

Pädagogische Horizonte



Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Martin Kramer, MSc

Redaktionsteam

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Martin Kramer, MSc
Mag. Marianne Neißl
Dr. Susanne Oyrer
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Martin Kramer
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Editorial <i>Emmerich Boxhofer und Martin Kramer</i> | vii |
|---|-----|

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

| | |
|--|----|
| Was bringen Lehramtsstudierende für ihr Studium mit? Eine Kompetenzanalyse im Rahmen des Eignungsverfahrens PARcours <i>Martina Hechinger</i> | 1 |
| WaLeKo. Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen <i>Gabriele Zehetner und Emmerich Boxhofer</i> | 23 |
| Zur Bedeutung von Supervision als integraler Bestandteil in Masterstudiengängen <i>Michaela Gugler, Christian Huber, Christian Endler, Danièle Hollick</i> | 47 |
| Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen <i>Harald Reibnegger und Ernst Nausner</i> | 63 |
| Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied? <i>Ernst Nausner und Harald Reibnegger</i> | 83 |

KURZBEITRAG

| | |
|--|-----|
| Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – Vision Statement der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG ² <i>Johannes Reitinger, Alfred Weinberger, Ursula Svoboda, Ernst Nausner, Ute Vogl, Wolfgang Bachl, Marlene Bauer, Emmerich Boxhofer, Veronika Grabner, Franz Keplinger, Cornelia Kittinger, Bernhard Kitzmüller, Anna Neulinger, Clemens Seyfried, Elke Wöß</i> | 107 |
|--|-----|



Editorial

Bildungsforschung hat weiterhin Konjunktur und befindet sich im Schnittfeld verschiedener Disziplinen. Die vorliegende ZWEITE AUSGABE des Online-Journals »Pädagogische Horizonte« zeigt einen kleinen Ausschnitt aus der Vielfalt der Zugänge zum Bereich Kompetenzen von Lehrenden und Lehramtsstudierenden.

Kompetenzen im Sinne von kognitiven Dispositionen sind an sich nicht sichtbar, wir können nur ihre Ausprägungen wahrnehmen. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Übertragung von empirischem Wissen in Praxiskonzepte möglich ist. Dies ist eine der großen Herausforderungen der Lehrer/-innenausbildung. Boeger (2016, S.1) spricht in diesem Zusammenhang die Zunahme der Anforderungen an fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen von Lehrkräften an. Handlungsbedarf zeigen hierbei schon Untersuchungen von Wellenreuther, der die zu geringe Vermittlung von pädagogischen Grundkompetenzen thematisiert (2006, S. 454).

Plöger plädiert für einen weiten Kompetenzbegriff, der über die Interpretation als bloße Fähigkeiten im Sinne von Techniken hinausgeht und auch Reflexionskategorien miteinbeziehen sollte (Plöger, 2006, Umschlagseite).

Im ersten Beitrag stellt **Martina Hechinger** das Eignungsverfahren der Universität Passau für Lehramtsstudierende vor und beschreibt eine Kompetenzanalyse von Studienanwärterinnen und Studienanwärtern, wobei Eingangsvoraussetzungen thematisiert werden. Soziale Interessen, Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Fähigkeiten sowie diverse Berufswahlmotive stehen im Fokus. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen dargestellt.

Gabriele Zehetner und Emmerich Boxhofer beschreiben in ihrer WaLeKo-Studie die Zusammenhänge von der Wahrnehmung eigener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden mit weiteren personalen Merkmalen, wie Neugierde und Belastungserleben. Sie gehen dabei von komplexen Wirkzusammenhängen der einzelnen Dispositionen aus und beschreiben die Bedeutung eines Wechselspiels von pädagogischer Leidenschaft und pädagogischer Kompetenz.

Inwieweit eine kontinuierlich begleitende Supervision einen Mehrwert für die Kompetenzentwicklung bietet, wird von **Michaela Gugler, Christian Huber, Christian Ender und Danièle Hollick** thematisiert. Dabei werden Ergebnisse einer Untersuchung im Mixed Methods Design vorgestellt. Sie reden in ihrem Beitrag der »Gruppe als Ressource« im Rahmen einer akademischen Ausbildung das Wort.

Die beiden abschließenden Beiträge stellen zwei verschiedene Zugänge zur Beschreibung einer Klassenführungscompetenz dar. **Harald Reibnegger und Ernst Nausner** vergleichen Strategien von Lehrenden mit der Wirkung auf die Schüler/-innen und gehen dabei vom Angebots-Nutzungs-Modell aus. In ihrem zweiten Beitrag zeigen die beiden Autoren die Unterschiede im Grenzbereich von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Führungshandeln auf.

Als Initiative zur Implementierung von Beurteilungsszenarien jenseits der Ziffernnote versteht sich der Kurzbeitrag von **Johannes Reitingger et al.**, »innovative grading«, der die Ergebnisse einer Projektinitiative unserer Hochschule beschreibt und in Form eines »vision statement« erste Ergebnisse vorstellt.

Die vorliegenden wissenschaftlichen Beiträge wurden einem double-blind-Review unterzogen und verstehen sich als Beitrag zu einem vertiefenden wissenschaftlichen Diskurs. Der Kurzartikel durchlief ein internes redaktionelles Review.

Literatur

Boeger, A. (2016). *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer.

Wellenreuther, M. (2006). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Hohengern: Schneider.

Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh.



Was bringen Lehramtsstudierende für ihr Studium mit?

Eine Kompetenzanalyse im Rahmen des Eignungsverfahrens PArCours

Martina Hechinger

Universität Passau
martina.hechinger@uni-passau.de

EINGELANGT 22 MAR 2018

ÜBERARBEITET 12 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Am Lehramtsstudium interessierte Personen sollten bestimmte Kompetenzen und Eigenschaften aufweisen, um im Studium und Lehrberuf erfolgreich zu sein. Etwa sind soziale Interessen, Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Fähigkeiten sowie intrinsische Studien- und Berufswahlmotive erforderlich (z.B. Borkenau & Ostendorf, 2008; Gottfredson, 1997; Mayr, 2012). Im Rahmen von Eignungsverfahren können angehende Lehramtsstudierende über Studien- und Berufsanforderungen informiert und bezüglich ihrer persönlichen Eignung beraten werden. An der Universität Passau wird seit 2009 das Eignungsverfahren PArCours angeboten. Die Teilnehmenden absolvieren praktische Übungen und schriftliche Tests. Im vorliegenden Beitrag wird das Verfahren vorgestellt. Auf Basis von Daten, welche aus neun PArCours-Durchgängen gewonnen wurden (N = 412), wird über das Profil angehender Lehramtsstudierender berichtet. Die PArCours-Ergebnisse ermöglichen valide Aussagen zum Studienabbruch. Die Abiturnote sollte hingegen nicht als Prädiktor für den Verbleib im Studium herangezogen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Eignung, PArCours, Kompetenzen, Lehramtsstudium, Studienabbruch

1. Einleitung

In den letzten Jahren gibt es ein zunehmend öffentliches und wissenschaftliches Interesse an der Frage, ob für die Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer besondere Qualifikationen erforderlich sind und ob der Zugang zum Lehramtsstudium limitiert werden sollte (z.B. Hechinger & Seibert, 2015; Nieskens, 2012; Seibert, 2017a; Seibert, 2017b; Sliwka & Klopsch, 2012; Terhart, 2017). Es entstehen Studien zu Eignungsmerkmalen für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf (z.B. Mayr, 2012; Schaarschmidt, 2012). Überdies werden in diversen Ländern und an verschiedenen Standorten Selbsterkundungsverfahren (z.B. Mayr, Müller & Nieskens, 2016; Schaarschmidt & Kieschke, 2007), Selektionsverfahren (z.B. Kricke, 2015; Neubauer et al., 2017) sowie Verfahren zur Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung (z.B. Döring-Seipel & Dauber, 2017; Hany, 2016; Hechinger, 2016; Wirth & Seibert, 2011) konzipiert und

angeboten. In der vorliegenden Studie werden das Thema Eignung und Eignungsindikatoren behandelt, ein Eignungsberatungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende vorgestellt, Analysen zu Eignungsmerkmalen durchgeführt und erste Validitätsbefunde berichtet.

1.1 Eignung und Eignungsindikatoren

Gemäß Mayr (2012, S. 39) wird Eignung definiert als „(...) das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass die Personen die Lehrerausbildung erfolgreich durchlaufen und auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrerberuf über längere Zeit kompetent und berufszufrieden ausüben (...)“. Demnach sollten Studierende bereits zu Studienbeginn bestimmte Voraussetzungen aufweisen. Diese betreffen etwa Dispositionen, welche als relativ stabile Eigenschaften in der Persönlichkeit verankert sind (z.B. intellektuelle Fähigkeiten, berufsrelevante Interessen und Persönlichkeitsmerkmale) (Mayr & Nieskens, 2015, S. 82). Weiter gibt es Eignungsindikatoren, welche in der Lehramtsausbildung bereits vorausgesetzt werden bzw. zumeist nicht Gegenstand der Ausbildung sind (z.B. stimmlich-sprecherische Fähigkeiten und sozial-kommunikative Kompetenzen) (Mayr & Nieskens, 2015, S. 82; Schaarschmidt, 2012, S. 62; Voigt-Zimmermann, 2010, S. 43, 47). Ergänzend bestehen für die Berufseignung wichtige Kompetenzen, welche im Studium erlernt werden bzw. entwickelbar sind (z.B. pädagogisches und didaktisches Geschick) (Schaarschmidt, 2012, S. 63). Veränderungen und Entwicklungen sind jedoch nur durch gezielte eigene Anstrengungen zu erreichen, sodass ein solides Anfangsniveau zu empfehlen ist.

Persönlichkeitsmerkmale, welche den Erfolg im Lehramtsstudium und Lehrerberuf positiv beeinflussen, sind insbesondere die Gewissenhaftigkeit, die Extraversivität sowie die psychische Stabilität (Mayr, 2012, S. 41f; Schaarschmidt, 2012, S. 60f). Unabhängig von der Studienrichtung ist die Bedeutsamkeit der Gewissenhaftigkeit für die Lerndisziplin und den Studienerfolg vielfach nachgewiesen (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 14; Poropat, 2009, S. 328, 334). Ein erhöhter Neurotizismus, d. h. die Disposition, ängstlich, nervös und unsicher auf die Umwelt zu reagieren, ist ein Risikofaktor für das Erleben von beruflichem Stress und Burnout. Niedrige Werte sind somit wünschenswert (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, S. 404, 411). Unabhängig von der Schulart und den gewählten Fächern sollen Lehramtsstudierende soziale Interessen aufweisen. Ergänzend sind künstlerisch-sprachliche, unternehmerische und berufsspezifische Interessen wichtig (Mayr, 2012, S. 41f). Für die Schularten Mittelschule und Gymnasium sind intellektuell-forschende Interessen wesentlich. In Abhängigkeit der Fächer können auch praktisch-technische und konventionelle Interessen relevant sein (Bergmann & Eder, 2005, S. 116ff). Günstig für die Studienbewährung sind außerdem hohe intellektuelle Fähigkeiten (z.B. Gottfredson, 1997, S. 116; Trapmann et al., 2007, S. 24). Nachgewiesen ist die

Bedeutung der Schulleistungen für die Art der verwendeten Lernstrategien und die Leistungen im Lehramtsstudium. Zudem besteht eine positive Auswirkung der Intelligenz auf die akademischen Leistungen (Hanfstingl & Mayr, 2007, in Mayr, 2012, S. 42). Unverzichtbare Eignungsvoraussetzungen sind außerdem intrinsische Studien- und Berufswahlmotive. Lehramtsstudierende sollten Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie ein Wissens- und Informationsbedürfnis haben. Zudem sollten sie die Fähigkeit besitzen, junge Menschen zu motivieren und zu begeistern (Mayr, 2012, S. 41f; Schaarschmidt, 2012, S. 61f). In der Lehramtsausbildung vorausgesetzt und für den Berufserfolg notwendig ist außerdem eine kräftige und ausdauernde Stimme (Mayr & Nieskens, 2015, S. 82; Schaarschmidt, 2012, S. 63). Da die Lehrtätigkeit von sozialen Interaktionen geprägt ist, sind eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit und hohe soziale Kompetenzen zentrale Eignungsindikatoren. Die Studierenden sollten Ausdrucksfähigkeit, Freude am Kommunizieren, sicheres Auftreten sowie Durchsetzungsvermögen in sozial-kommunikativen Situationen aufweisen (Schaarschmidt, 2012, S. 60ff; Sliwka & Klopsch, 2012, S. 21). Des Weiteren sollten sie wertschätzendes Verhalten, Freundlichkeit sowie Empathie-, Team- und Problemlösefähigkeiten besitzen (Schaarschmidt, 2012, S. 62f; Sliwka & Klopsch, 2012, S. 21). Kommunikative und soziale Kompetenzen sollten bereits zu Studienbeginn vorliegen, da Förderangebote zumeist nicht im Studienplan integriert sind bzw. nicht verpflichtend belegt werden müssen.

Im Allgemeinen sollten die genannten Eignungsindikatoren bereits zu Studienbeginn hoch ausgeprägt sein, da dies fruchtbare Lernprozesse und das Erreichen eines hohen Endniveaus begünstigt. Abschließend ist anzumerken, dass viele weitere Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale existieren, welche in Anbetracht der Herausforderungen im Lehramtsstudium und -beruf wertvoll sind, etwa Frustrationstoleranz, Stressresistenz, Fähigkeit zum Selbstmanagement, Humor, Flexibilität usw. Die Auflistung aller relevanten Kompetenzen und Merkmale wäre beinahe endlos.

1.2 Zur Bedeutung der Eignung und Eignungsberatung

Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005, 2012) wird der Zusammenhang zwischen der Passung zum Lehrberuf und verschiedenen Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrerinnen und Lehrern untersucht. Festgestellt wird, dass Personen, die von ihrer Eignung für den Lehrberuf überzeugt sind, hohes berufliches Engagement, Widerstandskraft und positives Lebensgefühl aufweisen. Hingegen erleben Personen, die ihre berufliche Eignung infrage stellen, verstärkt Erschöpfung, Resignation sowie verminderte Belastbarkeit (Schaarschmidt, 2012, S. 59f). Diese Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit der Eignungswahrnehmung für die psychische Gesundheit im Studium und Beruf. Mayr (2012, S. 43) betont, dass am Lehrberuf inter-

essierte Personen realitätsbezogene und zukunftsorientierte Informationen über den Beruf brauchen und bezüglich ihrer Passung zwischen den eigenen Voraussetzungen und dem beruflichen Anforderungsprofil beraten werden sollten. Eine professionelle Eignungsberatung an Lehrer/-innenausbildungsstätten ist daher anzubieten, wobei sich die Frage stellt, ob der Zugang zum Studium auch limitiert werden darf und sollte. Ein Revidieren des Berufswunsches zählt zu den ausschlaggebenden Gründen für den Abbruch eines Lehramtsstudiums (Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015, S. 72ff). Eine gezielte Auswahl der Lehramtsstudierenden kann die Drop-out-Quote im Studium und Lehrberuf senken (Seibert, 2017a, S. 9). Ferner wird mit der Schaffung einer Einstiegshürde ein klares Qualitätssignal gesetzt (Sliwka & Klopsch, 2012, S. 26). Selektionsverfahren sind dennoch umstritten, da ihnen potentiellen Fehlentscheidungen unterliegen, welche Auswirkungen auf den Werdegang der betreffenden Personen haben (Terhart, 2017, S. 49). Der Einsatz valider Verfahren ist daher explizit zu fordern. Dies gilt für Eignungstests, welche über Studienplätze entscheiden, aber auch für beratende Verfahren, welche Aussagen hinsichtlich der Eignung formulieren.

2. Das Eignungsberatungsverfahren PARcours

PARcours wurde im Jahr 2009 am Lehrstuhl Schulpädagogik der Universität Passau entwickelt (Wirth & Seibert, 2011). Seitdem wird das Verfahren zumeist zweimal jährlich, jeweils zu Semesterbeginn, an mehreren Tagen durchgeführt. PARcours ist ein freiwilliges und kostenloses Angebot für angehende Lehramtsstudierende der Universität Passau. An einem Tag können 18 Studierende den PARcours absolvieren und eine umfassende Beratung zu ihrer Eignung erhalten. In den Jahren 2012 bis 2017 erfolgten Weiterentwicklungen des Verfahrens (Hechinger, 2016), und die vorläufig endgültige Version wird im Folgenden vorgestellt.

Ablauf von PARcours

Der PARcours-Tag beginnt mit einer Begrüßungsrunde, und anschließend werden die Übungen Selbstpräsentation, Gruppendiskussion und Filmanalyse durchgeführt. Die Teilnehmenden werden zu jeder Übung instruiert und bereiten sich auf die jeweiligen Übungen vor.

In der ersten Übung Selbstpräsentation sollen die Teilnehmenden ihre Motive für die Studien-, Schulart- und Fächerwahl darlegen sowie reflektieren, warum sie aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften und sozialen Erfahrung für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf geeignet sind. Die Präsentation erfolgt im Beobachtungsraum, in welchem zwei Beobachter/-innen die Teilnehmenden hinsichtlich folgender Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften einschätzen: Intrinsische Motivation, Wirkung auf andere Personen, Präsentationsfähigkeit sowie verbales, paraverbales und nonverbales Sprachverhalten.

Als zweite Übung wird eine Gruppendiskussion durchgeführt. In der Instruktion werden die Teilnehmenden aufgefordert, zehn Anforderungen an Lehrer/-innen (z.B.: „Lehrerinnen und Lehrer müssen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelingend in die Klasse integrieren“ oder „Lehrerinnen und Lehrer müssen fachkompetent sein“) nach ihrer Wichtigkeit selbständig zu reihen und das Resultat für sich zu begründen. Anschließend findet im Beobachtungsraum eine Diskussion zwischen drei bis vier Teilnehmenden statt, im Zuge dessen eine gemeinsame Reihung gefunden werden soll. In dieser Übung wird jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer seitens der Beobachter/-innen hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit, der Kooperationsfähigkeit sowie der Wertschätzung gegenüber den Gruppenmitgliedern eingeschätzt.

Am Nachmittag findet die dritte Übung Filmanalyse statt. Die Teilnehmenden sehen zunächst einen kurzen Filmausschnitt. Dabei handelt es sich um den Beginn einer Unterrichtsstunde, in welcher ein Schüler zu spät zum Unterricht erscheint und folglich ein Konflikt zwischen ihm und dem Lehrer auftritt. Die Teilnehmenden sollen die Geschehnisse detailliert beschreiben, auf die Schüler- und Lehrerperspektive eingehen und mögliche Verhaltensgründe nennen. Weiter soll ein Vorschlag zur Problemlösung angeführt werden. Auf Grundlage der Übungsausführung schätzen die Beobachter/-innen folgende Kompetenzen ein: Fähigkeit zur Situationsanalyse, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Fähigkeit zur Problemlösung. In jeder Übung erfolgt zudem eine intuitive Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf durch die Beobachter/-innen. Außerdem werden nach Übungsabschluss besonders positive sowie negative Wahrnehmungen diskutiert und seitens der Moderatorin/des Moderators schriftlich festgehalten.

Im Anschluss an die Übungen bearbeiten die Teilnehmenden die standardisierten Tests NEO-FFI und AIST-R. Das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae, dessen deutschsprachige Auflage von Borkenau und Ostendorf (2008) konzipiert wurde, erfasst fünf Dimensionen der Persönlichkeit. Der von Bergmann und Eder (2005) entwickelte Interessentest AIST-R dient der Erhebung schulisch-beruflicher Interessen auf Basis der Theorie von Holland (1973, 1979, 1985a, nach Bergmann & Eder, 2005, S. 14ff). Der mit dem AIST-R korrespondierende Umwelt-Struktur-Test (UST-R) wird im PARcours zwar eingesetzt, in der vorliegenden Studie jedoch nicht näher betrachtet.

Am Ende des PARcours-Tages finden die Feedback- und Perspektivengespräche statt. Dabei wird in einem persönlichen Gespräch zwischen je einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer und einer Beobachterin/einem Beobachter ein schriftliches Ergebnisdokument mit einer detaillierten Ergebnisdarstellung überreicht und besprochen. Zusätzlich wird eine Eignungseinschätzung für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf auf Basis eines aufsummierten Kompetenzgesamtwertes formuliert. Im Falle der Feststellung, dass bestimmte Kompetenzen und Eigenschaften niedrig ausgeprägt sind, werden Empfehlungen und Maßnahmen zur Weiter-

entwicklung im Studium gegeben. Liegt eine negative Eignungseinschätzung vor, werden alternative Ausbildungsmöglichkeiten mit den betreffenden Teilnehmenden besprochen.

3. Die aktuelle Studie

Untersucht wird die Ausprägung von im PARcours erhobenen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften angehender Lehramtsstudierender. Als notwendige Eignungsvoraussetzungen werden die intrinsische Motivation und das verbale, paraverbale und nonverbale Sprachverhalten erfasst (Mayr, 2007, S. 41f; Schaarschmidt, 2012, S. 61f). Gemäß Schaarschmidt (2012; S. 61ff) sollten Lehramtsstudierende Sicherheit im Auftreten sowie Begeisterungsfähigkeit aufweisen, was im PARcours mit der Präsentationsfähigkeit und der Wirkung auf andere Personen erhoben wird. Des Weiteren erfolgt die Erfassung der Wertschätzung sowie der Kommunikations-, Kooperations- und Problemlösefähigkeiten, welche für das Studium und den Berufserfolg erforderlich sind (Schaarschmidt, 2012, S. 62f; Sliwka & Klopsch, 2012, S. 21). Die notwendige Empathiefähigkeit wird im PARcours durch die ähnliche, kognitiv geprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erhoben (Lindner-Müller, 2012, S. 310). Mit der Fähigkeit zur Situationsanalyse (= systematische Analyse einer Unterrichtssituation) wird ein Indikator für pädagogisches Geschick der Studierenden untersucht. In der vorliegenden Studie werden die Eignungsindikatoren erforscht, mögliche Defizite eruiert und folglich Fördermaßnahmen angeführt. Ferner wird der Frage nachgegangen, ob sich Frauen und Männer hinsichtlich ihrer Kompetenzen unterscheiden. Ergänzend werden mögliche Zusammenhänge zwischen den gewählten Schularten und den Kompetenzausprägungen untersucht. Zuzufolge von Rückmeldungen einzelner Teilnehmenden weisen die PARcours-Übungen unterschiedliche Schwierigkeiten auf. Somit können die Ergebnisse im PARcours nicht nur von den Kompetenzen der Teilnehmenden, sondern auch vom Aufbau und Inhalt der Übungen abhängig sein (vgl. Campbell & Fiske, 1959). Die Schwierigkeiten der Übungen werden geprüft und begründet.

Des Weiteren wird die Persönlichkeit angehender Lehramtsstudierender untersucht. Günstig für die Studien- und Berufsbewährung sind insbesondere die Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit und Extraversion. Der Neurotizismus sollte hingegen niedrig ausgeprägt sein (z.B. Borkenau & Ostendorf, 2008; Maslach et al., 2001). Zu erwarten ist, dass Frauen in allen untersuchten Dimensionen höhere Werte aufweisen als Männer (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 18, 27). Betreffend die gewählten Schularten besteht nach Klusmann et al. (2009, S. 273) eine höhere Ausprägung der Offenheit für Erfahrung bei Gymnasialstudierenden, während Studierende der Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschule eine höhere Verträglichkeit zeigen. Nach einer Analyse mehrerer Untersuchungen kommt

Rothland (2014, S. 332) allerdings zum Schluss, dass Lehramtsstudierende keine übereinstimmende Merkmalsstruktur aufweisen.

Am Lehramtsstudium interessierte Personen sollten soziale, künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Interessen haben (Bergmann & Eder, 2005, S. 116ff; Mayr, 2012, S. 41f). Zuzufolge Klusmann et al. (2009, S. 272) ist anzunehmen, dass Gymnasialstudierende höhere intellektuell-forschende Interessen aufweisen, Studierende der anderen Lehrämter dagegen verstärkt sozial interessiert sind. Erwartet werden höhere Werte der Frauen in den sozialen und künstlerisch-sprachlichen Interessen, für Männer werden hingegen höhere praktisch-technische und intellektuell-forschende Interessen prognostiziert (Bergmann & Eder, 2005, S. 72f).

In der vorliegenden Studie werden Analysen zum Abbruch des Lehramtsstudiums durchgeführt. Schulnoten sind ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg im Lehramtsstudium (Hanfstingl & Mayr, 2007, in Mayr, 2012, S. 42). Daher ist zu erwarten, dass gute Abiturientinnen und Abiturienten ihr Lehramtsstudium auch abschließen. Des Weiteren wird angenommen, dass Lehramtsstudienabbrecher/-innen bereits im PArCours niedrigere Kompetenzwerte aufweisen. Die Ergebnisse liefern eine erste Grundlage für die Diskussion der Validität der Eignungseinschätzung im PArCours.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die in diesem Artikel präsentierten Ergebnisse basieren auf Daten, welche in neun PArCours-Durchgängen (Sommersemester (SoSe) 2013 bis Wintersemester (WiSe) 2017/18) an der Universität Passau erhoben wurden. Die Stichprobe umfasst insgesamt $N = 412$ Studierende (76,5% weiblich; Alter: $M = 20.84$ Jahre, $SD = 3.91$). Gemessen zu Studienbeginn erweist sich die Verteilung der Schularten in der Stichprobe wie folgt: 46,5% Grundschule (GS), 10,9% Mittelschule (MS), 10% Realschule (RS) und 32,6% Gymnasium (GYM).

4.2 Instrumente

Kompetenzen und Eigenschaften

Im PArCours werden insgesamt zwölf Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften erhoben. Dies erfolgt durch Fremdeinschätzung, indem geschulte Beobachter/-innen die Performanz der Studierenden in den Übungen beobachten und einschätzen. Herangezogen werden dazu für den PArCours entwickelte vierstufige Likert-Skalen (1=„trifft nicht zu“ bis 4=„trifft zu“). Zusätzlich beinhaltet das Antwortformat die Kategorie „nb“, welche anzukreuzen ist, wenn das betreffende Merkmal

nicht beobachtet wurde bzw. in der Situation nicht beobachtbar war. Abbildung 1 zeigt als Beispiel die Skala zur Erfassung der Fähigkeit zur Problemlösung. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu überschreiten, wurde auf die Abbildung aller im PArcours eingesetzten Skalen verzichtet. Informationen zur Itementwicklung sowie weitere Beispielskalen sind in vorangegangenen Publikationen zu finden (Hechinger, 2016, S.238f: Items der Skalen intrinsische Motivation und Kommunikationsfähigkeit; Hechinger & Seibert, 2015, S. 48f: Items der Skalen Kooperationsfähigkeit und Wertschätzung). Im vorliegenden Artikel beinhaltet Tabelle 1 (siehe übernächste Seite) die internen Konsistenzen aller Skalen. Diese schwanken zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .85$ und sind damit insgesamt als zufriedenstellend zu bewerten.

Abbildung 1. Skala zur Erfassung der Fähigkeit zur Problemlösung

| Die Teilnehmerin/der Teilnehmer... | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | nb |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1) ... thematisiert eingehend Problemursachen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| 2) ... berücksichtigt beide Probleme eingehend (Leistungsdruck und Prügelei). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| 3) ...formuliert pädagogisch wertvolle Vorschläge zur Lösung der Probleme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |
| 4) ... bringt sich selbst bei der Umsetzung der Lösung der Probleme ein (Verantwortungsübernahme). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> |

Persönlichkeit und Interessen

Der NEO-FFI misst die fünf Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Borkenau & Ostendorf, 2008). Jede Dimension ist mit zwölf Items abgebildet, und die Items sind auf einer fünfstufigen Skala zu beantworten (0=„starke Ablehnung“ bis 4=„starke Zustimmung“). Somit können die aufsummierten Testwerte für jede Dimension zwischen 0 (niedrigste Ausprägung) und 48 (höchste Ausprägung) liegen. Im Testmanual werden zufriedenstellend hohe interne Konsistenzen der Skalen berichtet (α zwischen $.72$ und $.87$) (Borkenau & Ostendorf 2008, S. 18).

Der AIST-R dient der Erfassung schulisch-beruflicher Interessen auf Basis der Theorie von Holland (1973, 1979, 1985a, nach Bergmann & Eder, 2005, S. 14ff). Der Test besteht aus 60 Items, für welche Zahlenwerte von 5 (hohes Interesse) bis 1 (kein Interesse) zu vergeben sind. Es werden folgende sechs Interessendimensionen erhoben: Praktisch-technische Interessen (Realistic), Intellektuell-forschende Interessen (Investigative), Künstlerisch-sprachliche Interessen (Artistic), Soziale Interessen (Social), Unternehmerische Interessen (Enterprising) und Konventionelle Interessen (Conventional). Die Testentwickler berichten über hohe interne Konsistenzen der Skalen (α zwischen $.82$ und $.87$) (Bergmann & Eder, 2005, S. 57).

Studienabbruch und Abiturnote

Seit dem PArkurs-Durchgang im SoSe 2017 wird der Status des Studiums aller PArkurs-Teilnehmenden in jedem Semester erfasst. Dabei wird ein möglicher Wechsel von Schulart oder Fächer eruiert sowie festgestellt, ob eine fortlaufende Inskription im Lehramtsstudium besteht oder dieses abgebrochen bzw. abgeschlossen wurde. Seit dem WiSe 2014/15 wird zudem die Durchschnittsnote im Abitur der Studierenden erfragt.

4.3 Statistische Analysen

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm SPSS 24 und umfasst Häufigkeitsanalysen, Reliabilitätsanalysen sowie die Berechnung statistischer Maßzahlen. Weiter werden Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen überprüft. Zur Untersuchung von Unterschieden werden nichtparametrische Tests durchgeführt, da keine der abhängigen Variablen (etwa Interessen, Abiturdurchschnittsnote, Kompetenzgesamtwert) eine Normalverteilung aufweist (Bühl, 2016, S. 359). Der Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben erfolgt mittels U-Test nach Mann und Whitney. Bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben wird der H-Test nach Kruskal und Wallis durchgeführt (Bühl, 2016, S. 359ff; Schwarz & Bruderer Enzler, 2016). Aufgrund der fehlenden Normalverteilung der abhängigen Variablen wird als Methode zur Überprüfung von Zusammenhängen die Rangkorrelation nach Spearman herangezogen (Bühl, 2016, S. 426). Die Berechnung und Interpretation der Effektstärken erfolgen nach Cohen (1992) und die Stärke des Korrelationskoeffizienten wird nach Haider (2006) interpretiert.

5. Ergebnisse

5.1 Kompetenzanalyse

In Tabelle 1 (siehe folgende Seite) sind deskriptive Angaben zu den im PArkurs erhobenen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen präsentiert. Die höchste Ausprägung liegt für das Konstrukt Wertschätzung vor ($M = 3,52$), gefolgt vom verbalen Sprachverhalten ($M = 3,40$). Die Studierenden weisen zudem hoch ausgeprägte Kooperationsfähigkeiten ($M = 3,34$) und Kommunikationsfähigkeiten ($M = 3,32$) auf. Am niedrigsten ausgeprägt ist die Fähigkeit zur Problemlösung ($M = 2,61$). Auch zeigen die Studierenden niedrige Fähigkeiten im Bereich der Perspektivenübernahme ($M = 2,82$) und Situationsanalyse ($M = 2,96$). Auffallend sind die Mittelwertsunterschiede zwischen den Übungen: Für die Konstrukte, welche in der Übung Gruppendiskussion erfasst werden, liegen allgemein hohe Mittelwerte vor (M für alle Konstrukte der Übung GD = 3,39). Die niedrigsten Mittelwerte werden in der Übung Filmanalyse gemessen (M für alle Konstrukte der Übung FA = 2,80).

Tabelle 1. PArcours-Skalen: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und interne Konsistenzen (α)

| Übung | Skala | M | SD | N | α (N) |
|---------------------|------------------------------------|------|------|-----|--------------|
| SP | Intrinsische Motivation | 3.24 | 0.66 | 412 | .70 (323) |
| | Wirkung auf andere Personen | 3.25 | 0.51 | 412 | .80 (299) |
| | Präsentationsfähigkeit | 3.22 | 0.52 | 412 | .72 (325) |
| | Verbales Sprachverhalten | 3.40 | 0.54 | 301 | .79 (301) |
| | Paraverbales Sprachverhalten | 3.14 | 0.48 | 412 | .80 (327) |
| | Nonverbales Sprachverhalten | 3.02 | 0.59 | 412 | .82 (300) |
| SKALEN DER ÜBUNG SP | | | | | |
| GD | Wertschätzung | 3.52 | 0.55 | 410 | .67 (327) |
| | Kommunikationsfähigkeit | 3.32 | 0.57 | 411 | .78 (325) |
| | Kooperationsfähigkeit | 3.34 | 0.55 | 411 | .80 (302) |
| SKALEN DER ÜBUNG GD | | | | | |
| FA | Fähigkeit zur Situationsanalyse | 2.96 | 0.59 | 393 | .85 (327) |
| | Fähigkeit zur Perspektiventübnahme | 2.82 | 0.62 | 327 | .75 (269) |
| | Fähigkeit zur Problemlösung | 2.61 | 0.63 | 310 | .83 (196) |
| SKALEN DER ÜBUNG FA | | | | | |
| | | 2.80 | 0.50 | 412 | |

Anmerkung: Die Skalenmittelwerte können zwischen 1 (niedrig) und 4 (hoch) liegen; die Werte stammen aus bis zu neun PArcours-Durchgängen seit dem SoSe 2013; Weiterentwicklungen der Übungen und Skalen von PArcours sowie Missings führen zu unterschiedlichen Stichprobengrößen
 Abkürzungen: SP Selbstpräsentation; GD Gruppendiskussion; FA Filmanalyse

Gebildet wird ein Kompetenzgesamtwert (KGW) für jede Probandin/jeden Probanden, indem die Summe der Skalenmittelwerte durch die Anzahl der Skalen dividiert wird. Das verbale, nonverbale und paraverbale Sprachverhalten fließt dabei als ein gemeinsamer Mittelwert in die Berechnung mit ein. Der KGW liegt bei allen Teilnehmenden im Mittel bei 3.16 ($SD = 0.32$). Untersucht wird, ob sich der KGW hinsichtlich der Schulart und des Geschlechts unterscheidet (siehe Tabelle 2 auf der folgenden Seite). Die Realschulstudierenden zeigen den höchsten KGW (Median, nachfolgend mit Mdn abgekürzt = 3.32; $M = 3.26$), wohingegen die Studierenden im Fach Mittelschule den niedrigsten Wert aufweisen ($Mdn = 3.13$; $M = 3.09$). Der Kruskal-Wallis-Test lässt jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten erkennen ($\text{Chi-Quadrat}(3) = 6.608$, $p = .085$). Auch unterscheiden sich Frauen und Männer hinsichtlich des KGW nicht (identischer Mdn von 3.18 für beide Geschlechter; Mann-Whitney-U-Test: $U = 15107.000$, $p = .868$). Ein signifikanter Unterschied liegt lediglich für das Konstrukt Präsentationsfähigkeit vor. Hier weisen Frauen ($Mdn = 3.40$) höhere Fähigkeit auf (Mdn der Männer: 3.00; Mann-Whitney-U-Test: $U = 12281.500$, $p = .003$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r = .14$ und entspricht einem schwachen Effekt.

5.2 Persönlichkeit

Tabelle 3 (siehe übernächste Seite) enthält deskriptive Angaben zu den im NEO-FFI erfassten fünf Persönlichkeitsdimensionen. Am höchsten ausgeprägt sind die Verträglichkeit ($M = 36.53$) und die Gewissenhaftigkeit ($M = 36.05$). Die Dimensionen Extraversion ($M = 34.03$) und Offenheit für Erfahrung ($M = 30.22$) liegen im mittleren Bereich. Am niedrigsten ausgeprägt ist der Neurotizismus bei den Teilnehmenden ($M = 17.23$). Überprüft wird, ob sich Frauen und Männer hinsichtlich der Persönlichkeitsdimensionen unterscheiden. Der Mann-Whitney-U-Test lässt signifikante Geschlechterunterschiede für folgende Dimensionen erkennen: Neurotizismus ($U = 10432.000$, $p = .000$; Effektstärke: $r = .23$), Gewissenhaftigkeit ($U = 11855.500$, $p = .001$; Effektstärke: $r = .16$) und Verträglichkeit ($U = 12266.500$, $p = .004$; Effektstärke: $r = .14$). Bei allen drei Dimensionen ist der Median der Frauen höher. Nach Cohen (1992) sind die Effekte schwach bis mittel. Mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests werden signifikante Unterschiede für folgende Dimensionen in Abhängigkeit der Schularten festgestellt: Neurotizismus ($\text{Chi-Quadrat}(2) = 15.518$, $p = .001$) (höchster Mdn = 18.00 für die Schulart GS), Verträglichkeit ($\text{Chi-Quadrat}(2) = 10.901$, $p = .012$) (höchster Mdn = 38.00 für GS) und Offenheit für Erfahrung ($\text{Chi-Quadrat}(2) = 8.366$, $p = .039$) (höchster Mdn = 32.00 für GYM). Die Unterschiede bestehen dabei insbesondere bei den Grundschulstudierenden im Vergleich zu den Studierenden der Schularten Gymnasium und Mittelschule.

