassenraum, Lernräume	<ul style="list-style-type: none"> – Lernumgebung gestalten: Klassenraum und Lernräume einrichten, arbeits- und lernförderliche Sitzordnungen etablieren u.a.
Klassenteams, Unterrichtsteams, Stufenteams	<ul style="list-style-type: none"> – Klassenkonferenzen organisieren und leiten – Austausch anregen, Koordination sicherstellen und Absprachen festhalten – Für einen Interessensausgleich zwischen den Anliegen der Fachlehrperson und den Wünschen der Schülerinnen und Schüler sorgen – Lernstandbilanzen und Zeugnisse erstellen – Interventionen bei Problemen und Konflikten in oder um die Klasse koordinieren – An Interventionen teilnehmen

Fachpersonen	<ul style="list-style-type: none"> – Mit an der Schule tätigen Personen anderer Professionen (aus den Bereichen Heilpädagogik, Integrative Förderung, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit u.a.) zusammenarbeiten: Beratung in Anspruch nehmen, Informationen austauschen, Unterstützungsmassnahmen planen, Fördermassnahmen abstimmen, Workshops ermöglichen, Interventionen durchführen
Schule	
Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> – An Konferenzen die Klassenanliegen vertreten – Sich an Schulanlässen beteiligen: anwesend sein an Schulfesten, Schulaufführungen, Informationsabenden u.a. – Schulentwicklung vorantreiben: an Planungs- oder Projektgruppen partizipieren, Weiterentwicklungsideen einbringen u.a. – Schulhausklima fördern: informellen Austausch mit Mitgliedern des Kollegiums anstreben, Schulhausordnung gemeinsam festlegen und mittragen u.a.
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklungen in und Schwierigkeiten mit der Klasse oder einzelner Mitglieder erörtern – Anliegen der Schülerinnen und Schüler oder der Eltern und Erziehungsberechtigten vortragen – Sich an der Stundenplanerstellung beteiligen – Gesuche für finanzielle oder logistische Unterstützung stellen (für Klassenausflüge, Klassenprojekte, Klassenreisen, Themenworkshops u.a.)
Ausserschulisch	
Eltern und Erziehungsberechtigte	<ul style="list-style-type: none"> – Als Ansprechperson für kindspezifische und gesamtschulische Belange zur Verfügung stehen – Gespräche führen: Entwicklungsverlauf und Bildungsweg des Kindes erörtern, Promotions- und Selektionsentscheidungen erläutern u.a. – Anlässe ausrichten: Elternabende vorbereiten, Präsentationen von Schülerinnen- und Schülerarbeiten veranstalten u.a.
Fachstellen und Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> – Mit ausserschulischen Fachstellen (Gesundheitsförderung, schulärztlicher Dienst, Berufsberatung u.a.) und Einrichtungen (Kinder- und Jugendheim, Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie u.a.) zusammenarbeiten: Informationsanlässe koordinieren, Projekte ermöglichen, Krisensituationen analysieren, Begleitmassnahmen absprechen u.a.

Innerschulische Aufgaben der Klassenleitung ergeben sich im Zusammenhang mit dem Unterricht. Die Klassenlehrperson stellt für die *Schülerinnen und Schüler* ihrer Klasse eine besondere Bezugsperson dar, von der Organisationsstruktur her betrachtet die wichtigste. Für die Schülerinnen und Schüler soll sie in schulischen und persönlichen Fragen eine Vertrauensperson sein, welche die fächerübergreifende Lern- und Kompetenzentwicklung beobachtet und individuelle Schulbiografien professionell begleitet. Für ihre *Klasse* ist sie die erste Ansprechperson für alle Anliegen und Bedürfnisse, die sich aus dem Zusammenwirken der Gemeinschaft ergeben. Sie kümmert sich darum, dass die Klasse als soziale Lern- und Arbeitsgemeinschaft funktionieren kann, und ermöglicht hierbei im gegebenen rechtlichen und schulorganisatorischen Rahmen Mitbestimmung und Aufgabenverteilung. Sie koordiniert klassenspezifische Projekte und organisiert ausserschulische Anlässe. Sie ist verantwortlich für den Informationsfluss zwischen Schule, Klasse und Eltern und Erziehungsberechtigten, was mit der Bearbeitung entsprechender administrativer Aufgaben, heute zumeist mittels digitaler Schulverwaltungssoftware, einhergeht. Die Klassenlehrperson beschäftigt sich auch mit dem

Klassenraum, indem sie diesen unter Berücksichtigung schulortspezifischer Vorgaben als anregende Lernumgebung konzipiert.

In den *Klassen-, Unterrichts- und Stufenteams* übernimmt die Klassenlehrperson die Organisation und die Durchführung von Austauschgefässen, damit Initiativen und Handlungsabläufe koordiniert werden können und die Entwicklung der Klasse gemeinsam besprochen werden kann. Alle relevanten Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand in den einzelnen Fächern werden von der Klassenlehrperson systematisch erhoben bzw. zusammengetragen, damit Zeugnisse vorgabenkonform und fristgerecht erstellt werden können. Die Klassenleitung arbeitet zudem mit weiteren *Fachpersonen* zusammen, beispielsweise aus der integrativen Förderung oder der Schulsozialarbeit. Hier geht es meist um individuelle Fördermassnahmen und klassengebundene Informationsangebote. Auch bei grösseren Schwierigkeiten in der Klassengemeinschaft sucht die Klassenlehrperson nach Zusammenarbeitsformen, um diesen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu begegnen.

Weitere innerschulische Aufgaben der Klassenleitung sind nicht unmittelbar unterrichtsgebunden, sondern für das Funktionieren der schulischen Abläufe notwendig. Als Mitglied des *Kollegiums* nimmt die Klassenlehrperson an Kollegiumssitzungen und an Schulanlässen teil, beteiligt sich an der Schulentwicklung und fördert das Schulhausklima. Mit der *Schulleitung* tauscht sie sich über klassenspezifische Entwicklungen und Probleme aus, informiert über Anliegen aus ihrer Klasse oder der Eltern, beteiligt sich an der Stundenplanerstellung und erstellt finanzielle und logistische Gesuche für klassengebundene Aktivitäten.

Auf der ausserschulischen Ebene steht die Zusammenarbeit mit den *Eltern und Erziehungsberechtigten* im Vordergrund.¹ Zu den institutionalisierten persönlichen Gesprächen über Entwicklungsverlauf und Bildungsweg des Kindes und anstehende Promotionsentscheidungen können weitere Personen hinzukommen, je nach Bedarf und Anliegen der Eltern und Erziehungsberechtigten oder der Schule. Ähnlich verhält es sich mit weiteren Anlässen, die sich aus dem Schulleben oder dem Klassengeschehen ergeben können. Die Klassenleitung arbeitet darüber hinaus mit ausserschulischen *Fachstellen und Einrichtungen* zusammen, zum Beispiel um Informationsanlässe und Interventionen in der Klasse aufzugleisen oder um individuelle Begleitmassnahmen abzusprechen.

¹ Zur rechtlichen Situation in der Schweiz: «Artikel 19 und 62 der Bundesverfassung verankern sowohl das Recht eines jeden Kindes auf ausreichenden Grundschulunterricht als auch die Pflicht, die Grundschule zu besuchen. An öffentlichen Schulen ist der Unterricht unentgeltlich. Die Partnerschaft zwischen Schule und Eltern beruht somit nicht auf Freiwilligkeit, sondern auf Zwang. In praktisch allen Lebensbereichen entscheiden Eltern eigenverantwortlich über die Erziehung ihres Nachwuchses. Nicht jedoch in der Bildung. In dem für Eltern zentralen Punkt, nämlich der Wahl der Lehrperson, endet die Wahlfreiheit» (LCH, 2017, S. 21).

Das Aufgabenprofil der Klassenleitung ist vielfältig und komplex. Die Aufgaben divergieren in Umfang und Form nach Schulstufe, aber auch nach weiteren Parametern wie Schulform, Schultyp, Schulorganisation, schulinternen und schulexternen Zusammenarbeitsformen, Klassengrösse und Klassendynamiken. Anhand der Zusammenstellung des an den schulischen Akteurinnen und Akteuren ausgerichteten Aufgabenprofils können funktionale sowie persönliche und soziale Implikationen diskutiert und entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote entwickelt werden (vgl. Tettenborn 2010).

3 Anforderungen an die Klassenleitung

Wenn es um Anforderungen (und Ansprüche) an die Klassenleitung geht, ergibt es Sinn,

zwischen Rolle und Funktion einer Klassenlehrperson zu unterscheiden: Während mit «Rolle» ein durch eigene oder durch Fremderwartung bestimmtes Verhalten und Erleben gekennzeichnet werden kann – ich bin und handle so, weil andere und ich selbst es von mir so erwarten – ist ein Funktionsverständnis anders gelagert. Eine «Funktion» wird verliehen, ist an vereinbarte Rahmenbedingungen geknüpft und verspricht für alle Beteiligten eine Klarheit an beidseitig abgesprochenen Tätigkeiten. Verbindliche Funktionen machen es möglich, den Aufwand, den die Erfüllung dieser Funktionen bedeuten würde, genauer abzuschätzen. (Tettenborn, 2010, S. 422–423)

Aus den Funktionen ergeben sich Anforderungen, welchen die Klassenleitung gerecht werden muss, um ihre Aufgaben professionell zu erfüllen. Ein Aufgabenprofil (vgl. Tabelle 1) kann hierbei von Nutzen sein, um Inhalte, Umfang und Ausmass der aus den Funktionen abgeleiteten Tätigkeiten zu benennen und dies im Anstellungspensum zu berücksichtigen. Ausserdem dient ein solches Vorgehen der Legitimierung des Rollen- und Statusunterschieds zwischen Klassen- und Fachlehrperson. Denn für das schulische Zusammenwirken kommt Klassenlehrpersonen eine besondere Bedeutung zu: «Klassenlehrer(innen) und Klassen-/Jahrgangsteams haben nicht nur die Verantwortung für die von ihnen geleiteten Klassen oder Gruppen, sondern von ihnen hängt im Besonderen ab, ob die Philosophie der Schule im Alltag mit Leben erfüllt und die Ziele des Schulprogramms umgesetzt werden» (Klaffke, 2018, S. 62). Sie vertreten die Schule nach innen und aussen und fungieren meist als erste Ansprechperson für die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse, deren Eltern und Erziehungsberechtigte, die an der Klasse tätigen Fachlehrpersonen sowie die Schulleitung. An die Rolle der Klassenlehrperson werden Ansprüche und Erwartungen nicht nur von den verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteuren gestellt, sondern auch von der Person selbst. Im Gegensatz zum Aufgabenprofil sind diese weniger klar und nicht selten auch widersprüchlich (vgl. auch Rothland, 2013).

Die Beiträge im vorliegenden Heft führen vor Augen, dass die Bewältigung der Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen und Ansprüche elaborierte Professionskompetenzen bedingen, welche Bestandteil der Curricula der Lehrpersonenbildung sind bzw. sein sollten. Exemplarisch lässt sich der Referenzrahmen der Pädagogischen

Hochschule Luzern anführen, der sich an zehn Professionskompetenzen ausrichtet: Kompetenz zur Unterrichtsplanung, zur Gestaltung eines verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts, zur adaptiven Lernunterstützung und Beratung und zum Umgang mit Belastungen sowie Diagnose- und Beurteilungs-, Erziehungs-, Beziehungs-, Organisations-, Reflexions- und berufsethische Kompetenz (vgl. Krammer, Zutavern, Joller, Löttscher & Senn, 2013, S. 10–15). Bei der professionellen Ausübung der Rolle und der Funktion der Klassenlehrperson sind akzentuiert drei dieser Kompetenzen besonders angesprochen:

1. *Organisationskompetenz*: Klassenlehrpersonen müssen diverse funktionsgebundene Aufgaben koordinieren, initiieren und begleiten. Dabei ist es unabdingbar, dass sie die vorhandenen personellen, zeitlichen und sachlichen Ressourcen berücksichtigen, um Handlungsspielräume auszuloten und salutogen zu nutzen.
2. *Beziehungskompetenz*: Klassenlehrpersonen stehen in einem Interaktionsverhältnis zu ihrer Klasse, dem Klassenteam, den an der Schule tätigen Fachpersonen und dem Kollegium, der Schulleitung, den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Fachstellen und ausserschulischen Einrichtungen. Ausgeprägte Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten sind die Grundlage für eine respektvolle, konstruktive Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnerinnen und Partnern und den heterogen zusammengesetzten Klassen sowie für den Aufbau beziehungs- und vertrauensförderlicher Entwicklungen. Im Interaktionsgeflecht sind Klassenlehrpersonen verlässliche Bezugsgrößen, die Verantwortung für klassenspezifische und schulische Prozesse übernehmen, womit auch berufsethische Anforderungen einhergehen.
3. *Erziehungskompetenz*: Klassenlehrpersonen benötigen pädagogische Kompetenzen, um eine Klassengemeinschaft zu gestalten und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder zu fördern. Die Erziehungsarbeit fokussiert insbesondere den Wertebereich, den Umgang miteinander, Selbststeuerung und Selbstverantwortung sowie Medienkompetenz. Dies bedingt, dass die Klassenleitung altersangemessen kommuniziert und die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in ihrer Persönlichkeit und mit ihren Anliegen und Bedürfnissen ernst nimmt.

Wenn wir von «Professionalität» sprechen, dann meinen wir damit das Denken und Handeln der Klassenlehrperson in beruflichen Kontexten und nicht deren Persönlichkeit, so wie sie beispielsweise in der Waldorfpädagogik im Zentrum steht (vgl. hierzu die kritischen Ausführungen von Ullrich, 2022). Es geht nicht um die Suche nach «Persönlichkeiten», die aufgrund von nicht zu bestimmenden Charaktermerkmalen als Klassenlehrperson quasi prädestiniert wären. Denn was «nicht zu bestimmen ist, was nicht identifizier- und (be-)greifbar erscheint, das kann weder erlernt noch vermittelt werden» (Rothland, 2021, S. 195). Es ist davon auszugehen, dass nicht jede Lehrperson die Aufgabe der Klassenleitung kompetent ausfüllen kann. Die Gründe liegen jedoch nicht in der Persönlichkeit, sondern – wie bei anderen Aufgaben auch – in fehlenden Kompetenzen oder mangelhaften Rahmenbedingungen.

Die Übernahme der Funktion einer Klassenleitung gehört zum potenziellen Aufgabenprofil von Lehrpersonen. Dies zeigen auch die Beiträge im vorliegenden Themenheft samt den Hinweisen darauf, wie das Handlungsfeld «Klassenleitung» in den Studiengängen der Grundausbildung (implizit oder explizit) verankert ist. Der Kompetenzaufbau für die Ausführung dieser zentralen Funktion im sich wandelnden Schulsystem erfordert angepasste Aus- und Weiterbildungsformate; die Profession muss notwendige Rahmenbedingungen für das berufliche Handlungsfeld gegebenenfalls einfordern. Klassenleitungen haben in ihrer Drehscheibenfunktion erweiterte Möglichkeiten der (Mit-)Gestaltung von Schulentwicklung. Das ist attraktiv und bietet ein berufliches Entwicklungsfeld. Unter einer Laufbahnperspektive könnte ein Statuswechsel von der Fachlehrperson zur Klassenlehrperson (und umgekehrt) durch das wechselnde Aufgabenprofil mit seiner jeweiligen (Haupt-)Perspektive die Verantwortungsübernahme im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung stärken. Umso wichtiger ist es, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf das Aufgabenprofil einer Klassenleitung vorbereitet und die Drehscheibenfunktion mit ihren Gestaltungsräumen für einen pädagogisch motivierten Wandel von Schule und Unterricht deutlich macht. Anforderungen werden so zu möglichen Anreizen der Übernahme einer zentralen Funktion im Schulsystem.

Klassenleitung ist vor allem eine pädagogische Aufgabe, aber eben nicht nur. Die drei genannten Professionskompetenzen (Erziehung, Beziehung und Organisation) verdeutlichen zwar, dass eine Klassenlehrperson kommunikativ besonders gefordert ist, um kontext- und personenangemessen mit verschiedenen schulischen (und außerschulischen) Akteurinnen und Akteuren in unterschiedlichen Konstellationen produktiv zu interagieren (Gillhofer, 2017). Neben ausgeprägten Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und der Moderation muss die Klassenlehrperson überdies aber auch einen nicht zu unterschätzenden Teil ihrer Arbeitszeit für administrative Aufgaben aufwenden. Solche haben direkt mit der Klasse zu tun (beispielsweise Absenzen verwalten, Informationen an Eltern und Erziehungsberechtigte versenden oder Kompetenzentwicklungen erfassen) oder ergeben sich aus anderen Aufgaben (z.B. Teamsitzungen leiten, Krisengespräche organisieren, individuelle Vereinbarungen dokumentieren, Projekte managen).

Im folgenden Abschnitt werden Hinweise zusammengetragen, die vermuten lassen, dass die Anforderungen an eine Klassenleitung als Folge von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (z.B. digitale Transformation in Schule und Verwaltung, Betonung von [Schul-]Strategieentwicklung, Evaluations- und Rechenschaftslegung, Individualisierung), verbunden mit einer schulpädagogischen Haltung von Kooperation und Partizipation, Integration und Inklusion, anspruchsvoller geworden sind.

4 Klassenleitung – Komplexe Aufgaben und gestiegene Anforderungen

Die nachfolgenden beiden Ausschnitte aus Interviews mit Berufseinsteigenden stammen aus der Studie zum Berufseinstieg von Gutzwiller-Helfenfinger, Näpflin, Tettborn und Künzle (2015):

Ich bin Klassenlehrer und habe etwa acht, neun Fächer und das hilft mir jetzt bei diesem Niveau [gemeint ist hier Niveau C²], weil sie sind teilweise auch sehr ehrlich und sehr direkt und sagen, wenn etwas nicht gut ist ... wenn man Klassenlehrer auf diesem Niveau ist, merkt man, dass man eine andere Stellung hat und man sie vielleicht von einer anderen Seite überzeugen kann. (Ausschnitt aus Interview mit DK, Sekundarstufe, 14.12.2010)

Dass hier auf mein Profil hin genau jemand mit diesen Fächerkombinationen gesucht wurde, und dann musste ich mich bewerben und habe das Bewerbungsverfahren durchlaufen. Sie haben mich dann genommen und ich war sehr glücklich. Ab da habe ich mich richtig gefreut als richtige Lehrperson eine Klasse zu übernehmen, als richtige Klassenlehrperson. (Ausschnitt aus Interview mit FK, Primarstufe, 14.11.2011)

Die beiden Zitate illustrieren exemplarisch, dass bei vielen Berufseinsteigenden die pädagogische Aufgabe einer Klassenleitung mit der besonders adressierten wechselseitigen Beziehung – *meine Klasse, unsere Klassenlehrerin bzw. unser Klassenlehrer* – im Vordergrund steht und sie sich für gewöhnlich darauf freuen, eine erste eigene Klasse über einen längeren Zeitraum begleiten zu können. Zugleich bemerken die Hochschulen jedoch, dass beispielsweise fortgeschrittene Studierende der Primarstufe, die als «Allrounderinnen» und «Allrounder» bei höheren Anstellungsprozenten zumeist von Beginn an auch eine Klassenleitung übernehmen, dem bevorstehenden Berufseinstieg in Erwartung der Herausforderungen sorgenvoll entgegenblicken (vgl. in diesem Heft Guidon, Arpagaus & Bühler, 2022).

Was auffällt (und etwas verwundert), ist, dass im vorliegenden Themenheft in mehreren Beiträgen aus den Pädagogischen Hochschulen die Aufgaben, Herausforderungen und Belastungen einer Klassenleitung verhältnismässig diffus beschrieben sind. Es fehlen theoretische Fundierungen und Einordnungsversuche sowie entsprechende kompetenzbasierte Ausbildungskonzepte. Stattdessen bleibt es vielerorts bei einer Plausibilisierung und einer eher teils schlichten Beschreibung des bisherigen Vorgehens. Weller und Preite (2022) von der Pädagogischen Hochschule FHNW fordern in ihrem Beitrag eine stärker evidenzgestützte Basis der Ausbildungsanteile zur Klassenlehrperson. Weder gebe es belastbare Daten zu den Anstellungskontexten (Wer wird ab wann, das heisst zu welchem Zeitpunkt in der Berufsbiografie, mit welchem Aufgabenbeschrieb und dazugehörigen Anstellungsprozenten und mit welchen Kompetenzanforderungen und Qualifikationen eine Klassenleitung?), noch könne man in der Lehre auf durch Forschung abgestützte Befunde zu den Sichtweisen und den Selbstbeschreibungen von Personen im Handlungsfeld «Klassenleitung» zurückgreifen.

² Mit «Niveau C» ist im Kanton Luzern das Niveau mit grundlegenden Anforderungen gemeint – dies im Gegensatz zu «Niveau B» (erweiterte Anforderungen) und «Niveau A» (höhere Anforderungen).

In welchen Aufgabenfeldern einer Klassenleitung sind Anforderungen möglicherweise komplexer geworden und Ansprüche gewachsen? Im Folgenden werden Anforderungen an die Funktion einer Klassenleitung in einer sich wandelnden Schule *exemplarisch* beschrieben und mit Bezügen zu Beiträgen im vorliegenden Themenheft genauer erläutert. Die Zusammenstellung in Tabelle 2 ist keinesfalls abschliessend und bezieht sich lediglich auf Teilbereiche des oben systematisierten Aufgabenprofils.