Tabelle 2. Kompetenzgesamtwert (KGW): Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Gesamtstichprobe sowie Mediane (Mdn) und Mittelwerte in Klammern getrennt nach Geschlecht, Schularten und Studienbewährung

| Gesamt | Frauen (n= 314) | Männer (n= 97) | GS (n=191) | MS (n= 45) | RS (n= 41) | GYM (n= 134) | Abbrecher/ -innen (n= 82) | Nicht-Abbrecher/ -innen (n= 215) |
|--------|--------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------------------------|--|
| M | 3.16 | 3.18 (3.16) | 3.17 (3.15) | 3.13 (3.09) | 3.32 (3.26) | 3.19 (3.16) | 3.08 (3.06) | 3.18 (3.17) |
| SD | 0.32 | | | | Mdn (M) | | | |

Abkürzungen: GS Grundschule; MS Mittelschule; RS Realschule; GYM Gymnasium

Tabelle 3. Persönlichkeitsdimensionen und Interessen: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Gesamtstichprobe sowie Mediane (Mdn) und Mittelwerte in Klammern getrennt nach Geschlecht und Schularten

| Skala | Gesamt (N= 411) | | Frauen (n= 314) | Männer (n= 97) | GS (n= 191) | MS (n= 45) | RS (n= 41) | GYM (n= 133) |
|----------------------------|--------------------|------|--------------------|-------------------|----------------|---------------|---------------|-----------------|
| | M | SD | | | | | | |
| | Mdn (M) | | | | | | | |
| Neurotizismus | 17.23 | 6.36 | 17 (18.08) | 14 (14.46) | 18 (18.39) | 16 (16.56) | 16 (17.34) | 15 (15.72) |
| Extraversion | 34.03 | 5.74 | 35 (34.21) | 34 (33.46) | 34 (34.09) | 35 (34.13) | 34 (33.12) | 35 (34.17) |
| Offenheit für Erfahrung | 30.22 | 5.90 | 30 (29.91) | 32 (31.24) | 30 (29.75) | 29 (29.84) | 29 (29.02) | 32 (31.40) |
| Verträglichkeit | 36.53 | 4.88 | 37 (36.90) | 36 (35.34) | 38 (37.42) | 35 (35.16) | 37 (36.00) | 36 (35.92) |
| Gewissenhaftigkeit | 36.05 | 5.99 | 37 (36.58) | 35 (34.36) | 37 (35.74) | 36 (36.33) | 37 (36.63) | 37 (36.25) |
| Praktisch-technische Int. | 98.97 | 7.96 | 100 (99.39) | 98 (97.60) | 100 (99.32) | 97 (98.07) | 98 (97.80) | 98 (99.08) |
| Intellektuell-forsch. Int. | 101.50 | 6.46 | 101 (101.22) | 103 (102.40) | 101 (101.10) | 101 (101.87) | 100 (99.49) | 103 (102.54) |
| Künstlerisch-sprach. Int. | 107.59 | 8.33 | 108 (107.78) | 106 (106.98) | 108 (108.02) | 106 (107.29) | 107 (106.90) | 107 (107.28) |
| Soziale Int. | 113.49 | 6.40 | 113 (113.27) | 114 (114.20) | 114 (113.53) | 114 (114.84) | 114 (113.12) | 113 (113.08) |
| Unternehmerische Int. | 108.03 | 6.75 | 107 (107.54) | 109 (109.63) | 106 (106.24) | 110 (109.89) | 109 (108.39) | 110 (109.82) |
| Konventionelle Int. | 104.88 | 7.57 | 104 (104.95) | 105 (104.65) | 103 (103.62) | 105 (105.93) | 105 (106.22) | 106 (105.81) |

Anmerkung: Die Werte stammen von PArcours-Teilnehmenden aus neun PArcours-Durchgängen seit dem SoSe 2013

Abkürzungen: GS Grundschule; MS Mittelschule; RS Realschule; GYM Gymnasium; Int. Interessen; forsch. forschende; sprach. sprachliche

5.3 Interessen

Gemäß den im AIST-R ermittelten Standardwerten sind die sozialen Interessen bei der vorliegenden Stichprobe am höchsten ausgeprägt ($M = 113.49$). Weiter liegen hohe Ausprägungen für die unternehmerischen Interessen ($M = 108.03$) und die künstlerisch-sprachlichen Interessen ($M = 107.59$) vor. Weniger vorhanden sind bei den Lehramtsstudierenden konventionelle Interessen ($M = 104.88$) und intellektuell-forschende Interessen ($M = 101.50$). Die niedrigste Ausprägung weisen die Studierenden im Bereich der praktisch-technischen Interessen auf ($M = 98.97$). Zuzufolge der Resultate des Mann-Whitney-U-Tests bestehen signifikante Geschlechterunterschiede bei den unternehmerischen Interessen (höherer Mdn der Männer: 109.00) ($U = 12258.000$, $p = .004$; Effektstärke: $r = .14$), praktisch-technischen Interessen (höherer Mdn der Frauen: 100.00) ($U = 12893.000$, $p = .022$; Effektstärke: $r = .11$) und intellektuell-forschenden Interessen (höherer Mdn der Männer: 103.00) ($U = 13077.000$, $p = .035$; Effektstärke: $r = .10$). Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Schularten werden mittels Kruskal-Wallis-Test für die unternehmerischen Interessen ($\text{Chi-Quadrat}(2) = 27.291$, $p = .000$) sowie für die konventionellen Interessen ($\text{Chi-Quadrat}(2) = 10.603$, $p = .014$) erkannt. Hier sind die niedrigen Mediane der Grundschulstudierenden im Vergleich zu den Studierenden der anderen Schularten auffallend. Keine signifikanten Interessenunterschiede liegen für die Mittelschulstudierenden mit den Studierenden der Schularten Realschule und Gymnasium vor. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die deskriptiven Werte.

5.4 Studienabbruch und weitere Zusammenhänge

Von 297 PARcours-Teilnehmenden (SoSe 2013 bis SoSe 2017) haben 27,6% im Laufe der Studienzeit ihr Lehramtsstudium abgebrochen. 72,4% studieren noch oder haben ihr Studium bereits erfolgreich beendet. Die Quote aller Lehramtsstudienabbrecher/-innen an der Universität Passau im genannten Zeitraum ist höher und beträgt 32,2%. Überprüft wird, ob die Lehramtsstudienabbrecher/-innen im PARcours einen niedrigeren KGW bzw. eine schlechtere Abiturnote aufweisen. Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Kompetenzgesamtwertes der Abbrecher/-innen (Mdn = 3.08) und Nicht-Abbrecher/-innen (Mdn = 3.18; Mann-Whitney-U-Test: $U = 10643.000$, $p = .017$) (siehe Tabelle 2). Dies entspricht mit einer Effektstärke von $r = .14$ einem schwachen Effekt (Cohen, 1992). Im Vergleich dazu weisen Lehramtsstudienabbrecher/-innen keine schlechtere Abiturnote auf (identischer Mdn von 2.40 der Abbrecher/-innen und Nicht-Abbrecher/-innen; Mann-Whitney-U-Test: $U = 3286.500$, $p = .563$).

Im Rahmen von Zusammenhangsprüfungen werden zwischen dem Kompetenzgesamtwert und den Persönlichkeitsdimensionen keine signifikanten Korrelationen festgestellt. Hingegen bestehen Zusammenhänge des KGW mit folgen-

den Interessen der Studierenden: Unternehmerische Interessen ($r_s = .251$, $p = .000$, $n = 411$), künstlerisch-sprachliche Interessen ($r_s = .189$, $p = .000$, $n = 411$) und soziale Interessen ($r_s = .180$, $p = .000$, $n = 411$). Die Abiturdurchschnittsnote korreliert signifikant negativ mit der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit ($r_s = -.215$, $p = .000$, $n = 299$) und signifikant positiv mit den sozialen Interessen ($r_s = .152$, $p = .008$, $n = 299$). Zufolge der Einteilung nach Haider (2006) handelt es sich bei den Zusammenhängen zwischen dem KGW und den unternehmerischen Interessen sowie zwischen der Abiturnote und der Gewissenhaftigkeit um mittlere Korrelationen. Die anderen Koeffizienten stellen schwache Korrelationen dar.

6. Diskussion

Die vorliegende Arbeit verfolgte zwei zentrale Forschungsziele: Zum ersten wurden Eignungsindikatoren von angehenden Lehramtsstudierenden untersucht. Dabei wurden Ausprägungen von Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmalen und Interessen berichtet und Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Schularten überprüft. Das zweite Forschungsanliegen galt der Bedeutung des Kompetenzwertes von PARcours und der Abiturnote für einen späteren Lehramtsstudienabbruch. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und Schlussfolgerungen gezogen.

Von allen der im PARcours gemessenen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften liegt die mit Abstand höchste Ausprägung für die Wertschätzung vor. Die Studierenden zeigen sich sehr engagiert im Gruppenprozess und weisen einen respektvollen Umgang mit ihren Teamkolleginnen und -kollegen auf. Der hohe Wert ist allerdings nicht gänzlich messfehlerfrei. Die Teilnehmenden wissen, dass sie beobachtet und bewertet werden, sodass sozial erwünschtes Verhalten anzunehmen ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 437). Hohe Ausprägungen sind weiter für das verbale Sprachverhalten sowie für die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gegeben. Die Stärke der Studierenden im kommunikativen Bereich ist für den Studien- und Berufserfolg sehr günstig (Mayr, 2012, S. 41; Schaarschmidt, 2012, S. 63; Sliwka & Klopsch, 2012, S. 21). Defizite bestehen im nonverbalen Ausdruck und in den Stimmeigenschaften. Eine Weiterentwicklung soll durch Förderangebote ermöglicht werden, welche gegenwärtig noch kaum Gegenstand der Lehrer/-innenbildung sind (Voigt-Zimmermann, 2010, S. 43, 47). Mittel bis hoch ausgeprägt sind die intrinsische Motivation, die Präsentationsfähigkeit sowie die Wirkung auf andere Personen. Aufgrund der großen Bedeutsamkeit der intrinsischen Motivation für den Studien- und Berufserfolg (Mayr, 2012, S. 41f; Schaarschmidt, 2012, S. 61f), wäre diese idealerweise jedoch noch stärker ausgebildet. Die niedrigsten Ausprägungen liegen für die Fähigkeiten zur Situationsanalyse, zur Perspektivenübernahme und zur Problemlösung vor. Auffällig ist, dass diese drei Kompetenzen in einer Übung (Filmanalyse) erfasst werden. Die

im PArours erzielten Messwerte sind folglich nicht nur von den tatsächlichen Kompetenzausprägungen der Studierenden abhängig, sondern auch von den Schwierigkeiten der Übungen. Gemäß den Übungsmittelwerten ist die Gruppendiskussion die leichteste Übung, wohingegen die Filmanalyse den Studierenden am schwersten fällt. Dies ist nicht überraschend, da in der Filmanalyse ein Bezug zu einer komplexen Unterrichtssituation besteht und die Studierenden erst am Beginn ihrer Ausbildung stehen. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Kompetenzausprägung liegt lediglich für die Präsentationsfähigkeit vor: Demnach können Frauen sich selbst sowie Sachverhalte verständlicher und ansprechender präsentieren. Die Realschulstudierenden weisen den höchsten Kompetenz Gesamtwert auf. Folglich ist diese Studierendengruppe am besten für ihr Studium geeignet, sofern der KGW eine Eignungseinschätzung erlaubt (siehe Ausführungen weiter unten).

Die angehenden Lehramtsstudierenden weisen eine hohe Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf und liegen dabei deutlich über den Mittelwerten der Normierungsstichprobe (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 31). Aufgrund der Bedeutsamkeit für den Studienerfolg und die Berufsbewährung ist der erzielte Wert der Gewissenhaftigkeit sehr günstig. Das Ergebnis zur Verträglichkeit ist kritisch zu bewerten. Verträgliche Menschen begegnen anderen mit Wohlwollen und Verständnis und neigen zu zwischenmenschlichem Vertrauen. In manchen Situationen ist Skepsis und widerständiges Verhalten allerdings vorteilhaft (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 41). Ein Grund für die hohe Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit der Lehramtsstudierenden ist vermutlich die Messung der Persönlichkeitsdimensionen im Rahmen des Eignungsverfahrens. Diese Erhebungssituation kann sozial erwünschtes Verhalten verstärken. Die Dimension Extraversion belegt in der vorliegenden Stichprobe den Platz drei. Der gemessene Mittelwert liegt jedoch deutlich über jenem der Normierungsstichprobe, was günstig für die Studien- und Berufsbewährung ist (Mayr, 2012, S. 41f). Der am niedrigsten ausgeprägte und zudem unter dem Vergleichswert liegende Neurotizismus ist angesichts von Forschungsbefunden zum Berufserfolg positiv zu bewerten (Maslach et al., 2001, S. 404, 411). Der niedrige Wert widerspricht der in der Öffentlichkeit oftmals verbreiteten These, dass insbesondere Personen den Lehrberuf wählen, welche labil sind und häufig erkranken (Blömeke, 2005, S. 28). Entgegen den Angaben im Testmanual (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 18, 27) weisen Frauen in der vorliegenden Stichprobe nicht in allen Dimensionen höhere Werte auf. Die Probandinnen sind neurotischer, gewissenhafter und verträglicher. Auch die Extraversion ist bei den Frauen etwas höher ausgeprägt. In der Dimension Offenheit für Erfahrung sind die männlichen Probanden allerdings geringfügig überlegen. Dieses Ergebnis bestätigt bzw. erklärt das Charakteristikum der PArours-Teilnehmer: Insgesamt sind nur 23,5% männlich und dabei handelt es sich offenbar um besonders offene Männer, welche eine Beratung durch externe Personen begrüßen und über ihre Eignung und Kompeten-

zen erfahren möchten. In Abhängigkeit der Schularten werden in der vorliegenden Stichprobe ebenso Unterschiede erkannt: In der Dimension Offenheit für Erfahrung zeigen die Gymnasialstudierenden im Vergleich zu den anderen Schularten die höchste Ausprägung. Die Grundschulstudierenden erweisen sich am verträglichsten, wobei der niedrigste Wert für die Studierenden der Mittelschule vorliegt. Somit lassen sich die Befunde von Klusmann et al. (2009, S. 273) teilweise bestätigen. Ergänzend wird ein signifikanter Gruppenunterschied für die Dimension Neurotizismus gefunden. Den höchsten Wert weisen die Grundschulstudierenden auf, und auch die weiteren Dimensionen sind für die Studien- und Berufsbewährung nicht optimal ausgeprägt. Eine günstige Merkmalskonstellation besteht für die Studierenden der Lehrämter Mittelschule und Gymnasium. Zwischen dieser Studierendengruppe und den Grundschulstudierenden liegen auch die größten Unterschiede in den Persönlichkeitsdimensionen. Keine signifikanten Gruppenunterschiede bestehen dagegen für die Schularten Realschule und Grundschule, Mittelschule und Realschule sowie Mittelschule und Gymnasium. Diese Schulartpaare ziehen Studierende mit ähnlichen Persönlichkeiten an.

Bezogen auf die beruflichen Interessen bestätigen sich die Annahmen der allgemeinen Theorien zur Studien- und Berufswahl überwiegend: Die Lehramtsstudierenden weisen hohe Ausprägungen in den sozialen, unternehmerischen und künstlerisch-sprachlichen Interessen auf, was günstig für den Erfolg im Lehramtsstudium und -beruf ist (Bergmann & Eder, 2005, S. 116ff; Mayr, 2012, S. 41f). Wie erwartet sind Männer stärker intellektuell-forschend interessiert als ihre Studienkolleginnen. Entgegen der bisherigen Befundlage weisen Frauen allerdings ein höheres praktisch-technisches Interesse auf. Der erwartete Interessenschwerpunkt der Frauen im sozialen sowie künstlerisch-sprachlichen Bereich konnte in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden. Schulartspezifische Unterschiede zeigen sich insbesondere für Grundschulstudierende, welche niedrige Werte in den unternehmerischen und konventionellen Interessen haben. Zuzufolge des Berufsregisters im Testmanual (Bergmann & Eder, 2005, S. 112ff) sind konventionelle Interessen für Grundschullehrer/-innen nicht bedeutend. Vorteilhaft ist allerdings eine unternehmerische Orientierung, welche durch Führungs- und Überzeugungsqualität charakterisiert ist und in sozialen Berufen in ihrer Wichtigkeit oftmals unterschätzt wird. Gemäß den Ergebnissen von Klusmann et al. (2009, S. 272) sind Gymnasialstudierende auch in der vorliegenden Stichprobe signifikant stärker intellektuell-forschend interessiert als die Studierenden der anderen Schularten. Keine signifikanten Interessenunterschiede konnten hingegen im sozialen Bereich festgestellt werden. Auffallend ist, dass sich die Mittelschulstudierenden mit den Studierenden der Schularten Realschule und Gymnasium in Bezug auf ihre Interessen sehr ähnlich sind.

Gemäß einer Untersuchung von Herfter et al. (2015, S. 69ff) zählen Prüfungsmisserfolge sowie fachliche Überforderung zu den wichtigsten Gründen für den

Abbruch im Lehramtsstudium. In der vorliegenden Studie hat die Abiturnote wenig Aussagekraft darüber, ob die Studierenden im Studium verbleiben bzw. dieses abschließen. Entgegen den Erwartungen weisen Lehramtsstudienabbrecher/-innen keine schlechtere Abiturnote auf. Festgestellt wird allerdings, dass Studierende, welche ihr Lehramtsstudium abbrechen, bereits im PARcours einen niedrigeren KGW haben. Dafür gibt es zwei wesentliche Gründe: Erstens führt ein schlechtes PARcours-Ergebnis bzw. Abraten vermutlich dazu, dass sich Studierende beim Auftreten von Unsicherheiten oder Schwierigkeiten eher bzw. entschlossener für einen Abbruch des Lehramtsstudiums entscheiden. Zweitens liefert das Ergebnis einen Hinweis darauf, dass der KGW valide Aussagen betreffend der Studienbewährung ermöglicht. Um die Bedeutung der Abiturnote und des KGW für die Studienbewährung weiter zu untersuchen, werden Zusammenhangsprüfungen durchgeführt. Die gefundene Korrelation zwischen der Abiturnote und der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit entspricht der bisherigen Befundlage (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 14). Nicht gänzlich unerwartet, jedoch bedenklich ist, dass Studierende mit besserem Abitur niedrigere soziale Interessen aufweisen. Gerade Stärken im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und Vorlieben für Erziehen und Unterrichten sind für den Lehrberuf unabdingbar. Günstiger ist hingegen die Befundlage zum KGW: Dieser korreliert mit den unternehmerischen, künstlerisch-sprachlichen und sozialen Interessen, welche Prädiktoren für die Studien- und Berufsbewährung darstellen (Mayr, 2012, S. 41f). Die Ergebnisse sind ein Beleg dafür, dass die im PARcours auf Basis des KGW formulierte Eignungseinschätzung für das Lehramtsstudium valide ist. Hierbei handelt es sich um einen Nachweis der prädiktiven Validität (Christensen, 2004, S. 186; Cronbach & Meehl, 1955, S. 282; Hechinger, 2014, S. 41), wobei weitere Validierungsstudien zukünftig erforderlich sind. Die Abiturnote sollte jedenfalls nicht zur Vorhersage der Studienbewährung, in dem Sinne, dass im Studium verblieben bzw. dieses abgeschlossen wird, herangezogen werden.

7. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurde der aktuelle Stand des Eignungsberatungsverfahrens PARcours vorgestellt sowie über Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichen Interessen von am PARcours teilgenommenen angehenden Lehramtsstudierenden berichtet. Das Profil, welches die Studierenden zu Beginn ihres Lehramtsstudiums aufweisen, kann wie folgt zusammengefasst werden: Angehende Lehramtsstudierende sind sehr verträglich, gewissenhaft sowie wertschätzend gegenüber ihren Mitmenschen. Zudem weisen sie eine ausgeprägte verbale Sprechfähigkeit auf. Das starke soziale Interesse entspricht der sozialen Natur der Unterrichtssituation, welche als das Kerngeschäft des Lehrberufs verstanden wird (Doyle, 2005, S. 100, 109, 118). Die Erkenntnisse beziehen sich auf Studierende der

Universität Passau, welche am PARcours teilgenommen haben. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie entweder eine Bestätigung hinsichtlich ihrer Eignung erhalten möchten oder aufgrund von Unsicherheiten eine ausführliche Eignungsberatung wünschen. Die PARcours-Teilnehmenden unterscheiden sich in ihrer Persönlichkeit vermutlich von jenen Studierenden, welche die Eignungsberatung nicht in Anspruch nehmen. Bei Generalisierung der Befunde sollte dies berücksichtigt werden.

Auffallend sind die erzielten Mittelwertsunterschiede zwischen den Übungen, welche auf eine Beeinflussung der Übungsschwierigkeiten auf die Messwerte hinweisen. In einer Folgestudie soll geklärt werden, ob bzw. inwieweit die erzielten Messwerte von den Raterinnen und Ratern unabhängig sind. Im PARcours werden alle Übungsausführungen der Teilnehmenden videografisch aufgezeichnet. Somit können im Nachhinein Videos randomisiert ausgewählt und eine Einschätzung der Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale mittels Skalen von mehreren Raterinnen und Ratern durchgeführt werden. Anschließend kann ein Vergleich der Einschätzungen derselben Skalen und Übungen erfolgen. Hohe Korrelationen würden einen Beleg für die Interrater-Reliabilität darstellen.

Die aktuelle Studie liefert einen Nachweis zur Validität der Eignungseinschätzung im PARcours. Im Vergleich zur Abiturnote erwies sich der Kompetenzgesamtwert als besserer Prädiktor zur Vorhersage der Studienbewährung. Kritisch ist anzumerken, dass nicht nur der Studienverbleib, sondern auch die Zufriedenheit und die akademischen Leistungen im Studium Indikatoren für die Bewährung im Studium darstellen. Außerdem bleibt die Frage offen, ob die PARcours-Ergebnisse auch zur Vorhersage der Bewährung im Praktikum und Beruf herangezogen werden können. Zukünftige Untersuchungen sollen Aufschluss darüber liefern und verschiedene Indikatoren der Studien- und Berufsbewährung berücksichtigen.

Literatur

- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. (Testmanual). Göttingen: Beltz Test.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24–39.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae* (2. Aufl.). (Testmanual). Göttingen: Hogrefe.
- Bühl, A. (2016). *SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse* (15. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental Methodology* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2017). *Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf*. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/basiskompetenzen/basiskompetenzen/basiskompetenzen.html>
- Doyle, W. (2005). *Ecological Approaches to Classroom Management*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/243771420_Classroom_organization_and_management
- Gottfredson, L. S. (1997). Why G Matters: The Complexity of Everyday Life. *Intelligence*, 24, 49–132.
- Haider, G. (2006). *Analyse und Darstellung von Daten*. (Deskriptive Statistik). Skriptum zum Proseminar. Institut für Erziehungswissenschaft. Paris Lodron Universität Salzburg.
- Hany, E. (2016). QUALITEACH. *Teaching Talent Center*. Verfügbar unter: <https://www.uni-erfurt.de/qualiteach/teilprojekte/teaching-talent-center>
- Hechinger, M. (2014). *Validierung in den Sozialwissenschaften. Ein Validierungsmodell für Skalen am Beispiel des musikalischen Flow-Erlebens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hechinger, M. (2016). PArcoours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 229–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Hechinger, M., & Seibert, N. (2015). Eignungsverfahren für angehende (Gymnasial-) Lehrerinnen und Lehrer sind nötig?! In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 38–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herfter, C., Tillmann, G., & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation*, 14(1), 57–82.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 265–278.
- Kricke, M. (2016). Die Auswahl von Lehramtsstudierenden. Ein Beispiel aus Finnland. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 305–332). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindner-Müller, C. (2012). Empathie. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band 1). (S. 310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband.
- Mayr, J., Müller, F., & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. *Das Hochschulwesen*, 63(3+4), 81–86.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J., & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. Kontext, Konzept und erste Befunde [elektronische Version]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, doi:10.1007/s35834-017-0178-3
- Nieskens, B. (2012). Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 124–177). Essen: Stifterverband.
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 58–77). Essen: Stifterverband.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schwarz, J., & Bruderer Enzler, H. (2016). *Methodenberatung*. Verfügbar unter: <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de.html>
- Seibert, N. (2017a). Note 6 für das Bildungswesen. Passauer Schulpädagoge Prof. Dr. Norbert Seibert im PNP-Gespräch: System lässt die Schüler auf der Strecke und macht die Lehrer krank. *Passauer Neue Presse*, Nr. 265, 9.

- Seibert, N. (2017b). Eignungsverfahren beim Zugang zum Lehramtsstudium? *Pro. Pädagogik*, 96(12), 48.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 14–35). Essen: Stifterverband.
- Terhart, E. (2017). Eignungsverfahren beim Zugang zum Lehramtsstudium? *Contra. Pädagogik*, 96(12), 49.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 11–27.
- Voigt-Zimmermann, S. (2010). „Stimmbildung“ für Lehramtsstudierenden. Die Situation an deutschen Hochschulen. *Interdisziplinär*, 18(1), 42–49.
- Wirth, R., & Seibert, N. (2011). PARcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 47–62.

Förderhinweis

Die Forschungsstudie wurde im Rahmen des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau durchgeführt. Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



WaLeKo

Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen

Gabriele Zehetner^a & Emmerich Boxhofer^b

^aInstitut für Fort- und Weiterbildung, ^bInstitut für Forschung und Entwicklung
gabriele.zehetner@ph-linz.at

EINGELANGT 05 OKT 2017

ÜBERARBEITET 27 MAR 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Die Frage nach Wirkmodellen und Wirkfaktoren für eine professionelle Lehrer/-innenaus-, -fort- und -weiterbildung stellt einen zentralen Fokus innerhalb der Bildungsforschung dar. Die Kompetenzforschung findet sich dabei im Spannungsfeld von Modellieren, Erfassen und Entwickeln wieder. Der vorliegende Artikel versucht Wirkzusammenhänge verschiedener personaler Dispositionen (Persönlichkeit, Belastung, Neugierde) zu beschreiben. Zur Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale wird das persönlichkeits-theoretische Konzept der so genannten Big 5 (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Neues, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) nach Costa und McCrae verwendet. Weiters zeigt der Beitrag, inwieweit Belastungserleben und Neugierde fördernde Dispositionen Einfluss auf die Einschätzung von Lehrer/-innenkompetenzen haben.

Schlüsselwörter: Persönlichkeitsmerkmale, Big Five, Neugierde,
Lehrer/-innenkompetenzen, Belastung, Lehramtsstudierende

1. Einleitung

Die Bedeutung von personalen Dispositionen und personengebundenen Merkmalen von Lehramtsstudierenden wird in verschiedenen Forschungsdesideraten zur Kompetenzentwicklung dieser Personengruppe verdeutlicht (Cramer, 2016; Rothland, 2014; Plöger, 2006). Die Performanz – im Sinne des konkreten Verhaltens einer Lehrperson – ist augenscheinlich ein multikausales Phänomen, das im Zusammenhang sowohl von entsprechenden Kompetenzen als auch von Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Neugierde fördernden Dispositionen steht. Kompetenz wird damit auch zu einer „erarbeiteten Identität“, zum Ausdruck individueller Fähigkeiten und zum Ergebnis subjektiver Theorien (Plöger, 2006, S. 20). Für die Darstellung von Kompetenz und Performanz scheint ein Faktorenbündel zu existieren. Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Teil dieses Bündels zum prozessualen Kompetenzdialog. Herkunftsmerkmale und Leistungsmerkmale werden dabei nicht berücksichtigt. Dennoch könnten daraus Hand-

lungsmöglichkeiten extrahiert werden, die mit einer erfolgreichen Situationsbewältigung einhergehen. Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden wird in Bezug auf die oben angeführten Begriffe beschrieben und durch verschiedene Analysemerkmale untersucht. Die Vielfältigkeit von Parametern zur individuellen Kompetenzentwicklung verlangt nach Instrumenten, die zwar berufsrelevant sind, aber nicht ausschließlich professionsspezifisch (Kraler, 2008, S. 297). Insbesondere im Hinblick auf die Beratung von Studierenden, aber auch für die Konzeptionierung von Fort- und Weiterbildungsformaten für Lehrer/-innen, ist daher eine umfassende Kenntnis verschiedenster Dispositionen hilfreich. Die Übereinstimmung des subjektiven Kompetenzerlebens mit objektiven Messungen kann hier nicht dargestellt werden. Allerdings sind subjektive Perspektiven von lerntheoretischen Überzeugungen angehender Lehrpersonen für die weitere Professionalisierung von Bedeutung (Keller-Schneider, 2017, S. 208). Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob die Wahrnehmung der eigenen professionsorientierten Kompetenzen in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Dispositionen, die die Neugierde fördern, zusammenhängt. Zur Bestimmung der einzelnen Merkmale wurden einerseits bestehende Inventare (Big Five, nach Costa und McCrae, 2002; AVEM, 2008; Kompetenzmodell Karner, 2012) verwendet, aus dem bestehenden Neugierdemodell Zehetner (2014) wurde für die Bestimmung der neugierdefördernden Dispositionen eine eigene Itematterie entwickelt. Dazu wurden Studierende der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anonym, mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen könnte für Studierende einen wichtigen Faktor zur Bewertung der eigenen Selbstwirksamkeit darstellen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der einzelnen thematisierten Bereiche beschrieben und anschließend deskriptive und analytische Befunde angeführt.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen jener Konstrukte und Konzepte beschrieben, die für die Fragestellung relevant sind.

Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Die Frage, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer für eine professionelle Manifestation bildungsrelevanter Governance benötigen, beschäftigt die Bildungsforschung seit geraumer Zeit und ist nicht nur für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden von Bedeutung, sondern in Folge auch für die Fort- und Weiterbildung. Das mag einerseits der verstärkten wissenschaftlichen Analyse von Lehrverhalten geschuldet sein, andererseits zeigt sich dadurch eine Reaktion auf die volatilen Anforderungen des Lehrberufs. Lehrer/-innenbildung als zentra-

les Schlüsselfeld des Bildungssystems muss Vorstellungen davon haben, was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht. Dadurch ergeben sich thematische Forschungsbänder, die der Profilierung von bildungsrelevanten Merkmalen dienen sollten. Plöger spricht in diesem Kontext von einem idealtypischen Modell von Kompetenz, das sich nicht ins Utopische verlieren darf und sich auch an einer empirischen Faktenlage orientieren muss (Plöger, 2006, S.18). In seinen Thesen beschreibt Plöger die multifaktoriellen Aspekte eines Kompetenzbegriffs, die sich auch in einem antinomischen Blick unterziehen müssen (Plöger, 2006, S.16; Schlömerkemper, 2006, S.281–282). Diese Sichtweise möchten wir in diesem Beitrag aufgreifen und durch weitere Aspekte hinsichtlich Neugierde fördernder Dispositionen, Belastungserleben und Persönlichkeitsmerkmalen ergänzen. Die Vielschichtigkeit eines Kompetenzbegriffs, der über die Dimensionen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen hinausgeht, beschreibt Carle wie folgt:

„Kompetenz steht in unserem Sinne für die Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs in einer Arbeitssituation und formt sich durch die Entwicklung der Handlungsorganisation in prototypischen Arbeitssituationen – beiläufig oder in einem gezielten Bildungsprozess. Kompetenz leistet die aufgabenorientierte Integration der personalen, kognitiven, organisationsbezogenen Erfahrungen. Die Integration des Wissens, der Werte, der Einstellungen und der Selbstreflexion mit Hilfe emotionaler, kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte der Handlungssteuerung sowie der situativ verfügbaren Handlungsbedingungen und Mittel zur erfolgsrelevanten Handlungsinterfaces.“ (Carle, 2003 in Carle & Berthold, 2006, S.72).

Kognitive und soziale Dispositionen sind nicht sichtbar, wir können nur ihre Ausprägungen beobachten bzw. einschätzen. Da pädagogische Kompetenz als Dispositionsresultat wahrgenommen wird (Seyfried, Weinberger & Reitinger, 2013, S.116), verwenden die Autorinnen und Autoren einen Kompetenzbegriff, der einerseits Dimensionen situativer Bedingungen und andererseits auch veränderbare inter- und intrapersonale Merkmale berücksichtigt. Diesem Umstand wird auch im Kompetenzprofil von Karner Rechnung getragen. Karner hebt in ihrem Modell die Zusammenführung von Selbst- und Fremdeinschätzung hervor, wobei dem kommunikativen Austausch ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Karner, 2016, S.17). Die Autorinnen und Autoren verwenden dieses Modell dennoch auch für eine quantitativ empirische Untersuchung, weil es praktikabel erscheint. Die vorliegende Studie implementiert dabei das Bewusstsein, dass Kompetenz auch dynamische Komponenten hat (Karner, 2012, S.10). In der Entwicklung ihres Modells bezieht sich Karner auf konstruktivistische Grundpositionen, die Theorie der multiplen Intelligenz (Gardner, 2002) und einen erweiterten Lernbegriff (Grunder & Bohl, 2001). Ähnliche Zugänge zeigen sich bei Erpenbeck, Frey und Jäger, die

Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition konkreter Individuen beschreiben und die Dimensionen personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenz und sozialkommunikative Kompetenz postulieren (Erpenbeck, 1999, Frey, 1999, Jäger, 2002). Helmke (2015) verweist unter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ und Professionsstandards unter anderem auf Sachkompetenz, Klassenführung, Professionswissen, Strukturierung und Lehrpersonen als Sprachmodelle. In Abweichung von diversen Kompetenzprofilen, die meist in vier Dimensionen beschrieben werden, entwickelte Karner sechs Dimensionen, um den speziellen Anforderungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien besser gerecht werden zu können. Die einzelnen Dimensionen werden durch erklärende Begriffe entsprechend konkretisiert.

TABELLE 1. Das Karner'sche Kompetenzmodell

| Selbstkompetenz | Sozialkompetenz | Klassenführungs-kompetenz | Lehrkompetenz | Sachkompetenz | Sprachkompetenz |
|---|---|---|--|---|--|
| Selbstsicherheit, Lernbereitschaft, Belastbarkeit | Kommunikation, Kooperation, Achtsamkeit, Empathie | Leistungsvermögen, Organisation, Flexibilität, Konfliktmanagement | Methodenwahl, didaktische Fähigkeiten, Lernförderung | Fachliche Planung, Wissen, Medienumgang | Unterrichtssprache, Verständlichkeit, Atem und Stimme, Körpersprache |

Neugierde und Curiosity-Forschung

Edelmann (2000) nennt im Konnex seiner Forschungen zur intrinsischen Motivation beim Lernen zwei wichtige Komponenten: Neugier und Anreiz. Tiefergehend beschreibt Slusarek (1995, S. 62) die Neugier als motivationales Konstrukt für exploratives Verhalten, weist aber auch auf die Tension zwischen einerseits Neugier und andererseits Belastung, auf Basis der emotionalen Erregung, hin. Holland (1994) entwickelt in Zusammenhang mit den Persönlichkeitsstrukturen des Menschen ein Verfahren zur Messung von Interesse, speziell im Bereich der beruflichen Orientierung. Dieses Modell bildet Items mit sechs unterschiedlichen Interessensorientierungen ab, die mit jenen der Neugierdeentwicklung in Relation stehen. Die Tatsache, dass Bildung und Neugier positiv korrelieren konnten Kang et al. (2009, S. 963) evidenzbasiert belegen. Wissensdurst als Begleitfaktor beim Lernen schafft bei jedem Probanden eine hohe Signifikanz der Stoffaufnahme in Korrelation mit der späteren Abrufmenge des Gelernten (ebd., auch Spitzer, 2012, S. 11). Diese Erkenntnis ist für die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen von essentieller Wichtigkeit und unterstreicht den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in pädagogischen Prozessen, der sich langsam aber stetig von rein fremdbestimmten Methoden in Richtung einer Synthese mit

überwiegend autark bestimmten Lernprozessen entwickelt (vgl. Reitinger, 2013, S. 20ff). Diese interdisziplinäre Sichtweise zieht verschiedene erziehungswissenschaftliche Ansätze in Betracht und ermöglicht damit eine Weiterentwicklung in pädagogischen Lernsettings (vgl. Seibert, 2000, S. 30ff).