Tabelle 2: Exemplarische Auflistung veränderter Anforderungen an die Funktion einer Klassenleitung

Akteurinnen und Akteure	Gewachsene Anforderungen im Aufgabenprofil «Klassenleitung»
Unterricht	
Schülerin, Schüler	<ul style="list-style-type: none"> – In individualisierten bzw. personalisierten Lernumgebungen die Lernentwicklungen fachübergreifend koordinieren und dokumentieren – Den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen fachübergreifend unterstützen – In Zeiten eines tiefgreifenden Wandels der Arbeitswelt in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Erziehungsberechtigten den Berufswahlprozess und den Berufsentcheid mitbegleiten und unterstützen (Sekundarstufe)
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> – Die Klassengemeinschaft bzw. die Lerngruppe als Erfahrungsfeld für den Aufbau überfachlicher Kompetenzen stärken, teilweise gegen die individuellen Ansprüche einzelner Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigter – Prozesse der Partizipation und der Aushandlung bei Konflikten initiieren und stärken, verantwortungsvolles Verhalten gegenüber Einzelnen und der Gemeinschaft erlebbar werden lassen – Bei der Dokumentation den Daten- und Persönlichkeitsschutz auch in digitalisierten Schulverwaltungstools gewährleisten, digitale Tools sachgerecht nutzen
Klassenraum, Lernräume	<ul style="list-style-type: none"> – Sich als pädagogisch kompetente (Mit-)Entwicklerin neuer Lernräume für veränderte Unterrichtskonzeptionen engagieren, sich in Gemeinde und Region einbringen für die Konzeption einer Schule als Lern-, Lebens- und Gestaltungsraum
Klassenteams, Unterrichtsteams, Stufenteams und Fachpersonen	<ul style="list-style-type: none"> – In integrativen Lehr-Lern-Settings die Koordination und die Kommunikation der zusätzlichen Fachkräfte zusammen mit dem Klassenteam sicherstellen
Schule	
Kollegium und Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Die erweiterte Zusammenarbeit mit den Hochschulen in Ausbildungs-, Forschungs- und Entwicklungsbezügen (mit)gestalten – Sich für eine professionelle Allianz in gemeinsamer Verantwortung für die Weiterentwicklung der Profession einsetzen – Bei Schulneu- oder Schulumbauten Impulse für die Lernraum- und Unterrichtsentwicklung geben

In einer Volksschule, die sich gemäss Lehrplan 21 der Bildung von fachlichen *und* überfachlichen Kompetenzen verpflichtet und als «Schule für alle» einem stärker individualisierten oder personalisierten Lernansatz folgt, ist die Klassenleitung als «Managerin» des Klassenteams in ihrer Organisations- und Kooperationsfähigkeit stark gefordert. Im empirischen Beitrag von Vogt, Kunz Heim, Baez, Safi und Zumwald (2022) finden sich Hinweise dazu. In ca. 135 der 181 Klassenteams der Primarstufe hat die Klassenlehrperson (teils im Jobsharing) zwei- bis dreimal pro Woche einen Austausch mit den für die individuelle Förderung zuständigen Lehrpersonen (IF-Lehrperson) und, falls vorhanden (15% der Fälle), auch mit den Klassenassistenten. Das Klassenteam ist mit zumeist vier bis sechs weiteren Kolleginnen und Kollegen grösser, als man es für die Primarstufe erwartet hätte. Ein Klassenteam dieser Grösse zu leiten, sei es allein oder im Jobsharing, sorgfältig und transparent zu kommunizieren und so ziel- und/oder projektbezogen gemeinsam Entscheide zu treffen sowie Entwicklungen anzustossen und zu verfolgen, ist anspruchsvoll. Die strukturell-organisatorischen Voraussetzungen dieses Aufgabenkomplexes wie beispielsweise verbindliche Zeitfenster für Teamsitzungen und klare Vorgaben für die Zusammenarbeit im Klassenteam sind jedoch lediglich in 32% der Schulen vorhanden (Vogt et al., 2022). Anforderungen und strukturelle Rahmenbedingungen passen (noch) nicht zusammen.

Die integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erfordert Koordination und Kooperation im erweiterten, multiprofessionellen (Klassen-)Team (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Der Bericht «Sonderpädagogik in der Schweiz» (Kronenberg, 2021) liefert Hinweise zu vorhandenen Ressourcen. Im Durchschnitt betreut eine 100%-Stelle der Schulischen Heilpädagogik in der Regelschule mehr als 150 Lernende (Kronenberg, 2021), die Zeitfenster für Planung und Austausch dürften knapp ausfallen. Die Expertise der schulinternen, aber auch der externen Fachpersonen zugunsten der Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen, erfordert neben geeigneten Rahmenbedingungen die Steuerung des Einsatzes und der Dokumentation und gegebenenfalls auch die Klärung bei Konflikten in der Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen und den Fachlehrpersonen. Die Drehscheibenfunktion der Leitung des Klassenteams setzt hier starke kommunikativ-moderierende Fähigkeiten voraus.

Solcherart Fähigkeiten benötigt auch die Elternarbeit, die im Aufgabenprofil der Klassenleitung einen besonderen Stellenwert einnimmt. Das bildungsbezogene «achievement» ist heute der wohl wichtigste Schlüssel für die Verteilung von Berufs- und Lebenschancen. Dies ist vielen bildungsaffinen Eltern und Erziehungsberechtigten bewusst und sie handeln entsprechend, stellen Fragen, fordern Antworten. Studien belegen die positiven Wirkungen eines intensiven, formellen wie auch informellen Austauschs zwischen Schule und Elternhaus auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sowie deren Lernmotivation und schulische Leistungen (Otterpohl & Wild, 2019; Sacher, 2014, 2019; Wild & Lorenz, 2010). Rubach, Lazarides und Lohse-Bossenz (2019) konnten in ihrer empirischen Studie zum kooperationspezifischen Engagement

von Klassenlehrpersonen von insgesamt 39 Klassen (Gymnasium und Integrierte Sekundarschulen) aus dem Raum Berlin zeigen, dass das Angebot an formellen Kontakten in Klassen mit einem höheren Anteil an Mehrsprachigkeit deutlich stärker und vielfältiger ausfällt. Hier könnte sich für Schulen in Einwanderungsgesellschaften wie der Schweiz eine Ausweitung des Auftrags der Klassenleitung zeigen, da sich Kooperationsangebote nach den Bedürfnissen der Erziehungsberechtigten ausrichten dürften.

Ein Zwischenfazit: Die vielfältigen Kooperationsaufgaben mit ihrer besonderen Dichte und Komplexität in den jeweiligen Handlungssituationen (vgl. in diesem Heft Guidon et al., 2022) sind im Studium auch in den berufspraktischen Teilen nicht oder nur bedingt erfahrbar. Auch deshalb sind Angebote wie der Studiengang «Studienbegleitender Berufseinstieg» (SBBE) der Pädagogischen Hochschule Bern für zukünftige Primarschullehrpersonen zu begrüßen, in welchem sich Studierende mittels einjähriger Studienzeitverlängerung in ihrer über zwei Jahre dauernden teilzeitlichen Anstellung als Lehrperson unter anderem die Aufgaben einer Klassenlehrperson beobachtend und begleitet durch eine Teamkollegin oder einen Teamkollegen, Schule und Hochschule aktiv erarbeiten können.

Die Institution «Schule» ist Teil des gesellschaftlichen Wandels, der stichwortartig und stark vereinfachend mit den Schlagworten «Individualisierung», «Pluralisierung» und «Digitalisierung» umschrieben werden kann. Der allgemein konstatierte Wandel der Arbeitswelt mit seinen neuen Berufsbildern sowie Aus- und Weiterbildungsgängen stellt besondere Herausforderungen an die Klassenleitungen der Sekundarstufe I. Sie begleiten den Berufswahlprozess der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in Zusammenarbeit mit entsprechenden Fachstellen und in gemeinsamer Verantwortung mit den Eltern und den Erziehungsberechtigten. Die Ausbildung der Sekundarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern reagierte früh auf diese Herausforderung mit einem obligatorischen Studienangebot, das eine Fachausbildung im Bereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG), «Berufsorientierung» (BO) und weitere Themen kombiniert (vgl. in diesem Heft Lipp, 2022). Rückmeldungen der Studierenden aus den Praktika zeigen, dass sie insbesondere das Thema «Berufswahl» sehr fordert und sie in ihrer künftigen Rolle als Klassenleitung noch besser auf diese Aufgabe vorbereitet werden müssen. Im Beitrag von Weller und Preite (2022) von der Pädagogischen Hochschule FHNW wird ebenfalls explizit die Berufsorientierung als ein thematischer Fokus eines der beiden Module zur Thematik der Klassenlehrperson erwähnt. Interessant ist, dass das spezifische Studienangebot ein besonderes Anliegen der Trägerkantone der Hochschule war, die darauf drängten, das duale Berufsbildungssystem zu stärken und Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten die Vielfalt und die Durchlässigkeit des Bildungssystems aufzuzeigen.

Die sogenannte «digitale Transformation» in Bildung, Schule und Verwaltung mit ihrer digitalen Schuladministration erfordert gerade auch von Klassenleitungen nicht nur technologisch-anwendungsorientierte Kompetenzen, sondern auch hohe Verantwortung

gegenüber der gesellschaftlich-kulturellen Perspektive der Digitalisierung (Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018). Die Koordination, die Kommunikation und deren Dokumentation wie der Austausch mit den Eltern und den Erziehungsberechtigten ausserhalb vereinbarter Treffen, Einträge von Bewertungen und Zeugniserstellung oder auch Terminvereinbarungen für Klassenteamsitzungen erfolgen mittlerweile überwiegend über digitale Kanäle, unterstützt durch spezifische Schulsoftwareprogramme (beispielsweise «Lehreroffice»). In einer Drehscheibenfunktion ist der Umgang mit sensiblen Daten von Schülerinnen und Schülern, aus Gesprächen mit Eltern und Erziehungsberechtigten sowie aus der Kooperation mit weiteren schulinternen und schulexternen Akteurinnen und Akteuren anspruchsvoll. Mail- und Chatwechsel in Konfliktsituationen schaffen einerseits Transparenz, können andererseits aber auch Konflikte verstärken. Es bedarf Kompetenzen in digitaler Kommunikation und Dokumentation und eines sicheren Wissens im Umgang mit Datensicherheit und Persönlichkeitsschutz gegen innen und für die Schnittstellen gegen aussen (vgl. LCH, 2015).

Zwei weitere, vergleichsweise neue Aufgabenfelder für Klassenleitungen betreffen den Schulraum als zu gestaltenden Lern- und Lebensraum und die Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit mit den Hochschulen. Klassenlehrpersonen gestalten nicht nur «ihre» Klassenräume, sondern zusammen mit weiteren Lehrpersonen auch die erweiterten Lernräume, die in veränderten Schulraummodellen, beispielsweise in sogenannten «Clusterstrukturen» oder in multifunktionalen, von grösseren Lerngruppen als der Klasse genutzten Lernlandschaften, sichtbar werden. Bei Schulneubau- oder Schulumbauprojekten sind es oftmals Klassenleitungen, die in die Projektgruppen geholt werden und deren pädagogisch-räumliche Kompetenz gebraucht wird, um im Dialog zwischen Schule, Gemeinde und Architektur die pädagogische Sicht auf (Lern-) Räume stark zu machen. Das Wissen darum, dass Beteiligungsprozesse die Lösungen für Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer in Bauvorhaben nachhaltig verbessern, erweitert das Aufgabenfeld der beteiligten Lehrpersonen auch fachlich (Schopper, 2021). In einem mehrphasigen Bauprozess mit Architekturwettbewerb zur rechten Zeit für die eigene Profession handelnd erfolgreich zu werden, ist neu eine Anforderung für Schulleitungen, aber auch an die Drehscheibenfunktion der Klassenleitung (Berdemann et al., 2016).

Schulen und Hochschulen stärken in gemeinsamer Verantwortung («professionelle Allianz») die Weiterentwicklung der Profession und der Professionellen; berufsfeldorientierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte bearbeiten Fragestellungen, die aus dem Praxisfeld «Schule» heraus mitformuliert werden. Klassenleitungen sind oft sogar noch vor den Schulleitungen erste Ansprechpartnerin für die Schul- und Unterrichtsforschung. Interventionsprojekte etwa verlangen über mehrere Wochen eine Anpassung des Unterrichts. Dies erfordert entweder eine Anpassung des eigenen Unterrichts oder aber koordinierte Kommunikation mit den entsprechenden Fachlehrpersonen, in deren Unterricht das Projekt durchgeführt wird. In stärker partizipativ angelegten Forschungszugängen, mit wechselseitigem Erfahrungsaustausch der Expertisen zwischen

Exponentinnen und Exponenten aus Schule und Forschungsabteilung, ist ebenfalls die Drehscheibenfunktion der Klassenleitung gefragt (Bewyl & Künzli David, 2020; Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020).

Wie steht es angesichts der gestiegenen Anforderungen um die vorhandenen Ressourcen? Es ist davon auszugehen, dass der zeitliche Aufwand mit einer Lektion nicht ausreichend abgedeckt ist. Schon 2011 forderte der LCH für alle Klassenleitungen zwei Lektionen und zusätzliche Zeitressourcen für anfallende besondere Aufgaben und Vorkommnisse (LCH, 2011). Mittlerweile haben einige Kantone den Berufsauftrag und die Arbeitszeitmodelle für ihre Lehrpersonen angepasst und teilweise auch die Anrechnung des Aufwands für die Funktion der Klassenleitung überdacht. Für die Deutschschweiz zeigen Auswertungen der Lohndaten von 2017 (D-EDK, 2017) und 2020 (NW EDK, EDK-Ost & BKZ, 2020), dass zwar deutlich mehr Kantone als noch 2011 die Aufgabe der Klassenleitung entlohnen, die vom LCH geforderten «2 Lektionen plus» jedoch nur vereinzelt eingelöst werden (z.B. Basel-Stadt, Glarus, Luzern). Der Ansatz von zwei Lektionen scheint realistischer zu sein, wenn neben den vorgegebenen Pflichtaufgaben weitere Aufgaben, die der Unterrichts- und Schulentwicklung dienen, selektiv und kontextangemessen ausgerichtet sind sowie nur vereinzelt Aufgaben anfallen, die situationsbedingt zeit- und ressourcenintensiv sind wie beispielsweise schulische Grossanlässe, Konflikte in der Klasse oder Zusammenarbeitsprobleme im Klassenteam. Solche Aufgaben sind im Schuljahr allerdings häufig nicht vorhersehbar, weder in Anzahl noch Umfang.

Je nach Schulstufe und Organisationsform ist es für die Klassenleitung eine Herausforderung, genügend Zeit für die zahlreichen, teilweise fortwährend zu bearbeitenden Aufgaben zu finden, welche unmittelbar mit der Klasse anfallen und für die mancherorts eine im Stundenplan verankerte Unterrichtseinheit vorgesehen ist. Eine solche «Klassenlehrerstunde ... wird genutzt für Klassenrat, Klassenversammlung (unter Leitung der Klassensprecher), Erarbeitung von Regeln, Klären von Konflikten und für soziales Lernen» (Klaffke, 2018, S. 52). Teilweise wird eine Fachlektion dafür verwendet, so zum Beispiel im Kanton Luzern im Fach «Lebenskunde» (vgl. in diesem Heft Lipp, 2022) oder im Kanton Bern im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG). Häufig ist allerdings kein Zeitabschnitt im Stundenplan definiert und es liegt im Ermessen der Klassenleitung, wann sie in welcher ihrer (Fach-)Lektionen für wie lange anstehende Aufgaben mit der Klasse behandelt. Die Klassengemeinschaft gezielt als Erfahrungsfeld für die Gemeinschaftsbildung bzw. die Entwicklung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen etwa in der Konfliktbearbeitung und in der Wertebildung zu nutzen, benötigt – neben kompetenten Klassenlehrpersonen – ausreichende Zeitfenster in den Wochenplänen. Optimierte individuelle Lehr-Lern-Settings fordern als pädagogisches Gegengewicht Lerngelegenheiten für Prozesse der Gemeinschaftsbildung und der Entwicklung eines Demokratieverständnisses sowie für gemeinsames Lernen durch Aushandlung und im Diskurs, in gegenseitiger Akzeptanz und auch einmal unter Zurückstellung der eigenen Interessen zugunsten anderer.

Wenn Aufgaben komplexer geworden und Anforderungen gestiegen sind, wollen wir am Schluss dieses Beitrags diskutieren, was dies für die Klassenlehrpersonen bedeutet, inwiefern die inhaltliche Interpretation der Aufgabe von strukturellen Rahmenbedingungen geprägt ist, welche Weiterentwicklungen in der Funktion denkbar sind und wie die Aus- und Weiterbildung ausgerichtet sein muss, damit die Klassenleitung pädagogische Handlungsspielräume sichern und nutzen kann.

5 Klassenleitung als zentraler Bezugs- und Orientierungspunkt des schulpädagogischen Handelns

Das Aufgabenprofil der Klassenleitung ist gewachsen und komplexer geworden (vgl. Tabelle 1 und Abschnitt 4), was Berufseinsteigende zögern lässt, die Funktion zu übernehmen (vgl. in diesem Heft Guidon et al., 2022). Dieser Befund ist bedenklich, da Klassenleitungen in unserem Bildungssystem als Schalt- und Koordinationsstellen eminent wichtig sind und ein beachtliches pädagogisches (Führungs-)Potenzial beinhalten. Klassenleitungen gehören «zum ‹middle management› von Schulen, das auch mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden muss» (Klaffke, 2018, S. 62).

Es lassen sich zurzeit drei Varianten ausmachen, wie Klassenlehrpersonen mit den gestellten Anforderungen und den ihnen zur Verfügung stehenden zeitlichen (bzw. lohnwirksamen) Ressourcen umgehen:

1. *Funktionsteilung*: Zwei oder mehr Lehrpersonen teilen sich die Klassenleitung. Diese Variante scheint zunehmend Anklang zu finden, da sie neben der gewünschten Entlastung im regelmässigen Austausch stattfindet und es erlaubt, Verantwortlichkeiten gemeinsam zu tragen. In der Regel werden die zur Verfügung stehenden Anstellungsprozente auf die Anzahl Personen aufgeteilt.
2. *Priorisierung und Delegation*: Bestimmte Aufgaben werden mit geringerem Zeitaufwand bearbeitet oder so weit wie möglich an andere inner- und ausserschulische Akteurinnen und Akteure ausgelagert. Dadurch bleiben mehr Ressourcen für die als wichtiger oder unabdingbar geltenden Aufgaben übrig bzw. für solche, die nicht abgegeben werden können. Diese Option bietet sich an, wenn die Aufgabendichte bei gleichbleibenden Ressourcen zunimmt und sich die Erkenntnis durchsetzt, dass anderes dafür vernachlässigt oder zurückgestellt werden muss.
3. *Ressourcenerhöhung*: Die Behörden entlohnen die Funktion der Klassenleitung mit einer zusätzlichen Lektion. Durch den finanziellen Anreiz soll die Bereitschaft zur Übernahme einer Klassenleitung erhöht bzw. für amtierende Klassenlehrpersonen eine Anerkennung der Leistungen ausgedrückt werden.

Diese drei Optionen werden in der Schweiz aus gewerkschaftlicher Sicht (LCH, 2011) kritisch kommentiert: die Funktionsteilung, weil sie wegen der damit einhergehenden Kürzung der dotierten Lektion(en) finanziell unattraktiv ist und die Zusammenarbeit des Klassenleitungsteams zeitliche Ressourcen (für Austausch, Absprachen,

Protokollierung usw.) bindet, die Priorisierung, weil sie dazu führen kann, dass Klassenlehrpersonen Abstriche bei Aufgaben machen könnten, die für sie den Kern des Berufs ausmachen und dies nicht zuletzt ihre Berufszufriedenheit beeinträchtigen kann, und auch die Ressourcenerhöhung, weil die Behörden bis anhin oft nicht oder nur zögerlich auf die gewachsenen Ansprüche an Klassenleitungen reagiert haben (vgl. Abschnitt 4). Jedoch kann die Bereitschaft, eine Klassenleitung zu übernehmen, auch durch finanzielle Anreize stimuliert werden, durch welche die Funktion in Bedeutung und Umfang insgesamt substantielle Anerkennung erfährt. Als Grundlage einer aufwandsangemessenen Berechnung könnte das in diesem Beitrag vorgestellte Aufgabenprofil (vgl. Tabelle 1) dienen, das an spezifische Rahmenbedingungen angepasst werden kann. Klassenlehrpersonen mit wenig Erfahrung in dieser Funktion können zudem strukturell in der Arbeitsorganisation und durch kollegiale Mentorate und Ähnliches unterstützt werden. Für die Vorschulstufe wäre überdies zu überlegen, ob die Funktion explizit ausgewiesen werden soll und nicht mehr wie bis anhin statusinhärent umgesetzt wird.

Entlastung in der Funktionsausübung ist ein zentrales Anliegen vieler Klassenlehrpersonen (vgl. in diesem Heft Guidon et al., 2022). Dies ist nicht nur aus gesundheitlicher Sicht wichtig. Klassenleitungen brauchen Freiräume für die Schul- und Unterrichtsentwicklung; ihre Stimme ist eine gewichtige, basierend auf den Erfahrungen im komplexen Handlungsfeld. Für die Schaffung von Strukturen, die das gute Funktionieren und die Weiterentwicklung der Schule fördern und in denen neben fachlichen auch pädagogische Ansprüche professionell realisiert werden können, braucht es die Einsatzbereitschaft der Klassenleitungen. In der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern kommt dies in der zunehmend zu beobachtenden Tendenz zum Ausdruck, einer Klassenleitung möglichst viele Lektionen an der ihr verantworteten Klasse zu übertragen. Die Klassenleitung fungiert als Drehscheibe, als «Hub» des schulischen Zusammenlebens, als «zentrale[r] Ort, wo Verbindungen zusammenlaufen und neue Richtungen eingeschlagen werden können» (Rüdiger & Ostler, 2019, o.S.). Dadurch wird es ihr möglich, auf das schulische Geschehen einzuwirken, sowohl in der Arbeit mit der Klasse als auch durch ein Engagement auf Schulebene. Neben Strukturen, die dies zulassen, müssen seitens der Klassenleitung das Bedürfnis und die Motivation vorhanden sein, Spielräume zu nutzen und neue zu schaffen, aber auch ein Bewusstsein für Gegensätzlichkeiten und Antinomien, die sich aus den unterschiedlichen Bedürfnissen und Anliegen der beteiligten Akteurinnen und Akteure ergeben. Die Funktion kann Handlungs- und Gestaltungsspielräume eröffnen und dadurch Autonomie ermöglichen, durch welche die Klassenlehrperson wirksam werden und ihr pädagogisches Profil schärfen kann.