Grundlegend lässt sich festhalten, dass sich der menschliche Habitus in Situationen der Neugier in zwei wissenschaftliche Kontexte gliedert. Einerseits kann Neugier als Zustandsvariable (state) untersucht werden (Voss & Keller, 1981, S. 254). Hierbei handelt es sich um exogene und endogene Stimuli, wie Situationen oder Sachverhalte, die auf den Probanden wirken und seine Neugier fördern oder unterdrücken (Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 79), bzw. beschreibt State die Neugier in einer bestimmten Situation (Young-Dal, 2000, S. 66) oder nach der Formulierung von Loewenstein (2007, S. 231) „State curiosity refers to curiosity in a particular situation [...]“. Andererseits existiert auch die persönliche Disposition bzw. Eigenschaftsvariable (trait), die maßgebliche Disparitäten beim Explorationsverhalten des Menschen zulässt, d. h. es gibt Individuen die mehr und/oder schneller Neugier empfinden, aber auch jene die kontradiktorisch reagieren (Voss & Keller, 1981, S. 254). Auf den Punkt gebracht ist Eigenschaftsneugier die persönliche Kapazität eines Menschen Neugierde zu empfinden (Young-Dal, 2000, S. 66). Auch Kashdan (2010) unterscheidet zwischen der überdauernden Persönlichkeitseigenschaft „Neugier“ (trait) und dem aktuellen Zustand einer Person (state), die „neugierig“ ist.

In pädagogischen Handlungsfeldern wird einerseits zwischen den differenten Persönlichkeitsmerkmalen und der Dispositionen der Lernenden, aber auch der Lehrenden unterschieden, andererseits zwischen der aktuellen Konstellation der divergierenden Einflüsse in Lernsettings. Die Annahme, dass beide Variablen korrelieren, bestätigen schon sehr früh Keller (1981) und auch Spielberger (1971). Kashdan (2010) untermauert diese Studien in seinen aktuellen Forschungsdesigns. Probleme bezüglich der Validität ergeben sich laut Groeben et. al (2004) durch die Konfundierung gewisser Persönlichkeitseigenschaften sowie der Heterogenität und Komplexität des Konstrukts der Neugier. Loewenstein (2007) verweist hingegen auf das Fragebogeninventar MCI (Melbourne Curiosity Inventory) nach Naylor (1981), das sehr gute valide Ergebnisse aufweist. Es verfügt über Subskalen, die State- und Traitvariablen beinhalten. Die Probanden beantworten Fragen, die in Eigenschaftssubskalen (Ich empfinde allgemein in solchen Situationen...) und Zustandssubskalen (In dieser Situation fühle ich...) gegliedert sind. Wobei die Items abschließend getrennt analysiert werden. Die Traitvariablen zeigen eine große Test-Retest-Reliabilität, hingegen beweisen die Ergebnisse bei den Statevariablen große Varianzen (Young-Dal, 2000, S. 66). Das bestätigt die Theorie Naylor's: Um Neugier zu steigern, müssen beide Variablen beforscht werden, wobei beachtet werden muss, dass sich der Zustand einer Situation leichter ändern lässt als die Disposition eines Menschen.

Zehetner (2014) hat verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungen in einem Modell zur Neugierdeförderung verdichtet und so den Versuch gemacht, die Neugier in pädagogischen Prozessen transparent darzustellen. Der Aufbau des Modells weist mittig die Faktoren auf, die Neugier bedingen. Linksstehend finden sich die Variablen der Neugierdeförderung, rechtsstehend jene, die eine Hemmung verursachen können (ebd. S. 169), wobei betont sei, dass diese Variablen nicht grundsätzlich negativ zu sehen sind. Studien weisen jedoch bei diesen Aspekten auf eine Hemmung der Neugier bei den jeweiligen Fallstudien hin.

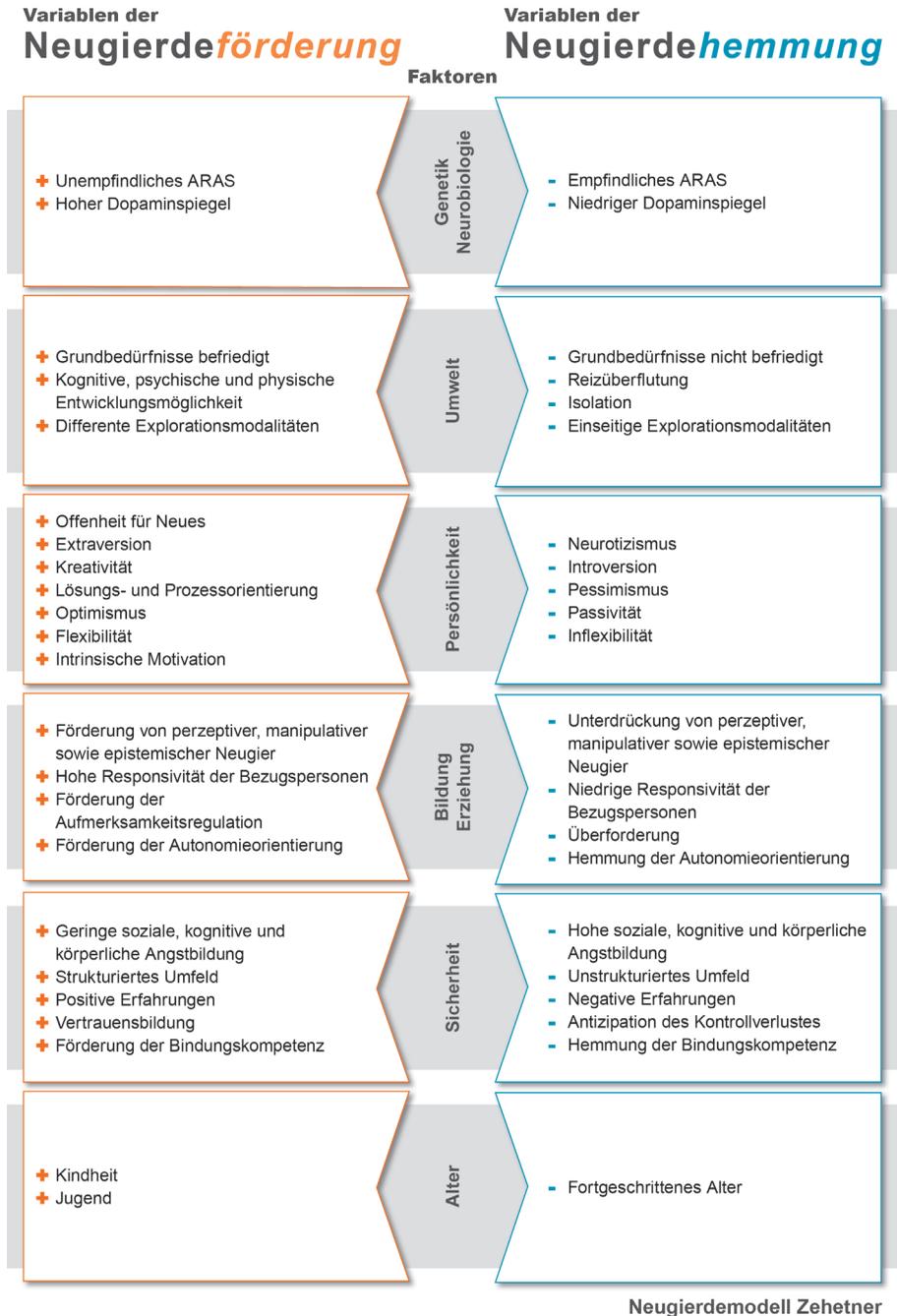
Um Neugier umfassend darzustellen, werden die genetische Variabilität sowie die Umweltindikatoren gegenübergestellt. Weiters werden die korrespondierenden bzw. die negativ oder neutral korrelierenden Persönlichkeitsdispositionen in Bezug zur Neugier verglichen. Auch die Einflussfaktoren der Erziehung und Bildung sowie die Bedeutung des vorhandenen bzw. fehlenden Sicherheitsgefühls werden beleuchtet, wie die Abbildung 1 (gegenüberliegende Seite) verdeutlicht.

Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden – B5-Modell

Mayr und Neuweg (2006) bezeichnen „Lehrer/-innen/-persönlichkeit als einen bisweilen normativ überladenen Begriff“ und das Konzept des B5-Modells deskriptiv als Ensemble relativ stabiler Persönlichkeitsdispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind. Das „Fünf Faktoren Persönlichkeitsmodell“ (Big Five oder Big 5-Modell) wurde für das Forschungssetting herangezogen, da dieses bis heute als stabiler Vektor in der Summe aller Persönlichkeitstheorien verankert ist. Die in dem wissenschaftlichen Fundament bearbeiteten fünf Faktoren wurden von Costa und McCrae (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 10) postuliert, in der Originalfassung von Costa & McCrae (1995) als „vielgestaltige Ansammlungen von spezifischen Kognitionen, Affekten und von Verhaltenstendenzen, die unterschiedlich gruppierbar sind“ definiert und folgend in hierarchisch unterteilte Facetten, diesen Items zugeordnet. Die Struktur der „Big Five“ gliedert die Persönlichkeit, laut lexikalischem Ansatz, in die fünf Dimensionen Neurotizismus (N), Extraversion (E), Offenheit für Erfahrung (O), Verträglichkeit (V) und Gewissenhaftigkeit (G). Diese sind bei allen Menschen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden (Gerlitz, 2005, S. 10) und gelten derzeit in ihrer Konzeption und Operationalisierung als das etablierteste Eigenschaftsmodell der Persönlichkeit (Muck, 2004, S. 203).

Neurotizismus oder emotionale Instabilität wird von Persönlichkeitsforschern auch als Hang zur ständigen selbstabwerteten Grundeinstellung und abnormen Erlebnisverarbeitung als Vulnerabilität bezeichnet (Utsch et. al, 2014). Dieses Konstrukt reicht von völliger emotionaler Labilität (N+) und Ängstlichkeit bis hin zur Stabilität (N-) und totaler Angstfreiheit. Hoher Neurotizismus bedeutet somit emotionale Instabilität und zeigt den Grad negativer Emotionen an, wobei sich

ABBILDUNG 1: Neugierdemodell Zehetner



in Folge oft „unangepasste Formen der Problembewältigung“ (Fay, 2005, S. 67) entwickeln. Interessanterweise ist dies der einzige Faktor der Big Five, der als Negativum ausgewiesen ist. Im Englischen hingegen wird das Item Neurotizismus als neutrales Wort „Emotional of Stability“ bezeichnet (Barrick, 1993, S. 111), jedoch in der näheren Erläuterung, ebenfalls von negativer Perspektive, als „viewed from the negativ pole“, beschrieben (ebd).

Verträglichkeit reicht in ihrer Spannweite von wenig sozialer Kompetenz, Aggressivität und Herausforderung (Howard, 2002, S. 74) bis hin zu sehr hohen Werten an Empathie gegenüber den Mitmenschen. Hauptsächlich geht es um Geisteshaltungen in sozialen Domänen und menschlichen Interaktionen, denn verträgliche Personen sind angenehme Zeitgenossen. Sie sind vertrauensvoll, helfen bei Bedarf und vergeben leichter als Mitmenschen, die diese Eigenschaft nicht besitzen. Auch der Begriff der Liebe wird diesem Persönlichkeitsfaktor zugeordnet (Asendorpf, 2011, S. 68). Ein Nachteil bei hohen Werten entsteht durch die große Vertrauensbasis, die nicht von allen Individuen gleichermaßen erwidert wird. Die allgemeine Wertschätzung der Gesellschaft ist in diesem Bezug klar definiert, denn Personen mit den Persönlichkeitsattributen warmherzig, gütig und hilfsbereit werden jenen mit den Merkmalen kaltherzig, selbstüchtig und unkooperativ vorgezogen (ebd. S. 92). Somit kann Verträglichkeit als Motivation, die zwischenmenschlichen Interaktionen anzustreben und aufrechtzuerhalten, beschrieben werden. Denn Personen, die verträglich sind, verhalten sich meist rücksichtsvoll und selbstlos, weiters bemühen sie sich stets um andere und stehen ihnen hilfreich zur Seite. Jedoch ist die Erwartungshaltung auf Gegenseitigkeit dieses Verhaltensschemas hoch. Verträglichen Personen fällt es leichter, im Team zu arbeiten, da die soziale Annahme der Mitmenschen eine Art Zugehörigkeitsgefühl und im weiteren Sinn Teil eines Ganzen zu sein, erzeugt. Grundlegend sind in der Gesellschaft hohe Verträglichkeitswerte erwünscht, wobei ein zu hohes Maß oft als naiv und selbstwerterniedrigend gesehen wird (Asendorpf, 2011, S. 68).

Die Skala der Gewissenhaftigkeit reicht von niedrigen Werten, die mit Ungenauigkeit, Inkonsequenz und Impulsivität einhergehen, bis zu sehr hohen Werten der Sorgfalt, des Leistungsstrebens sowie der Willenskontrolle (Henning & Netter, 2005, S. 24). Die Fokussierung bzw. die Zielverfolgung ohne jegliche Abweichung (Howard, 2002, S. 85) geht mit der Definition von Kontrollbedürfnis der eigenen sowie fremden Gefühle und Handlungen einher (Henning & Netter, 2005, S. 24). Diese sogenannten Sekundärtugenden wurden lange nicht beachtet. Galten doch Personen, die fleißig und ordentlich sind, eher als langweilig und un kreativ. Da das Arbeits- und Leistungsverhalten am engsten von allen Big-Five-Dimensionen mit der Gewissenhaftigkeit korreliert, sind hohe Werte zuträglich für berufliche Erfolge, aber auch die Disziplin dem eigenen Körper gegenüber und damit eine gesündere Lebensweise wird wahrscheinlicher. Sehr hohe Werte münden aber oft in einer Überkontrolle der Mitmenschen (Saum-Aldehoff, 2012, S. 112).

Das Persönlichkeitskonstrukt der Extraversion wurde erstmalig um 1920 von den Wissenschaftlern Jung und Kretschmer im Ansatz formuliert und ist somit eines der ältesten (Henning & Netter, 2005, S. 14). Basierend auf der wissenschaftlichen Aussage, handelt es sich bei der Extraversion gewissermaßen um die Mutter der Big Five. Kein Faktor ist so gut erforscht wie die Extraversion. Die Bandbreite des Persönlichkeitsbereichs zieht sich von Introversion (niedrige Werte) bis hin zur Aktivität, Antriebsfreude und Geselligkeit (hohe Werte der Extraversion). Menschen, die extravertiert sind, sind meist aktiv sowie temperamentvoll und haben eine hohe Spontaneität (vgl. Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68). Dieses Verhalten ist offensichtlich und auch von wissenschaftlichen Laien sehr gut erkenn- und beschreibbar, wobei sich die Eigenschaft nicht ausschließlich auf soziale Kommunikation bezieht, sondern auch auf Zieldefinitionen und die Befriedigung von Bedürfnissen sowie die Abwechslungssuche (vgl. Henning & Netter, 2005, S. 14). Personen mit hohen Werten fühlen sich in der Nähe von anderen Menschen wohl, sind sehr kontaktfreudig und gesprächig (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68), dies geht meist mit einer „positiv optimistisch gefärbten Grundstimmung einher“ (Henning & Netter, 2005, S. 14). Weiters empfinden sie die Umwelt unmittelbar und positiv, denken in Fakten und reflektieren Sicherheit und Wärme. Solche Personen verfügen meist auch über Intuitionen, die das Gespür für Kommendes darlegt, jedoch oft mit der Schwierigkeit verbunden ist, Projekte oder Situationen zu vollenden (vgl. Fisseni, 1998, S. 67f). Gegensätzlich sind introvertierte Persönlichkeiten gerne alleine und meiden Menschenansammlungen. Ihnen wirft man im Zuge der Eigenschaft oft Unfreundlichkeit vor. Doch bei näherer Auseinandersetzung mit dem Menschen wird diese Disposition oft revidiert (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 68). Introvertierte Personen sind in ihren Emotionen nach innen – das heißt abstrahierend gepolt. Sie steuern den Fokus auf ihr eigenes Erleben und sind subjektiv darauf ausgerichtet, andere an den eigenen Empfindungen nicht teilhaben zu lassen (Saum-Aldehoff, 2011, S. 51). Henrik Ibsen hat in seinem Zitat einen neuen Zugang zu dieser Eigenschaft formuliert: „Der Starke ist am mächtigsten allein“ (Howard, 2002, S. 49). Das bedeutet, dass introvertierte Personen am liebsten für sich sind und im Weiteren, dass Ruhe und die vollkommene Absenz sensorischer Stimulation gesucht wird. Cain (2013) schreibt in ihrem Buch „Still – Die Kraft der Introvertierten“ über viele Vorteile der Introversion, unterbreitet aber auch Handlungsweisen beim Umgang mit diesem Charakterzug. Die meisten Menschen weisen jedoch ambivertierte Züge auf, das heißt, diese zwei Gegenpole stellen sich alternierend dar und werden selten zur Gänze ausgeprägt.

Der fünfte Faktor der Big Five, Offenheit für Neues, beschreibt die „intellektuelle Neugier als Bestandteil des menschlichen Wesens“ (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130). Diese Persönlichkeitseigenschaft erläutert die Divergenz von niedrigen Werten – diese deskriptivieren das Traditionsbewusstsein und das bewahren-

de Interaktionsmuster (Howard, 2002, S. 62) – bis hin zu hohen Werten, die sich durch Experimentierfreudigkeit, Fantasienreichtum und Kreativität auszeichnen. Offenheit kann sich in vielen differenten Strukturen zeigen. Ein Individuum kann offen sein für Erfahrungen, Werte und Normen sowie für neue Ideen (Ostendorf, 2004, S. 41). Auch die Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und Einstellungen ist zu erwähnen (Rogers, 2004, S. 175). In dem Zusammenhang spielt der Selbstwert eine große Rolle, denn Menschen, die offen gegenüber sich selbst und anderen sind, verfügen über ein hohes Selbstvertrauen. Hingegen sind Individuen, die Anderes nicht zulassen und oft sogar ablehnen, von niedrigem Selbstwert gezeichnet (Titze, 2002, S. 38).

Belastungserleben von Studierenden in den Pädagogisch-Praktischen Studien (SPAVEM)

SPAVEM orientiert sich am arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer. AVEM ist ein diagnostisches Instrument mit dem beurteilt werden kann, wie die Anforderungen der Arbeitswelt erlebt werden, beziehungsweise wie man sich diesen Anforderungen gegenüber verhält. Dies geschieht unter einem Aspekt der Gesundheit. Schaarschmidt und Fischer orientieren sich dabei am Modell von Friedman und Rosenman (1974), das einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Gesundheit postuliert und konzipierten 4 Muster beruflichen Bewältigungsverhaltens. (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 7).

Muster G (Gesundheit): Dieses Muster zeigt ein gesundheitsförderndes Verhalten gegenüber der Arbeit. Kennzeichen sind ein hohes – aber nicht exzessives – Engagement, eine erlebte Widerstandskraft gegenüber Belastungen und positive Emotionen im Sinne von Zufriedenheit und Wohlbefinden. Hervorzuheben ist, dass trotz des hohen Engagements die Distanzierungsfähigkeit erhalten bleibt.

Muster S (Schonung): Hier finden sich geringe Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Stark ausgeprägt sind die Distanzierungsfähigkeit und die relative Zufriedenheit. Die beiden anderen Muster verstehen sich als Risikomuster, weil sie psychische Gefährdungen zeigen und daher für präventive Anliegen besonders wichtig sind.

Risikomuster A (hohe Anstrengung bringt keine positiven Emotionen): Überhöhtes Engagement mit verminderter Widerstandskraft und eher negativen Emotionen. Geringe Ausprägung der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit sowie der Lebenszufriedenheit und des Erlebens sozialer Unterstützung. Auch ist die Resignationstendenz relativ hoch.

Risikomuster B (Erlebensmerkmale des Burnout-Syndroms): Wie bei Muster S liegt ein geringes Engagement vor, allerdings geht es mit einer eingeschränk-

ten Distanzierungsfähigkeit einher. Vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkungen, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen sind weitere Merkmale dieses Musters. Das psychodiagnostische AVEM-Verfahren untersucht elf Dimensionen des Erlebens von Belastungen, die faktorenanalytisch zu drei inhaltlichen Bereichen (Sekundärfaktoren) gebündelt werden: Arbeitsengagement, Widerstandskraft und berufs begleitende Emotionen. Schaarschmidt und Fischer gehen dabei über die bloße Betrachtung des Arbeitsengagements, wie dies bei Friedman und Rosenman der Fall war, hinaus und beziehen auch die psychische Widerstandskraft und die Emotionen mit ein. Sie verweisen darauf, dass eine starke Verausgabung im Beruf bei gleichzeitig hoher Belastbarkeit zu erlebten Erfolgen führt, bei geringen Widerstandsressourcen allerdings ein Misserfolgerleben entstehen kann. Im zweiten Fall kann eine Gesundheitsgefährdung vorliegen, im ersten muss das nicht der Fall sein. Ein „Worcoholic“ ist bei guter Widerstandskraft nicht unbedingt gesundheitsgefährdet. Es wird auch betont, dass ein hohes Arbeitsengagement nicht im Sinne von „je mehr, desto besser“ zu verstehen ist, sondern vielmehr ein zielgerichteter und wohl dosierter Einsatz der persönlichen Ressourcen anzustreben ist. Starke Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit sollten mit einer angemessenen Verausgabungsbereitschaft und einer entsprechenden Distanzierungsfähigkeit einhergehen. Sie verweisen dabei auf die große Bedeutung der Distanzierungsfähigkeit in mehreren arbeitspsychologischen Konzepten z.B. von Richter, Rudolf und Schmidt (1996). Distanzierungsfähigkeit ist auch Bestandteil des Sekundärbereichs Widerstandskraft, die hier im Sinne eines Zutrauens in die eigene Problemlösungsfähigkeit verstanden sein will. Dabei dürften auch entsprechende Coping-Strategien und die Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen. Der Bereich Emotionen bildet den Hintergrund, auf dem sich die Auseinandersetzungen mit den Arbeitsbelastungen vollziehen (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8).

SPAVEM ist ein Instrumentarium, welches versucht, das Belastungserleben von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in den Pädagogisch-Praktischen Studien zu beschreiben. Dazu wurden Items von AVEM ausgewählt und in den Fragestellungen der Begriff „Arbeit“ durch „Schulpraxis“ ersetzt, wo es sinnvoll erschien. In manchen Bereichen wurde der Begriff „Arbeit“ auch durch „Studium“ ersetzt.

Die Validität des Inventars ist gegeben. Es zeigen sich in Untersuchungen auch Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungserleben. Insbesondere Distanzierungsfähigkeit weist einen starken Zusammenhang mit der Entwicklung von Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf. Lehramtsstudierende, die über ein hohes Maß an Distanzierungsfähigkeit verfügen, zeigen positive Veränderung hinsichtlich dieser drei Persönlichkeitsmerkmale (Boxhofer, 2016, S. 73).

3. Forschungsdesiderate und Konzeption der Studie

Es gibt vielfältige Befunde, die Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen mit weiteren Parametern des Lehrberufs aufweisen (Mayr, 2014; Boxhofer, 2014; Cramer & Binder, 2015). So zeigen hohe Werte im Bereich Extraversion und Gewissenhaftigkeit Zusammenhänge mit Berufszufriedenheit und Leistungsorientierung (Cramer, 2016, S. 37).

Hypothese: Es gibt Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Belastungserleben und Neugierdeparametern mit der Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext der Pädagogisch-Praktischen Studien.

Stichprobe

Befragt wurden alle Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Sommersemester 2016. Die Rückmeldequote lag bei ca. 30 %, 224 Studierende haben an der Befragung in vollem Umfang teilgenommen, wobei die Verteilung bezüglich der Studiensemester (2.–6. Semester) gleichmäßig ist. Die quantitative Auswertung erfolgte mit SPSS 24. Die Verteilung der Geschlechter und der Studienrichtungen stellt sich wie folgt dar:

TABELLE 2. Geschlechterverteilung

| | Häufigkeit | Prozent |
|-------------|------------|---------|
| männlich | 30 | 13,4 |
| weiblich | 193 | 86,2 |
| ohne Angabe | 1 | 0,4 |
| gesamt | 224 | 100 |

ABBILDUNG 2. Verteilung Studienrichtung (Angaben im Kreisdiagramm sind Absolutwerte)



Deskriptive Befunde

Für die vorliegende Untersuchung wurden Studierende mit unterschiedlichen Inventaren befragt, um die Fragestellung, ob es Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Kompetenzen und den angeführten Dispositionen gibt, zu beantworten (Kompetenzselbsteinschätzung nach Karner, BFI-10 nach Gosling, SPAVEM-Modell nach Boxhofer, Neugierde-Itembatterie nach Zehetner/Boxhofer, abgeleitet vom Neugierdemodell nach Zehetner). Zur Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen nach dem Karner'schen Modell wurden folgende Fragestellungen vorgenommen: „Bitte beantworten Sie, wie stark Sie IHRE unterschiedlichen Kompetenzen in der Schulpraxis einschätzen. Die einzelnen Kompetenzen sind durch entsprechende Begriffe verdeutlicht“ (vgl. Tabelle 1: Das Karner'sche Kompetenzmodell.) Die Studierenden konnten die einzelnen Kompetenzen mittels 5-stufiger Likertskala bewerten; 5 = sehr hoch, 4 = hoch; 3 = mittel, 2 = niedrig, 1 = sehr niedrig).

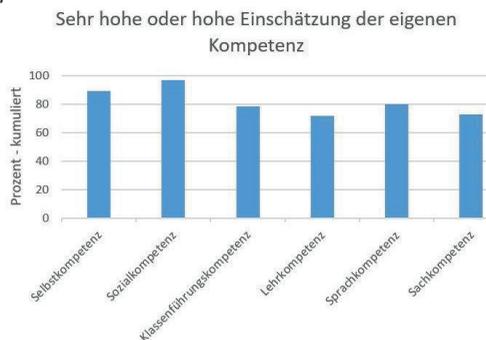
Messung der Kompetenzen

TABELLE 3. Statistiken zur Einschätzung der eigenen Kompetenz der Studierenden

| | Selbst- | Sozial- | Klassen- führungs- kompetenz | Lehr- | Sach- | Sprach- |
|-------------------------|---------|---------|------------------------------------|-------|-------|---------|
| Mittelwert | 4,18 | 4,59 | 3,91 | 3,83 | 3,90 | 4,10 |
| Standard- abweichung | ,610 | ,569 | ,629 | ,716 | ,711 | ,751 |

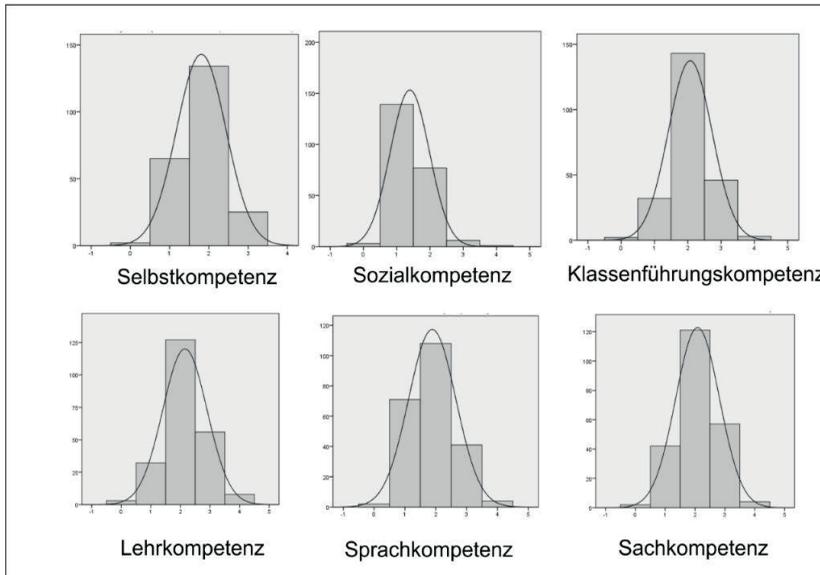
Das Selbstbild der Studierenden hinsichtlich der abgefragten Kompetenzen ist ausgesprochen positiv. So gaben über 96 % an, dass sie über eine sehr hohe oder hohe Sozialkompetenz verfügen, 88,8 % der Studierenden schätzen ihre Selbstkompetenz sehr hoch bzw. hoch ein.

ABBILDUNG 3. Kumulierte Prozentangaben für hohe und sehr hohe Einschätzung der eigenen Kompetenzen



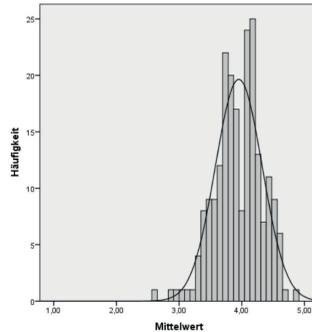
Die Ergebnisse zeigen für die Sozialkompetenz keine normalverteilten Werte. Die weiteren Berechnungen mit der Sozialkompetenz sind daher nicht aussagekräftig zu bewerten. Die Normalverteilung der anderen Kompetenzen ist ebenfalls schief, allerdings ergeben sich in den bewerteten Abschnitten normalverteilte Darstellungen.

ABBILDUNG 4. Verteilung der Kompetenzwerte



Messung der Neugierde fördernden Dispositionen

Bezugnehmend auf das Neugierdemodell von Zehetner, entwickelten die Autorinnen und Autoren eine Itematterie zur Messung eines förderlichen bzw. hemmenden Dispositionskomplexes für Neugierde (23 Items). Dabei wurden jene Bereiche des Neugierdemodells ausgewählt, die empirisch mittels eines Fragebogens zugänglich sind. Um zum Beispiel die differente Explorationsmodalität zu messen, wurde folgendes Item verwendet: „Ich hatte in meiner Kindheit viele Möglichkeiten, verschiedene Dinge (z. B. Sportarten, Musikinstrumente, ...) auszuprobieren.“ Zur Bewertung der Autonomieorientierung wurde folgendes Item befragt: „Ich konnte sehr früh eigene Entscheidungen treffen.“ Die Verteilung der Mittelwerte lässt sich folgendermaßen darstellen. Eine Normalverteilung zeigt sich nur im oberen Messbereich.

ABBILDUNG 5. Verteilung der Mittelwerte der 23 Items der Neugierde fördernden Dispositionen

Die Items konnten mittels 5-stufiger Likertskala beantwortet werden.

TABELLE 4. Reliabilität – Zusammenfassung der Fallverarbeitung

| Fälle | N | Prozent |
|-----------------|-----|---------|
| Gültig | 211 | 94,2 |
| Ausgeschlossen* | 13 | 5,8 |
| Gesamt | 224 | 100 |

* Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

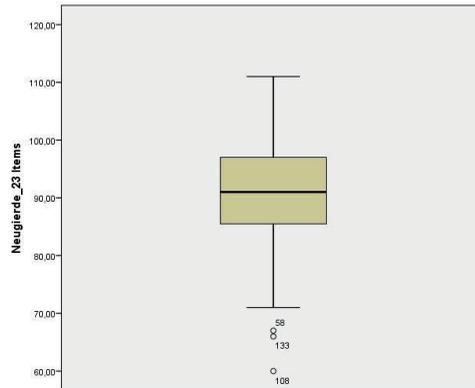
| Reliabilitätsstatistiken | |
|--------------------------|------------------|
| Cronbachs Alpha | Anzahl der Items |
| .772 | 23 |

Der Alphawert .772 ist für 23 Items relativ niedrig. Zur Weiterentwicklung der Batterie wird die Itemschwierigkeit anzuheben sein. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass Studierende über einen hohen förderlichen Dispositionskomplex für Neugierde verfügen.

Tabelle 5. Deskriptive Statistiken – Neugierde

| Neugierde_23 Items | | |
|----------------------------|---------|---------|
| N | Gültig | 212 |
| | Fehlend | 12 |
| Mittelwert | | 90,9009 |
| Median | | 91,0000 |
| Standardabweichung | | 8,60864 |
| Schiefe | | -,342 |
| Standardfehler der Schiefe | | ,167 |
| Minimum | | 60,00 |
| Maximum | | 111,00 |
| Perzentile | 25 | 85,2500 |
| | 50 | 91,0000 |
| | 75 | 97,0000 |

Abbildung 6: Boxplotgrafik zur Verteilung der Dispositionswerte für Neugierde



Messung der Persönlichkeitsmerkmale

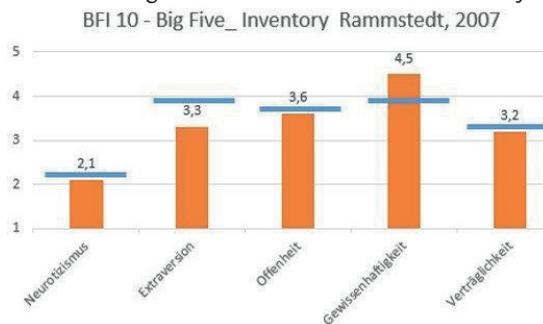
Die Einschätzung der Persönlichkeitsmerkmale nach dem Big-Five-Modell erfolgt durch das Ten-Item-Personality-Inventory (TIPI 10) nach Gosling (Gosling, 2003).

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken – Persönlichkeitsmerkmale B5

| | | Statistiken | | | | |
|----------------------------|---------|---------------|--------------|-----------|--------------------|-----------------|
| | | Neurotizismus | Extraversion | Offenheit | Gewissenhaftigkeit | Verträglichkeit |
| N | Gültig | 223 | 221 | 222 | 223 | 223 |
| | Fehlend | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Mittelwert | | 2,0807 | 3,3394 | 3,6261 | 4,5426 | 3,2982 |
| Standardabweichung | | ,64391 | ,93188 | ,59587 | ,58257 | ,51298 |
| Schiefe | | ,538 | -,233 | -,192 | -1,857 | -,742 |
| Standardfehler der Schiefe | | ,163 | ,164 | ,163 | ,163 | ,163 |

Die Ergebnisse zeigen Abweichungen zu den Referenzwerten von Gosling (blaue Linie). (Referenzwerte für Alter 18–35; hohe Bildung; $n = 1134$; $N = 2,25$; $E = 3,93$; $O = 3,73$; $G = 3,91$; $V = 3,44$).

Abbildung 7: Mittelwertsdarstellung der Persönlichkeitsmerkmale mit Referenzwerten



Im Unterschied zu Studien von Eder zeigen sich geringere Werte für den Bereich Offenheit. Für den Lehrberuf scheinen die Merkmale Extraversion, Belastbarkeit (hier als Neurotizismus angeführt – Personen mit niedrigen Neurotizismuswerten sind emotional stabiler, lassen sich nicht leicht aus der Ruhe bringen und haben einen stabilen Umgang mit Stresssituationen) und Gewissenhaftigkeit von besonderer Bedeutung zu sein (Eder, 2008, S. 282). Diese drei Bereiche zeigen in der vorliegenden Studie ansprechende Werte.

Messung des Belastungserlebens

Das Belastungserleben der Studierenden wurde durch das SPAVEM-Inventar gemessen. Die Befragung erfolgte mittels 44 Items, die den elf Dimensionen und somit den drei inhaltlichen Bereichen Engagement, Emotionen und Widerstandskraft zugeordnet wurden, wobei Engagement durch die Dimensionen subjektive Bedeutung der Schulpraxis, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabensbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit markiert wird. Emotionen werden durch die Dimensionen Erfolgserleben in der Schulpraxis, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung bestimmt. Der Bereich Widerstandskraft wird durch die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationsbereitschaft, Offene Problembewältigung und Ausgeglichenheit repräsentiert (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9–10).

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken – inhaltliche Bereiche SPAVEM

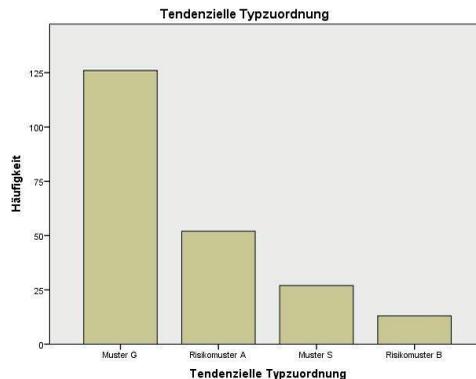
| | Neurotizismus | Extraversion | Offenheit | Gewissenhaftigkeit | Verträglichkeit |
|----------------------------|---------------|--------------|-----------|--------------------|-----------------|
| N | | | | | |
| Gültig | 223 | 221 | 222 | 223 | 223 |
| Fehlend | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Mittelwert | 2,0807 | 3,3394 | 3,6261 | 4,5426 | 3,2982 |
| Standardabweichung | ,64391 | ,93188 | ,59587 | ,58257 | ,51298 |
| Schiefe | ,538 | -,233 | -,192 | -1,857 | -,742 |
| Standardfehler der Schiefe | ,163 | ,164 | ,163 | ,163 | ,163 |

Es erfolgte weiters eine entsprechende Berechnung der Typenzugehörigkeit aus den Itemwerten. Grundsätzlich verfügen die Studierenden über ein gesundes Muster zur Bewältigung von Belastungen. Immerhin sind aber beinahe 30% einem Risikomuster zuzuordnen.