Aus- und Weiterbildungsformate sollten (zukünftige) Klassenleitungen insbesondere dazu befähigen, pädagogische Gestaltungsräume in einer sich wandelnden Schule aktiv zu nutzen. Das Kerngeschäft «Unterrichten» und die Fähigkeit, die Entwicklung der pädagogischen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse in ihren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen von schulkontextuellen Besonderheiten sehen

zu können, sind Teil dieser zu entwickelnden Gestaltungskompetenz. Das bewusste Eintreten und Sichverpflichten für eine gemeinsam verantwortete «gute Schule» mit einem Lern- und Entwicklungsumfeld sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für das Lehrkollegium und die Schulleitung ist zudem ein Aspekt des Berufsethos, das zu thematisieren und weiterzuentwickeln für den Lehrerberuf zentral scheint.³

Die Beiträge in diesem Heft lassen vermuten, dass die pädagogischen und organisatorischen Anteile schon länger Bestandteil des Aufgabenprofils einer Klassenleitung sind, die kommunikativen und administrativen Anteile jedoch zugenommen haben. Hauptgründe hierfür scheinen insbesondere die diversen Verantwortlichkeiten sowie die gewachsene institutionalisierte schulinterne und schulexterne Zusammenarbeit zu sein. Dabei muss klar sein, dass für die Aufgabenerfüllung «die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer nicht alleinverantwortlich ist, sondern ein[en] besondere[n] Teil einer Verantwortungsgemeinschaft aus Kolleg(inn)en, Eltern und den Schüler(inne)n» ausmacht (Siewert, 2018, S. 7). Als Ansprechperson für viele Akteurinnen und Akteure kann ihre Funktion im schulischen System als «organisiertes Vertrauen» interpretiert werden (vgl. hierzu in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2022). Die schulischen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner verlassen sich auf sie, sei dies aus Überzeugung oder aus Notwendigkeit (Cocard, 2018). Aber auch die Klassenlehrperson braucht Vertrauen, zum einen in Bezug darauf, dass die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und Erziehungsberechtigte sie in dieser Rolle akzeptieren, und zum anderen auch im Hinblick darauf, dass das Kollegium und die Schulleitung sie in dieser Funktion unterstützen.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung drückt sich das Bewusstsein für die gewachsene Bedeutung der Klassenleitung in der Weiterentwicklung bestehender Gefässe (vgl. in diesem Heft Hess, 2022; Lipp, 2022; Neresheimer & Schmid, 2022; Weller & Preite, 2022) und in der Entwicklung neuer Angebote (vgl. in diesem Heft Guidon et al., 2022) aus. Der Beitrag zum Studiengang «CAS Klassenlehrer/-in an Gymnasien» (vgl. in diesem Heft Martins & Fordschmid, 2022) macht deutlich, dass selbst das bisher stark auf das Fachlehrpersonenprinzip setzende Gymnasium die pädagogisch-erzieherische Begleitung und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler als akzentuiertes Handlungsfeld einer Klassenleitung wie neu für sich erkannt hat und entsprechend angepasste, an Fallarbeit und Reflexion ausgerichtete Weiterbildungsformate entwickelt hat. Die Angebote unterscheiden sich zum Teil beträchtlich in Umfang, Dauer, Inhalt und curricularer Verortung, wobei sich die unterschiedlichen Gewichtungen nur bedingt durch die Zielstufe erklären lassen. Es ist deshalb angezeigt, in Ausbildungscurricula systematisch(er) in das Aufgabenfeld «Klassenleitung» einzuführen und Potenziale sowie Gestaltungsräume und auch berufsethische Aspekte zu thematisieren. In

³ Angesichts des grossen Lehrpersonenmangels verbreiten Medienberichte, dass Lehrpersonen lieber Stellvertretungen übernehmen, vielfach in Teilzeit arbeiten wollten und eher nicht zur Übernahme der Funktion einer Klassenleitung bereit seien.

der Weiterbildung braucht es überdies Angebote, mit denen individuellen Herausforderungen von Klassenleitungen sowie schul- und standortspezifischen Bedürfnissen entsprochen werden kann.

Angesichts ihrer Bedeutung für das funktionale Zusammenspiel in der Schule ist es erstaunlich, wie wenig bis anhin über die Funktion der Klassenleitung geforscht wurde. Diese Feststellung ist nicht neu (vgl. Tettenborn, 2010) und ist wohl nicht zuletzt dadurch erklärbar, dass die Funktion als solche schon lange existiert (vgl. in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2022) und nicht infrage gestellt wird. In verschiedenen Beiträgen kommen Forschungsdesiderata zum Ausdruck, um Rolle und Funktion der Klassenleitung besser zu erfassen und diese im Kontext veränderter Anforderungen in einer sich wandelnden Schule zu diskutieren, so zum Beispiel mit Blick auf Ausgangslage und Aufgabenprofil, Kompetenzanforderungen, inner- und ausserschulischen Status, pädagogisches Selbstverständnis, Zeitmanagement, Belastungsfaktoren, Wirkungspotenziale, Beweggründe, das Amt zu übernehmen oder es abzugeben, Berufsbiografien (Klassenleitung als Teil der Karriereplanung), Klassenteams, Zusammenarbeitsformen sowie Zusammenhänge zu Unterrichtsqualität und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Wir benötigen mehr Einblick und Verständnis in Bezug darauf, welche Entwicklungen in dieser Funktion ablaufen, welche Rahmenbedingungen es ermöglichen, das Aufgabenprofil kompetent auszugestalten, was es braucht, damit das Potenzial und die Attraktivität der Funktion erhalten bleiben, und wie in der Aus- und Weiterbildung adaptive Gefässe auszurichten sind, welche Klassenleitungen in ihrem Wirken unterstützen.

Wie oben erwähnt, können die zusammengehörigen Aufgabenkomplexe des Handlungsfelds von einer Einzelperson oder auch von einem Klassenteam in gegenseitiger Absprache bearbeitet werden. Jobsharing und Teamteaching sind noch nicht lange Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung und es stellt sich die Frage, ob und wie etwa die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung als an die Person gebundener personaler Aspekt des Beziehungs- und Vertrauensaufbaus aufgeteilt werden kann. Im Rückblick auf die eigene Schulbiografie erinnern sich Personen oftmals gerade auch an ihre Klassenlehrperson. Beim bekannten Schweizer Musiker Luca Hänni beispielsweise war es sein Klassenlehrer in der Sekundarschule:

Er war jung, dynamisch und cool angezogen, was mir damals natürlich imponierte. Er war eigentlich eine Art Vorbild für mich mit seiner offenen, geduldigen Art. Als Klasse haben wir zusammen viel erlebt. Wir genossen viele Freiheiten, obwohl er auch Grenzen setzte. Für mich war sehr wichtig, dass ich mich von ihm akzeptiert und verstanden fühlte. (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 2022, S. 11)

Ist die pädagogische Beziehung zur Klassenlehrperson weniger exklusiv gedacht, kommen andere Modelle einer herausgehobenen Beziehungsgestaltung in den Blick: etwa die auf zwei und mehr Lehrpersonen aufgeteilte Funktion, die zugeordnete Beratungslehrperson oder auch eine Person als Mentorin oder Mentor für eine kleinere Gruppe

von Schülerinnen und Schüler, die diese über mehrere Schuljahre begleitet. Es wird zu klären sein, was sich in solchen Ansätzen in welchem Masse wie aufteilen lässt. Wie auch immer die weitere Ausgestaltung und Akzentuierung des Aufgabenprofils einer Klassenleitung in Zukunft aussehen wird: Die Zielsetzungen richten sich letztlich – wie für alle Lehrpersonen – im Kern immer auf das Pädagogische, das heisst auf die Erziehungs- und Bildungsprozesse der anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Hier liegt der Kern der Drehscheibe des inner- und ausserschulischen Zusammenwirkens.

Literatur

- Batzdorfer, V. & Kullmann, H.** (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, 37 (1), 263–279.
- Berdemann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Johann, N., Kirchgässner, U., Laros, A., Möhring, S., Schumacher, C. & Vollmer, A.** (2016). *Schularchitektur im Dialog. Fallstudie und Möglichkeitsräume*. Bern: hep.
- Bewyl, W. & Künzli David, C.** (2020). Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenzielle instrumentell-inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 54–66.
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern.** (2022). Fünf Fragen an Luca Hänni. *Education*, Ausgabe 1, 11.
- Cocard, Y.** (2018). Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen- und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 107–115). Münster: Waxmann.
- D-EDK.** (2017). *Lohndatenerhebung der Lehrkräfte: Auswertung 2017*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Friedrichs, B. & Schubert, N.** (2013). *Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Gillhofer, M.** (2017). Klassenvorstandstätigkeit im Wirkungskreis der modernen Schule. *Klassen leiten und begleiten. Pädagogische Horizonte*, 1 (1), 155–168.
- Guidon, I., Arpagaus, A. & Bühler, C.** (2022). Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 192–199.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Näpflin, C., Tettenborn, A. & Künzle, R.** (2015). *Schlussbericht zum Projekt «Individuelle und kontextuelle Faktoren beim Berufseinstieg von Lehrpersonen der Schweizer Volksschule»* (Forschungsbericht Nr. 52). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hattie, John A. C.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» durch W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauser, S., Mundwiler, V. & Nell-Tuor, N.** (2020). Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 116–126.
- Helmke, A.** (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hess, C.** (2022). Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 171–176.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2022). «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 147–160.
- Hofmann, P.** (2012). Vielschichtige Verantwortung. *Bildung Schweiz*, 157 (2), 15.

- Kanton Luzern.** (2020). *Weisung: Die Funktion der Klassenlehrperson*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement, Dienststelle Volksschulbildung.
- Klaffke, T.** (2018). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W.** (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kronenberg, B.** (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern: SBFI & EDK.
- LCH.** (2011). *Aufgaben und Arbeitsbedingungen der Klassenlehrperson*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- LCH.** (2015). *(Trinationaler) Leitfaden zur Datensicherheit. Für Lehrpersonen und Schulleitungen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- LCH.** (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lipp, E.** (2022). Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 161–170.
- Martins, R. & Fordschmid, L.** (2022). Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 200–212.
- Neresheimer, C. & Schmid, C.** (2022). Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 185–191.
- NW EDK, EDK-Ost & BKZ.** (2020). *Lohndatenerhebung der Lehrkräfte der Deutschschweizer Kantone. Auswertung 2020*. Luzern: BKZ Geschäftsstelle.
- Otterpohl, N. & Wild, E.** (2019). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext schulischer Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 293–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D.** (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 157–174.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M.** (2021). Die «Lehrerpersönlichkeit»: Das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113 (2), 188–198.
- Rubach, C., Lazarides, R. & Lohse-Bossenz, H.** (2019). Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 61–85.
- Rüdiger, A. & Ostler, U.** (2019). Die zentrale Drehscheibe: Was ist ein Hub? *Datacenter-Insider*. Verfügbar unter: <https://www.datacenter-insider.de/was-ist-ein-hub-a-800872/> (06.07.2022).
- Sacher, W.** (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W.** (2019). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – oder was sonst? Mögliche Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. *Schule inklusiv*, 2 (5), 35–38.
- Schopper, M.** (2021). Herausforderungen für den Bildungshausbau. Über die Rolle pädagogischer Vorstellungen beim Bau von Bildungshäusern. *Online Journal for Research and Education*, 8 (16), 1–10.
- Siewert, J.** (2018). Klassenlehrer(in). Aufgabenfelder – Anforderungen – und eine provozierende Frage ... *Pädagogik*, 64 (1), 6–9.

- Tettenborn, A.** (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.
- Ullrich, H.** (2022). Ein Unikat in der heutigen Lehrerschaft. Reflexionen und Befunde zur Rolle und Professionalität des Klassenlehrers an Freien Waldorfschulen. *Pädagogische Rundschau*, 76 (1), 45–59.
- Vogt, F., Kunz Heim, D., Baez, C., Safi, N. & Zumwald, B.** (2022). Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 213–229.
- Weller, B. & Preite, L.** (2022). Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 177–184.
- Wild, E. & Lorenz, F.** (2010). *Elternhaus und Schule* (StandardWissen Lehramt). Stuttgart: UTB.

Autor und Autorin

Yves Cocard, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, yves.cocard@phbern.ch
Annette Tettenborn, Prof. Dr., Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, Pädagogische Hochschule Luzern, Annette.Tettenborn@phlu.ch

Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Sabine Leineweber

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag wird eine Teilstudie eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten rekonstruktiven Forschungsprojekts zur Professionalisierung angehender Primarlehrpersonen vorgestellt. Im Fokus stehen Praxislehrpersonen, die als zentrale Akteurinnen und Akteure angehende Primarlehrpersonen im einjährigen Partnerschulpraktikum begleiten. Ihnen kommt damit eine zentrale Bedeutung für den Professionalisierungsprozess der Studierenden im Rahmen der einphasigen Lehrpersonenausbildung zu. Mithilfe der Dokumentarischen Methode wurden in Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen ausbildungsbezogene Orientierungen rekonstruiert und drei divergierende Ausbildungsmilieus an Partnerschulen identifiziert («Engführung», «Ermöglichung», «Partizipation»). Diese Milieus werden im Beitrag vorgestellt, bevor abschliessend Implikationen, die sich aus den Erkenntnissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten lassen, diskutiert werden.

Schlagwörter Ausbildungsmilieu – Langzeitpraktikum – Primarlehrpersonenausbildung – qualitative Forschung

Partner schools as a space for the professionalization of prospective primary-school teachers – A reconstruction of training environments

Abstract This article presents a part-study of an SNF-funded reconstructive research project on the professionalization of prospective primary-school teachers. The focus is on the so-called school-based «practical teachers» who, as central stakeholders, accompany student teachers during their one-year partner-school internship. They are therefore of central importance to the professionalization process of student teachers within the framework of the monophasic teacher preparation programme. By means of the documentary method, training-related orientations were reconstructed in group discussions with practical teachers, which led to the identification of three divergent training environments («Narrowing», «Enablement», «Participation») at the partner schools. These environments are presented in the article. The final section discusses the implications for teacher education that can be derived from the findings.

Keywords training environment – long-term internship – preparation programme for primary-school teachers – qualitative research

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Ausbildungsbegleitung angehender Primarlehrpersonen im Partnerschulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Die Einführung des neuen Praktikumsformats im Herbst 2017 kam einem Paradigmenwechsel gleich, bei dem zwei kurze Blockpraktika durch ein einjähriges, studienbegleitendes Langzeitpraktikum, dem eine umfassende Konzeption für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zugrunde liegt, abgelöst wurden. Studierende sollen durch das Partnerschuljahr einen vertieften und realistischen Einblick in ihr künftiges Berufsfeld und Raum für individuelle Entwicklung erhalten. Die Partnerschule ist dabei als ein Kooperationsraum zwischen Schule und Hochschule vorgesehen, in dem alle Beteiligten «ihre Ressourcen im Interesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen verbinden» (Fraefel, 2018, S. 13). Die kontinuierliche Ausbildungsbegleitung während eines gesamten Schuljahrs, ausgerichtet an den konzeptuellen Grundlagen des Partnerschulmodells, erfordert eine hohe Einlassung aller Beteiligten darauf. Dabei ist über die Praxislehrpersonen als Auszubildende, ihre Ausgestaltung des Partnerschulpraktikums sowie ihre Zusammenarbeit mit Studierenden bisher noch wenig bekannt und es stellt sich die Frage, welche Orientierungen ihr Ausbildungshandeln leiten und wie sie das Langzeitpraktikum gestalten. Mit den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen einer qualitativen Studie wurden ausbildungsbezogene Orientierungen von am Partnerschulpraktikum beteiligten Gruppen von Praxislehrpersonen untersucht und Ausbildungsmilieus je Partnerschule rekonstruiert. Mit dem Beitrag sollen Fragen danach beantwortet werden, inwiefern sich Praxislehrpersonen im neuen Format des einjährigen Partnerschulpraktikums mit Anforderungen konfrontiert sehen und wie sie damit umgehen, welche Perspektive sie auf Studierende einnehmen und welches Ausbildungsverständnis sich in den drei untersuchten Gruppen zeigt. Im Beitrag werden in Abschnitt 2 zunächst die professionalisierungstheoretischen Grundlagen der Konzeption des Partnerschulpraktikums vorgestellt, woran sich in Abschnitt 3 ein kurzer Überblick über dessen Struktur anschliesst. Nach der Darlegung von Forschungsinteresse und Forschungsdesign in Abschnitt 4 erfolgt in Abschnitt 5 eine Beschreibung der drei Ausbildungsmilieus, der in Abschnitt 6 Überlegungen für die Weiterbildung der an Ausbildung Beteiligten folgen.

2 Partnerschulpraktikum als Professionalisierungsraum

Das Partnerschulpraktikum als Langzeitpraktikum an der Pädagogischen Hochschule FHNW nimmt nicht allein durch seine zeitliche Dauer eine Zentralstellung in der berufspraktischen Ausbildung ein. Es kann als relevanter Entwicklungskontext angehender Lehrpersonen verstanden werden, in dem professionsbezogene Bewertungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen ausgebildet werden (können). Hierfür ist eine curriculare Anbindung an eine «professions- und anforderungsbezogene Lernbegleitung» (Gröschner & Klab, 2020, S. 629) erforderlich. Die entsprechende Konzeption

des Partnerschulpraktikums und seiner Begleitveranstaltungen am Institut Primarstufe folgt einem berufsbiografischen Professionalisierungsverständnis, dem zufolge sich lehrberufliche Professionalität im Prozess des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens auf der Grundlage berufsbiografischer Erfahrungen vollzieht (vgl. Terhart, 2011). Zentrale Elemente sind die Theorie der Anforderungsbearbeitung im Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019) sowie die Theorie des Erfahrungslernens (Combe, 2015). Professionalisierungsprozesse werden gemäss dem Entwicklungsaufgabenkonzept mit der Bearbeitung beruflicher Anforderungen angeschlossen. Sie sind nach Hericks (2006, S. 60) «unhintergebar» und müssen bearbeitet werden, wenn individuelle (Weiter-)Entwicklung und Ausbildung beruflicher Identität erfolgen sollen (vgl. Hericks, 2006). Relevant dabei ist die Subjektperspektive, denn mit dem Konzept wird davon ausgegangen, dass jede Person Anforderungen vor dem Hintergrund der je eigenen Ressourcen und habituellen Dispositionen individuell deutet und bearbeitet. In der Theorie des Erfahrungslernens wiederum werden Krisen oder Irritationen als Ausgangspunkt für Entwicklung verstanden, das heisst Situationen, in denen ein Individuum (noch) nicht über ein Handlungsrepertoire verfügt, um eine Situation erfolgreich zu bewältigen. Eine solche Krisenerfahrung gilt gemäss Combe und Gebhard (2007, S. 48) als «Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann». Professionelle Entwicklung vollzieht sich vor dem Hintergrund dieses Verständnisses als Prozess der Lösung von Erfahrungskrisen in je spezifischen kontextuellen Rahmenbedingungen.

Die Partnerschule bildet als situativer Kontext innerhalb der Organisation «Schule» den gruppenspezifischen *konjunktiven Erfahrungsraum* (Bohnsack, 2014) der Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen stellen über ihr Verständnis von Partnerschule und Ausbildung ein *situationskontextgebundenes Milieu* (vgl. Nohl, 2007) her, das den jeweiligen Ausbildungsraum des Partnerschulpraktikums konstituiert. Dieses *Ausbildungsmilieu* ist geprägt durch die Werthaltungen und die Orientierungen der diesen Raum teilenden und gestaltenden Praxislehrpersonen, die eine soziale Einheit darstellen und die Konzipierung des Partnerschulpraktikums spezifisch für sich übersetzen. So ergeben sich soziale (Ausbildungs-)Bedingungen, innerhalb deren sich die Studierenden bewegen. Praxislehrpersonen begleiten darin die Professionalisierungsprozesse. Von ihnen wird erwartet, die Begleitung gemäss der Konzeption als einen professionalisierungsförderlichen Entwicklungsraum zu gestalten. Mit Bezug auf die oben aufgeführten theoretischen Grundlagen bedeutet dies, Studierenden zu ermöglichen, *vorgegebene praktikumsspezifische* Entwicklungsziele zu bearbeiten, gleichzeitig *individuelle* Entwicklungsziele zu identifizieren und Studierende im Hinblick auf deren jeweilige Bearbeitung zu unterstützen. Darüber hinaus sind Praxislehrpersonen gefordert, Irritationen und krisenhafte Momente zuzulassen und Studierenden so authentische Erfahrungen und Entwicklungsgelegenheiten zu ermöglichen. Entsprechend dem im Kernkonzept vorgesehenen zentralen Element der geteilten Verantwortung im Co-Planning und Co-Teaching sind Praxislehrpersonen gefordert, Planung und Durchführung von Unterricht in ko-konstruktiver Weise mit den Studierenden umzusetzen

sowie in gemeinsamer Reflexion die (Unterrichts-)Erfahrungen mit Studierenden auszuwerten. Dabei bringen Praxislehrpersonen ihr eigenes Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnis ein, das konfrontiert wird mit den Vorstellungen und Konzepten der Hochschule. Das Herausarbeiten dieses Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnisses ist das Forschungsinteresse der vorzustellenden (Teil-)Studie.

3 Das Partnerschulpraktikum im Überblick

Zur besseren Einordnung wird im Folgenden ein kurzer struktureller Überblick über das Partnerschulpraktikum gegeben: Partnerschulen sind solche Schulen, die eine längerfristige Kooperationsbeziehung mit der Pädagogischen Hochschule eingehen. Sie stellen für die Dauer eines Schuljahres Praxisplätze für 10 bis 14 Studierende bereit. Das Partnerschulpraktikum wird während des zweiten Studienjahres im studentischen Tandem bei einer Praxislehrperson absolviert.¹ Es findet in Form von zwei Blockphasen und wöchentlichen Tagespraktika (je 1.5 Tage) statt (vgl. Abbildung 1), während deren die Studierenden an Unterricht und Schulalltag partizipieren sowie Unterricht(santeile) in geteilter Verantwortung mit den Praxislehrpersonen übernehmen. Dozierende der Hochschule begleiten die Studierenden im Rahmen von Reflexionsseminaren und Mentoraten, die im Schulhaus durchgeführt werden, wodurch eine räumliche Verknüpfung der Ausbildungsorte «Schule» und «Hochschule» erreicht wird. Mit dieser Konzeption werden hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit aller Beteiligten gestellt. Die Praxislehrpersonen sind bei der Begleitung der Studierenden gefordert, sich auf das zugrunde liegende Professionalisierungskonzept einzulassen, sich als Partnerschulteam zu konstituieren und mit den Beteiligten zusammenzuarbeiten.

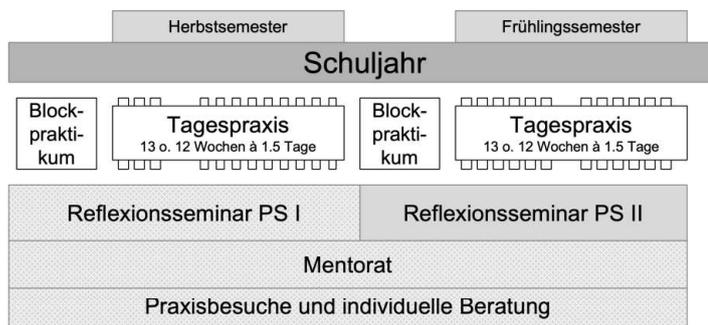


Abbildung 1: Struktur des einjährigen Partnerschulpraktikums.

¹ Die Studierenden durchlaufen darüber hinaus jeweils ein Blockpraktikum im ersten sowie im dritten Studienjahr (vgl. Abbildung 2).

4 Forschungsdesign und methodologische Grundlagen

Der Frage nach den Orientierungen von Praxislehrpersonen an Partnerschulen geht eine Teilstudie des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts «Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Mehrebenen- und Längsschnittanalyse» (2017–2020) nach. Eine zweite Teilstudie beinhaltet eine Längsschnittanalyse basierend auf narrativen Interviews mit Studierenden über den Studienverlauf (vgl. in diesem Heft Košinár, 2022). Beide Teilstudien münden in eine Mehrebenenanalyse (vgl. Abbildung 2). Für den vorliegenden Beitrag steht die Rekonstruktion des Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnisses der Gruppen von Praxislehrpersonen im Vordergrund. Die Gruppendiskussionen ($n = 3$; TN = 16) wurden nach Beendigung des ersten Jahres als Partnerschule durchgeführt. Das Sample bildeten diejenigen Partnerschulen, deren Studierende an der Interviewstudie teilnahmen.

Mit Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode wird davon ausgegangen, dass sich kollektiv geteilte Orientierungen in Gesprächen dokumentieren, die mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können (Asbrand & Martens, 2018). Bei der Datenauswertung wird der Frage gefolgt, *wie* eine Gruppe die von ihr behandelten Themen im Diskurs bearbeitet. Ziel ist es, herauszuarbeiten, *ob* die Gruppe einen «gemeinsamen Orientierungsrahmen ... teilt» (Asbrand & Martens, 2018, S. 56) und welcher das ist. Die Analyse ist auf «kollektiv geteilte Orientierungen gerichtet und sucht nach Homologien im empirischen Material» (Asbrand & Martens, 2018, S. 56). In der vorliegenden Untersuchung mündete sie gemäss unserem Forschungsinteresse in (Fall-)Beschreibungen von Ausbildungsmilieus, wobei jede Gruppe von Praxislehrpersonen einer Partnerschule einen Fall bildete. Die Daten wurden entlang der folgenden Fragen ausgewertet:

1. Was dokumentiert sich hinsichtlich der Deutung des Partnerschulmodells – inwiefern konstituieren sich Anforderungen für die Praxislehrpersonen und wie wird damit umgegangen?
2. Welche Orientierungen dokumentieren sich im Hinblick auf die Studierenden/den Umgang mit Studierenden?
3. Welches Ausbildungsverständnis dokumentiert sich?

Entlang dieser Fragen konnten Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden, die auf alle Fälle angelegt wurden. Die Orientierungen in den analysierten Vergleichsdimensionen bilden in ihrer Gesamtheit das jeweilige Ausbildungsmilieu der Partnerschule ab; sie werden im Folgenden beschrieben.

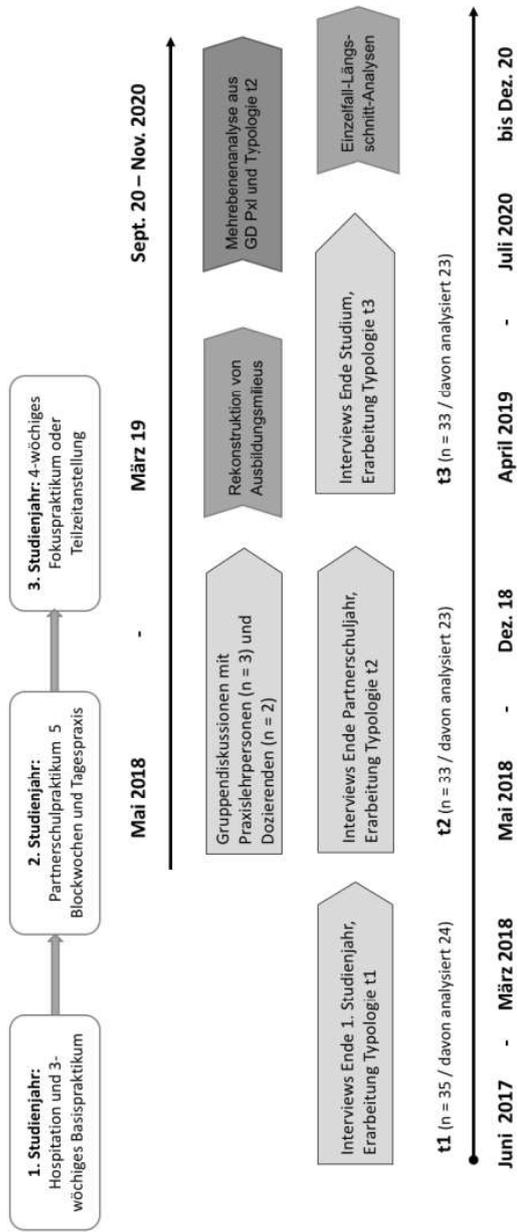


Abbildung 2: Forschungsdesign Gesamtstudie (eingeordnet in die Chronologie der Praxisphasen).

5 Divergierende Ausbildungsmilieus an Partnerschulen

Es wurden drei divergierende Ausbildungsmilieus identifiziert, die mit «Engführung», «Ermöglichung» und «Partizipation» benannt wurden und nachfolgend beschrieben werden. Um die Ergebnisse kontrastierend im Überblick darstellen zu können, wird darauf verzichtet, ausführliche Analysen zentraler Passagen abzubilden; stattdessen werden exemplarische Aussagen beigezogen. Die Struktur der Darstellung folgt jeweils den Vergleichsdimensionen (vgl. Abbildung 3, I–III).

	Engführung	Ermöglichung	Partizipation
I: Deutung Partnerschule	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Zuständigkeit • Negation modifizierter Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Funktionen • Einlassung auf modifizierte Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Möglichkeitsraum des Miterlebens • Passive Ausbildungsgestaltung
II: Studierendenbezogene Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Defizitperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Anstrengungsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Einsatzbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive auf Studierende als Helfende; Selbstläufigkeit • Erwartung eines maximalen Einsatzes
III: Ausbildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichterfüllungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe-/Modellernorientiert

Abbildung 3: Übersicht Ausbildungsmilieus in Partnerschulen.

5.1 Ausbildungsmilieu «Engführung»

Vergleichsdimension I: Die Praxislehrpersonen der Partnerschule «Engführung» deuten das Partnerschulmodell als einen vorgegebenen Rahmen, innerhalb dessen Vorgaben zu erfüllen sind (*Pflichterfüllungsorientierung*) und der von ihnen als *fremdverordnete Zumutung* wahrgenommen wird. Dabei sehen sie sich (qua Erwartung durch die Schulleitung) als fest in die Struktur «Partnerschule» eingebunden: «es wird halt zum Berufsauftrag, dass man das eigentlich als Selbstverständlichkeit macht» (Cf. Z. 107 f.). Entsprechend ihrer Pflichterfüllungsorientierung werden Anforderungen, die sich im Partnerschulpraktikum konstituieren, von den Praxislehrpersonen zwar als nicht verhandelbare Vorgaben betrachtet, sie schreiben diese allerdings vor allem anderen Beteiligten zu (Studierenden, Dozierenden). Auf diese Weise distanzieren sie sich und grenzen ihre eigene Zuständigkeit für Anforderungen, die sich aus dem Partnerschulmodell ergeben, ab. Dies zeigt sich auch im Hinblick auf ihre Ausbildungsfunktion im Partnerschulpraktikum. Das konzeptuell angelegte Kooperationsmodell des Co-Plannings und Co-Teachings wird von ihnen mehrheitlich abgelehnt. Dies wird mit der von ihnen antizipierten Gefahr begründet, dass Studierende durch die kooperative

Praxis eine «Konsumhaltung» einnehmen und sich auf den Kompetenzen der Praxislehrpersonen «ausruhen» könnten.

Vergleichsdimension II: Studierenden wird im Ausbildungsmilieu «Engführung» mit einer Defizitperspektive begegnet: Sie werden als eine unselbstständige Gruppe gerahmt, der zugleich mangelndes Engagement zugeschrieben wird. Dabei sehen sie die Studierenden in ihrer Gesamtheit als nicht in der Lage, selbst minimale Erwartungen der Praxislehrpersonen zu erfüllen – zum Beispiel im Hinblick auf arbeitsorganisatorische («wo sie es nicht einmal schaffen sich die DaZ-Stunde @einzuschreiben@»; Af, Z. 595) oder vermittlungsspezifische Anforderungen, denen sie trotz mehrmaliger Erläuterung nicht gemäss den Vorstellungen der Praxislehrpersonen nachkommen. Studierenden wird in diesem Ausbildungsmilieu die Rolle von Helfenden und Unterstützenden zugeschrieben («die sind zwar auch Lehrer, die helfen uns auch»; Fm, Z. 375 f.), die dann als positiv betrachtet werden, wenn sie sich unkompliziert und reibungslos in das vorhandene System einpassen und keine «Knacknüsse» (Fm, Z. 135) darstellen. Diesbezüglich wird eine hohe Anstrengungsbereitschaft Studierender vorausgesetzt, wobei die eigenen Erfahrungen und das eigene Engagement der Praxislehrpersonen als vertraute Elemente ihren Referenzrahmen darstellen.

Vergleichsdimension III: Die alleinige Übernahme des Unterrichts wird in der Gruppe als Königsweg der berufspraktischen Entwicklung verstanden, auf dem Studierende dann durchaus sich selbst überlassen bleiben («dass sie mal alleine schwimmen»; Fm, Z. 396) – dies aber jeweils eng entlang der Vorgaben der Praxislehrpersonen und/oder des Lehrmittels (*Engführung*). Die Begleitung Studierender wird im *vertrauten* Modus durchgeführt, indem sich die Praxislehrpersonen an ihrer bisher gewohnten Ausbildungspraxis orientieren, ohne sich mit potenziellen Neuerungen auseinanderzusetzen. Es zeigt sich für diese Gruppe ein Ausbildungsverständnis, das auf die Übernahme bestehender Praktiken des Unterrichts zielt und damit dem Prinzip der «Meister-Lehre» (Terhart, 2001, S. 554) durch Einübung von Performanz folgt.

Fazit: Es verdeutlicht sich ein Ausbildungsmilieu, in dem die Praxislehrpersonen ihr Ausbildungshandeln vor allem am Vertrauten der eigenen berufsbiografischen Erfahrungen ausrichten; in der Engführung Studierender wird die eigene Pflichterfüllungsorientierung enaktiert.

5.2 Ausbildungsmilieu «Ermöglichung»

Vergleichsdimension I: Die Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» deuten das Partnerschulmodell als einen vorgegebenen Rahmen, auf den sie sich notwendigerweise einlassen, wobei sich auch hier eine Orientierung an den Funktionen und Aufgaben der weiteren Beteiligten zeigt, mit der eine Abgrenzung der eigenen Verantwortlichkeit und Zuständigkeit einhergeht. Allerdings werden im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» positive Rahmungen deutlich, sofern sich Übereinstimmung oder Anschlussfähigkeit an die eigenen Ausbildungsvorstellungen zeigt. Anforderungen aus

dem Partnerschulkonzept konstituieren sich für die Praxislehrpersonen vorwiegend nur mittelbar und ihre Einlassung darauf weist individuell unterschiedliche Ausprägungen auf: Sie richtet sich auf eine ausreichende Unterstützung der Studierenden und reicht von geringer Beteiligung (z.B. Zurverfügungstellen notwendiger Rahmenbedingungen) bis hin zu hoher Involviertheit (z.B. mit Studierenden gemeinsam geforderte Projekte umsetzen). Dabei folgen die Praxislehrpersonen der kollektiv geteilten Zielorientierung, Studierenden zu ermöglichen, ihren Aufgaben im Partnerschulpraktikum nachzukommen, indem die Praxislehrpersonen ihnen einen entsprechenden Rahmen bieten (*Ermöglichungsperspektive*).

Vergleichsdimension II: Studierende werden in diesem Milieu individuell und grundsätzlich positiv wahrgenommen. Sie werden als angehende Lehrpersonen und künftige Kolleginnen und Kollegen adressiert, die sich im Rahmen des Partnerschulpraktikums weiterentwickeln und Selbstständigkeit erlangen sollen. Es werden ihnen generell sowohl Entwicklungsmöglichkeit als auch Entwicklungsfähigkeit zugesprochen, was sich als geteiltes Selbstverständnis der Gruppe zeigt. Auch hier werden hohe Erwartungen an Studierende und ihre Einsatzbereitschaft gerichtet («zum etwas über das Fünfi zu machen»; Em, Z. 560 f.). Zudem wird deren aktive Einlassung auf die an der Partnerschule gebotenen Erfahrungs- und Entwicklungsgelegenheiten gefordert, womit ein Anspruch auf die Übernahme von Eigenverantwortung durch Studierende einhergeht.

Vergleichsdimension III: Das rekonstruierte Ausbildungsverständnis zeichnet sich durch eine *Orientierung an der Entwicklung* Studierender aus. Dabei zeigt sich in der Gruppe ein an Kriterien ausgerichtetes Verständnis, das ihren eigenen Vorstellungen von «guten» Lehrpersonen folgt. Es dokumentieren sich darin eine *Zielperspektive für die Ausbildung* (z.B. Gestaltung guten Unterrichts, selbstständiges Planungshandeln, gute Arbeitsorganisation) und ein *Verantwortungsbewusstsein für die Begleitung* und deren aktive Gestaltung. Hinsichtlich des Ausbildungsverständnisses deutet sich eine Entwicklung in Bezug auf die eigene Tätigkeit an: So erleben die Praxislehrpersonen mit dem Langzeitpraktikum Irritationen im Hinblick auf ihr Ausbildungshandeln, die Modifikationen erforderlich machen. Sie stellen zum Beispiel fest, dass die Dauer des Partnerschulpraktikums zu einer hohen Vertrautheit mit den Studierenden und einer überhöhten Kompetenzzuschreibung diesen gegenüber führt. In der Folge lassen die Praxislehrpersonen in ihren Ausbildungsbemühungen nach («dann lässt du eigentlich (.) viel auch schon durchgehen»; Am, Z. 421). Daraus folgende Überlegungen hinsichtlich einer entsprechenden Adaptation der Ausbildungspraxis und die Hinterfragung des eigenen Rollenverständnisses dokumentieren die Beweglichkeit und die Lernbereitschaft der Gruppe.

Fazit: Es zeigen sich in diesem Ausbildungsmilieu eine Orientierung an den Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden und eine teilweise Einlassung auf die konzeptuellen Grundlagen des Partnerschulpraktikums.

5.3 Ausbildungsmilieu «Partizipation»

Vergleichsdimension I: Im Ausbildungsmilieu «Partizipation» dominiert eine Orientierung, die sich mit «Wir sind Schule» umschreiben lässt, wobei der Begriff der Partizipation in diesem Milieu einem traditionellen Verständnis in Sinne eines «Dabeiseins» und «Einblickgebens» in Schule entspricht. Die Schule stellt gemäss diesem Verständnis den relevanten (Ausbildungs-)Ort dar, der als *Möglichkeitsraum des Miterlebens* den zentralen Erfahrungsraum für angehende Lehrpersonen bietet, damit diese durch Partizipation am Schulleben zur Lehrperson werden können. Das Partnerschulmodell erweist sich vor diesem Hintergrund als nicht anschlussfähig an das Selbstverständnis der Gruppe; es spielt in seiner konzeptuellen Anlage keine Rolle für die Praxislehrpersonen und sie verorten sich weder zustimmend noch ablehnend darin. Für die Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu «Partizipation» konstituieren sich entsprechend keine neuen Anforderungen. Irritationen treten jedoch im Hinblick auf die Dauer des Partnerschulpraktikums auf. Diesen Irritationen wird mit dem Wunsch nach Handlungsanleitungen und standardisierten Vorgaben begegnet («was erwartet man von einem P2-Studenten in einem Partnerschuljahr (.) ähm (.) was darf darf man erwarten und (.) welche Themen und Bereiche sollen wir abdecken»; Bf, Z. 1245 ff.). Die Schule als stabiles Identitätsmoment erweist sich in diesem Milieu als handlungsleitendes Element, das mit Angeboten zur Partizipation versehen wird.

Vergleichsdimension II: Studierende werden grundsätzlich positiv gerahmt; sie werden als *selbstläufig sich entwickelnde Lehrpersonen* betrachtet, die durch ihr Dabeisein von «@Schülerinnen und Schüler@» zu «Kolleginnen und Kollegen» (Af, Z. 421 ff.) werden. Sie werden als (Mit-)Helfende und Assistierende adressiert, die durch Abschauen und Nachmachen berufsrelevante Tätigkeiten von den Praxislehrpersonen erlernen.

Vergleichsdimension III: In der anschaulichen Skizzierung notwendiger Ausbildungsschritte zeigt sich das Ausbildungsverständnis der Gruppe: Sie führen über das «Abschauen», das Entwickeln von Mut, um selbst «etwas auszuprobieren oder einzubringen», das «Mitmachen» und das Mitdenken zum Handeln wie die Praxislehrpersonen («genau einfach gleich wie ich»; Z. 495–514). Dem Selbstverständnis der Praxislehrpersonen entsprechend entwickeln sich Studierende damit durch das (mimetische) *Einüben funktionierender Handlungspraktiken* zu Lehrpersonen, womit einem traditionellen *Modelllernverständnis* gefolgt wird (vgl. Fraefel, 2018). Dabei wird Studierenden auch in diesem Ausbildungsmilieu mit einer hohen Erwartungshaltung bezüglich ihres Engagements und Einsatzes im Partnerschulpraktikum begegnet – bzw. davon ausgegangen, «dass sie bei uns (.) hundertzwanzig Prozent geben» (Af, Z. 178 f.). Die Vorstellungen von einem zyklischen, regelhaft ablaufenden Ausbildungsprozess erweisen sich in diesem Ausbildungsmilieu als handlungsleitend. Die Entwicklung zur Lehrperson vollzieht sich demnach als ein regelhafter Prozess über die Partizipation angehender Lehrpersonen am Schul- und Berufsalltag der Praxislehrpersonen. Folgerichtig lässt sich keine aktive Gestaltung des Partnerschulpraktikums als Ausbildungsraum erkennen. Vielmehr erweist sich das Aufrechterhalten der vertrauten Ausbildungspraxis

(Einblickgeben, Dabeiseindürfen) als kollektiv von der Gruppe geteilte Orientierung. Darüber erklären sich zum Beispiel auch diskursiv angestellte Überlegungen der Praxislehrpersonen zu einer potenziellen Verkürzung des Partnerschulpraktikums, da ihnen ein ganzes Jahr vor allem in der Struktur mit Tagespraktika als zu lang erscheint.

Fazit: Es zeigt sich ein Ausbildungsmilieu, das einen vielfältigen Einblick in das Schulleben ermöglicht, in dem jedoch die Begleitung im vertrauten Ausbildungsmodus umgesetzt wird und keine Auseinandersetzung mit der grundgelegten Konzeption erfolgt.

6 Zusammenfassung und Implikationen

In den analysierten Ausbildungsmilieus zeigt sich im Hinblick auf das implementierte Partnerschulmodell allenfalls ein erstes, durchaus erwartbares Übergangsgeschehen: Die Praxislehrpersonen sind nach einem Jahr als Partnerschule noch wenig mit dem neuen Konzept vertraut, in den Fällen «Engführung» und «Partizipation» findet es sogar kaum Eingang in die Handlungspraxis. Dort wird die Ausbildung Studierender vorwiegend vor dem Hintergrund des Vertrauten gerahmt und die Praxislehrpersonen setzen ihre Begleitung Studierender entlang dieser Vorstellungen um. Darin werden «institutionalisierte Verhaltenserwartungen» (Bohnsack, 2014, S. 37) deutlich, in denen sich der «Normalitätshorizont» (Bohnsack, 2020, S. 77) der Praxislehrpersonen in Bezug auf ihr Ausbildungshandeln abbildet. Veränderten Anforderungen, die sich durch das Langzeitpraktikum ergeben (z.B. Umsetzung von Co-Teaching, aktive Gestaltung eines professionalisierungsförderlichen Ausbildungsraums und Ermöglichung von Entwicklungsgelegenheiten während eines gesamten Jahrs), wird in beiden Gruppen noch wenig Rechnung getragen. Vielmehr werden eigene Kriterien («bewusst» oder «unbewusst», z.B. erworben in anderen Ausbildungsstrukturen und/oder der eigenen Berufspraxis) als Referenz gesetzt, die je unterschiedliche Erwartungsrahmen abstecken und nahezu «ungebrochen zum impliziten Massstab des Umgangs» (Bohnsack, 2020, S. 77) mit Studierenden und dem Ausbildungshandeln werden. Einzig im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» zeigt sich im Vergleich eine grössere Offenheit sowohl dem Konzept als auch den Beteiligten gegenüber. Aber auch in dieser Gruppe ist noch eine Unvertrautheit mit dem Partnerschulmodell erkennbar. Allerdings offenbart sich in der Auseinandersetzung mit der neuen Struktur und den Überlegungen zur notwendigen Adaptation des Ausbildungshandelns eine erste Veränderungsbereitschaft. Demgegenüber verdeutlicht sich in den anderen beiden Fällen ein Wunsch nach Anpassung der Praktikumskonzepte und Praktikumsstrukturen, wodurch eine Modifikation des Ausbildungshandelns nicht notwendig würde.