Tabelle 8: Tendenzielle Typzuordnung - SPAVEM

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente |
|---------|----------------|------------|---------|---------------------|
| Gültig | Muster G | 126 | 56,3 | 57,8 |
| | Risikomuster A | 52 | 23,2 | 23,9 |
| | Muster S | 27 | 12,1 | 12,4 |
| | Risikomuster B | 13 | 5,8 | 6,0 |
| | Gesamt | 218 | 97,3 | 100,0 |
| Fehlend | System | 6 | 2,7 | |
| Gesamt | | 224 | 100,0 | |

Abbildung 8: Häufigkeiten der tendenziellen Typenzuordnung SPAVEM



Korrelationsanalytische Zusammenhänge

Die Faktoren der einzelnen Inventare wurden miteinander korreliert. Hier zeigen sich vielfältige Zusammenhänge. So korrelieren Persönlichkeitsmerkmale mit der Einschätzung von Kompetenzen wie folgt.

Neurotizismus korreliert negativ hoch signifikant mit Selbstkompetenz und Sprachkompetenz und signifikant mit Klassenführungs- und Lehrkompetenz. Je neurotischer, desto geringer die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Extraversion korreliert hoch signifikant mit Selbstkompetenz und Klassenführungs- und Sprachkompetenz. Je extrovertierter, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz. Offenheit (für Neues) korreliert hoch signifikant mit Sprachkompetenz. Je offener, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Gewissenhaftigkeit korreliert hoch signifikant mit Sozialkompetenz und signifikant mit Klassenführungs- und Sachkompetenz. Je gewissenhafter, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

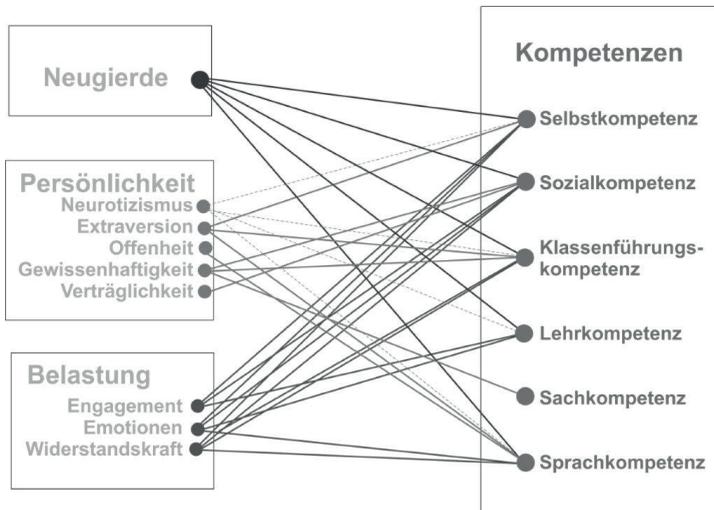
Verträglichkeit korreliert hoch signifikant mit Sozialkompetenz. Je verträglicher, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Dispositionskomplexe für Neugierde zeigen hoch signifikante Zusammenhänge zwischen allen Kompetenzbereichen mit Ausnahme von Sachkompetenz. Je Neugierde fördernder, desto höher die entsprechende Bewertung der eigenen Kompetenz.

Es gibt hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den 11 Dimensionen von SPAVEM und der Bewertung der eigenen Kompetenzen. So korreliert z.B. Erfolgserleben in den Pädagogisch-Praktischen Studien hochsignifikant mit allen Kompetenzbereichen. Perfektionsstreben und Verausgabensbereitschaft in den Pädagogisch-Praktischen Studien korreliert hochsignifikant mit der Einschätzung von Lehr- und Sachkompetenz. Ebenso zeigen sich hochsignifikante Zusammenhänge

zwischen der Einschätzung der Kompetenzen und den inhaltlichen Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen, die – faktorenanalytisch gestützt – aus den 11 Dimensionen kumulierbar sind (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9). Signifikante Unterschiede der Bewertung der eigenen Kompetenzen zeigen sich auch hinsichtlich der tendenziellen Typenzuordnung von SPAVEM. Grundsätzlich ist von einem Zusammenhang der beschriebenen Modelle auszugehen.

Abbildung 9: Signifikante Zusammenhänge (strichliert: negative Korrelation)



Die einzelnen Korrelationswerte stellen sich wie folgt dar:

Tabelle 9: Signifikante Korrelationen

| | Selbstkompetenz | Sozialkompetenz | Klassenführungs-kompetenz | Lehrkompetenz | Sachkompetenz | Sprachkompetenz |
|----------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------|---------------|---------------|-----------------|
| Neugierde | ,353** | ,224** | ,303** | ,209** | | ,292** |
| B5 - Neurotizismus | -,232** | | -,176** | -,150** | | -,198** |
| B5 - Extraversion | ,278** | ,140* | ,224** | | | ,190** |
| B5 - Offenheit | | | | | | ,165** |
| B5 - Gewissenhaftigkeit | | ,209** | | | ,152* | |
| B5 - Verträglichkeit | | ,249** | | ,136* | | |
| Belastung Engagement | ,143* | ,154* | | ,218** | | |
| Belastung Emotionen | ,193** | ,283** | ,257** | ,313** | | ,143* |
| Belastung Widerstandskraft | ,329** | ,222** | ,321** | | | ,242* |

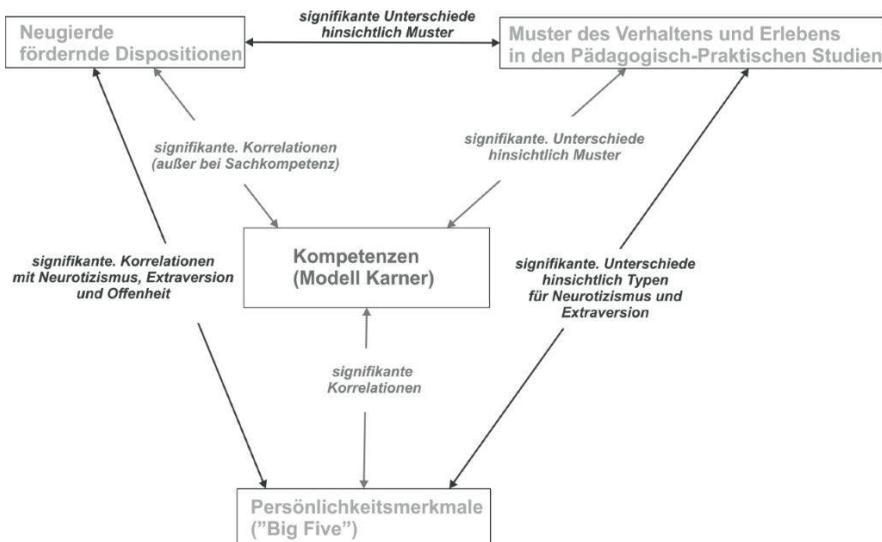
4. Fazit und Diskurs

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die vorliegende Erhebung Ergebnisse von jenen Studierenden wiedergibt, die über ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit verfügen. Nicht zu vernachlässigen ist auch, dass möglicherweise viele Antworten im Kontext der sozialen Erwünschtheit für den Lehrberuf erfolgten. Unter diesen Gesichtspunkten sind die Ergebnisse auch zu bewerten.

Persönlichkeitsmerkmale zeigen signifikante Zusammenhänge mit der Einschätzung entsprechender Kompetenzbereiche ebenso, wie mit der Bewertung von Neugierde fördernden Dispositionen und Belastungsdimensionen.

Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungserleben zeigen sich auch bei Untersuchungen von Cramer und Boxhofer (Cramer, 2012, S. 227; Boxhofer, 2015, S. 75). Studierende, die sich in den Kompetenzbereichen nach KARNER hoch einschätzen, bewerten ihre – für die Neugierde förderlichen – Dispositionskomplexe besonders hoch, haben hohe Werte in – für den Lehrberuf wichtigen – Persönlichkeitsmerkmalen (B₅) und verfügen über ein gesundes Bewältigungsmuster (SPAVEM) für Belastungen.

Abbildung 10: Korrelationsmodell der WaLeKo-Befragung



Disseminationskonstrukte der vorliegenden Ergebnisse für die hochschulische Lehre können sich nur in Form eines Gewährseins der komplexen Zusammenhänge für die Einschätzung der eigenen Kompetenz manifestieren. Ob alle diese Kompetenzvernetzungen von Lehramtsstudierenden einst für Schüler/-innen entsprechende Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten darstellen und damit ein starkes innerliches

Beteiligt sein – im Sinne von „wholehearted purposeful activity“ – bewirken, ist nicht beantwortbar, als pädagogisches Anliegen aber ständig präsent (Dewey, 1916, Kilpatrick, 1918 in Bosse, 2009, S. 148). Pädagogische Leidenschaft und pädagogische Kompetenzen manifestieren sich in einem Wechselspiel aus Neugierde, bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewusstmachung der eigenen Ressourcen.

Literatur

- Asendorpf, J. (2011). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1993). Autonomy as a Moderator of the Relationships between the Big Five Personality Dimensions and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111–118.
- Bosse, D. (2009). Unterricht im Jahre 2020. In: D. Bosse & P. Posch (Hrsg), *Schule 2020 aus Expertensicht* (S. 143–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boxhofer, E. (2015). Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In R. Bolle (Hrsg), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien* (BaSS) (S. 47–80). Band 10. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger. (Hrsg), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Cain, S. (2013). *Still - Die Kraft der Introvertierten*. München: Wilhelm Goldmann.
- Carle, U., & Berthold, B. (2006). Definition von Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“. In A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung* (S. 71–77). Berlin: LIT.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887–898. DOI: 10.1016/0191-8869(91)90177-D
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 273–293). Wien: LIT.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Braunschweig: Beltz.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer*, QUEM-Report 62. Berlin.
- Fay, E. (2005). *Tests unter der Lupe 5: Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fisseni, H.-J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick*. Göttingen: Hogrefe.

- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Frey, A. (1999). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik* 1, 29–56.
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Grunder, H., & Bohl, T. (Hrsg.). (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett.
- Henning, J., & Netter, P. (2005). *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit*. München: Elsevier – Akademischer Verlag.
- Holland, J.L. (1994). *SDS - Self Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, P. J., & Howard, J. M. (2002). *Führen mit dem BIG-FIVE Persönlichkeitsmodell*. Frankfurt/Main: Campus.
- Jäger, R. (2002). Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften – erfassen und trainieren, aber wie? *Seminar*, 3, 27–38.
- Kang, M., Hsu, M., Krajbich, I., Loewenstein, G., McClure, S., Wang, J., & Camerer, C. (2009). The wick in the candle of learning. Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963–973.
- Karner, C. (2012). *Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Karner, C. (2016). Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft. In E. Boxhofer, G. Zehetner, A. Donner-Sparlinek, C. Karner (Hrsg.), *Pädagogisch-Praktische Studien* (S. 15–20). Linz: Trauner.
- Kashdan, T. (2010). *Curious - Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York: Haper Collins.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien* (S. 195–212). Münster: Waxmann.
- Kraler, C. (2008). Das Selbstbild von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 295–321). Wien: LIT.

- Lersch, R. (2006). Grenzen und Möglichkeiten bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung* (S. 164–182). Berlin: LIT.
- Loewenstein, G. (2007). *Exotic Preferences: Behavioral Economics and Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.) (2006), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.
- McCrae, R. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Muck, P. M. (2004). Rezension des "NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae (NEO-PI-R)" von F. Ostendorf und A. Angleitner. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 48, 203–210.
- Naylor, F. D. (1981). A State-Trait Curiosity Inventory. *Australian Psychology*, 16(2), 172–183.
- Ostendorf F. & Angleitner A. (2004). *NEO-PI-R, NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, L. A. (1981). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhard.
- Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Richter, P., Rudolf, M., & Schmidt, C. F. (1996). *Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA)*. Frankfurt/M.: Swets & Zeilinger.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rogers, C. R. (2004). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). *Big Five – sich selbst und andere erkennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. London: Pearson PLC.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* (S. 281–308). Paderborn: Schöningh.
- Schatz, M., & Schrittmesser, I. (2013). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 173–194). Hohengehren: Schneider.
- Seibert, N. (2000). *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Regensburg: Julius Klinkhardt.

- Seyfried, C., Weinberger, A. & Reitingner, J. (2013). Dispositions Inventory for Education. In A. Weinberger (Hrsg). *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 113–134). Wien: LIT.
- Slusarek, M. (1995). *Neugier und Problemlösen - Zum Einfluss motivationaler Faktoren auf kognitive Fertigkeiten bei Vorschulkindern*. Münster: Waxmann.
- Spitzer, M., & Bertram, W. (2012). *Hirnforschung für Neu(ro)ugierige*. Stuttgart: Schat-tauer.
- Titze, C., & Rischar, K. (2002). *Methoden der Persönlichkeitsanalyse: Menschen beur-teilen und auswählen*. Renningen: Expert.
- Utsch M., Bonelli, R., & Pfeifer, S. (2014). *Psychotherapie und Spiritualität: Mit existen-ziellen Konflikten und Transzendenzfragen professionell umgehen*. Berlin: Springer.
- Vester, F. (1978). *Denken, Lernen, Vergessen - Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?* München: dtv – Wissen.
- Voss, H.-G., & Keller, H. (1981). *Neugierforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Young-Dal, Y. (2000). *Das Flow-Erlebnis und seine empirischen Implikationen für die Psychotherapie*. München: Herbert Utz.
- Zehetner, G. (2014). *Die positive Kraft der Neugier – Ein evidenzbasiertes Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis* (Dissertation). Linz: Trauner.



Zur Bedeutung von Supervision als integraler Bestandteil in Masterstudiengängen

Studie am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung

Michaela Gugler^a, Christian Huber^a, Christian Endler^a, & Danièle Hollick^b

^aInteruniversitäres Kolleg Graz/Schloss Seggau

^bPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Institut für Forschung und Entwicklung
daniele.hollick@ph-linz.at

EINGELANGT 27 FEB 2018

ÜBERARBEITET 23 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Mehrwert Studierenden eine kontinuierlich begleitende Supervision im Rahmen eines Masterstudienganges für ihre Kompetenzentwicklung bietet. Ausgehend vom Ansatz der Aktionsforschung wurde dazu eine Studie am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau mit einem Mixed Methods Design durchgeführt. Dabei wurden Studierende fach- und jahrgangübergreifend zum einen über ihr Erleben der Supervision und zum anderen hinsichtlich der Erreichung der curricular festgelegten Lernziele befragt. Aus der Integration der Ergebnisse beider Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass sich die über mehrere Semester begleitende Supervision förderlich auf die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse auswirkt. Die Rolle der Gruppe als Ressource für die einzelnen Studierenden kam dabei klar zum Ausdruck.

SCHLÜSSELWÖRTER: Hochschuldidaktik, Supervision, Mixed Methods

1. Ausgangssituation

Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau, Österreich, ist eine seit 2000 bestehende Forschungs- und Bildungsplattform, die bis 2012 Master-Lehrgänge universitären Charakters anbot und seither ihr Know-how für den Betrieb von Außenstellen verschiedener Universitäten zur Verfügung stellt. Diese bieten Programme zum Master (MSc, MEd) und Doktorat (Dr.) für Menschen aus helfenden und lehrenden Berufen an, und zwar in den Bereichen Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungswissenschaften („Health Sciences“, „Child Development“, „Education“ (Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau). Den Kern des Leitbildes des von der Europäischen Kommission geförderten Projektes (Leonardo da Vinci A/02/BF/PP-124.205) bildet aufgrund der berufsbedingten Diversität der Studierenden ein spezifisches hochschuldidaktisches Konzept, um den unterschiedlichen Lernausgangslagen gerecht zu werden (Roth et al., 2014). Die

Umsetzung des hochschuldidaktischen Konzeptes, ausgehend vom Ansatz des Blended-Learning, basiert auf einer salutogenetischen Grundhaltung in den Lehr- und Lernarrangements. So wird die Verschiedenheit der Teilnehmenden in der Gruppe „als Ressource zur interdisziplinären Vernetzung und zum „Querdenken“, um neue Wahrnehmungsaspekte und Interventionsformen zu integrieren“ (Endler et al., 2012), wahrgenommen. Die Implementierung einer kontinuierlichen Supervision im Curriculum der Bildungsangebote wird im Zusammenhang mit theoriebasierter Reflexion als integratives Angebot für Kompetenzentwicklung beschrieben (ebd.).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welcher Mehrwert sich durch eine kontinuierliche Fachsupervision in Masterstudiengängen aus Sicht der Studierenden ergibt. Ziel ist es, Potentiale für eine begleitende Supervision im Rahmen einer Ausbildung auf dem Niveau von Masterstudiengängen für Berufe im Gesundheitswesen sowie in therapeutischen und pädagogischen Bereichen abzuleiten und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung dieses Settings zu nutzen.

Als theoretischer Referenzrahmen wird Bezug genommen auf das salutogenetische Konzept des Kohärenzempfindens (Sense of Coherence) nach Antonovsky (1997) sowie Ansätze der psychotherapeutischen Fallsupervision. Vorgestellt werden Ergebnisse einer Studie, bei der Studierende sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung eigener Sichtweisen, als auch der eigenen Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ befragt wurden. Gewählt wurde ein Mixed-Methods Design um unterschiedliche Aspekte auf die oben genannte Fragestellung zu gewinnen. Im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2006) ergibt das Resultat der Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen einen Mehrwert für das Ableiten von Potentialen einer kontinuierlichen Supervision und deren Weiterentwicklung.

2. Theoretischer Rahmen

Entsprechend dem Leitbild des Interuniversitären Kollegs wird die berufliche Diversität – bezogen auf die unterschiedlichen Qualifikationen sowie Erfahrungen der Teilnehmenden aus den Bereichen Gesundheit, Pädagogik und Soziales – als Ressource für die einzelnen Studierenden aufgegriffen (Roth et al., 2014; Paß, 2014, S. 2). Lern- und Forschungsprozesse erfolgen kompetenzorientiert durch die reflektierende und diskursive Auseinandersetzung mit Lernbereichen (Roth et al., 2014, S. 111). Dabei spielt die salutogenetische Grundhaltung eine Schlüsselrolle in Lern- und Lehrsettings am Kolleg, die sich konzeptionell am „Sense of Coherence“ (SOC) nach Antonovsky (1997) orientiert und sich in der hochschuldidaktischen Gestaltung und Organisation der Lehre widerspiegelt.

„Sense of Coherence“ (SOC) wird als „ein stimmiges und überdauerndes Gefühl des Vertrauens“ aufgefasst, das „auf einen positiven, bewältigbaren und sinn-

haften Umgang mit Anforderungen“ (Seyfried und Plaimauer 2014, S. 17) im Zentrum des hochschuldidaktischen Konzeptes des Interuniversitären Kollegs steht.

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

- (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
- (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
- (3) diese Anforderungen auch Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (Antonovsky 1997, S. 36).

Wie bei Seyfried und Plaimauer (2014, S. 17) wird davon ausgegangen, dass „positive Erfahrungen in diesen o. beschriebenen Dimensionen Kompetenzerleben ermöglichen, was wiederum verstärkend auf Anstrengungen zum professionellen Kompetenzaufbau wirkt“.

Der Verknüpfung eigener Erfahrungen im Arbeitsfeld mit den Lerninhalten im Rahmen der Ausbildung kommt aufgrund der beruflich unterschiedlichen Hintergründe der Teilnehmenden und dem gemeinsamen Lernen am Interuniversitären Kolleg ein besonderer Stellenwert zu. In der in der Ausbildung curricular implementierten Praxissupervision wird die Möglichkeit gesehen, durch Reflexion von Erfahrungen im Arbeitsfeld und eigenen Sichtweisen in der interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe „neue Wahrnehmungsaspekte und Interventionsformen“ in die eigene Kompetenzentwicklung zu integrieren (Endler et al., 2012).

Praxissupervision wird entsprechend psychotherapeutischer Orientierungen in unterschiedlichen Formen angeboten. Das Angebot am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau setzt an der tiefenpsychologisch orientierten Supervisionsgruppe nach Balint (1976) an.

Eine Grundorientierung im gesamten Lehr- und Lernprozess betrifft die Nutzung psychoanalytischer Paradigmen auch für nicht-psychotherapeutische Berufsfelder. Zu den vermittelten Perspektiven gehören: (1) „Der fremde Blick“, d.h. jeden Menschen stets „neu“ betrachten zu können und ihm mit stetiger Offenheit und Akzeptanz gegenüber zu stehen, auch Bekanntes als vollkommen Neues und Fremdes erleben zu können, (2) „Der Freiraum im Reden und die gleichschwebende Aufmerksamkeit im Hören“. Sie ermöglichen einerseits den Lernenden, frei und kreativ zu assoziieren und andererseits den Lehrenden auch den Lernenden, nicht-wertend zuzuhören. Die Phänomene „Übertragung/Gegenübertragung“ werden für beruflichen sowie privaten Alltag bewusst gemacht (Paß, 2007). Die Studierenden lernen, sich zwischen „Empathie und Konfrontation“ zu bewegen, pendeln so betrachtet zwischen Unterstützung, Wärme, Nähe und Herausfor-

derung und Distanz. „Holding und Containing“ beschreibt die Fähigkeit, die Gefühle des Gegenübers zu kompensieren und auszuhalten. Es wird verdeutlicht, dass schon allein „die (therapeutische) Präsenz“ (vgl. Balint 1976) eine Wirkung auf die Studierenden hat. „Wachsen an den eigenen Fehlern und Grenzen“ und „Lachen und Humor in der therapeutischen Beziehung“ werden als wichtige Aspekte der beruflichen und privaten Arbeit den Studierenden nahegebracht (Roth et al., 2014). Die genannten Perspektiven werden einerseits im Rahmen eines Moduls „Tiefenpsychologische Grundlagen“ (Paß & EU-Team, 2005) theoretisch vermittelt und kommen andererseits in den kontinuierlichen Supervisionsgruppen zum Einsatz. Die Entwicklung der Implementierung psychoanalytisch geleiteter Selbsterfahrungsgruppen – wie z. B. die Balintarbeit – im Rahmen universitärer Ausbildung ist gekennzeichnet durch kontroverse Diskussionen über den Stellenwert gruppenspezifischer Prozesse in der Supervision (siehe dazu näher Rhode, 1998; Dietrich-Neunkirchner, 2016). Aktuell wird das entsprechend der Balintarbeit ausgerichtete Setting in der Supervisionsgruppe am Interuniversitären Kolleg wie folgt gestaltet:

Ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmende stellt ein bestehendes Problem mit einem Klienten dar. Bei dieser Falldarstellung trägt der Erzähler, die Erzählerin möglichst in freier Assoziation seine, ihre Erlebnisse, Emotionen und Beziehungsdynamik zu seinem, ihrem Klienten vor. Balint (1976) prägte den Ausspruch „Mut zur eigenen Dummheit“. Dieser Satz dient als ermutigende Aufforderung, sich möglichst ohne Zensur seinen Erinnerungen und Einfällen zu überlassen. Die Gruppenleitung sowie die Gruppe halten sich primär zurück, sodass es den jeweiligen Darstellenden möglich ist, sich mit den eigenen Erzählungen, der eigenen Beziehung zu seinem, ihrem Klienten zu beschäftigen und tiefer in sich hineinzuhören. Enid Balint (1989) beschreibt diesen Prozess im ersten Schritt als Identifikation mit dem Patienten (Hineinspüren, Erkennen und Verwenden der Gegenübertragungsgefühle) „gefolgt von einer Distanzierung, indem eine ‚objektivere‘ Position eingenommen wird“ (Dietrich-Neunkirchner, 2016, S. 13).

In einem nächsten Schritt beschäftigt sich die Gruppe in unterstützender und wertschätzender Weise mit den Darstellungen. Die Erzählungen werden betrachtet und reflektiert und die einzelnen Gruppenteilnehmenden stellen ihre „Außenperspektiven“ zur Verfügung (vgl. ebd., 2016, S. 15). Nach dem Grundprinzip von Balint (1976) ist es die Aufgabe der Gruppenleitung, den Darstellenden vor unangenehmen und beschämenden Situationen zu bewahren. Schließlich versucht die Gruppenleitung, die einzelnen Beobachtungen, vorgebrachten Phantasien, Wünsche und Gefühle zu einem Ganzen zusammenzufügen. Der emotionale Lernprozess für die Darstellenden findet folgenderweise statt: „Er wird bereit, die Gefühle, die ihm der Klient während einer Behandlung entgegenbringt, als auch seine eigenen korrespondierenden Emotionen, zu erkennen, sie innerlich anzunehmen, sie festzuhalten und zu untersuchen, bevor er etwas davon mitteilt oder sie von

sich weist“ (Dietrich-Neunkirchner, 2016, S. 13). Dies entspricht dem „Holding und Containing“, d.h. Gefühle des Gegenübers auszuhalten und zu kompensieren.

Die Rahmenbedingungen einer Balintgruppe stellen eine besondere Lernumgebung dar. „Die Gruppe wird als sozialer Resonanzkörper verstanden, mit der Fähigkeit abgespaltene und verdrängte Gefühle zu bearbeiten“ (ebd., 2016, S. 15).

Das Gruppensetting sowie die Multiprofessionalität der Teilnehmenden, wie es auch am Kolleg im Rahmen einer Präsenzveranstaltung durchgeführt wird, fördert das Interesse des Verstehens und Verstanden-Werdens. Über dieses Üben einer wichtigen therapeutischen wie pädagogischen Fähigkeit hinaus, wird die Balintarbeit zu einem Forschungsinstrument – vom Erfahrungs- und Interaktionslernen, vom „experiential learning“, zum „training in research“ (vgl. Paß, 2011, S. 4).

3. Untersuchung

Die Hauptfrage dieser Untersuchung bezieht sich auf Zugewinne (Profite) der Studierenden durch die Teilnahme an der kontinuierlichen Praxis-Supervision im Rahmen von Masterstudiengänge am Interuniversitären Kolleg (vgl. Das Interuniversitäre Kolleg Graz/ Schloss Seggau 2017). Die Teilnehmenden der Studie gehörten der Studienrichtung „Health Sciences“ = HS und „Child Development/ Education“ = CD an. Es handelte sich um Menschen in helfenden Berufen mit psychosozial- oder heilkundlich-therapeutischem bzw. pädagogischem Schwerpunkt und zumeist langjähriger Berufserfahrung. Die Studierenden hatten bereits über mehrere Semester (zwei bis sechs) an einer kontinuierlichen Supervisionsgruppe (2 x 4 Stunden je Semester) teilgenommen. Die Sozialvariablen wie Alter und Geschlecht wurden nicht erhoben, da diese für die Forschungsfrage in dieser Studie nicht relevant sind.

Untersuchungsdesign

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wurde die Studie entsprechend eines Mixed Methods Designs angelegt, um den Mehrwert der kontinuierlichen Supervision in der Ausbildung aus unterschiedlichen Sichtweisen zu beleuchten. Der Untersuchungsplan entspricht dem Paralleldesign (Kuckartz, 2014, S. 71ff), d.h. es wurden eine quantitative sowie qualitative Teilstudie parallel angelegt. Mixed Methods bezieht sich in dieser Untersuchung auf die Integration der Ergebnisse nach der Auswertung der jeweiligen Teilstudien sowie deren integrierenden Analyse auf einer übergeordneten Ebene (vgl. Kelle, 2014, S. 160). Daraus werden Meta-Inferenzen abgeleitet, die „als gebündelte Schlussfolgerungen höherer Ordnung verstanden werden, die darauf abzielen, gemeinsame Schlussfolgerungen aus den sich bestätigenden, widersprechenden und ergänzenden Ergebnissen zu ziehen und im gesamten Forschungskontext zu reflektieren“ (Hense & Schork, 2017, S. 381).

Bei der qualitativen Teilstudie handelt es sich um eine retrospektive Befragung zum Einfluss der Praxissupervisionserfahrungen auf die Sichtweise auf eigene berufliche Arbeit. Die Frage „Welche Aspekte der kontinuierlichen Praxissupervisionsgruppe haben Ihre Sichtweise von der eigenen beruflichen Arbeit in welcher Weise am meisten beeinflusst“ wurde im Rahmen einer Präsenzveranstaltung am Interuniversitären Kolleg zu Semesterschluss im Juni 2015 insgesamt 87 StudentInnen vorgelegt. Die offene qualitative Evaluationsfrage wurde auf einem vorbereiteten Antwortbogen je nach Wunsch handschriftlich oder per Tastatur in frei zu gestaltender Form beantwortet. Es wurden 61 Antwortbögen vor Ort abgegeben bzw. zeitversetzt zurückgesandt, das entspricht einer Rücklaufquote von rund 70%, die zur Auswertung herangezogen wurden. Dabei wurden die Antworten in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring geordnet. Im Gegensatz zur quantitativen Analyse (Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen) steht hier das inhaltliche Verständnis im Vordergrund (vgl. Mayring, 2015). Von den drei Grundformen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung; Mayring, 2015, S. 67) wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt. Ziel ist es, das bereits vorhandene Material nach sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten zu klassifizieren, in aufeinanderfolgenden Schritten systematisch zusammenzufassen und bestimmte Kategorien zu extrahieren (Mayring, 2015, S. 99). Im Gegensatz zu einer freien Kategorienbildung (induktive Kategoriendefinition) wurde eine gebundene Kategorienbildung angewendet. Dies entspricht der deduktiven Kategorienbildung (ebd., S. 97). Als Hauptkategorien (ebd., S. 68) wurden die Komponenten des „Sense of Coherence“ (SOC) nach Aaron Antonovsky festgelegt. Diese SOC-Komponenten sind „Bedeutsamkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Handhabbarkeit“ (Antonovsky, 1997). Da auch nach Antonovsky diese Dimensionen ineinandergreifen, war eine ausschließende Zuordnung weder möglich noch intendiert. So kann z.B. ein neues Verständnis neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, neue Möglichkeiten der Handhabung können zu vermehrter Bedeutsamkeit führen etc. Unter Bedachtnahme auf diese Unschärfen wurden im Sinne der ‚Kodierregeln nach Mayring‘ (2015, S. 97) Sätze formuliert, die eine eindeutigere Zuordnung ermöglichten. In der vorliegenden Auswertung wurden die verwendeten Kategorien durch folgende Schlüsselsätze eingegrenzt:

Bedeutsamkeit: „Ich finde meine Arbeit bedeutsam“, sowie „ich habe besseren emotionalen/selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen“

Verstehbarkeit: „Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser“

Handhabbarkeit: „Ich kann meine Arbeit besser ausführen“.

Keine Textsequenz wurde in mehreren Kategorien erfasst. Nach ausführlicher, individueller Beschäftigung zweier Personen mit dem Material wurden die Zuordnungen

schließlich von einem Mitglied des Auswertungsduos durch Farbkodierung in den Protokollen vorgeschlagen und vom anderen auf ihre Plausibilität hin überprüft. Marginale Änderungen wurden im Zweierteam diskutiert. Anschließend wurden die, den Kategorien zugeordneten, Textsequenzen jeweils als getrennte Listen erfasst und nochmals von beiden Auswertenden hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu den Kategorien überprüft. Auch hier wurden marginale Vorschläge zu Umstellungen im Zweierteam diskutiert und umgesetzt. Die Subjektivität der Zuordnungen wurde durch diese parallele Sichtung der Daten relativiert. Das Problem der systematischen Verzerrung, das aus der qualitativen Forschung bekannt ist, wurde also soweit wie möglich entschärft (vgl. Endler und Ploner, 2014). Zur besseren Lesbarkeit wurden die Textsequenzen stilistisch geglättet und fallweise mit Verben versehen („sehen, erleben, profitieren, erhalten, ...“). Die handschriftlich festgehaltenen Sätze wurden in der Originalformulierung archiviert.

Die quantitative Datengewinnung erfolgte parallel zur qualitativen Evaluati-on mit derselben Gruppe (siehe Fragestellung und Untersuchungskontext). Die Items des verwendeten Fragebogens ergaben sich aus der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxissupervision“ der Lehrgänge des Interuniversitären Kollegs. Entsprechend der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxissuper- vision“ wurden die Einzelitems zudem zu Kategorien zusammengefasst, und zwar „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Methoden- kompetenz“ und „Handlungskompetenz“. Die erhobenen Daten wurden mit dem Kruskal-Wallis-Test auf die Frage hin überprüft, ob es Unterschiede hinsichtlich des Erreichens der Lehr- und Lernziele durch die „Praxissupervision“ zwischen den Semestern sowie den Stammbereufen der Teilnehmer/-innen gibt.

4. Ergebnisse

Da die Teilstudien entsprechend dem angelegten Untersuchungsdesign parallel und unabhängig voneinander durchgeführt wurden, werden die jeweiligen Ergeb- nisse vorerst getrennt voneinander dargestellt, um im Anschluss in der Diskussi- on Schlussfolgerungen bzw. „Meta-Inferenzen“ aus der Integration der Ergebnisse beider Studien abzuleiten.

Qualitative Befragung

Die Ergebnisdarstellung entspricht den Kategorien, die mit den SOC-Komponen- ten „Bedeutsamkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Handhabbarkeit“ korrespondieren und in den Interviews wie folgt zum Ausdruck kommen:

Bedeutsamkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Bedeutsamkeit: „Ich finde meine Arbeit bedeutsamer“ sowie „Ich habe besseren emotionalen / selbstreflektierten Zugang zu meiner Tätigkeit gewonnen“.

In den Textsequenzen, die unter Bedeutsamkeit zusammengefasst wurden, drücken die TeilnehmerInnen „jene Wahrnehmungen aus, wo sie in Prozesse involviert sind, die das eigene Schicksal betreffen und die die alltägliche Erfahrung bilden“ (Antonovsky, 1997, S.35). Solche Bereicherungen sind vor allem im emotionalen Bereich erlebbar. Aussagen, wie z.B. „beschenkt werden“ (F3), „nutzen was da ist“ (F17), „Emotionen der anderen Gruppenmitglieder aufnehmen“ (F42), „persönliches Wachstum erleben“ (F8), „Zufriedenwerden wahrnehmen“ (F39) sind explizite Beispiele, die darauf hinweisen, dass man das Leben emotional als sinnvoll empfindet (vgl. Antonovsky, 1997).

Verstehbarkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Verstehbarkeit: „Ich verstehe meine Arbeit und ihre Hintergründe besser“.

In den Textsequenzen, die unter Verstehbarkeit zusammengefasst wurden, findet sich die kognitive Sinnhaftigkeit wieder. Die Bereicherung wurde als geordnete, strukturierte und klare Information wahrgenommen. Auch drücken die Teilnehmer/-innen durch ihre Aussagen „eine kognitiv positive bzw. eine vorher-sagbare, geordnete und erklärbare Zukunftserwartung aus“ (Antonovsky, 1997, S. 34). Aussagen wie „ein Thema aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten“ (F1), „Sichtweisen als hilfreich für Paradigmenwechsel erleben“ (F61), „Spannungen beleuchten und dadurch Klarheit gewinnen“ (F28), „neue, objektive Sicht auf die eigene Kompetenz erhalten“ (F42), „Horizontenerweiterung und Ideen erhalten“ (F20) und „die Möglichkeit der Lösung erkennen“ (F53) weisen darauf hin, dass die Realität kognitiv solide beurteilt werden kann.

Handhabbarkeit

Die folgenden Aussagen illustrieren den Aspekt der Handhabbarkeit: „Ich kann meine Arbeit besser ausführen“.

In den Textsequenzen, die unter Handhabbarkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen die Wahrnehmung, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, aus. Durch Aussagen, wie „Intervision mit Kolleg/-innen als hilfreich erleben“ (F10), „die weiteren Möglichkeiten anderer Ansätze kennenlernen“ (F44), „Ressourcen aufdecken und erkennen“ (F16), „neue Aspekte kennenlernen“ (F19), „Vernetzung erleben“ (F4) wird klargelegt, dass das Vertrauen vorhanden ist, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den jeweiligen Anforderungen des Lebens zu begegnen. Vorrangig wichtig sind hier Ressourcen, die man selbst unter Kontrolle hat oder solche, die von anderen Menschen kontrolliert werden, denen man vertraut (Antonovsky, 1997, S. 35).

Quantitative Erfassung der qualitativen Analyse

Die qualitative Analyse wurde zudem auch quantitativ erfasst. Bei der quantitativen Auswertung wurde die Besetzung der Kategorien wie folgt differenziert: allgemein nach den SOC-Komponenten (Bedeutsamkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit, Tab. 1).