Die Ergebnisse zeigen somit ein sehr heterogenes Bild. Legt man die Ziele des Partnerschulpraktikums als Professionalisierungsraum an, so lässt sich erkennen, dass in den Milieus «Engführung» und «Partizipation» wenig Raum für subjektive Relevanzsetzung, das Einbringen und das Umsetzen eigener Ideen sowie die Arbeit

an individuellen Entwicklungszielen möglich zu sein scheint, wenn Studierende vom Vorbild, den Vorstellungen oder den Vorgaben der Praxislehrpersonen abweichen. Dem in Abschnitt 2 dargelegten berufsbiografischen Verständnis zufolge würden individuelle Professionalisierungsprozesse Studierender dadurch erschwert, gegebenenfalls blockiert werden. Zwar bietet das Milieu «Partizipation» einen umfassenden Einblick in den Berufsalltag, jedoch deutet sich wenig Offenheit für eigene Lösungswege Studierender an, wenn ausschliesslich das bewährte Verhalten der Praxislehrpersonen als richtig gewertet wird. Einzig im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» scheint mehr Raum für subjektive Relevanzsetzung Studierender und individuelle Entwicklungsprozesse gegeben zu sein. Da Studierende im Praktikum unter Bewertungsdruck stehen, ist von einer (An-)Passungsleistung an die Gegebenheiten des jeweiligen Milieus auszugehen. Dies bildet sich auch in den Ergebnissen der Mehrebenenanalyse ab (Košinár & Leineweber, in Vorbereitung).

Anhand der rekonstruierten Ausbildungsmilieus wird deutlich, dass sich durch die Implementation eines Langzeitpraktikums mit professionalisierungstheoretisch fundierter Konzipierung die Gestaltung eines professionalisierungsförderlichen Raums mit individuellen Entwicklungsmöglichkeiten nicht «einfach» oder «automatisch» einlöst. Vielmehr zeigt sich – und das ist wenig überraschend –, dass konzeptuelle Neuerungen nicht unmittelbar eine handlungspraktische Umsetzung erfahren (können), die damit einhergehenden Qualitätsvorstellungen entspricht. Vielmehr erweist es sich für alle Beteiligten (auch für die Hochschuldozierenden) als anforderungsvoll, die konzeptuellen Ansprüche umzusetzen.

Aus Sicht der Autorin gilt es, die Herausforderungen im Gesamtsystem «Partnerschule» in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet, die Partnerschulteams auf Grundlage der vorhandenen Ressourcen zu stärken. Hierbei scheint eine individuelle Beratung und Begleitung der einzelnen Praxislehrpersonenteams notwendig zu sein, bei der deren jeweilige schulische Situation (z.B. hinsichtlich Kooperationsmöglichkeiten, Ressourcen für Austausch und Weiterentwicklung) einbezogen wird. Das ist zwar personal- und ressourcenintensiv, aber auf diese Weise können spezifische Herausforderungen erkannt und mögliche Ansatzpunkte identifiziert werden, um die Ausbildungsgestaltung der Konzeption entsprechend umzusetzen. Auch Dozierende der Pädagogischen Hochschule müssen hier einbezogen und für das eigene Ausbildungsverständnis sensibilisiert werden. Zu prüfen wäre zum Beispiel, wie sich die professionalisierungstheoretischen Konzepte im Ausbildungshandeln manifestieren (z.B. Krisenbegleitung, Förderung der Einlassung auf Anforderungen). Notwendig scheint eine gemeinsame und bewusste Auseinandersetzung des gesamten Partnerschulteams mit Fragen der professionalisierungswirksamen Begleitung Studierender. Bereits stattfindende vierteljährliche Austauschtreffen bilden hierbei eine etablierte Ausgangssituation, deren Inhalte stärker auf Professionalisierungsfragen und weniger auf formale Absprachen zu fokussieren wären.

Im Rahmen interner Qualifizierungsangebote vonseiten der Berufspraktischen Studien wird das Thema «Ausbildungsverständnis» überdies in internen Weiterbildungen mit Praxislehrpersonen vertieft und bearbeitet (vgl. Leineweber, 2021) und zum Gegenstand von Austauschformaten mit Dozierenden gemacht. Denkbar wäre es, in diesem Rahmen ausgewählte Praxislehrpersonen oder Partnerschulteams als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen, die für andere Teams beratend und begleitend tätig werden (z.B. Kreis et al., 2020).

In der Rekonstruktion der Ausbildungsmilieus bleibt offen, inwiefern die kollektiven Orientierungen in der Zusammenarbeit mit Studierenden in den Mikroteams (eine Praxislehrperson und zwei Studierende) enacted werden. Einzelne Äusserungen während zweier Gruppendiskussionen deuten differente Orientierungen einzelner Praxislehrpersonen an bzw. weisen auf individuellere Formen der Zusammenarbeit hin. Solche Äusserungen einzelner Teilnehmender wurden allerdings im Diskurs nicht aufgegriffen und scheinen sich somit in der jeweiligen Gruppe als nicht anschlussfähig zu erweisen. Damit deuten sich aber Rahmeninkongruenzen im Hinblick auf die Orientierung der Zusammenarbeit mit Studierenden an, die genauer (z.B. über Einzelinterviews) untersucht werden müssten. Hierfür bedürfte es einer Untersuchungsanlage, die zusätzlich zur Milieuebene die Interaktion bzw. die Zusammenarbeit im Mikroteam in den Blick nimmt.

Des Weiteren muss bemerkt werden, dass es sich hier um den Pilotdurchgang in einem neuen Praktikumsformat handelt. In einer laufenden Vorstudie wird derzeit untersucht, inwiefern sich Veränderungen und Entwicklungen in den befragten Partnerschulen im zeitlichen Verlauf zeigen. Die im vorliegenden Beitrag beschriebenen Ausbildungsmilieus bilden vermutlich Eckpunkte auf einem vorgestellten Kontinuum ab und es wäre sinnvoll, zu erforschen, was sich in weiteren Partnerschulen zeigt. Für die anvisierte Längsschnittbefragung wird daher eine Sampleerweiterung geplant.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M.** (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R.** (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R.** (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Combe, A.** (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Fraefel, U.** (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer.

- Gröschner, A. & Klab, S.** (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 268–285.
- Košinár, J. & Leineweber, S.** (in Vorbereitung). *Passungsverhältnisse zwischen schulischen Ausbildungsmilieus und ausbildungsbezogenen Orientierungen Studierender im Langzeitpraktikum*.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–420.
- Leineweber, S.** (2021). Studierende im Praktikum qualifiziert begleiten. *Pädagogik*, 72 (2), 38–42.
- Nohl, A.-M.** (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 61–74.
- Terhart, E.** (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 549–558.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Autorin

Sabine Leineweber, Dr. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg-Windisch, sabine.leineweber@fhnw.ch

Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie

Julia Košinár

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag befasst sich mit praktikums- und lehrberufsbezogenen Orientierungen von Studierenden und deren Wandlungen über den Studienverlauf. Die SNF-geförderte Interview-Längsschnittstudie untersucht den Umgang von Primarschulstudierenden mit Anforderungen, die sich in den verschiedenen Praxisphasen und mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren konstituieren. Mit der Dokumentarischen Methode wurde je Erhebungswelle eine Querschnittstypologie zum Studieneintritt, nach dem einjährigen Partnerschuljahr und kurz vor dem Berufseinstieg rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Anforderungen nicht nur typen-, sondern auch phasenspezifisch unterschiedlich wahrgenommen und gerahmt werden. Sind zum Studieneintritt schulbiografische Erfahrungen und Passungsfragen noch relevant, wird im Studienverlauf zunehmend die Fähigkeit der Bewältigung beruflicher Anforderungen zentral. Die ermittelten Phasenspezifika deuten auf die Notwendigkeit einer adaptiven und zugleich entwicklungsphasenadäquaten Lehrpersonenausbildung hin, die auch biografische Hintergründe berücksichtigt.

Schlagwörter berufliche Orientierungen – Studierendenhabitus – Längsschnittforschung – Dokumentarische Methode

Phase-specific orientations of future primary teachers in the course of their studies – Findings of a documentary longitudinal study

Abstract This article deals with internship- and teaching-related orientations of student teachers and their changes over the course of their studies. The SNF-funded longitudinal interview study examines how primary-school student teachers deal with requirements that arise in the various practical phases and with the persons involved. By using the documentary method, a cross-sectional typology was reconstructed for each survey wave at the beginning of the study, after the partner-school year, and shortly before career entry. The results show that requirements are perceived and framed differently, not just type- but also phase-specifically. While school-biographical experience and questions of fit are still relevant at the start of the study, the ability to cope with professional requirements becomes increasingly central in the course of the study. The reconstructed phase specifics indicate the need for an adaptive and at the same time phase-appropriate teacher education that also takes biographical backgrounds into account.

Keywords professional orientation – student habitus – longitudinal research – documentary method

1 Einleitung

In einer kompetenzorientierten Lehrpersonenausbildung wird der Aufbau von Wissensbeständen und handlungspraktischen Fähigkeiten in hochschulseitig formulierten Standards und Kompetenzziele definiert. Diese bilden aber nur den Rahmen, innerhalb dessen sich individuelle und damit auch sehr heterogene Entwicklungsverläufe angehender Lehrpersonen vollziehen (Keller-Schneider & Hericks, 2017; Košinár, 2014). Die berufsbiografische Professionalisierungsforschung befasst sich mit der Frage, worin diese Diversität begründet liegt und wie man ihr konzeptuell begegnen kann. Erwiesen ist, dass schul- und unterrichtsbezogenen Orientierungen (Helsper, 2018), subjektiven Theorien und Beliefs (z.B. König, 2012; Reusser & Pauli, 2011), also jenen impliziten, inkorporierten Wissensbeständen, die kommunikativ und damit auch empirisch wenig zugänglich sind, grosser Einfluss auf die Deutung und die Bearbeitung unterrichtlicher, interpersoneller oder fachbezogener Sachverhalte (z.B. Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Endres, Risch, Schehl & Weinberger, 2020) zukommt. Es sind demnach nicht nur die unterschiedlichen Voraussetzungen oder erworbenen Fähigkeiten, Ressourcen oder Persönlichkeitsmerkmale, die Studierende unterscheiden, sondern auch die bereits früh biografisch und im Herkunftsmilieu erworbenen (Bildungs-)Orientierungen, die später in Peer-Beziehungen und neuen Kontexten im «individuell erworbenen Habitus» (Helsper, 2018) reproduziert oder modifiziert werden. Auch bringen die Studierenden aus den Jahren als Schülerinnen und Schüler inkorporierte Bilder des Schulischen mit. Bereits in ihren Schülerinnen- oder Schülerhabitus konstituiert sich der «Schattenriss» ihres künftigen Lehrpersonenhabitus als Vorstellungen von «guten, idealen» oder «abgelehnten» Lehrpersonen, die die positiven und negativen Gegenhorizonte bilden, in denen sich die Genese ihres Lehrpersonenhabitus vollzieht (Helsper, 2018, S. 125).

In den Schulpraktika werden die pädagogischen und fachlichen Orientierungen der Studierenden in ihrem Planen, ihrer Gestaltung, ihrer Kommunikation etc. handlungsleitend. Sie befinden sich dort in enger Zusammenarbeit und Abstimmung mit ihren Praxislehrpersonen. Deren Professionalitätskonzepte wiederum drücken sich in der Beratung und in Erwartungen gegenüber den Studierenden aus (Košinár, Leineweber & Schmid, 2019; Leineweber, 2020) und können unterschiedliche Passungsverhältnisse (Košinár, 2021) hervorrufen.

Das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext Berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse» (PH FHNW 2017–2020) untersucht ausbildungsbezogene Konzepte, Orientierungen und Bearbeitungsmodi beider Gruppen von Akteurinnen und Akteuren. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Studierendenperspektive und beleuchtet das Vorgehen, die Analysen und ausgewählte Ergebnisse einer Interview-Längsschnittstudie ($N = 35$), in deren Rahmen Studierende vom Studieneintritt bis zum Studienende wissenschaftlich

begleitet wurden. Im Beitrag wird das Projekt zunächst im Kontext rekonstruktiver Längsschnittforschung verortet, bevor Forschungsdesign und methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse dargelegt werden (Abschnitt 2). Es folgt in den Abschnitten 3 bis 5 die Vorstellung der Ergebnisse im Erhebungsverlauf. Zu jeder Studienphase werden zentrale Erkenntnisse und ausgewählte Beispiele zur Veranschaulichung dargelegt. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung längsschnittlicher Befunde und Implikationen für die Lehrpersonenausbildung (Abschnitt 6).

2 Rekonstruktive Längsschnittforschung in der Lehrpersonenbildung

Ab der Jahrtausendwende beförderte die kompetenzorientierte Lehrpersonenbildung eine Ausrichtung an quantitativ-statistischen Forschungsmethoden, die teilweise durch Mixed-Methods-Verfahren erweitert wurden. Erst in den letzten Jahren wurde der rekonstruktiven Professionalisierungsforschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. So hat sich zum Beispiel die Anzahl an Forschungsarbeiten, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Nohl, 2019) durchgeführt werden, vervielfacht, was sich auch in den Publikationen abbildet.¹ Dass insbesondere die *berufsbiografische* Professionalisierungsforschung auf rekonstruktive Methoden Bezug nimmt, mag vor allem daran liegen, dass deren Analysemethoden es ermöglichen, Selbstauskünfte der Befragten sowohl auf der Ebene des Expliziten als auch auf der Ebene der impliziten Sinnstrukturen zu beleuchten und Praktiken im Spannungsfeld zwischen professionsbezogenen Normen (z.B. als Ausdruck einer Schulkultur) und «den mitgebrachten habituellen Dispositionen» (Bohnsack, 2020, S. 69) zu rekonstruieren. Längsschnittstudien bilden unter ihnen jedoch eine Ausnahme, was methodologische, organisatorische und finanzielle Gründe hat (Košinár & Laros, 2021).

Sowohl zum Berufseinstieg (Wittek, Hericks, Rauschenberg, Sotzek & Keller-Schneider, 2020) als auch zu phasenübergreifenden Entwicklungsprozessen liegen bereits einige abgeschlossene Projekte mit rekonstruktiven Forschungsmethoden vor. Eine eigene Studie beforstete deutsche Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter über den Zeitraum ihres 18-monatigen Referendariats. Hier wurde eine Verlaufs- und Prozesstypologie im Referendariat erstellt, die den typenspezifischen Umgang mit den beruflichen Anforderungen differenziert (Košinár, 2014). Eine zweite Längsschnittuntersuchung beleuchtete mögliche Veränderungen von Orientierungen zwischen dem Studienende und dem Berufseinstieg von Schweizer Primarschullehrpersonen (Košinár & Laros, 2020). Die vier identifizierten Typen weisen eine hohe Stabilität mit nur geringen berufsphasenspezifischen Modifikationen auf. Liegmann und Racherbäumer (2019) untersuchten die Entwicklung von Diversitätssensibilität bei deutschen Studierenden vom Praxissemester bis in ihren schulischen Vorbereitungsdienst. Ihre Fallbeispiele

¹ Eine jährlich aktualisierte Übersicht findet man unter: <https://www.hsu-hh.de/geiso/dokumentarische-methode-publikationsliste>.

verdeutlichen, dass sich Spannungsfelder zwischen an sie herangetragenen Normen (z.B. schulseitigen Verhaltenserwartungen) und ihrem Habitus erst nach dem Studium zeigen und es bei fehlender Anschlussfähigkeit zwischen Norm und Habitus zu Wandlungen von Orientierungen (z.B. statt Anerkennung der Vielfalt zur Einnahme einer «pragmatischen Effizienz», Liegmann & Racherbäumer, 2019, S. 135) kommt.

Es zeichnet sich in jüngerer Zeit ein gestiegenes Interesse an der Erfassung studentischer Professionalisierung über den Studienverlauf und damit auch an einem Studierendenhabitus, ab. So erforscht das Projekt KALEI (Schmidt & Wittek, 2019) die individuellen und kollektiven Orientierungen von Studierenden hinsichtlich Heterogenität und Inklusion (Schmidt & Wittek, 2019, S. 117) und deren mögliche Entwicklung im Zusammenhang mit kasuistischen universitären Lehr-Lern-Formaten. Im Zuge erster Rekonstruktionen wurde ermittelt, dass bei Studierende das Gefühl, von Dozierenden «missioniert» zu werden, zu Abwehrreaktionen führt, während sich andere frei in ihrer Meinungsbildung fühlen. Orientierungen von Studierenden untersucht auch Kahlau (in Vorbereitung), deren Längsschnittstudie die Zeit vor und nach dem Praxissemester umfasst. Sie arbeitet drei Studierendenhabitus heraus, die sie in Professionalisierungstypen differenziert. Die Spannweite reicht von Typ 1 «Fachorientierung» und «Orientierung am Neuen im Modus der Aktion» bis Typ 3 «Sozialorientierung» mit einer «Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts». Weitere Forschungsprojekte, darunter vor allem Qualifizierungsarbeiten, befinden sich noch in der Planungs- und Durchführungsphase, belegen aber den neu entstandenen Forschungsschwerpunkt.

2.1 Theoretische Verortung, Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Unser bereits erwähntes SNF-Projekt verortet sich ebenfalls in der berufsbiografischen Professionalisierungsforschung. Diese geht von einer dynamischen Entwicklungsperspektive aus, in der die Stärkung beruflicher Kompetenzen, aber auch die Herausbildung des Lehrpersonenhabitus «ein Ergebnis des (berufsbiografischen) Durchlaufens verschiedener Felder» (Helsper, 2018, S. 126) ist. Den einen theoretischen Rahmen bildet das Entwicklungsaufgabenkonzept (Keller-Schneider & Hericks, 2017), das als Heuristik für die Bestimmung von zu bearbeitenden Anforderungen zur Anbahnung von Professionalität herangezogen wird. Den zweiten Referenzrahmen bildet das Konzept der Genese des Lehrpersonenhabitus (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019), das, wie eingangs dargelegt, bereits am Herkunfts- und am Schülerinnen- bzw. Schülerhabitus ansetzt. Die Autoren und die Autorin heben jedoch hervor, dass sich schulische und unterrichtliche Anforderungen für Lehrpersonen in einer anderen Logik konstituieren als für Schülerinnen und Schüler. Die Herausbildung des Lehrpersonenhabitus sehen sie daher als *transformatorischen Prozess* (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019). Dabei verbleibt die Phase «dazwischen» bezogen auf einen studierenden- und ausbildungsbezogenen Habitus eine empirische Leerstelle, die die vorliegende Studie zu füllen versucht.

Das SNF-Projekt begegnet dem empirischen Desiderat mit der Beforschung einer Studienkohorte über den gesamten Studienverlauf und der Erfassung von ausbildungs- und professionalitätsbezogenen Orientierungen ihrer Auszubildenden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf jene Teilstudie, die mögliche Veränderungen studentischer Orientierungen durch Erfahrungen in drei Praxisphasen mit Blick auf folgende Fragen untersucht. Frage 4 als übergeordnete Fragestellung wird für die hier vorliegende Längsschnittdarstellung relevant:

1. Welche Orientierungen zeigen sich hinsichtlich lehrberuflicher *Professionalität* und *Professionalisierung*? Inwiefern verändern sich diese im Verlauf des Studiums?
2. Welche *Anforderungen* und *Krisen* konstituieren sich in ihren Praxisphasen und wie werden diese bearbeitet?
3. Wie adressieren Studierende ihre Praxislehrpersonen und die Tandempartnerin bzw. den Tandempartner?
4. Welche Transformationsprozesse studentischer Orientierungen und ihrer Habitus lassen sich über den Längsschnitt erkennen?

Abbildung 1 weist die Erhebungszeitpunkte und Analyseschritte der Interviewstudie aus. Das Sample generiert sich aus Studierenden von drei Partnerschulen, die zuvor als «Forschungsschulen» rekrutiert worden waren. Daher konnten die Interviews zu t_1 erst nach der Verteilung der Studierenden im Mai 2017 auf ihre Partnerschulen und nicht schon zu Studienbeginn geführt werden. Alle drei Interviews sind narrativ ausgerichtet und beinhalten zu t_1 und t_3 auch biografische Fragen, die Hinweise auf ihre Studienwahlmotivation, auf nachhaltige Schulerfahrungen und familiäre Prägungen geben. Der Schwerpunkt der Interviews richtet sich auf konkrete Erfahrungen in den Praxisphasen aus und nimmt im Einstiegs- und Schlussteil eine retrospektive bzw. prospektive Perspektive ein (z.B. t_3 : «Wenn du zurückschaust, inwiefern hat sich dein Handeln als Lehrperson verändert?»; t_1 : Mit welchen Wünschen und Erwartungen gehst du ins Partnerschuljahr?»).

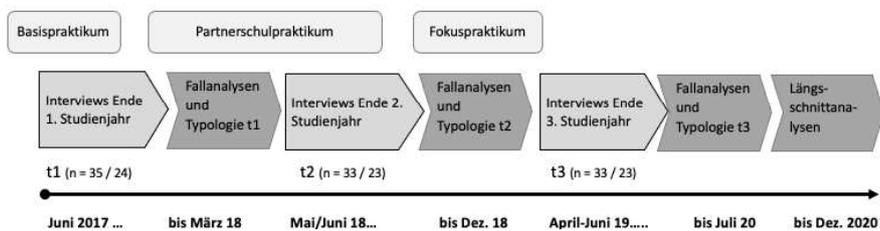


Abbildung 1: Forschungsdesign der Interview-Längsschnittstudie (n = Gesamterhebung/Anzahl Fallanalysen) mit Ausweis der Praktikumsphasen.

2.2 Methodisches Vorgehen bei der Interviewanalyse

Analysiert wurde das Datenmaterial mit der Dokumentarischen Methode, die es über mehrere Analyseschritte ermöglicht, die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen, die sich vor allem in Erzählungen und Beschreibungen konkreter Situationen abbilden, herauszuarbeiten. Bei den Interviewanalysen sind wir diesen Schritten und Fragestellungen gefolgt:

- 1) Formulierende Interpretation: Was wird thematisch/inhaltlich verhandelt?
- 2) Reflektierende Interpretation: Textsortenanalyse und Rekonstruktion der Orientierungen anhand ausgewählter Interviewsequenzen: Wie wird etwas gerahmt/erlebt?
- 3) Komparative Analyse: Fallübergreifende Vergleiche zur Bestimmung der Tertia Comparationis (Vergleichsdimensionen).
- 4) Zwischenschritt: Anfertigung von Fallanalysen entlang ausgewählter Dimensionen von gesamt 24 Fällen, Herausarbeiten von Orientierungsrahmen und Handlungsorientierungen.
- 5) Typenbildung aus der Relation typisierter Orientierungen (Nohl, 2019) und den rekonstruierten Habitus in der Basistypik (Bohnsack, 2017).

Entlang formaler Kriterien (Geschlecht, Partnerschule, Dichte der Erzählpassagen) wurde aus den Interviews t_1 ($N = 35$) ein Sample von 24 Teilnehmenden zusammengestellt. Vier zufällig ausgewählte Eckfälle bildeten im Anschluss an die Analyseschritte 1 und 2 zunächst die Grundlage für die komparative Analyse. In deren Zuge wurden fünf Vergleichsdimensionen (vgl. Tabelle 1) herausgearbeitet, die teilweise an die in Abschnitt 2.1 formulierten Forschungsfragen 1 bis 3 anschliessen, diese aber auch erweitern. Für die schriftlichen Falldarstellungen diente diese Übersicht als Strukturvorlage.

Tabelle 1: Vergleichsdimensionen für die Fallanalysen aller Erhebungszeitpunkte

Rekonstruktion der studentischen Orientierungen in den Dimensionen
1. Orientierung bei Studieneintritt (t_1) – im Partnerschuljahr (t_2) – in der Fokusphase (t_3)
2. Bedeutung des Praktikums
3. Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung
4. Adressierung der Praxislehrperson/des Praxiscoachs (zu t_3)
5. Rolle der Tandempartnerin/des Tandempartners

Die 24 (t_2/t_3 : 23) Falldarstellungen endeten je Dimension mit einer Conclusio, die jeweils eine Interpretationsverdichtung und Hinweise auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen enthielt. Diese Conclusiones bildeten die Grundlage für die Typenbildung, indem sie für alle Fälle je Dimension nebeneinandergelegt, abstrahiert und typisiert wurden. Ferner wurde je Erhebungswelle ein übergeordnetes phasenspezifisches Entwicklungsproblem identifiziert, das den konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017) der Studierenden abbildet, mit dem sie einen Umgang finden (müssen). Über die

Rekonstruktion des diesem Umgang zugrunde liegenden Orientierungsrahmens war es methodologisch möglich, die darunterliegende habituelle Disposition der Studierenden als Teil ihres Gesamthabitus zu erfassen. Da der Fokus des vorliegenden Projekts auf dem Umgang mit studienbezogenen Anforderungen, im Wesentlichen jenen in den Praktika, liegt, wurde auch nur jener Ausschnitt empirisch erfasst. Die Relationierung der typisierten Handlungsorientierungen (Nohl, 2019) in den Vergleichsdimensionen wurde herangezogen, um die identifizierten habituellen Dispositionen, zum Beispiel mit Bezug auf andere Akteurinnen und Akteure, auszdifferenzieren (Košinár & Laros, 2021).

Da im vorliegenden Beitrag Ergebnisse aus drei Erhebungsphasen vorgestellt werden, ist es notwendig, die Typologien an ausgewählten Dimensionen darzustellen. Es werden im Folgenden der rekonstruierte Orientierungsrahmen und die Orientierung hinsichtlich des Praktikums abgebildet und durch Zitate veranschaulicht.

3 Der Studieneintritt als berufsbiografisches Entwicklungsproblem

Bereits im Prozess der Analyse der Eckfälle wurde deutlich, dass das *Eintreten ins Studium als berufsbiografisches Entwicklungsproblem* die Anforderungen im Studium und Praktikumserfahrungen zu t_1 rahmt. Wie eingangs theoretisch ausgeführt, bestätigen sich auch empirisch die Wirkungsmächtigkeit der Schulbiografie im Erleben und Handeln im ersten Praktikum und deren Einfluss auf den Studienwahlentscheid. Dabei lassen sich drei Haupttypen² (vgl. Tabelle 2) unterscheiden:

1. Wird das «Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung» gerahmt, vollzieht sich die Wahl des Primarlehrpersonenstudiums auf der Grundlage der bisherigen Schul- und Berufsbiografie. Eignungs- und Passungsfragen mit dem (zukünftigen) Beruf spielen eine zentrale Rolle. Der Orientierungsrahmen ist bei Typ Ia die *Notwendigkeit* einer *Passungsbestätigung*, sodass das Praktikum im Modus der Dringlichkeit der Bewährung durchlaufen wird, während bei Typ Ib Offenheit in Form einer *Passungserkundung* und *Berufswahlprüfung* erkennbar ist.
2. Das «Studium als biografische Selbstverständlichkeit» eint jene Studierenden, für die das Lehrpersonwerden schon seit früher positiv erinnelter Schulzeit oder aufgrund familiärer Vorprägung selbstverständlich ist. Ihr Orientierungsrahmen ist eine Berufserkundung, wobei das Praktikum einer ersten *Standortbestimmung* dient.
3. Beim «Studium als bewusste Berufsentscheidung» wurden Passungsfragen bereits vor Studieneintritt verhandelt. Der Orientierungsrahmen bei Typ IIIa ist das Setzen eines positiven Gegenhorizonts zu eigenen negativen Schulerfahrungen; die anderen Untertypen weisen den früh gehegten Berufswunsch «Lehrperson» auf, dem sie erst nach einer längeren kritischen Prüfung (z.B. durch Praktika, IIIb) oder nach Beendigung einer unbefriedigenden Berufstätigkeit (IIIc) folgen.

² Die Zahlen weisen auf ein bereinigtes Sample im Zuge der relationalen Typenbildung hin, das je nach t variieren kann.

Tabelle 2: Habituelle Disposition der Studierenden im 1. Studienjahr

Rahmung des Studiums	Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung (N=8)		Studium als biografische Selbstverständlichkeit (N=4)	Studium als bewusste Berufentscheidung (N=12)		
	Ia: N=3	Ib: N=5	II: N=4	IIIa: N=4	IIIb: N=6	IIIc: N=2
Orientierungsrahmen/habituelle Disposition zu Studieneintritt	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Notwendigkeit (letzte Konsequenz)	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Möglichkeit/Option	Berufserkundung auf dem Weg in den (schon lange) anvisierten Lehrberuf	Berufentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur negativen Schulzeit	Berufentscheidung nach kritischer Überprüfung der biografischen Selbstverständlichkeit mit expliziten pädagogischen Orientierungen	Berufentscheidung als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Berufstätigkeit
Bedeutung des Praktikums	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Dringlichkeit der Bewährung und Passungsbestätigung	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Offenheit	(Selbst-) Erkundung, Standortbestimmung	Überprüfung der Realisierbarkeit der Ideale	Erkundung des Lehrpersonenhandelns in den subjektiv relevanten Bereichen	Erkundung des Lehrpersonenhandelns in der Realität «Schule»

Jene bei Typ Ia erkennbare *Dinglichkeit der Passungsbestätigung* lässt sich am Fall Louis Bichsel in Verbindung mit Scheiternserfahrungen in seiner Schulzeit und dem Wunsch der Beendigung des unglücklich machenden «Bürolebens» bringen:

Louis Bichsel: *Also ich habe wie jeder andere die Primarschule gemacht (.) hat mir nicht gefallen schon dort. Dann die Oberstufe ist auch ein wenig harzig gewesen (.) immer relativ knapp (.) ich bin dann knapp in die Sek gekommen. Bei mir hat es relativ schnell geheissen ja vielleicht in die Real und die Eltern haben nicht so Freude gehabt und ich natürlich auch nicht (.) so ein wenig in die Gesellschaftsecke hineingesteckt werden hat mir da echt Angst gemacht (.) dann bin ich in die Sek gekommen das habe ich dann knapp überlebt nach der Sek zum Glück eine Lehrstelle und dann is die Entscheidung gekommen ja machen wir jetzt äh irgendwie weiter mit diesem Büroleben hier (.) wo wir eigentlich nicht glücklich werden oder probieren wir irgendeine Weiterbildung und ich bin mit den Eltern zusammengesessen meine Mutter ist selber Lehrerin (.) und haben wir ein wenig probiert aufzuzeigen was für Möglichkeiten es gäbe. (LB_t1, 5–25)*

Der Familienrat entscheidet sich für das Lehrpersonenstudium, wobei Louis Bichsel für die Aufnahme weitere Hürden (u.a. Fachmaturität) zu nehmen hat. Er zeigt einen er-wachten Kampfgeist, der schliesslich zur Annahme zum Studium führt. Als jedoch im ersten Praktikum vonseiten der Auszubildenden Eignungsfragen aufkommen, legitimiert er seine Berufswahl über eine Abwertung von deren Einschätzungs-kompetenz:

Louis Bichsel: *Also die eine (.) Jaqueline hat gesagt ähm der Herr Bichsel wird ein sehr guter Lehrer sein (.) und das was mir an der PH Reflex-Beamte gesagt haben ja so «müssen Sie sich vielleicht überlegen ob das das Richtige ist» und wenn du das direkt von einem Kind hörst nach irgendwie neun Wochen wo man zusammen Schule gehabt hat ist es viel mehr Wert wie wenn dir irgendeine theoretisch an der PH will erzählen was ich jetzt da für eine Lehrperson bin oder eben nicht bin. (LB_t1, 113–123)*

Als kontrastives Beispiel veranschaulicht der Fall Anastasia Simmel (Typ IIIb), dass eine zunächst biografische Selbstverständlichkeit der Berufswahl während der eigenen Schulzeit auch in eine kritische Prüfung münden kann. Hier wird das *Vertrauheitsmoment des Lehrberufs* als mögliches Leitmotiv hinterfragt:

Anastasia Simmel: *In der Primarschule hat mich eigentlich der Beruf Lehrer schon (.) interessiert also respektiv mich hat es interessiert was die Person macht die mich den ganzen Tag unterrichtet und habe mir dann (.) eigentlich auch gewünscht mal später Lehrerin zu werden. Das habe ich mir dann auch wo es wirklich ist zur Berufsentscheidung gegangen überlegt ob es jetzt wirklich meins ist oder nur weil das jetzt der Beruf ist den ich eigentlich am besten kenne? (AS_t1, 7–16)*

Infolgedessen dient das Praktikum ebenfalls der Erkundung des Berufs, jedoch bereits im Modus der Befassung mit konkreten Fragen. Wie auch bei den anderen Fällen des Typs III werden früh fachliche und didaktische Bezüge gesetzt – auch, um ein mögliches Berufshandeln im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulerfahrung zu prüfen.

Zu Studieneintritt wird die hohe Diversität unter den Studierenden hinsichtlich ihrer berufs- und schulbiografischen Hintergründe, ihrer Studienwahlmotive und ihrer Ressourcen besonders deutlich, was sich in der Unterteilung in Untertypen ausdrückt. Pädagogische Orientierungen werden zu diesem frühen Zeitpunkt kaum expliziert und lassen sich eher über ihre erzählten Schulerfahrungen rekonstruieren. Eine relevante Erkenntnis ist, dass sich im ersten Studienjahr (zumindest auf unserer Datengrundlage) kein *Studierendenhabitus* im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit einer expliziten Bezugnahme auf studienbezogene Inhalte oder Anforderungen zeigt. Vielmehr schliessen die Studierenden in ihren Ausführungen eng an ihre bisherige Biografie an und sind berufszielorientiert.

4 Das Partnerschuljahr: Einsozialisierung in das künftige Berufsfeld und Herausbildung eines Studierendenhabitus

Die Interviews zu t_2 wurden zum Ende des Partnerschuljahrs³ durchgeführt. Als konjunktives Orientierungsproblem zeigt sich das *Durchlaufen des Langzeitpraktikums in parallel liegenden Innovationsfeldern in Studium und Praktikum*. Als erste Kohorte nach der Neugestaltung der Studiengänge waren die Studierenden mit der Situation konfrontiert, dass sowohl den Praxislehrpersonen als auch den Dozierenden detaillierte

³ Das Partnerschulpraktikum umfasst fünf Blockwochen sowie eineinhalb Praxistage während des Semesters über ein Schuljahr hinweg. Begleitveranstaltungen finden am Nachmittag in den Partnerschulen statt.

Kenntnisse über Konzeptvorgaben und Routinen fehlten. Insbesondere der Umfang der Aufgaben, die die Studierenden im Praktikum neben den Studientagen zu bewältigen hatten, divergierte stark und war tendenziell unangemessen hoch. Diese spezifischen, durch den Innovationsraum hervorgebrachten Anforderungen spiegeln sich auch im Datenmaterial wider. Hierbei lassen sich fünf Typen des Umgangs (vgl. Tabelle 3) unterscheiden.

Anders als zu t_1 werden zu t_2 fach- und inhaltsbezogene Aushandlungsprozesse thematisch, die Hinweis auf ihre lehrberuflichen Orientierungen geben. Auch bildet sich die habituelle Disposition eines *Studierendenhabitus* ab, der sowohl studiums- als auch praktikumsbezogene Anforderungen verarbeitet und die Partnerschulphase in je unterschiedlicher Weise rahmt. Auch wenn das Partnerschuljahr von allen Studierenden als Entwicklungsangebot gesehen wird, dem sie für den zukünftigen Beruf Bedeutung zuweisen, finden sich in ihrer Handlungspraxis grosse Differenzen (vgl. Tabelle 3). So verbleiben Studierende mit einer habituellen Disposition, die wir als *Erkundung* bezeichnen, in einem Distanzmodus und wollen über das «Mitmachen» und «Miterleben» des Schulalltags ohne Verantwortungsübernahme Erfahrungen sammeln. Der Wunsch nach enger Anleitung und Begleitung zeigt sich in der habituellen Disposition *Bewährung*. Im Kontrast dazu findet sich ein aktiver, wenngleich selbst gesteckter Gestaltungsrahmen in der habituellen Disposition *Erweiterung*. Hier stehen Mitgestaltung und Selbstwirksamkeitserleben im Vordergrund und weniger das kritisch-reflexive Moment professioneller Entwicklung. Dieses findet sich in der habituellen Disposition *Entwicklung*, wo die Überprüfung der Realisierbarkeit eigener pädagogischer Orientierungen in der Schulrealität im Vordergrund steht. Das Erleben von Begrenzungen (sowohl auf struktureller als auch auf fähigkeitsbezogener Ebene) führt zur intensiven Anforderungsbearbeitung und Lösungssuche. Studierende mit der habituellen Disposition *Abgrenzung* reagieren besonders stark auf die spezifische Anforderungsstruktur des neuen Jahrespraktikums und versuchen, diese möglichst zu umgehen.

Zwei kontrastive Fallbeispiele verdeutlichen die Diversität zwischen den habituellen Dispositionen *Erweiterung* und *Abgrenzung*:

Noah Summer: *Durch das, dass ich ein Jahr lang mit diesen Kindern beschäftigt gewesen bin habe ich sehr viele positive Erfahrungen gemacht (.) man sieht eine gewisse Entwicklung man sieht so es bitzeli das Wirken von seinem eigenen Schaffen. Ich habe zwei völlig verschiedene Unterrichtsmethoden kennengelernt (5) Ich habe mit meinem Praktikumskolleg ein grosses Projekt auf die Beine gestellt dass wir es Theater organisiert haben (.) das ist so die Erfahrung wo mir am meisten bleibt wenn das Ganze mal durchgemacht worden ist von A bis Z mit der Organisation mit dem Schaffen mit allem eigentlich.* (NS_t2, 48–59)

Tabelle 3: Habituelle Dispositionen der Studierenden am Ende des Partnerschuljahrs (t₂)

Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase = habituelle Disposition im Studium	Abgrenzung Partnerschulphase als <i>Zumutung</i> (N = 2)	Erweiterung <i>in der Realität «(Partner-)Schule»</i> (N = 5)	Entwicklung <i>mit dem Ziel der Realisierung eigener Ideale</i> (N = 4)	Erkundung Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i> (N = 4)	Bewährung Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i> (N = 4)
Bedeutung des Partnerschulpraktikums	<i>Potenzielles Entwicklungsangebot, das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist</i>	<i>Erweiterung eigener Fähigkeiten; Anforderungen in der Realität «Schule» (aktiv) begegnen</i>	<i>Konfrontation mit Begrenzungen des beruflichen Handelns und intensives Arbeiten an deren Überwindung</i>	<i>Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener Sicherheitserlangung</i>	<i>(Wertvolles) Entwicklungsangebot, das durch Pädagogische Hochschule und Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet ist</i>

Während sich für Noah Summer im Partnerschuljahr die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit einlöst, beklagt Louis Bichsel ihm vorenthaltene Lerngelegenheiten, während er gleichzeitig seine eingeschränkte Bereitschaft zur Einlassung offenbart:

Louis Bichsel: *Was ich gedacht habe ist dass man voll in den Lehreralltag rein kommt und so ein wenig merkt wie es halt so ist. Null. Gar nicht. (.) Man ist nur so einen kleinen Moment mal in der Woche dort wo man schnell ein zwei Lektionen durchzieht und dann ist wieder völlig im Studentenleben. Von der Grobplanung über das ganze Jahr hinweg haben wir nichts mitbekommen. Da frage ich mich ob es halt auch ein wenig an der Praxislehrperson gelegen wäre uns das mehr näherzubringen. Ich bin froh hat sie es nicht gemacht. Ich habe den Aufwand tief behalten wollen weil es mir wichtiger gewesen ist die Kredits reinzuholen (.) wie im Super-Mario-Spiel möglichst viele Münzen sammeln. (LB_t2, 74–86)*

5 Auf dem Sprung in den Beruf – Anbahnungen eines Lehrpersonenhabitus

Die Fokusphase im dritten Studienjahr kennzeichnet das geteilte Orientierungsproblem, *sich im anstehenden Berufseinstieg zu bewähren* – unabhängig davon, ob die Studierenden bereits Stellvertretungen übernehmen oder bei einer Praxislehrperson ihr Fokuspraktikum absolvieren. Bezüglich der Adressierung ihrer Auszubildenden lassen sich grosse Spannweiten unter den Typen ausmachen und es zeigen sich auch Modifikationen in den Orientierungsrahmen von t_2 , die sprachlich abgebildet werden. Während einige habituelle Dispositionen zu Studienende bereits auf die Anbahnung eines *Lehrpersonenhabitus* hindeuten (*Etablierung* [zu t_2 : Entwicklung], *Einfindung* [zu t_2 : Erweiterung]) und Praxislehrpersonen nur partiell als Beratende hinzugezogen werden, verweisen andere auf einen *Studierendenhabitus* mit enger Orientierung an Vorgaben (*Bewährung*) oder Vorbildern (*Einmündung*, vgl. Tabelle 4).

In der habituellen Disposition *Selbstbestimmung*, die aus der *Abgrenzung* (t_2) gegenüber Erwartungen und Anforderungen der Pädagogischen Hochschule hervorgeht, überwiegt das Autonomiestreben und den Auszubildenden wird entweder ein Kolleginnen- bzw. Kollegenstatus oder *Irrelevanz* zugewiesen. Der vermeintliche Lehrpersonenhabitus konstituiert sich hier über eine Selbstzuschreibung, was Fragen von Qualität hinsichtlich eines zu erwerbenden «professionellen Lehrerberufes» (Helsper, 2018) aufwirft.

In den Daten zeigt sich, dass das vierwöchige Fokuspraktikum Erfahrungen anbietet, die die Studierenden als Desiderat im Partnerschuljahr wahrnehmen. Denkbar ist, dass im Partnerschuljahr bestimmte Möglichkeiten ungenutzt blieben oder aber, dass sich im erweiterten wahrgenommenen Aufgabenspektrum des Lehrberufs und mit Blick auf den bevorstehenden Berufseinstieg das Professionalitätskonzept (vgl. Frage 1) gewandelt hat. Wie der Fall Miray Segir (*Einmündung*) beispielhaft zeigt, befindet sich die berufliche Rollenfindung im *Studierendenhabitus* noch in einem Transformationsprozess.

Tabelle 4: Habituelle Dispositionen am Ende des Studiums (t₂)

Orientierungsrahmen zu Studienende = habituelle Disposition im Studium/des sich anbahnenden Lehrpersonenhabitus	Selbstbestimmung Als fertige Lehrperson agieren (N = 4)	Einfindung Sich im neuen Schulkontext mit den eigenen pädagogischen Orientierungen einfinden (N = 4)	Etablierung Sich im Realitätsraum «Schule» mit den eigenen pädagogischen Orientierungen etablieren (N = 3)	Einnüderung a) Lehrpersonwerden durch Modelllernen (N = 3) b) Lehrpersonwerden durch Erfahrungsaufschichtung (N = 5)	Bewährung Sich letztmalig auf dem Weg in den Lehrberuf bewähren (N = 3)
Bedeutung des Fokuspraktikums	Eigenen Vorstellungen folgen und unabhängig handeln können ohne Bewertungsdruck	Überprüfen des Vorfindens eigener Gewohnheiten und Vorstellungen (Ausloten von Passungsverhältnissen)	Den eigenen pädagogischen Orientierungen folgen und das eigene System (Ideale) etablieren	Weitergehen auf dem Weg in den Lehrberuf, das Repertoire erweitern	Vorgegebene Aufgaben bestmöglich erfüllen, sich den letzten Schliff holen

Sie selbst begründet das mit dem erweiterten Handlungs- und Verantwortungsfeld, das ihr zugestanden wird:

Miray Segir: *Wir haben uns eigentlich wie richtige Lehrpersonen gefühlt so richtig integriert sind wir gewesen dort (.) und im Partnerschulpraktikum ist das eben nicht so (.) dort sind wir noch etwas auf Distanz gewesen man hat uns nicht so ganz (.) also jetzt im Vergleich zum Fokuspraktikum nicht so einen 100% Einblick gegeben weil den Elternabend haben wir zum Beispiel nicht organisieren können und das haben wir im Fokuspraktikum können. (MS_t3, 8–20)*

Bei einem sich anbahnenden Lehrpersonenhabitus wurde dieser Rollenfindungsprozess bereits vollzogen. Wie der Fall von Tina Lasnic (Košinár, 2021) zeigt, hat diese sich ihre beruflichen und pädagogischen Orientierungen reflexiv zugänglich gemacht, sodass sie ihr für die Ausformung ihres didaktischen Konzepts dienen, das in der eigenen Klasse umzusetzen und gegenüber den Eltern zu begründen ihr nächster Schritt ist.

6 Längsschnittliche Erkenntnisse – Zusammenfassung und Implikationen

Es konnten drei phasenspezifische Entwicklungsprobleme identifiziert werden, die es ermöglichen, das dreijährige Primarschulstudium in zwei Hauptphasen zu unterscheiden.