Tabelle 1. Quantitative Besetzung der Kategorien

| Kategorie | Teilnehmende |
|----------------|--------------|
| Bedeutsamkeit | 33 |
| Verstehbarkeit | 41 |
| Handhabbarkeit | 58 |

Tendenziell betreffen die meisten der Textsequenzen die SOC-Komponente der Handhabbarkeit (44%), gefolgt von Verstehbarkeit (31%) und Bedeutsamkeit (25%).

Abbildung 1 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien Bedeutsamkeit (B), Verstehbarkeit (V) und Handhabbarkeit (H) jeweils für die Ausbildungsjahrgänge 1, 2 und 3. Tendenziell nimmt der Zugewinn an Bedeutsamkeit zwischen Studienjahr 1 und den Folgejahren zu, der Zugewinn an Verstehbarkeit ab.

Abbildung 1. Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Jahrgangszugehörigkeit. J1, J2 oder J3 = Ausbildungsjahr 1, 2 oder 3

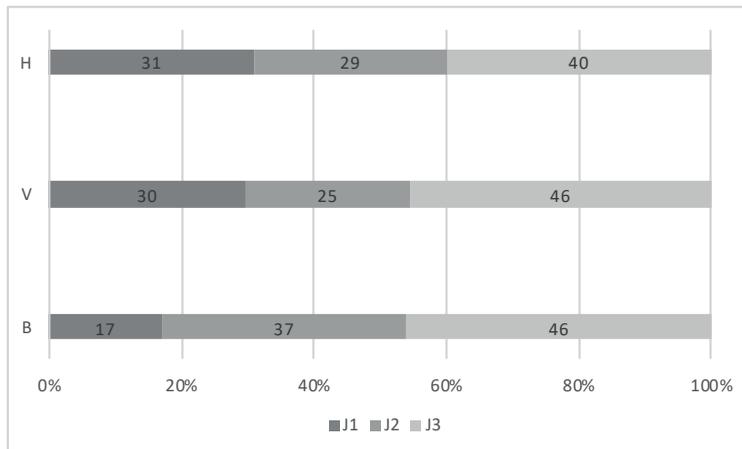


Abbildung 2 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien jeweils in Bezug auf den Stammbetrieb. Für die therapeutischen Berufe („psy“ und „hkt“) steht der Zugewinn an Bedeutsamkeit sowie Verstehbarkeit tendenziell im Vordergrund, während für die Pädagoginnen und Pädagogen der Zugewinn an Handhabbarkeit ausgeprägter scheint.

Abbildung 2. Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Stammerberuf. psych. = psychosozial oder psychotherapeutisch; heilk. = heilkundlich und weiter therapeutisch; päd. = pädagogisch.

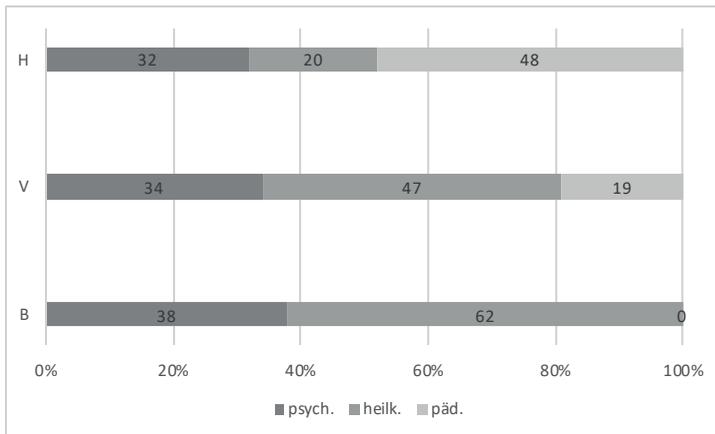
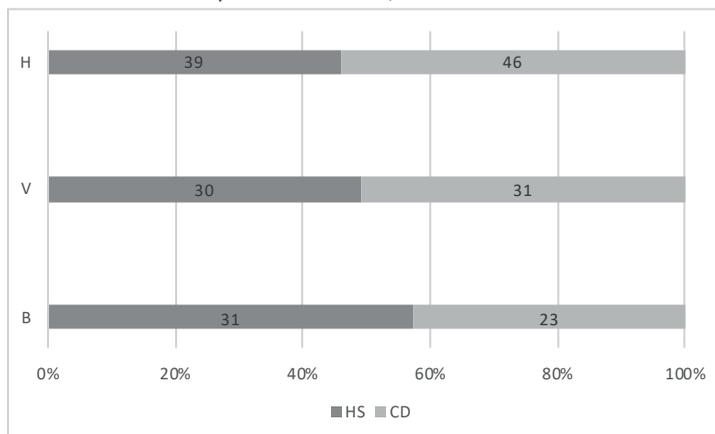


Abbildung 3 zeigt die prozentuelle Verteilung der Textsequenzen zu den Kategorien jeweils in Bezug auf die Studienrichtung. Tendenziell ist der Zugewinn an Bedeutsamkeit für die Angehörigen der Studienrichtung „Health Sciences“ größer, der Zugewinn an Handhabbarkeit für die Angehörigen der Studienrichtung „Child Development“. In diesem Bild spiegelt sich auch die Verteilung der Stammerberufe in den beiden Studienrichtungen wieder.

Abbildung 3: Verteilung der Textsequenzen (in %) nach Studienrichtung (HS = Health Sciences; CD = Child Development/Education)



Quantitative Untersuchung

Die quantitative Datengewinnung erfolgte parallel zur qualitativen Evaluation mit derselben Gruppe (siehe Fragestellung und Untersuchungskontext).

Abbildung 4. Anzahl (in absoluten Zahlen) der Befragten pro Semester und Beruf

| | Anzahl | |
|----------|--------|----|
| Semester | 2 | 29 |
| | 4 | 10 |
| | 6 | 14 |
| Beruf | psych. | 14 |
| | päd. | 10 |
| | heilk. | 24 |

Die Stichprobe setzte sich zusammen aus (N=53) Studierenden mit unterschiedlichen Schwerpunkten bezogen auf ihren Stammbberufen zusammen, wobei fünf Befragte keine Angaben zu ihrer beruflichen Zugehörigkeit abgaben. 14 Studierende haben einen psychologischen Schwerpunkt bezogen auf ihrem beruflichen Hintergrund, 10 einen pädagogischen und 24 einen heilkundlichen.

Erhoben wurde die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Erreichung der Lehr- und Lernziele der besuchten Studiengänge („Health Science“ = HS und „Child Development/ Education“ = CD). Unterschieden wurde auch zwischen den unterschiedlichen Semestern (2., 4. Und 6. Semester). Die Studierenden haben dabei über mehrere Semester bereits an einer kontinuierlichen Supervisionsgruppe (2 x 4 Stunden/ Semester) teilgenommen. Die Sozialvariablen Geschlecht und Alter wurden nicht erhoben, da diese für die Forschungsfrage in dieser Untersuchung als nicht relevant betrachtet wurden.

Als Erhebungsbogen wurden die Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ herangezogen, wobei die Befragten ihre Einschätzungen hinsichtlich des Erreichens der Lehr- und Lernziele auf einer prozentualen Intervallskala abgaben. Die Items des verwendeten Fragebogens ergaben sich aus der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ der Lehrgänge des Interuniversitären Kollegs. Entsprechend der Liste der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ wurden die Einzelitems zudem zu folgenden Kategorien zusammengefasst: „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Selbstkompetenz“, Sozialkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Handlungskompetenz“. Die Ergebnisse werden dahingehend dargestellt, inwieweit tendenzielle Unterschiede zwischen den Semestern und den Berufsgruppen als unabhängige Stichproben vorhanden sind. Aufgrund der geringen Stichprobe der drei untersuchten Gruppen (Beruf sowie Semester) wurden die Daten mittels des Kruskal Wallis Tests geprüft.

Ergebnisse

Die Studierenden schätzen auf einer Skala von 0% bis 100% die Erreichung der Lehr- und Lernziele des Moduls „Praxis supervision“ ein.

Tabelle 1. Mittelwert für die Einschätzung der Erreichung der Lehr- und Lernziele in % Angaben

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Std.-Abweichung |
|--------------------------------|----|---------|---------|------------|-----------------|
| Kenntnisse | 53 | .00 | 100.00 | 75.8491 | 21.29770 |
| Fähigkeiten | 53 | 17.00 | 100.00 | 78.8679 | 20.68437 |
| Kompetenzen | 52 | 18.33 | 100.00 | 70.4808 | 21.48703 |
| Soz. Komp. | 51 | 40.00 | 100.00 | 78.2353 | 16.38058 |
| Meth. Komp. | 51 | .00 | 100.00 | 70.4902 | 22.72674 |
| Handl. Komp. | 51 | 9.00 | 100.00 | 67.6667 | 24.20973 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 50 | | | | |

Die Mittelwerte zeigen, dass vor allem in den Bereichen „Fertigkeiten“ und „Soziale Kompetenzen“ sowie „Kenntnisse“ die Erreichbarkeit der Lehr- und Lernziele hoch eingeschätzt wurden. Am geringsten wurden die Lehr- und Lernziele zum Bereich „Handlungskompetenz“ als erreicht eingestuft.

Mit dem Kruskal-Wallis-Test wird überprüft, ob Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Erreichens der Lehr- und Lernziele zwischen den Gruppenvariablen (Semester, Beruf) feststellbar sind.

| Statistik für Test ^{a, b} | | | | | | |
|------------------------------------|------------|--------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenzen | Soz. Komp. | Meth. Komp. | Handl. Komp. |
| Kruskal-Wallis H | 7.471 | 3.024 | 2.484 | 4.387 | 4.842 | 2.825 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymptotische Signifikanz | .024 | .220 | .289 | .112 | .089 | .244 |

^aKruskal-Wallis-Test, ^bGruppenvariable: Semester

Es kann festgestellt werden, dass keine Unterschiede, außer bei der Variablen „Kenntnisse“, zwischen den Semestern vorliegen.

| Statistik für Test ^{a, b} | | | | | | |
|------------------------------------|------------|--------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenzen | Soz. Komp. | Meth. Komp. | Handl. Komp. |
| Kruskal-Wallis H | 4.107 | .468 | 5.194 | .445 | .798 | 7.209 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymptotische Signifikanz | .128 | .791 | .074 | .801 | .671 | .027 |

^aKruskal-Wallis-Test, ^bGruppenvariable: Beruf

Wird die unabhängige Variable „Beruf“ herangezogen, ergeben sich ebenfalls nur bei einer Variable Gruppenunterschiede. Hinsichtlich der Variable „Handlungskompetenz“ (Handl_Komp) ergibt sich ein Unterschied zwischen den Berufsgruppen.

5. Diskussion

Ausgehend von der Fragestellung, welcher Mehrwert sich durch eine kontinuierliche Supervision in Masterstudiengänge aus Sicht der Studierenden ergibt, können folgende Meta-Inferenzen abgeleitet werden:

In den Textsequenzen, die unter Bedeutsamkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen jene Wahrnehmungen aus, wo sie in Prozesse involviert sind, die das eigene Leben betreffen und die die alltägliche Erfahrung bilden. Diese Komponente des SOC bezieht Antonovsky auf Lebensbereiche, die einem emotional wichtig erscheinen, einem sehr am Herzen liegen (Antonovsky, 1997). Aussagen, wie z.B. „beschenkt werden“, „nutzen was da ist“, „Emotionen der anderen Gruppenmitglieder aufnehmen“, „persönliches Wachstum erleben“, „Zufriedenwerden wahrnehmen“ sind Beispiele, die darauf hinweisen, dass man das Leben emotional als sinnvoll empfindet.

In den Textsequenzen, die unter Verstehbarkeit zusammengefasst wurden, findet sich der kognitive Aspekt wieder. Die Bereicherung wurde als geordnete, strukturierte und klare Information wahrgenommen. Auch drücken die Teilnehmenden durch ihre Aussagen eine kognitiv positive bzw. eine vorhersagbare, geordnete und erklärbare Zukunftserwartung aus. Die SOC-Komponente Verstehbarkeit bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt (Antonovsky, 1997). Aussagen wie „ein Thema aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten“, „Sichtweisen als hilfreich für Paradigmenwechsel erleben“, „Spannungen beleuchten und dadurch Klarheit gewinnen“, „neue, objektive Sicht auf die eigene Kompetenz erhalten“, „Horizontenerweiterung und Ideen erhalten“, und „die Möglichkeit der Lösung erkennen“ weisen darauf hin, dass die Realität kognitiv solide beurteilt werden kann.

In den Textsequenzen, die unter Handhabbarkeit zusammengefasst wurden, drücken die Teilnehmer/-innen die Wahrnehmung, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, aus. Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen (Antonovsky, 1997). Durch Aussagen, wie „Intervision mit KollegInnen als hilfreich erleben“, „die weiteren Möglichkeiten anderer Ansätze kennenlernen“, „Ressourcen aufdecken und erkennen“, „neue Aspekte kennenlernen“, „Vernetzung erleben“ wird klargelegt, dass das Vertrauen vorhanden ist, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den jeweiligen Anforderungen des Lebens zu begegnen.

Durch die quantitative Analyse der deduktiv gebildeten Kategorien konnte der Zugewinn an Kohärenzempfinden (100%) gegliedert werden in 44% Bezüge zur Handhabbarkeit, 31% zur Verstehbarkeit und 25% zur Bedeutsamkeit.

Weiter konnte ein tendenzieller Zugewinn an Bedeutsamkeit zwischen Studienjahr 1 und den Folgejahren festgestellt werden.

In der prozentuellen Verteilung der Textsequenzen in Bezug auf den Stammberuf zeigt sich folgendes Bild: Für die therapeutischen Berufe steht tendenziell der Zugewinn an Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit im Vordergrund, während dieser bei Studierenden mit pädagogischen Berufen nur in der Kategorie Handhabbarkeit aufscheint und „Verstehbarkeit“ sowie „Bedeutsamkeit“ keine bzw. eine eher geringe Ausprägung vorweisen.

Die kontinuierliche Praxissupervision scheint optimal geeignet, die Sichtweise „der eigenen beruflichen Arbeit“ der Studierenden am Interuniversitären Kolleg in Bezug auf die SOC-Komponenten Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit zu bereichern und das Kohärenzgefühl zu stärken im Sinne von Strehl, nach dem „das Kohärenzempfinden für Urvertrauen im Leben steht, dass das Sinnhafte erkannt wird und das Leben stimmig ist“ (Strehl, 2011, S. 1).

Hinsichtlich der quantitativ angelegten Erhebung muss festgehalten werden, dass aufgrund der zu kleinen Stichprobe eine differenziertere Analyse der Daten nicht möglich war. Auf der deskriptiven Ebene konnte gezeigt werden, dass die Einschätzungen der Erreichbarkeit der Lehr- und Lernziele im Modul „Praxissupervision“ hoch waren. Mit dem Kruskal-Wallis-Test konnten Unterschiede festgestellt werden zwischen den Semestern für den Lehr- und Lernzielbereich „Kenntnisse“ sowie bei den Berufsgruppen für den Lehr- und Lernzielbereich „Handlungskompetenz“. In einer weiteren Studie mit einer großen Stichprobe könnte mittels einer ANOVA Unterschiede zwischen Beruf, Semestern und Lehr- und Lernzielen differenzierter analysiert werden. Die durchgeführte Studie kann Hinweise liefern hinsichtlich möglicher Unterschiede, denen mit einer größeren Stichprobe genauer nachgegangen werden soll.

6. Schlussfolgerungen

Im Rahmen der Untersuchung am Interuniversitären Kolleg Graz/Seggau wurde von der Fragestellung ausgegangen, welcher Mehrwert sich aus einer begleitenden, kontinuierlichen Supervisionspraxis für die Studierenden ergibt. Aus der Integration der Ergebnisse dieser Studie mit dem Mixed Methods Ansatz beider Untersuchungen kann aus Sicht der Studierenden ein Zugewinn an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen festgestellt werden. Praxiserfahrungen werden vorgebracht und in der Gruppe reflektiert. Ermöglicht wird eine Reflexion unter Einbeziehung eines „Blicks von außen“ durch die anderen Teilnehmenden. Die eigene Tätigkeit wird so als sinnvoll empfunden und eine Entwicklung der eigenen

Kompetenzen auf professioneller Ebene erlebbar gemacht. Auffällig ist, dass sich bei der Bewertung der Supervisionserfahrungen Unterschiede in den Berufsgruppen ergeben. Es könnte die Frage gestellt werden, inwieweit die berufliche Ausbildung und Tätigkeit Einfluss auf das Reflexionsverhalten im Rahmen von Supervision haben.

Insgesamt können Potentiale verortet werden, die eine begleitende Praxis supervision während der Ausbildung auf dem Niveau von Masterstudiengängen für Berufe im Gesundheitswesen sowie in therapeutischen und pädagogischen Bereichen begründen. Die Gruppe bietet offensichtlich eine Ressource im Rahmen einer akademischen Ausbildung, die zu einer Erweiterung der eigenen Sichtweise, zu neuen Ansätzen im eigenen Tätigkeitsbereich sowie zur Aneignung neuer Lösungswege auf professioneller Ebene führt. Durch Reflexion eigener Sichtweisen und Emotionen können alternative und neue Handlungsmöglichkeiten individuell abgeleitet sowie in der Gruppe diskutiert werden. Die Ermöglichung einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeitsentwicklung wirkt sich nachhaltig positiv auf den institutionell eingebundenen Lernprozess aus.

„In diesem Sinn hat die Didaktik am Kolleg eine zentrale Position inne, als ein integratives Modell des ganzheitlichen Lernens, das die diversen Bereiche im „Lehr- und Lernbetrieb“ des Kollegs verbindet und inspiriert. So geben Studierende zur Didaktik am Kolleg das Feedback: Vernetzen und Querdenken sei das „Gütesiegel“ des Kolleg“ (Paß, 2014).

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Balint, E. (1989). Die Geschichte von Fortbildung und Forschung in Balintgruppen. In C. Nedelmann & H. Ferstl (Hg.), *Die Methode der Balintgruppe* (S. 237–246). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balint, M. (1976). Michael Balint und die Droge Arzt. *Psyche*, 30(2), 105–124.
- Das Interuniversitäre Kolleg Graz/Schloss Seggau. ARGE e.V. & Universitärer Branch Campus. Abgerufen von <https://www.inter-uni.net/node/6>
- Dietrich-Neunkirchner, A. (2016). Ist die Balintarbeit noch aktuell? Psychoanalytische Supervision von Studierenden unter dem Vorzeichen von Michael Balint. *ÖAAG Feedback Doppelheft 1&2/2016*, 4–23.
- Endler, P.C. et al., 2012. *Curricula Complementary Health Science/Child Development/ Education* (update). Res Proceedings IUC. Abgerufen von www.inter-uni.net

- Hense, A. & Schork, F. (2017). Doing Mixed Methods. Methodenintegrative Ansätze in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch empirische Organisationsforschung* (S. 359–388). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Paß, P. (2007). Das Phänomen der Resonanz: Übertragung und Gegenübertragung in der therapeutischen Beziehung. *DHZ*, 4, 66–69.
- Paß, P. (2011). *Neue Wege des Lernens und Lehrens. 10 Jahre Didaktik-Erfahrungen am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung*. Res Proceedings IUC. Abgerufen von <http://www.inter-uni.net>
- Paß, P. (2014). *Der "Ort" des Moduls "Tiefenpsychologische Grundlagen" im Curriculum des Interuniversitären Kolleg Graz/Schloss Seggau*. Res Proceedings IUC. Abgerufen von <http://www.inter-uni.net>
- Paß P., & EU-Team (2005). *Tiefenpsychologische Grundlagen. Therapeutische Beziehungsgestaltung zwischen Selbsterfahrung und Fallarbeit*. Abgerufen von http://www.inter-uni.net/cd/download/Curriculum_Child_Development-Formales-Inhalte-Staff.pdf
- Rohde, M. (1998). Die Leitung von Balint-Gruppen zwischen Erwartung und Wirklichkeit. *Gruppenanalyse*, 8(1), 79–93.
- Roth, R., Mitsche, M., Pass, P., & Endler, P.C. (2014). Curricula an einer universitätsnahen Institution – ein mögliches Modell für die Universität. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 109–117.
- Seyfried, C., & Plaimauer, C. (2014). *Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase Studie über Wirkfaktoren der Ausbildung und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase*. Forschungsbericht. Linz: NLG.



Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen

Harald Reibnegger & Ernst Nausner

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
harald.reibnegger@ph-linz.at*

EINGELANGT 12 MAR 2018

ÜBERARBEITET 15 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Klassenführung von Lehrpersonen ist in den vergangenen Jahrzehnten in unterschiedlichen Konzepten zu Unterrichtsqualität als wesentlicher Faktor für guten Unterricht identifiziert worden. Klassenführungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern sind ein Prädiktor für Unterrichtsqualität. Diese Untersuchung geht der Frage nach, wie sich unterschiedliche Perspektiven auf das Klassenführungshandeln von Lehrpersonen darstellen. Konkret werden Strategien der Klassenführung von Lehrpersonen aus ihrer Perspektive und jener ihrer Schülerinnen und Schüler verglichen. Es konnten theoretische Befunde, wonach Unterricht von Lehrpersonen anders eingeschätzt wird als von externen Beobachtern, bestätigt werden. Im Detail zeigt sich in der Untersuchung, dass dieser Unterschied deutlich ist, wenn es Lehrpersonen weniger gelingt problematisches Schülerverhalten zu unterbinden und positives Lernverhalten zu gewährleisten. Auch die Einstellung der Schüler/-innen zu den Lehrpersonen hat Einfluss auf die Einschätzung der Klassenführungsstrategien. Insgesamt liefert die Untersuchung für Lehrer/-innen interessante Hinweise für die Reflexion und Evaluierung ihres eigenen Unterrichts. So könnten jene Strategien in der Klassenführung, die im Vergleich zu ihren Schülerinnen und Schülern unterschiedlich eingeschätzt werden, als potentielle Entwicklungsfelder identifiziert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Klassenführung, Classroom Management, Handlungsstrategien im Unterricht, Selbst- und Fremdsicht von Unterricht, Lehrer/-innenhandeln aus unterschiedlichen Perspektiven

1. Einleitung und theoretische Grundlagen

Klassenführung hat in der Unterrichtsforschung in den letzten Jahrzehnten eine zentrale Bedeutung als Prädiktor für die Qualität von Unterricht bekommen (Hattie, 2009). Im deutschen (Lenske & Mayr, 2015; Schuster, 2013), wie auch im angloamerikanischen (Kounin, 1976, 2006; Evertson & Weinstein, 2006), pädagogischen Umfeld haben sich aus verschiedenen Studien unterschiedliche Konzepte und Ideen entwickelt. So werden im Kontext von Klassenführung auch Begriffe wie Classroommanagement oder Klassenmanagement verwendet. Ein Blick hinter die Ideen der einzelnen Begriffe ermöglicht noch keine stringente Unterscheidung entlang der differentiellen Begrifflichkeit. Dennoch sind engere (personenbezogene)

und offenere (person-kontextbezogene) Konzepte zu identifizieren. Konzepte zu Klassenführung finden sich unter anderem in der behavioristischen Tradition, in der handlungstheoretischen Tradition und in der kontextualistisch-ökologischen Tradition (Neuenschwander, 2006, S. 191).

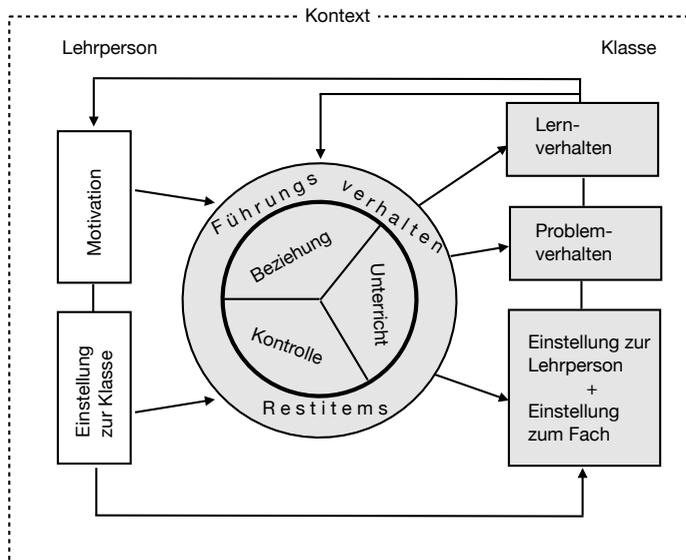
Der Begriff „Führung“ hat im gesellschaftlichen, kulturell-historischen und pädagogisch-schulischen Kontext teils stringente, teils divergente Erscheinungsformen entwickelt. Im Bewusstsein der etymologischen und historischen Genese des Begriffs und seiner mannigfaltigen Erweiterungen und Ergänzungen wird in diesem Artikel die pädagogisch-schulische Perspektive die zentrale sein. Für den Kontext Schule beschreibt Dubs (2006) insgesamt fünf Bereiche von Führungshandeln. Neben administrativer, symbolischer, human-sozialer, politisch-moralischer ist die pädagogische Führung jene, die konkret das Lern- und Lehrverhalten (und somit das Zentrum von Schule betrifft), das Lernen und die Interaktion der beteiligten Individuen.

Ein zentrales Interaktionsfeld in Schule ist der Unterricht. Dieser läuft unabhängig von pädagogisch-didaktischen Spezifizierungen größtenteils in Klassen, oder (Lern-)Gruppen, organisiert ab. Dadurch abgeleitet ist Lernen ein höchst sozialer Prozess, ist Schule ein sozialer Raum. In diesem ist neben intrapersonalen Voraussetzungen aller Beteiligten auch ein bestimmtes Maß an Professionsverständnis und professionellem Handeln seitens der Lehrerinnen und Lehrer eine Voraussetzung für eine qualitätsvolle Entwicklung des Lernprozesses für Schülerinnen und Schüler. Dies betrifft beide Aspekte von Qualität, die Prozessseite, konkret das Unterrichtsgeschehen, und die Ergebnisseite, den Erfolg der Bildungsanstrengung.

Helmke (2014) bildet in seinem Angebots-Nutzungs-Modell Faktoren von Unterrichtsqualität ab, die Wirkungsweisen und Zielsetzungen von Unterricht integrieren sollen (siehe Abb. 1). Unterricht wird dabei in seiner Gesamtheit als Angebot verstanden, dass nicht direkt zu Wirkungen führen kann/muss. Zentral hängt die Wirksamkeit des Handelns von Lehrpersonen von zwei Prozessen seitens der Schülerinnen und Schüler ab. Ob und wie werden die Erwartungen der Lehrkraft wahrgenommen und welche motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozesse werden ausgelöst. Das Angebots-Nutzungsmodell besteht aus sechs Erklärungsblöcken. Im Block Lehrerpersönlichkeit ist die Expertise der Lehrperson, bestehend aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung, Diagnostik, Subjektive Theorien, Selbstreflexion, Selbstverbesserung und Selbstwirksamkeit zusammengefasst. Als zentralen Kern von Unterrichtsqualität werden jene Prinzipien und Merkmale, die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind, identifiziert. Diese sind Klarheit, kind-, fach- und situationsangemessene Variation, didaktische Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung und Motivierung. Dieser Kern wird erweitert um einen zweiten Block, in den die Effizienz der Klassenführung, Unterrichtsquantität und die Qualität des Lehrmaterials gehören (Helmke, 2007, S. 41–43). Unter Klassenführung werden im Folgenden konkrete Handlungsstrategien von Lehrpersonen ver-

durch Nebenskalen, die Lern-, Stör- und Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (Skalen Lernstrategien, Stör- und Problemverhalten) und die Einstellung zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach. In ihren Studien konnten Mayr (2009) und Lenske & Mayr (2015) zeigen, dass erfolgreiches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in den jeweiligen Strategien innerhalb bestimmter Bandbreiten liegt (Lenske & Mayr, 2015, S. 73–74; Mayr, 2009, S. 34–35).

Abbildung 2. Variablen LDK, Lehrer/-innen und Klasse (nach Lenske & Mayr 2015, S. 139)



In den Linzer Studien von Mayr et al. (1991) und im Konzept des LKK (Lenske & Mayr, 2015) standen die Lehrer/-innen im Mittelpunkt. Am Beginn des LDK stand das Klassenführungshandeln von erfolgreichen Lehrpersonen im Fokus. Im Laufe der Weiterentwicklung wurden diese Daten erweitert. Sie begründen sich aber auf einer Teilnahme an der Befragung, die freiwillig, jedoch nicht aus eigenem Antrieb, geschah. Auch eine Vorauswahl, in welchen Unterrichtsgegenständen und Klassen Einschätzungen zum Klassenführungshandeln erhoben wurden, ist in den bisherigen Erhebungen wahrscheinlich.

- In der vorliegenden empirischen Studie standen Lehrpersonen im Fokus, die
- a) sich bzgl. ihres Klassenführungserfolges als heterogen erweisen
 - b) sich nicht aus eigenem Antrieb an der Untersuchung beteiligen, sondern gebeten wurden, sich an der Gesamterhebung an ihrem Standort zu beteiligen
 - c) keine Vorauswahl der zu befragenden Klassen vornehmen, sondern Einschätzungen in allen Klassen durchführen
 - d) keine Vorauswahl des Unterrichtsfaches vornehmen

In diesem Artikel werden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu einzelnen Bereichen von Unterrichtsqualität dargestellt und verglichen. Dafür ist zunächst die Frage, wie Ergebnisse dieser Einschätzungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu beurteilen sind, zu diskutieren. Helmke erkennt in Angaben von Schülerinnen und Schülern zu Unterricht eine große Bedeutung, sieht in diesen jedoch sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen. Einerseits bieten sie eine wichtige Perspektive und sind daher für Forschungszwecke und formative Evaluation sehr gut geeignet. Problematisch können sie aber für eine summative Evaluation der Unterrichtsqualität einzelner Klassen sein. Vor- und Nachteile von Urteilen von Schülerinnen und Schülern über Unterricht sind Helmke zufolge (2007, S. 167):

Vorteile:

- Schüler/-innen sind die Zielgruppe des Unterrichts, daher ist es naheliegend sie auch zu Wort kommen zu lassen.
- Schüler/-innen können ihren Beurteilungen längere Zeiträume (z.B.: Schuljahr) zugrunde legen.
- Aggregationen von Schüler/-innendaten und Klassenmittelwerten minimieren Fehler und Verzerrungen.
- Klasseninterne Streuung des beurteilten Unterrichtsmerkmals können als Maß der Übereinstimmung bzw. Uneinigkeit innerhalb der Klasse aufgefasst werden.

Nachteile:

- Schüler/-innen können bei Unterrichtsbeurteilungen überfordert sein, sie können die didaktische und fachliche Expertise von Lehrpersonen schwer beurteilen.
- Oft besteht Unklarheit über den Maßstab, den Schüler/-innen ihren Beurteilungen zugrunde legen und über welchen Zeitraum sie kognitiv ermitteln.
- In Einzelfällen ist eine Verzerrung nicht auszuschließen.
- Differentielle Angaben zu einzelnen Fassetten der Unterrichtsqualität werden überlagert durch die allgemeine Beliebtheit und Wertschätzung der Lehrkräfte.

Emotionen spielen in sozialen Interaktionsprozessen eine zentrale Rolle. Sie stellen einerseits soziale Bindung und Kohäsion her, andererseits sind Emotionen auch Triebfedern von Konflikten und Desintegration (von Scheve & Berg, 2017, S. 27).

Ebert (2017) fand in ihren Studien heraus, dass Wertschätzung den Aufbau von Vertrauen ermöglicht und dadurch erst die Grundlage für eine gesteigerte soziale Interaktion im Unterricht bildet (z.B. Schüler/-innen fragen mehr nach, Schüler/-innen erzählen mehr von sich). Dafür ist ein ko-konstruktives Lernklima bedeutend, das durch gegenseitige Wertschätzung und Respekt getragen wird. Große Relevanz für die Entstehung einer professionellen Bewusstheit seitens der Lehrerinnen und Lehrer hat dabei, dass subjektive (biografische) Lernerfahrungen analysiert und reflektiert werden (Ebert, 2017, S. 214–221, 273).

Lehrkräfte selbst sind jedoch auch nicht die optimalen Beurteilenden ihres eigenen Unterrichts. Die Angaben zu Unterricht von Personen unterschiedlicher Perspektiven (z.B.: Schüler/-innen, Beobachtende) weisen hohe Übereinstimmungen auf. Die Einschätzungen von Lehrpersonen hingegen zeigen mit jenen anderer Gruppen weniger starke inhaltliche Zusammenhänge (Helmke, 2007, S. 156).

Seethaler (2015) fand in einer Längsschnittstudie relevante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Praxispädagoginnen und Praxispädagogen. Beides hat Einfluss auf eine erfolgreiche Klassenführung. Es zeigten sich auch Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung der Klassenführungsstrategien wie schon bei Helmke (2007). Dies ist ebenso ein Indiz, dass es zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehrpersonen interessante Unterschiede gibt. Genau hier wird die vorliegende Untersuchung der Frage nachgehen, wie sich, konkret bei den Klassenführungsstrategien der Lehrer/-innen, die Einschätzung der Schüler/-innen und Lehrer/-innen darstellen. Dabei werden insbesondere die Ergebnisse zwischen unterschiedlich erfolgreichen Lehrpersonen dargestellt und analysiert werden.

3. Grundlegende Hypothesen

Schüler/-innen und Lehrpersonen schätzen Klassenführungsstrategien nach dem Konzept des LKK unterschiedlich ein.

Lehrpersonen mit unterschiedlich erfolgreichen Klassenführungsstrategien (Einteilung nach dem ipsativen Index "ELPIX") weisen auch Unterschiede zwischen ihren Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen durch ihre Schüler/-innen bezüglich ihres Führungshandelns auf.

4. Untersuchung

Im Rahmen unterschiedlicher Qualifizierungsarbeiten und in weiterführenden Studien zur Klassenführung im Rahmen der Linzer Studien zu Klassenführung (Mayr, 2008, S. 336–337) wurden für dieses Vorhaben von 83 Lehrpersonen in 481 Klassen in ihren Unterrichtsgegenständen Fragebogenerhebungen mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) durchgeführt. Von 59 Lehrpersonen liegen in 314 Klassen in ihren Unterrichtsgegenständen vollständige Daten der Selbst- und Fremdeinschätzung in allen Skalen des LDK und den Nebenskalen vor.

Das Instrument inkl. Begleitmaterial ist online zugänglich (<https://ldk.aau.at/>). In dieser Untersuchung wurden die Einzelstrategien des Klassenführungshandelns durch Nebenskalen (Problemlösestrategien, Lernstrategien, Klima) ergänzt. Schüler/-innen und Lehrer/-innen wurden mittels des LDK um ihre Einschätzung des jeweiligen Unterrichts gebeten. Die Schüler/-innen schätzten auch noch ihre Lernstrategien, ihre Problemlösungsstrategien und ihre Einstellung zur Lehrperson ein.

Die in dieser Studie verwendete Version des LDK verfügt über eine fünfteilige Antwortskala (1 = stimmt nicht / 5 = stimmt), die Nebenskalen haben eine vierteilige Häufigkeitsskala (1 = fast nie / 2 = manchmal / 3 = oft / 4 = fast immer).

5. Ergebnisse

Zunächst wurden die 23 Strategien des Klassenführungshandelns des LDK (das Item "Er/Sie kann gut erklären." war zum Erhebungszeitpunkt noch nicht ins Instrument aufgenommen) mittels Reliabilitätsanalyse hinsichtlich ihrer Skalenzuordnung und Skalengüte untersucht. Hier zeigen sich zu Lenkse & Mayr (2015) idente Ergebnisse. Sowohl bei den Angaben der Schüler/-innen wie auch bei jenen der Lehrer/-innen zeigen sich ebenfalls annehmbare Cronbachs- α -Werte wie bei Nausner (2010) und Reibnegger (2010). Die drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht des LDK weisen für beide Befragungsgruppen ausreichend reliable Kennwerte auf (siehe Tab. 1). Es konnten die Einzelitems des Führungshandelns Authentizität, Wertschätzung, Verstehen, Kommunikation, Mitbestimmung, Gemeinschaftsförderung, Positive Emotionalität und Humor zur Variable Beziehung; die Einzelitems Klarheit der Verhaltensregeln, Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsforderung, Kontrolle des Arbeitsverhalten, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung und Positive Verstärkung zur Variable Kontrolle; die Einzelitems Fachkompetenz, Bedeutsamkeit der Lernziele, Strukturiertheit des Unterrichts, Erklärungsqualität, Interessantheit des Unterrichts, Positive Erwartungshaltung und Klarheit der Arbeitsanweisungen zur Variable Unterricht zusammengefasst werden.