Hauptphase 1: In der Studieneintrittsphase rahmen bisherige schulische oder auch berufliche Erfahrungen den Studienwahlentscheid und den Umgang mit den Anforderungen im Studium und den Praktikumserfahrungen. Den Referenzrahmen bildet somit vor allem die bisherige Lebensbiografie, worauf auch die habituellen Dispositionen verweisen (z.B. Vermeidung von Nichtpassung, Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur Schulzeit/Berufstätigkeit).

Hauptphase 2: In den beiden folgenden Studienjahren richtet sich der Blick vor allem auf die Anforderungslogiken einer Lehrperson (weniger auf die eher wissenschaftlichen Studienanteile). Die eigene Handlungsfähigkeit wird im Praktikum geprüft, wobei die Anforderungen von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt und bearbeitet werden. Hier wurden fünf Typen identifiziert, die phasenspezifisch Modifikationen aufweisen, aber als habituelle Disposition strukturidentische Merkmale zeigen. Die fallbezogene Stabilität kann ebenfalls bestätigt werden. Zwar werden bei wenigen Fällen zu t_3 Veränderungen in einzelnen Handlungsorientierungen erkennbar (z.B. gegenüber der Praxislehrperson, im Umgang mit Krisen). Es gibt aber Hinweise darauf, dass diese im Wesentlichen kontext- und situationsspezifisch bedingt sind. So finden sich zu t_3 vier Fälle, die inkompatible Passungen mit dem schulischen Umfeld oder dem Kollegium erleben, was bei zwei Studierenden zum Praktikumsabbruch führt. Ein weiterer Fall weist zu t_2 einen changierenden Umgang zwischen *Bewährung* und *Erweiterung* auf, der sich zu t_3 wieder eindeutig als habituelle Disposition *Bewährung* identifizieren

lässt. Hier spielt die Unterstützung des Tandempartners im Partnerschuljahr eine einflussnehmende Rolle.

Zu t_3 ist der Fokus auf den anstehenden Berufseinstieg und auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen ausgerichtet und es werden Transformationsprozesse (Kramer & Pallesen, 2019) erkennbar, die den Übergang vom Studierenden- zum Lehrpersonenhabitus⁴ markieren. Es erweist sich jedoch, dass die Spannweite unter den Studierenden diesbezüglich gross ist.

Dass sich zwischen t_1 und t_2 keine eindeutige Anschlussfähigkeit der rekonstruierten Orientierungsrahmen abbildet, weist darauf hin, dass es im Zuge der Herausbildung eines Studierendenhabitus zu Umdeutungen und Neurahmungen hinsichtlich des Studiums kommt. Eine Erklärung hierfür mag der jeweilige Referenzrahmen sein, den zu Studienbeginn die eigene Lebensbiografie und später die zukünftige Berufstätigkeit bildet. Eine weitere Erklärung liegt darin, dass durch die Ausrichtung der Typologie an den phasenspezifischen Basistypiken die Vergleichbarkeit eingeschränkt ist – was bei einer relationalen Typenbildung mit denselben Vergleichsdimensionen über den Längsschnitt anders wäre (Košinár & Laros, 2020). Eine aktuelle Studie (Kowalski, 2022) belegt jedoch die Phasenspezifität der Studieneingangsphase.

Es bleibt notwendig, Ergebnisse aus weiteren rekonstruktiven Studien einzubeziehen, um weiterreichende Erkenntnisse zur Herausbildung von Studierendenhabitus und zu ihrer Bedeutung für den späteren Lehrpersonenhabitus zu generieren. Hierfür ist geplant, Befunde aus zurzeit laufenden Qualifikationsarbeiten und Projekten im deutschsprachigen Raum einer gemeinsamen Analyse und Auswertung zu unterziehen. Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich zudem Implikationen für die Lehrpersonenbildung ableiten, die sich erstens auf die Relevanz schul- und berufsbiografischer Erfahrungen in der Studieneingangsphase und zweitens auf die Stabilität habitueller Dispositionen im Studium beziehen, die bereits für weitere Phasen herausgearbeitet wurden (Košinár & Laros, 2020; Wittek et al., 2020).

Angesichts der Relevanz biografischer Erfahrungen, die gerade zu Studienbeginn als Referenzrahmen dienen, und der Stabilität schul- und lehrberuflicher Überzeugungen und Orientierungen stellt sich die Frage nach effizienten Möglichkeiten, um Reflexions- und Erkenntnisprozesse hinsichtlich der biografisch angelegten Berufs- und Professionalisierungsvorstellungen anzuregen. Da die rekonstruierten habituellen Dispositionen die implizite Struktur der Fälle abbilden, ist es nicht ratsam, sie für die studentische Selbsteinschätzung heranzuziehen. Sie sollen vielmehr die Auszubildenden

⁴ Diese frühe Herausbildung eines Lehrpersonenhabitus ist eine Spezifik der einphasigen Schweizer Lehrpersonenbildung, in der die Studierenden bereits früh, spätestens aber im dritten Studienjahr, Anstellungen an Schulen übernehmen. Die Fälle des Bewährungstyps haben noch keine Stellvertretungen übernommen.

für die Vielfalt der Studierenden sensibilisieren und sie dabei unterstützen, ihre Beratung und Förderung adaptiv anzupassen, um der Heterogenität und den unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden gerecht zu werden. Jedoch gilt es Wege zu finden, um ein Bewusstsein für die Tragweite der inkorporierten Orientierungen für das eigene Lehrpersonenhandeln zu wecken, denn «Professionalität würde ... implizieren, dass ein explizites Reflexionswissen vorliegt und der Schülerhabitus mit seinen grundlegenden Orientierungen und Praxen reflexiv zugänglich gemacht werden kann» (Helsper, 2018, S. 36).

Es gibt bereits hochschuldidaktische Methoden und Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, Überzeugungen zu irritieren und neue Sichtweisen anzuregen (Košinár, 2018), zum Beispiel

- biografisch-reflexive Schreibübungen und Gesprächsanlässe,
- an Theoriemodellen angelegte Analysen der eigenen Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen,
- kasuistische Formate unter Anwendung geeigneter Methoden zur Erkenntnisgewinnung,
- Co-Planning-Formate in denen fachliche und pädagogische Orientierungen im Planungsdenken sichtbar und diskursiv verhandelbar werden.

Eine gezielte *Habitus-Reflexion* erforderte jedoch eine tiefer gehende Analyse biografischer Erfahrungen, für die geeignete Verfahren noch auszuarbeiten sind. Alle genannten Methoden setzen Räume der Handlungsentlastung und der Distanznahme voraus. Auf individueller Ebene erfordern sie eine Bereitschaft zur *Einlassung* auf die Bearbeitung eigener, durchaus krisenhafter Erfahrungen. Die rekonstruierte Phasenspezifik im Studienverlauf macht deutlich, dass zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr offenbar Neudeutungen stattfinden, deren Potenzial für eine professionelle Entwicklung ausbildungsseitig noch zu wenig erkannt und ausgeschöpft wird.

Insbesondere im eng strukturierten Partnerschuljahr und mit der Aufnahme von Stellvertretungen fehlen Räume der Handlungsentlastung und Möglichkeiten der Einlassung und führen zu einem eher pragmatischen Umgang mit angebotenen Lerngelegenheiten. Die frühe Berufstätigkeit verkürzt das Verweilen im Studierendenhabitus, in dem es möglich sein soll, das eigene berufliche Handeln zu analysieren und zu hinterfragen. Mit Helsper (2018, S. 128) gesprochen wird damit die Entwicklung eines *professionellen* Lehrpersonenhabitus verhindert. Ein berufsbegleitendes Studium, wie es an verschiedenen Hochschulen geplant ist oder schon eingeführt wurde, reduziert diese Denk- und Entwicklungsräume noch zusätzlich und befördert ein Professionalisierungsverständnis von einer Einsozialisierung in den Beruf qua Erfahrungsaufschichtung.

Literatur

- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S.** (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.
- Bohnsack, R.** (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.** (2020). *Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P.** (2020). «Teachers' Beliefs»: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *QIT – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1), 1–18.
- Helsper, W.** (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, J.** (in Vorbereitung). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen*. Dissertation. Bremen: Universität Bremen.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317.
- König, J.** (Hrsg.). (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J.** (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *«Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?» Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. & Laros, A.** (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255–268). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A.** (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 3 (4), 221–248.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E.** (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Kowalski, M.** (2022). «Ich kanns kaum erwarten» – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, im Erscheinen.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H.** (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S.** (2020). «Ich denke ich muss auch einen Schritt machen ein bisschen loszulassen». *Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen im Langzeitpraktikum*. Posterpräsentation im Rahmen des 27. DGfE-Kongresses, Köln, 16. März.

- Liegmann, A. & Racherbäumer, K.** (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 125–137.
- Nohl, A.-M.** (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1 (1), 51–64.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 633–661). Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Wittek, D.** (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrerbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI. In C. Klektau, S. Schütz & A. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Fallarbeit und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 115–132). Halle: Martin-Luther-Universität.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M.** (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen: Barbara Budrich.

Autorin

Julia Košinár, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, julia.kosinar@phzh.ch

Buchbesprechungen

Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems. Bern: hep, 220 Seiten.

Emil Wettstein ist wohl einer der tiefsten Kenner der Schweizer Berufsbildung und versteht sich selbst als Praktiker. Wettstein begann 1972 als Gründungsrektor der ABB-Technikerschule und ist nun seit bald einem halben Jahrhundert in verschiedenen Funktionen im Bereich der Berufsbildung tätig. Er hat auch bei zahlreichen Publikationen in diesem Bereich mitgewirkt. Nach über dreissig Jahren hat er sein 1987 bei Sauerländer erschenenes Buch über die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz überarbeitet und um die Entwicklungsetappen seit den 1990er-Jahren ergänzt. Das Buch, das auch als E-Book erhältlich ist, endet mit der Umsetzung der dritten Revision des Berufsbildungsgesetzes von 2002; auf neuere Entwicklungen nimmt der Autor nur punktuell Bezug. Es handelt sich um eine Publikation eines Fachmanns, der die Entwicklung des Schweizer Systems rekonstruiert, ohne jedoch in einen systematischen Dialog mit der aktuellen wissenschaftlichen Forschung zur Geschichte der schweizerischen Berufsbildung zu treten. Das Buch beruht auf offiziellen Quellen und Dokumenten aus dem Feld, aber auch auf direkten Erfahrungen.

Die Aufgliederung in drei Teile sieht unterschiedliche Stufen der Vertiefung vor. Die ersten 40 Seiten vermitteln eine Übersicht über die Entwicklung der Berufsbildung, ergänzt durch eine Zeittafel und Hinweise auf nachfolgende Kapitel. Im zweiten Teil werden 33 Themen vertieft behandelt. Der dritte Teil des Buches ist ein Materialband, der ausschliesslich online zur Verfügung steht (www.hep-verlag.ch/berufsbildung). Der Materialband enthält über tausend chronologisch geordnete Einträge («Zettelkasten») und das Literaturverzeichnis für das gesamte Werk. Im ersten und zweiten Teil verweisen Vermerke in blauer Schrift auf die entsprechenden Quellen und weiterführenden Informationen im Materialband. Wettsteins Buch endet mit einem «Blick zurück» und der Feststellung von Konstanten und wichtigen Veränderungen.

Das Buch von Wettstein zur Entwicklung der Schweizer Berufsbildung ist einzigartig. Es gibt keine vergleichbaren Publikationen zur Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz. Es erlaubt es den Leserinnen und Lesern, ein Verständnis der Eigenheiten des Schweizer Systems zu erhalten und aktuelle Entwicklungen vor ihrem historischen Hintergrund zu betrachten. Das Buch ist jedoch keine wissenschaftliche Publikation, was als Nichthistoriker auch gar nicht Wettsteins Ziel war. Es ist nicht das Ergebnis einer methodisch gesicherten Erforschung und Rekonstruktion von Gründen und Hintergründen, die die Entwicklung des Schweizer Systems beeinflussten; vielmehr handelt es sich um die Darstellung wichtiger Ereignisse und Etappen, die jedoch dank einer bemerkenswerten Quellenrecherche gut dokumentiert ist. Die Neuerscheinung von 2020 enthält neu eine Übersicht über die Entwicklung des Schweizer Berufsbildungssystems. Wettstein beschränkt sich darin auf wesentliche Entwicklungen, was den

Leserinnen und Lesern einen guten Gesamtüberblick gibt. Die zu Beginn der Übersicht abgebildete Zeittafel ist jedoch sehr kondensiert und eher schwer lesbar. Im zweiten Teil werden wichtige Themen wie etwa das erste Bundesgesetz zur Berufsbildung, die verschiedenen Revisionen, Frauen in der Berufsbildung, die berufliche Grundbildung für Erwachsene oder die höhere Berufsbildung vertieft behandelt. Der Autor selbst verweist darauf, dass seine Darstellung der Entwicklung der Schweizer Berufsbildung Lücken enthalte, «speziell auch zur Entwicklung der verschiedenen Zielgruppen der beruflichen Aus- und Weiterbildung» (S. 217). Die grossen Themen deckt Wettstein jedoch ab.

Sowohl die Übersicht als auch die thematische Vertiefung enthalten zahlreiche ansprechende Abbildungen, Tabellen und Grafiken, die den Text illustrieren und verdeutlichen. Infokästchen heben Präzisierungen zu den verwendeten Begrifflichkeiten oder Zitate zur Verdeutlichung hervor. Wettsteins Sprache ist einfach und verständlich. Anders als in der Chronik von 1987 verzichtet er auf eine rein chronologische Darstellung der Entwicklung und stellt zahlreiche Verbindungen von Vorgängen in der Berufsbildung zu Ereignissen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik her. Zudem enthält sein Text anschauliche Erklärungen, wie zum Beispiel auf Seite 24: «Ziel der Bildungsbemühungen der ‹jungen Kaufleute› ist letztlich der soziale Aufstieg in den unteren Mittelstand, genauer in die Schicht der Angestellten. ... Entsprechend hiess die Ausbildung ja bis 2003 ‹kaufmännischer Angestellter/kaufmännische Angestellte› und nicht ‹Kaufmann› bzw. ‹Kauffrau›.» Dadurch schafft es Wettstein, die Geschichte nicht nur darzustellen, sondern eine Geschichte zu erzählen, die er ohne seinen grossen Erfahrungsschatz so wohl nicht erzählen könnte. Der umfassende Materialband im Anhang (470 Seiten) enthält einen grossen Fundus an historischen Quellen und vertiefenden Informationen, die den Leserinnen und Lesern als Nachschlagewerk dienen können. Der Zettelkasten kann auch unabhängig vom Buch anhand von Schlagwörtern genutzt werden. Diese sind am Anfang des Materialbands aufgelistet. Umgekehrt wird im Materialband selbst jeweils auf die entsprechenden Stellen im Buch verwiesen. Der Materialband steht als separate PDF-Datei kostenlos zur Verfügung. Leider sind die Vermerke in blauer Schrift im E-Book nicht direkt mit dem Materialband verlinkt. Auch kann man vom Materialband nicht direkt zu den entsprechenden Stellen im Buch gelangen. Hier hätte es sicherlich elegantere Lösungen gegeben.

Insgesamt stellt das Buch eine wertvolle Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Schweizer Berufsbildungssystem dar. Es trägt viel zum Verständnis darüber bei, wie das aktuelle System entstanden ist und funktioniert. Die Lektüre ist nicht nur einem breiten Kreis von Akteurinnen und Akteuren in der Berufsbildung im Inland zu empfehlen, sondern auch Bildungsverantwortlichen aus anderen Ländern, die das Schweizer System kennenlernen möchten.

Patrizia Salzmann, Dr., Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB,
patrizia.salzmann@ehb.swiss

Baumberger, J. (2018). Kompetenzorientierter Sportunterricht. Aachen: Meyer & Meyer, 519 Seiten.

Lehrplanforschung und die wissenschaftliche Begleitung bei der Entwicklung von neuen Lehrplänen für den Sportunterricht haben in der Fachdidaktik «Sport» eine lange Tradition. Umso erstaunlicher ist es, dass es bislang kaum Studien dazu gibt, wie die mit neuen Lehrplänen intendierten sportdidaktischen Innovationen erfolgreich in den alltäglichen Sportunterricht eingebracht werden können. An diese Lücke schliesst Jürg Baumberger an, indem er ein Fortbildungsprogramm zur Implementation des Fachbereichslehrplans «Bewegung und Sport» aus dem Lehrplan 21 entwickelt und dessen Einfluss auf die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Denkens und methodischen Handelns von Sportlehrpersonen untersucht.

Jürg Baumberger war als Fachdidaktiker bereits an der Entwicklung des Fachbereichslehrplans beteiligt, sodass die von ihm vorgelegte Untersuchung in mindestens zweifacher Hinsicht als eine Herzensangelegenheit erscheint: Zum einen möchte er verdeutlichen, inwieweit die unter den Schlagwörtern «Neue Steuerung» und «Kompetenzorientierung» zusammengefassten bildungswissenschaftlichen Innovationen in der Fachdidaktik «Sport» diskutiert und in die Entwicklung von standardbasierten Lehrplänen eingebracht wurden; zum anderen möchte er aufzeigen, wie und unter welchen Bedingungen sich diese curricularen Neuentwicklungen «auf den (Turnhallen-)Boden bringen» und für die Praxis des Sportunterrichtens fruchtbar machen lassen. Für beide Entwicklungsbereiche – den konzeptuellen wie auch den pragmatischen – finden interessierte Leserinnen und Leser des Buches eine Fülle an Informationen, die die aktuellen fachdidaktischen Diskussionen zu den Grundlagen und zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts auf eine lesenswerte und gut strukturierte Weise widerspiegeln.

Den Entwicklungsinteressen des Autors folgend, ist das Buch in zwei Hauptteile gegliedert: Der erste Hauptteil, das heisst die Kapitel 2 bis 7, zeichnet die konzeptuellen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen nach und liest sich wie ein Lehrbuch zu den Hintergründen und den aktuellen Forschungen und Entwicklungen zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Nach einem bildungswissenschaftlichen «Hintergrundbericht» fokussiert Jürg Baumberger auf den Sportunterricht und gibt eine umfassende Übersicht über aktuelle fachdidaktische Positionen zur Schulsportentwicklung, zur Lehrplanentwicklung im Schulfach «Sport» sowie zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Als diskussionsfreudiger Kollege hätte ich mir an dieser Stelle eine klarere Verortung des Autors gewünscht, und zwar insbesondere dazu, von welcher der sich teilweise widersprechenden Positionen seine eigenen Entwicklungsarbeiten zum Fachbereichslehrplan sowie zum Implementationsprogramm geleitet waren.

Im zweiten Hauptteil (Kapitel 8 bis 11) widmet sich Jürg Baumberger seiner Implementationsstudie. Sein selbst entwickeltes Fortbildungsprogramm enthält zehn Bausteine, die Sportlehrpersonen die konzeptuellen Grundlagen des Fachbereichslehrplans «Bewegung und Sport» sowie Möglichkeiten zu dessen Umsetzung im Sportunterricht vermitteln. Die Implementationsstudie selbst wurde über einen Zeitraum von einem Jahr an zwei Primarschulen durchgeführt. Damit sich der Autor ein umfassendes Bild von den Gelingensbedingungen der Implementation machen konnte, wurden Sportlehrpersonen zu ihren unterrichtsbezogenen Vorstellungen und Überzeugungen, zu ihrem Verständnis und ihrer Akzeptanz der curricularen Neuerungen sowie zu deren Berücksichtigung bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Sportunterrichts befragt. Darüber hinaus wurden ausgewählte Lehrpersonen bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichtsvorhabens begleitet, wobei ein Teil der Sportlektionen mit Video aufgezeichnet wurde. Für die explorative Untersuchung der Gelingensfaktoren wurden die umfangreichen Ergebnisse der Interview- und der Videostudie trianguliert, sodass die Überzeugungen der Sportlehrpersonen auf der einen Seite und ihr tatsächliches Unterrichtshandeln auf der anderen Seite gemeinsam in den Blick genommen werden konnten.

Die vorbildlich aufbereiteten Ergebnisse machen einmal mehr deutlich, wie abhängig eine gelingende Implementation davon ist, inwieweit sie an den subjektiven Sichtweisen und Überzeugungen der Implementationsträgerinnen und Implementationsträger andocken kann. So stehen die befragten Sportlehrpersonen den curricularen Neuerungen im Fachbereichslehrplan durchwegs positiv gegenüber. Zudem berichten sie von einer hohen Bereitschaft, diese Neuerungen in die Planung, Durchführung und Auswertung ihres eigenen Sportunterrichts aufzunehmen. Akzeptanz, Umsetzungsbereitschaft und Weiterentwicklungsengagement sind unter den untersuchten Sportlehrpersonen somit insgesamt erfreulich hoch – dies jedoch nur, solange die curricularen Neuerungen nicht an den bestehenden Überzeugungen zu einem vermeintlich guten Sportunterricht rütteln oder sogar das daran anknüpfende Unterrichtshandeln zu verändern trachten. Nun besteht das subjektive Fach- und Qualitätsverständnis der befragten Sportlehrpersonen jedoch überwiegend darin, dass ein guter Sportunterricht die Bewegungszeit von Schülerinnen und Schülern optimieren sowie zu Spass und Freude an der Bewegung führen sollte. Fachliches Lernen und Kompetenzvermittlung spielen in der Vorstellung der Sportlehrpersonen dagegen – zumindest in der Primarschule – lediglich eine untergeordnete Rolle. Vielleicht ist genau die mit dieser Prioritätensetzung einhergehende geringe subjektive Betroffenheit gegenüber den Zumutungen einer mit Kompetenzorientierung verbundenen curricularen Innovation einer der Hauptgründe für ihre überwiegend gelingende Implementation. Die ersten Befunde von Jürg Baumberger lassen sich auf diese Weise interpretieren und bereichern die aktuellen Diskussionen um das spezifische Fach- und Qualitätsverständnis des Sports in der Schule ungemein.

André Gogoll, Prof. Dr. phil. habil., Leiter Sportpädagogik, Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen, andre.gogoll@baspo.admin.ch

Fromm, M. & Strobel-Eisele, G. (Hrsg.). (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium. Münster: Waxmann, 146 Seiten.