Tabelle 1. Ergebnis Reliabilität Variablen LDK

| Variable | Cronbachs α | |
|------------|--------------------|---------------|
| | Schüler/-innen | Lehrer/-innen |
| Beziehung | .95 | .85 |
| Kontrolle | .89 | .86 |
| Unterricht | .93 | .84 |

Die bisherigen theoretischen Befunde (Helmke 2006) lassen die Vermutung zu, dass die Einschätzungen des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen unterschiedlich sind. In einem weiteren Schritt wird ermittelt, ob sich Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen in den Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht auch in dieser Untersuchung zeigen. Der Gruppenvergleich mittels T-Test ($p < .05$) ergibt für alle drei Variablen ein einheitliches Ergebnis. Angaben von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich hoch signifikant von jenen der Lehrer/-innen. Demnach schät-

zen sich Lehrer/-innen in allen Variablen positiver ein als es ihre Schüler/-innen tun. Die ermittelten Effekte sind für die Variable Beziehung ($d=0,1$) jedoch sehr gering, für Kontrolle ($d=0,6$) und Unterricht ($d=0,7$) zeigen sich mittlere Effektstärken.

Tabelle 2. Mittelwertsvergleich, unabhängige Stichprobe T-Test; $N=314$

| | M | SD | Sig. (2-seitig) | Effektstärke d |
|---------------------------|------|-----|-----------------|----------------|
| Beziehung Schüler/-innen | 3.71 | .67 | .000 | 0.1 |
| Beziehung Lehrer/-innen | 4.31 | .57 | | |
| Kontrolle Schüler/-innen | 3.90 | .47 | .000 | 0.6 |
| Kontrolle Lehrer/-innen | 4.22 | .59 | | |
| Unterricht Schüler/-innen | 3.89 | .59 | .000 | 0.7 |
| Unterricht Lehrer/-innen | 4.30 | .61 | | |

Dem Single-Items-Ansatz folgend werden die Mittelwerte der einzelnen Handlungsstrategien innerhalb der drei Variablen untersucht. Auf den ersten Blick zeigen sie eine Verteilung in Richtung positiver Beantwortung, es liegt keine Einzelstrategie im Mittel unter 3,44. Ebenso auffallend ist, dass in allen 23 Einzelstrategien die Schüler/-innen das Führungshandeln ihrer Lehrpersonen niedriger einschätzen als die Lehrer/-innen selbst.

Innerhalb der Variable Beziehung zeigt sich bei sieben Handlungsstrategien ein hochsignifikanter Unterschied zwischen Angaben der Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Lediglich die Mitbestimmung im Unterricht wird nicht unterschiedlich eingeschätzt. Die Effektstärken weisen in den einzelnen Klassenführungsstrategien mittlere bis starke Werte auf. Die stärksten Effekte zeigen sich bei Kommunikation und Authentizität.

Tabelle 3. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke nach Cohen

| Beziehung | Schüler/-innen | | Lehrer/-innen | | T-Test Sig. (2-s.) | d |
|------------------------|----------------|-----|---------------|-----|-----------------------|-------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Authentizität | 3.92 | .69 | 4.64 | .61 | .000 | 1.11 |
| Wertschätzung | 3.93 | .73 | 4.58 | .78 | .000 | 0.86 |
| Verstehen | 3.70 | .73 | 4.44 | .76 | .000 | 0.99 |
| Kommunikation | 3.44 | .93 | 4.46 | .83 | .000 | 1.16 |
| Mitbestimmung | 3.53 | .74 | 3.51 | .99 | .825 | -0.02 |
| Gemeinschaftsförderung | 3.74 | .92 | 4.27 | .95 | .000 | 0.57 |
| Positive Emotionalität | 3.73 | .78 | 4.22 | .87 | .000 | 0.59 |
| Humor | 3.67 | .75 | 4.15 | .83 | .000 | 0.61 |

Innerhalb der Variable Kontrolle unterscheiden sich die Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen hoch signifikant bei Klarheit der Verhaltensregeln, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsforderung, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung und Positiver Verstärkung. Signifikant unterscheiden sich die Urteile der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen bei der Kontrolle des Arbeitsverhaltens. Bei Allgegenwärtigkeit unterscheiden sie sich nicht. Bei Kontrolle zeigen sich die Effektstärken differenzierter. So weist der Unterschied in der Handlungsstrategie Positive Verstärkung einen großen Effekt auf, bei den Strategien Klarheit der Verhaltensregeln, Eingreifen bei Störungen und Bestrafung einen mittleren Effekt. Geringe Effekte ergeben sich bei Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsanforderung und Kontrolle des Arbeitsverhaltens.

Tabelle 4. *M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke nach Cohen*

| Kontrolle | Schüler/-innen | | Lehrer/-innen | | T-Test | d |
|----------------------------------|----------------|-----|---------------|------|-------------|------|
| | M | SD | M | SD | Sig. (2-s.) | |
| Klarheit der Verhaltensregeln | 4.01 | .66 | 4.44 | .78 | .000 | 0.60 |
| Allgegenwärtigkeit | 3.49 | .75 | 3.65 | 1.01 | .062 | 0.20 |
| Beschäftigung der Schüler/-innen | 4.15 | .59 | 4.38 | .81 | .001 | 0.33 |
| Leistungsforderung | 4.18 | .53 | 4.44 | .77 | .000 | 0.39 |
| Kontrolle des Arbeitsverhaltens | 3.84 | .66 | 4.09 | 1.01 | .015 | 0.29 |
| Eingreifen bei Störungen | 3.94 | .62 | 4.41 | .83 | .000 | 0.64 |
| Bestrafung | 3.68 | .65 | 4.18 | .94 | .000 | 0.62 |
| Positive Verstärkung | 3.92 | .62 | 4.65 | .64 | .000 | 1.16 |

Innerhalb der Variable Unterricht unterscheiden sich die Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen bei sieben Klassenführungsstrategien hoch signifikant. Nur bei Fachkompetenz unterscheiden sie sich nicht. Betrachtet man die Effektstärken innerhalb der einzelnen Handlungsstrategien, so zeigt sich ein starker Effekt bei der Einschätzung Interessantheit des Unterrichts, mittlere Effekte ergeben sich bei Strukturiertheit des Unterrichts, Klarheit der Arbeitsanweisungen und Positiver Erwartungshaltung. Geringe Effekte ergeben sich bei der Einschätzung Bedeutsamkeit der Lernziele und Klarheit der Arbeitsanweisungen.

Tabelle 5. *M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke nach Cohen*

| Unterricht | Schüler/-innen | | Lehrer/-innen | | T-Test | d |
|-----------------------------|----------------|-----|---------------|------|-------------|-------|
| | M | SD | M | SD | Sig. (2-s.) | |
| Fachkompetenz | 4.27 | .66 | 4.15 | 1.07 | .244 | -0.14 |
| Bedeutsamkeit der Lernziele | 3.91 | .71 | 4.30 | .90 | .000 | 0.48 |

| Unterricht | Schüler/-innen | | Lehrer/-innen | | T-Test | d |
|----------------------------------|----------------|-----|---------------|------|-------------|------|
| | M | SD | M | SD | Sig. (2-s.) | |
| Strukturiertheit des Unterrichts | 3.65 | .68 | 4.25 | .94 | .000 | 0.73 |
| Erklärungsqualität | 3.66 | .82 | 3.91 | 1.05 | .000 | 0.27 |
| Interessantheit des Unterrichts | 3.84 | .70 | 4.47 | .70 | .000 | 0.90 |
| Positive Erwartungshaltung | 4.04 | .65 | 4.42 | .80 | .000 | 0.52 |
| Klarheit der Arbeitsanweisungen | 3.89 | .68 | 4.40 | .85 | .000 | 0.66 |

Nach diesem ersten Überblick der Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen soll die Untersuchung noch weiter fokussiert werden. Es macht Sinn, Klassenführungshandeln von Lehrpersonen am Lern-, Stör- und Problemverhalten, sowie der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach zu messen (Helmke, 2015). Daher werden die Lehrpersonen in dieser Stichprobe zunächst nach diesen Kriterien unterteilt. Als Grenzwert dient das Skalenmittel der entsprechenden Skalen (Lenske & Mayr, 2015, S. 74).

Erfolgreiche LP = LVH(M>Skalenmittel); PSVH(M<Skalenmittel); ELP(M>Skalenmittel)

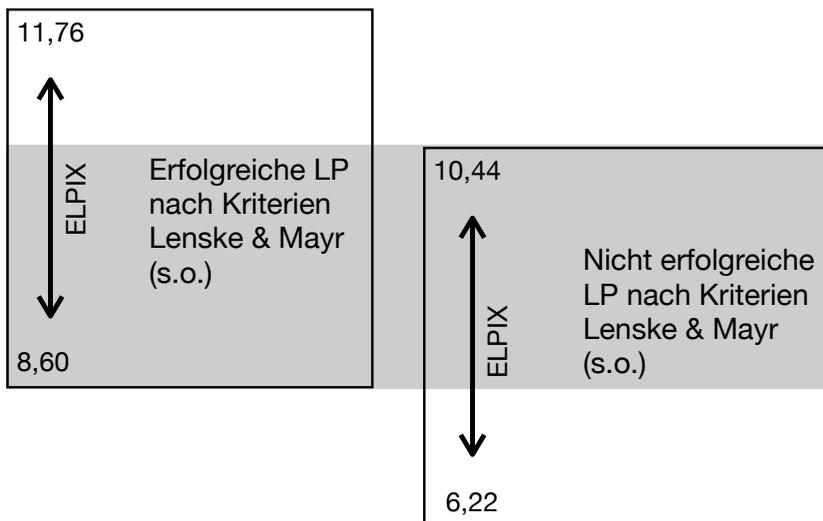
Tabelle 6 zeigt die Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den erwähnten Kriterien. Die Lehrpersonen, die in ihrem Führungshandeln nach Einschätzung der Schüler/-innen allen drei Kriterien entsprechen, bilden mit 64 % die größere Gruppe, jene Lehrpersonen, die in einem Kriterium oder mehreren Kriterien nicht entsprechen, mit 36 % die etwas kleinere Gruppe.

Tabelle 6. Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den Kriterien Lenske & Mayr

| Kriterien nach Lenske & Mayr | Klassenführung der Lehrperson | N=314 | Prozent |
|---------------------------------|----------------------------------|-------|---------|
| ... nicht erfüllt | nicht erfolgreich | 113 | 36 |
| ... erfüllt | erfolgreich | 201 | 64 |

Ein neu eingeführter ipsativer Index (ELPIX) soll ermöglichen, die beiden Gruppen der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Klassenführungsqualität weiter zu unterteilen. Zunächst fällt auf, dass es einen mittleren Überschneidungsbereich (8,60 bis 10,44) einer ELPIX-Rangliste gibt, in dem 58,4 % beider Gruppen liegen: 21 % der nicht erfolgreichen Lehrpersonen und 37,4 % der erfolgreichen (Abbildung 3 und Tabelle 7). Auffällig ist auch, dass die Lehrpersonen beider Gruppen des Parallelbereiches in den Einschätzungen ihres Führungshandeln durch ihre Schüler/-innen bei allen Handlungsstrategien im Bandbreitenbereich erfolgreichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern liegen (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3. ELPIX-Parallelbereich



59 % der Lehrpersonen der Stichprobe gehören einer dieser beiden Gruppen aus dem Parallelbereich ($8,60 < \text{ELPIX} < 10,44$) an (siehe Abb. 3). Sie werden in der Folge mit erfolgreich ($N=127$; 40 %) und wenig erfolgreich ($N=58$; 19 %) bezeichnet. Jene Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrpersonen, deren ELPIX-Werte geringer war als die Untergrenze der parallelen Bereiches ($\text{ELPIX} < 8,60$), wird als nicht erfolgreich ($N=55$; 17 %) und jene mit ELPIX-Werten über der Obergrenze des parallelen Bereiches ($\text{ELPIX} > 10,44$) wird als höchst erfolgreich ($N=74$; 24 %) betitelt (siehe Tabelle 7).

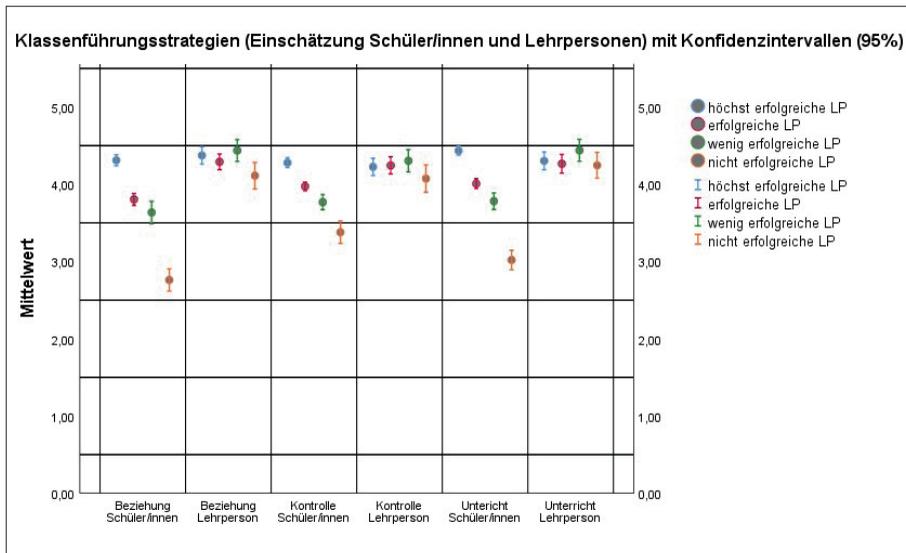
Tabelle 7. Differenzierung der Lehrpersonen mittels ELPIX in vier Gruppen

| Kriterien nach Lenske & Mayr | Klassenführung der Lehrperson | ELPIX | N=314 | Prozent |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|---------|
| ... nicht erfüllt | nicht erfolgreich | < 8.60 | 55 | 17 |
| | wenig erfolgreich | 8.60 – 10.44 | 58 | 19 |
| ... erfüllt | erfolgreich | | 127 | 40 |
| | | höchst erfolgreich | > 10.44 | 74 |

Ein Blick auf die Mittelwerte zeigt einen ersten Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und jener der Lehrer/-innen. Die Schüler/-innen zeigen in den drei Variablen Beziehung, Kontrolle, und Unterricht heterogene Zustimmungswerte. Gänzlich anders ist dieses Bild bei den Angaben der Lehrer/-innen. Hier zeigen sich innerhalb der drei Variablen jeweils sehr homogene Zustimmungs-

werte (siehe Abb. 4). Die Darstellung zeigt auch die Konfidenzintervalle (95%) an. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, weil es sich von den Einschätzungen Helmkes (2007), wonach sich die Einschätzung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Gruppen (hier Schülerinnen und Schüler), unterscheidet. In der vorliegenden Studie ist dies abhängig davon, wie erfolgreich Lehrer/-innen eingeschätzt wurden. Dieser Unterschied ist hier jedoch nicht genau zwischen den beiden Gruppen zu ziehen. Es zeigt sich, dass Schüler/-innen eine differenziertere Einschätzung der Klassenführungsstrategien ihrer Lehrer/-innen aufweisen, als dies die Lehrer/-innen selbst tun. Mittels Varianzanalyse soll diese unterschiedliche Einschätzung nun im Folgenden noch detaillierter erfolgen.

Abbildung 4. Mittelwertverteilung Klassenführungsstrategien mit Konfidenzintervallen



Die Varianzanalyse (Scheffé-Prozedur) bestätigt bei den Schülerninnen und Schülern ein heterogenes Ergebnis zwischen den vier Gruppen, bei den Einschätzungen der Lehrer/-innen jedoch ein homogenes Bild.

Für die Variable Beziehung (siehe Tab. 8) zeigen sich bei den Angaben der Schüler/-innen Unterschiede in drei Untergruppen. Die höchst erfolgreichen Lehrpersonen unterscheiden sich von wenig erfolgreichen und erfolgreichen, und diese beiden wiederum von den nicht erfolgreichen. Bei den Einschätzungen der Lehrpersonen ergeben sich ebenfalls Unterschiede zwischen 3 Untergruppen (nicht erfolgreiche; erfolgreiche und höchst erfolgreiche; wenig erfolgreiche). Interessant ist, dass bei den Lehrerinnen und Lehrern die wenig erfolgreichen Lehrpersonen die höchste Zustimmung in der Variable Beziehung angeben. Erwartbar ist hier die Einschätzung der Schüler/-innen, diese weisen der Gruppe der höchst

erfolgreichen Lehrpersonen den höchsten Wert zu. Insgesamt zeigt sich bei den Lehrerinnen und Lehrern, dass alle Werte über 4,11 liegen, sie also sehr Richtung positiven Pol verschoben sind. Auch die Spannweite ist hier gering. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich eine größere Spannweite, für die nicht erfolgreichen Lehrpersonen liegt der Mittelwert bei 2,76, für die höchst erfolgreichen liegt er bei 4,31.

Tabelle 8. Variable Beziehung, Vergleich ELPIX-Gruppen

| Beziehung Schüler/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | | |
|--------------------------|-----|------------------------------|-------------|--------------|
| Lehrperson | N | 1 | 2 | 3 |
| nicht erfolgreich | 55 | 2.76 | | |
| wenig erfolgreich | 58 | | 3.63 | |
| erfolgreich | 127 | | 3.80 | |
| höchst erfolgreich | 74 | | | 4.31 |
| Signifikanz | | 1.000 | .180 | 1.000 |

| Beziehung Lehrer/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | |
|-------------------------|-----|------------------------------|-------------|
| Lehrperson | N | 1 | 2 |
| nicht erfolgreich | 55 | 4.11 | |
| wenig erfolgreich | 127 | 4.29 | 4.29 |
| erfolgreich | 74 | 4.37 | 4.37 |
| höchst erfolgreich | 58 | | 4.44 |
| Signifikanz | | .057 | .494 |

Noch eindeutiger zeigt sich das Ergebnis der Gruppenverteilung bei Kontrolle und Unterricht. Die Schüler/-innen unterscheiden in ihren Angaben (siehe Tab. 9) klar in beiden Variablen zwischen den vier Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern. Bei Kontrolle bestätigt die Reihenfolge mit der höchsten Zustimmung, mit 4,28, für die höchst erfolgreichen Lehrpersonen bis 3,38 die Erwartung der Ausgangshypothese. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Variable Unterricht. Die Zustimmung ist für die höchst erfolgreichen mit 4,43 am größten, für die nicht erfolgreichen mit 3,02 am geringsten. Bei den Lehrerinnen und Lehrern lässt sich in beiden Variablen mittels Varianzanalyse kein Unterschied in den Einschätzungen feststellen (siehe Tab. 9). Auffallend ist, wie auch schon bei der Variablen Beziehung, dass sich bei den Einschätzungen der Lehrpersonen durchwegs Mittelwerte über 4 zeigen. Sie schätzen ihre eigenen Strategien zur Beziehungsförderung sehr positiv ein.

Tabelle 9. Variablen Kontrolle und Unterricht, Vergleich ELPIX-Gruppen

| Kontrolle Schüler/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | | | |
|--------------------------|-----|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Lehrperson | N | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nicht erfolgreich | 55 | 3.38 | | | |
| wenig erfolgreich | 58 | | 3.77 | | |
| erfolgreich | 127 | | | 3.97 | |
| höchst erfolgreich | 74 | | | | 4.28 |
| Signifikanz | | 1.000 | 1.000 | 1.000 | 1.000 |

| Kontrolle Lehrer/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | |
|-------------------------|-----|------------------------------|--|
| Lehrperson | N | 1 | |
| nicht erfolgreich | 55 | 4.07 | |
| wenig erfolgreich | 74 | 4.22 | |
| erfolgreich | 127 | 4.24 | |
| höchst erfolgreich | 58 | 4.30 | |
| Signifikanz | | .152 | |

| Unterricht Schüler/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | | | |
|---------------------------|-----|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Lehrperson | N | 1 | 2 | 3 | 4 |
| nicht erfolgreich | 55 | 3.02 | | | |
| wenig erfolgreich | 58 | | 3.78 | | |
| erfolgreich | 127 | | | 4.01 | |
| höchst erfolgreich | 74 | | | | 4.43 |
| Signifikanz | | 1.000 | 1.000 | 1.000 | 1.000 |

| Unterricht Lehrer/-innen | | Untergruppe für Alpha = 0.05 | |
|--------------------------|-----|------------------------------|--|
| Lehrperson | N | 1 | |
| nicht erfolgreich | 55 | 4.25 | |
| wenig erfolgreich | 127 | 4.27 | |
| erfolgreich | 74 | 4.30 | |
| höchst erfolgreich | 58 | 4.44 | |
| Signifikanz | | .316 | |

Diese schon in der theoretischen Fundierung erwähnte Erkenntnis soll nun noch genauer, auf der Ebene der vier unterschiedlichen ELPIX-Gruppen analysiert

und dargestellt werden (siehe Tab. 10). Hier zeigt sich ein etwas differenzierteres Ergebnis. Die Gruppe der höchst erfolgreichen Lehrer/-innen unterscheidet sich von den drei anderen Gruppen. Innerhalb der höchst erfolgreichen Lehrpersonen zeigen sich in allen drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht keine Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Hier kann man von einer kongruenten Betrachtung des Unterrichts aus Sicht der beiden Gruppen (höchst erfolgreiche LP, Schüler/-innen) ausgehen.

Tabelle 10. Gruppenvergleiche unabhängige Stichprobe T-Test; N 314; $p < ,05$

| höchst erfolgreiche LP N=74 | M | SD | Sig. (2-s.) |
|------------------------------------|----------|-----------|--------------------|
| Beziehung Schüler/-innen | 4.31 | .30 | .362 |
| Beziehung Lehrer/-innen | 4.37 | .48 | |
| Kontrolle Schüler/-innen | 4.28 | .28 | .398 |
| Kontrolle Lehrer/-innen | 4.22 | .48 | |
| Unterricht Schüler/-innen | 4.43 | .25 | .046 |
| Unterricht Lehrer/-innen | 4.30 | .50 | |

Bei den drei anderen Gruppen (erfolgreich, wenig erfolgreich, nicht erfolgreich) sind die Unterschiede zwischen den Angaben der Schüler/-innen und Lehrer/-innen in den drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht hoch signifikant (siehe Tab. 11). Diese Lehrer/-innen schätzen ihre Klassenführungsstrategien positiver ein, als dies ihre Schüler/-innen tun. Bei den erfolgreichen Lehrpersonen zeigt sich in der Variable Beziehung ein hoher Effekt ($d=0,95$), bei Kontrolle ($d=0,54$) und Unterricht ($d=0,47$) jeweils ein mittlerer Effekt. Bei den wenig erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern sind die Effekte (jeweils $d > 1$) sehr stark.

Tabelle 11. Gruppenvergleiche unabhängige Stichprobe T-Test; N 314; $p < ,05$

| erfolgreiche LP N=127 | M | SD | Sig. (2-s.) | Effektstärke d |
|-----------------------------------|----------|-----------|--------------------|-----------------------|
| Beziehung Schüler/-innen | 3.80 | .44 | .000 | 0.95 |
| Beziehung Lehrer/-innen | 4.29 | .58 | | |
| Kontrolle Schüler/-innen | 3.97 | .33 | .000 | 0.54 |
| Kontrolle Lehrer/-innen | 4.24 | .63 | | |
| Unterricht Schüler/-innen | 4.01 | .36 | .001 | 0.47 |
| Unterricht Lehrer/-innen | 4.27 | .69 | | |
| wenig erfolgreiche LP N=58 | M | SD | Sig. (2-s.) | Effektstärke d |
| Beziehung Schüler/-innen | 3.63 | .55 | .000 | 1.49 |
| Beziehung Lehrer/-innen | 4.44 | .54 | | |

| wenig erfolgreiche LP N=58 | M | SD | Sig. (2-s.) | Effektstärke d |
|-----------------------------------|----------|-----------|--------------------|-----------------------|
| Kontrolle Schüler/-innen | 3.77 | .37 | .000 | 1.31 |
| Kontrolle Lehrer/-innen | 4.30 | .55 | | |
| Unterricht Schüler/-innen | 3.78 | .41 | .000 | 1.38 |
| Unterricht Lehrer/-innen | 4.44 | .54 | | |
| nicht erfolgreiche LP N=55 | M | SD | Sig. (2-s.) | Effektstärke d |
| Beziehung Schüler/-innen | 2.76 | .53 | .000 | 2.30 |
| Beziehung Lehrer/-innen | 4.11 | .64 | | |
| Kontrolle Schüler/-innen | 3.38 | .54 | .000 | 1.14 |
| Kontrolle Lehrer/-innen | 4.07 | .66 | | |
| Unterricht Schüler/-innen | 3.02 | .47 | .000 | 2.24 |
| Unterricht Lehrer/-innen | 4.25 | .62 | | |

Es kann sehr deutlich gezeigt werden, dass je weniger erfolgreich eine Lehrperson hinsichtlich ihrer Klassenführungsstrategien wahrgenommen und eingeschätzt wird, desto mehr unterscheiden sich Selbst- und Fremdsicht (Schüler/-innen) oder umgekehrt höchst erfolgreiche Klassenführer/-innen schätzen ihr Handeln ähnlich ein, wie es ihre Schüler/-innen tun. Es kann angenommen werden, dass sie ihr Handeln aus reflexiver Distanz (Fichten & Meyer, 2014, S. 13f) und dem Status eines Beobachtenden betrachten. Nach Reitinger & Seyfried (2012) ist dies ein wichtiger Ausgangspunkt kompetenter Reflexionen. Darüber hinaus könnte in weiteren Untersuchungen geprüft werden, ob zwischen realistischen Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen und erfolgreichem Klassenführungshandeln ein Kausalzusammenhang besteht.

6. Zusammenfassung und Interpretation

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Unterricht ein Prozess unterschiedlicher Interaktionen ist, der hauptsächlich von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bestimmt wird. Dieser Prozess wird bewusst und unbewusst von den beteiligten Personengruppen wahrgenommen, interpretiert und reflektiert. Dies wiederum ist Grundlage für neue, künftige Handlungen im Unterricht. Diese Handlungsoptionen werden von den bewussten und unbewussten Einstellungen der Lehrpersonen beeinflusst (Schuster, 2013, S. 29–31). Die Wahrnehmung und Einschätzung von Unterricht und einer anschließenden Reflexion kann problematisch sein, wenn Schüler/-innen und Lehrer/-innen innerhalb gleicher Variablen des Unterrichts eine unterschiedliche Einschätzung abgeben. Konkret konnte dies in vorliegender Untersuchung für Klassenführungsstrategien von Lehrpersonen aufgezeigt werden.

Diese unterschiedliche Wahrnehmung stellt nicht nur eine abweichende Sichtweise derselben Wirklichkeit dar, sondern beeinflusst dadurch auch die jeweiligen konkreten persönlichen Handlungen aller beteiligten Personen innerhalb des Unterrichts (Reitinger & Seyfried, 2012).

In den Ergebnissen des vorgestellten Forschungsvorhabens konnte gezeigt werden, dass – was u.a. Helmke (2007) und Seethaler (2015) zeigen konnten – Lehrer/-innen ihre Strategien der Klassenführung anders einschätzen als ihre Schüler/-innen. Lehrer/-innen beurteilen sich hier durchwegs positiver und weniger differenziert als dies ihre eigenen Schüler/-innen tun. Die größten Effekte hinsichtlich dieser unterschiedlichen Einschätzungen betreffen die Variable Beziehung. Lehrer/-innen sehen sich selbst authentischer, wertschätzender und verständnisvoller als ihre Schüler/-innen. In der Variable Kontrolle ist der Effekt bei der Verstärkung positiven Verhaltens am größten. Lehrer/-innen überschätzen hier unter Umständen ihren Einsatz von Lob auf das Verhalten ihrer Schüler/-innen. Diese schätzen die Anwendung dieser Handlungsstrategien nicht so hoch ein. Bemerkenswert ist auch, dass Lehrer/-innen ihren Unterricht spannender sehen als die „Kunden“ desselben. Hier zeigen sich in der Untersuchung die stärksten Effekte bei den Unterschieden der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Ähnlich verhält es sich auch bei der Einschätzung der Strukturiertheit des Unterrichts. Schüler/-innen geben hier deutlich geringere Werte an als die unterrichtenden Lehrer/-innen.

Nicht alle Lehrer/-innen schätzen ihr Klassenführungshandeln anders als ihre Schüler/-innen ein. Sehr auffällig ist, dass höchst erfolgreiche Lehrer/-innen und Schüler/-innen keine unterschiedlichen Sichtweisen bezüglich ihres Klassenführungshandelns zeigen. Es konnte hier eine starke Kongruenz in den Betrachtungen nachgewiesen werden. Die Unterschiede zeigen sich bei den drei weiteren Gruppen, wobei die Effekte mit dem Klassenführungserfolg bis zur Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrer/-innen ansteigen. Man könnte auch behaupten, dass die Kongruenz zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bei der Einschätzung von Klassenführungsstrategien abnimmt, wenn Lehrer/-innen problematisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern weniger minimieren können, es weniger schaffen das Lernverhalten der Schüler/-innen positiv zu beeinflussen und die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen selbst niedrig ist (siehe Tab. 10 und Tab. 11).

Betrachtet man frühere Untersuchungen, so bestätigt diese Untersuchung ältere Befunde, wie z.B. bei Helmke (2007), wonach die Einschätzung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern sich in den Urteilen anderer Beurteiler/-innen desselben Unterrichts inkongruent sind. Dennoch müssen die Ergebnisse der Untersuchung kritisch interpretiert werden, wenn man davon ausgeht, dass gegenseitige Sympathie und Abneigung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen in den Ergebnissen Niederschlag finden

könnten. Hier wären Folgeuntersuchungen hilfreich, die andere Personengruppen den Unterricht einschätzen lässt.

Der detaillierte Blick, den diese Untersuchung eröffnet, zeigt aber, dass die Selbstsicht der Lehrer/-innen und die Entwicklung von erfolgreichem Klassenführungshandeln offenbar abhängig sind von einem distanzierten Beobachter/-innenstatus der Lehrer/-innen (Reitinger & Seyfried, 2012). Je weniger erfolgreich Lehrer/-innen in ihrem Führungshandeln sind, desto größer fällt der Unterschied in der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern über ein und denselben Unterricht aus.

Interessant für künftige Untersuchung wird sein, wo genau dieses kongruente bzw. inkongruente Einschätzen ein und derselben Unterrichtssituation ihre Ursachen hat und auch welche konkreten Konsequenzen sich daraus ergeben könnten. Es könnten dabei u.a. Strategien des Selbstschutzes oder fehlende offensive Problembewältigung eine Rolle spielen. Ebenso könnten dabei Kausalzusammenhänge zwischen Reflexions- und Selbstdistanzierungsfähigkeit von Lehrpersonen und der Unterrichtsqualität sichtbar werden. Dabei könnten persönliche Einstellungen und Haltungen auf Lehrer/-innenseite ein Faktor sein, den es zu überprüfen gäbe. Ebenso könnte eine detailliertere Untersuchung der Auswirkung auf den konkreten Lernerfolg der Schüler/-innen aufschlussreich sein. Weiter wäre es interessant zu untersuchen, ob andere Fremdeinschätzer/-innen (z.B. Kollegen/-innen, externe Beobachter/-innen) von Unterricht ähnliche unterschiedliche Einschätzungen zeigen, wenn sie Lehrer/-innen am Erfolg ihrer Klassenführungsstrategien messen.

Vor allem für die Aus- und Fortbildung und die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern können diese Erkenntnisse bedeutsam sein. So können Lehrer/-innen, wenn sie mittels Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ihren Unterricht evaluieren, bei den Klassenführungsstrategien, die sich am stärksten unterscheiden, ihre größten Entwicklungsfelder identifizieren. Es ist so unabhängig von vermuteten Ursachen für das vorliegende Ergebnis möglich, dass sich Lehrer/-innen hier mit ihren „blinden Flecken“ auseinandersetzen und sich bei den Einzelstrategien, bei denen ihre Einschätzungen von jenen der Schüler/-innen am weitesten auseinanderklaffen, konkret veränderte Vorgehensweisen überlegen und ausprobieren. Es können die Fragen angedacht werden, aus welchen Gründen es zu kongruentem bzw. inkongruentem Einschätzen in ein und demselben pädagogischen Kontext kommt und welche möglichen Konsequenzen sich daraus ergeben können. Möglicherweise liegen schon gerade hier Indizien für die Reflexionsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an sich vor (Reitinger & Seyfried, 2012).

Abschließend muss einschränkend noch diskutiert werden, was diese Untersuchung nicht zeigen konnte. Zentrale Aufmerksamkeit lag bei den beschriebenen Ergebnissen in der Einschätzung des Klassenführungshandelns von unterschiedlich erfolgreichen Lehrpersonen. Dabei war das Verhalten der Schüler/-innen, er-

wünschtes wie problematisches, von Bedeutung. Von der konkreten Wirkung auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern kann diese Untersuchung keinen Beitrag leisten. Dazu braucht es Folgeuntersuchungen, in die auch der konkrete Lernoutput von Schülerinnen und Schülern in die Analyse mitaufgenommen werden müsste (Helmke et al., 2010).

Literatur

- Dubs, R. (2006). Die Führung. In H. Buchen, H. & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Ebert, U. (2017). *Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung? Theoretische Analysen und empirische Befunde*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practise, and Contemporary Issues*. Mahwah USA: Erlbaum.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrerbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung in der und für die Lehrer/-innenbildung*. (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helmke, A. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807–821). 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Helmke, A., Helmke T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., & Ade-Thurow, M. (2010). *Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. Evidenzbasierte Methode der Unterrichtsdiagnostik*. KMK-Unterrichtsdiagnostik, Version 1.2.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer, *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 43–55.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik* 2009(2), 34–37.

- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungsverhalten von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Masendorf, F. (1997). Wie charakterisieren Studienanfänger den sogenannten "idealen" Lehrer? *Heilpädagogische Forschung*, 23(4), 183–184.
- Nausner, E. (2010). *Klassenführung lernen. PraxisLehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Editorial: Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28(2), 189–196.
- Reibnegger, H. (2010). *Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reitinger, J., & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 271–290).
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrperson und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schuster, B. (2013). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Heidelberg: Springer.
- Seethaler, E. (2017). Lehrer-/Selbstwirksamkeit und Klassenführung – eine Längsschnittstudie. Sind lehrer-/selbstwirksame Lehramtsstudierende erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 133–151.
- von Scheve, Ch., Berg, A. L. (2017). Affekt als analytische Kategorie der Sozialforschung. In L. Pfaller & B. Wiese (Hrsg.), *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer.



Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied?

Ernst Nausner & Harald Reibnegger

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
ernst.nausner@ph-linz.at*

EINGELANGT 12. MAR 2018

ÜBERARBEITET 31. MAI 2018

ANGENOMMEN 07. JUN 2018

Handlungsstrategien von Lehrpersonen und die Zusammenhänge bzw. Auswirkungen auf das Verhalten ihrer Schüler/-innen im Unterricht wird häufig mit ausgewählten Probanden untersucht. Diese Studie befasst sich mit Lehrer/-innen- und Schüler/-inneneinschätzungen in Totalerhebungen an mehreren Standorten (= Befragung aller Lehrpersonen und ihrer Schüler/-innen in allen Klassen und Unterrichtsfächern). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) mit den dazu entwickelten Instrumenten, Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) und seinen Nebenskalen zum Lern-, Stör- und Problemverhalten der Schüler/-innen im Unterricht, bildet die theoretische und methodische Basis dieses Beitrags. Es werden Bandbreiten für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln überarbeitet. Zudem wird ein Index (ELPIX) basierend auf dem Lern-, Stör- und Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern kreiert, der die Unterschiede im Grenzbereich von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Führungshandeln sichtbar macht. Anhand von Einzelfallbeispielen wird differenziert abgeleitet, wie das Diagnoseinstrument bedarfsgenau in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Klassenführung, Lehrer/-innenbildung, Totalerhebung, Bandbreiten erfolgreichen Führungshandelns, Index erfolgreichen Führungshandelns, bedarfsgenaue Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsevaluation, Classroom Management

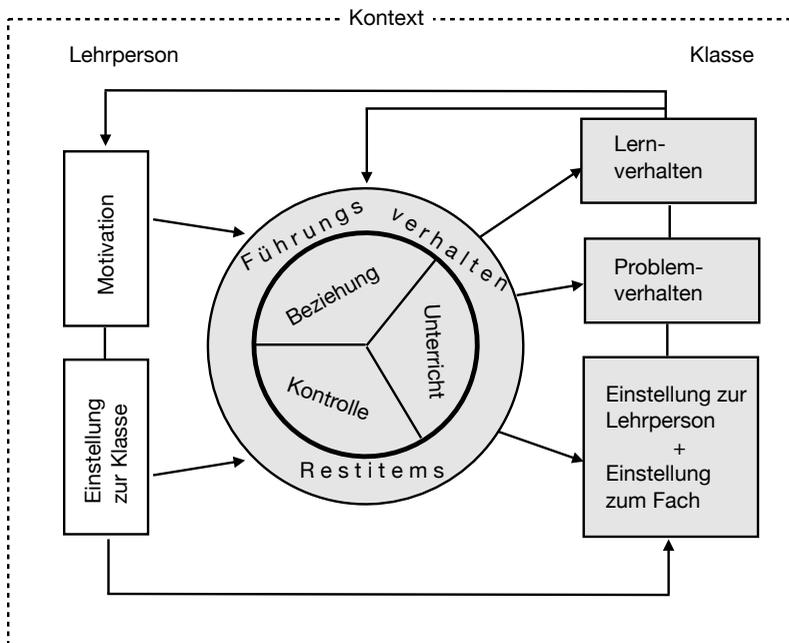
1. Einleitung

Welche Handlungsstrategien wenden erfolgreiche Lehrpersonen der SEK I zielführender als weniger erfolgreiche an, um das Lernverhalten ihrer Schüler/-innen im Unterricht zu fördern, um Problem- und Störverhalten vorzubeugen bzw. um die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen und ihrem Fach positiv zu beeinflussen? Wie können die gewonnenen Erkenntnisse Lehrpersonen helfen, ihr Führungshandeln zu analysieren, zu reflektieren und effektiver zu gestalten?

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt dieses Forschungsvorhabens. Die empirischen Grundlagen dazu kommen aus den Forschungsprojekten von Ferdinand

Eder (Universität Salzburg), Johannes Mayr (Universität Klagenfurt) und Walter Fartacek (Pädagogische Akademie der Diözese Linz), die in der Entwicklung des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung mündeten (Mayr, 2006, S. 288), sowie Lenske und Mayr, die für die konzeptionelle Einbindung der Nebenskalen zum Engagement der Schüler/-innen im Unterricht und ihrem Stör- und Problemverhalten in das Linzer Konzept für Klassenführung sorgten (Lenske & Mayr, 2015).

Abbildung 1. Variablen des LDK und einige Beziehungen zwischen ihnen
(adaptiert nach Lenske & Mayr, 2015)



Die gemeinsame Bearbeitung der Daten der Lehrer/-innenbefragung (in der Abbildung₁ weiß hinterlegt) sind Gegenstand einer in Vorbereitung befindlichen Veröffentlichung. Die grau hinterlegten Variablen stehen im Fokus dieser Studie. Im Zentrum stehen drei Kernvariablen der Klassenführung: Beziehung, Kontrolle und Unterricht. Sie wirken einerseits auf das Lern- und Problemverhalten (z. B. Stockinger, 1999; Nausner, 2010; Reibnegger, 2010), sowie auf die Einstellung der Schüler/-innen zu Lehrperson und Unterrichtsfach. Da pädagogisches Handeln in der Klasse ein sozialer, interaktiver Prozess ist, wirken das positive Lernengagement, das geringe Problemverhalten und die positive Einstellung der Schüler/-innen auch auf das Führungsverhalten der Lehrpersonen, auch wenn in der Regel Lehrer/-innen durch ihr Handeln mehr Einfluss auf die Schüler/-innen haben als umgekehrt (Hattie, 2008).

2. Ziel des Forschungsvorhabens

Die Zielrichtung der Forschung, unterschiedliches Führungsverhalten erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrpersonen zu untersuchen und Schlüsselstrategien des Klassenführungshandelns zu identifizieren, legt nahe, Daten zu vollständigen, heterogene Lehrer/-innenpopulationen durch schulische Totalerhebungen an mehreren Standorten zu ermitteln, d. h. alle Schüler/-innen werden mittels LDK zu allen Lehrpersonen ihrer Schule befragt. In der Stichprobe wurden Schüler/-inneneinschätzungen bzgl. Klassenführung, Lernverhalten, Problemverhalten und die Einstellung zur Lehrperson, in Ansätzen auch zum Fach, für alle Lehrpersonen erhoben, in allen ihren Unterrichtsfächern und allen Klassen, die sie unterrichten.

Neu an der vorliegenden empirischen Studie ist, dass Lehrpersonen im Fokus standen, welche

- a) sich bzgl. ihres Klassenführungserfolges als heterogen erweisen
- b) sich nicht aus eigenem Antrieb an der Untersuchung beteiligen, sondern gebeten wurden, sich an der Gesamterhebung an ihrem Standort zu beteiligen
- c) keine Vorauswahl der zu befragenden Klassen vornehmen, sondern Einschätzungen in allen Klassen durchführen
- d) keine Vorauswahl des Unterrichtsfaches vornehmen

Der Fokus richtet sich dabei nicht mehr auf die Beschreibung des überaus komplexen Führungshandelns und der Zusammenhänge der Variablen des LKK, sondern auf die Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreichen und weniger erfolgreichen Führungshandelns im Kontext des LKK. Wobei erfolgreiches Führungshandeln durch das Lernverhalten der Schüler/-innen, durch reduziertes Stör- und Problemverhalten, sowie durch die positive Einstellung zur Lehrperson und zum Unterrichtsfach definiert wird.

Lehrpersonen kann auf Grund der Einschätzungen ihrer Schüler/-innen das eigene Handeln bewusst gemacht und es können Stärken bzw. Schwächen ihres Führungshandelns identifiziert werden. Erstere wären „Tankstellen“ bzw. gut funktionierende Handlungsweisen, letztere wären sichtbar zu machen. Schwächen entpuppen sich häufig als „Blinde Flecken“, die in den Fokus der reflexiven Beobachtung gerückt werden bzw. als persönliches Entwicklungsfeld erkannt werden.

3. Methodisches Vorgehen

a) Stichprobe

Im Rahmen der Linzer Studien zur Klassenführung (Mayr, 2008, S. 334f) wurden für dieses Vorhaben an drei SEKI-Standorten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Linz, Spittal/Drau, Steyr) Totalerhebungen durchgeführt. Alle

Lehrpersonen (N = 83) wurden in allen Unterrichtsfächern und Klassen (N = 481) zu ihrem Führungshandeln befragt. Gleichzeitig wurden die Schüler/-innen gebeten, das Führungshandeln ihrer Lehrpersonen in jedem einzelnen Unterrichtsfach einzuschätzen.

b) Instrumente der Studie

Zentrales Instrument der Studie ist der LDK mit 23 seiner 24 Items von Handlungsstrategien zu den Kernvariablen: Beziehung, Kontrolle und Unterricht (das Item „Sie/Er kann gut erklären.“ fehlte zum Erhebungszeitpunkt noch in der Skala Unterricht). Zehn nicht zugeteilte Handlungsstrategien (Restitems) des generell als Single-Items-Ansatz konzipierten Instruments, sowie die Nebenskalen „Lernstrategien“, „Problem- und Störverhalten“ und „Einstellung zu Lehrperson und Fach“ ergänzen das Kerninstrument LDK (Lenske & Mayr, 2015). Auf der LDK-Website (<http://ius.aau.at/projekte/ldk>) werden diese Materialien bereitgestellt.

Die in dieser Studie verwendete Form des LDK (Tabelle 1) verfügt über eine fünfstufige Antwortskala (1 = stimmt nicht / 5 = stimmt), die Nebenskalen haben eine vierstufige Häufigkeitsskala (1 = fast nie / 2 = manchmal / 3 = oft / 4 = fast immer).

Die Skalen für die Kernvariablen Beziehung (Cronbachs Alpha = .95), Kontrolle (Cronbachs Alpha = .90) und Unterricht (Cronbachs Alpha = .93) verfügen über jeweils 8 Items.

Tabelle 1. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015)

| Kat. | Strategie | Item |
|-----------|----------------------------------|--|
| Beziehung | Authentizität | Sie ist zu uns offen und ehrlich. |
| | Wertschätzung | Ich glaube, sie mag uns. |
| | Verstehen | Sie versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr einmal Schwierigkeiten machen. |
| | Kommunikation | Sie redet mit uns auch über den Unterricht. |
| | Mitbestimmung | Sie lässt uns vieles selbst entscheiden. |
| | Gemeinschaftsförderung | Sie tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden. |
| | Positive Emotionalität | Sie kommt gut gelaunt in die Klasse. |
| Kontrolle | Humor | Sie hat Humor. |
| | Klarheit der Verhaltensregeln | Bei ihr wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet. |
| | Allgegenwärtigkeit | Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht. |
| | Beschäftigung der Schüler/-innen | Sie achtet darauf, dass wir uns im Unterricht anstrengen. |
| | Leistungsforderung | Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen. |

| Kat. | Strategie | Item |
|-----------------|----------------------------------|--|
| Kontrolle | Kontrolle des Arbeitsverhaltens | Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten. |
| | Eingreifen bei Störungen | Sie greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt. |
| | Bestrafung | Wenn sich Schüler/-innen bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen. |
| | Positive Verstärkung | Sie lobt die Schüler/-innen, die sich so verhalten, wie sie es möchte. |
| Unterricht | Fachkompetenz | Sie kann sehr viel in diesem Fach. |
| | Bedeutsamkeit der Lernziele | Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen. |
| | Strukturiertheit des Unterrichts | Sie gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen. |
| | Erklärungsqualität | Sie kann gut erklären. (Dieses Item fehlt in der aktuellen Studie.) |
| | Interessantheit des Unterrichtes | Sie unterrichtet interessant. |
| | Klarheit der Arbeitsanweisungen | Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben. |
| | Positive Erwartungshaltung | Sie traut uns gute Leistungen zu. |
| | Lernstandsrückmeldung | Sie sagt jedem Schüler/jeder Schülerin genau, was er/sie schon gut kann und was er/sie noch üben muss. |
| Restitens | Verlässlichkeit | Wenn sie etwas verspricht oder ankündigt, dann hält sie das auch ein. |
| | Lernstandsdiagnose | Sie sagt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gut und was weniger gut ist. |
| | Aus Fehlern lernen | Sie zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können. |
| | Eigene Lernwege fördern | Sie ermuntert uns, eigene Lernwege zu probieren. |
| | Selbstständige Lösungen | Sie lässt uns oft selbstständig Lösungen suchen. |
| | Begeisterung für das Fach | Sie zeigt Begeisterung für ihr Fach. |
| | Gerechte Leistungsbeurteilung | Sie beurteilt unsere Leistungen gerecht. |
| | Leistungsdifferenzierung | Sie verlangt von den guten Schüler/-innen mehr als von den schwächeren. |
| | Spaß am Lernen | Bei ihr macht mir das Lernen Spaß. |
| | Nette Lehrperson | Ich finde sie nett. |
| Gute Lehrperson | Sie ist eine gute Lehrerin. | |

Auch die Nebenskalen Lernverhalten (Cronbachs Alpha = .89) und Störverhalten (Cronbachs Alpha = .72) erweisen sich auch in dieser, bzgl. der Klassenführungsqualität heterogeneren Stichprobe, als reliabel. Lediglich die Skala Problemverhalten der Schüler/-innen im Unterricht weist einen niedrigeren Wert auf (Cronbachs Alpha = .68) (Schönbächler, 2008). Das mag daran liegen, dass die als

Single-Items-Ansatz konzipierte Skala eine deutliche Streuung von z. T. passivem Verhalten („...bemühe ich mich nicht negativ aufzufallen.“) bis hin zu aktivem Problemverhalten („...schwinde ich bei Prüfungen.“) aufweist.

c) Kriterien erfolgreichen Führungshandelns

Es macht Sinn, Klassenführungshandeln von Lehrpersonen am Lern-, Stör- und Problemverhalten, sowie der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach zu messen (Helmke, 2015). Daher werden die Lehrpersonen in dieser Stichprobe zunächst nach diesen Kriterien unterteilt. Als Grenzwert dient das Skalenmittel der entsprechenden Skalen (Lenske & Mayr, 2015, S. 74).

Erfolgreiche LP = LVH(M > Skalenmittel); PSVH(M < Skalenmittel); ELP(M > Skalenmittel)

Tabelle 2 zeigt die Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den erwähnten Kriterien. Die Lehrpersonen, die in ihrem Führungshandeln nach Einschätzung der Schüler/-innen allen drei Kriterien entsprechen, bilden mit 59,2 % die etwas größere Gruppe. Die Lehrpersonen, die in einer oder mehreren Kriterien nicht entsprechen, mit 40,8 % die etwas kleinere Gruppe.

Tabelle 2. Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den Kriterien Lenske & Mayr

| Kriterien nach Lenske & Mayr | Klassenführung der Lehrperson | N=481 | Prozent |
|------------------------------|-------------------------------|-------|---------|
| ... nicht erfüllt | nicht erfolgreich | 196 | 40.8 |
| ... erfüllt | erfolgreich | 285 | 59.2 |

Die Ergebnisse der Vergleiche der zwei generierten Gruppen mittels T-Tests zeigen sehr signifikante und bedeutsame Unterschiede sowohl in allen Kernvariablen und allen Einzelitems des LDK als auch in allen Nebenskalen und Einzelitems der Variablen des LKK (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Unterschiede von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrpersonen in den Kerndimensionen Signifikanzniveau: $p < .01$

| Lehrpersonen | N | B M/SD | K M/SD | U M/SD |
|-------------------|-----|-----------|-----------|-----------|
| erfolgreich | 286 | 3.94/0.51 | 4.07/0.38 | 4.15/0.41 |
| nicht erfolgreich | 195 | 3.18/0.70 | 3.55/0.53 | 3.40/0.61 |
| | | d = 1.28 | d = 1.16 | d = 1.50 |

Frühere Versuche, Lehrpersonen nach ihrem Klassenführungserfolg einzuteilen, gab es bereits bei Masendorf (1997), der seine Studierenden zu „guten und schlechten“ Lehrpersonen mittels LDK befragte. Im anglo-amerikanischen Raum untersuchten Kati Haycock (1998) und William Sanders et al. (1994) den Lernerfolg bei effektiven und ineffektiven Klassenführenden. Und in Österreich unterteilten Nausner (2010) und Reibnegger (2010) Lehrpersonen in „gute, mittlere und schlechte“ Klassenführende durch Clusteranalysen. Auch diese Gruppen zeigten sehr signifikante Unterschiede in allen Items und Variablen. Was diesen Gruppen jedoch fehlt, ist die Ausrichtung an theoretisch fundierten Kriterien.

d) Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns

Lenske & Mayr (2015) haben versucht eine Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns zu definieren. Dazu wurden von ihnen Ober- bzw. Untergrenzen festgelegt, innerhalb derer sich die Mittelwerte der Handlungsstrategien befinden sollen, damit man von erfolgreichem Führungshandeln sprechen kann. Bei Lenske & Mayr liegen die mittleren 90 % jener Lehrpersonen der SEK I innerhalb der Bandbreite, die gemäß Schüler/-inneneinschätzung ihre Klasse erfolgreich führen (Lenske & Mayr, 2015, Legende zu Tabelle 1). In dieser Studie wurden auch Lehrpersonen befragt, die nicht von sich aus an der Studie teilgenommen hätten, und das auch in Klassen, die sie im Falle des Falles nicht für eine Befragung ausgewählt hätten. Daher scheint es legitim, auf Grund der größeren Heterogenität der Stichprobe, die Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns neu zu definieren (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Bandbreitenvergleich mit Studie Lenske, Mayr, und Pflanzl (2017) für die SEK I.

| Kategorie | | Nausner/Reibnegger | | Lenske, Mayr, & Pflanzl | |
|----------------------------------|------------------------|-------------------------------|-----|-------------------------|-----|
| | | Min | Max | Min | Max |
| Beziehung | Strategie | | | | |
| | Authentizität | 3.4 | 4.9 | 3.7 | 4.9 |
| | Wertschätzung | 3.4 | 4.9 | 3.5 | 4.9 |
| | Verstehen | 3.1 | 4.7 | 3.5 | 4.7 |
| | Kommunikation | 2.5 | 4.8 | 3.0 | 4.7 |
| | Mitbestimmung | 2.9 | 4.7 | 2.8 | 4.3 |
| | Gemeinschaftsförderung | 3.0 | 5.0 | 3.0 | 4.9 |
| | Positive Emotionalität | 3.1 | 4.8 | 3.8 | 5.0 |
| | Humor | 3.1 | 4.8 | 2.9 | 4.9 |
| | Kontrolle | Klarheit der Verhaltensregeln | 3.9 | 4.6 | 3.5 |
| Allgegenwärtigkeit | | 2.8 | 4.6 | 2.8 | 4.3 |
| Beschäftigung der Schüler/-innen | | 3.7 | 4.9 | 3.9 | 4.8 |
| Leistungsforderung | | 3.7 | 4.9 | 4.0 | 4.8 |

| Kategorie | | Nausner/Reibnegger | | Lenske, Mayr, & Pflanzl | |
|------------|----------------------------------|--------------------|-----|-------------------------|-----|
| Kontrolle | Kontrolle des Arbeitsverhaltens | 3.3 | 4.8 | 3.5 | 4.8 |
| | Eingreifen bei Störungen | 3.3 | 4.8 | 3.3 | 4.6 |
| | Bestrafung | 2.9 | 4.6 | 2.2 | 4.2 |
| | Positive Verstärkung | 3.4 | 4.8 | 3.0 | 4.7 |
| Unterricht | Fachkompetenz | 3.8 | 5.0 | 4.1 | 5.0 |
| | Bedeutsamkeit der Lernziele | 3.4 | 4.9 | 2.8 | 4.8 |
| | Strukturiertheit des Unterrichts | 3.1 | 4.7 | 3.5 | 4.7 |
| | Erklärungsqualität | – | – | 3.5 | 4.9 |
| | Interessantheit des Unterrichts | 3.2 | 4.8 | 3.3 | 4.8 |
| | Klarheit der Arbeitsanweisungen | 3.3 | 4.9 | 3.5 | 4.7 |
| | Positive Erwartungshaltung | 3.6 | 5.0 | 3.9 | 4.8 |
| | Lernstandrückmeldung | 3.4 | 4.9 | 2.6 | 4.7 |

hellgrau hinterlegt = deutlich kleinere Bandbreite bei Nausner & Reibnegger

dunkelgrau hinterlegt = deutlich größere Bandbreite bei Nausner & Reibnegger

In der Variablen Beziehung ist die neu ermittelte Bandbreite der heterogeneren Klassenführungsgruppe für drei Items deutlich unter jener von Lenske & Mayr (Verstehen, Kommunikation, positive Emotionalität). Die Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln ist bei jenen Items deutlich größer. Hingegen liegt die Bandbreitenuntergrenze in der Variable Kontrolle in der heterogeneren Gruppe für drei Items (Klarheit der Verhaltensregeln, Bestrafung, positive Verstärkung) deutlich über der ermittelten Grenze von Lenske & Mayr. Das bedeutet, dass im Bereich des Kontrollverhaltens die Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln in der heterogeneren Gruppe deutlich geringer ausfällt. In der Variable Unterricht gibt es sowohl eine deutlich niedrigere Untergrenze (Strukturiertheit des Unterrichts) als auch zwei höhere (Bedeutende Lernziele, Lernrückstandsmeldung).

„Erfolgreiche Klassenführung“ ist keineswegs identisch mit einer optimalen Ausprägung aller Merkmale. Nicht immer ist es die maximale Ausprägung, die zum Erfolg führt. Besonders deutlich wird das am Item „positive Verstärkung“. Wird Lob exzessiv eingesetzt, so kann es inflationären Charakter bekommen und sich als unwirksam erweisen. Daher macht es Sinn, Bandbreiten mit Ober- und Untergrenzen zu definieren (Helmke et al., 2010).

e) Ipsativer Index für erfolgreiches Lehrerhandeln (ELPIX)

Beide Bandbreiteneinteilungen können jedoch jenes Führungshandeln von Lehrpersonen nicht erklären, das die oben genannten Kriterien (Mittelwerte Lernstrategien der Schüler/-innen und Einstellung zur Lehrperson über der Skalenmitte

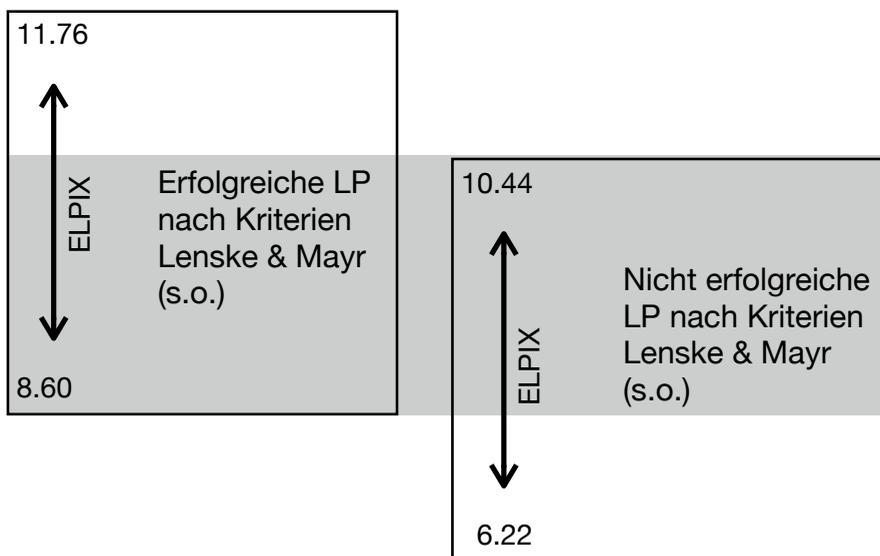
und Mittelwert Problem- und Störverhalten unter der Skalenmitte) nicht erfüllt, jedoch von den Schülerinnen und Schülern in allen Variablen und Einzelitems innerhalb der Bandbreite erfolgreichen Lehrer/-innenhandelns eingeschätzt wird.

Um differenziertere Aussagen treffen zu können, muss daher auch eine differenziertere Einteilung zum Klassenführungserfolg gefunden werden. Um dies zu erreichen, wird daher aus der Summe der Abweichungen der Mittelwerte zur Skalenmitte der drei Erfolgsindikatoren (Förderung von positivem Lernverhalten = LVH; Vermeidung von Problem- und Störverhalten = PSVH; Einstellung der Schüler/-innen zur Lehrperson = ELP) der Index für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln = ELPIX generiert.

$$ELPIX = M_{LVH}\text{-Skalenmittel} + M_{PSVH}\text{-Skalenmittel} + M_{ELP}\text{-Skalenmittel}$$

Der ELPIX soll ermöglichen, die beiden Gruppen der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Klassenführungsqualität weiter zu unterteilen. Zunächst fällt auf, dass es einen mittleren Überschneidungsbereich (8.60 bis 10.44) einer ELPIX-Rangliste gibt, in dem 58.4 % beider Gruppen liegen: 21 % der nicht erfolgreichen Lehrpersonen und 37.4 % der erfolgreichen (Abbildung 2 und Tabelle 3). Auffällig ist auch, dass die Lehrpersonen beider Gruppen des Parallelbereiches in den Einschätzungen ihres Führungshandelns durch ihre Schüler/-innen bei allen Handlungsstrategien im Bandbreitenbereich erfolgreichen Lehrer/-innenhandelns liegen (siehe Abbildung 3).

Abbildung 2. ELPIX-Parallelbereich

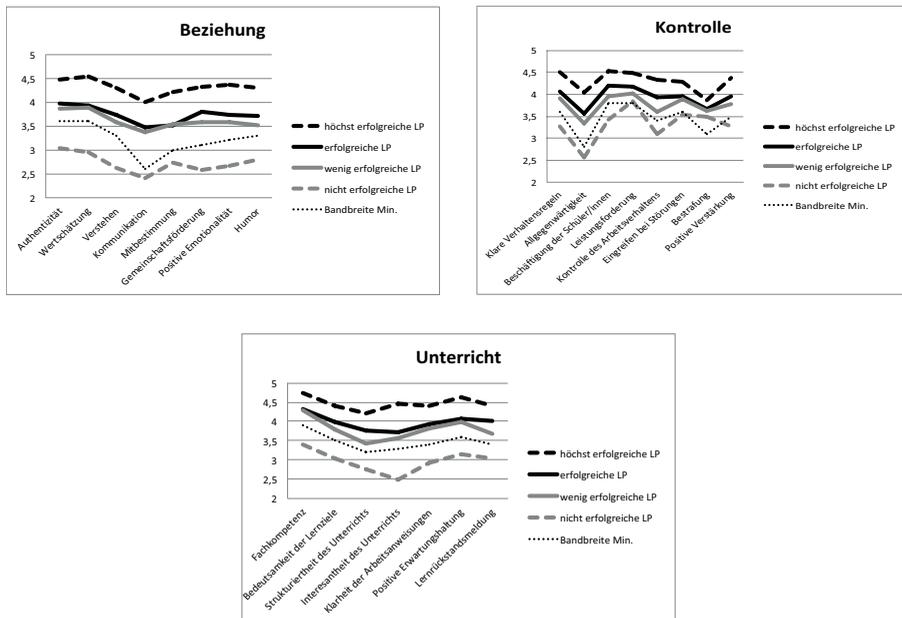


58.4 % der Lehrpersonen der Stichprobe gehören einer dieser beiden Gruppen aus dem Parallelbereich ($8.60 < \text{ELPIX} < 10.44$) an (siehe Abbildung 3). Sie werden in der Folge mit erfolgreich ($N=180$; 37.4%) und wenig erfolgreich ($N=101$; 21%) bezeichnet. Jene Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrpersonen, deren ELPIX-Werte geringer waren als die Untergrenze des parallelen Bereiches ($\text{ELPIX} < 8.60$) wird als nicht erfolgreich ($N=95$; 19.8%) und jene mit ELPIX-Werten über der Obergrenze des parallelen Bereiches ($\text{ELPIX} > 10.44$) wird als höchst erfolgreich ($N=105$; 21.8%) bezeichnet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Differenzierung der Lehrpersonen mittels ELPIX in vier Gruppen

| Kriterien Lenske & Mayr | Klassenführung der LP | ELPIX | N=481 | Prozent |
|-------------------------|-----------------------|---------|------------|--------------|
| ... nicht erfüllt | nicht erfolgreich | < 8.60 | 95 | 19.8 |
| | wenig erfolgreich | 8.60– | 101 | 21.0 |
| ... erfüllt | erfolgreich | 10.44 | 180 | 37.4 |
| | höchst erfolgreich | > 10.44 | 105 | 21.8 |
| | | | 481 | 100.0 |

Abbildung 3. Schüler/-inneneinschätzung zum Klassenführungserfolg in den Variablen Beziehung, Kontrolle, Unterricht. Bandbreitenminimum (Definition s. o.) ermittelt von den erfolgreichen Lehrpersonen (höchst erfolgreich und erfolgreich). Einteilung der Gruppen siehe Tabelle 3.



4. Empirische Befunde zu erfolgreichem und wenig erfolgreichem Lehrerhandeln

a) Kriterien für erfolgreiches Führungshandeln

Ausschlaggebend für die Zuordnung in die Gruppe der wenig erfolgreichen Lehrpersonen sind in 90 % der Fälle die Einschätzungen unterhalb der Skalenmitte im Bereich des Lernverhaltens der Schüler/-innen und in den restlichen 10 % die Werte unter der Skalenmitte bei der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson. In einem Fall trifft beides zu. Varianzanalysen zeigen bei der Skala zum Lernverhalten der Schüler/-innen zwischen erfolgreichen Lehrpersonen ($M=2.77/SD=0.19$) und wenig erfolgreichen Lehrpersonen ($M=2.35/SD=0.24$) sehr signifikante Unterschiede ($p<0.01$) mit großer Effektstärke ($d=1.96$).

Varianzanalysen zeigen bei den Nebenskalen Problem- und Störverhalten keine unterschiedlichen Schüler/-inneneinschätzungen für die zwei im Fokus stehenden Gruppen. Lediglich bei drei Einzelitems, die sich auf das Umdrehen und das Schwätzen während des Unterrichtes beziehen bzw. das nicht zu erkennen geben, was sie (die Schüler/-innen) wirklich denken, konnten Unterschiede mit mittleren Effektstärken festgestellt werden (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Problem- und Störverhalten – Unterschied signifikant auf dem Niveau $**p<0.01$; $*p<0.05$

| Lehrpersonen | Erfolgreiche LP | Wenig erfolgreiche LP | Effektstärke |
|---|-----------------|-----------------------|--------------|
| Ich drehe mich zu den Mitschüler/-innen, um zu plaudern. | $M=2.15/SD=0.5$ | $M=2.43/SD=0.6$ | $d=.55^{**}$ |
| Ich unterhalte mich mit meiner Sitznachbarin/meinem Sitznachbarn. | $M=2.48/SD=0.5$ | $M=2.69/SD=0.5$ | $d=.43^*$ |
| Ich lasse mir nicht anmerken, was ich wirklich denke. | $M=2.25/SD=0.4$ | $M=2.03/SD=0.4$ | $d=.53^{**}$ |

Auffallend ist, dass es sich hier um kleinere Verstöße der Schüler/-innen handelt. Größere Verstöße und aggressives bzw. oppositionelles Verhalten kommen bei beiden Gruppen in gleichem Ausmaß, deutlich unter der Skalenmitte liegend vor.

b) Befunde zu den Kernvariablen (Beziehung, Kontrolle, Unterricht)

Die Gruppen der erfolgreichen und der weniger erfolgreichen Lehrpersonen unterscheiden sich auch bezüglich der Qualität ihres Klassenführungsverhaltens (siehe Abbildung 3). Die Unterschiede in der Einschätzung ihres Führungsverhaltens sind höchst signifikant für die Variablen Kontrolle ($d = .48^{**}$) und Unterricht

($d = .46^{**}$). Für die Variable Beziehung konnten keine Unterschiede im Führungshandeln der beiden Gruppen festgestellt werden.

Sollen die Befunde für die Arbeit am Führungshandeln einzelner Pädagoginnen und Pädagogen genutzt werden, wird schnell klar, dass die Einteilung in Kernvariablen kaum weiterhilft. Um Handlungsstrategien zu reflektieren und ggf. zu adaptieren, scheint der Single-Items-Ansatz zielführender zu sein.

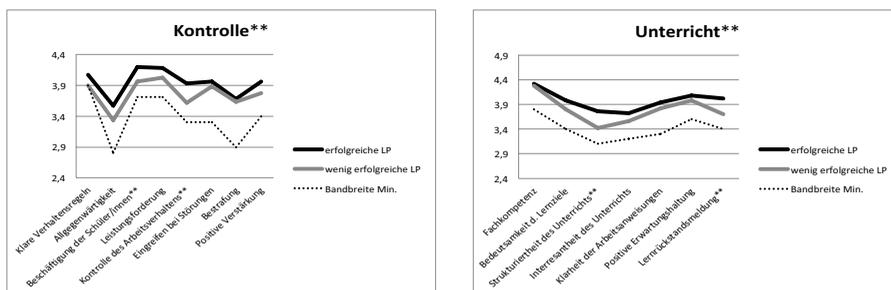
c) Befunde zum Single-Items-Ansatz

Verfolgt man den Single-Items-Ansatz und analysiert die Unterschiede bei den einzelnen Items, so zeigt sich in der Variablen Kontrolle, dass zwei der acht Items signifikante bzw. höchst signifikante Unterschiede aufweisen. Weniger erfolgreiche Lehrpersonen beschäftigen die Schüler/-innen nicht so intensiv und kontrollieren die Arbeit der Schüler/-innen während des Unterrichtes weniger konsequent (siehe Abbildung 4).

In der Variablen *Unterricht* fällt auf, dass weniger erfolgreiche Lehrpersonen weniger strukturiert unterrichten und den Schülerinnen und Schülern weniger Rückmeldungen zu ihrem Lernerfolg geben (vgl. Meyer, 2004; Ditton, 2000; McAuley et al., 1989).

Die Items mit den höchsten Effektgrößen bei den Unterschieden scheinen sensible Bereiche im Klassenführungsverhalten zu beschreiben. Sie markieren den Unterschied zwischen erfolgreichen Lehrpersonen und weniger erfolgreichen (Tabelle 6 und Abbildung 4). Des Weiteren befinden sich die Mittelwerte jener Items bei den wenig erfolgreichen Lehrpersonen nur knapp innerhalb der Bandbreite für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln. Je nach Item fallen ein Drittel bis annähernd die Hälfte der weniger erfolgreichen Lehrpersonen aus dem Bandbreitenbereich heraus.

Abbildung 4. Unterschiede in den Einschätzungen zu den Variablen Kontrolle und Unterricht.
Signifikanzniveau: $** p < .01$; $* p < .05$



Die Variable *Beziehung* scheint keine so sensible Rolle zu spielen. Weder bei der gesamten Skala noch bei den Einzelitems lässt sich ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Handlungsstrategien zwischen den beiden Gruppen feststellen.

Tabelle 7 zeigt alle signifikanten Unterschiede der Einzelitems bei den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und die dazugehörigen Effektgrößen für die Items der Kernvariablen und der nicht zugeordneten restlichen Einzelitems (RI) des LDK für erfolgreiches und weniger erfolgreiches Führungshandeln aus dem Parallelbereich der Einteilung mittels des Erfolgsindex (ELPIX).

Tabelle 7. *Sensible Handlungsstrategien des Klassenführungsverhaltens – Mittelwerte, Standardabweichung und Effektgrößen*

| Sensible Bereiche des Klassenführungsverhaltens gereiht nach Effektgrößen | Kernvariable LDK | erfolgreiche LP M/SD | wenig erfolgreiche LP M/SD | Effektstärke d |
|---|------------------|----------------------|----------------------------|----------------|
| Lernrückstandsmeldung | U | 4.01/0.52 | 3.69/0.55 | .60** |
| Kontrolle des Arbeitsverhaltens | K | 3.93/0.54 | 3.61/0.58 | .58** |
| Strukturiertheit des Unterrichts | U | 3.75/0.56 | 3.42/0.61 | .57** |
| Aus Fehlern lernen | RI | 3.94/0.54 | 3.65/0.57 | .53** |
| Beschäftigung der Schüler/-innen | K | 4.19/0.46 | 3.96/0.52 | .48** |
| Lernstandsdiagnose | RI | 4.04/0.57 | 3.81/0.60 | .40** |

d) Vom Single-Items-Ansatz zu einer Skala von Schlüsselfaktoren

Um sichtbar zu machen, welche Schlüsselfaktoren hinter den Einzelitems stehen, wird in der Folge versucht die Items theoretischen Konstrukten zuzuordnen, die empirisch gut belegt sind und die sich als wirksam bzgl. Lernverhalten und Schüler/-innenleistung erwiesen haben.

Alle sechs der oben angeführten Items des LDK, bei denen bedeutsame Einschätzungsunterschiede nachgewiesen werden können, lassen sich als eine unvollständige Auswahl von Kriterien guten Unterrichts (GU) definieren (siehe Tabelle 6). Sie decken dabei die Variablen wie klare Strukturierung des Unterrichts, echte Lernzeit, sinnstiftendes Kommunizieren, individuelles Fördern, intelligentes Üben (Meyer, 2015; Helmke, 2015) ab.

Einige der Items lassen sich auch vielfältig anderen theoretischen Ansätzen (einige Beispiele in Tabelle 8) zuordnen:

Tabelle 8. Beispiele für theoretische Zuordnungen der Einzelitems

| Item | Kriterien guten Unterrichts (Meyer; Helmke) | |
|--|---|---|
| Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind. | extrinsische Motivationsförderung Dimension „Druck“ (McAuley et al., 1989; Ditton, 2000) | echte Lernzeit |
| Sie/Er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir üben. | | individuelles Fördern |
| Sie/Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen. | | klare Strukturierung |
| Sie/Er sagt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gut und was weniger gut ist. | Lernrückstandsdiagnose (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) | sinnstiftendes Kommunizieren (Hattie, 2014) |
| Sie/Er zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können. | elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009) | intelligentes Üben |
| Sie/Er weiß genau, was ein Schüler schon gut kann und was er noch üben muss. | | individuelles Fördern |

Zu den genannten Items gibt es zahllose empirische Befunde. Sie sind als Elemente in Oberflächenstrukturen wie Direkte Instruktion, Kleingruppenarbeit, Offenem Lernen und Selbstbestimmten forschendem Lernen (Reitinger, 2013) ebenso zu finden, wie in Listen für Tiefenstruktur-Merkmale. Welche Oberflächenstruktur des Unterrichts auch immer augenscheinlich zur Anwendung kommt, sie muss strukturiert sein, die aktive Lernzeit (time on task – Kounin, 2006) muss hoch sein. Lernrückstandsfeedback ($d = .90$ nach Hattie, 2014) und elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009) scheinen Schlüsselpositionen im Führungshandeln erfolgreicher Lehrpersonen zu sein.

Eine theoriebasierte Zuordnung dieser Items in eine Skala „Schlüsselstrategien“ guten Unterrichts erweist sich als reliabel (Cronbachs Alpha = .93).

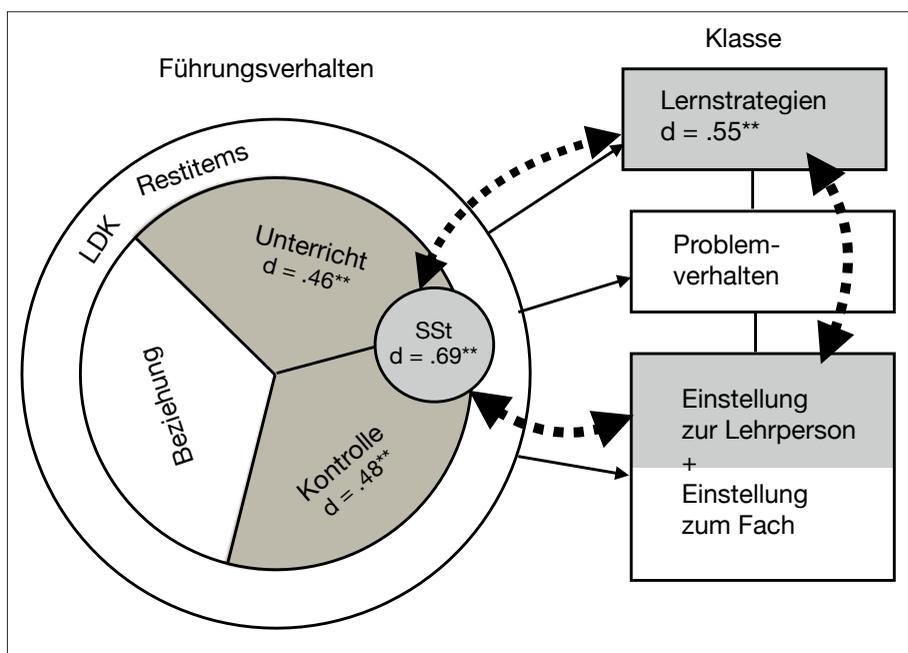
e) Befunde zu den Schlüsselstrategien im LKK

Abbildung 5 veranschaulicht sowohl die unterschiedliche Einschätzung für *erfolgreiche* und *weniger erfolgreiche* Lehrpersonen durch ihre Schüler/-innen. Es werden Einschätzungsunterschiede und Zusammenhänge zwischen den Schlüsselstrategien und den Variablen des LKK für diese beiden Gruppen dargestellt. Dabei ist zu erwähnen, dass die erfolgreichen Lehrpersonen jeweils die höheren Werte bei Unterschieden und Zusammenhängen aufweisen.

Zunächst soll festgehalten werden, dass für die Schlüsselstrategien starke Zusammenhänge ($r > .60^{**}$) mit der Variablen Lernstrategien der Schüler/-innen und

der Variablen Einstellung zur Lehrperson bestehen. Der Zusammenhang von den Variablen Einstellung zur Lehrperson und den Lernstrategien der Schüler/-innen ist ein mittlerer ($r > .50^{**}$). Grundsätzlich kann man nur von lernförderlicher „Wirkung“ sprechen, wenn die Variablen auf der Schüler/-innenseite mit einbezogen werden. Die Wirkung wird dann sichtbar, wenn auf Schüler/-innenseite das Lernverhalten adaptiert wird (Helmke et al., 2010) bzw. bessere Lernergebnisse erbracht werden.

Abbildung 5. Unterschiede bedeutsamer Schlüsselstrategien erfolgreicher und weniger erfolgreicher Klassenführung im LKK und deren Effektstärken, sowie deren Korrelationen (gepunktete Pfeile) mit den anderen Variablen des LKK.



SSt = Schlüsselstrategien der Klassenführung; Korrelationen: gepunktete Pfeile (große Effekte)

Die Skala mit den Items, die Schlüsselstrategien der Klassenführung (SSt) beschreiben, weisen Korrelationsunterschiede der beiden Gruppen mit mittleren Effekten ($d > .24$) mit den Variablen Lernverhalten der Schüler/-innen und ihrer Einstellung zur Lehrperson auf. Der Korrelationsunterschied bei der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und ihrem Lernverhalten hingegen hat einen großen Effekt ($d = .58$).

Durch den Vergleich der zwei Gruppen von Lehrpersonen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Schlüsselstrategien für erfolgreiches Führungshandeln jene sind, durch die

- Schüler/-innen motiviert werden, im Unterricht mitzuarbeiten. Das geschieht durch konsequentes Kontrollieren und ständiges Beschäftigen der Schüler/-innen. Es soll und darf ein gewisser Handlungsdruck aufgebaut werden (vgl. McAuley et al., 1989).
- sinnstiftendes Lernen gefördert wird = indem den Schüler/-innen rückgemeldet wird, was an ihren Arbeiten gut bzw. weniger gut ist (Meyer, 2015; Marzano et al., 2000; Hattie, 2008; Wilde et al., 2009).
- Schüler/-innen im Fokus des Handelns stehen, sei es durch Lernstandsdiagnosen, gezielte Rückmeldungen zum Lernerfolg (Marzano et al., 2000; Hattie, 2008) und durch elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009).
- für die Schüler/-innen der Unterricht klar ersichtlich strukturiert wird (Ditton, 2000; Helmke & Schrader, 2008) und der „rote Faden“ immer erkennbar bleibt (Brophy, 2008).

e) Praktische Relevanz der Befunde – 2 Fallbeispiele

Anhand von zwei Fallbeispielen soll die praktische Relevanz der Forschungsarbeit zu den Schlüsselstrategien aufgezeigt werden.

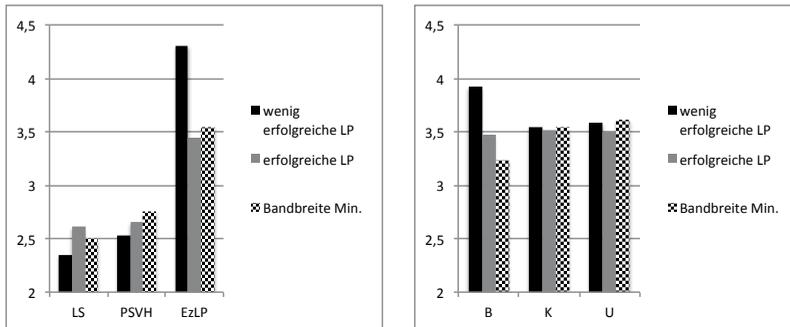
Fallbeispiel 1 – erfolgreiche Lehrperson

Die Lehrperson (siehe Abbildung 6) entspricht nach Schüler/-inneneinschätzung den Kriterien nach Lenske & Mayr (2015), d. h. die Einschätzungen liegen in den Nebenskalen Lernstrategien, Problem- und Störverhalten und die Einstellung zur Lehrperson ihrer Schüler/-innen jeweils über der Skalenmitte. Deswegen gehört sie zu den erfolgreichen Lehrpersonen, obwohl der Vergleich mit den Bandbreitenwerten zeigt, dass die Lehrperson nicht in allen Skalen zu den 90 % der erfolgreichen Lehrpersonen gehört, die innerhalb der Bandbreite liegen. „Lediglich“ das Lernverhalten ihrer Schüler/-innen ist innerhalb der Bandbreite zu finden. Hervorzuheben ist auch, dass sich ihr Index für erfolgreiches Führungshandeln (ELPIX = 8.60) am unteren Ende des untersuchten Parallelbereiches von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen befindet.

Die Einschätzungen zu den Kernvariablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht liegen über bzw. knapp um das Bandbreitenminimum. Diese Darstellung gibt wenig Aufschluss darüber, wo in einer Arbeit an den Handlungsstrategien der Klassenführung angesetzt werden könnte. Für die genauere Analyse und die Arbeit an den Schwächen müsste in diesem Fall der Single-Items-Ansatz angewendet werden. Nachteilig könnte sich dabei erweisen, dass dann auf Grund der Komplexität der Handlungsstrategien zu vieles oder im schlimmsten Fall gar nichts im Fokus der Bearbeitung steht.

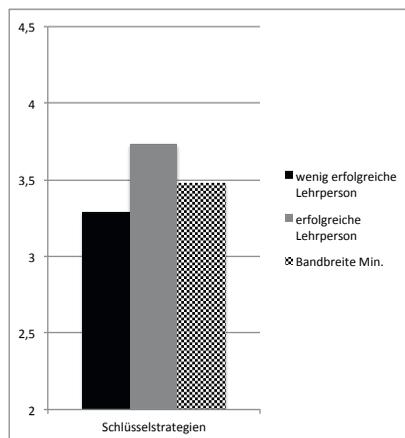
Abbildung 6. Nebenskalen und Kernvariablen des LKK für zwei Fallbeispiele

LS = Lernstrategien der Schüler/-innen; PSVH = Problem- und Störverhalten der Schüler/-innen
 EzLP = Einstellung zur Lehrperson; Kernvariablen: B = Beziehung; K = Kontrolle; U = Unterricht



Ein Blick auf die Schlüsselstrategien zeigt Schwächen und Stärken des Führungshandelns dieser Lehrperson auf (Abbildung 7 und Abbildung 8). Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lehrperson gut strukturiert unterrichtet, Bescheid weiß, was die Schüler/-innen schon können und was sie noch üben müssen, die Schüler/-innen zu ihren Lernrückständen informiert und ausreichend elaborierendes Feedback gibt (Lipowsky, 2009, Hattie, 2008).

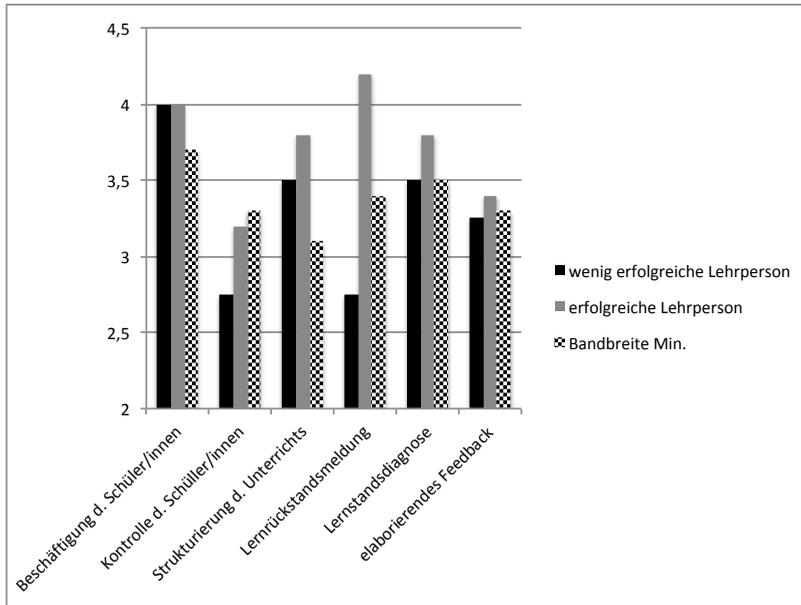
Abbildung 7. Schlüsselstrategien der Klassenführung



Lediglich bei der Kontrolle der Schüler/-innenarbeiten während des Unterrichts liegt ihr Wert unter dem Bandbreitenminimum für erfolgreiches Klassenführungshandeln. Es wird deutlich, dass für eine Arbeit an den Handlungsstrategien im Bereich des Führungsverhaltens dieser erfolgreichen Lehrperson die konsequente Kontrolle der Arbeiten im Mittelpunkt stehen könnte. Da diese Kontrolle in den Bereich der Motivation (Dimension Druck) fällt, sollte geprüft werden, inwieweit

andere Strategien aus dem Motivationsbereich Entwicklungsbedarf aufweisen. In diesem Fall trifft das auf die Forderung zu, dass Schüler/-innen sich im Unterricht anstrengen, das Kommunizieren, wozu etwas gelernt werden soll, Humor im Unterricht und ein positiv-emotionales Auftreten zu.

Abbildung 8. Schlüsselfaktoren des LKK für zwei Fallbeispiele



Fallbeispiel 2 – wenig erfolgreiche Lehrperson

Die Lehrperson entspricht nicht den Kriterien für erfolgreiche Klassenführung, da ihre Schüler/-innen das eigene Lernverhalten unter der Skalenmitte einschätzen. Sie gehört also nach dieser groben Einteilung zu den nicht erfolgreichen Lehrpersonen, obwohl sie nach dem Index für Führungshandeln (ELPIX = 9,24) in der Mitte des Parallelbereiches von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen liegt. Bei den Nebenskalen liegt sie, so wie die Lehrperson aus dem Fallbeispiel 1, nur bei der Einstellung ihrer Schüler/-innen ihr gegenüber innerhalb der Bandbreite von 90 % der erfolgreichen Lehrpersonen (Abbildung 5).

Die Einschätzungen zu den Kernvariablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht zeigen jeweils höhere Werte als bei der erfolgreichen Lehrperson aus Fallbeispiel 1 (Abbildung 6). Der Single-Items-Ansatz würde hier einen besseren Überblick über die Unterschiede bieten, jedoch nicht erklären, warum die Lehrperson bei höheren Einschätzungen nicht auch zu den erfolgreichen Lehrpersonen gehört.

Der Blick auf die Schlüsselstrategien des LKK in Abbildung 7 zeigt, dass hier das Bandbreitenminimum für erfolgreiches Führungshandeln nicht erreicht wird. Ab-

bildung 8 macht deutlich, wo der entscheidende Unterschied in den Handlungsstrategien liegt. In drei der sechs Schlüsselstrategien fällt diese wenig erfolgreiche Lehrperson aus der Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln. Im konkreten Fall handelt es sich um eine ausbaufähige Feedback-Kultur (Lernstandsrückmeldung sowie elaborierendes Feedback) und die unzureichende Kontrolle der Arbeit ihrer Schüler/-innen im Unterricht. Die Einschätzung, was die Schüler/-innen schon wissen und was sie noch üben müssen, liegt ebenfalls im Bereich des Bandbreitenminimums für erfolgreiches Führungshandeln.

Für die Arbeit an einer Verbesserung des Führungsverhaltens muss „regelmäßiges Feedback geben, das auch ankommt“ in den Fokus gerückt werden. Die Lehrperson verfügt über ein ausreichendes Maß an möglichen Handlungsstrategien. Sie liegt bei vielen Items der Kernvariablen innerhalb der Bandbreite erfolgreichen Lehrerhandelns. Ein bewusster Blick auf die „blinden Flecken“ könnte für sie ausreichen, ihr spezifisches Handeln in der Klasse zu reflektieren und zu adaptieren und die Arbeit an den entsprechenden Schlüsselstrategien zu einem persönlichen Entwicklungsfeld zu machen.

5. Einbettung in die Förderung von Klassenführungs-Kompetenz

Erfolgreiche Klassenführung gilt schon seit langem als eine zentrale Variable für gelingenden Unterricht (vgl. Wang et al., 1993; Helmke, 2015). Alle Konzepte, Strategien und Techniken dienen dem Ziel, positives Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern zu fördern, störungsfreies und reibungsloses Unterrichten zu ermöglichen und dadurch die aktive Lernzeit zu maximieren (Helmke, 2015).

Die Ergebnisse dieser Studie erlauben einen detaillierten, theoriebasierten Blick auf bedeutsame Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreichen und weniger erfolgreichen Führungshandelns in der SEK I. Theoretische Befunde zur schulpraktischen Realität machen nur Sinn, wenn sie auch wieder den Weg zurück in die Praxis finden. Es folgt eine Beschreibung möglicher Einsatzgebiete der Erkenntnisse um die bedeutsamen Schlüsselstrategien in Rahmen des LKK. Geeignet dafür erscheinen Vorträge, Aus-, Fort- und Weiterbildungsseminare (mit und ohne Coaching-Elementen), sowie Videoanalysen.

Durch Vorträge und Informationen im Rahmen von Seminaren für Lehrpersonen der SEK I kann

- der Blick bewusst auf besonders bedeutsame Schlüsselstrategien gerichtet werden.
- theoretisch belegt werden, warum gerade diese Strategien eine Schlüsselposition einnehmen, um Führungshandeln noch wirksamer zu gestalten (Hattie, 2008; Lipowsky, 2009; Ditton 2000; Helmke et al., 2010; u. v. a. m.)

Durch den praktischen Einsatz mit den Materialien des LKK im Rahmen von Seminaren für Lehrpersonen der SEK I kann

- der Blick auf die eigenen „blinden Flecken“ gerichtet werden. Sichtbar gemacht, können diese in den Fokus der reflexiven Bearbeitung rücken (Mayr et al., 2017; Reibnegger & Nausner, diese Ausgabe).
- ein persönliches Führungshandlungsprofil mit den Kernvariablen und den bedeutenden Schlüsselstrategien erstellt werden. Diese Profile können helfen sinnvolle Schwerpunkte für ein persönliches Entwicklungsprogramm herauszuarbeiten.
- der praxisorientierte Blick von Pädagoginnen und Pädagogen theoriebasiert erweitert werden, frei nach dem Motto: „Welche Klassenführungsstrategien sind geeignet, persönlich gesetzte Ziele zu erreichen? Und welche empirischen Ergebnisse können das belegen?“

Durch Videoaufnahmen und -analysen (Emmer, Evertson & Warsham, 2006) kann

- der Blick für Handlungsstrategien und deren Wirkung geschärft werden (König, 2015).
- besonders jenes Führungsverhalten, das schwer adaptierbar ist, sichtbar und trainierbar gemacht werden (Aho et al., 2010) z.B. "Allgegenwärtigkeit" = alles bemerken, was in der Klasse vor sich geht (Kounin, 2006).

Die empirischen Befunde scheinen besonders für den Einsatz im Rahmen von Aktionsforschungszyklen geeignet (Altrichter & Posch, 2007, Altrichter, Messner & Posch, 2006). Die Lehrpersonen können neue Entwicklungsziele für anschließende Aktionszirkel auf Grund von Selbsteinschätzungen, besser aber auf Grund von Einschätzungen durch ihre Schüler/-innen setzen. Eine Kombination mit den oben genannten Interventionen kann ein wirksames Entwicklungstool für den effektiven Einsatz von adäquaten pädagogischen Handlungsstrategien darstellen. Voraussetzung ist neben intrapersonalen Dispositionen (Mayr & Neuweg, 2006) aller Beteiligten auch ein Maß an Professionsverständnis und professionellem Handeln auf Lehrer/-innenseite.

6. Ausblick

Klassenführung und insbesondere das Handeln von Lehrpersonen im pädagogischen Umfeld ist unter anderem durch die Studie von Hattie (2008) populär geworden. Um pädagogisches Handeln wirksamer zu gestalten, ist es wünschenswert, die Ergebnisse dieser Studie im Rahmen des LKK noch um die Lehrer/-innenvariablen (Motivation, Einstellung zur Klasse) und die Selbst- und Fremdsicht des eigenen Führungshandeln zu erweitern. Die Datenlage scheint sich auch dafür zu eignen, in einer Folgeuntersuchung eine Strukturgleichungsmodellierung zu erstellen.

Selbsteinschätzungen zum eigenen Handeln in vielen Klassen und Unterrichtsfächern ermöglichen es diese effektiver mit der Fremdsicht durch die Schüler/-innen zu vergleichen und gewichtigere Aussagen zu treffen. Eine Studie dazu ist in Vorbereitung. Unter anderem wird es dadurch erleichtert, „blinde Flecken“ zu identifizieren, bewusst zu machen und noch effektiver in den Fokus reflexiver und praktischer Arbeit zu den Handlungsstrategien des Führungsverhaltens zu rücken.

Es wird häufig zutreffen, dass sich erhöhtes Lernverhalten und reduziertes Problemverhalten im Lernzuwachs widerspiegelt und es kann auch angenommen werden, dass kompetentes Klassenführungsverhalten seinen Anteil daran hat. Dennoch muss festgehalten werden, dass diese interaktiven Prozesse im pädagogischen Handlungsfeld überaus komplex sind. Sie folgen weder simplen Wirkmechanismen, noch lassen sich Einflüsse unterschiedlicher Elemente aufeinander restlos klären.

Literatur

- Aho, E., Haverinen, H.-L., Juuso, H., Laukka, S. J. & Sutinen, A. (2010). Teacher's principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 395–402.
- Altrichter, H., Messner, E., & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Seelze: Klett.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brophy, J. E. (2008). *Teaching* (Educational Practises Series, Vol. 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education. Abgerufen von <http://www.ibe.unesco.org>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule. Sozialpädagogik, Hochschule*. Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73–92.
- Emmer E. T., Everston, C. M. & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for middle and high school teachers* (7. Aufl.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2014). *Hattie sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112, doi: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters ... a lot. *Thinking K–16*, 3(2), 1–14.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3, 17–47.

- Helmke, A., Helmke T., Lenske, G. Pham, G. Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., & Ade-Thurow, M. (2010). *Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. Evidenzbasierte Methode der Unterrichtsdiagnostik*. KMK-Unterrichtsdiagnostik, Version 1.2.
- Helmke, A. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- König, J. (2015). Measuring classroom management expertise (CME) of teachers: A video-based assessment approach and statistical results. *Congent Education*, 2(1), 1–15.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Reprints. Münster: Waxmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung (S. 71–84). Hohengehren: Schneider.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–102). Heidelberg: Springer Medizin.
- Masendorf, F. (1997). Wie charakterisieren Studienanfänger den sogenannten "idealen" Lehrer? *Heilpädagogische Forschung*, 23(4), 182–184.
- Marzano, R. J., Gaddy, B.B., & Dean, C. (2000). *What Works In Classroom Instruction*. Aurora: McREL.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Revue suisse des science de l'éducation*, 28(2), 227–242.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: Lit.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Tohnhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Eder, F. Fartacek, W. & Lenske, G. (2015). *LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung*. Abgerufen von <http://ius.aau.at/projekte/ldk>
- Mayr, J., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2017). Chaos in der 7c. Gute Klassenführung ist kein Allheilmittel, aber sie wirkt. In B. Nieskens & F. Nieskens (Hrsg.), *Persönliche Krisen im Lehrerberuf: erkennen, überwinden, vorbeugen* (S. 137–160). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- McAuley, E., Duncan, T. E. and Tammen, V.V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60,48–58.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

- Nausner, E. (2010). *Klassenführung lernen. Praxislehrer/innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reibnegger, H. (2010). *Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63–82.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Sanders, W. I. & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299–311.
- Schönbächler, M. T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrperson und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Stockinger, S. (1999). *Störendes Schülerverhalten – Können Lehrer etwas dagegen tun?* Diplomarbeit am Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.
- Wilde, M., Bätz, K. Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzskaala intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 31–45.



Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbe- wertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – Vision Statement der *Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG²*

Johannes Reitingger, Alfred Weinberger, Ursula Svoboda, Ernst Nausner,
Ute Vogl, Wolfgang Bachl, Marlene Bauer, Emmerich Boxhofer, Veronika Grabner,
Franz Keplinger, Cornelia Kittinger, Bernhard Kitzmüller, Anna Neulinger,
Clemens Seyfried und Elke Wöß^a

^aalle: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
johannes.reitingger@ph-linz.at

EINGELANGT 27 FEB 2018

ÜBERARBEITET 31 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Projektinitiative der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Bereich innovativer Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung. Die neu gegründete Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² verfolgt dabei das Ziel, Alternativen zur herkömmlichen Ziffernzensur zu untersuchen und einzusetzen. Im Folgenden werden in Form eines Vision Statement der Interessensgemeinschaft erste Diskussionsergebnisse, ein Literaturreview sowie eine mittelfristige Begleitforschungsperspektive dargelegt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Leistungsfeststellung, Innovative Grading, Kritik der Ziffernzensur,
hochschulisches Qualitätsmanagement

1. Ausgangssituation

Fragen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sind für jede Bildungsinstitution von Relevanz. In der Ausbildung von Lehrpersonen kann von einer zweifachen Relevanz gesprochen werden. Einerseits geht es wie in jeder Bildungsinstitution darum, dass die Leistungen der Lernenden auf der Basis lernpsychologischer und gesetzlicher Grundlagen festgestellt und bewertet werden. Andererseits setzen sich Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung selber mit der Thematik auseinander und es wird erwartet, dass sie in ihrem eigenen Unterricht geeignete Methoden verwenden. Auf diesem Hintergrund erweist es sich als sinnvoll, wenn das System der Leistungsfeststellung und -bewertung einer Ausbildungsinstitution auf der Basis neuer Erkenntnisse kritisch analysiert und adaptiert wird. Dieser Analyseprozess findet gegenwärtig an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz statt. Dazu wurde eine Interessensgemeinschaft In-

novative Grading IG² implementiert, die das Ziel verfolgt, Alternativen zur herkömmlichen Ziffernzensur zu untersuchen und gegebenenfalls in der Hochschule einzusetzen. Dieses Vorgehen stellt eine Maßnahme des Qualitätsmanagements der Pädagogischen Hochschule dar. Der vorliegende Artikel berichtet über die ersten Resultate dieser Untersuchung auf der Basis eines Diskussionsprozesses und eines Literaturreviews.

2. Kritik der Ziffernzensur – Warum?

„So folgen die Menschen in ihren Wertigkeiten skalenmäßig aufeinander, und die Einteilung in wertvolle, minderwertvolle und geringwertige Individuen vollzieht sich nach den einfachsten Gesichtspunkten. Dabei ist für die ganze Betrachtungsweise charakteristisch, daß jede Minderleistung als eine Art Verschulden, für das man den Menschen verantwortlich macht, empfunden wird, als eine Undankbarkeit der Gnade, Mensch sein zu dürfen.“
K. Zeidler, 1928

„I remember the first time that a grading rubric was attached to a piece of my writing. Suddenly all the joy was taken away. I was writing for a grade – I was no longer exploring for me. I want to get that back. Will I ever get that back?“

Claire, eine Studentin; nach K. Olson, 2006

Die Forschung zeichnet ein ziemlich eindeutiges Bild, was Ziffernzensur betrifft:

- Testleistung und tatsächliche Zensur stehen in der Praxis in einem sehr vagen Zusammenhang (fehlende Objektivität der Beurteilung; z.B. Roeder, Baumert, Sang & Schmitz, 1986; siehe auch Schmidinger & Vierlinger, 2012, S. 119ff).
- Die fehlende Objektivität der Ziffernzensur betrifft alle Segmente institutionalisierter Bildung und damit folglich auch den tertiären Bereich (vgl. Schweitzer, 1996).
- Die Ziffernzensur hat – über den Aspekt mangelnder Gütekriterienkonformität hinaus (Bohl, 2009a, S. 73) – auch psychologisch gesehen negative Wirkungen (z.B. Einfluss auf Motivation; vgl. Kohn, 2011; „Grades tend to reduce the quality of students’ thinking.“; ebd., S. 29).
- Es gibt Alternativen, die gut ausgearbeitet und erprobt sind (vgl. Bohl, 2009a, S. 132ff) und zumindest ansatzweise auch schon beforscht werden (z.B. Bos, Beutel, Berkemeyer & Schenk, 2010).
- Innovative Ansätze der Leistungsbeurteilung können nicht losgelöst von der Frage nach förderlichen Prozessen der Leistungsfeststellung gedacht und bewertet werden (ebd.).

Es gibt also eine Reihe von alternativen Ansätzen der Leistungsfeststellung bzw. -bewertung, wie z.B. schriftliche Bewertung, Kompetenzraster, Portfolio, Direkte

Leistungsvorlage (DLV; Schmidinger & Vierlinger, 2012) usw., die aber wiederum alle hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen zu analysieren sind. Zudem findet man im Diskurs und in der Praxis der Leistungsbewertung differenzierende Modi, die auf weniger als fünf Bewertungskategorien bauen, wie z.B. pass/fail grading (zwei Stufen; mit/ohne Erfolg teilgenommen). Hier ist zu klären, inwiefern bei einem pass/fail-Modus paradigmatische oder konzeptuelle Unterschiede zur klassischen fünfstufigen Ziffernbeurteilung tatsächlich vorhanden sind und ob es hinsichtlich der Wirkung einer solchen Beurteilungsform wissenschaftlich nachgewiesene Unterschiede gibt.

3. Innovative Grading im Sinne des pass/fail-Ansatzes

Erste vergleichende Forschungsergebnisse zeigen auf, dass es tatsächlich Unterschiede zwischen pass/fail grading und mehrstufigen Beurteilungsformen gibt: Pass/fail grading reduziert Wettbewerb und fördert Kollaboration, erhöht intrinsische Motivation (White & Fantone, 2009), schafft mehr positive Erfahrungen mit Leistungsfeststellung sowie einen authentischeren Zugang zur Auseinandersetzung mit Inhalten (Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren, & Trowald, 2009). Weiters wird von einer Erhöhung des Wohlbefindens und von Stressreduktion berichtet (ebd.; Rohe, Barrier, Clark, Cook, Vickers, & Decker, 2006). Betreffend Lernoutput, der mittels standardisierten Inventaren gemessen werden kann, sind bisher Untersuchungen im Rahmen der medizinischen Ausbildung durchgeführt worden. Diese sind jedoch noch nicht eindeutig und sprechen von leicht sinkender (McDuff, McDuff, Farace, Kelly, Savoia, & Mandel, 2014) bzw. gleichbleibender Performance (ebd.; Bloodgood, Short, Jackson, & Martindale, 2009).

Neben der Berücksichtigung erster Forschungsergebnisse ist auf theoretischer Ebene zu klären, ob sich ein fünfstufiges Beurteilungssystem von einem zweistufigen tatsächlich auch paradigmatisch-konzeptuell unterscheidet. Dass eine Umstellung von fünf Bewertungsstufen (sehr gut, gut, befriedigend, genügend, nicht genügend) auf zwei Bewertungsstufen (pass/fail grading) etwas „Neues“ oder „Anderes“ darstellt, ist nämlich auf den ersten Blick nicht ad hoc plausibel. Eine nähere Analyse lässt aber erkennen, dass die tatsächliche Veränderung nicht ausschließlich in einer Reduktion der Kategorien besteht, sondern in einer Umstellung von einem Zwei-Ebenen-Kategoriensystem auf ein Ein-Ebenen-Kategoriensystem. Denn auch die herkömmliche fünfstufige Form besteht eigentlich aus zwei Hauptkategorien (pass/fail), von denen aber eine Kategorie (pass) weiter differenziert – sozusagen subkategorisiert – ist (sehr gut, gut, befriedigend, genügend). Eine Umstellung auf pass/fail grading hat zumindest hier den Vorteil, dass eine schwer objektivierbare und wissenschaftlich unzureichend begründbare Stufung der Qualität erbrachter Leistungen nicht mehr im Zentrum der Leistungsrückmeldung steht. Ein pass/fail-Modus – insofern dessen Bewertungsgrundla-

ge nicht summative Lernergebnisse oder Scores bei punktuellen Prüfungen sind – ließe ferner eine rasterbasierte Beschreibung erbrachter Kompetenzen zu. Die Einigung darüber, welche Kompetenzen erreicht werden müssen, um zu einem erfolgreichen Abschluss (pass) zu kommen, ist u.a. aus dem Curriculum abzuleiten. Im besten Fall ist dieses Kompetenzraster mit den Studierenden nicht nur besprochen, sondern auch partizipativ geprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt worden (partizipativer Ansatz von Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung; siehe auch Kohn, 2001, S. 31). Die Darlegung erworbener Kompetenzen geschieht nicht mehr punktuell durch Prüfungen oder – wie im herkömmlichen Modus – summativ, sondern formativ im Zuge der gesamten Lehrveranstaltung.

Und nicht zuletzt böte eine kompetenzrasterbasierte, formative Leistungsfeststellung mehr Transparenz (vgl. Neuweg, 2014) für die Gruppe der Lehrenden wie auch die betroffenen Studierenden. „Der Schüler soll selbst kontrollieren können, wo er steht, was er noch üben muss und wo er Erfolg hat. [Im übertragenen Sinne würde das auch für Studierende gelten; Anm.d.V.]“ (Singer, 1981, S. 200).

4. Vision Statement

Im deutschsprachigen wie auch internationalen Raum findet Forschung zur Wirksamkeit innovativer Konzepte zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung statt, tatsächlich aber nur in einem sehr bescheidenen Ausmaß (vgl. Bohl, 2009b, S. 492). Ferner wird davon ausgegangen, dass eine erfolgreiche Implementierung innovativer Ansätze an Schulen nur im Zusammenwirken mit den tertiären Institutionen erfolgen kann (vgl. Schmidinger & Vierlinger, 2012, S. 107). Dieser Appell an die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung kann zum einen bedeuten, dass dort die diesbezügliche Begleitforschung verstärkt wird. Zum anderen wird es aber auch nötig sein, dass diese Institutionen selber innovative Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung praktizieren, beforschen, weiterentwickeln und mit Studierenden gemeinsam zum Thema machen.

Angesichts dieser Überlegungen sowie der weiter oben angeführten Evidenzen ist an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz von der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² folgende Forschungsprojektinitiative angedacht (Implementierung in zwei Phasen):

- Projektphase 1: Umstellung der Beurteilung vom 5-stufigen System zum pass/fail-System in jenen Lehrveranstaltungen, in denen die Veranstaltungsleiter/-innen diesbezüglich bereits ihr Interesse bekundet haben, mit optionaler gleichzeitiger Umstellung der Leistungsbewertung in diesen Veranstaltungen auf einen kompetenzrasterbasierten, formativen und partizipativen Modus. Für die betroffenen Lehrenden werden entsprechende Fortbildungen und Coachings angeboten (z.B. zur Theorie des innovative grading; zur Praxis der Umsetzung; zur Begleitung und Bewertung von

Lernprozessen; siehe auch Svoboda & Vogl 2017; zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung; siehe auch Gerick, Sommer & Zimmermann 2018). Inwiefern auch Modi der Selbstbewertung (vgl. Bohl, 2009a, S. 124ff; Reitinger, 2013, S. 155f) implementiert werden, ist noch zu diskutieren. Die diesbezüglichen Erfahrungen werden dokumentiert, im Sinne von Aktionsforschung begleitet und postaktional (also nach dem Lehrveranstaltungsende) – gemeinsam mit betroffenen Studierenden – in der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² diskutiert. Zentrale Fragestellungen in dieser Phase sind u.a., inwiefern Studierende a) den Lernprozess und b) das persönliche Lernergebnis anders wahrnehmen als gewohnt. Die abhängigen Variablen sind Wahrnehmung von Wettbewerb, von Stress, von Angst, Wohlbefinden und Kollaboration. Ferner wird intrinsische Motivation, Erfahrung mit Leistungsfeststellung, Authentizität des Zugangs zu Lerninhalten und der Lernoutput erhoben. Zusätzliche abhängige Variablen werden im Verlauf der weiteren Diskussion in der Interessensgruppe ergänzt.

- Projektphase 2: Weiterführung des pass/fail-Systems unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Diskurse aus der Projektphase₁ mit gleichzeitiger multimethodischer Begleitforschung in quasi-experimentellen Forschungsdesigns, um Unterschiede zum herkömmlichen Beurteilungssystem zu überprüfen.

Literatur

- Bloodgood, R. A., Short, J. G., Jackson, J. M., & Martindale, J. R. (2009). A Change to Pass/Fail Grading in the First Two Years at One Medical School Results in Improvement of Psychological Well-Being. *Academic Medicine*, 84(5), 655–662.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2009b). Veröffentlichung und Würdigung von Unterrichtsergebnissen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wichmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 490–493). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W., Beutel, S.-I., Berkemeyer, N., & Schenk, S. (2010). *LUZI. Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Technische Universität Dortmund.
- Gerick, J. Sommer, A., & Zimmermann G. (Hrsg.) (2018). *Kompetent Prüfungen gestalten*. Münster: Waxmann.
- Kohn, A. (2011). The Case Against Grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28–33.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185–194.

- McDuff, S. G. R., McDuff, D., Farace, J. A., Kelly, C. J., Savoia, M. C., & Mandel, J. (2014). Evaluating a grading change at UCSD school of medicine: pass/fail grading is associated with decreased performance on precilical exams but unchanged performance on USMLE step 1 scores. *BMC Medical Education*, 14, 1–9.
- Neuweg, G. H. (2014). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: Trauner.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Roeder, P. M., Baumert, J., Sang, F., & Schmitz, B. (1986). Über die Zusammenhänge zwischen Zensur und Testleistung. In H. Pettilon, J. W. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 31–60). Weinheim: Beltz.
- Rohe, D. E., Barrier, P. A., Clark, M. M., Cook, D. A., Vickers, K. S., & Decker, P. A. (2006). The benefits of pass-fail grading on stress, mood, and group cohesion in medical students. *Mayo Clinical Proceedings*, 81(11), 1443–1448.
- Schmidinger, E., & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Wien: Jugend & Volk.
- Schweitzer, W. (1996). *Gute und sehr gute Noten in Wirtschaftswissenschaft. Nachrichten und Berichte*. Universität Passau.
- Singer, K. (1981). *Maßstäbe für eine Humane Schule*. Frankfurt: Fischer.
- Svoboda, U., & Vogl, U. (2017). Lernen beraten. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 123–137.
- White, C. B., & Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 469–477.