Zukünftige Lehrpersonen lernen während ihrer Ausbildung sowohl an der Hochschule als auch im Schulfeld. Dabei wird den Praxisphasen bezüglich der Professionsentwicklung besondere Bedeutung beigemessen. Der vorliegende Sammelband unterstreicht die Relevanz der betreuten und reflektierten Praxis und zeigt auf, welche Erfahrungen an der Universität Stuttgart und an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Zuge der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» damit gemacht wurden. Die Publikation umfasst drei Teile. Zuerst werden grundlegende Überlegungen zur Bedeutung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zur Reflexion im Praktikum dargestellt. Im Zentrum des zweiten und zugleich umfangreichsten Teils stehen dann Konzepte, Befunde und Erfahrungen hinsichtlich der Praxisbetreuung an den erwähnten Institutionen. Das Werk endet mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick.

Obschon der erste Teil mit «Bedeutung von Praktika in der Lehrerbildung» betitelt ist, fokussieren dessen Aufsätze die Reflexion von Erkenntnissen und Erfahrungen während eines Praktikums. Gabriele Strobel-Eisele plädiert für die Verbindung von Theorie, Praxis und Kritik und spezifiziert auf dieser Grundlage die Reflexionsmöglichkeiten vor, während und nach einer Praxisphase. Als interessant und richtungswesend bezeichnet die Autorin die Möglichkeit, dass auch Dozierende der Hochschule die Studierenden in der Praxis betreuen. Dies überrascht aus Schweizer Perspektive, da Dozierende der hiesigen Pädagogischen Hochschulen in verschiedenen Funktionen meist an der Begleitung von Studierenden beteiligt sind. Werner Sacher stellt verschiedene Richtungen und Formen der Reflexion dar und diskutiert sinnvolle methodische Zugänge und häufig auftretende Probleme in der Praktikumsbetreuung.

Zu Beginn des zweiten Teils erläutern die beiden Herausgebenden die rund um das sogenannte «Orientierungspraktikum» platzierten vor- und nachbereitenden erziehungswissenschaftlichen Studienangebote in den Lehramtsausbildungen der Universität Stuttgart und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Beide Beiträge ermöglichen einen detaillierten Einblick in die Studienkonzepte und die curriculare Einbettung der Orientierungspraktika an den beiden Hochschulen. In den weiteren Beiträgen werden Evaluationsergebnisse dargestellt. Die Einschätzungen der Studierenden wurden mittels offener Fragestellungen erhoben. Besprochen werden beispielsweise hilfreiche bzw. nicht hilfreiche Aspekte in den vor- und nachbereitenden Phasen des Orientierungspraktikums und Einschätzungen zur Portfolioarbeit als Reflexionsinstrument. Aufschlussreich ist sicher der Vergleich zwischen den beiden Hochschulen, auch wenn die Ergebnisse teilweise wenig überraschen. In verschiedenen Beiträgen werden Zielsetzungen für diese Phase im Bachelorstudium genannt. So soll die Studien- und Berufswahlentscheidung überprüft und der Wandel von der Schülerinnen- oder Schülerperspektive zur Lehrpersonenperspektive initiiert werden. Zudem sollen erste Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Bezügen gemacht werden. Wie dies konkret angegangen

wird bzw. wie gut das gelingt, bleibt trotz breiter Darstellung von Evaluationsergebnissen weitgehend unbeantwortet.

Der Haupttitel «Praxisbetreuung im Lehramtsstudium» ist etwas irreführend. Im ersten Teil liegt das Hauptaugenmerk auf dem Aufbau von Reflexionskompetenzen und im zweiten Teil nehmen praktisch alle Beiträge die Studienangebote der beiden Hochschulen in der Vor- und Nachbereitung der Orientierungspraktika in den Blick. Die Praxisphase wird lediglich im letzten Aufsatz des zweiten Teils thematisiert. Franziska Heller berichtet, dass die meisten Studierenden der Universität Stuttgart angegeben hätten, dass sie zwei Unterrichtslektionen eigenständig unterrichtet hätten, während es an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg deren fünf gewesen waren. Für den Unterschied verantwortlich sind die unterschiedlichen Vorgaben. Während an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg drei Unterrichtslektionen verpflichtend zu erteilen sind, ist es den Studierenden der Universität Stuttgart freigestellt, in welchem Umfang sie unterrichten. Begründet wird dies damit, dass eine Unterrichtsdurchführung in Anbetracht des Ausbildungsstands zu komplex sei. Zudem soll das Risiko vermieden werden, dass die Studierenden unreflektiert Handlungsweisen ihrer Praktikumslehrpersonen übernehmen. Da dennoch 68% der Studierenden zwischen einer und vier Schulstunden eigenständig unterrichtet hatten, müsste wohl diskutiert werden, ob es nicht sinnvoller wäre, eine bestimmte Anzahl Lektionen vorzugeben und die Praktikumslehrpersonen gleichzeitig dazu zu verpflichten, diese Unterrichtsversuche beispielsweise mit der Durchführung von fachspezifischen Unterrichtscoachings nach Fritz C. Staub aktiv zu begleiten. So könnten nicht nur die befürchteten Risiken vermieden werden, sondern die Studierenden erhielten auch die Lerngelegenheit, sich eingehend mit der Tiefenstruktur von Unterricht zu beschäftigen und weniger damit, wie gut sie mit den Schülerinnen und Schülern zurechtgekommen sind oder wie genau das Zeitmanagement gepasst hat. Gleichwohl überwogen die positiven Eindrücke nach Abschluss des Praktikums für über die Hälfte der Studierenden beider Hochschulen. Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, das Planen und Durchführen von Unterricht und die Unterstützung (z.B. mittels Feedbacks) durch die Praktikumslehrpersonen wurden in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt.

Der Sammelband erscheint für diejenigen Leserinnen und Leser sinnvoll, die sich für die curriculare Einbettung von erziehungswissenschaftlichen Studienangeboten rund um ein Praktikum im Vergleich zweier Hochschulen interessieren. Es ist den Autorinnen und Autoren abschliessend zu wünschen, dass sich die Rezeption der dargestellten Ergebnisse positiv auf die Qualität von Schulpraxisphasen auswirken wird.

Andreas Hug, lic. phil., Bereichsleiter Berufspraktische Ausbildung Primarstufe, Pädagogische Hochschule Zürich, andreas.hug@phzh.ch

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen. Bern: hep, 256 Seiten.

Allgemeindidaktische Werke sind jeweils aus einer bestimmten Perspektive geschrieben. Hans Aepli zum Beispiel nahm das Lernen und Lerntheorien zum Ausgangspunkt und leitete daraus zwölf Grundformen des Lehrens ab; Klaus Prange oder Fritz Oser nahmen das Unterrichtsgeschehen als solches zur Grundlage für ihre Bauformen und Basismodelle des Unterrichtens. Die Perspektive, die Urban Fraefel einnimmt, ist die Lehrperson mit ihren professionellen Praktiken, den sogenannten «core practices», die in der Verbindung von wissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Wissen geklärt und dargestellt werden und dem Buch sein Gerüst geben.

Neuartig an Fraefels Buch ist nicht nur die Perspektive der Darstellungen, sondern auch der Aufbau. Dieser ist kreativ und auf den ersten Blick eigenwillig. Inhaltlich beginnt das Buch in Kapitel 3 nämlich mit dem individuellen Lernen und damit mit den Kernpraktiken «Begleiten von individuellen Lernprozessen», «Schulische Diagnostik» und «Feedbacks an Lernende». An erster Stelle werden somit förderdiagnostische Kompetenzen thematisiert. Dann folgt in Kapitel 4 das Leiten von Unterricht mit den Praktiken «Unterrichtsgestaltung» und «Klassenführung». Kapitel 6 und Kapitel 7 befassen sich mit dem Planen von Unterricht bzw. mit dem Festlegen von Zielen, während Kapitel 8 in Ergänzung zu Kapitel 4 Grundlagen für Unterrichtsinzenierungen wie Scripted Lessons, Lesson Studies, Lehrkunstdidaktik, Projektunterricht u.a.m bietet. Kapitel 5 unterbricht sozusagen den didaktischen Fluss. In diesem Kapitel wird die theoretische Einbettung des Konzepts der Kernpraktiken vorgenommen.

Eigenwillig mag einem dieser Aufbau deshalb vorkommen, weil in didaktischen Werken gemeinhin zuerst die mit dem Gestalten von Unterricht verbundenen Lehrhandlungen im Zentrum stehen und erst auf dieser Basis individuelle Lernprozesse von Kindern in den Blick genommen werden. Geht man aber davon aus, dass in der grundständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute die ersten Praktika nicht mehr wie früher primär daraus bestehen, dass Studierende selbst Lektionen gestalten, sondern darin, dass sie im teilnehmenden Modus an Praxisschulen tätig sind und eine Lehrperson unterstützen, ergibt der Aufbau durchaus Sinn. Am Ende des Tages geht es in einem modernen Unterrichtsverständnis darum, dass der Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler und deren Entwicklung und Förderung ausgerichtet ist – und dies signalisiert das Buch. In Praktika mit teilnehmendem Charakter ist es möglich, entsprechende Erfahrungen zu machen. Ein Buch mit Praktiken zur Förderdiagnostik zu beginnen und sich von dort aus zur Betrachtung des Gesamtunterrichts vorzuarbeiten, ist also einleuchtend. Kommt hinzu, dass das Buch als Arbeitsbuch konzipiert ist, was ein zwingendes Durcharbeiten von vorn nach hinten nicht nötig macht. In der Lehre

an Pädagogischen Hochschulen kann es so auf flexible Weise eingesetzt werden, was heutigen Bedürfnissen entgegenkommt.

Die Stärken des vorliegenden Buches liegen genau hier: Im flexiblen Einsatz der Vermittlung von Kernpraktiken. Und zu den Stärken zählt auch, dass Fraefel mit dem vorliegenden Werk das amerikanische Konzept der «core practices» im deutschsprachigen Raum etabliert. (Wieso er seinen Leserinnen und Lesern die theoretische Verortung erst nach einem Drittel des Buches unter der Überschrift «Zwischenbilanz» kundtut, bleibt allerdings sein Geheimnis. Mir hätte es geholfen, wenn dieser Background zu Beginn des Buches aufgeführt gewesen wäre.) Dass das Buch als Arbeitsbuch gedacht ist, zieht einige Implikationen nach sich. Die eine Implikation ist die, dass das Buch, was die Darstellung der theoretischen Inhalte angeht, tendenziell an Substanzarmut leidet. So werden etwa im Kapitel zur Praktik des Führens von Klassengesprächen als Gegenentwurf zu den im Buch propagierten Zugängen das Genetische Lernen von Wagenschein und dessen sokratischer Dialog dargestellt: auf zwei Seiten. Es hat mir buchstäblich beim Lesen wehgetan, Wagenscheins Ansatz auf die Dürre einer Superkomprimierung reduziert zu sehen. Das Buch weist zahlreiche derartige Komprimierungen und Kompilationen von Theorien auf und man darf zweifeln, ob Studierende bei selbstständiger Lektüre in dieser Kürze alle Inhalte verstehen können. Positiv gewendet ermöglicht dies Dozentinnen und Dozenten aber, in der Lehre die substanziellen Anreicherungen selbst vornehmen und damit hochschuldidaktisch kreativ zu werden, ohne vom Buch inhaltlich zu sehr gesteuert zu sein.

Wo sich der Autor allerdings viel Steuerung erlaubt, ist bei den zahlreich vorhandenen Aufgaben und Tabellen zur Verarbeitung des Gelesenen. Auch wenn die Aufgaben so formuliert sind, dass sich subjektive Erfahrungen mit den Inhalten des Buches verbinden sollen, es sich also nicht um Repetitionen handelt, habe ich mich bei der Lektüre extrem gegängelt gefühlt. Das Verhältnis von theoretischer Substanz und den Verarbeitungsanregungen stimmt nicht überein. Diese Überdidaktisierung sticht einem vermutlich auch deshalb ins Auge, weil das Buch extrem bunt ist. Da gibt es dunkel- und hellgrau sowie braun unterlegte Tabellen und Verarbeitungsanweisungen und farbige Symbolfotos oder Fotos aus Schulzimmern. Jede Farbe hat eine Bedeutung. Aber diese optisch-ästhetische Vielfalt gepaart mit Aufgaben, die einen immer aus dem Lesefluss reißen, macht die Lektüre des Werkes zu einer Herausforderung. Hier wäre weniger eindeutig mehr. Die Inhalte des Buches sind aber modern und auf der Höhe der neusten Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik. Dozierenden, die gewillt sind, die fehlende Tiefe bei Theorieelementen auszugleichen, kann das Werk zur Anschaffung empfohlen werden.

Michael Fuchs, Prof. em. Dr., ehemaliger Leiter Studiengang «Primarstufe» und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern, mfuchsph@gmail.com

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Burow, O.-A.** (2022). *Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz.
- Erlacher, W. & Kysela-Schiemer, G.** (Hrsg.). (2022). *Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Müller, M. & Schumann, S.** (Hrsg.). (2022). *Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert. Mit Martin Wagenschein Bildungserfahrungen verstehen und unterstützen*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bachinger, A., Krelle, M., Engelbert-Kocher, M. & von Eichhorn, G.** (Hrsg.). (2022). *Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe*. Münster: Waxmann.
- Baumgardt, I.** (2022). *Berufliche Orientierung von Kindern im Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fives, H. & Barnes, N.** (Hrsg.). (2022). *Educational psychology and transformational classrooms. Research and theory meets teaching and learning*. Oxford: Routledge.
- Hallitzky, M., Kieres, C., Kinoshita, E. & Yoshida, N.** (Hrsg.). (2022). *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, C.** (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laux, L.** (2022). *Originell und kreativ. Vom göttlichen Funken bis zur Künstlichen Intelligenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Monereo, C.** (Hrsg.). (2022). *The identity of education professionals. Positioning, training, and innovation*. Charlotte: IAP.
- Salmon, P.** (2022). *Coming to know*. Oxford: Routledge.
- Taube, D.** (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Wey, S.** (2022). *Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht*. Wiesbaden: Springer.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Allaire, F.S. & Killham, J.E.** (Hrsg.). (2022). *Teaching and learning online. Science for elementary grade levels*. Charlotte: IAP.
- Ammerer, H.** (2022). *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Becher, A., Blumberg, E., Goll, T., Michalik, K. & Tenberge, C.** (Hrsg.). (2022). *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eilerts, K., Möller, R. & Huhmann, T.** (Hrsg.). (2022). *Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Wollring*. Wiesbaden: Springer.
- Grüning, M., Martschinke, S., Häbig, J. & Ertl, S.** (Hrsg.). (2022). *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hänggi, Y., von Allmen, B., Bertschy, B., Fanger, F. & Schmidt, A.** (2022). *Pädagogik. Menschen bilden*. Bern: hep.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S.** (Hrsg.). (2022). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L. & Sigel, R.** (Hrsg.). (2022). *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Leisen, J.** (2022). *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sawatzki, D., Mundelsee, L., Hänze, M. & Jurkowski, S.** (2022). *Partner- und Gruppenarbeit lernwirksam gestalten. Ein Training der transaktiven Kommunikation macht's möglich*. Weinheim: Beltz.
- Siepmann, D., Gallagher, J. D., Hannay, M. & Mackenzie, L.** (2022). *Writing in English: A guide for advanced learners*. Stuttgart: utb.
- Tellisch, C., Schlütz, D., Stastkova, M. & Lang, A. C.** (2022). *Bildung gestalten im Homeschooling*. Münster: Waxmann.
- von Au, J. & Jucker, R.** (Hrsg.). (2022). *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bern: hep.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Junker, R., Zucker, V., Oellers, M., Rauterberg, T., Konjer, S., Meschede, N. et al.** (Hrsg.). (2022). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Luft, J. A. & Jones, M. G.** (2022). *Handbook of research on science teacher education*. Oxford: Routledge.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Oleschko, S., Grannemann, K. & Szukala, A.** (Hrsg.). (2022). *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Münster: Waxmann.
- Schacht, F. & Guckelsberger, S.** (2022). *Sprachbildung in der Lehramtsausbildung Mathematik. Konzepte für eine sprachbewusste Hochschullehre*. Berlin: Springer.
- Siegel, S. T.** (2022). *Erziehungswissenschaftliche Theorien und Individuelle Professionalisierung. Studien zur Repräsentanz, Relevanz und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens in Studium und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J.** (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H. & Eßer-Lüghausen, A.** (Hrsg.). (2022). *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Wiesbaden: Springer.
- Fellner, M., Pausits, A., Pfeffer, T. & Oppl, S.** (Hrsg.). (2022). *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Blumenthal, S., Blumenthal, Y. & Mahlau, K.** (Hrsg.). (2022). *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule. Diagnostik – Prävention – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G. & Markowetz, R.** (Hrsg.). (2022). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U.** (2022). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lemons, C. J., Powell, S. R., Lane, K. L. & Aceves, T. C.** (Hrsg.). (2022). *Handbook of special education research, Volume II: Research-based practices and intervention innovations*. Oxford: Routledge.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Knoll, M. (2022). Auf den Schultern von Riesen: John Dewey und die Maxime «Learning by Doing». *Pädagogische Rundschau*, 76 (2), 131–146.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Bonanati, S., Greiner, C. & Hilkenmeier, J. (2022). Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiografische Einflussfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (2), 75–89.

Coppe, T., Devos, C. & Colognesi, S. (2022). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00588-4>

Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L. & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 1–15.

Hartmann, C. & Bannert, M. (2022). Lernen in virtuellen Räumen. Konzeptuelle Grundlagen und Implikationen für künftige Forschung. *Medienpädagogik*, Themenheft 47, 373–391.

Larrain, M. & Kaiser, G. (2022). Interpretation of students' errors as part of the diagnostic competence of pre-service primary school teachers. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43 (2), 39–66.

Lepper, C., Stang, J. & McElvany, N. (2022). Bedeutung der wahrgenommenen Motivierungsqualität für intrinsische Motivation und Selbstkonzept von Grundschulkindern. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (1), 125–147.

Moser, M., Zimmermann, M., Pauli, C., Reusser, K. & Wischgoll, A. (2022). Student's vocal participation trajectories in whole-class discussions during teacher professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 1–19.

Rieu, A., Leuders, T. & Loibl, K. (2022). Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1–13.

Sommerhoff, D., Leuders, T. & Praetorius, A.-K. (2022). Forschung zum diagnostischen Denken und Handeln von Lehrkräften – Was ist der Beitrag der Mathematikdidaktik? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43 (1), 1–12.

van Driel, S., Wolff, C. E., Crasborn, F., Brand-Gruwel, S. & Jarodzka, H. (2022). A coding scheme to clarify teachers' interactive cognitions in noticed classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1–13.

Wong, A. Y. & Moss, J. (2022). Metacomprehension and regressions during reading and rereading. *Metacognition and Learning*, 17 (1), 53–71.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Barenberg, J. & Dutke, S. (2022). Testen als evidenzbasierte Lernmethode: Empirische und theoretische Gründe für eine Anwendung im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (1), 17–36.

Christophe, B. & Ritzer, N. (2021). Erinnerung und Geschichtsunterricht in der Kontingenzgesellschaft: Was war der Vietnamkrieg? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12 (2), 160–180.

Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K. (2022). Kann guter Unterricht Störungen verhindern? Eine Analyse von Bedingungen der Genese und Prävention von Unterrichtsstörungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art05d>

Andres, T. & Renkl, A. (2022). Indirekte Effekte von Abrufübungen – Intuitiv und doch häufig unterschätzt. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (1), 75–98.

- Gaubitz, S.** (2022). Kognitive Aktivierung mit Erklärvideos im Flipped Classroom. *Pädagogik*, 22 (5), 19–21.
- Johann, F. & Brühne, T.** (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration: Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 49 (2), 50–67.
- Käbisch, D. & Philipp, L.** (2022). Urteilen, Entscheiden und Positionieren im Ethik- und Religionsunterricht – Eine Analyse von Aufgabenstellungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (2), 168–181.
- Moser Opitz, E.** (2022). Diagnostisches und didaktisches Handeln verbinden: Entwicklung eines Prozessmodells auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der pädagogischen Diagnostik und der Förderdiagnostik. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43 (2), 205–230.
- Schlegel-Matthies, K.** (2022). Die Bedeutung von Ressourcen für Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 11 (1), 3–24.
- Thomas, A. E., Khan-Svik, G. & Eibl, S.** (2022). Förderung einer Zweitsprache durch Dialogisches Vorlesen. *Empirische Pädagogik*, 36 (1), 99–115.
- Zender, R., Buchner, J., Schäfer, C., Wiesche, D., Kelly, K. & Tüshaus, L.** (2022). Virtual Reality für Schüler:innen. Ein «Beipackzettel» für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. *Medienpädagogik*, Themenheft 47, 1–27.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Caruso, C. & Goller, M.** (2021). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 296–310.
- Daumiller, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Dresel, M. & Dickhäuser, O.** (2022). From teachers' personal achievement goals to students' perceptions of classroom goal structures: Via student-oriented goals and specific instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1–14.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U.** (2021). Veränderungen in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen in der Berufseinstiegsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 358–382.
- Schlosser, A., Paetsch, J. & Sauer, D.** (2022). Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (2), 105–121.
- Strasser, J.** (2022). Von der Überzeugung zum Handeln – der lange Weg zur Professionalisierung schulischer Beratung. Diskussion der Beiträge zum Themenheft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (2), 138–143.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Gallner, S.** (2022). Was Prüfungen leisten sollen: Prüfungen für akademische Kompetenz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17 (1), 17–34.
- Hawlitsek, A., May Briese, S. & Albrecht, P.-G.** (2022). «Man fühlt sich nicht alleine gelassen.» Merkmale guter Online-Lehre aus studentischer Perspektive. *Die Hochschullehre*, 8 (3), 30–44.
- Luna, M., Villalón, R., Martínez-Álvarez, I. & Mateos, M.** (2022). Online interventions to help college students to improve the degree of integration of their argumentative synthesis. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10248-0>

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Scharfenberg, J., Weiß, S. & Kiel, E.** (2022). Die Rolle von Helfersystemen für die Schule der Migrationsgesellschaft: Gelingensbedingungen für sprachsensiblen Unterricht. *Pädagogische Rundschau*, 76 (2), 177–191.
- Till, C. & Kolb, J.** (2022). SpriCH – Sprachunterstützende Maßnahmen in Schweizer Schulen. Studie zur Kooperation multiprofessioneller Teams in integrativen Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (2), 155–156.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet?

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungsaus der Sicht von Klassenlehrpersonen

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und ausser-schulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem

Forum

Sabine Leinweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie