

# Selbstwirksamkeit und Klassenführung

Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden

## **Dissertation**

*zur Erlangung des Doktorgrades  
an der Philosophischen Fakultät der  
Universität Passau  
Lehrstuhl Schulpädagogik*

### **Gutachter:**

Prof. Dr. Norbert Seibert  
Universität Passau

Prof. Dr. Johannes Mayr  
Universität Klagenfurt

eingereicht von

**Mag.phil. Elisabeth Seethaler**

Passau, im Mai 2012

*„Der Gedanke bringt das Wort hervor,  
das Wort bringt die Tat hervor,  
die Tat entwickelt sich zur Gewohnheit,  
die Gewohnheit verhärtet sich zum Charakter,  
der Charakter wird zu deinem Schicksal.  
Deshalb beobachte den Gedanken und seine Wege  
mit Sorgfalt und lass ihn aus Liebe entspringen,  
geboren aus Respekt für alle Lebewesen.“*

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| Verzeichnisse.....  | VII       |
| Abkürzungen.....  | VII       |
| Abbildungen.....  | VIII      |
| Tabellen.....   | IX        |
| Danksagung.....   | X         |
| Vorbemerkungen.....   | XI        |
| Kurzfassung.....  | XII       |
| Abstract.....   | XIII      |
| <br>  |           |
| <b>1 PROBLEMSTELLUNG.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2.1 SELBSTKONZEPTE IN AUSGEWÄHLTEN PERSÖNLICHKEITSTHEORIEN.....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1.1 Psychodynamische Theorien.....  | 10        |
| 2.1.2 Humanistische/phänomenologische Theorien.....   | 14        |
| 2.1.3 Behaviorismus und lerntheoretische Ansätze.....   | 16        |
| 2.1.4 Kognitive Persönlichkeitstheorien.....  | 21        |
| 2.1.5 Sozial-kognitive Theorie.....   | 22        |
| 2.1.6 Biologische Grundlagen der Persönlichkeit.....  | 29        |
| 2.1.7 Abschließende Ausführungen zu den Selbstkonzeptmodellen.....  | 31        |
| <b>2.2 DAS KONZEPT DER SELBSTWIRKSAMKEIT.....</b>   | <b>36</b> |
| 2.2.1 Begründung der Konzeptauswahl.....  | 39        |
| 2.2.2 Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit in der<br>sozial-kognitiven Theorie von Bandura.....     | 42        |
| 2.2.1.1 Begriffsklärung.....  | 43        |
| 2.2.1.2 Komponenten der Verhaltenssteuerung: Selbstwirksamkeitserwartung<br>und Handlungsergebniserwartung..... | 45        |
| 2.2.1.3 Quellen der Selbstwirksamkeit.....  | 51        |
| 2.2.1.4 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeit.....   | 57        |
| 2.2.1.5 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung.....   | 57        |
| 2.2.1.6 Einflussfaktoren zur Veränderung der Selbstwirksamkeit.....   | 58        |
| 2.2.3 Selbstwirksamkeit als Einflussgröße auf Leistung,<br>Gesundheit & Wohlbefinden.....                       | 62        |
| 2.2.4 Die Rolle der Selbstwirksamkeit als Ressource im Berufsfeld Lehrer/in.....                                | 66        |
| 2.2.5 Abschließender Diskurs zur Selbstwirksamkeitstheorie.....   | 70        |
| <b>2.3 THEORIEN UND BEFUNDE ZUR KLASSENFÜHRUNG.....</b>   | <b>73</b> |
| 2.3.1 Begriffsklärung.....  | 74        |
| 2.3.2 Relevanz für erfolgreiches Lernen und Lehren.....   | 77        |
| 2.3.3 Führungsstile und ihre Wirkung.....   | 80        |
| 2.3.4 Theorien zur Klassenführung.....  | 88        |
| 2.3.4.1 Behavioristische Ansätze.....   | 90        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3.4.2 Ökologische Ansätze.....   | 91         |
| 2.3.4.3 Prozess-Produkt-Forschung.....   | 93         |
| 2.3.4.4 Experten-Paradigma.....  | 95         |
| 2.3.4.5 Neuere Ansätze.....  | 96         |
| 2.3.4.5.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit<br>nach Helmke.....  | 97         |
| 2.3.4.5.2 Klassenführung aus Sicht der vier Lehrertypen<br>nach Mayr, Eder & Fartacek.....   | 99         |
| 2.3.4.6 Abschließende Ausführungen zu den Theorien.....  | 104        |
| 2.3.5 Empirische Befunde zur Klassenführung.....   | 104        |
| 2.3.6 Die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und (Klassen)Führung...  | 108        |
| 2.3.7 Abschließende Ausführungen zur Klassenführung.....   | 112        |
| <b>3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>  | <b>116</b> |
| <b>3.1 FRAGESTELLUNGEN.....</b>  | <b>117</b> |
| <b>3.2 METHODE.....</b>  | <b>121</b> |
| 3.2.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe.....  | 121        |
| 3.2.1.1 Beschreibung der Stichprobe und der weiteren Teilnehmer/innen.....   | 121        |
| 3.2.1.2 Untersuchungsdesign.....   | 125        |
| 3.2.2 Rücklauf und Rückmeldungen.....  | 130        |
| <b>3.3 INSTRUMENTARIUM.....</b>  | <b>136</b> |
| 3.3.1 Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten.....   | 136        |
| 3.3.2 Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.....   | 136        |
| 3.3.3 Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.....  | 137        |
| 3.3.4 Proaktive Einstellung.....   | 138        |
| 3.3.5 Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung.....   | 139        |
| 3.3.6 Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....  | 142        |
| <b>3.4 ITEM- UND SKALENANALYSEN.....</b>   | <b>145</b> |
| 3.4.1 Item- und Skalenanalyse zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.....   | 146        |
| 3.4.2 Item- und Skalenanalyse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.....  | 147        |
| 3.4.3 Item- und Skalenanalyse zur proaktiven Einstellung.....  | 148        |
| 3.4.4 Item- und Skalenanalyse zum Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung:<br>Lehramtsstudierende, Praxisbetreuer/innen, Besuchsschullehrer/innen,<br>Schüler/innen.....                 | 149        |
| <b>3.5 ERGEBNISSE.....</b>   | <b>155</b> |
| 3.5.1 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/<br>Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung.....  | 155        |
| 3.5.2 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, der<br>individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung.....                              | 159        |
| 3.5.3 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/<br>Lehrer-Selbstwirksamkeit/proaktiven Einstellung/Klassenführung und zu<br>den soziodemografischen Daten..... | 161        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.5.4 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur Klassenführung<br>aus Fremd- und Selbsteinschätzung.....  | 167        |
| 3.5.5 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur Entwicklung des pädagogischen<br>Könnens.....   | 169        |
| 3.5.6 Zusammenfassung der wichtigsten bereichsübergreifenden Ergebnisse.....   | 177        |
| <b>4 DISKUSSION UND KONKRETE (BILDUNGS)POLITISCHE REFORMTHESEN..</b>   | <b>180</b> |
| <b>4.1 SELBSTWIRKSAMKEIT ALS WICHTIGER PARAMATER FÜR<br/>LEHRER/INNENBILDUNG UND ERFOLGREICHE KLASSENFÜHRUNG?.....</b>   | <b>180</b> |
| <b>4.2 DIE FRAGE DER EVALUATION UND DER GEWÄHLTEN METHODEN.....</b>  | <b>183</b> |
| <b>4.3 DISKUSSION DER BEFUNDE.....</b>   | <b>185</b> |
| 4.3.1 Interpretation der Ergebnisse zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, der<br>individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit, zur proaktiven Einstellung<br>und den soziodemografischen Daten..... | 185        |
| 4.3.2 Interpretation der Ergebnisse zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/zur<br>Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung.....  | 188        |
| 4.3.3 Interpretation der Ergebnisse zur Klassenführung aus Fremd-<br>und Selbsteinschätzung.....   | 190        |
| 4.3.4 Interpretation der Ergebnisse zur Entwicklung<br>des pädagogischen Könnens.....  | 193        |
| <b>4.4 OFFENE FRAGEN, AUSBLICK UND KONKRETE (BILDUNGS)POLITISCHE<br/>REFORMTHESEN.....</b>   | <b>196</b> |
| LITERATUR.....   | 201        |
| EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG.....  | 215        |

## ANHANG A

|        |   |      |
|--------|---|------|
| 1 A    | Abkürzungsverzeichnis Anhang A.....   | A 3  |
| 2 A    | Schlüsselzuordnung – Items LDK – Fremdeinschätzung.....                                   | A 4  |
| 3 A    | Instrumente   |      |
| 3 A.1  | Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten.....                                | A 5  |
| 3 A.2  | Skala zur Erfassung der allgemeinen<br>Selbstwirksamkeitserwartung – Messzeitpunkt 1..... | A 6  |
| 3 A.3  | Skala zur Erfassung der allgemeinen<br>Selbstwirksamkeitserwartung – Messzeitpunkt 2..... | A 7  |
| 3 A.4  | Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.....   | A 8  |
| 3 A.5  | Proaktive Einstellung.....  | A 9  |
| 3 A.6  | LDK - Selbsteinschätzung Studierende – MZP 1 – GS.....                                    | A 10 |
| 3 A.7  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 1 – Sek1.....                                  | A 11 |
| 3 A.8  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 2 – GS.....                                    | A 12 |
| 3 A.9  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 2 – Sek1.....                                  | A 14 |
| 3 A.10 | LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer/innen – Version 1.....                             | A 16 |
| 3 A.11 | LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer/innen – Version 2.....                             | A 18 |
| 3 A.12 | LDK – Fremdeinschätzung Besuchsschullehrer/innen.....                                     | A 20 |

|        |   |      |
|--------|---|------|
| 3 A.13 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen - GS - 1. Klasse..... | A 22 |
| 3 A.14 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – GS .....            | A 24 |
| 3 A.15 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – Sek1.....           | A 26 |
| 3 A.16 | Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....   | A 28 |
| 4 A    | Korrelationstabellen  |      |
| 4 A.1  | Anhangstabelle 1 zu Hypothese 1 und 2.....                  | A 31 |
| 4 A.2  | Anhangstabelle 2 zu Hypothese 3.....                        | A 33 |
| 4 A.3  | Anhangstabelle 3 zu Hypothese 10.....                       | A 34 |
| 4 A.4  | Anhangstabelle 4 zu Hypothese 11.....                       | A 36 |
| 4 A.5  | Anhangstabelle 5 zu Hypothese 13.....                       | A 38 |

### **ANHANG B (eigener Band)**

*Anmerkung: Aufgrund des Umfangs – bedingt durch die vielen verschiedenen statistischen Berechnungen – wird der Anhang B gesondert geführt und kann bei der Autorin angefordert werden.*

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 1 B   | Verzeichnis und Kategoriensystem .....   | 3   |
| 1 B.1 | Abkürzungsverzeichnis Anhang B.....  | 3   |
| 1 B.2 | Kategoriensystem zum Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....   | 5   |
| 2 B   | Kodierpläne (K1 – K3)  | 6   |
| 2 B.1 | Kodierplan 1: soziodemografische Daten, allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung.....   | 6   |
| 2 B.2 | Kodierplan 2: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Selbst- und Fremdeinschätzung: Studierende, Praxisbetreuer/innen, Besuchsschullehrer/innen, Schüler/innen)..... | 18  |
| 2 B.3 | Kodierplan 3: Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....  | 67  |
| 3 B   | Item- und Skalenanalysen.....  | 74  |
| 3 B.1 | Item- und Skalenanalysen: allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung.....   | 74  |
| 3 B.2 | Item- und Skalenanalysen: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Studierende (Selbsteinschätzung).....  | 86  |
| 3 B.3 | Item- und Skalenanalysen: LDK Praxisbetreuer/innen (Fremdeinschätzung).....  | 103 |
| 3 B.4 | Item- und Skalenanalysen: LDK Besuchsschullehrer/innen (Fremdeinschätzung).....  | 114 |
| 3 B.5 | Item- und Skalenanalysen: LDK Schüler/innen (Fremdeinschätzung).....   | 120 |
| 4 B   | Explorative Faktorenanalyse – alle Files.....  | 136 |
| 5 B   | Hypothesenprüfung – Outfiles.....  | 243 |
| 5 B.1 | Hypothesenprüfung – Outfiles Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung, Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung.....                          | 243 |
| 5 B.2 | Hypothesenprüfung – Outfiles Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....   | 337 |

## ***Abkürzungen***

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| ABGB               | = | Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch                            |
| AV                 | = | Abhängige Variable   |
| CFA                | = | konfirmatorische Faktorenanalyse                               |
| CFI                | = | Comparative-Fit-Index  |
| Cronbachs $\alpha$ | = | Reliabilitätskoeffizient                                       |
| df                 | = | Freiheitsgrade   |
| DSG                | = | Datenschutzgesetz  |
| EFA                | = | explorative Faktorenanalyse                                    |
| GS                 | = | Grundschule (Volksschule)                                      |
| HG                 | = | Hochschulgesetz  |
| HZV                | = | Hochschulzulassungsverordnung                                  |
| i. d. F.           | = | in der vorliegenden Fassung                                    |
| ILSWK              | = | Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit                          |
| KMO                | = | Kaiser Mayer Olkin-Koeffizient                                 |
| LDK                | = | Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung                        |
| LISREL             | = | Linear Structural Relations                                    |
| MW                 | = | Mittelwert   |
| MZP                | = | Messzeitpunkt  |
| N                  | = | Stichprobenumfang  |
| p                  | = | Signifikanzniveau  |
| PE/PROA            | = | Proaktive Einstellung  |
| Qui <sup>2</sup>   | = | Qui Quadrat  |
| r                  | = | Korrelationskoeffizient  |
| RMSEA              | = | Root-Mean-Square-Error of Approximation                        |
| SD                 | = | Standardabweichung   |
| SekI               | = | Sekundarstufe I  |
| SPSS               | = | Statistical Package of the Social Sciences (Statistikprogramm) |
| SRMR               | = | Standardized-Root-Mean-Residual                                |
| t                  | = | T-Wert   |
| UV                 | = | Unabhängige Variable   |
| vgl.               | = | vergleiche   |

**Abbildungen**

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Abbildung 1 | Teilprozesse, die nach der sozial-kognitiven Lerntheorie das Beobachtungslernen steuern (nach Bandura, 1979) .....               | 26 |
| Abbildung 2 | Hierarchisches Selbstkonzeptmodell (nach Shavelson et al.).....  | 33 |
| Abbildung 3 | The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies (nach Bandura, 1997).....                        | 46 |
| Abbildung 4 | Vier-Felder-Schema zum Zusammenwirken niedriger bzw. hoher Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen (nach Bandura, 1997)..... | 48 |
| Abbildung 5 | Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (nach Helmke, 2007b).....  | 97 |



**Tabellenverzeichnis**

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tabelle 1  | Stichprobe und Rücklauf im Überblick.....   | 123 |
| Tabelle 2  | Prozentuelle Aufteilung der Stichprobe nach Studiengängen.....  | 124 |
| Tabelle 3  | Überblick Untersuchungsdesign.....  | 126 |
| Tabelle 4  | Rücklauf Befragungen/Einschätzungen der Studierenden<br>(Selbsteinschätzung im Überblick).....                  | 132 |
| Tabelle 5  | Rücklauf Fremdeinschätzung LDK Sekundarstufe I –<br>Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen.....             | 133 |
| Tabelle 6  | Rücklauf Fremdeinschätzung Grundschule<br>Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen.....                       | 135 |
| Tabelle 7  | Kennwerte zur Beurteilung der Skalen.....   | 146 |
| Tabelle 8  | Cronbachs $\alpha$ – allgemeine Selbstwirksamkeit.....  | 147 |
| Tabelle 9  | Cronbachs $\alpha$ – individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit.....   | 148 |
| Tabelle 10 | Cronbachs $\alpha$ – proaktive Einstellung.....   | 148 |
| Tabelle 11 | Cronbachs $\alpha$ – LDK Lehramtsstudierende.....   | 150 |
| Tabelle 12 | Cronbachs $\alpha$ – LDK Praxisbetreuer/innen.....  | 152 |
| Tabelle 13 | Cronbachs $\alpha$ – LDK Besuchsschullehrer/innen.....  | 153 |
| Tabelle 14 | Cronbachs $\alpha$ – LDK Schüler/innen.....   | 154 |
| Tabelle 15 | Korrelationstabelle allgemeine Selbstwirksamkeit –<br>Klassenführung (Selbsteinschätzung).....                  | 157 |
| Tabelle 16 | Korrelationstabelle Lehrer-Selbstwirksamkeit –<br>Klassenführung (Selbsteinschätzung).....                      | 158 |
| Tabelle 17 | Korrelationstabelle allgemeine Selbstwirksamkeit –<br>Lehrer-Selbstwirksamkeit – proaktive Einstellung.....     | 160 |
| Tabelle 18 | Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester –<br>Dimension „Unterricht gestalten“.....              | 170 |
| Tabelle 19 | Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester –<br>Dimension „Beziehungen fördern“.....               | 170 |
| Tabelle 20 | Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester –<br>Dimension „Verhalten kontrollieren“.....           | 171 |
| Tabelle 21 | Deutlichster Zuwachs an pädagogischem Können – 2. Studiensemester<br>(bezogen auf die Dimensionen des LDK)..... | 174 |
| Tabelle 22 | Deutlichster Zuwachs an pädagogischem Können – 3. Studiensemester<br>(bezogen auf die Dimensionen des LDK)..... | 174 |

*„Denken und danken sind verwandte Wörter;  
wir danken dem Leben, in dem wir es bedenken.“*

*(Thomas Mann)*

*Im Sinne von Thomas Mann denke ich an jene Menschen, die mich begleitet haben, während dieses Werk entstanden ist. Sie haben mich unterstützt, sind mir beigestanden und sie haben keinen Zweifel an meiner Selbstwirksamkeit gelassen, die vorliegende Arbeit verfassen und vollenden zu können.*

*Dafür bedanke ich mich besonders bei...*

*... jenen beiden Personen, die mir in diesem Prozess am meisten zur Seite gestanden sind: Bei meinen beiden Betreuern, Prof. Dr. Norbert Seibert und Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr. Sie haben mich begleitet, mich beraten, mir geholfen, an mich geglaubt und mich gefördert ... zu allen möglichen und beinahe unmöglichen Zeiten.*

*... Frau DDr. Kipman für ihre geduldige und hilfreiche statistische Beratung und Begleitung und ihren ermutigenden Zuspruch in so mancher Stunde.*

*... Albert Bandura für die Entwicklung des Konzepts der Selbstwirksamkeit: Für mich eine menschliche Ressource von besonderem Wert.*

*... allen Personen, die an der Studie teilgenommen haben.*

*... allen, die mir bei der Durchführung der Untersuchung oder sonst in irgendeiner Form hilfreich zur Seite gestanden sind.*

*... den lieben Menschen an meiner Seite, die kritisch mit mir meine Hypothesen reflektierten, immer wieder mit mir meine Arbeit diskutierten und die geduldig ausgeharrt haben, während ich in diesen Jahren wenig Zeit und Energie für die Pflege meines sozialen Netzes aufbringen konnte. Ich bedanke mich bei meinen Freundinnen und Freunden für die moralische, die tatkräftige und die inspirierende Unterstützung.*

*... meiner Familie: meinen Eltern, meiner Schwester, meinem Schwager und den beiden Jungs, die mich nicht nur selten gesehen haben, sondern auch versucht haben, mir beizustehen, wo möglich.*

*... dem Leben selbst für meinen geliebten Freund, Mentor und Weggefährten und bei dir Alfred für dein mit mir durchs Leben gehen.*

*Vielen Dank!*

## **Vorbemerkungen**

### ***Gendergerechter Sprachgebrauch und neue Rechtschreibung in Direktziten:***

Die vorliegende Arbeit orientiert sich bezüglich des geschlechtergerechten Sprachgebrauchs an dem Leitfaden des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2010)<sup>i</sup>. Ausgenommen davon sind Direktzitate. Direktzitate sind in Bezug auf die „neue Rechtschreibung“ und den „geschlechtergerechten Sprachgebrauch“ unberücksichtigt geblieben.

In der gegenständlichen Studie wurde unter anderem die „Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit(serwartung)<sup>ii</sup>“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a) eingesetzt. Die Benennung der Skala ist in ihrem Original einem gendergerechten Sprachgebrauch nicht angepasst. Es handelt sich jedoch um einen wissenschaftlich eingeführten Begriff, der in dieser Arbeit unverändert übernommen wird. Auf eine gendergerechte Veränderung der Schreibweise wurde verzichtet.

### ***Internetliteratur:***

Die vorliegende Arbeit weist im Quellenverzeichnis umfangreiche Internetliteratur auf. Dies ist durch die im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Instrumente bedingt, welche überwiegend im Netz frei zum Download zur Verfügung stehen. Ferner ist auch das Instrumentarium betreffende Grundlagenliteratur im Internet vorhanden.

### ***Blockzitate:***

Blockzitate wurden eingerückt, mit einem Zeilenabstand von 1,15 pt verfasst und kursiv geschrieben. Aus ökonomischen Gründen wurde auf die Durchführung der Empfehlung (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2007), Blockzitate mit doppeltem Zeilenabstand zu formatieren, verzichtet.

---

<sup>ii</sup> Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2010). Gendergerechter Sprachgebrauch [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15104/2002\\_22\\_beilage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15104/2002_22_beilage.pdf) [Datum des Zugriffs: 01.10.2010].

<sup>ii</sup> siehe 3.3.3

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die Themenbereiche Selbstwirksamkeit und Klassenführungsqualitäten von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Ausgangspunkt für die Studie, aufbauend auf dem geltenden Experten-Paradigma der Lehr-Lernforschung, ist folgende Forschungsfrage: *Haben Selbstwirksamkeit und/oder bereichsspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit und/oder proaktive Einstellung sowie soziodemografische Daten Einfluss auf eine erfolgreiche Klassenführung von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien?* Aus der Forschungsfrage wurden 13 Hypothesen und 2 Fragestellungen abgeleitet. Das dazugehörige Untersuchungsdesign erstreckte sich als Langzeitstudie über drei Semester und beinhaltete quantitative und qualitative Erhebungen. In die Untersuchung waren 314 Lehramtsstudierende, 161 Lehrende und Schüler/innen aus 60 Schulen eingebunden. Die Studie umfasst fünf Messzeitpunkte mit insgesamt sieben verschiedenen Instrumenten. Die Ergebnisse aus der Selbsteinschätzung belegen: Selbstwirksame Studierende erleben sich erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln (Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung – LDK) als ihre Kolleginnen und Kollegen. Es lassen sich erwartungsgemäß positive und statistisch relevante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit und proaktiver Einstellung errechnen. Selbst- und Fremdeinschätzung zur Klassenführung stimmen bei der Erfolgsdimension *Beziehungen fördern* gut überein. Für die Konstrukte *Unterricht gestalten* und *Verhalten kontrollieren* nähern sich die Selbst- und Fremdeinschätzung im Laufe der Zeit an. Die Studierenden beobachten eine positive Entwicklung ihres pädagogischen Könnens und führen ihren Zuwachs auf drei maßgebliche Faktoren zurück: Begleitung durch die Mentorinnen/Mentoren, Lernzuwachs aufgrund der besuchten Lehrveranstaltungen und eigene Erfahrungen im Rahmen der Schulpraxis.

*Schlagwörter: Selbstwirksamkeit – Lehrer-Selbstwirksamkeit – Proaktive Einstellung – Klassenführung – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Entwicklung des pädagogischen Könnens*

## ***Abstract***

This thesis focusses on the wider themes self-efficacy, classroom management and the relationship between these two variables. Based on the expert-paradigm of contemporary *Lehr-Lernforschung* (teaching-learning research) the central research question is: Does self-efficacy and/or specific teacher self-efficacy and/or a pro-active attitude as well as sociodemographic data positively influence the classroom management skills of teacher trainees in the context of their practical studies? Underlying the research question there are 13 hypotheses and 2 questions. The corresponding teaching design was a long term study spanning 3 terms and comprising quantitative and qualitative investigations. 314 teacher trainees and student teachers were involved along with 161 teachers and pupils from 60 schools. The study covers five measuring times with altogether seven measuring instruments, one of which has been newly developed. The results show: Self-effective students experience themselves as more successful in their pedagogical activities (*Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung – LDK*) than their colleagues. In addition there are as expected significant interrelations / correlations between self-efficacy, teacher self-efficacy and a pro-active attitude. Significant correlations can be found when comparing self-assessment and assessment by others in connection with classroom management within the success dimension *Beziehungen fördern* (encouraging relationships). The dimensions *Unterricht gestalten* (lesson planning) und *Verhalten kontrollieren* (monitoring behaviour) show converging results in the course of time. Students have observed a progressive development of their pedagogical know-how and attribute their improvement to 3 significant factors: Mentoring, lecturing and their own practical teaching experiences.

### *Key-words:*

*self-efficacy – teacher-self-efficacy – pro-active attitude – classroom management – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – development of pedagogical know-how*

## 1 PROBLEMSTELLUNG

„Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber es muss anders werden, wenn es besser werden soll.“ (Lichtenberg, o. J.)<sup>1</sup> In dem Zitat Lichtenbergs aus dem 18. Jahrhundert spiegelt sich wider, was in Bezug auf das Bildungssystem in Österreich seit Jahren von Politik, Gesellschaft, Wissenschaft sowie seitens der Lehrerinnen und Lehrer zu hören ist. Glaubt man dem Genetiker Hengstschläger (Schilcher, 2012, o.S) ist unser Schulsystem derzeit prädestiniert, um möglichst Durchschnittsschüler/innen heranzuziehen, das Mittelmaß steht im Vordergrund. Außergewöhnliches leisten zu können, braucht aber außergewöhnliche Persönlichkeiten. „Am Ende der Schule müssen alle das Gleiche können und damit tappe Österreich in die Durchschnittsfalle“, so Hengstschläger (2012, o.S.). Trotz der bereits durchgeführten Reformen ist ein Ende, ein Ankommen – wo auch immer – noch nicht in Sicht. Das ist vielleicht die große Herausforderung, zu wissen, wo das Bildungswesen ankommen soll. Es besteht vermutlich eine stärkere Übereinstimmung in Bezug auf das, was Schülerinnen und Schüler nach ihrer Schulzeit an Fähig- und Fertigkeiten erworben haben sollen (aber selbst hier bietet sich ausreichend Stoff zur Diskussion), als in welchem Schul- und Ausbildungssystem es erfolgreich gelingen kann. Dies ist nach wie vor Gegenstand des bildungspolitischen Dialogs.

Und so können wir heute für das Pflichtschulwesen in Bezug auf die Ausbildung der nachfolgenden Generationen von Lehrerinnen und Lehrern tatsächlich sagen: Wir wissen noch nicht genau, in welcher Institution und für welche Schultypen, für welche Altersgruppen und für welches System wir die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen befähigen.

Und es besteht noch immer eine beträchtliche Diskrepanz in Bezug auf das, was Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung zum Lehrer, zur Lehrerin an Fülle, an Intensität lernen sollen. In der OECD Studie von 2003 (S. 6) heißt es dazu:

---

<sup>1</sup> Lichtenberg, Georg Christoph (1742-1799), deutscher Schriftsteller und erster deutscher Professor für Experimentalphysik [WWW Dokument, o. J.].

*„The newly defined job profile of teacher followed the tendency to move away from authoritarian teaching methods in which the subjects taught were given the highest priority [...]. The duties of teachers are clearly defined, but the quantities are not formulated.”<sup>2</sup>*

Die Balance zwischen Fachwissen, didaktischem Wissen und Können, Persönlichkeitsentwicklung, psychologischem und pädagogischem Wissen, humanwissenschaftlicher Bildung, schulpraktischer Erfahrung, der Beherrschung der modernen Informationstechnologie - nicht nur in ihrer Anwendung, sondern vielmehr in ihrem sinnvollen Einsatz im Rahmen der verwendeten Methoden, den wissenschaftlichen Kompetenzen und dem Wissen zu spezifisch pädagogischen Themen<sup>3</sup> lässt sich zusammenfassen in dem Erwerb von Planungs-, Forschungs-, Theorie-, Sozial-, Methoden-, Sprach-, Führungs-, Personal- und Sachkompetenz (vgl. Sampl, 2007). Die Fülle dessen, was ein Lehrer, eine Lehrerin heutzutage können, wissen, haben soll, drückt sich in der umgangssprachlichen Redewendung der „eierlegenden Wollmilchsau“<sup>4</sup> treffend aus. Ein Dilemma, denn selbstverständlich sollen unsere Kinder und Jugendlichen von den „besten“ Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. Und dabei kann es sich nicht nur um eine Sollforderung handeln, es ist vielmehr unsere Verantwortung als Gesellschaft den nachkommenden Generationen das bestmögliche Bildungssystem zu bieten. Ein Standpunkt, dem sich, nach Mutmaßung der Autorin, wohl die meisten Österreicherinnen und Österreicher anschließen werden. Doch was ist das beste?

„Der gute Lehrer – gesucht wie die Stecknadel im Heuhaufen!“ (Terhart, 2007, S. 20). Die Frage nach dem guten Lehrer, der guten Lehrerin ist so alt wie die Schulgeschichte selbst und lässt sich – wenngleich vielfach beforscht – nicht eindeutig beantworten. Vielmehr zeigen die Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung, dass erfolgreiches

---

<sup>2</sup> Country Report drafted by BMBWK, Sektion V, Fahlndl Norbert & Hackl Dagmar, 2003, S. 6.

<sup>3</sup> Dazu zählen zum Beispiel: Schulrecht, Berufsorientierung, Umgang mit Diversität, Integration, Förderdiagnostik u.m.

<sup>4</sup> Der Begriff verbindet Unvereinbares und meint damit einen/eine widersprüchliche/n Alleskönner/in. Es wird vermutet, dass die Redewendung um 1970 in den Militärkreisen entstanden ist. Gemeint gewesen wäre damit ein universal einsetzbares Kriegsgerät. Später (wahrscheinlich in den 80er Jahren) wurde der Begriff in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommen. (Gesellschaft für deutsche Sprache, o.S.)

pädagogisches Handeln von mehreren Faktoren abhängig ist. Dazu zählen unter anderem die jeweiligen Persönlichkeitsstrukturen des Individuums, die didaktische Aufbereitung und Umsetzung der Unterrichtsstunden, die betroffene Schulform sowie der situative Kontext. (vgl. Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 66ff; OECD, 2003, S.6f; Reinisch, 2009, S. 33; Terhart, 2007, S. 20ff; Weinert, 1996; S. 141ff)

Es ist nicht die Lehrer/innenpersönlichkeit allein, die über Erfolg und Misserfolg von Unterricht entscheidet, aber sie ist ein wesentlicher Bestandteil des Ganzen. Diesem Umstand wurde auch 2007 bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen Österreichs Rechnung getragen, als im Rahmen der Eignungsüberprüfung die persönliche Eignung in die Zulassungsverordnung (bm:ukk, 2007, § 3, Abs. 1) aufgenommen wurde, wenngleich diese nicht mit standardisierten Parametern festgelegt ist und auch schwer festgelegt werden kann.

Dennoch findet damit der Bereich der Persönlichkeit des Lehramtsbewerbers, der Lehramtsbewerberin Eingang in das Bündel an Kompetenzen, die für diese Berufsausbildung wesentlich sind. Zumindest insofern, als sich die Aufnahmebewerber/innen mit sich selbst, mit ihren Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur auseinandersetzen. Das von Mayr, Nieskens und Müller (1999) entwickelte CCT-Online Beratungsverfahren (Career Counselling for Teachers) wird an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich verpflichtend als Selbsterkundungsinstrument eingesetzt und ermöglicht den Bewerber/innen ihre Neigung zum Lehrberuf zu reflektieren. Das Verfahren basiert auf unterschiedlichen bereits bestehenden diagnostischen Zugängen, denen unter anderem fundierte Konzepte aus der Persönlichkeits-<sup>5</sup> und der Interessensforschung zugrunde liegen (Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011, S. 9f).

Lässt sich feststellen, dass bestimmte Persönlichkeitsstrukturen für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit ausschlaggebend sind? Gibt es so etwas wie spezifische Persönlichkeitseigenschaften einer erfolgreichen Lehrperson?

---

<sup>5</sup> Gängige Selbst-Konzepte aus der Persönlichkeitsforschung werden im Kapitel 2.1 vorgestellt.



Die Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, weil es sich schwierig gestaltet, die Wirkungsweisen ein und derselben Lehrperson auf unterschiedliche Schüler/innen gesichert verallgemeinern zu können. Wie schwierig es ist, die gestellte Frage klar und präzise zu erwidern, ist aus den unterschiedlichen Befunden ersichtlich, denen es an einer deutlichen Übereinstimmung mangelt. So meinen beispielsweise Bromme und Haag (2008, Seite 803ff), dass sowohl in der älteren als auch in der aktuellen Forschung keine spezifischen Persönlichkeitseigenschaften des erfolgreichen Lehrers, der erfolgreichen Lehrerin festgemacht werden können. Bei Mayr und Neuweg (2006, S. 188) hingegen werden Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit (Dimensionen aus dem Fünf-Faktoren-Modell)<sup>6</sup> als Eigenschaften erfolgreicher Lehrer/innen genannt.

Ungeachtet dessen, dass noch keine einheitliche Übereinstimmung in Bezug auf die erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften für erfolgreiche unterrichtliche Tätigkeit vorhanden ist, geht die vorliegende Untersuchung davon aus, dass die Lehrer/innenpersönlichkeit für das pädagogische Wirken einen wesentlichen Beitrag leistet. Entsprechend dieser Annahme widmet sich diese Arbeit der Frage nach den Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung - als eines Teilbereichs der Persönlichkeitsmerkmale - bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Klassenführung. Das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997) ist aus der sozial-kognitiven Persönlichkeitstheorie<sup>7</sup> entstanden und aufgrund der Forschungsbefunde der letzten Jahre zur bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit vermehrt in den Fokus der pädagogischen Landschaft gerückt.

So zeigen aktuelle Untersuchungsergebnisse<sup>8</sup>, dass selbstwirksame Lehrpersonen erfolgreicher in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit sind. Bisher wurde noch wenig erforscht, inwieweit sich das Maß der Selbstwirksamkeit bereits zu Studienbeginn und im Laufe des Studiums auf die Qualität der Klassenführung im Rahmen der schulpraktischen Studien auswirkt bzw. ob sich hier überhaupt Effekte finden lassen. Dies ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

---

<sup>6</sup> siehe Kapitel 2.1.6

<sup>7</sup> siehe Kapitel 2.1.5

<sup>8</sup> siehe Kapitel 2.2.3

Die bislang bekannten Ergebnisse zur Selbstwirksamkeitserwartung und zur Lehrer-Selbstwirksamkeit werfen die Frage auf, ob eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden positive Auswirkungen auf ihre Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis hat. Außerdem soll geklärt werden, ob eine höhere Selbstwirksamkeit zu Studienbeginn bereits ein Parameter für die Voraussage der weiteren Entwicklung sein kann. Interessant erscheint hierbei der Aspekt der bisherigen Berufserfahrung. Sind Personen, die bereits im Berufsleben standen und mit der Ausbildung zur Lehrerin, zum Lehrer einen zweiten Bildungsweg einschlagen, die selbstwirksameren Studierenden und damit – sofern hier ein Zusammenhang besteht - auch die erfolgreicher in der Klassenführung? Oder sind möglicherweise die Abschlussnoten aus der Reifeprüfung Indikator für selbstwirksames Erleben?

Gerade im Hinblick darauf, dass junge Menschen, wenn sie sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, in der Regel nach zwölf Jahren Schulerfahrung von der Schule ins Studium kommen und anschließend wieder in die Schule zurückkehren, ist es für die bildungspolitische Gestaltung der Lehramtsstudien nicht unerheblich, den Blick darauf zu werfen, ob ein Verlassen des Schul- und Bildungssystems für mindestens ein Jahr positive Auswirkung auf die Entwicklung der angehenden Lehrenden zeigen kann. Besonders aufschlussreich könnte der Vergleich des Selbst- und Fremdbildes sein, der durch die mehrmaligen Selbsteinschätzungen sowie durch die Fremdeinschätzungen von drei unterschiedlichen Personengruppen gegeben ist. Erleben sich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihr eigenes Können ähnlich, wie dies von den unterrichtenden Schülerinnen und Schülern bzw. von den Beobachter/innen wahrgenommen wird? Fragen dieser Art stehen im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit.

Diese Untersuchung widmet sich einem Puzzleteil der „eierlegenden Wollmilchsau“ und trotzdem könnte sie – abhängig von den Ergebnissen - bemerkenswerte Relevanz haben, weil viele Puzzleteile ein vollständiges Gesamtbild ergeben. Die Verfasserin ist der Ansicht, dass gerade Kinder im Pflichtschulalter von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden sollten, die sich durch ein ausgesprochen hohes Maß an Sozial-,

Personal- und Führungskompetenz auszeichnen<sup>9</sup>, weil sich Kinder dieser Altersstufe entwicklungspsychologisch noch in einem Entfaltungsprozess befinden, der gefördert und unterstützt oder behindert und erschwert werden kann. Eine hohe Verantwortung, die Lehrende hier übernehmen (müssen).

Sollten die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass das Maß an Selbstwirksamkeit die erfolgreiche Klassenführung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst, könnte folglich überlegt werden, inwieweit die Selbstwirksamkeit in den bestehenden und neuen Aufnahme- und Eingangsverfahren für Lehramtsstudierende berücksichtigt werden kann und soll bzw. in welcher Form eine (Weiter)Entwicklung dieser persönlichen Ressource in der Lehrer/innenausbildung Einzug finden könnte.

---

<sup>9</sup> Hierbei handelt es sich um Parameter, die auch für eine erfolgreiche Klassenführung relevant sind, siehe 2.3.

## 2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

*„Der Wind und die Segel treiben das Boot voran.  
Der Segler muss es steuern und führen“.*  
(Yehudi Menuhin zit. nach Arnold, 2011, S. 72)

Was lässt eine Lehrperson erfolgreich sein, was macht sie zum guten Segler, zur guten Seglerin? Sieht man sich den Paradigmenwechsel der letzten 60 Jahre an, so sind drei Hauptströmungen zu erkennen. Während in den 50er/60er Jahren Persönlichkeitseigenschaften wie Kooperation, Freundlichkeit, Objektivität oder emotionale Stabilität im sogenannten „Persönlichkeitsparadigma“ im Vordergrund standen, wechselte der Fokus in den folgenden Jahren auf die entsprechenden Verhaltensmuster.

Im nachstehenden „Prozess-Produkt-Paradigma“ der Lehr-Lernforschung wurde lange Zeit die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Lehrmethode, Lehrende und Lernende geführt. Die Grundannahme, dass die Wirksamkeit einer Lehrmethode von den handelnden Personen und vom situativen Kontext unabhängig sei, stand im Vordergrund.

Die letzte Trendwende seit den 80er Jahren führte zum „Expertenparadigma“, das die Persönlichkeitseigenschaften mit den weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Komplexität des Lehrberufs umfasst, vereint. (vgl. Dubs, 1995, S. 33ff; Terhart, 2007, S. 21ff; Weinert, 1996<sup>10</sup>, S. 141, 146)<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Überarbeitete Fassung der „Hans Aebli Vorlesung“, gehalten am 26.4.1996 an der Universität Zürich anlässlich der Inauguration der „Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz.“

<sup>11</sup> Vgl. auch die aktuellen Befunde zur Lehr-Lernforschung der Neurodidaktik (12 Lehr-Lern-Prinzipien der Neurodidaktik), Arnold, (2009, S. 189).

Vgl. Lehr-Lernkontext (Lehr-Lernforschung) nach Roth (2009, S. 67): „Der Lernerfolg hängt nicht nur vom Grad des Vorwissens, der Aufmerksamkeit und des Interesses ab, sondern auch vom Kontext, in dem Lernen stattfindet. Die moderne Gedächtnisforschung zeigt, dass bei jedem Inhalt, der als solcher gelernt wird, auch mitgelernt wird, wer diesen Inhalt vermittelt (Quellengedächtnis) und wann und wo das Lernen (Orts- und Zeitgedächtnis) stattfindet (Schacter 1996). Dieser Kontext ist mitentscheidend für den Lernerfolg und wird zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert. Entsprechend kann schon der Lernkontext (Person, Zeit, Ort) förderlich oder hinderlich für das Abrufen eines Wissensinhaltes sein.“

Der/die erfolgreiche Unterrichtende ist in der Lage Probleme zu erkennen, zu lösen, pädagogisch sensibel und erfolgreich zu handeln. (Weinert, 1996, S. 148f)

Damit wird die Lehrperson mit ihren individuellen Merkmalen als „Person“ als wesentlich gesehen, wie die Ergebnisse aus der aktuellen Forschungslandschaft über die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz belegen. (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 187f)

Für die vorliegende empirische Untersuchung wurde aus den verschiedenen Persönlichkeitstheorien der Fokus auf die sozial-kognitiven Theorien und im Besonderen auf das daraus entstandene Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1982; 1997)<sup>12</sup> gerichtet. (Lehrer)Selbstwirksamkeit<sup>13</sup> und Klassenführung sowie deren Wechselwirkung bei im Studium befindlichen Lehramtskandidatinnen und –kandidaten sind die Parameter, die in dieser Forschungsarbeit interessieren.

Im Theoriekapitel werden die wissenschaftlichen Grundlagen zur Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung, die Beziehung der genannten Variablen sowie die dazugehörigen aktuellen Forschungsergebnisse dargestellt.

Um das Konzept der Selbstwirksamkeit in den Reigen der Persönlichkeitstheorien einordnen zu können, werden zu Beginn (Kapitel 2.1) einige der gängigsten Persönlichkeitsmodelle vorgestellt, bevor im Anschluss unter Kapitel 2.2 der Fokus auf das von Bandura entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit gerichtet wird. Mit Kapitel 2.3 bilden die wissenschaftlichen Theorien und Konzepte zur Klassenführung den Abschluss der theoretischen Grundlagen.

---

<sup>12</sup> aus der sozial-kognitiven Persönlichkeitstheorie

<sup>13</sup> in Erweiterung um die proaktive Einstellung und die soziodemografischen Daten der Lehramtsstudierenden

## 2.1 SELBSTKONZEPTE<sup>14</sup> IN AUSGEWÄHLTEN PERSÖNLICHKEITSTHEORIEN

*Wer bin ich?* Die Frage nach der eigenen Person ist so alt wie die Menschheit selbst. Während der Philosoph und moderne frühneuzeitliche Rationalist Descartes (1986, S. 205) in seinem Werk „Meditationes de Prima Philosophia“ noch im 17. Jahrhundert schrieb: „In der Tat, betrachte ich meinen Geist, d.h. mich selbst, lediglich als denkendes Ding“ und meint: *Ich denke, also bin*, spricht Damasio (2000, S. 1) von „Ich fühle, also bin“. Damasio vereint Geist und Körper, für ihn stehen sie in einem unauflösbaren Zusammenhang und sind voneinander nicht zu trennen. Die Ansicht Damasios ist mittlerweile in der aktuellen Forschungslandschaft unbestritten.

Die unterschiedlichen Disziplinen wie Medizin, Psychologie oder die kognitiven Neurowissenschaften stimmen in der folgenden Aussage überein: Körper und Geist bilden eine Einheit und bedingen sich gegenseitig<sup>15</sup>: „Die traditionellen Welten der Philosophie und Psychologie haben nach und nach ihre Kräfte mit der Welt der Biologie vereinigt und eine seltsame, aber produktive Allianz begründet.“ (Damasio, 2000, S. 25)

Bei dem Versuch, den Begriff des „Selbst“ zu definieren, zeigt sich, wie breit dieser verwendet wird. Auch wenn er in der Alltagssprache als selbstverständlich gebraucht wird, ist er in der Wissenschaft nicht so einfach abgrenzbar. Eine Annäherung an die Thematik Selbstkonzept fand in früheren Zeiten im Bereich der Philosophie statt. Erst im 19. Jhd. wurde der Begriff durch James (1890) in der Psychologie verstärkt eingeführt.

Das Konzept des Selbst<sup>16</sup> findet sich eingebettet in verschiedene Persönlichkeitstheorien. In diesem Zusammenhang besteht eine breite Diskussion, was durch Anlage- und was durch Umwelteinflüsse bedingt sei. Des Weiteren wird nicht in allen Theorien explizit von einem Selbstkonzept gesprochen. Vergleicht man die

---

<sup>14</sup> Die Schreibweisen des Begriffs variieren je nach Autor/in, aber auch je nach Strömung zwischen Selbst-Konzept und Selbstkonzept. In der vorliegenden Arbeit wird die durchgängige Schreibweise „Selbstkonzept“ gewählt, ausgenommen davon sind direkte Zitationen.

<sup>15</sup> vgl. auch Herrmann, 2009, S. 9ff

<sup>16</sup> „Selbstkonzept = Wissenssystem, welches das Gesamt des Wissens über die eigene Person einschließt.“ (Filipp & Mayer, 2005, S. 270)

Literatur<sup>17</sup> hinsichtlich ihrer Einteilung in die unterschiedlichen Strömungen<sup>18</sup> und der jeweiligen Vertreter<sup>19</sup>, sind Abweichungen feststellbar.

Innerhalb der Theorien finden sich Unterschiede, wie an das Konzept des Selbst herangegangen wird. Während einige Modelle von einem relativ stabilen Konstrukt<sup>20</sup> ausgehen, heben andere seine Veränderbarkeit<sup>21</sup> hervor.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird zu Beginn des theoretischen Hintergrunds ein Einblick in die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Thema Selbstkonzept gegeben, der aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und erheben kann. Es handelt sich dabei vielmehr um eine explizite Auswahl, die als Einführung und Orientierung bezüglich der Entwicklung des Selbstkonzeptes dient und die Einbettung des Konzeptes der Selbstwirksamkeit im Rahmen der Persönlichkeitstheorien beinhaltet.

Im Anschluss findet im Kapitel 2.2 eine ausführliche Vertiefung zur gegenständlichen Thematik dieses Werkes, dem Konzept der Selbstwirksamkeit, statt.

### 2.1.1 Psychodynamische Theorien

Freud (vgl. Pervin, 1993, S. 98ff; Rammsayer, 2005b, S. 54) beschrieb die Entwicklung der Persönlichkeit unter dem Blickwinkel des Grades der Bewusstheit der Phänomene (das Bewusste, das Vorbewusste und das Unbewusste) und entwickelte 1923 das formale Strukturmodell der Psychoanalyse mit *Es*, *Ich* und *Überich*. Das *Ich* bezeichnete er „als eine schwache Struktur, eine armselige Kreatur, die drei Herren dienen muß – dem *Es*, der *Realität* und dem *Überich*.“ (Pervin, 1993, S. 105) Der Begriff des Selbst taucht hier nicht auf. Erst gegen Ende seiner Forschungsarbeiten beschäftigt sich Freud intensiver mit dem *Ich*, das bis dahin in seinen Arbeiten im

---

<sup>17</sup> vgl. Flammer, 2009; Pervin et al., 2005; Schneewind, 1996; Weber & Rammsayer, 2005; Zimbardo, 1995

<sup>18</sup> zB Behaviorismus, lerntheoretische Ansätze, kognitive Persönlichkeitstheorien u.a.

<sup>19</sup> Es handelt sich hier um männliche Personen.

<sup>20</sup> vgl. zB psychodynamische Theorien, Kap 2.1.1

<sup>21</sup> vgl. zB humanistische/phänomenologische Theorien, Kap 2.1.2

Vergleich zum *Es* und *Überich* eine untergeordnete Rolle einnimmt. Dieser Ansatz wird von seiner Tochter Anna Freud weiterverfolgt und findet Einzug in der Bezeichnung Ich-Psychologie. Zu den anfänglichen Vertretern der Ich-Psychologie zählt Erikson.

In der psychoanalytischen Theorie liegt der Fokus auf den ersten fünf Lebensjahren und der Entwicklung der Triebe. Noch immer sind auch für Erikson die frühen Lebensjahre maßgeblich. (vgl. Erikson, 1977, S. 14) Jedoch werden in seiner Herangehensweise die weiteren Phasen<sup>22</sup> bereits einbezogen, und er betrachtet den Erwerb der eigenen Identität als vielleicht den wichtigsten Abschnitt. (vgl. Erikson, 1999, S. 241ff; Erikson, 1999, S. 267f)

Er sieht die schwierige Aufgabe in der Jugendzeit, in der die Ich-Identität aufgebaut wird: „Die Gefahr dieses Stadiums liegt in der Rollendiffusion, d.h. im Undeutlichwerden, in der Auflösung jeder möglichen Rolle.“ (Erikson, 1999, S. 301) Dabei versteht Erikson unter Ich-Identität das Vertrauen, dass der Weg, den man vor sich sieht, in die Vergangenheit eingebettet ist und dass dieser von anderen anerkannt wird:

*Die Gemeinschaft unterstützt solch eine Entwicklung so weit, daß sie dem Kind erlaubt, sich auf jeder Stufe auf einen vollständigen „Lebensplan“ hin zu orientieren, mit einer hierarchischen Ordnung von Rollen, wie sie von Individuen verschiedenen Alters repräsentiert werden. [...] Ein Kind beginnt somit früh, in der Vielfalt aufeinanderfolgender und versuchsweiser Identifizierungen Erwartungen aufzubauen in bezug darauf, wie es sein wird, älter zu sein, und wie es sich anfühlen wird, jünger gewesen zu sein – [...] Die endgültige Identität, wie sie am Ende der Adoleszenz feststeht, ist also jeder einzelnen Identifizierung mit Individuen der Vergangenheit übergeordnet: sie schließt alle bedeutsamen Identifizierungen in sich, aber sie verändert sie auch, um ein einzigartiges und entsprechend zusammenhängendes Ganzes aus ihnen zu machen. (Erikson, 1980, S. 165)*

---

<sup>22</sup> Erikson entwickelte das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, das acht Lebensphasen des Menschen umfasst. (vgl. Erikson, 1999, S. 241)



In dieser Zeit erwähnt Erikson noch nicht den Begriff des Selbst, doch die Ansätze, die unter dem Begriff „Ich-Identität“<sup>23</sup> von ihm beschrieben werden, nähern sich dem, was heute in den Theorien zum Selbst zu finden ist. Erstmals spricht er auch davon, dass nicht immer die Wurzeln der Kindheit dafür verantwortlich sind, wie erwachsene Menschen ihre entscheidenden Probleme bewältigen und welche Herangehensweisen sie wählen, sondern dass dafür auch ganz andere Faktoren maßgeblich sein können. (vgl. Erikson, 1999, S. 256; Erikson, 1977, S. 123ff)

In seinen sich über Jahrzehnte erstreckenden Arbeiten verweist Erikson darauf, dass die Erkenntnisse, die Begriffsbildungen usw. einer laufenden Veränderung unterworfen sind, besonders bedingt durch den rasanten Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen: „Der Mensch, der Gegenstand der psychosozialen Wissenschaft, hält nicht still genug, um sich in sowohl meßbare wie relevante Kategorien aufteilen zu lassen.“ (1980, S. 40)

Bei dem Psychoanalytiker Sullivan (1983) nimmt vor allem die soziale Interaktion zwischen Mutter und Kind, insbesondere in den frühen Jahren, eine große Rolle ein. Sullivan (1983, S. 192) spricht nun auch explizit vom Selbst und vom Selbst-System und widmet sich in seinen Arbeiten unter anderem der Entwicklung des Selbst und der dafür mitverantwortlichen Parameter. Er sieht die Genese des Selbstsystems in der Kindheit stark beeinflusst durch das Ausmaß einer ängstlichen Grundhaltung der Mutter. (vgl. Sullivan, 1983, S. 65)

Seiner Theorie zufolge ist für die Einschätzung des eigenen Selbst in späteren Jahren wichtig, wie es von anderen wahrgenommen und bewertet wird. Dabei ist in der Eigenwahrnehmung die Kategorisierung der eigenen Person in „Gut“ und „Böse“ das Resultat der Außenurteile.

Die Bedeutung der frühen Erfahrungen findet sich in allen psychoanalytischen Richtungen und damit ihr Einfluss auf die Entwicklung des Selbst. Doch während in

---

<sup>23</sup> Definition „Identität“ nach Erikson (1977, S. 124): „Der Begriff ‚Identität‘ drückt also insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfaßt.“ Dabei beleuchtet Erikson die Breite der Identität aus unterschiedlichen Gesichtspunkten (biographisch, pathographisch und theoretisch) und versucht damit, das Problem des Ausmaßes zu verdeutlichen.

den frühen Strömungen der Psychologie diese Determinante noch als eine Art „Kern“ betrachtet wurde, hat sich dies im Laufe der Zeit bis in die Gegenwart andauernd verändert.

Für die zur Psychoanalyse erweiterte Herangehensweise wurden unter anderem die kulturellen und sozialen Gesellschaftsveränderungen verantwortlich gemacht, die Einfluss auf die jeweiligen Problembereiche der Patientinnen und Patienten hatten. Dies führte dazu, dass ein zunehmendes Interesse bestand, wie das Selbst entwickelt wird.

*Deshalb geht es bei den neueren theoretischen Konzeptionen, ohne Freuds Betrachtungsweise der Sexualität und Aggression zurückzuweisen, eher darum, wie eine Person versucht, ihre Selbstintegrität gegen Bedrohungen von innerhalb der Person und von der interpersonalen Umgebung außerhalb zu bewahren. Dieser Schwerpunkt, der jetzt mehr auf dem Selbst liegt, stellt in gewissem Maße eine Erweiterung eines früheren Interesses dar, das auf die Ich-Funktionen zentriert war. (Pervin, 1993, S. 177)*

Die psychoanalytischen Theorien weisen mehrere Schwachpunkte auf. Seitens der Kritiker/innen werden die Rückwärtsgewandtheit, das pessimistische Menschenbild, das den Menschen als ein von sexuellen und aggressiven Impulsen getriebenes Wesen betrachtet, sowie die Subjektivität in Bezug auf die Herleitung grundlegender psychoanalytischer Konzepte aus Freuds Arbeit mit Patienten und Patientinnen besonders hervorgehoben. (vgl. Rammsayer, 2005b, S. 56; Zimbardo, 1995, S. 489) Zimbardo (1995, S. 489) schreibt dazu: „[Die psychoanalytische Theorie] sei gute Geschichte, aber schlechte Wissenschaft.“

Trotzdem hat die Psychoanalyse viel Entwicklungsarbeit geleistet, die auch heute noch in der Persönlichkeitsforschung und der gesamten Psychologie von besonderem Wert ist. „Die Psychoanalyse ist eine umfassende und komplexe Theorie. Wenn Teile daraus, z.B. die Ödipus-Konflikt-Theorie, als wahrscheinlich unzutreffend erkannt werden, heißt das noch lange nicht, dass die ganze Theorie zu verwerfen ist.“ (Flammer, 2009, S. 92)

### 2.1.2 Humanistische/phänomenologische Theorien

Mit der Begründung der humanistischen Theorien wurde das positive Menschenbild ins Zentrum gerückt. Ihr Entstehen in der Mitte des 20. Jahrhunderts stellte eine Art Gegenpol zu den psychodynamischen und lerntheoretischen Ansätzen dar. Den Vertretern dieser Theorie (Rogers, Maslow u.a.) war der Ansatz von Freud zu pessimistisch und die Auffassung der Lerntheoretiker, der Mensch sei ein Produkt seiner Umwelt, zu begrenzt. (Rogers, 1984, S. 15<sup>24</sup>; vgl. Rammsayer, 2005a, S. 61)

Schneewind (1996, S. 20f) fasst die Abgrenzung zur Psychoanalyse und zum Behaviorismus in den folgenden sechs Punkten zusammen, die kennzeichnend für die humanistische Herangehensweise sind: (a) Der Mensch wird als integriertes Ganzes begriffen, (b) tierpsychologische Studien (wie beispielsweise im Behaviorismus) werden kritisch betrachtet, (c) die Natur des Menschen ist grundsätzlich gut, (d) der Mensch ist im Besitz eines kreativen Potentials, (e) im Fokus stehen die positiven Seiten des Menschen, und (f) das Verständnis von Wissenschaft ist wertorientiert.

Die humanistische Psychologie stellt die Würde des Menschen und das Vertrauen in seine Selbstorganisation in den Mittelpunkt. (vgl. Flammer, 2009, S. 115; Rogers, 1984, S. 18f) Rogers bezeichnet diese Fähigkeit der Selbstorganisation als „formative Tendenz“ und begründet: „Das Universum befindet sich immer in einem Zustand des Bauens und Schaffens sowie des Verfalls. Dieser Prozeß ist auch beim Menschen deutlich erkennbar.“ (1984, S. 19)

Bei Rogers taucht das Selbstkonzept erstmals 1947 auf. In seinen anfänglichen Arbeiten bleibt dies noch unerwähnt. In diesem Jahr entwickelt er seine neue Persönlichkeitstheorie, deren Ansatz stark phänomenologisch orientiert ist und deren Schlüsselstruktur durch das Selbstkonzept gebildet wird. Er nennt dies den *personenzentrierten Ansatz* und erklärt die zentrale Hypothese wie folgt:

---

<sup>24</sup> Die Kritik an den lerntheoretischen Ansätzen formuliert Rogers (1984, S. 15) mit: „All das steht in starkem Widerspruch zu der geläufigen (und möglicherweise überholten) Erkenntnistheorie der Sozialwissenschaften, die daran festhält, dass jeder ‚Ursache‘ eine eindeutig festgelegte ‚Wirkung‘ folgt.“

*Sie besteht darin, daß das Individuum unermesslich reiche Anlagen in sich trägt, sich selbst zu verstehen, das Selbstkonzept, die grundlegenden Einstellungen und das Selbstbestimmte zu verändern, und daß diese Anlagen sich nur dann erschließen können, wenn eine genau definierbare Atmosphäre von fördernden psychologischen Einstellungen geschaffen werden kann. (Rogers, 1984, S. 10)*

Für Rogers (wie auch im phänomenologischen Ansatz der weiteren humanistischen Persönlichkeitstheorien) steht die bewusste, unmittelbare Erfahrung des Individuums im Vordergrund. (vgl. Schneewind, 1996, S. 47) Damit eine Beziehung wachsen kann, ob zwischen Lehrer/in und Schüler/in, zwischen Therapeut/in und Klient/in oder zwischen Eltern und Kind, sind nach Rogers drei Faktoren maßgeblich: 1. Echtheit, Wahrhaftigkeit und Kongruenz, 2. Anerkennung, Anteilnahme und/oder Wertschätzung und 3. Empathisches Verstehen.<sup>25</sup> (vgl. Rogers, 194, S. 10f) Besondere Bedeutung misst Rogers dem aktiven und einführenden Zuhören (Empathie) bei.

Während für Freud das Persönlichkeitsbild als verhältnismäßig stabil galt, betonte Rogers als Vertreter der humanistischen Theorien seine Veränderbarkeit. Mit Rogers tritt auch der Bereich der *Selbstverwirklichung* in den Vordergrund, für welchen er (ebenso wie für das Konstrukt Selbstkonzept) verschiedene Messinstrumente entwickelt.

*Das sein, was man wirklich ist: diesen Weg des Lebens schätzt [der Mensch] offensichtlich am höchsten, wenn er die Freiheit hat, sich in eine beliebige Richtung zu entwickeln. Es handelt sich dabei nicht einfach um eine intellektuelle Wertung, sondern [es] scheint die beste Beschreibung der tastenden, vorläufigen, unsicheren Verhaltensweisen zu sein, mit denen der Mensch sich suchend dem nähert, was er sein möchte. (Rogers, 1992, S. 176f)*

Wie eingangs erwähnt, stellen die humanistischen Theorien das Selbstkonzept, die Verwirklichung des eigenen Potentials sowie das persönliche Wachstum in den Mittelpunkt ihrer Arbeiten. Seitens der Behavioristen wurden jedoch die Unschärfe

---

<sup>25</sup> Diese Faktoren finden sich auch in den theoretischen Grundlagen zur Klassenführung unter den Wirkungsfaktoren für erfolgreiche Klassenführung – siehe 2.3.

dieser Theorien und ihre unklaren Definitionen angegriffen. Für die Psychoanalytiker war die Konzentration auf die gegenwärtige, bewusste Erfahrung ein besonderer Kritikpunkt, weil aus ihrer Sicht die Macht des Unbewussten dabei völlig unerkannt bleibt. (vgl. Zimbardo, 1995, S. 492f)

Die Theorien von Rogers und seinen Vorgängern haben den Boden für die folgenden Forschungsarbeiten bereitet, wenngleich sie in ihrer Summe damals manches unbeachtet gelassen haben. Es ist unter anderem Rogers zu verdanken, dass die Forschung in der Psychotherapie legitimiert wurde. Durch seine Tonbandaufzeichnungen, seine Akribie in der empirischen Auseinandersetzung wurde er Wegbereiter für die Weiterentwicklung des Selbstkonzeptes.<sup>26</sup>

Die in der humanistischen Theorie vertretenen Ansätze haben sich in den folgenden Jahren kontinuierlich weiter entwickelt, so zB im „Konzept des Flow“ von Csikszentmihalyi (2006). Auch der von Maslow eingeführte Begriff der „Positiven Psychologie“ ist seit Ende der 90er Jahre vor allem durch die Arbeiten von Seligman (2005) ein fester Bestandteil der laufenden Forschung.<sup>27</sup>

### 2.1.3 Behaviorismus und lerntheoretische Ansätze

Für die Behavioristen steht das Selbst nicht im Vordergrund, denn zusammenfassend sind für sie:

*alle Arten des Selbst [...] Produkte der genetischen Geschichte und der Umweltgeschichte. Selbsterkenntnis und Selbstorganisation sind gesellschaftlichen Ursprungs. Die Arten des Selbst, die erkannt und durch Management gehandhabt werden, sind Produkte sowohl der Kontingenzen des Überlebens wie auch der der Verstärkung. (Skinner, 1978, S. 252)*

---

<sup>26</sup> vgl. Forschungsbefunde und Auflistung der unterschiedlichen Studien an verschiedenen Universitäten (Rogers, 1992)

<sup>27</sup> vgl. auch Hoffmann, 2009, S. 78ff; Rammsayer, 2005a, S. 67f

Der klassische Behaviorismus<sup>28</sup> orientiert sich an Quantifizierbarem. Ausschlaggebend dafür ist unter anderem folgende Überlegung: Aus Sicht der Behavioristen gibt es kein wissenschaftliches Mittel zur Erfassung der interpsychischen Prozesse. Verhalten ist messbar, wenn die vorherige Umweltgeschichte der Person objektiv beobachtbar ist. Wenn zwischen diesen Bindegliedern ein gesetzmäßiger Charakter gegeben ist, spielen die physischen Bereiche keine Rolle.<sup>29</sup> (vgl. Skinner, 1978, S. 20) Dies lässt sich wie folgt erklären: Ein Stimulus (S oder R für Reiz) löst beim Menschen eine Reaktion aus und führt zum Verhalten. Sind die dadurch entstandenen Folgen mit Erfolg bzw. Lustgefühlen [zB Reiz (Hunger) – Reaktion (Essen) – Folgen (Sättigefühl)] verbunden, wird die assoziative Verbindung verstärkt. Treten hingegen Unlustgefühle auf, reagiert der Mensch mit einer Verringerung der Stärke der damit zusammenhängenden Assoziationen. (vgl. Thorndike, 1970, S. 64)

Dadurch lässt sich menschliches Verhalten voraussagen und sein Verhalten auf eine Reiz-Reaktions-Kette<sup>30</sup> reduzieren.<sup>31</sup> Die Annahme, dass menschliches Verhalten aufgrund der Umweltbedingungen bestimmt wird, steht bei den Behavioristen im Vordergrund. (vgl. Zimbardo, 1995, S. 10) Als Begründer gilt Watson, der 1913 „unter dem Titel ‚Psychology as the Behaviorist Views it‘ eine Art Manifest veröffentlichte.“ (Skinner, 1978, S. 11) Die Forschungsergebnisse der Behavioristen stammen großteils aus Laborexperimenten, die vor allem an Tierversuchen<sup>32</sup> orientiert sind. Grund dafür

---

<sup>28</sup> The behavior = Verhalten

<sup>29</sup> Ergänzend sei angeführt, dass im radikalen Behaviorismus weder die „Nützlichkeit“ noch die „Möglichkeit“ der Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis geleugnet wird. Radikale Behavioristen stellen die Bedeutung dieser Bereiche nicht in Frage, räumen ihr aber in den eigenen Arbeiten kaum Platz ein. Der methodologische Behaviorismus negiert die Introspektion als wissenschaftliche Praxis gänzlich. (vgl. Skinner, 1978, S. 24)

<sup>30</sup> „Wenn der Mensch eine modifizierbare assoziative Verbindung zwischen einer Situation S und einer Reaktion R in sich vollzogen oder von ihr ‚Gebrauch gemacht‘ hat, so reagiert er hierauf von Natur aus, unter sonst gleichen Umständen, mit einer Zunahme der Stärke dieser assoziativen Verbindung. Unter ‚Stärke einer assoziativen Verbindung‘ ist, grob ausgedrückt, die Wahrscheinlichkeit zu verstehen, daß sie bei Wiederkehr der Situation von neuem vollzogen, von neuem von ihr ‚Gebrauch gemacht‘ wird.“ (Thorndike, 1970, S. 63f)

<sup>31</sup> Skinner verweist darauf, dass der Behaviorismus häufig auf eine Reiz-Reaktions-Folge reduziert wird. Dies ist seiner Ansicht nach nicht ausführlich genug dargestellt. Die Reize rufen operante Reaktionen nicht hervor, sondern „sie modifizieren einfach die Wahrscheinlichkeit, daß Reaktionen emittiert werden. Sie tun dies wegen der Kontingenzen der Verstärkung, in denen sie eine Rolle gespielt haben. Sie können darüber hinaus in Verbindung mit anderen Zuständen möglicher-, aber nicht notwendigerweise bis zu dem Punkt tätig werden, an dem eine Reaktion auftritt.“ (Skinner, 1978, S. 250)

<sup>32</sup> zB „Pawlowscher Hund“ (vgl. Pawlow, 1972, S. 61f)

Thorndike (1970, S. 104) sagt zu den Tierexperimenten: „Das tierische Lernen zeigt ferner die Erscheinung, die im menschlichen Lernen von ungeheurer Bedeutung wird, daß dieses oder jenes

ist unter anderem die leichtere Kontrollierbarkeit der Versuchsbedingungen. Für die Behavioristen sind die Ergebnisse aus den Tierexperimenten auf den Menschen übertragbar, weil sie von einem generellen artübergreifenden Verhaltensprinzip ausgehen. (vgl. Zimbardo, 1995, S. 10)

Vermutlich zu den bekanntesten Theorien aus dem Behaviorismus zählt die klassische Konditionierung von Pawlow mit dem Beispiel des „Pawlowschen Hundes“ (1972, S. 61f; 1973, S. 198ff). Die grundlegende Erforschung der Reiz-Reaktionsmuster ist keine Erstentdeckung von Pawlow selbst. Bereits Wytt (1763) und James (1890) haben in ihren Werken auf die konditionierten Reize verwiesen. Allerdings war Pawlow der Erste, der die dazugehörigen Studien akribisch durchführte. (vgl. Bower & Hilgard, 1983, S. 81f)

Für den Begriff der „lerntheoretischen Ansätze“ wird in der Literatur die Bezeichnung „Lerntheorien“ synonym verwendet. (vgl. Pervin, 1993; Schneewind, 1996; Weber & Rammsayer, 2005; Zimbardo, 1995). So findet man bei Zimbardo (1995) unter den Lerntheorien ausschließlich die klassischen Behavioristen wie Skinner, Dollard oder Miller, während bei Weber & Rammsayer (2005) neben Skinner auch Rotter und Bandura zu den lerntheoretischen Ansätzen zählen. Bei Zimbardo (1995) wie auch bei Pervin et al. (2005) bilden die kognitiven Theorien, unter ihnen Bandura, eine eigene Kategorie.

Die Unterteilung bzw. Nicht-Unterteilung in Lerntheorien und kognitive Theorien umfasst noch einen dritten Bereich, jenen der konstruktivistischen Ansätze mit ihrem Vertreter George A. Kelly. (vgl. Weber & Rammsayer, 2005) So wird Kelly<sup>33</sup> teilweise den kognitiven Theorien zugeordnet und an anderer Stelle als eigener Ansatz geführt. (vgl. Pervin, 1993, S. 251; Weber & Westmeyer, 2005, S. 116; Zimbardo, 1995, S. 496)

---

Element der Situation für die Bestimmung der Reaktion ausschlaggebend sein kann“ und argumentiert damit die Übertragbarkeit von Tierversuchen auf den Menschen.

<sup>33</sup> In der vorliegenden Arbeit wird Kelly unter den kognitiven Persönlichkeitstheorien (siehe 2.1.4) geführt.

Gemeinsam ist allen, dass der Fokus auf der Bedeutung des Lernens liegt:

*Persönlichkeit wird konstruiert als etwas, das sich unter wesentlicher Beteiligung von Lernprozessen formt bzw. bildet, das gemäß den Prinzipien des Lernens aufrechterhalten wird und sich unter gezielter Nutzung dieser Prinzipien verändern lässt. (Westmeyer, 2005, S. 81)*

Drei zentrale Fragestellungen stehen bei den lerntheoretisch orientierten Ansätzen, bezogen auf die psychologischen Verhaltenstheorien, im Mittelpunkt. Welche Prozesse in der menschlichen Entwicklung können für die Erfahrung verantwortlich gemacht werden? Wie wirken sich diese Erfahrungen auf das folgende Verhalten aus? Können diese Auswirkungen in weiterer Folge optimiert werden? (vgl. Bandura, 1979, S. 7)

Wie bereits festgestellt, richtet sich der Fokus im Behaviorismus und den lerntheoretischen Ansätzen auf das rein Beobachtbare.<sup>34</sup>

Trotz der eingeschränkten Perspektive der Behavioristen und der Lerntheoretiker gibt es einige Modelle die, eingebettet in die weiteren aktuellen Konzepte, bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren haben. Dazu gehören beispielsweise die Konditionierung<sup>35</sup> oder auch die Theorie „Lernen durch Auswahl und Verbindung“<sup>36</sup> bzw. „trial and error“ von Thorndike.<sup>37</sup> Die „Versuch-und-Irrtum Lerntheorie“ ist zu Ende des 19. Jhdts. entstanden und war in der ersten Hälfte des 20. Jhdts. eine vorherrschende Theorie in Amerika. (vgl. Bower & Hilgard, 1983, S. 43f)

Aus Sicht der Vertreter<sup>38</sup> des Behaviorismus und der damit verbundenen Lerntheorien unterscheiden sich Menschen aufgrund ihrer unterschiedlichen Verstärkungsgeschichten. Das Interesse an einem Selbstkonzept ist – wie eingangs erwähnt - bei den

---

<sup>34</sup> Vgl. „Skinner-Box“: „Hier demonstrierten die Experimentatoren, daß sie das Verhalten ihrer Versuchstiere (meist Ratten oder Tauben) durch gezielte Manipulationen von Hinweisreizen und Reaktionskonsequenzen unter nahezu totale Kontrolle von außen bringen konnten. Es entstand die Vision vom Organismus als einer ‚Lernmarionette‘“. (Bandura, 1979, S. 7)

<sup>35</sup> Vgl. dazu die behavioristischen Ansätze zur Klassenführung, Kap. 2.3.4.1.

<sup>36</sup> Die Erstbezeichnung der Lerntheorie lautete „Versuch-und-Irrtum“. Sie wurde später von Thorndike selbst lieber als „Lernen durch Auswahl und Verbindung“ bezeichnet. (vgl. Bower & Hilgard, 1983, S. 43)

<sup>37</sup> Grundlage für Thorndikes Überlegungen waren ebenfalls Tierexperimente, die er auf menschliches Verhalten übertrug. Nach diesem Effekt- und Erfolgsgesetz wird eine Reiz-Reaktions-Verbindung gelernt, wenn unmittelbar danach eine Belohnung erfolgt. Eine Löschung erfolgt, wenn das Ergebnis mit „Unbehagen“ verbunden ist. Letzteres wurde in den späteren Jahren von Thorndike abgeschwächt. (vgl. Steiner, 2004, S. 50)

<sup>38</sup> Es handelt sich hier um männliche Personen.



klassischen<sup>39</sup> Behavioristen nicht gegeben, vielmehr geht es um die Veränderung eines Verhaltens, das im Zusammenhang mit neuen Umweltbedingungen steht. Für die Kritiker<sup>40</sup> dieser Ansätze konzentriert sich die Auseinandersetzung mit menschlichem Verhalten lediglich auf die Umwelt, der Kontakt zur Person an sich bleibt unberührt. Diesen Kritikpunkt sieht auch Skinner, der in seinem Werk „Jenseits von Freiheit und Würde“ (1971, zit. nach Pervin et al., 2005, S. 464) die Schwierigkeit beleuchtet, die Theorie impliziere, der Mensch habe keinen freien Willen. Erweitert wird die Beanstandung der Kritiker des Behaviorismus mit der zu starken Konzentration auf Lernvorgänge und Leistungen. (vgl. Zimbardo, 1995, S. 496) Nachdem der Fokus des Behaviorismus auf die Prozesse zwischen Organismus und Umwelt gelegt wurde, ist unschwer nachvollziehbar, dass hier ein Konstrukt eines Selbstkonzeptes keine Berücksichtigung fand.

Mischel (1977, S. 3) erklärt das „Aussparen“ der Fragen zum Selbst im Behaviorismus mit: „because they were afraid that any mention of ‚self‘ involved the reification of a mysterious inner entity.“ Ganz gegenteilig stellt sich dies in den (sozial-)kognitiven Theorien dar.

Wenn es um die Überprüfbarkeit der lerntheoretischen Ansätze geht, werden diese in der Wissenschaft unterschiedlich bewertet. Während einige Kritiker<sup>41</sup> hervorheben, dass die empirische Überprüfbarkeit gering gehalten sei (vgl. Westmeyer, 2005, S. 83f), sehen andere den Erfolg des lerntheoretischen Modells darin, dass durch die im Labor geschaffenen Situationen die Theorie belegbar sei. (vgl. Comer, 1995, S. 52f)

Anders verhält es sich bei den Vertretern<sup>42</sup> der sozial-kognitiven Lerntheorien. Ihnen und damit auch Albert Bandura wurde im Allgemeinen übereinstimmend zugutegehalten, dass zumindest teilweise eine empirische Überprüfung der theoriegeleiteten Forschungsfragestellungen stattgefunden hat. (vgl. Schneewind, 1996, S. 79)

---

<sup>39</sup> im Sinne des methodologischen Behaviorismus

<sup>40</sup> Es handelt sich hier um männliche Personen.

<sup>41</sup> Es handelt sich hier um männliche Personen.

<sup>42</sup> Es handelt sich hier um männliche Personen.

#### 2.1.4 Kognitive Persönlichkeitstheorien

Innerhalb der kognitiven Theorien haben sich unterschiedliche Ansätze herausgebildet. Während Rotter in seiner sozialen Lerntheorie eine konstruktivistische Position einnimmt, vertritt Mischel in seinem kognitiv-sozialen Persönlichkeitsmodell den Grundgedanken einer transaktionalen Person-Umwelt-Beziehung. (vgl. Schneewind, 1996, S. 88, S. 149) Mischel führt fort, was Kelly in seinem Ansatz „der Mensch als konstruierendes Wesen“ (Weber & Westmeyer, 2005, S. 117) begann, und integriert diesen in seinem sozial-kognitiven Modell.

Kelly entwickelte 1955 in seiner kognitiven Theorie der persönlichen Konstrukte den Ansatz der *aktiven kognitiven Konstruktion der Welt*. Er geht davon aus, dass jeder Mensch ein Wissenschaftler, eine Wissenschaftlerin ist, weil jede/r das Leben vorhersagen und kontrollieren möchte, alles Wesenszüge der Wissenschaft. (vgl. Kelly, 1986, S. 19) Seiner Ansicht nach ist eine Person nicht nur Opfer ihrer Geschichte oder ihrer gegenwärtigen Welt. Vielmehr geht es um die Interpretationen, die jeder Einzelne, jede Einzelne für die individuelle Geschichte oder das aktuelle Erleben wählt. „Das Glaubens- bzw. Überzeugungssystem einer jeden Person [...] legt fest, wie sie denkt, fühlt, handelt und wie sie neue Situationen definiert.“ (Zimbardo, 1995, S. 497) Eine Herangehensweise, die sich auch im narrativen Ansatz findet. (vgl. Brockmeier, 1999; Keupp, 1999)

Als Konstrukt<sup>43</sup> bezeichnet Kelly „ein Verfahren, mit dem einige Dinge als einander ähnlich und doch als verschieden von anderen konstruiert werden.“ (1986, S. 115) Nach Kellys Theorie werden das Erleben und das Verhalten einer Person wesentlich durch die eigenen Erwartungen bestimmt. In seinem Ansatz spricht er explizit vom Selbst. Wobei er das Selbst als Konzept oder Konstrukt bezeichnet, das sich auf eine Gruppe von Ereignissen bezieht, „die sich auf gewisse Weise ähnlich sind und sich auf dieselbe Weise zwangsläufig von anderen Ereignissen unterscheiden. Die Art der Ähnlichkeit der Ereignisse ist das Selbst.“ (Kelly, 1986, S. 139)

---

<sup>43</sup> Dabei muss ein Konstrukt mindestens drei Dinge umfassen. (vgl. Kelly, 1986, S. 121)

In Rahmen der kognitiven Persönlichkeitstheorien wird jener Prozess hervorgehoben, „durch den Menschen ihre Empfindungen und Wahrnehmungen in organisierte Eindrücke der Realität umwandeln“. (Zimbardo, 1995, S. 497) In diesen Theorien wird - wie in den humanistischen Ansätzen - für die Entwicklung und Veränderung der Persönlichkeit die Beteiligung des Individuums als erforderlich gesehen. Dem Selbst<sup>44</sup> wird hier große Aufmerksamkeit gewidmet. (vgl. Mischel, 1977, S. 9ff) Dies zeigt sich schon in der Verwendung der mannigfachen Begriffe, die mit dem Selbst in Verbindung und/oder in Beziehung stehen.

In Bezug auf die Überprüfbarkeit der Theorien ist dafür ein ideographisches Vorgehen erforderlich. Eine strenge empirische Überprüfung gestaltet sich jedoch schwierig. (vgl. Weber & Westmeyer, 2005, S. 119f)

### 2.1.5 Sozial-kognitive Theorie

Die sozial-kognitive Theorie hat über die Jahre in der Wissenschaft einen hohen Stellenwert erreicht. Sie ist auch jener wissenschaftliche Ansatz, aus dem das Konzept der Selbstwirksamkeit<sup>45</sup> (Bandura) entstanden ist. Aus diesem Grund wird sie im Rahmen des vorliegenden Kapitels ausführlicher behandelt.

Zu den bekanntesten Vertretern zählen Bandura und Mischel.<sup>46</sup> Wie in allen Persönlichkeitstheorien steht die große Frage im Raum: Warum verhalten sich Menschen so, wie sie es tun? Bandura erklärt das auf diese Weise:

*Aus dem Blickwinkel der sozial-kognitiven Lerntheorie werden die Menschen weder durch innere Kräfte angetrieben noch von Umweltstimuli vorwärtsgestoßen. Die psychologischen Funktionen werden vielmehr durch die ständige Wechselwirkung von Determinanten seitens der Person und seitens der Umwelt erklärt. Innerhalb dieses Ansatzes kommt symbolischen, stellvertretenden und selbstregulierenden Prozessen vorrangige Bedeutung zu. (Bandura, 1979, S. 22)*

---

<sup>44</sup> wie auch an Kellys Ansatz ersichtlich

<sup>45</sup> siehe 2.2

<sup>46</sup> Beide Vertreter werden auch den kognitiven Theorien zugeordnet.

Die sozial-kognitive Theorie grenzt sich von den psychodynamischen Theorien und dem Behaviorismus deutlich ab. Dabei wird die Psychoanalyse, wie zuvor schon von den Vertretern der humanistischen Theorien und den Behavioristen, in Bezug auf ihre starke Fokussierung des Einflusses der Umwelt auf die frühe Kindheit kritisiert. Des Weiteren wird ihre Rückwärtsgewandtheit bemängelt:

*Nun kann jede Theorie ein Geschehen rückschauend erklären. Der Erklärungswert einer psychologischen Theorie hängt jedoch davon ab, wie genau sie die Bedingungen angibt, die die psychologischen Erscheinungen bestimmen, und wie genau sie die Mechanismen benennt, kraft derer sich die Determinanten auswirken. Die zur Rede stehenden Ansätze schnitten nicht sehr gut ab, als man ihr Erklärungsvermögen überprüfte. (Bandura, 1979, S. 14)*

Der Behaviorismus wird grundsätzlich von den Vertretern der sozial-kognitiven Theorie klar abgelehnt. Bandura erklärt dies anhand von drei wesentlichen Merkmalen, die in der sozial-kognitiven Theorie (im Gegensatz zum Behaviorismus) im Vordergrund stehen:

1. Das Lernen wird am Menschen (nicht zB an Tieren) untersucht und wird als aktiver, kognitiv gesteuerter Verarbeitungsprozess gemachter Erfahrungen verstanden.
2. Das Handeln des Menschen ist ein aktiver Prozess und kein automatisches konditioniertes Reagieren. Bei diesem aktiven Prozess spielen Motivation, emotionale Empfindungen und komplexe Denkprozesse eine wesentliche Rolle.
3. Menschen werden nicht als passive Marionetten, sondern als handelnde Individuen verstanden.

(vgl. Bandura, 1979, S. 8)

Durch diese Herangehens- und Sichtweise entsteht ein entsprechend optimistischeres Menschenbild.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal betrifft die Durchführung von wissenschaftlichen Studien und die dafür verwendeten Instrumente. Während für die

Behavioristen, vor allem in ihrer extremen Ausprägung, Daten, die aus Selbsteinschätzungen stammen, als unbrauchbares Material galten<sup>47</sup>, ist diese Auseinandersetzung und Selbsteinschätzung der inneren Prozesse für Bandura und Mischel legitim und notwendig. (vgl. Pervin, 1993, S. 403f)

Bandura selbst ist in Bezug auf die Brauchbarkeit von Theorien sehr kritisch, auch den eigenen gegenüber: „Letztlich steht und fällt der Wert einer Theorie damit, wie wirksam die Verfahren, die sich aus ihr gewinnen lassen, psychologische Veränderungen herbeiführen können.“ (1979, S. 15)

Er postuliert, dass die Theorien ihren prognostischen Wert unter Beweis zu stellen haben und die genauen Determinanten, die für menschliches Verhalten verantwortlich gemacht werden, festgelegt werden müssen. Zusätzlich müssen die Interventionsmaßnahmen, die eine Veränderung ermöglichen, objektiv dargelegt und bewiesen werden. (vgl. Bandura, 1979, S. 16)

Die sozial-kognitive Theorie ist nahe am Menschen und geht von einer Fähigkeit der Selbststeuerung aus. (vgl. Bandura, 1979, S. 23) Mit dieser Annahme steigt Bandura aus der „Opferrolle“ aus und entlässt den Menschen in die Selbstverantwortung. Etwas, das in der klassischen Konditionierung nicht gegeben ist, die den Menschen – wie unter 2.1.3 beschrieben – vielmehr als ein trainierbares Modell betrachtet. Diese Fähigkeit der Selbststeuerung rückt das Selbst und das damit verbundene Selbstkonzept in den Vordergrund.

Trotz der Kritik am Behaviorismus nimmt die Verstärkung in der sozial-kognitiven Theorie eine wichtige Rolle ein, und zwar insofern, als sie ein Rückmeldesystem für das Individuum darstellt. Die Konsequenzen, die auf ein Verhalten folgen, beeinflussen die weiteren Handlungsweisen sowohl im Nachhinein als auch im Vorhinein gesehen. D.h., die Frage, welche Konsequenz wird mein Verhalten haben, ist mitbestimmend für menschliches Verhalten. (vgl. Bandura, 1979, S. 101)

---

<sup>47</sup> Das Vertrauen der Behavioristen in die gewonnenen Ergebnisse aus Selbsteinschätzungen war zu gering.

Im herkömmlichen Reiz-Reaktions-Muster nach Watson, Pawlow oder Skinner spielt die Frage, wie neue Verhaltensweisen aufgenommen werden, keine Rolle. Sowohl der operante Konditionierungsansatz als auch die klassische Konditionierung sind vor allem auf die Verstärkung bereits bestehender Muster angelegt. (vgl. Schneewind, 1996, S. 185f)

Die sozial-kognitive Theorie unterscheidet in Bezug auf die Verstärkung zwischen der Aneignung und der Ausführung von Verhaltensweisen und hält dies für wichtig und erforderlich. Eine Verstärkung für die Aneignung ist aus ihrer Sicht nicht nötig, selbst komplexe Verhaltensmuster können rein über die Beobachtung gelernt werden. (vgl. Bandura, S. 120ff) Dies trifft auch auf emotionale Reaktionen zu. Auch diese können alleine durch die Beobachtung bei anderen konditioniert werden. Anders verhält es sich mit der Verstärkung der Ausführung. Sie ist für die Beibehaltung bzw. Regulierung eines Verhaltens unerlässlich. Die Regulation von Verhalten erfolgt durch die mit dem Verhalten verbundenen Konsequenzen, diese können von der Person selbst oder aber von der Umwelt stammen. Hinzu kommen hier die Maßstäbe, die sich eine Person zur Erreichung bestimmter Ziele und für die Selbstverstärkung gesetzt hat bzw. die sie erlernt hat. Diese gesetzten Standards bilden die Basis für die Selbstregulierung und -kontrolle eines Individuums. Es handelt sich um jene Standards, die eine Person auch standhalten lassen, selbst wenn die Umwelt Kritik äußert oder Behinderungen auftauchen.<sup>48</sup> (vgl. Bandura, 1979, S. 100ff; Pervin, 1993, S. 420; Westmeyer, 2005, S. 87)

Banduras Erkenntnisse zum „Beobachtungslernen“ oder „Lernen am Modell“<sup>49</sup>, wie oben angeführt, sind die neuen wissenschaftlichen Determinanten im Rahmen der Persönlichkeitstheorien. (vgl. Schneewind, 1996, S. 185f) Das besonders Neue daran ist, dass die lernende Person nicht selbst in den Lernprozess verflochten sein muss, damit Lernen stattfinden kann, sondern dass dies bereits durch reines Beobachten erfolgt<sup>50</sup>: „Bei der Beobachtung anderer macht man sich eine Vorstellung davon, wie diese Verhaltensweisen ausgeführt werden. Später dient diese kodierte Information dann als Handlungsrichtlinie.“ (Bandura, 1979, S. 31)

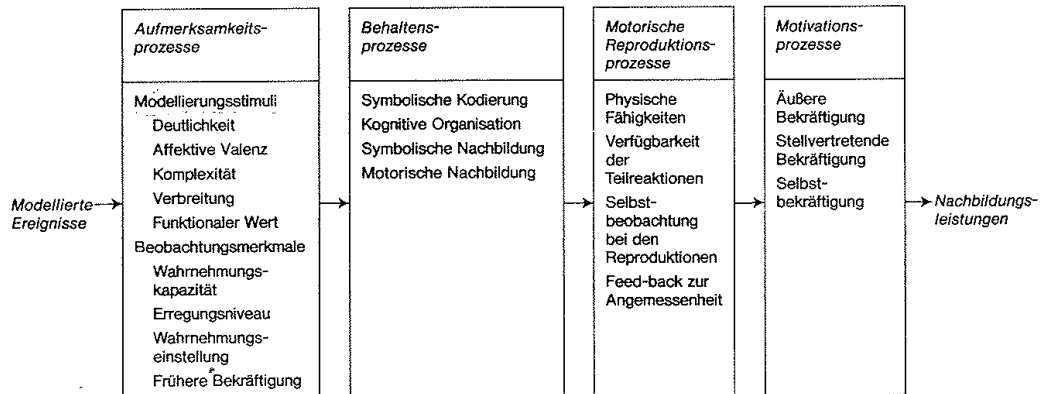
---

<sup>48</sup> vgl. hierzu das Konzept der Selbstwirksamkeit, Kap 2.2

<sup>49</sup> Die Theorie und die Termini wurden erstmals von Bandura eingeführt.

<sup>50</sup> vgl. Bandura, 1979, S. 31ff und S. 120ff

Das Konstrukt ist umfangreich und Bandura unterteilt das Beobachtungslernen in verschiedene Teilprozesse:



**Abbildung 1:**

Teilprozesse, die nach der sozial-kognitiven Lerntheorie das Beobachtungslernen steuern. (Bandura, 1979, S. 32)

Bandura verbindet in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie die lerntheoretischen Prinzipien mit den Interaktionen einer Person im sozialen Umfeld und räumt damit der Kognition einen hohen Stellenwert ein. Die Theorie beinhaltet, dass Menschen weder von den angeborenen Kräften noch von den Umwelteinflüssen abhängig sind, sondern dass aufgrund kognitiver Prozesse, deren der Mensch fähig ist, Verhaltensmuster erworben und aufrechterhalten werden (zB Beobachtungslernen). Es ist ihnen ebenfalls möglich, ihre eigenen Verhaltensweisen nach persönlichen Maßstäben zu bewerten und diese selbst zu verstärken. Damit können Handlungen aus eigenen Kräften kontrolliert werden und sind nicht den Einflussfaktoren von außen unterworfen. (vgl. Bandura, 1979, S. 166<sup>51</sup>; Westmeyer, 2005, S. 86ff; Zimbardo, 1995, S. 498f)

*Kognitive Faktoren entscheiden darüber mit, welche externen Ereignisse beobachtet werden, wie sie wahrgenommen werden, ob sie irgendwelche bleibenden Wirkungen zeitigen, welche Valenz und Effizienz sie besitzen, wie die von ihnen vermittelte Information zur weiteren Verwendung zu organisieren ist. Die Person kann Ereignisse verstehen und neue Erkenntnisse über sie gewinnen, weil sie die aus der Erfahrung bezogene Information symbolisch verwerten kann. (Bandura, 1979, S. 162)*

<sup>51</sup> „Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie sind die Menschen aktiv an ihrer Selbstmotivation beteiligt. Ihre selbstgesetzten Standards bestimmen, welche Diskrepanzen sich motivierend auswirken und welche Aktivitäten sie beherrschen wollen“. (Bandura, 1979, S. 166)

In der sozial-kognitiven Persönlichkeitstheorie liegt der Fokus auf **zwei Konzepten**: dem Konzept des Selbst und dem Konzept der Ziele. Dabei ist unter „Selbst“ nicht eine festgelegte Struktur zu verstehen, vielmehr handelt es sich hier um ein „Bündel kognitiver Prozesse“ (Pervin, 1993, S. 404), die zusätzlich an der Selbstbegründung und Selbstregulierung beteiligt sind. (vgl. Bandura, 1979, S. Pervin, 1993, S. 404ff; Westmeyer, 2005, S. 86; Zimbardo, 1995, S. 498ff) Damit wird dem Menschen die Fähigkeit der Selbststeuerung (zB für Selbstlob, Selbstkritik) zugesprochen. Das Konzept des Selbst entspricht verschiedenen kognitiven Prozessen, „Menschen [schaffen] aus eigener Kraft Anreize, aufgrund derer sie ihre Bemühungen fortsetzen, bis ihre Leistungen den selbstgesetzten Standards entsprechen.“ (Bandura, 1979, S. 133)

Dies impliziert, dass der Mensch in der Lage ist, sein Verhalten so zu steuern, dass sich entsprechende Wirkungen einstellen können. Hier nähern wir uns dem Konzept der Selbstwirksamkeit. Wesentlich ist jeweils, dass die Einschätzung durch die eigene Person direkt erfolgt und nicht durch die Umgebung.

Für Mischel & Mischel (1977, S. 32f) haben die Selbstregulierung/Selbstkontrolle im Rahmen des Selbstkonzeptes einen hohen Stellenwert.<sup>52</sup> Sie sehen darin die Kraft, Barrieren zu überwinden, eigene Verhaltensweisen zu verändern und auf Belohnungen warten zu können.

In einer Langzeitstudie mit zwei Messzeitpunkten (zu Beginn der Untersuchung und am Ende der Untersuchung, ca. 12 – 14 Jahre später) konnte Mischel<sup>53</sup> seine Ansicht bestätigen. Der Marshmallow-Test (ein Versuch mit vierjährigen Kindern) zeigte: Jedes Kind erhielt einen Marshmallow vor sich auf den Tisch gelegt. Es konnte wählen, ob es den Marshmallow gleich essen möchte oder ob es bis zu 20 Minuten wartet und dafür einen zweiten bekommt. 12 bis 14 Jahre später wurden die nun Jugendlichen erneut untersucht. Diejenigen, die der Versuchung widerstehen konnten, zeigten eine höhere soziale Kompetenz, waren durchsetzungsfähig, selbstbewusst und konnten mit Frustration besser umgehen. Bei Herausforderungen gaben sie nicht gleich auf, sondern zeigten Zuversicht. Bei erneuten Tests waren sie noch immer in der Lage sofortige

---

<sup>52</sup> Dabei wirft Mischel die Frage auf, was das Selbstkonzept sei, denn für ihn ist das Selbst „not a mental construct, but a living organism, a person.“ (Mischel, 1977, S. 51)

<sup>53</sup> Es handelt sich hier um Walter Mischel (vgl. Mischel & Mischel, 1977).



Belohnungen aufzuschieben und ein Ziel weiterzuverfolgen. Anders bei jener Gruppe, die als Kind der Versuchung nicht widerstanden hatte. Sie waren im sozialen Kontext gehemmt, gaben bei Frustration leicht auf, zeigten ein schlechtes Selbstwertgefühl, neigten zu Eifersucht und Neid und waren bei den Wiederholungstests nicht in der Lage sofortige Belohnung aufzuschieben. (vgl. Goleman, 2008, S. 109f)

Die Selbstregulierung gilt für Mischel und Mischel (1977, S. 41) als besonders wichtig für erfolgreiches Handeln. Was Mischel und Mischel self-control und self-regulation nennen, bezeichnet Bandura als Verhaltensregulierung. Bandura unterteilt die Verhaltensregulierung durch selbsterzeugte Konsequenzen in drei Bereiche: Leistung, Urteilsprozess und Selbstreaktionen, die wieder in verschiedene Merkmale unterschieden werden. (vgl. Bandura, 1979, S. 145, Abb. 6)

„Die Prozesse des Selbst-Konzeptes und der Selbstkontrolle sind relativ spezifisch und variieren von Situation zu Situation und von Zeit zu Zeit.“ (Pervin, 1993, S. 420) In diesem Zusammenhang spielt das Konzept der Effektivität eine Rolle, das vor allem auch in Bezug auf die Selbstwirksamkeit im Rahmen dieser Arbeit zum Tragen kommen wird. Gemeint ist damit die Beurteilung der eigenen Fähigkeit, in bestimmten Situationen adäquat handeln zu können. In Folge wird diese Effektivität im Rahmen der Selbstwirksamkeit als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet. Dabei muss hier noch zwischen Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung unterschieden werden. (vgl. Bandura, 1997, S. 21f; Pervin, 1993, S. 421; Schneewind, 1996, S. 209)

Auch wenn auf den ersten Blick Ähnlichkeiten erkennbar sein könnten, so ist das Konzept der Effektivität jedoch deutlich vom Konzept der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (2005, S. 46f) abzugrenzen. Und auch Rotters Konzept des Kontrollerlebens verfolgt einen anderen Ansatz. (vgl. Pervin, 1993, S. 405)

Banduras Erkenntnisse aus der sozial-kognitiven Theorie und im Besonderen sein Konzept der Selbstwirksamkeit finden sich präsent in der aktuellen Forschungslandschaft, ob in der Neurowissenschaft, der Pädagogik oder der Psychologie. So spricht zB Riedener Nussbaum von den „allgemeinen Kontrollüberzeugen als bedeutende Ressource für die Persönlichkeitsentwicklung“

(2009, S. 228) und verweist auf das Zürcher Ressourcenmodell (ZRM), das von Maja Storch (2010) entwickelt wurde und erfolgreich zur Förderung der persönlichen Ressourcen von Jugendlichen und Erwachsenen eingesetzt wird.

### 2.1.6 Biologische Grundlagen der Persönlichkeit

Die Frage: „Was ist durch Anlage und was durch Umwelt bedingt?“ steht für die Vertreter/innen der biologischen Ansätze im Vordergrund. Warum neigen manche Menschen mehr zur Traurigkeit als andere? Warum sind manche Menschen impulsiv, andere lethargisch? Fragen dieser Art beschäftigten und beschäftigen die Forscher/innen.

Im Rahmen der Persönlichkeit wird zwischen Merkmalen unterschieden, die als angeboren und damit zeitlebens als relativ stabil gelten, und jenen, die als sozial erworben betrachtet werden. Diese individuellen Unterschiede in Bezug auf die emotionale Qualität des Erlebens treten relativ früh auf, bleiben verhältnismäßig beständig und gelten als erblich und biologisch bedingt. (vgl. Angleitner & Riemann, 2005, S. 99f; Mayr & Neuweg, 2006, S. 186; Pervin et al., 2005, S. 374ff)

Die in diese Kategorie fallenden biologischen Grundlagen sind jene Parameter, die beispielsweise im Modell der eigenschaftstheoretischen Ansätze und dem damit verbundenen bekannten Fünf-Faktoren-Modell<sup>54</sup> den Ausgangspunkt bilden. (vgl. Angleitner & Riemann, 2005, S. 99ff) Testwiederholungen, auch Jahre später, lieferten Ergebnisse, die belegten, dass die Big Five Faktoren relativ stabil bleiben. (vgl. Angleitner & Riemann, 2005, S. 100; Pervin et al, 2005, S. 321f; Saum-Adelhoff, 2003, S. 16f)

Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale *Gewissenhaftigkeit* und *Belastbarkeit* bei fast alle Berufsfeldern positiv auswirken. Für

---

<sup>54</sup> das von Goldberg (1981 zit. nach Mayr, 2010, S. 235) als „Big Five Modell“ eingeführt wurde

Arbeitsbereiche, die den Kontakt mit Menschen beinhalten, wurde auch die Dimension *Extraversion* als positiver Faktor festgestellt. (Mayr, 2010b, S 240)<sup>55</sup>

Nach dem „Big Five Modell“ sind spätestens mit 30 Jahren die fünf Wesensmerkmale eines Menschen gefestigt. Veränderungen finden sich in den anschließenden Jahren nur in geringem Ausmaß. Im Fünf-Faktoren-Modell wird davon ausgegangen, dass der Genotyp<sup>56</sup> mit zunehmendem Alter mehr zum Tragen kommt. Als Beweis hierfür gelten unter anderem Zwillingsstudien, die zeigen, dass im Laufe der Jahre, obwohl die Geschwister getrennt aufgewachsen sind, eine Annäherung in den Wesenszügen stattfindet. (vgl. Saum-Adelhoff, 2003, S. 16f) Derselbe Ursprung findet sich auch im Stärkentest „VIA-IS“ (values of interests), der von der Universität Zürich (o.J.) entwickelt wurde.

Im Rahmen der biologischen Herangehensweise wird das Selbst als eine „einmalige menschliche Fähigkeit“ (Pervin et al., 2005, S. 423) bezeichnet, die es dem Menschen ermöglicht, über sich selbst nachzudenken. Im Rahmen der Gehirnforschung wurde in letzter Zeit versucht herauszufinden, ob bestimmte Gehirnregionen aktiv sind, wenn Menschen über sich selbst nachdenken. Durch die bildgebenden Verfahren (fMRT = funktionelle Magnetresonanztomografie) soll diese Annahme belegt werden und tatsächlich wurden diese Bereiche auch gefunden. (vgl. Pervin et al., 2005, S. 423f) Mit den bisherigen Erkenntnissen kann jedoch derzeit noch nicht gesichert davon ausgegangen werden, dass es ein Zentrum für das Selbst im Gehirn gibt.

Die biologischen Grundlagen und die damit nach aktuellen Erkenntnissen relativ stabilen Merkmale einer Persönlichkeit könnten künftig eine noch stärkere Rolle im Rahmen der Lehrer/innenpersönlichkeit einnehmen, wenn die Stabilität der Persönlichkeit ernst genommen wird. Zum einen in Bezug auf den Zugang zum Lehramtsstudium, zum anderen im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (vgl. Mayr, 2010b, S. 245f)

---

<sup>55</sup> Vgl. auch aktuelle Forschungsbefunde zur Lehrer/innenpersönlichkeit mittels diverser Persönlichkeitsinventare (NEO-FFI; NEO-PI-R u.a.) bei Mayr & Neuweg (2006, S. 187ff).

<sup>56</sup> Def. Genotyp: „Die Gesamtheit der Erbinformation, die eine befruchtete Eizelle enthält, bezeichnet man als Genotyp.“ vs. „Phänotyp (griech.) = Erscheinung, das sich den Sinnen Zeigende (die zu einem bestimmten Zeitpunkt sichtbare Erscheinungsform eines Menschen)“ (Hobmair, 2008, S. 56)

### 2.1.7 Abschließende Ausführungen zu den Selbstkonzeptmodellen

Im Rückblick auf beinahe hundert Jahre zeigen sich die Unterschiede in den Ansätzen zum Konstrukt Selbstkonzept sehr deutlich.

Das Interesse am Thema ist ungebrochen, genau betrachtet ist es größer denn je. Vielleicht ein Zeichen der Zeit, bedingt durch die voranschreitende Schnelllebigkeit, durch den starken Fokus auf materielle Belange, so eine Vermutung der Autorin. Trotz des großen Interesses gestaltet sich eine einheitliche Definition nach wie vor schwierig.

Schon alleine in der begrifflichen Benennung zeigt die Fachliteratur eine mannigfache Anzahl von Bezeichnungen, die von Selbstbild, Selbstmodell, Selbst-Schema, Selbst-Theorie, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl bis zu Selbstakzeptanz u.a. reichen. Sehr häufig findet keine Abgrenzung zwischen den einzelnen Begriffen statt und sie werden synonym zur Bezeichnung Selbstkonzept verwendet. (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685)

Betrachtet man die Menge der vorhandenen Literatur zum Thema, wird deutlich, wie umfangreich die Gesamtheit des Selbstkonzeptes ist. Flammer fasst dies sehr treffend zusammen, wenn er festhält:

*Das Selbstkonzept [...] ist „multipel“, nicht nur bezüglich der Inhalte und Lebensbereiche, sondern in Bezug auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, darauf, wie man sich sieht und wie man sein möchte, was man selbst von sich hält, und was man glaubt, dass andere von einem halten. Und dazu kommt noch die persönliche Wertschätzung seiner selbst oder eine mehr oder minder große Zufriedenheit mit sich selbst. (Flammer, 2009, S. 328)*

Schachinger (2005, S. 19ff) nähert sich der Definition des Selbst durch die Verbindung mit den Begriffen „Bewusstsein“ und „Identität“. Während mit „Bewusstsein“ die Vergegenwärtigung innerer Prozesse, die Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken gemeint sind, stellt die „Identität“ jenen Bereich dar, der sich auf das Verhältnis mit sich selbst bezieht.

Bei Dubs (1995, S. 357) besteht das ausgeglichene Selbst aus dem Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl. Dabei definiert er das Selbstkonzept als die Summe der Wahrnehmungen, Ideen und Gedanken, die sich eine Person über sich selbst macht. Moeller (2007, S. 5) unterstreicht dies und definiert das allgemeine Selbstkonzept wie folgt: „Auf der obersten Ebene des generellen Selbst-Konzepts finden sich die Bewertungen der eigenen Person als Ganzes: Hier sind Gefühle und Gedanken präsent, die sich auf die Gesamtheit der eigenen Person beziehen.“

Aus diesen angeführten Beispielen ist bereits ersichtlich, dass heute viel stärker die differenzierten Ansätze anstatt eines globalen Selbstkonzeptes im Vordergrund stehen. Diese Annahme findet sich auch bei Moschner und Dickhäuser (2006), die zusammenfassend festhalten:

*Die Multidimensionalitätsannahme, also die Überzeugung, dass sich selbstbezogene Kognitionen nicht auf das Selbst als Gesamtheit, sondern überwiegend auf spezifische Teilbereiche desselben beziehen, gehört inzwischen zum breit geteilten Konsens in der Selbstkonzept-Forschung. (S. 686)*

Bei Zimbardo (vgl. 1995, S. 502) findet sich für die neueren Ansätze eine Zusammenstellung von fünf Merkmalen, die das „moderne“ Selbstkonzept kennzeichnen:

- (1) Durch das Selbstkonzept werden Verhaltensabläufe aufeinander abgestimmt und reguliert,
- (2) Veränderungen in ihm sind möglich (Dynamik),
- (3) Handlungen und Erfahrungen werden je nach persönlicher Bedeutung interpretiert,
- (4) es ist mitunter Motivationsfaktor für das eigene Verhalten und
- (5) durch Rückmeldungen aus der Umwelt zum eigenen Verhalten findet eine Anpassung an diese statt.

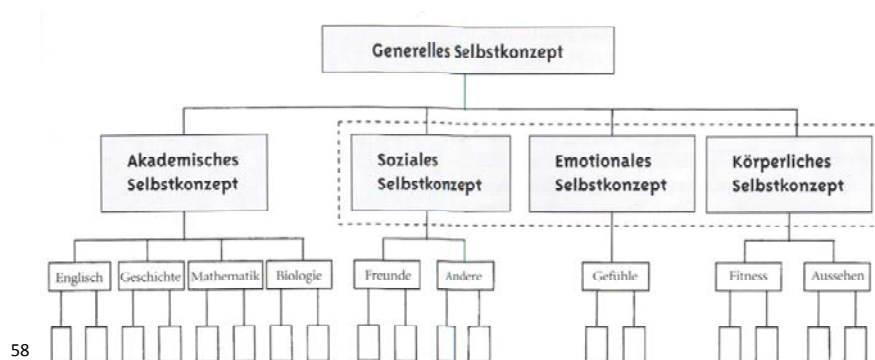
Das allgemeine Selbstkonzept wird bei Moeller (2007, S. 5f) in die leistungsbezogenen und die nicht leistungsbezogenen Aspekte unterteilt. Im Bereich der leistungsbezogenen

Aspekte ist die empirische Ausgangslage insofern gut abgesichert, als mehrfach belegt wurde, dass ein positives Selbstkonzept im Leistungsbereich mit höheren Lernzuwächsen signifikant korreliert. Als Erfolgsfaktoren dafür werden zum einen die Zuversicht, mit der an schwierige Aufgaben herangegangen wird<sup>57</sup>, als auch der erhöhte Zeitaufwand, der für die Bewältigung eingesetzt wird, vermutet.

Was Moeller (2007) als leistungsbezogenes Selbstkonzept bezeichnet und weiters auch bei ihm als akademisches Selbstkonzept auftaucht, wird bei Moschner und Dickhäuser (2006, S. 687) ausschließlich als akademisches Selbstkonzept benannt. Angelehnt sind beide Modelle an das von Shavelson et al. entwickelte „hierarchische Selbstkonzeptmodell“. (1976, zitiert nach Moeller, 2007, S. 6; Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687)<sup>58</sup>

Der nicht leistungsbezogene Aspekt des Selbst teilt sich in das emotionale, das soziale und das physische Selbstkonzept, wobei der Fokus im emotionalen Selbstaspekt auf den Gedanken und Gefühlen um die eigenen Verhaltensweisen in Bezug auf Stimmungsschwankungen, Konflikten u.a. liegt. Im sozialen Selbstkonzept steht das Verhältnis zu anderen im Vordergrund, gemeint sind damit Parameter wie Freundeskreis, Beziehungen zum anderen Geschlecht, die Gefühlswelt zu Eltern, Lehrerinnen und Lehrer u.a. Im physischen Selbstkonzept geht es um die Verbindung zum eigenen Körper (Gesundheit/Aussehen/Fitness).

<sup>57</sup> vgl. Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, Kap. 2.2



**Abbildung 2: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)**  
(zit. nach Moeller, 2007, S. 6; vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687)

Dabei stehen alle drei Aspekte des Selbstkonzeptes unter der Beeinflussung der eigenen Erfahrungen zu den jeweiligen Themen. Wer als Schüler/in erlebt hat, als Letzte/r im Turnunterricht in die Mannschaft gewählt zu werden, wird diese Erfahrungen in ihrem/seinem Selbstkonzept entsprechend – und in diesem Fall negativ – integrieren. (vgl. Moeller, 2007, S. 6)

Die Suche nach der Bestimmung der Teilbereiche zeigt, dass die Begriffe ineinander immer wieder verschwimmen, bedeutungsgleich verwendet werden oder dieselben Bezeichnungen bei unterschiedlichen Autorinnen und Autoren unterschiedliche Inhalte meinen.

Wenn es um das Selbst und dessen Abgrenzung oder auch dessen Inklusion geht, lässt sich eine explizite Festlegung nicht vornehmen, schlussendlich handelt es sich bei dem Selbst um ein hypothetisches Konstrukt. (vgl. Schachinger, 2005, S. 22)

Die differenzierten Ansätze der Gegenwart haben eines gemeinsam: Sie gehen davon aus, dass das Selbst nicht als ein Ganzes betrachtet werden kann, sondern dass es in seinen spezifischen Ansätzen gesehen werden muss. In Bezug auf die Betrachtung der Struktur des Selbst gibt es jedoch erhebliche Unterschiede, die von hierarchischer, nicht-hierarchischer, multidimensionaler bis zur narrativen Herangehensweise reichen.

Der unter Kapitel 2.1 vorgenommene Überblick über die Entstehung und Implementierung der Selbstkonzepte in den Persönlichkeitstheorien gibt exemplarisch die verschiedenen Strömungen wieder und erhebt – wie bereits angeführt - bei weitem keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zur Einführung in die Thematik wurden einige der bekanntesten Theorien ausgewählt. Wie herausfordernd es ist, das Selbst zu (er)fassen, hat die Darstellung der einzelnen Theorien gezeigt. Und obwohl der nachfolgende Satz bereits 1977 von Mischel geschrieben wurde, hat er noch immer Gültigkeit: „There is one point on which philosophers and psychologists, or at least those who contribute to this volume, can easily agree: the self is not some entity other than the person.“ (S. 3)

Persönlichkeitstheorien stehen vor der Herausforderung, ein besonders großes Ausmaß an Fragen vorzufinden. Viele Parameter sollen darin vereinigt werden. Pervin et al. fassen dies sehr treffend zusammen, wenn sie schreiben:

*Der ideale Persönlichkeitstheoretiker wäre ein Meister auf allen Gebieten. [...] Gibt es eine einzelne Person, der es gelungen ist, eine Theorie zu konstruieren, die von ihrer Tragweite her so umfassend ist und der ganzen Bandbreite wissenschaftlicher Beweise so sehr entspricht, dass sie generell akzeptiert wird? Die Antwort ist ganz einfach nein. (Pervin et al., 2005, S. 59)*

So lässt sich festhalten, dass jede Theorie für sich ihre Stärken, aber auch ihre Grenzen aufweist.

Im Rahmen der gegenständlichen Arbeit ist die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura mit seinem Konzept der Selbstwirksamkeit (1982) Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung. Und mit dieser Theorie schließt sich auch der Bogen zur einleitenden Frage des Kapitels, was eine Lehrperson erfolgreich sein bzw. werden lässt. Ob es die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und Klassenführung - in Bezug auf Lehramtskandidatinnen und -kandidaten – sein kann, dem geht die vorliegende Studie mit ihren aufgestellten Hypothesen nach.



## 2.2 DAS KONZEPT DER SELBSTWIRKSAMKEIT

„Wenn es einen Glauben gibt, der Berge versetzen kann,  
so ist es der Glaube an die eigene Kraft.“

(Marie von Ebner Eschenbach, zit. nach Melzer, o.J.)

Die Eigenschaft des Menschen, über seine (geglaubten) Grenzen hinauszuwachsen, Leistungen zu erbringen, die man ihm nicht zugeschrieben hätte, wenn er von der Machbarkeit seines Tuns und seinen Fähigkeiten überzeugt ist, hat der Mensch seit jeher besessen. In herausfordernden Situationen fühlen sich Menschen gefordert oder überfordert, dafür ist nicht nur das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein der jeweiligen Kompetenz, die zur erfolgreichen Lösung erforderlich ist, ausschlaggebend, sondern vielmehr das eigene Erleben. Bedeutet dies, unsere wahrgenommenen Grenzen sind nur die Folge eines Konstrukts unseres Denkens? Bestimmen Überzeugungen und Einstellungen im Wesentlichen die Leistungen, die Menschen in der Lage sind zu erbringen?

In der neueren Literatur werden diese Fragen häufig mit „ja“ beantwortet. So sieht Pscherer (2004, S. 24) in dem *Glauben an sich selbst* eine faszinierende Kraft, die unmöglich Erscheinendes Wirklichkeit werden lassen kann und meint mit „[dem Glauben an das eigene Können] die Zuversicht, die Dinge aus eigener Kraft in den Griff zu bekommen. Wer seine Selbstwirksamkeit stärkt, erlangt Kontrolle über Existenz- und Zukunftsängste.“

Dieses Vertrauen, auch schwierige und schwierigste Situationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können, findet sich in der von Bandura entwickelten Theorie zur Selbstwirksamkeit. Nach Bandura sind wir zu viel mehr fähig, wenn wir unsere vermeintlichen Grenzen *sprengen*: „Self belief barriers can hinder even the most gifted athletes from realizing potential.“ (1997, S. 396) An Beispielen aus dem Leistungssport wird nach Bandura (1997, S. 396f) deutlich, wie der Glaube *Berge versetzen kann*. Bis zum Jahr 1954 war man überzeugt, dass der menschliche Organismus nicht in der Lage sei, eine Meile in weniger als vier Minuten zu laufen. Erst

als in diesem Jahr der Bann durch Roger Bannister gebrochen wurde und er um eine halbe Sekunde schneller lief, folgte ein Rekord dem nächsten. 1993 schaffte Noureddine Morceli die Meile bereits in einer Zeit von 3:44:39 Minuten (Longman [NYT], 1997, April 25). „Was lernen wir daraus? Wenn eine Leistung nicht der Kompetenz sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung.“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29)

Die Fähigkeit, sich selbst Mut zuzusprechen, ist nicht nur für Entscheidungen wesentlich, sondern auch für viele Alltagssituationen ein wichtiges Können. Essentiell dafür, dass Selbstwirksamkeit positiven Einfluss ausüben kann, ist die konkrete Zuversicht, die nicht aus bloßem Glauben oder einer vagen Hoffnung besteht. „Selbstwirksamkeit ist Eigenstärke: Das Gefühl, kompetent zu sein, schafft aktive Hoffnung und hilft, eine passiv-abwartende Haltung zu vermeiden. Selbstwirksamkeit ist heute wichtiger denn je.“ (Pscherer, 2004, S. 24)

Die große Bedeutung der Selbstwirksamkeit in der heutigen Zeit wird vor allem den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zugeschrieben. Lebensläufe sind weniger geradlinig und divergieren mit den aus dem Elternhaus mitgebrachten Vorstellungen. Die laufenden Veränderungen der Netzwerke und Beziehungsstrukturen, der rasante technologische Fortschritt und die zunehmende Globalisierung des Arbeitsmarktes erfordern ein hohes Maß an Flexibilität, ein Anpassungsvermögen an immer wieder neue Bedingungen, ein Loslassen von Bekanntem und ein Einlassen auf Anderes. Beziehungen sind dabei nicht der Gradmesser für Halt und Beständigkeit, weil sie ebenfalls den Veränderungen unterworfen sind und eine einmal geschlossene Ehe bei einer aktuellen Scheidungsrate von 46%<sup>59</sup> bei weitem kein Garant für bleibendes Beziehungsglück ist.

So erleben Menschen Unsicherheit auf allen Ebenen und damit verbunden häufig auch das Fehlen von sozialen stabilen Gerüsten. Das Ergebnis, wenn Lebensveränderungen und Lebensunsicherheiten, aber auch Lebenstempo und gestellte Leistungsanforderungen schwer bewältigt werden, ist das Erleben von Stress. Wird dieses

---

<sup>59</sup> 45,98% per 24.6.2010, Quelle: Statistik Austria (2010);

Seit 2007 sind die Ehescheidungen wieder leicht rückläufig. Der Höchststand bezogen auf die letzten 60 Jahre betrug 2007 49,47%.

Erleben nicht entsprechend gut kanalisiert, wirkt sich Stress physiologisch oder psychisch negativ aus, indem Menschen körperlich und/oder seelisch erkranken. Während ein mittlerer Stresspegel den Einzelnen, die Einzelne zu herausragenden Leistungen anregen kann, ist das Überschreiten dieses Pegels gesundheitsgefährdend. Die kognitive Bewertung, was als Bedrohung oder als Herausforderung gesehen wird, ist ganz individuell und maßgeblich für das Intensitätserleben eines Stressors:

*Die kognitive Bewertung (cognitive appraisal) spielt eine zentrale Rolle bei der Situationsdefinition – was für eine Anforderung es ist, wie groß die Bedrohung ist, welche Ressourcen für Gegenmaßnahmen zur Verfügung stehen und welche Strategien angemessen sind. (Zimbardo, 1995, S. 577)*

Wird die emotionale, kognitive oder sensorische Belastung zu groß, kann dies in ihrer extremen Ausprägung zum Burnout-Syndrom oder zur Depression führen. Geht es nach den Prognosen der Europäischen Union und der WHO<sup>60</sup> (Euranet, 2010) werden 2020 in entwickelten Ländern Depressionen die dritthäufigste Krankheit sein. Besonders Personen, die in Berufen arbeiten, die einen intensiven Kontakt mit Menschen voraussetzen, wie beispielsweise im pädagogischen oder im sozialen Kontext, sind stark gefährdet, weil sie einer erhöhten emotionalen Belastung ausgesetzt sind. Die Stärkung der Selbstwirksamkeit kann helfen, anders mit Belastungen und Stress umzugehen und den damit verbundenen gesundheitlichen Folgen wie dem Burnout-Syndrom<sup>61</sup> vorzubeugen.

Gerade in den letzten Jahren hat diesbezüglich das Konzept der Selbstwirksamkeit in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion stark an Bedeutung gewonnen. Aus den Forschungsergebnissen lassen sich viele Erklärungsansätze ableiten, die dem Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit einen hohen Stellenwert für das Gelingen herausfordernder Situationen beimessen.

---

<sup>60</sup> Weltgesundheitsorganisation, Quelle: Euranet (2010)

<sup>61</sup> Vgl. Schmitz (1999); In einem dreijährigen Modellversuch zur Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie wurden die Möglichkeiten zur Veränderung der Selbstwirksamkeits- und Kontrollerwartungen sowie die Effekte der Interventionen auf das Burnout-Syndrom bei Lehrer/innen untersucht.

### 2.2.1 Begründung der Konzeptauswahl

Die Veränderungen unserer Gesellschaft – wie eingangs erwähnt - erfordern neue Umgangs- und Herangehensweisen. Lebensläufe sind nicht mehr geradlinig und die beruflich und privat geforderte Flexibilität, verbunden mit den damit einhergehenden neuen Situationen, stellt oftmals eine schier unüberwindbare Hürde dar.

Dies sieht Bandura als einen wesentlichen Faktor, warum Selbstwirksamkeit einen wichtigen Stellenwert in unseren jetzigen Systemen einnimmt:

*The globalization of human inter-connectedness presents new challenges for people to exercise some control over their personal destinies and national life. These transnational realities are creating a new world culture that places increasing demands on collective efficacy to shape the quality of lives and the social future. (Bandura, 1997, S. vii)*

Und 1999 findet sich diese Aussage in Banduras Vorwort ergänzt mit:

*Life in the societies of today is undergoing accelerated social and technological change as well as growing global interdependence. These challenging new realities place heavy pressure on people's capabilities to exercise some control over the course their lives take. (Bandura, 1999, S. ix)*

Warner und Schwarzer schreiben von der erfolgreichen Übertragbarkeit des Konzeptes auf verschiedene Situationen und unterschiedliche Handlungsfelder:

*Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich die Theorie z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, auf die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern (Jerusalem/Schwarzer 1992) sowie auf die Schulreform im Ganzen (Edelstein 2002) anwenden. Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Herausforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer umgesetzt werden. (Warner und Schwarzer, 2009, S. 629)*

Für Stavemann (2011) ist die vermutete eigene Selbstwirksamkeit Baustein für das Selbstvertrauen, weil sie ausschlaggebend ist, ob in neuen Situationen aufgrund

vergangener Erfahrungen mit erfolgreicher Problemlösung Vertrauen in das eigene Können vorhanden ist und damit auch Selbstvertrauen. „Menschen mit Selbstvertrauen glauben aufgrund ihrer bisher erfahrenen Selbstwirksamkeit auch eine neue, unbekannte Situation meistern zu können, und sind zuversichtlich, ihre Ziele erreichen und durchsetzen zu können.“ (S. 15) Gleichzeitig verleiht großes Selbstvertrauen und empfundene große Selbstwirksamkeit auch Selbstsicherheit. (vgl. Stavemann, 2011, S. 16)

So berührt das Maß der Selbstwirksamkeit die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft. (vgl. Bandura, 1982, S. 122) Je nach Wirksamkeitserwartungen lassen sich Personen auf bestimmte Situationen ein oder versuchen sie zu vermeiden und sie haben „nachweislich auch einen Einfluss auf die Ausdauer bei der Bewältigung von Situationen“ (Schneewind, 1996, S. 224). Menschen mit

*[...] ausgeprägten Wirksamkeitserfahrungen sind aktiver in der Auswahl, Gestaltung und Veränderung von Situationen, die der Erreichung ihrer Ziele dienlich sind. Sie sind auch besser in der Lage, die Konsequenzen ihres Verhaltens im Sinne einer von anderen Verstärkungsquellen unabhängigen Selbstbekräftigung zu beeinflussen. (Schneewind, 1996, S. 225)*

Für Ernst (2001, S. 27) beeinflusst die Selbstwirksamkeit unser Verhalten vor allem in vier Bereichen. Erstens lenkt sie die Auswahl der Ziele, die sich Menschen setzen. Nur wer daran glaubt, das gewählte Ziel auch erreichen zu können, wird sich dieses aussuchen. Zweitens ist sie maßgeblich für die Zeit und die Ausdauer, die für die Zielerreichung investiert werden. Das beinhaltet auch die Art und Weise, wie mit Rückschlägen umgegangen wird und ob diese überwunden werden oder das Ziel verworfen wird. Drittens ist das, was Menschen denken, von ihrer Selbstwirksamkeit mitbestimmt. Personen, die sich fähig fühlen, machen ihre eigenen Fähigkeiten für die Erfolge verantwortlich, ganz anders verhält sich dies bei Menschen mit großen Selbstzweifeln. Viertens trägt das Maß der eigenen Selbstwirksamkeit zu dauerhaftem Erfolg bei. Wer viele gelungene Erlebnisse verbuchen kann, stärkt den Glauben an sich selbst und ermutigt sich, den weiteren Herausforderungen stark entgegenzutreten und diese zu schaffen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit erscheint einfach und ist in seiner Tiefe doch sehr komplex. Und obwohl es – wie sich auch im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird – seine Lücken hat und manche Bereiche unbeleuchtet lässt, bietet es einen anerkannten Parameter für Wohlbefinden, Leistung und Gesundheit - Bereiche, die für das Leben und Erleben im schulischen wie im studentischen Alltag für Lehrende, Studierende und Schülerinnen und Schüler entscheidend sind.

Das Selbstbild eines Menschen, welches eng mit der Selbstwirksamkeit verwoben ist, wirkt sich auf seine Leistungen aus. Dass die Selbstwirksamkeitserwartung mit für das Erreichen von erfolgreichen Ergebnissen verantwortlich ist, wurde mehrfach untersucht und belegt. Die Gedanken und Gefühle, das soziale Umfeld und das Vertrauen, etwas schaffen zu können, prägen das Ich. Sie haben wesentlichen Einfluss auf die Entscheidungen, die jeder/jede für sich trifft, auf den beruflichen Werdegang und schlussendlich auf das Naturell einer Person. (vgl. Bandura, 1982, S. 122)

In diesem Zusammenhang kann nur unterstrichen werden, wenn Wolf (2010, S. 58) schreibt: „So sollten Lehrer, Manager oder Trainer darauf achten, das Selbstbild ihrer Schüler, Mitarbeiter oder Sportler zu stärken. Wenn sie Misserfolge und Stigmatisierungen vermeiden helfen, können ihre Schützlinge das eigene Leistungsvermögen wahrscheinlich besser ausschöpfen.“

Die Auswahl des Konzeptes erfolgte unter dem Gesichtspunkt weiter zu erforschen, welchen Einfluss der Bereich der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis ausübt. Die Ergebnisse dazu sollen die Gestaltung der Lehrer/innenbildung hilfreich unterstützen und bestenfalls verbessern.

Die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit liefern das Konzept der Selbstwirksamkeit und die wissenschaftlichen Kriterien zur erfolgreichen Klassenführung. Basierend auf diesen Fundamenten wurde die empirische Untersuchung<sup>62</sup> aufgebaut und umgesetzt. In den nachfolgenden Kapiteln wird das Konstrukt der Selbstwirksamkeit ausführlich dargestellt.

---

<sup>62</sup> siehe 3.2.1

### 2.2.2 Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura

Grundlage für das Konzept der Selbstwirksamkeit ist die sozial-kognitive Theorie<sup>63</sup> von Bandura (1997, S. 5ff; McCaslin et al., 2006, S. 235ff; IQB, 2007), die eine Weiterentwicklung des behavioristischen Ansatzes<sup>64</sup> darstellt (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 55ff). Dieses Denkmodell des Behaviorismus beruht auf einer Reiz-Reaktionsfolge, welche für das Beibehalten oder Verändern eines Verhaltens als ausschlaggebend gesehen wird. Bandura erweitert diese Sichtweise und geht davon aus, dass Prozesse unterschiedlicher Art (kognitiv, motivational, emotional und aktional) durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden. Sein Grundmodell zur Selbstwirksamkeit ist weitgehend akzeptiert und in seiner Erstversion von 1977 nach wie vor anerkannt und unverändert.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit nimmt in der aktuellen pädagogischen und psychologischen Diskussion einen zentralen Stellenwert ein. Der im theoretischen Konstrukt zur Selbstwirksamkeit enthaltene salutogenetische Ansatz, der sich darum bemüht, Menschen zu stärken und sie damit psychisch und letztendlich physisch gesünder zu machen, steht aus der Sicht der Autorin in engem Zusammenhang mit der Kohärenzgefühl-Theorie nach Antonovsky (1997). Vor allem die darin zugehörige Komponente der „Handhabbarkeit“ verweist auf die Kernelemente der Theorie zur Selbstwirksamkeit: „Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen. Bedauerliche Dinge geschehen nun einmal im Leben, aber wenn sie dann auftreten, wird man mit ihnen umgehen können und nicht endlos trauern.“ (Antonovsky, 1997, S. 35) Dieses Gefühl, nicht bedingungslos ausgeliefert zu sein, sondern selbst handlungsfähig zu bleiben, ist das Pendant zu dem, was Seligman (2005, S. 46) als „erlernte Hilflosigkeit“ bezeichnet.<sup>65</sup> Sich nicht hilflos zu fühlen, sondern der eigenen Handlungsfähigkeit zu vertrauen, steht im Fokus der Selbstwirksamkeit.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> siehe 2.1.5

<sup>64</sup> siehe 2.1.3

<sup>65</sup> vgl. auch Flammer, 2009, S. 329

<sup>66</sup> vgl. auch Kaluza, 2011, S. 53ff

### 2.2.1.1 Begriffsklärung

Nachstehend werden verschiedene Definitionen des Begriffs vorgestellt und in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen. Dabei werden Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung synonym verwendet, eine Vermischung der von Bandura in der Theorie abgegrenzten Bereiche ist in den unterschiedlichen Ansätzen vorhanden. Für die vorliegende Arbeit gilt die zu Beginn angeführte Begriffserklärung von Warner und Schwarzer (2009, S. 629).

Warner und Schwarzer beschreiben das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung als

*[...] subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. (Warner & Schwarzer, 2009, S. 629)*

Die Intensität, die für die Überwindung von Barrieren erforderlich ist, findet in den einzelnen Definitionen unterschiedlich starke Ausprägungen. Bei einer anderen Begriffsbildung von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 39) steht der Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Handlung weniger im Vordergrund, vielmehr geht es darum, Aufgaben von Anfang bis zum Ende auszuführen, auch wenn Hindernisse eintreten sollten.

*Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man also das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können. Vor allem die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention kommt darin zum Ausdruck. (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39)*

Ernst (2001, S. 27) definiert den Begriff einfacher mit: „Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und die Überzeugung, einer Aufgabe gewachsen zu sein.“



Zimbardo fügt in seiner Begriffsklärung den Stellenwert der Wahrnehmung, der Motivation und der Leistung hinzu:

*Selbstwirksamkeit (self-efficacy) ist die Überzeugung, daß man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise. (Zimbardo, 1995, S. 498)*

Dabei nimmt Zimbardo (1995, S. 499) explizit darauf Bezug, dass Selbstwirksamkeit nicht als Synonym für ein allgemeines Gefühl von Selbstvertrauen verwendet werden kann. Bandura selbst beschreibt den Begriff der Selbstwirksamkeit wie folgt:

*Unless people believe they can produce desired effects by their actions, they have little incentive to act. Efficacy belief, therefore, is a major basis of action. People guide their lives by their beliefs of personal efficacy. „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.“ (Bandura, 1997, S. 2f)*

Müller formuliert Selbstwirksamkeit im Rahmen seiner Dokumentationen zur Stärkung von Kindern im schulischen Kontext mit:

*Selbstwirksam zu sein heißt, auf Grund bisheriger Erfahrungen auf seine Fähigkeiten und verfügbare Mittel vertrauen zu können und davon ausgehen zu können, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen am Ende tatsächlich erreichen zu können. Kurz: man muss an die grundsätzliche Machbarkeit einer Sache glauben und daran, dass man sie selbst ins Werk setzen und vollenden kann. Selbstwirksamkeitserwartungen gründen sich auf die internale Zuschreibung bisheriger Erfolge und Mißerfolge. (Müller, 1999, Juli 16, o.S.)*

Für Stavemann ist die Selbstwirksamkeit ein Teil des Selbstkonzeptes und wichtiger Parameter für die Entwicklung bzw. das Vorhandensein von Selbstvertrauen. Selbstwirksamkeit wird von ihm mit „die Erfahrung von Menschen, dass sie in der Vergangenheit in Problemsituationen erfolgreiche Bewältigungsstrategien zur Verfügung hatten und diese zielgerichtet umsetzen konnten“ (Stavemann, 2011, S. 15) beschrieben.

Abschließend zu den bisher angeführten Definitionen lässt sich festhalten, dass in der aktuellen Literatur nicht immer explizit der Begriff Selbstwirksamkeit verwendet wird, obwohl in der dahinterliegenden Begriffserklärung, diese gemeint ist.

So definiert beispielsweise Branden (2010, S. 17) Selbstwertgefühl mit: „Das Selbstwertgefühl ist das Vertrauen auf unsere Fähigkeit zu denken, das Vertrauen auf unsere Fähigkeit, mit den grundlegenden Herausforderungen des Lebens fertig zu werden“, und trifft damit die Definition von Selbstwirksamkeit und deren beiden kognitiven Komponenten zur Verhaltenssteuerung.

Ergänzend fügt er hinzu, dass es sich dabei um „das Vertrauen auf unser Recht, erfolgreich und glücklich zu sein, das Vertrauen auf das Gefühl, es wert zu sein, es zu verdienen und einen Anspruch darauf zu haben, unsere Bedürfnisse und Wünsche geltend zu machen, unsere Wertvorstellungen zu verwirklichen und die Früchte unserer Bemühungen zu genießen“ (Branden, 2010, S. 17), handelt.

Allen Definitionen ist gemein, dass „der Glaube an das eigene Können Handlungen in Angriff nehmen und erfolgreich zu Ende führen lässt.“ (Pscherer, 2004, S. 25)

### 2.2.1.2 *Komponenten der Verhaltenssteuerung* (*Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung*)

Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit zeichnet sich durch zwei Komponenten der Verhaltenssteuerung aus, die als Erwartungsmuster bezeichnet werden.

Diese sogenannten Erwartungsmuster werden als maßgeblich betrachtet und werden differenziert in

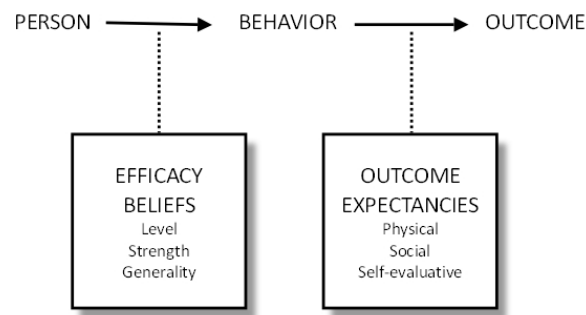
- die Handlungsergebniserwartungen (auch Konsequenzerwartungen) und
- die Selbstwirksamkeitserwartungen (auch Kompetenzerwartungen)

(vgl. Schneewind, 1996, S. 209; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35f; Warner & Schwarzer, 2009, S. 629).

Bandura beschreibt die beiden Blickfelder mit:

*Perceived self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce. (Bandura, 1997, S. 21)*

In seiner schematischen Darstellung stellt er die Theorie zur Selbstwirksamkeit wie folgt dar:



**FIGURE 1.3.** The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies. In given domains of functioning, efficacy beliefs vary in level, strength, and generality. The outcomes that flow from a given course of action can take the form of positive or negative physical, social, and self-evaluation effects.

**Abbildung 3:**

*The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies (Bandura, 1997, S. 22)*

Laut Krapp und Ryan (2002, S. 67ff) steht im Konzept der Selbstwirksamkeit die Wirksamkeitserwartung im Vordergrund, die Handlungsergebniserwartung nimmt in der tatsächlichen Umsetzung des Konzeptes einen sekundären Stellenwert ein. Dass die beiden Erwartungsmuster klar voneinander zu unterscheiden sind, unterstreichen auch Schmitz und Schwarzer (2000, S. 13f).

Trotzdem verweisen sie darauf, dass beide Komponenten wesentlich sind und sich empirisch ein mittelstarker Zusammenhang zeigt. Nur wer auch davon überzeugt ist, dass durch das entsprechende Verhalten ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann, wird dieses auch in Angriff nehmen. „Solange Menschen nicht davon überzeugt sind, durch ihr Verhalten etwas Erwünschtes erreichen zu können, ist die Wahrscheinlichkeit gering, daß sie einen Handlungsversuch unternehmen und erfolgreich zu Ende führen.“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13)

Die Selbstwirksamkeitserwartung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Person davon überzeugt ist, etwas zu schaffen, auch wenn sich Hürden in den Weg stellen sollten. Die Kompetenzüberzeugungen<sup>67</sup> beachten den Selbstbezug. Hier geht es um die Frage, ob das eigene Handlungspotential zur Bewältigung der Aufgabe vorhanden ist. Dabei gibt es drei Möglichkeiten, wie die jeweilige Person ihre Handlungsfähigkeit einschätzt: realistisch, Über- oder Unterschätzung. (vgl. Schneewind, 1996, S. 209)

Die Einschätzung erfolgt durch die betroffene Person selbst und muss nicht der objektiven Möglichkeit entsprechen, damit stellen Selbstwirksamkeitserwartungen jeweils nur eine Wahrnehmung des eigenen Könnens, nicht aber die objektive Betrachtungsweise dessen dar. „[...] people are influenced more by how they read their performance successes than by the successes per se [...].“ (Bandura, 1982, S. 125)

Wenn beispielsweise eine Studierende im Vorgespräch für eine Praxisunterrichtseinheit in einer herausfordernden Klasse mit mehreren verhaltenskreativen Kindern mitteilt: „Ich sehe mich sehr gut in der Lage, diese Stunde kompetent zu meistern“, so zeigt sie ein hohes Maß an eigener Kompetenzüberzeugung und damit auch an Selbstwirksamkeitserwartung. Dies bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die Studierende die Fähigkeiten dafür objektiv gesehen aufbringen kann.

In den Handlungsergebniserwartungen<sup>68</sup> steht die Beziehung zwischen Handlung und Resultat im Vordergrund. Hier lautet die Überlegung: Zu welchem Resultat führt meine Handlung? In diesem Stadium ist jedoch die eigene Überzeugung, ob man die Handlung überhaupt ausführen kann oder könnte, irrelevant. Die Erwartungen beziehen sich lediglich auf das erforderliche Verhalten, um die erwünschten Ergebnisse zu erreichen. So würden sich zB Studierende im Rahmen der Konsequenzerwartung<sup>69</sup> überlegen: Wenn ich die nächste Praxisunterrichtsstunde gut vorbereite, wird die Lehreinheit erfolgreich verlaufen. Dabei wird die Überlegung, ob der/die Studierende überhaupt in der Lage ist, die Stunde so vorzubereiten, nicht berücksichtigt. (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 56f; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35f; Warner & Schwarzer, 2009, S. 629)

---

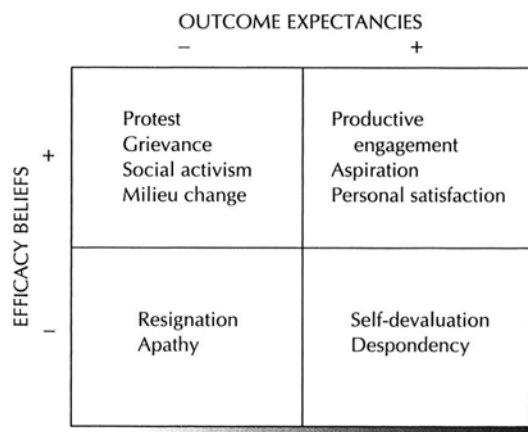
<sup>67</sup> auch „Selbstwirksamkeitserwartungen“

<sup>68</sup> auch „Konsequenzerwartungen“

<sup>69</sup> auch „Handlungsergebniserwartung“

Handlungsergebniserwartungen zeichnen sich in den Erhebungen häufig durch Itemkonstruktionen in Form von „Wenn – dann“ Sätzen aus. Die beiden Erwartungsmuster sind nach Banduras Theorie ausschlaggebend dafür, ob jemand eine Handlung ausführt oder nicht. Sind beide Muster ähnlich ausgeprägt, führt dies zur Handlung, die die jeweilige Person sicher und zuversichtlich in das Vorhaben gehen lässt. (vgl. Schneewind, 1996, S. 223ff)

Zur bildlichen Darstellung wurde von Bandura das Vier-Felder-Schema zum Zusammenwirken niedriger bzw. hoher Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen entwickelt:



**FIGURE 1.2.** The effects of different patterns of efficacy beliefs and performance outcome expectancies on behavior and affective states. The pluses and minuses represent positive and negative qualities of efficacy beliefs and outcome expectancies.

**Abbildung 4:** Vier-Felder-Schema zum Zusammenwirken niedriger bzw. hoher Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen  
(The effects of different patterns of efficacy beliefs and performance outcome expectancies on behavior and affective states) (Bandura, 1997, S. 20)

Die Steuerung der beiden Erwartungsmuster<sup>70</sup> erfolgt vor allem durch die kognitiven Bewertungsprozesse des/der Einzelnen. Es geht um das individuelle Erleben der jeweiligen Situation und den damit verbundenen Bewertungen. Was für Person A leicht bewältigbar erscheint, kann von Person B als Bedrohung und unüberwindbare Hürde

<sup>70</sup> Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung

erfahren werden. Damit nimmt die „Bedeutungsgebung“, die eine Situation durch den betroffenen Menschen erhält, einen zentralen Stellenwert ein.

Seligman schreibt in diesem Zusammenhang, dass vor allem Abschlüsse von Begebenheiten Einfluss auf die zukünftige Wahrnehmung haben:

*In Ihrem eigenen Leben sollten Sie also in besonderer Weise darauf achten, wie bestimmte Lebensereignisse enden, denn dies wird Ihre Erinnerung an das gesamte Geschehen färben und Ihren Willen bestimmen, ein solches noch einmal zu durchleben. (Seligman, 2005, S. 25f)*

Wie der einzelne Mensch seine jeweiligen Erlebnisse beurteilt, ist von zentraler Bedeutung und entsprechend seiner individuellen Selbstwirksamkeit und dem damit verbundenen Erleben ganz verschieden. Dies betrifft sowohl die Einschätzungen, die zu Beginn einer Situation stattfinden, als auch die Bewertungen, die im Anschluss nach einer erfolgten Handlung dem eigenen Tun gegeben werden. Daraus entstehen die Zuschreibungen für zukünftige Ereignisse.

Die von den Forscher/innen Hanko, Crusius und Musseiler (2010, S. 167) durchgeführten Studien verweisen auf die durch diese Denkmuster entstehende Architektur unseres Gehirns. Der Mensch richtet seinen Fokus auf das eigene Erleben und Wahrnehmen, diese Aufmerksamkeitsfokussierung nimmt vor allem auch in der hypnosystemischen Arbeit einen zentralen Stellenwert ein:

*Was ein Mensch als Wirklichkeit erlebt, ist Ergebnis seiner Wahrnehmungsausrichtung. Ein Phänomen stellt keine relevanten Wirklichkeiten für einen Beobachter dar, solange er seine Aufmerksamkeit nicht darauf fokussiert. [...] Das jeweilige Wirklichkeitserleben sagt nichts über „Wahrheit“ aus, sondern nur etwas darüber, von welchen Erlebnis- und Wahrnehmungsmustern der Erlebende sich gerade absorbieren lässt. Wir erfinden uns unsere subjektiv wirksame jeweilige Wirklichkeit selbst durch die Art unserer Beobachtung. (Schmidt, 2010, S. 182)*

Dies lässt den Schluss zu, je besser die vorgenommenen Bewertungen ausfallen, umso günstiger für das Erleben positiver Emotionen und umso förderlicher für das Steigern der eigenen Selbstwirksamkeit.<sup>71</sup> Im Umkehrschluss, je höher die Selbstwirksamkeit<sup>72</sup>, umso günstiger für die Art der Herangehensweise und die mögliche Bewältigung der jeweiligen Herausforderungen.

Die **eigene** Kompetenzerwartung ist die zentrale Komponente für Selbstwirksamkeit. (vgl. Moeller, 2007, S. 5; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35; Warner & Schwarzer, 2009, S. 629) Daraus resultiert beispielsweise, dass bei Schülerinnen und Schülern mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung leichtere Aufgaben bevorzugt werden. Dies ist besonders bedenklich, als Studien belegen, dass bei schwierigeren Problemen diese Schüler/innen eine geringere Anstrengungsbereitschaft sowie ein schlechteres Maß an Durchhaltevermögen zeigen. (vgl. Moeller, 2007, S. 5; Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687)

Diesem Umstand ist aus Sicht der Autorin besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Denn in diesem Kreislauf bestätigen sich die Personen in ihrer Self-fulfilling prophecy.<sup>73</sup> Gerade dies ist für den schulischen Alltag sehr kontraproduktiv (vgl. Moeller, 2007, S. 8) und gleichzeitig dem Aufbau eines starken Selbst hinderlich. (Schulische) Leistungen und Selbstkonzept bedingen sich gegenseitig. Gleichzeitig ist das Bild über unsere eigenen Fähigkeiten situationsspezifisch veränderbar und eng mit den Selbstzweifeln, die in der jeweiligen Situation auftreten oder eben nicht, verbunden. Zum einen ist dies eine unterstützende Erkenntnis, die hilft, neu Vertrauen zu fassen und an Veränderungen zu glauben. Zum anderen zeigt sie jedoch auch, dass eine einmal gewonnene Sicherheit in das eigene Können nichts Stabiles ist, das automatisch erhalten bleibt, sondern dass diese immer wieder aufs Neue auf die Probe gestellt wird. Bandura

---

<sup>71</sup> Dabei sei angemerkt, dass ein „je mehr desto besser“ im Sinne eines „additiven Modells“ von anderen Autor/innen kritisch betrachtet wird (vgl. Krapp & Hascher, 2009, S. 380).

<sup>72</sup> Betreffend beider Erwartungsmuster: Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung; siehe auch 2.2.1.1

<sup>73</sup> „Sich selbst erfüllende Prophezeiung“: „The term ‚Self-fulfilling prophecy‘ (SFP) was coined in 1948 by Robert Merton to describe ‚a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true‘ (Merton 1968: 477 zit. nach Biggs, M. (2009). Self-fulfilling prophecies. Oxford University Press [WWW Dokument]. Verfügbar unter:

<http://users.ox.ac.uk/~sfos0060/prophecies.pdf> [Datum des Zugriffs: 09.04.2012].)

(1997, S. 37) schreibt dazu: „Different people with similar skills, or the same person under different circumstances, may perform poorly, adequately, or extraordinarily, depending on fluctuations in their beliefs of personal efficacy.”

### 2.2.1.3 Quellen der Selbstwirksamkeit

Die bisherigen Erkenntnisse zeigen den Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen: „Das Ausmaß der Selbstwirksamkeit beeinflusst, wie motiviert und überzeugt man an Aufgaben und Herausforderungen herangeht.“ (Nuber, 2011, S. 25) Eine Unterstützung in der Entwicklung der Selbstwirksamkeit kann somit im pädagogischen Kontext nur begrüßt werden. Dies wirft die Frage auf, wie Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen und wodurch sie beeinflusst werden.

Derzeit werden vier essentielle Quellen für die Entstehung bzw. Beeinflussung der Wirksamkeitserwartungen genannt, deren Reihenfolge die Stärke des Einflusses darstellt:

- (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge;
- (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen;
- (3) sprachliche Überzeugungen (zB Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und
- (4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung.

(vgl. Bandura, 1982, S. 126; Jerusalem & Schwarzer, 1981/revidiert 1999, o.S.; Jerusalem, 2005, S. 442f; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42; Pscherer, 2004, S. 26; Schneewind, 1996, S. 211)

#### *(1) Eigene Erfahrungen (Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge)*

Die eigenen Erfahrungen bzw. die konkreten Leistungen üben den stärksten Einfluss auf die Veränderung der Selbstwirksamkeit aus. Dabei helfen Erfolgserlebnisse in angebrachtem Maße am besten, um die Selbstwirksamkeit zu stärken. Besonders



erfolgreich zeigt sich die Verbesserung der Selbstwirksamkeit, wenn ihr positives Erleben in unterschiedlichen Lebensbereichen gemacht wird. Dies hat zur Folge, dass ein generell verbessertes positives Fähigkeitskonzept entsteht. Grundsätzlich ist bei den Erfolgserlebnissen wesentlich, dass diese durch die eigene Anstrengung erreicht wurden. Umgekehrt führen Misserfolge dazu, dass die Selbstwirksamkeit geschwächt wird. Ist aber bereits eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung vorhanden, so können Misserfolge gut angenommen werden, ohne den Glauben an sich selbst zu entkräften. Der Ausbau der eigenen Erfolge und damit die Stärkung der Selbstwirksamkeit gelingt besonders, wenn Nahziele gesetzt werden, deren Erreichung realistisch ist, und wenn unterstützende Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. Diese Nahziele müssen überprüfbar sein und in richtigen Dosen angestrebt werden. (vgl. Bandura, 1982, S. 126f; Schwarzer & Jerusalem, 2002; S. 42ff; Schneewind, 1996, S. 211f)

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 42) nennen in diesem Zusammenhang vor allem die „kognitive Verhaltenstherapie“ als hilfreiche Maßnahme zum Aufbau positiver Erfahrungen.

*(2) Beobachtung und Nachahmung von Modellen (stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen):*

Mangelt es an ausreichenden Gelegenheiten, durch eigene Erfahrungen zu lernen, kann dies stellvertretend durch das Lernen am Modell erfolgen. Aber nicht nur dann, sondern immer auch zusätzlich zu den eigenen Erfahrungen findet Beobachtungslernen statt.

Für diese Lernprozesse sind besonders Modelle geeignet, die in Alter, Geschlecht und in weiteren Bereichen der eigenen Person ähnlich sind. Sogenannte Idole aus fernen Lebenswelten bieten zwar Anregung, helfen zur Klärung der anstehenden Lebenssituation oder zur Weiterentwicklung weniger als Personen, die sich im direkten Lebensumfeld befinden und ähnliche Situationen bereits erfolgreich bewältigt haben. Besonders unterstützend wirkt sich aus, wenn die Verhaltensmodelle dem Lernenden, der Lernenden die detaillierten Schritte ihres Vorgehens offenlegen und mitteilen, wie sie Herausforderungen überwunden haben. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; S. 42ff; Schneewind, 1996, S. 212)

Die Motivation, die Personen sich selbst geben können, weil sie sehen, dass Person A dies geschafft und daraus schließen: „Wenn A kann, schaffe ich das auch“, ist beachtenswert.

Kazdin (1974, zitiert nach Schneewind, 1996, S. 212) konnte in einer Therapiestudie nachweisen, „daß Phobiker das Verhalten einer Modellperson eher dann nachahmten, wenn sie eine Modellperson beobachteten, die anfänglich ähnlich wie sie selbst sehr ängstlich reagierte, dann aber durch entschlossenes Verhalten die angstausslösende Situation in den Griff bekam.“

Hinzu kommt, dass die beiden Aspekte Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Ereignissen das Stresserleben verringern und damit auch helfen, sich der Situation zu stellen. Beide sind auch Komponenten aus dem Salutogenesemodell von Antonovsky (1997), die diese Aussage unterstreichen. Auch die Erkenntnisse aus der aktuellen Gehirnforschung bekräftigen dies. Das von Rock (2011, S. 252ff) entwickelte und auf den Ergebnissen der Hirnforschung beruhende SCARF-Modell enthält 5 Elemente. Eines davon ist die wahrgenommene Sicherheit, die für erfolgreiche (Gehirn)Leistungen mitverantwortlich gemacht wird.

### *(3) Sprachliche Überzeugungen*

Das Zutrauen in unser eigenes Können durch andere stärkt den Glauben an die eigene Kraft. Wenn uns jemand zuversichtlich mitteilt: "Du schaffst es!", erhöht dies unsere Motivation. (vgl. Bandura, 1982, S. 127)

Nach Pscherer (2004, S. 26) helfen symbolische und/oder sprachliche Erfahrungen durch Äußerungen (zB in Form von Anerkennung/Lob) anderer Personen aber auch Selbstinstruktionen dem eigenen Ansporn.

Den Wert von gut geführten Selbstgesprächen, gerade in Hinblick auf das Finden von Lösungen bei schwierigen Aufgaben, unterstreichen mehrere Studien der letzten Jahre. So fanden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Universität Bamberg und Wien bei einer mit 2004 beginnenden Untersuchung heraus, dass die Lösung von

kniffligen Aufgaben wie zB Konstruktionsaufgaben in der Technik, von jenen Probanden und Probandinnen erfolgreicher verliefen und die Ergebnisse höhere Qualität aufwiesen, die sich besonders viele Konsequenz- und Erweiterungsfragen stellten. Der Zuspruch an sich selbst ist hilfreich, wengleich es laut dieser Erkenntnisse besser ist, sich offene Fragen, wie zB „Wie kann ich das schaffen?“ oder „Was muss ich für eine optimale Lösung tun?“, zu stellen, anstatt sich zuzusprechen: „Ich werde das schaffen!“, wie ein grundsätzlicher Zuspruch aus dem Konzept der Selbstwirksamkeit lautet. (vgl. Tenzer, 2011, S. 26ff; Wilhelm, 2011, S. 15ff)

Beim Zuspruch durch Dritte zeigt sich, dass diese Überredung nur dann auf fruchtbaren Boden fällt, wenn dies von einer Person vorgenommen wird, der wir die Kompetenz zutrauen, die eine gewisse Autorität für uns darstellt. Nach Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 44) bleibt dieses Zutrauen jedoch nur dann stabil, wenn die nachfolgenden Erfahrungen erfolgreich verlaufen sind. Sollte die für die Bewältigung der Herausforderung eingesetzte Anstrengung erfolglos geblieben sein, sinkt mit ihr auch wieder das Zutrauen an das eigene Können.

Schneewind äußert sich kritisch zu dieser Quelle und zitiert als Beleg Bandura selbst:

*Leistungseffizienzerwartungen, die auf diese Weise induziert werden, sind jedoch eher schwach und kurzlebig. Angesichts starker Bedrohungen und einer langen Geschichte fehlgeschlagener Bewältigungsversuche werden die durch Suggestion induzierten Erfolgserwartungen – mögen sie auch noch so intensiv sein – rasch gelöscht werden, wenn die Erfahrung sie widerlegt. (Bandura 1979, S. 88 zit. nach Schneewind, 1996, S. 213)*

Gleichzeitig findet sich bei Schneewind (1996, S. 214) auch eine Abschwächung dieser Aussage, indem er beispielsweise auf die Erfolge aus dem Neurolinguistischen Programmieren verweist und selbst davon spricht, dass Banduras Aussage „möglicherweise voreilig sei“.

Daraus folgt als Konklusio für die Autorin, dass die Verhaltensmodelle dann am besten geeignet sind, wenn sie in ihren Kompetenzen der zu "coachenden" Person überlegen sind.

Die genannten Aspekte sind gerade im schulischen Kontext im Hinblick auf die vorgenommene Art der Rückmeldungen von Lehrer/innen auf Schüler/innenleistungen wesentlich. Aus dem bisher Angeführten lässt sich schließen, dass das Feedback an Schüler/innen dann als günstig erachtet werden kann, wenn der Lehrer, die Lehrerin zwar auf die nicht gekonnten Bereiche verweist, gleichzeitig aber die Information gibt, dass der Schüler, die Schülerin in der Lage ist, diese mit mehr Anstrengungen zu lösen. In der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrmals auf die Wichtigkeit einer gelingenden "Feedback- und Gesprächskultur" hingewiesen. Sie ist – aus Sicht der Autorin - ein Parameter, der im schulischen Kontext noch viel mehr Berücksichtigung finden sollte, weil sie beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung der Ich-Stärke von Kindern und Jugendlichen hat. Dies findet sich auch - wie bereits an anderer Stelle angeführt - in zahlreichen Studien (Dweck, 2007; Tenzer, 2011, S. 28ff) belegt. Neben dem „richtig“ formulierten Zuspruch durch die Lehrenden, sollten diese auch die Selbstgespräche, die Schüler und Schülerinnen während des Lösen einer Aufgabe mit sich führen, stützen, denn aus den aktuellen Untersuchungen lässt sich ableiten: „Lasst sie reden – es hilft!“ (Wilhelm, 2011, S. 15)

#### *(4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung*

Hierbei handelt es sich um das schwächste Glied unter den Maßnahmen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit. Werden herausfordernde Situationen bedrohlich erlebt und sind sie mit starken Angstgefühlen oder hoher Nervosität verbunden, sinkt der Glaube an sich selbst. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42ff) Wie bedrohlich Situationen erlebt werden, stellt eine Informationsquelle für das Selbstsystem dar. Der Unterschied im Erleben einer Stresssituation liegt in ihrer Bewertung, die jeder Einzelne, jede Einzelne vornimmt. (vgl. Pscherer, 2004, S. 26) „Interne Erregheitszustände erhalten erst durch den Kontext, in den sie eingebettet sind, ihre Bedeutung für die jeweilige Person.“ (Schneewind, 1996, S. 215)

Wie das Yorkes-Dodson-Gesetz (vgl. Ulrich, 2001, S. 46) belegt, ist ein mittleres Erregungsniveau für einen optimalen Leistungserfolg günstig. Die Bewertung des mittleren Erregungsniveaus ist jedoch etwas Individuelles und von Person zu Person verschieden.

Das erlebte Stressniveau kann verändert werden, indem Strategien erworben werden, die helfen, den gefühlten Stresspegel zu senken. In der neueren Literatur werden hierzu häufig die Methoden der Meditation angeführt, die mittlerweile im Fokus der Forschung stehen. Besonders bekannt wurden die Arbeiten von Kabat-Zinn (2006) zur Stressreduktion durch MBSR.<sup>74</sup>

Unterstützend wirken auch Maßnahmen, wie das Setzen von konkreten Nahzielen (vgl. Jerusalem, 2005, S. 444; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 46ff), die in ihre einzelnen Schritte unterteilt sind, oder das Erlernen von verschiedenen Bewältigungsstrategien für die individuellen Situationen, wie zB Arbeiten strukturieren, andere Bewertungsmaßstäbe usw.

Auch wenn dieser Bereich in Bezug auf seinen Stellenwert als Quelle für Selbstwirksamkeit den geringsten Platz einnimmt, ist er aus Sicht der Verfasserin für den schulischen Kontext wichtig. Es handelt sich um jenen Bereich, der von Lehrerinnen und Lehrern sehr gut berücksichtigt werden kann und der Einfluss auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrenden ausüben sollte.

Durch Strukturierung<sup>75</sup> oder Nicht-Strukturierung der Lehrinhalte, das Setzen von erreichbaren (Nah)Zielen, die in ihre zertifizierbaren Teilkompetenzen untergliedert sind, durch die Differenzierung der Inhalte, des Lerntempos und durch die Berücksichtigung der individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglicht die Lehrperson die Erfolgserlebnisse des/der Einzelnen und ist damit für einen besonders wichtigen Parameter zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit mitverantwortlich: das Erreichen von Handlungsergebnissen in Gestalt eigener Erfolge oder eben auch Misserfolge.

Lehrende sind viel mehr Lernbegleiter/innen denn Wissensvermittler/innen. In ihrer veränderten Rolle sind Lehrpersonen erst auf dem Weg, auch ihre eigene Selbstwirksamkeit zu finden und ihre gewandelte "Arbeitsplatzbeschreibung" einzunehmen und zu leben.

---

<sup>74</sup> MBSR = mindfulness based stress reduction

<sup>75</sup> siehe dazu 2.3 (Einfluss der Variable Strukturierung auf erfolgreiche Klassenführung)

#### 2.2.1.4 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeit

„Selbstwirksamkeit kann unterschiedliche Grade von Spezifität oder Generalität annehmen“ (Jerusalem, 2005, S. 440). Es wird zwischen der allgemeinen und der spezifischen Selbstwirksamkeit unterschieden. Während die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung das gesamte Leben umfasst, bezieht sich die spezifische auf konkrete Handlungen und die Überzeugung, diese ausführen zu können. Dazwischen ist die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit angesiedelt, die bestimmte Bereiche des Lebens umfasst, wie beispielsweise das berufliche Erleben. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39f) So konzentriert sich die bereichsspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Überzeugungen von Lehrern und Lehrerinnen und „kennzeichnet Überzeugungen von Lehrern schwierige berufliche Anforderungen auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern wie z.B. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.“ (Jerusalem, 2005, S. 441)

#### 2.2.1.5 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist nicht nur ein individuelles Konstrukt, sondern auch auf die Gruppe anwendbar. (vgl. McCaslin et al., 2006, S. 235; Jerusalem, 2005, S. 442; Schwarzer & Jerusalem, 1999, o.S.)

*Kollektive Selbstwirksamkeit reflektiert die Überzeugung von Gruppenmitgliedern, für wie kompetent sie die Gruppe insgesamt halten, eine schwierige gemeinsame Aufgabe zu lösen. Ein Beispiel für eine kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Lehrerkollegiums ist: „Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten“. (Jerusalem, 2005, S. 442)*

Dabei steht nicht das Erleben des Einzelnen im Fokus, sondern vielmehr sind die Kompetenzen des Teams in Summe wichtig, die den Gruppenerfolg ausmachen. Für die Erreichung von gemeinsamen Zielen, die Umsetzung von Projekten oder die Bewältigung arbeitsreicher Phasen ist die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ein wichtiger Prädiktor. So wird beispielsweise ein Lehrer/innenkollegium mit hoher

Selbstwirksamkeitserwartung Reformschritten positiver gegenüberstehen und sich diese eher zutrauen und umsetzen. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999, o.S.) Des Weiteren hat sie Einfluss auf die Denk-, Motivations-, Gefühls- und Verhaltensprozesse der Mitglieder einer Gruppe. (Jerusalem, 2005, S. 442)

### *2.2.1.6 Einflussfaktoren zur Veränderung der Selbstwirksamkeit*

Mehrmals wird im Rahmen dieser Arbeit immer wieder darauf Bezug genommen, dass die Selbstwirksamkeit eng mit unserem Selbstkonzept und den damit verbundenen Parametern<sup>76</sup> wie Selbstwert, Selbstbild u.a. verwoben ist. Das eine hat Auswirkung auf das andere und die einzelnen Bausteine unseres Selbstkonzeptes beeinflussen sich gegenseitig.

Woher unsere Selbstkonzepte stammen, welche Theorien<sup>77</sup> dafür Erklärungen bieten, wurde im Kapitel 2.1 diskutiert. Dabei wurde auch auf die Anlage-Umwelt-Kontroverse aufmerksam gemacht. Welchen Anteil Anlage bzw. Umwelt im Verhältnis einnehmen, ist umstritten, unumstritten ist jedoch, dass der Einfluss von familiären, sozialen und kulturellen Normen auf unsere Selbstbewertung und auf unser Alltagsleben gewichtig ist. Jede Person hat sich ihre eigenen Strategien angeeignet, um sich selbst zu schützen, um zu überleben. Diese Strategien sind ausschlaggebend dafür, wie wir in verschiedenen Situationen denken, fühlen und handeln. (Staveman, 2011, S. 19)

Die meisten Menschen erinnern sich ungern an Situationen, wenn ihnen einmal mitgeteilt wurde, dass sie zB nicht singen können, tollpatschig sind, kein Bewegungsgefühl oder dergleichen haben. Aussagen dieser Art prägen sich tief in uns ein und wir übernehmen diese Ansicht häufig und behalten sie bis ins Erwachsenenalter unreflektiert bei. (Ernst, 2001, S. 27) Gerade im schulischen Kontext ist die Fehlerkultur eine Herangehensweise, die der Förderung der Selbstwirksamkeit wenig dienlich ist.

---

<sup>76</sup> Je nach Literatur werden unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, die entweder als Teil des Selbstkonzeptes gesehen oder für dieses synonym verwendet werden. Eine trennscharfe Abgrenzung gestaltet sich schwierig, vgl. dazu 2.1.

<sup>77</sup> Bei den in 2.1 vorgestellten Theorien handelt es sich um eine von der Autorin bewusst getroffene Auswahl. Die Darstellung umfasst jedoch bei weitem nicht alle theoretischen Grundlagen zum Selbstkonzept.

Sind wir ein unveränderliches Produkt unseres Selbstkonzeptes? Nein, denn obwohl unsere Vorstellungen durch familiäre, soziale und kulturelle Normen gelenkt und vermittelt sind, sind sie nichts für immer Festgeschriebenes. (vgl. Stavemann, 2011, S. 39) Veränderungen sind möglich, jedoch, wie Bandura schon 1982 (S. 142) treffend formuliert hat, ein herausforderndes, mitunter mühsames Unterfangen:

*Die Selbstentwicklung von Wirksamkeit erfordert die Beherrschung von Wissen und Fähigkeiten, die nur durch lange Stunden mühsamer Arbeit erreicht werden kann. Dies macht oft den Verzicht auf unmittelbare Belohnung notwendig. Darüber hinaus erfordert die Aufrechterhaltung eines bestimmten Fähigkeitsniveaus bei Unternehmungen, die sich angesichts sozialer und technologischer Fortschritte fortwährend verändern, eine ständige hohe Investition an Zeit, Anstrengung und Kräften.<sup>78</sup> (Bandura, 1982, S. 142)*

Trotzdem bleibt: Der Grad an Selbstwirksamkeit ist beeinflussbar. In welcher Weise, das zeigen viele Studien der letzten Jahre. Unter anderem entwickelte die Universität Gießen ein Training zur Eigeninitiative, das Arbeitslose in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen soll. Einen wichtigen Faktor in diesem Training stellt die Verbesserung der Selbstwirksamkeit dar. Durch Fragebögen, Interviews und Rollenspiele versuchten die Forscher/innen die Lernfortschritte für den Alltag zu festigen. Die wahrgenommene eigene Kompetenz verbesserte sich bei allen Versuchspersonen. Neben der Selbsteinschätzung wurden zusätzlich mittels Interview der Versuchsgruppe nahestehende Personen um ihre Einschätzung gebeten, die ebenfalls die Werte bestätigten. (Frese et al., 2001, S. 12f)

Um die persönlichen Ressourcen zu mobilisieren, braucht es eine Veränderung des eigenen Fokus: Weg von der Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung. Der Blick soll auf jene Bereiche gerichtet werden, die gelungen sind. Die Wertschätzung der eigenen positiven Seiten und der erfolgreich geschafften Herausforderungen sind Grundsteine. (Pscherer, 2004, S. 26f) Das setzt auch voraus, dass wir unseren gefühlten Stresspegel in Zaum halten können.<sup>79</sup> „Der Glaube an das eigene Können beeinflusst, wie gut wir Situationen meistern, in denen Leistung gefragt

---

<sup>78</sup> [eigene Übersetzung]

<sup>79</sup> siehe 2.2.1.3 (Punkt 4) – Yerkes-Dodson-Gesetz



ist. Stress und negative Gefühle, die mit geringem Selbstvertrauen einhergehen, beeinträchtigen dabei das Arbeitsgedächtnis.“ (Wolf, 2010, S. 54) Menschen sind oft Meister darin, sich in ihrem Wert durch pauschale Selbstbewertungen herabzusetzen. Schon bei kleinen Missgeschicken rufen sie sich innerlich laut zu: „Ich bin ein echter Looser, ein totaler Versager.“ (Stavemann, 2011, S. 41) Pauschale, negative Selbstbewertungen haben schwerwiegende Konsequenzen auf Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen. (vgl. Stavemann, 2011, S. 43)

Um eine positive Sicht auf die Kräfte zu entwickeln (vgl. Bandura, 1982, S. 127; Pscherer, 2004, S. 24ff), sind Selbstdisziplin und Ausdauer erforderlich. Die Selbstachtsamkeit und damit die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen wertvollen Seiten ist Grundvoraussetzung für ein Wachstum der Selbstwirksamkeit. Daneben sind Klarheit über die eigenen Bedürfnisse und Ziele hilfreich. (vgl. Pscherer, 2004, S. 24ff; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42) Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass es sich um realistische Ziele und erreichbare Anforderungen handeln muss. (vgl. Stavemann, 2011, S. 44)

Damit sich die eigene Selbstwirksamkeit verbessern kann, ist das erfolgreiche Bewältigen einer Herausforderung noch nicht ausreichend. Erst das Gefühl, dass das positive Ergebnis auf die eigenen Handlungen und Fähigkeiten zurückgeführt werden kann, lässt die Selbstwirksamkeit wachsen. Die Zuschreibung des Erfolgs auf äußere Faktoren<sup>80</sup> ermöglicht keinen Zugewinn der eigenen Kompetenzen. Auch die Sichtweise, dass der Misserfolg auf eigene Unfähigkeit und nicht auf äußere Umstände zurückzuführen ist<sup>81</sup>, schwächt den Glauben an die eigene Kraft. (vgl. Pscherer, 2004, S. 24ff; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42) Es sind die Erfolgserlebnisse in angebrachtem Maße, die am besten helfen, um die Selbstwirksamkeit zu stärken, sofern diese durch eigene Anstrengung erreicht wurden. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42) Die Betonung liegt dabei auf der **eigenen Anstrengung**, ein Lottogewinn verändert das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, ebenso wenig wie das beständige Glückserleben. (vgl. Dunn, Gilbert & Wilson, 2010; Fredrickson, 2011, S. 112f; Gilbert, 2006, S. 52ff)

---

<sup>80</sup> vgl. Attribuierungsmodell nach Weiner (Pervin et al., 2005, S. 583)

<sup>81</sup> vgl. Attribuierungsmodell nach Weiner (Pervin et al., 2005, S. 583)

Im Kapitel 2.2.1.3 wurden die Quellen zur Selbstwirksamkeit dargelegt. Ernst (2001, S. 27) sieht drei von den vier angeführten als wichtige Faktoren zur Entwicklung und Veränderung der Selbstwirksamkeit, nämlich: a) In die Gelegenheit von Erfolgserlebnissen kommen<sup>82</sup>; b) Lob, Anerkennung und Vertrauen, das Personen durch andere erhalten und das ihnen entgegengebracht wird, und c) das Lernen am Modell.

Zu Lob und Anerkennung sei ergänzend angeführt, dass es hierbei nicht um übertriebene oder unechte Wertschätzung geht. Ganz im Gegenteil, „richtiges“ Loben ist ein wichtiger Bestandteil im pädagogischen Kontext. (vgl. Dweck, 2007, S. 86ff) Besonders Kinder sind gegenüber Lob sehr misstrauisch. Dies soll aber nicht den Umkehrschluss auslösen, dass negative Botschaften hilfreich seien. Ganz im Gegenteil: Negative Rückmeldungen wie beispielsweise „Du kannst es sowieso nicht“ ziehen Langzeitfolgen mit sich, die das Selbstvertrauen schwächen. (vgl. Ernst, 2001, S. 27)

Der Ausbau der eigenen Erfolge und damit die Stärkung der Selbstwirksamkeit gelingt besonders, wenn Nahziele gesetzt werden, deren Erreichung realistisch ist, und wenn unterstützende Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. Diese Nahziele müssen überprüfbar sein und in richtigen Dosen angestrebt werden. Als hilfreiche Unterstützung zum Aufbau positiver Erfahrungen gilt – wie an anderer Stelle erwähnt - die kognitive Verhaltenstherapie. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42; Stavemann, 2011)

Die erfolgreich erreichten Nahziele führen wiederum zu den bereits mehrmals genannten „Erfolgserlebnissen“, die den Glauben an die eigenen Fähig- und Fertigkeiten verbessern und/oder festigen. Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit bedingen einander und brauchen sich gegenseitig, denn „wo keine Selbstwirksamkeit erwartet wird, kann auch kein Selbstvertrauen gedeihen. Oder anders herum formuliert: Selbstvertrauen besteht nur, wenn sich jemand über geraume Zeit als selbstwirksam erlebt.“ (Stavemann, 2011, S. 44)

Bei allem Bemühen, den Glauben an sich selbst zu stärken, ist aber trotzdem darauf zu achten, dass die „Arbeit an sich selbst“ nicht in einer Selbstkasteiung und einer

---

<sup>82</sup> Dies ist durchgängig in der Literatur als der wesentliche Faktor zur (Weiter)Entwicklung der Selbstwirksamkeit angeführt.

endlosen Reflexion ausartet. „Wer zu viel erzwingt und denkt, verliert Freude und Richtung. [...] Die Schwestern der Selbstwirksamkeit sind Gelassenheit und Selbstdistanz, denn sie helfen gegen argloses, kräftevergeudendes Agieren und Selbstüberschätzung.“ (Pscherer, 2004, S. 27)

Sowohl die Quellen der Selbstwirksamkeit als auch die verschiedenen Einflussfaktoren führen zu einem gemeinsamen kleinsten Nenner: den eigenen Bewertungsmaßstäben. Schlussendlich haben es Menschen insofern selbst in der Hand, ihren Glauben an sich zu stärken, indem sie ihre Bewertungsmaßstäbe genau betrachten und Korrekturen in jenen Bereichen vornehmen, die ihrem eigenen Wert wenig dienlich sind.

Unsere Emotionen lassen Gedanken entstehen und unsere Gedanken formen unsere Emotionen und Gefühle. Unabhängig davon, ob der Gedanke die Emotion oder die Emotion den Gedanken ausgelöst hat, beide sind in gewissem Maße veränderbar, wenn die Person das Gefühl betrachtet und das auslösende Moment einer neuen selbstwertfördernden bzw. -erhaltenden Bewertung unterziehen kann. Dieses „Umdenken“ ist für Menschen ein herausforderndes Unterfangen, das häufig professionelle Begleitung erfordert, aber es ist möglich.

### **2.2.3 Selbstwirksamkeit als Einflussgröße auf Leistung, Gesundheit & Wohlbefinden**

Neben den schon erwähnten Faktoren wie Stress oder negativen Gefühlen, sind auch Gedanken an Ereignisse, bei denen man früher gescheitert ist, mögliche Faktoren, die den Glauben an sich selbst und damit das Vertrauen in die eigenen Kräfte erschüttern. Eine Veränderung des eigenen Blickwinkels - weg von der negativen Sichtweise hin zur Betrachtungsweise, dass man gewisse Ereignisse nicht beeinflussen konnte - kann helfen, den Glauben an die eigene Stärke zurückzugewinnen oder zu stärken. (vgl. Wolf, 2010, S. 54)

Ernst (vgl. 2001, S. 27) geht noch weiter und vertritt die Ansicht, es sei der Glaube an die eigenen Fähigkeiten wichtiger, als die Kompetenzen im tatsächlich gewünschten

Ausmaß zu besitzen. Er sieht den Glauben als entscheidenden Parameter für die erfolgreiche Bewältigung von Leistungssituationen. „Immer wieder zeigte sich in der Realität wie in Experimenten, dass Selbstvertrauen<sup>83</sup> auch mittelmäßig Begabte zu Spitzenleistungen befähigt, während hoch talentierte, gut ausgebildete und geschulte Menschen häufig versagen, weil sie an sich zweifeln“ (Ernst, 2001, S. 27). Damit unterstreicht er die Grundlagen von Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit.

Wolf betont dies ebenfalls mit:

*Aus Angst, zu versagen, geben Menschen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung bei Problemen eher auf oder nehmen Herausforderungen erst gar nicht an. So bleiben wiederum mögliche Erfolgserlebnisse aus, und die Lust, sich neuen Aufgaben zu stellen, schwindet weiter. (Wolf, 2010, S. 54)*

Selbstwirksame Personen weisen eine gewisse Hartnäckigkeit auf, sie bleiben bei ihren Zielen, auch wenn sie herausfordernd sind, vor allem auch dann, wenn die Zielerreichung eine hohe Belohnung verspricht. (vgl. Bandura, 1982, S. 129)<sup>84</sup>

Dabei muss aber trotz der Beständigkeit eine gewisse Realitätsorientierung gegeben sein. „Man kann nämlich sehr hartnäckig ein bestimmtes Ziel verfolgen, ohne zu merken, dass man dieses Ziel nie erreichen wird oder dass dieses Ziel gar nicht so lohnend ist, wie man meint. Realitätsorientierung bedeutet, abschätzen zu können, welcher Aufwand sich für welches Ziel lohnt.“ (Roth, 2011, S. 90)

Der Erfolgsfaktor einer hohen Selbstwirksamkeit zeigte sich auch bei der Untersuchung von Schwarzer und Jerusalem (1994 zit. nach Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 38) nach dem Fall der Berliner Mauer 1989, als mehr als tausend Ostdeutsche, die in den Westen gegangen waren, untersucht wurden.

---

<sup>83</sup> Ernst verwendet in diesem Zusammenhang die Begriffe Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit synonym. Nach Stavemann (2011) ist Selbstwirksamkeit Voraussetzung und Bestandteil von Selbstvertrauen, vgl. Kap. 2.2.1.

<sup>84</sup> Vgl. dazu auch die bei Bandura (1982, S. 129ff) angeführten Studien zum Einfluss von Selbstwirksamkeit auf Drogen- und Alkoholkonsum.

*Dabei stellte sich heraus, dass die selbstwirksamen Übersiedler und Flüchtlinge aller Altersgruppen insgesamt aktiver waren, eher Arbeit fanden, sich schneller sozial integrierten und zufriedener mit ihrem Leben waren als die Nichtselbstwirksamen. Bei der Längsschnittbetrachtung von 235 Übersiedlern und Flüchtlingen im Laufe von zwei Jahren nach dem Fall der Berliner Mauer stellte sich heraus, dass die selbstwirksamen Männer und Frauen auch gesünder waren als die nichtselbstwirksamen Übersiedler(innen). (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 38)*

Die eigene Selbstwirksamkeitserwartung wird bestärkt durch die erbrachten Leistungen und die Leistungen sind abhängig von der Selbstwirksamkeitserwartung.<sup>85</sup> Dieser Umstand zeigt einmal mehr die Bedeutung der pädagogischen Aufgabe in Bezug auf das Fördern des Vertrauens in das eigene Können.

Wobei mit dem Aufbau des Vertrauens nicht gemeint ist, dass den Schülerinnen und Schüler ein unrealistisches Bild vermittelt werden soll oder auf jede leicht bewältigbare Arbeit ein grenzenloses Lob folgt. Auch ist hier nicht die Heranführung oder Bestärkung eines überheblichen Egozentrismus gemeint, ganz im Gegenteil. Vielmehr geht es um die Kunst, entsprechend selbstwertförderndes Feedback zu geben, das ein Individuum in sich stark, aber nicht überheblich werden lässt und das gleichzeitig leistungssteigernd wirkt.

Eine Kunst, deren Pädagoginnen und Pädagogen häufig zu wenig mächtig sind, weil sie ihnen nicht gelehrt wurde. Gerade schulisches Lob richtig zu gestalten ist eine Herausforderung. Welche Auswirkungen gegebenes Lob und auch „falsches“ Lob auf die Entwicklung unseres Selbstbildes und unsere Leistungen haben, fasst Dweck (2007, S. 69f) unter Verweis vieler Studien ausführlich zusammen.

Trotz der Wichtigkeit des Prädiktors der Selbstwirksamkeit bleibt zu hinterfragen, ob die Konzentration auf diesen einen Bereich ausreicht, um eine seriöse Erklärung und Prognose für die Bereiche der Motivation, der (Schul)Leistung oder der Bewältigung von Lebensherausforderungen aller Art abgeben zu können.

---

<sup>85</sup> Vgl. Untersuchungsergebnisse „Causal Analysis of Self-Percepts of Efficacy“, Bandura, 1982, S. 124ff.

Krapp und Ryan (2002, S. 57) werfen diese Frage ebenfalls auf und beantworten sie mit:

*Wir sind [...] der Auffassung, dass rein kognitive Erklärungsansätze nicht ausreichen, um das Motivationsgeschehen in seiner ganzen Breite angemessen zu beschreiben und zu erklären. Neben der kognitiven Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der voraussichtlichen Konsequenzen spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle, z.B. die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs. (Krapp & Ryan, 2002, S. 57)*

Die Schwächen des Konzeptes bzw. die „blinden Flecken“ der Theorie sind vorhanden. Trotzdem bleibt, dass viele Studien den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf unser Wohlbefinden, unsere Leistung und unsere Gesundheit belegen. Selbstwirksamkeit ist nach Ansicht der Verfasserin eng mit der Resilienzforschung verwoben, die in den letzten Jahren im psychologischen Kontext immer mehr in den Fokus gerückt ist.

Die Anfänge dieser Forschung gehen auf 1954 zurück, als die Entwicklungspsychologin Emmy Werner mit ihrer über 40 Jahre andauernden Längsschnittstudie mit 698 Kindern von der Insel Kauai im Hawaii-Archipel begann und mit den Ergebnissen daraus die Bedeutung der Widerstandsfähigkeit von Menschen für ein erfolgreiches Leben in der psychologischen Landschaft positionieren konnte. (vgl. Berndt, 2010, S. 24; Grossmann, 2009, S. 15ff)

Damit hat Emmy Werner einen wichtigen Grundstein in der Resilienzforschung gelegt. Das Interesse an diesem Phänomen ist in den letzten Jahren nicht nur ungebrochen, sondern weiter gestiegen. Resiliente Menschen haben für schwierige Herausforderungen im Leben bessere und optimistischere Erklärungsansätze, die mit dem Grad der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang stehen.

„Wer Selbstwirksamkeit besitzt, der glaubt daran, seine Ziele aus eigener Kraft erreichen und Situationen durch eigenes Handeln beeinflussen zu können“ (Nuber, 2011, S. 25). Dieser Glaube vermittelt Sinn und Viktor Frankl stellte im Rahmen seiner

Logotherapie immer sinngemäß voran: *Wer ein Warum zu leben hat, verträgt fast jedes Wie.* (Frankl, 1997, S. 70ff)

Selbstwirksame Menschen versinken weniger in Hoffnungslosigkeit oder Hilflosigkeit, dies bezieht sich sowohl auf Widerstände im Außen als auch im Innen, also jenen Bereich, bei dem es darum geht, die eigenen Gefühle kontrollieren zu können. Dabei ist es jedoch wichtig, dass auch hier Balance gehalten wird, weil unerfüllbare Erwartungen auch lähmende und zerstörerische Wirkung haben. (vgl. Nuber, 2011, S. 25ff; Schütz, 2005; Stavemann, 2011)

#### **2.2.4 Die Rolle der Selbstwirksamkeit als Ressource im Berufsfeld Lehrer/in**

Aus dem Konzept der Selbstwirksamkeit und den dazugehörigen Forschungsergebnissen lassen sich viele Erklärungsansätze ableiten, die dem Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit hohen Stellenwert für das Gelingen herausfordernder Situationen belegen.

Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und die Kraft, diese zu nutzen, ist eng mit der Selbstwertschätzung und dem damit verbundenen Selbstkonzept verwoben. „Vieles deutet darauf hin, dass Personen, die eine hohe Meinung von sich haben, auch höhere Ansprüche an sich stellen als Menschen mit weniger positiven selbstbezogenen Überzeugungen“. (Baumeister et al., 1993 zitiert nach Schütz, 2005, S. 3)

Eine Kann-Bestimmung, kein „Muss“, oder? Denn während die einen ihre Fähigkeiten in besonderem Ausmaß überschätzen, stellen andere ihr Licht unter den Scheffel. Wie kommen unsere Selbstbewertungen zustande? Und haben wir einen fixen stabilen Selbstwert? Potreck-Rose (2010, S. 8f) verneint dies und Schmidt (2010) gibt ihr Recht. Wir nehmen vielmehr verschiedene Rollen in unserem Leben ein und je nach Rolle schreiben wir uns unterschiedliche Selbstbewertungen zu. So kann es durchaus sein, dass eine Person im beruflichen Kontext stark und selbstwirksam handelt, während im privaten Umfeld eine andere Seite zu tragen kommt. Diesem Umstand trägt das Konzept

der Selbstwirksamkeit durch seine bereichsspezifischen Aspekte<sup>86</sup> Rechnung und berücksichtigt die unterschiedlichen situativen und rollenspezifischen Elemente des Lebens.

Dieses Kapitel widmet sich dem bereichsspezifischen Aspekt der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die Arbeit im Lehrberuf ist sinnerfüllend, beglückend und gleichzeitig emotional belastend. Die Herausforderungen sind mannigfaltig und neben den äußeren Faktoren sind persönliche Merkmale dafür verantwortlich, wie die Belastungen erlebt werden. (vgl. Rothland, 2012, S. 42ff; Nieskens & Sieland, 2009, S. 35ff)

*Ein wichtiger Faktor, der den Lehrberuf so belastend macht: [Die Lehrerinnen und Lehrer] müssen ständig mit anderen Menschen zurechtkommen und tragen für sie Verantwortung. Berufe, in denen dies der Fall ist, gehören generell zu den anstrengendsten, denn Gedanken und Gefühle, die aus zwischenmenschlichen Beziehungen resultieren, sind häufig intensiver und nachhaltiger als solche, die sich beim Umgang mit Akten oder Maschinen einstellen. Sie machen es schwerer, sich vom Berufsalltag zu distanzieren und in der Freizeit zur Ruhe zu kommen. (Schaarschmidt, 2010, S. 19)*

Die „Ressource“ Selbstwirksamkeit im Lehrberuf wurde in mehreren Studien analysiert und ist für die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Leistung der Lehrenden als auch der Schüler/innen nicht unerheblich.

Zeigen Lehrer/innen eine geringe allgemeine und/oder bereichsspezifische<sup>87</sup> Selbstwirksamkeit, hat dies Auswirkung auf den Unterricht und den Lernerfolg der Schüler/innen. Schwarzer und Jerusalem stellten in ihren Untersuchungen fest:

*Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache<sup>88</sup> aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen. (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40)*

---

<sup>86</sup> siehe 2.2.1.4

<sup>87</sup> in Bezug auf ihr berufliches Erleben = Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

<sup>88</sup> [sic!] fehlender Beistrich im Original



Ganz anders die Ergebnisse bei Lehrenden mit hoher Selbstwirksamkeit. Ihre Unterrichtsgestaltung ist im Gesamten interessanter und anspruchsvoller, sie wagen mehr Neues, zeigen mehr Geduld und Zuwendung bei lernschwachen Schüler/innen und stehen ihnen bei der Erreichung ihrer eigenen Lernfortschritte unterstützend zur Seite. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie selbst eine höhere Motivation haben und sich einem erfolgreichen, anspruchsvollen Unterricht verpflichtet fühlen. (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40)

Gibson und Dembo (1984 zit. nach Bandura, 1997, S. 240f) haben bei ihren Untersuchungen festgestellt, dass selbstwirksame Lehrpersonen viel motivierter sind verhaltens kreativen Schüler/innen unterstützend zur Seite zu stehen, sie zu motivieren und Techniken auszuprobieren und anzuwenden, die jene Schüler/innen wieder „unterrichtbar“ werden lassen. Auch das Gegenteil ist der Fall, wenig selbstwirksame Lehrpersonen reagieren darauf mit Resignation, sind überzeugt, nichts verändern zu können.

In Österreich wurde 2008 im Rahmen der TALIS-Studie ebenfalls die Einflussgröße der Selbstwirksamkeit auf unterrichtliches Handeln untersucht. Dabei wurden auch die Lehrmethoden, die Lehreinstellungen und –haltungen sowie die Arbeitszufriedenheit der Lehrenden analysiert. Als Parameter für die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und deren Arbeitszufriedenheit wurden die eingesetzten Lehrmethoden, das Ausmaß des Kooperationsverhaltens sowie die Lehreinstellung von Lehrkräften in Beziehung gesetzt. (vgl. Schmich, Schreiner & Toferer, 2009, S. 42ff)

Es zeigte sich, dass die österreichischen Lehrkräfte im OECD-/EU-Schnitt liegen. 91 % der Befragten stimmten in der Selbsteinschätzung den Aussagen zur Selbstwirksamkeit ganz oder eher zu. „Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass LehrerInnen – in Österreich, aber auch in vielen anderen Ländern – davon überzeugt sind, im Unterricht und im Umgang mit den SchülerInnen erfolgreich sein zu können.“ (Schmich et al., 2009, S. 49)

Dabei ist bei den weiblichen Lehrkräften gegenüber den männlichen Kollegen eine geringfügig höhere Selbstwirksamkeit zu verzeichnen. Die Analyse der Dienstjahre

zeigte, dass es sich bei dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit um eine relativ stabile Komponente handelt. Erst ab einem Dienstalter von 15 Jahren sind leicht sinkende Mittelwerte festzustellen. (vgl. Schmich et al. 2009, S. 48ff)

Die für den Bereich Lehrer/innengesundheit und Burnout-Prophylaxe durchgeführten Studien belegen ebenfalls den Einfluss der Selbstwirksamkeit. Bei einer 2007 vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel durchgeführten Untersuchung wurden im Bezirk Kassel 1.096 Lehrende im Alter zwischen 50 und 60 Jahren befragt. Bei den beiden ausgewählten Zufallsstichproben wurde ein Vergleich zwischen jenen, die geringe Krankheitskosten, und jenen, die hohe Krankheitskosten verursachten, durchgeführt. Dabei stellten die Forscher/innen unterschiedliche Gesundheitsfaktoren fest. Besonders positiv auf die Bewertung der beruflichen Anforderungen wirkten sich die „persönlichen Ressourcen, insbesondere Selbstwirksamkeit, Kohärenzsinn und emotionale Stabilität“ (Dauber & Döring-Seipel, 2010, S. 33) aus. Lehrende mit diesen Komponenten erlebten berufliche Schwierigkeiten eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung. (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2010, S. 32ff)

Die Studie von Schmitz (1999) unterstreicht dieses Ergebnis. Hier wurde der Stellenwert der Selbstwirksamkeit im Bereich der Burnout-Prophylaxe in einer über zwei Jahre laufenden Langzeitstudie mit 300 Lehrenden untersucht. „Als bedeutendste Schutzfaktoren [in Bezug auf die Burnout-Entwicklung] haben sich die Selbstwirksamkeitserwartungen erwiesen“. (Schmitz, 1999, S. 193)

Auch die Untersuchung von Schwarzer, Schmitz & Tang (2000) von 542 deutschen und chinesischen Lehrerinnen und Lehrern unterstreicht den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, proaktiver Einstellung und Burnout.

Die Ressource Selbstwirksamkeit als protektiver Faktor gegen Burnout und Stress belegt Bandura (1997, S. 464ff) mit zahlreichen Studien, sowohl im Lehrberuf als auch in den anderen Arbeits- und Lebensbereichen. Friedmann (2006, S. 928) fasst zusammen: „Self-efficacy is another important concept associated with burnout, defined as a person’s belief in his or her ability to organize and realize the actions needed to attain specific goals.“

Auch bei Friedmann finden sich zahlreiche Studien, zwischen 1993 und 2004, die die Wechselwirkung zwischen Burnout und Selbstwirksamkeit belegen. (vgl. Friedmann, 2006, S. 928ff)

Die bisherigen Forschungsbefunde lassen darauf schließen, dass die Ressource „Selbstwirksamkeit“ für den Lehrberuf eine wichtige Quelle darstellt, die der eigenen Gesundheit und dem unterrichtlichen Handeln dienlich ist. Daraus abgeleitet ergibt sich:

Eine erfolgreiche

*[...] Lehrerpersönlichkeit mit einem hohen Grad an Selbstwirksamkeit [ist] berechenbar, ausgewogen im Urteil und sehr zielstrebig, [bezieht] Schüler in den Entscheidungsprozess ein und [verdeutlicht] individuelle Lernfortschritte. Sie [gestaltet] Unterricht so, dass die Methodenvielfalt aus den Lernvoraussetzungen der Schüler resultiert, Dynamik sich aus der Aktivität der Beteiligten entwickelt und Phasen der Anspannung und Entspannung der Organisation des Lernprozesses dient. (Seibert, 2012, im Druck)*

### **2.2.5 Abschließender Diskurs zur Selbstwirksamkeitstheorie**

Obwohl viele Befunde die Theorie zur Selbstwirksamkeit in ihrer Bedeutung belegen, bleiben manche pädagogischen Sichtweisen unberücksichtigt. Vor allem in der Auseinandersetzung mit anderen Motivationstheorien, wie beispielsweise der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993), werden „blinde Flecken“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 54) sichtbar.

Neben der kognitiven Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit und der damit voraussichtlich folgenden Konsequenzen spielen noch andere Wirksamkeiten, wie beispielsweise die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs, eine wesentliche Rolle.

Die Selbstwirksamkeitserwartung nimmt innerhalb des Motivationsprozesses eine wesentliche Rolle ein, aus Sicht der Kritiker/innen ist sie aber für die Entstehung der

intrinsischen Motivation nicht ausreichend, weil dafür neben der Selbstwirksamkeit, das Autonomieerleben sowie das Gefühl von Kompetenz erforderlich seien. (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 223ff; Krapp & Ryan, 2002, S. 57)

Bei genauerer Betrachtung der Herangehensweise zeigt sich jedoch, dass trotz manch fehlender Punkte jener Bereich, der die subjektive Überzeugung der eigenen Kompetenz als wesentlichen Prädiktor für gelingendes Handeln sieht, auch fester Bestandteil in vielen anderen Modellen ist, wie beispielsweise im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen oder der Attributionstheorie von Weiner (vgl. Holodynski, 2007, S. 300ff).

Trotzdem steckt das Konzept der Selbstwirksamkeit im Vergleich zu anderen Motivationstheorien seinen Fokus sehr eng. So bleibt bei den Ergebnissen zum Beispiel unklar, ob die Anreize aus einem inneren Antrieb kommen oder deshalb, weil eine androhende Strafe umgangen werden soll.

Aus Sicht von Krapp und Ryan (vgl. 2002, S. 57ff, S. 66ff) fehlen die Berücksichtigung der Inhaltsseite und der emotionalen Steuerungskomponenten sowie jener Bereich der unkontrollierbaren Lebensereignisse, denen sich Menschen gezwungenermaßen aussetzen müssen.

Schneewind (1996, S. 236ff) führt explizit zur Theorie Banduras vier Kritikpunkte an. Aus seiner Sicht würden die strukturellen Ansätze zugunsten der prozessualen Betrachtung weitgehend außer Acht gelassen, die entwicklungspsychologische Fundierung fehle und es mangle an einer fundierten genauen Auswertung von kognitionspsychologischen Befunden. Des Weiteren kritisiert er, dass die sozial-kognitive Lerntheorie nicht als umfassende Persönlichkeitstheorie angesehen werden könne.

Zu hinterfragen bleibt, ob das Anstreben von „je mehr - umso besser“, tatsächlich förderlich ist. Kann ein Zuviel an Selbstwirksamkeit nicht auch für sich selbst und/oder die Umwelt hinderlich und störend sein? (vgl. Ernst, 2006, 20ff)

Grundsätzlich neigen wir Menschen eher dazu, uns selbst in einem besseren Licht zu sehen. Diese Selbsttäuschung ist in gewissem Maße förderlich, damit wir uns leichter an herausfordernde Situationen heranwagen. (vgl. Kruse, 2009, S. 26; Newen & Vosgerau, 2010, S. 60ff)

Selbstwirksamkeit in ihrem Kern als die wahrgenommene Fähigkeit, die man benötigt, um bestimmte Handlungen zu organisieren und auszuführen und damit bestimmte Ziele zu erreichen, ist positiv assoziiert und damit in ihrer höchsten Ausprägung erstrebenswert. Positive Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen sind sowohl für die eigene Person als auch für die Umwelt jeweils förderlich. (vgl. Schmitz, 2012)

Das Konzept der Selbstwirksamkeit bleibt – trotz berechtigter Einwände und vorhandener blinder Flecken - eine anerkannte wissenschaftliche Theorie, deren Einfluss auf die angeführten Faktoren unbestritten ist: „Selbstwirksame Menschen sind erfolgreich, beruflich wie privat, sie bewältigen Stress besser, erholen sich von Krankheiten schneller, haben erfülltere Beziehungen zu anderen Menschen [...].“ (Schmitz, 2012, o.S.)

Aufbauend auf diesen Hintergrund widmet sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit den Effekten der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden, der Klassenführung und der Beziehung der beiden Variablen zueinander.

### 2.3 THEORIEN UND BEFUNDE ZUR KLASSENFÜHRUNG

*„Die Herausforderung für Führung ist es nicht, Menschen zu perfektionieren, sondern ihre Stärken zur Geltung kommen zu lassen.“*

(Sprenger, 2000, S. 216)

Sind die Anforderungen an Führungskräfte von heute gestiegen? Während früher ausgeprägte Lenkung oder autoritäres<sup>89</sup> Verhalten von Vorgesetzten eher die Regel als die Ausnahme darstellte und als selbstverständlich bis erforderlich für erfolgreiche Führung galt, werden die dazugehörigen Haltungen und Einstellungen heutzutage im Management hinterfragt. Nicht nur „neue Lehrer braucht das Land“ (Sentker, 2005, S. 1), sondern auch die Wirtschaft ruft nach Führungskräften, die den „neuen Anforderungen“ (Bronner, 1992, o.S.) gewachsen sind. Und das nicht erst seit heute, sondern bereits seit 20 Jahren.

So liest man bei Bronner schon 1992 (o.S.): „In jüngster Zeit sollen Führungskräfte jedoch eher integrativ, konsensgeleitet, konsultativ, kooperierend und motivierend sein.“ Als 1989 von Wendy Kopp „Teach for America“<sup>90</sup> ins Leben gerufen wurde, war neben der Idee, Brennpunktschulen mit ausgezeichneten Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Studienrichtungen für zwei Jahre als Lehrende<sup>91</sup> zu unterstützen, dahinterliegend das Ansinnen, zukünftige Führungskräfte der Wirtschaft mit den erforderlichen sozialen Kompetenzen auszustatten. Diese Motivation hat sich gehalten und ist in dem weltweiten Netzwerk „teach for all“ verankert. 2012 startet das Projekt erstmalig in Österreich.<sup>92</sup>

Aus Sicht der Autorin ist das ein Zeichen dafür, dass die Wirtschaft<sup>93</sup> erkannt hat, wie viel Führungsvermögen Lehrende besitzen bzw. besitzen müssen, um in ihrem pädagogischen Handeln erfolgreich zu sein. In den nachfolgenden Kapiteln werden die

---

<sup>89</sup> siehe 2.3.3

<sup>90</sup> <http://www.teachforamerica.org/our-organization/history> [Datum des Zugriffs: 05.04.2012].

<sup>91</sup> Die in diesem Programm eingesetzten Absolventinnen und Absolventen erhalten über die Organisation „Teach for all“ eine vorbereitende und begleitende Ausbildung für den Einsatz. Während der zweijährigen Laufzeit des Vertrages werden die „Lehrenden“ von Tutorinnen und Tutoren aus dem Programm begleitet. Weitere Informationen dazu siehe: [www.teachforaustria.at](http://www.teachforaustria.at)

<sup>92</sup> <http://www.teachforaustria.at/> [Datum des Zugriffs: 05.04.2012].

<sup>93</sup> Microsoft zB ist eines der Partnerunternehmen von „teach for all“.

Relevanz der Klassenführung, ausgewählte Theorien und wissenschaftliche Befunde für erfolgreiches Unterrichten und Führen behandelt. Sie bilden die theoretische Grundlage für die in der vorliegenden Studie durchgeführten Untersuchungen zur Klassenführung<sup>94</sup> und ihrer Beziehung zur Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden.

### 2.3.1 Begriffsklärung

Der Begriff „Klassenführung“ leitet sich aus dem anglo-amerikanischen „classroom-management“ ab. Mit Beginn des 19. Jhdts. haben anglo-amerikanische Wissenschaftler/innen begonnen, sich mit der Frage nach den erforderlichen Führungsqualitäten von Lehrkräften zu beschäftigen. (vgl. Brophy, 2006, S. 19ff)

*Classroom management refers to actions taken to create and maintain a learning environment conducive to successful instruction (arranging the physical environment, establishing rules and procedures, maintaining students' attention to lessons and engagement in activities).*  
(Brophy, 2006, S. 17)

Mit der Einführung des Themas und des Begriffes im deutschsprachigen Raum wurden unterschiedliche Übersetzungen eingeführt. „Klassenführung“ und „Klassenmanagement“ sind dabei am häufigsten zu finden. Aber auch die Benennungen wie Unterrichtsführung, Unterrichtsmanagement oder Klassenorganisation sind gebräuchlich. „Alle diese Übersetzungen sind mit Mängeln behaftet“, schreibt Schönbacher (2008, S. 17). Denn je nach Autor und je nach Theorie sind häufig unterschiedliche Aspekte angesprochen.

Während „Klassenmanagement“ meist umfangreicher gesehen wird und darin auch Elemente wie Unterrichtsvorbereitung oder kognitive Ziele enthalten sind, wird der Begriff „Klassenführung“ auch ausschließlich für den Aspekt des Lehrerhandelns verwendet. Die Abgrenzung ist nicht einfach, wie auch die nachstehenden Begriffsdefinitionen zeigen.

---

<sup>94</sup> gemeinsam mit den theoretischen Grundlagen zur Selbstwirksamkeit, siehe Kap 2.2

So definiert Mägdefrau (2010, S. 50):

*Unter effektiver Klassenführung versteht man das Sicherstellen und Aufrechterhalten eines dem Lernen förderlichen Klimas in der Klasse sowie das Einüben adäquater Arbeitshaltungen und Verhaltensweisen der Lernenden; damit ist Klassenführung instruktionsstützendes Mittel zum Bereitstellen optimaler Lerngelegenheiten.*

Mayr (2004, S. 21) erklärt den Begriff „Klassenführung“ wie folgt<sup>95</sup>: „Damit ist gemeint, dass Lehrer durch geeignete Maßnahmen dafür sorgen, dass ihre Schüler sich im Unterricht intensiv dem Lernen widmen.“ Wie schwierig es aber ist, genaue Parameter festzuhalten zeigt Mayr (2009, S. 34) in der Zusammen- und Rückschau der bisherigen Forschungsergebnisse zur Klassenführung: „Als Resümee lässt sich festhalten: Jeder dieser Ansätze ist bedeutsam. [...] Keiner deckt jedoch für sich allein alles ab, was für eine erfolgreiche Klassenführung notwendig ist.“

Bei Wellenreuter (2009, S. 45) umfasst Klassenmanagement „[...] alle Vorgehensweisen und Methoden, die ein effektives Unterrichten ermöglichen. Es geht um die Vorbereitung und aktive Gestaltung einer Lernumwelt mit dem Ziel, die aktive Lernzeit im Unterricht zu erhöhen und Störungen des Unterrichts zu vermeiden.“ Teml und Teml (2006, S. 56) präzisieren Klassenführung mit drei konkreten Punkten, die vorhanden sein müssen. Dazu zählen der effektive, störungsfreie Arbeitsablauf, die Einhaltung von Regeln in der Gruppe sowie die Kontrolle, ob die Ergebnisse erreicht wurden.

Aus der Sicht von Seibert (2012, im Druck) ist eine Gleichstellung der beiden Begriffe „Klassenführung“ und „Klassenmanagement“ nicht möglich. Er sieht, wie auch Helmke (2007b), die Klassenführung als *einen* Teilbereich des Klassenmanagements:

*Classroom-Management ist die Weiterentwicklung von Klassenführung, zu der die Leitung einer Klasse, eine erfolgreiche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit, eine präventive Sichtweise im Umgang mit Unterrichtsstörungen und schließlich ein besonderes Charakteristikum der Unterrichtsqualität zählt. Classroom-Management umfasst organisatorische*

---

<sup>95</sup> Klassenführung und Klassenmanagement sind in dieser Definition synonym zu sehen.



*und didaktisch-methodische Maßnahmen, ist wesentlich von der Lehrerpersönlichkeit, ihren Kompetenzen und ihrem Ethos, abhängig und zielt auf die Optimierung des Unterrichts, indem Beziehungsstrukturen aller an Schule beteiligten Personen nachhaltig auf ein lernförderliches Klima einwirken, das zwischen Instruktion und Konstruktion, zwischen Kontrolle und Förderung den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler individuell anregt. (Seibert, 2012, im Druck)*

Wie bereits angesprochen wird auch bei Helmke (2007b, S. 8) die „Klassenführung“ als ein Aspekt von Klassenmanagement angegeben, der drei Komponenten umfasst:

- a) Die frühzeitige Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher sozialer und akademischer Normen und Regeln mit dem Ziel der Prävention von Störungen und Zeitverlust.*
- b) Ein erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, das keine Vergeudung von Lernzeit [...] zulässt.*
- c) Den wirksamen Umgang mit – unmittelbar bevorstehenden oder bereits eingetretenen – Störungen. (Helmke, 2007b, S. 8)*

Aus Helmkes Sicht lassen sich für jeden der drei Bereiche Regelmäßigkeiten einführen, die zu Ritualen und Routinen werden. „Klassenführung“ ist bei ihm mit *Lernförderlichem Klima, Klarheit und Strukturiertheit, Schülerorientierung oder Aktivierung* auf einer Ebene zu finden, während die angesprochenen Bereiche bei anderen Autoren und Autorinnen Teile der Klassenführung selbst sind. So beispielsweise bei Lipowsky (2007). Bei ihm ist effektive Klassenführung durch eine intensive Nutzung der Lernzeit und eine klare Strukturierung des Unterrichts gekennzeichnet. Er definiert den Begriff mit: „Eine effektive Klassenführung zeichnet sich durch eine intensive Nutzung der Lernzeit, durch ein geringes Ausmaß an Unterbrechungen und Störungen, durch die Etablierung von Regeln und die vermeintliche Allgegenwärtigkeit der Lehrperson aus.“ (Lipowsky, 2007, S. 27) Das Regelsystem, der Unterrichtsfluss sowie eine sorgfältige Unterrichtsplanung werden ergänzend angeführt. Die klimatischen Aspekte des Unterrichts nehmen hingegen eine untergeordnete Rolle ein. Zwar fordert Lipowsky ein Mindestmaß an Wertschätzung und Respekt, diese stellen aber keine grundlegende Bedingung dar, wie dies in anderen Konzepten zur Klassenführung (zB Mayr, 2004) der Fall ist.

In den letzten 10 Jahren ist der Begriff „Unterrichtsentwicklung“ im Bildungswesen eingeführt worden. (vgl. Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 66) Unterrichtsentwicklung und Klassenführung sind voneinander abzugrenzen, auch wenn sie sich inhaltlich überschneiden.

Aus Sicht der Autorin ist Unterrichtsentwicklung breiter zu sehen, weil sie versucht, den Unterricht als gesamtes Konstrukt zu erfassen, während sich Klassenführung explizit auf das Lehrer/innenhandeln in Bezug auf den Umgang und die Prävention von Störungen bezieht, verbunden mit dem Ziel, Unterrichtsstörungen möglichst zu minimieren und die Lernzeit zu maximieren. Dieses Geflecht zeigt sich auch in den unter 2.3.4 angeführten Theorien, bei denen manche ausschließlich die Klassenführung an sich betrachten, andere den gesamten Unterricht. Die vorliegende Arbeit orientiert sich für die Begriffsklärung „erfolgreicher Klassenführung“ an Mayr (2009, S. 34):

*Erfolgreiche Lehrpersonen generieren aus [dem breiten Spektrum an Handlungsoptionen aus den Strategien zur Klassenführung] ein maßgeschneidertes Führungsverhalten, das ihren eigenen Kompetenzen und Handlungspräferenzen ebenso entspricht wie der Klassensituation, in der sie zu agieren haben. Sie handeln kongruent mit sich selbst, mit ihren Kommunikationspartnern und mit dem Kontext. (Mayr, 2009, S. 24)*

### 2.3.2 Relevanz für erfolgreiches Lernen und Lehren

Schule ist ein Ort des Lernens und Lehrens. Beides, „Lehren und Lernen“ soll in Kombination gelingen. Kein einfaches Unterfangen, weil der Weg dorthin oft Hindernisse in sich birgt. Bildungswesen und Gesellschaft<sup>96</sup> sind mit den Ergebnissen, explizit mit den Schüler/innenleistungen, unzufrieden. TIMMS, PEARLS und PISA zeigen, es müsste viel mehr möglich sein. Woran liegt es? Viele Begründungen werden gesucht, viele Reformmaßnahmen angedacht und begonnen und viele Diskussionen geführt.<sup>97</sup> Das Bildungswesen ist im Umbruch.<sup>98</sup> Ganz unabhängig davon, wohin es sich entwickeln wird, bleibt der Fokus auf erfolgreichem Unterricht. Unterricht braucht

---

<sup>96</sup> Ich beziehe mich hier nur auf Österreich.

<sup>97</sup> vgl. dazu Eikenbusch & Heymann, 2007, S. 42

<sup>98</sup> Wie im Rahmen dieser Arbeit schon mehrmals festgestellt wurde.

Klassenführung und Klassenführung obliegt der Lehrperson. Inwieweit das Führungsvermögen und die damit verbundenen Ressourcen in der Persönlichkeitsstruktur<sup>99</sup> des Lehrers, der Lehrerin für eine erfolgreiche Klassenführung wesentlich sind, wurde bereits im Kapitel 1 und in der Einleitung von Kapitel 2 aufgeworfen. An dieser Stelle sei noch einmal auf den bereits früher angesprochenen Paradigmenwechsel<sup>100</sup> der Lehr- und Lernforschung verwiesen und darauf, dass heutzutage davon ausgegangen wird, dass Lehrer/innenpersönlichkeit und erfolgreiche Klassenführung nicht voneinander zu trennen sind.<sup>101</sup> Das Leben in der Klasse ist lebendig und immer wieder anders. Ein Lehrer, eine Lehrerin braucht das Bewusstsein, dass er/sie in der Lage ist, die unterschiedlichsten Situationen zu bewältigen und auch Durststrecken zu überwinden.<sup>102</sup> Dafür ist es nötig, dass sich eine Lehrperson auch immer wieder selbst in Frage stellt, sich (weiter)entwickelt (vgl. Christiani & Metzger, 2010, S. 12f; Mayr, 2010b, S. 246), weil: „Unterrichts- und Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerin/des Lehrers gehören zusammen.“ (Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 68f)

Dabei ist nach wie vor nicht eindeutig zu klären, welche Persönlichkeitsmerkmale zu gutem Unterricht führen, denn „besonders schwierig ist es, wenn mit den Aussagen ein Werturteil ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ verbunden ist, wenn untersucht werden soll, ob und wann ein Unterricht effektiv war und welche Bedeutung dabei die Persönlichkeit des Lehrenden hatte.“ (Seibert, 2012, im Druck) Es herrscht in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung Einigkeit: Eine Festlegung von einzig „richtigen“ Parametern einer erfolgreichen Lehrer/innenpersönlichkeit ist heikel. Trotzdem zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass bestimmte Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen für mehr Erfolg in der Klassenführung verantwortlich gemacht werden können. Welches Führungsverhalten verhilft der Lehrkraft aufgrund ihrer individuellen

---

<sup>99</sup> Vgl. die Ergebnisse der Studien zu relevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrern und Lehrerinnen (Mayr & Neuweg, 2006, S. 187f): „Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit gehen einher mit engagiertem Studierverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrerhandeln“ (S. 188)];

Vgl. die Ausführungen zum Persönlichkeitskonzept des Lehrers/der Lehrerin (Neuweg, 2004, S. 11f): „[Es] ist erstaunlich, dass das Persönlichkeitsparadigma in der zeitgenössischen Lehrerforschung eine recht untergeordnete Rolle spielt und das Problem der Lehrerbildung gegenwärtig fast ausschließlich als Frage danach verhandelt wird, wie viel „Theorie“ und wie viel „Praxis“ angehende Lehrer brauchen. Dass man Lehrer ‚machen‘ kann, scheint außer Frage zu stehen, nur das Wie ist strittig.“

<sup>100</sup> siehe 2, Einführung

<sup>101</sup> vgl. auch Wuttke, 2009, S. 675

<sup>102</sup> vgl. Selbstwirksamkeitserwartung, Kap. 2.2.2

Persönlichkeitsstruktur zum größtmöglichen Erfolg, um das von Mayr (2006b, S. 227) beschriebene Ziel zu erreichen?

*Es dürfte Konsens darüber bestehen, dass Lehrpersonen ihre Klassen so führen sollten, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht intensiv dem Lernen widmen, dass die Lehr- und Lernprozesse möglichst wenig durch Störungen beeinträchtigt werden und dass mit den verbleibenden Konflikten konstruktiv umgegangen wird. (Mayr, 2006b, S. 227)*

Unbestritten ist, Lernen braucht in einem gewissen Maße „geordnete“ Rahmenbedingungen und diese Bedingungen werden über die Klassenführung bestimmt. Diese Basisdimension wird häufig als „effektive Klassenführung“ bezeichnet, womit in erster Linie gemeint ist, „den Unterricht so zu gestalten, dass die Zeit für Prozesse aktiven Lernens maximiert und Störungen minimiert werden.“ (Slavin, 2006 zit. nach Künsting, Billich & Lipowsky, 2009, S. 660) Jede noch so gut durchdachte didaktisch-methodische Unterrichtseinheit erweist sich obsolet, wenn die Klasse ihre Aufmerksamkeit nicht darauf richtet. Die effiziente Klassenführung ist jene Variable, die in der Empirie die stärkste Beziehung zur Lernleistung aufweist. (vgl. Helmke, 2007, S. 44)

Dabei ist das Ziel nicht das vollständige Eliminieren von Unterrichtsstörungen, weil zwischenmenschliche Beziehungen nicht dauerhaft reibungsfrei sein können, vielmehr geht es um die Reduzierung dieser „auf ein Ausmaß, das ein wirksames fachliches und überfachliches Lehren und Lernen erlaubt.“ (Mayr, 2012b, S. 4)

Betrachtet man die aktuelle Forschungslandschaft zur „Klassenführung“, zeigt sich, dass in der Herangehensweise Unterschiede festzustellen sind.<sup>103</sup> Viele der Analysen beziehen sich auf die Schüler/innen, ihren Lernerfolg und die Bedingungen dafür. Weitere betrachten den Unterricht direkt. Unterrichtskonzeption, Quantität und Qualität, zeitliche Abfolge, Unterrichtsmethoden und Ziele werden verglichen und reflektiert. (vgl. Lipowsky, 2007, S. 26; Meyer, 2003, S. 36ff) Andere wieder beschäftigen sich mit dem Konstrukt der Lehrer/innenpersönlichkeit (vgl. Mayr, 2006a, S. 249ff) und den

---

<sup>103</sup> siehe auch 2.3.1

damit verbundenen „Führungstechniken“ des Lehrers, der Lehrerin (vgl. Kounin, 2006, S. 48ff, S. 148) Gemein ist ihnen allen die Suche nach wissenschaftlichen Antworten auf geeignete Maßnahmen, damit die Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht möglichst hoch ist.<sup>104</sup>

Damit dies gelingen kann, braucht es ein „wirkungsvolles Klassenmanagement“ der Lehrperson. (vgl. Mayr, 2004, S. 21; vgl. Mayr, 2012b, S. 4f) Während die oben genannten Ansätze auf der Suche nach *gutem Unterricht* jeweils einzelne Parameter in den Fokus nehmen, haben Mayr, Eder und Fartacek, „die gesamte Bandbreite an möglichen Merkmalen des pädagogischen Handelns von Lehrern [einbezogen], als sie drängen, potenziell geeignete ‚Strategien der Klassenführung‘ zu identifizieren [...].“ (Mayr, 2004, S. 21) Darauf aufbauend entstand als Erhebungsinstrument der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung<sup>105</sup>, dessen dahinterliegenden pädagogischen Überlegungen und Theorien als Basis für die Durchführung der vorliegenden Studie im Bereich der Klassenführung verwendet wurden.

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualität des Klassenmanagements sowohl für Lehrende wie Lernende relevant ist, indem sie zum Wohlbefinden und zu guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie zu geringerer Belastung der Lehrpersonen durch Unterrichtsstörungen beiträgt. (Schönbächler, 2008, S. 15)*

### 2.3.3 Führungsstile und ihre Wirkung

Die Rolle des Lehrers, der Lehrerin ist immer auch eine Führungsrolle. Die Auseinandersetzung damit, welcher Führungsstil am geeignetsten erscheint und damit die größte Wirkung erzielt, ist wie vieles, wenn es um das Miteinander zwischen Menschen geht, nicht eindeutig festzumachen. Individuen arbeiten mit Individuen, bei denen jedes für sich ganz einzigartig und außergewöhnlich ist. Wie könnte man annehmen, eine einzige Vorgehensweise würde bei allen dieselbe Wirkung erzielen? Oder vielleicht doch?

---

<sup>104</sup> Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Theorien zur Klassenführung findet sich unter 2.3.4.

<sup>105</sup> siehe 2.3.4.5.2 und 3.3.5

Dubs fasst die Probleme zum Unterrichtsverhalten des Lehrers, der Lehrerin in Alltagsfragen zusammen und zeigt mit ihnen auch auf, wie viele unterschiedliche Ebenen damit angesprochen werden, wenn er zB fragt: „Ist ein autoritärer oder ein sozialintegrativer (demokratischer) Führungsstil des Lehrers besser? Soll ein direktes oder indirektes Unterrichtsverhalten angestrebt werden?“ (Dubs, 1995, S. 57) Oder: „Ist der traditionelle, gesteuerte Frontalunterricht oder irgend eine Form von selbständigem (selbstgesteuertem) Lernen [...] besser?“ (Dubs, 1995, S. 57)

In diesen Fragen sind unterschiedliche Bereiche angesprochen: der Führungsstil, das Führungsverhalten und der Unterricht an sich.<sup>106</sup> In der Abgrenzung zwischen Führungsstil und Führungsverhalten lässt sich der Unterschied nach Dubs (vgl. 1995, S. 58) wie folgt festmachen: Der Führungsstil in seiner engeren Umschreibung achtet stärker auf äußere Verhaltensmerkmale wie Steuerung, Wertschätzung usw. während das Führungsverhalten vor allem die kognitiven Aspekte, die das Verhalten mitprägen, berücksichtigt. Die Unterscheidung Führungsstil und Führungsverhalten findet sich auch bei Hobmair (2008). Erziehungsstile stellen aus seiner Sicht kein beobachtbares Verhalten dar, sondern vielmehr Verhaltensmuster bzw. Verhaltensweisen, die relativ konstant beibehalten werden. Er definiert den Begriff „Führungsstil“ im Rahmen des pädagogischen Kontextes als „Erziehungsstil“ wie folgt: „Unter Erziehungsstil versteht man die Verhaltensweisen eines Erziehers, die sich zu einer typischen erzieherischen Grundhaltung zusammenfassen lassen.“ (S. 213)

Die Unterscheidung der beiden Konstrukte „Führungsstil“ und „Führungsverhalten“ ist in der Literatur nicht immer trennscharf, aus Sicht der Autorin auch verständlich, weil sie in der Beobachtung selbst schwer voneinander zu lösen sind. Auch wenn nicht eindeutig und klar festgelegt werden kann, welcher Führungsstil den größten Erfolg mit sich bringt, so gibt es mittlerweile doch Befunde, welche Führungsstile sich besser bewähren als andere.

Die veränderte Herangehensweise an das Thema Führung findet sich im gesamten gesellschaftlichen Wandel wieder. Auch Manager und Firmenchefs stellen sich die Frage: „Bin ich nun Coach oder Leader oder was?“ (Berger & Rinner, 2004, S. 168)

---

<sup>106</sup> In diesem Kapitel werden ausschließlich die Führungsstile dargestellt, die weiteren Parameter, die das Führungsverhalten oder den Unterricht betreffen, siehe 2.3.4: Theorien zur Klassenführung.

So lernen Führungspersonen in der Wirtschaft, dass es heutzutage darum geht, je nach Aufgabe, Projekt, Auftrag oder Herausforderung eine andere Rolle einzunehmen. „Denn der Führungsstil hat Einfluss auf die Arbeitsleistung, die Arbeitszufriedenheit, die Motivation, die Kündigungshäufigkeit, die Fehlzeiten und die Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Handeln.“ (Berger & Rinner, 2004, S. 168)

Wie in der Wirtschaft zeigt sich auch in der Klassenführung, dass nicht ein einziger Führungsstil für erfolgreiches Handeln festgelegt werden kann. Es handelt sich vielmehr um ein Konglomerat, welches je nach situativem Kontext Einsatz findet oder finden sollte. Mayr spricht von einer Bandbreite des Erforderlichen oder Notwendigen für erfolgreiches Lernen und Lehren:

*Erfolgreiches Lehrerverhalten<sup>107</sup> liegt innerhalb einer bestimmten, empirisch ermittelbaren Bandbreite. Diese ist bezüglich mancher Strategien relativ schmal, etwa bei der Authentizität des eigenen Handelns, bei anderen relativ breit, beispielsweise beim Ausmaß, in dem den Schülern Gelegenheit zur Mitbestimmung eingeräumt wird. (Mayr, 2007, S. 8)*

Die Unterscheidung zwischen direktem und indirektem Lehrerverhalten stammt von Flanders (1970). Mit dem direkten Lehrerverhalten sind die Vermittlung von Fakten-/Fachwissen, starke Strukturierung verbunden mit häufiger Lenkung sowie eine umfangreiche Übungszeit angesprochen. Indirektes Lehrerverhalten bezieht sich auf die emotionale Ebene und enthält Kategorien wie zB Empfindungen werden akzeptiert, Lob und Ermutigung werden erteilt, Schüler/innen werden einbezogen. Dieses Modell hat sich in seiner „Exklusivität“ nicht bewährt, die Forschungsergebnisse dazu waren zu widersprüchlich.

Eine erste Einteilung der Führungsstile kann in Bezug auf **Lenkung/Nichtlenkung** und **Wertschätzung/Geringschätzung** vorgenommen werden. Die Vertreter/innen dieser Dimensionen halten eine möglichst geringe Lenkung bei höchstmöglicher Wertschätzung für erfolgreich und bezeichnen diese Art des Vorgehens als

---

<sup>107</sup> Es handelt sich hier um die Bezeichnung für beide Konstrukte: Führungsstil und Führungsverhalten.

**sozialintegrativen<sup>108</sup> (demokratischen) Führungsstil.** (vgl. Dubs, 1995, S. 58; Hobmair, 2008, S. 215). In der Klassenführung vermittelt die Lehrperson der Gruppe einen Überblick und stellt die Ziele klar dar. Wichtige Entscheidungen werden gemeinsam besprochen und getroffen. Lob und Tadel erfolgen sachbezogen und sind verankerter Bestandteil des Unterrichts. Die Lehrperson zeichnet sich durch eine offene Haltung aus und bespricht Probleme (jeder Art) mit den Schülerinnen und Schülern. Problemlösungen werden gemeinsam gefunden, wenngleich Vorschläge seitens der Lehrperson eingebracht werden. Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/innen ist partnerschaftlich, sachbezogen und freundlich. Es besteht ein Grundvertrauen zwischen allen Beteiligten. Sieht man sich die Ergebnisse aus der Erziehungsstilforschung (vgl. Lewin, Lipitt & White, 1939 zit. nach Brophy, 2006, S. 22f) an, so weisen demokratisch<sup>109</sup> geführte Gruppen die besten Resultate auf. Sie präsentierten sich kooperativer, zufriedener und konstruktiver. Die Arbeitshaltung wird auch dann beibehalten, wenn die Lehrperson den Raum verlassen hat. (vgl. Hobmair, 2008, S. 215ff; Schönbächler, 2008, S. 29)

Das dimensionsorientierte Konzept von Baumrind (1991) umfasst vier Felder (autoritär, autoritativ, permissiv und vernachlässigend) und gehört aktuell zu jenen Führungskonzepten, die am meisten Zuspruch finden. Dabei spricht Baumrind (1991) anstatt von einer demokratischen Erziehung von einem **autoritativen Erziehungsstil**. Lenkung und Kontrolle sind noch stärker im Vordergrund, als dies bei einem kooperativen Ansatz der Fall ist. Gleichzeitig bleiben Wertschätzung und Zuwendung in hohem Maße erhalten. (vgl. Ruedi, 2011, S. 76ff; Schönbächler, 2008, S. 198) „Lenkung und Beziehung sind somit – so lässt sich der ‚autoritative Erziehungsstil nach Baumrind‘ zusammenfassen – miteinander vereinbar und geben für eine sinnvolle Erziehung in Elternhaus und Schule die ‚richtige‘ Richtung an.“ (Ruedi, 2011, S. 79) Schönbächler (2008, S. 32) hält, um ein umfassendes „Qualitätsverständnis von Unterricht“ umzusetzen, einen Führungsstil mit einer hohen Ausprägung der Aspekte „Beziehung“ und „Lenkung“ in gleichem Maße erstrebenswert.

---

<sup>108</sup> „Sozialintegrativ“ und „demokratisch“ werden synonym verwendet.

<sup>109</sup> In Bezug auf die Studie von Lewin, Lipitt und White (1939) ist anzumerken, dass die unter „demokratischer Führungsstil“ erhobenen Kategorien nach Brophy (2006, S. 23f) mehr dem Modell von Baumrind (1971; 1991) und damit dem „autoritativen Führungsstil“ entsprechen. Die Ergebnisse sind aus Sicht von Brophy damit eher für die autoritative Herangehensweise als für die demokratische gültig.



Ganz anders der **autoritäre Führungsstil**: Er ist von einer starken Dominanz des Lehrers, der Lehrerin gekennzeichnet. Die Schüler/innen werden in Entscheidungsprozesse nicht einbezogen, die Struktur des Unterrichts ist im Vorhinein nicht bekannt, das Nähe-Distanz-Verhältnis eher unterkühlt und unpersönlich und als Erziehungsmaßnahmen gelten Drohungen, Strafen und Einschüchterungen. Autoritär geführte Gruppen weisen aggressivere Tendenzen auf, dies vor allem gegenüber Gruppenmitgliedern, weniger gegenüber dem Lehrer, der Lehrerin. Kreativität und Spontaneität sind eingeschränkt. (vgl. Grob, 2007, S. 189f; Hobmair, 2008, S. 215)

Für den **Laissez-faire Stil** ist überwiegend passives Verhalten des Lehrers, der Lehrerin kennzeichnend. Die Rolle der Lehrperson ist in hohem Maße durch das Anbieten von Materialien bestimmt. Dabei steht die Lehrperson zur Unterstützung in den Untergruppen zur Verfügung. Vorschläge aus der Klasse werden aufgegriffen, häufig aber aufgrund zu langer, nutzloser Diskussionen nicht umgesetzt. Klare Strukturen sind Mangelware. Die Grundhaltung der Lehrperson ist freundlich, jedoch neutral. Laut den Ergebnissen aus der Erziehungsstilforschung erzielt dieser Führungsstil die geringsten Lernerfolge. (vgl. Hobmair, 2008, S. 216; Zimbardo, 1995, S. 84)

Tausch und Tausch haben Anfang der 70er Jahre ein anderes Konzept zur Einteilung der Verhaltensweisen entwickelt, das sich an Dimensionen orientiert (**dimensionsorientiertes Konzept**). Aus ihrer Sicht sind verschiedene Verhaltensweisen nicht voneinander zu trennen, weshalb eine Einteilung nach Stilen für die Forscher/innen nicht möglich erscheint. Sie begründen dies wie folgt:

- Die Einzelmerkmale werden dem jeweiligen Führungsstil zu subjektiv zugeordnet (kontrollierte empirische Befunde fehlen).
- Die Typenkonzepte (Führungsstile) werden nicht präzise genug durch Merkmale und deren Ausprägung definiert.
- Die Einschätzung ist aufgrund der fehlenden präzisen Merkmalskategorien wenig verlässlich und objektiv.
- Die Einordnung in zwei bis drei Typen ist zu wenig differenziert.

(Tausch & Tausch, 1973, S. 170)

Für Tausch und Tausch stehen die Lenkungs- und emotionale Dimension im Vordergrund. Die emotionale Dimension ist die Komponente der Wertschätzung, die entweder hoch oder gering sein kann. In der Endausarbeitung bzw. den Überarbeitungen des Ansatzes sind letztlich vier Dimensionen definiert worden: (1) Achtung – Wärme – Rücksichtnahme vs. Missachtung - Kälte – Härte; (2) Verstehen vs. kein Verstehen; (3) Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit (kongruentes Verhalten) vs. Fassadenhaftigkeit – Nichtübereinstimmung – Unechtheit (inkongruentes Verhalten); (4) Viele fördernde nicht dirigierende Tätigkeiten vs. keine fördernden nicht dirigierenden Tätigkeiten (vgl. Tausch & Tausch, 1973, S. 152ff; Hobmair, 2008, S. 213ff; Schönbächler, 2008, S. 29)

Tausch & Tausch haben für die Erziehungsstilforschung wesentliche Impulse geliefert, vor allem auch deshalb, weil sie erstmals die Wertschätzung ins Zentrum gerückt haben. Trotzdem sind die Forschungsergebnisse zu ihren Herangehensweisen nicht aussagekräftig genug, unter anderem weil sich das Konzept ausschließlich auf die Beobachtung der sprachlichen Äußerungen beschränkt. Mimik, Gestik und andere Bereiche bleiben unberücksichtigt. (vgl. Hobmair, 2008, S. 223)

Eine andere Einteilung von Führungsstilen ist aus den Studien von Mayr, Eder und Fartacek (1991) zu den pädagogischen Handlungsstrategien entstanden. Demnach werden vier Lehrertypen<sup>110</sup> in der Klassenführung unterschieden, die „aus Lehrer- und Schülersicht Erfolg versprechender sind als andere. Es zeigten sich z.B. weniger Störungen im Unterricht, höhere Mitarbeit der Lernenden und auch positivere Einstellungen zu Lehrpersonen, die auf eine der folgenden Strategien setzten: [...]“ (Mägdefrau, 2010, S. 64) (vgl. Mayr, 2007, S. 9; Lohmann, 2011, S. 34ff):

- (1) der kommunikativ-beziehungsorientierte Typ („Sozialpädagoge“)
- (2) der fachorientierte Typ („Fachmann“)
- (3) der disziplinentypische Typ („Dompteur“)
- (4) der arbeitsökonomische Typ („Tendenz zur Mitte“)

---

<sup>110</sup> Eine ausführliche Beschreibung der vier Typen ist unter 2.3.4.5.2 zu finden.

Je nach Person variieren die Typen innerhalb der Klassenführung. Eine Lehrkraft, die überwiegend kommunikativ-beziehungsorientiert ist, kann aber sehr wohl auch in entsprechenden Situationen auf die Disziplinorientierung zurückgreifen und umgekehrt. Meistens entspricht die grundlegende Verhaltensdisposition einer Person einem der angeführten Typen im überwiegenden Maße. Trotzdem darf nicht unbeachtet bleiben, dass es hier eine Bandbreite gibt, wenngleich es auch möglich ist, dass unabhängig von Situation und Klasse eine Lehrkraft ausschließlich ihren „Typ“ umsetzt. (vgl. Mayr, 2007, S. 8; Mayr, 2012b, S. 10)

### **Abschließende Bemerkungen zu den Führungsstilen und ihrer Wirkung**

Aktuell werden die Ergebnisse zur Erziehungsstilforschung<sup>111</sup> kritisch betrachtet. Ihren Höhepunkt erreichte sie in den 60er und 70er Jahren. Die daraus gewonnen Einsichten sind als Grundlage auch für die heutige Betrachtungsweise der Klassenführung hilfreich.<sup>112</sup> Sie stellen eine Orientierungshilfe dar, um die Erzieher/innen-verhaltensweisen besser zu verstehen. Erziehung und ihre Wirkung gestalten sich aber viel umfangreicher und die Herangehensweise für einen validen Erkenntnisgewinn muss multipler erfolgen. Wie schon erwähnt, kann schwer von einem einzig erfolgreichen Führungsstil ausgegangen werden. Eine Untersuchung von Dubs (1995, S. 62) ergab, dass die besten Lernergebnisse bei systematisch/indirektem und exemplarisch/direktem Unterricht erzielt wurden. Zusammenfassend bedeutet dies, dass erfolgreicher Unterricht sowohl strukturierte als auch flexible Elemente braucht. Ein Ergebnis, das gegen die Wahl eines einzig richtigen Führungsstils spricht.

Erkenntnisse aus der neueren Klassenführungsforschung wie bei Helmke (2003) zeigen, dass eine effektive Klassenführung erstaunlich viele Parameter des autoritativen Erziehungsstils aufweist. Ein hohes Maß an Lenkung und Kontrolle verbunden mit einem hohen Maß an Zuwendung und Wertschätzung hält Unterrichtsstörungen gering und sorgt für effiziente Lernzeit. (vgl. Helmke, 2003, zit. nach Schönbächler, 2008, S. 198)

---

<sup>111</sup> vgl. Lüders und Rauin, 2008, S. 723f

<sup>112</sup> Vgl. dazu auch die Studien von Merckens/Claßen/Bergs-Winkels (1997, S. 104ff): Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit - Erziehungsstil der Eltern – Leistungsorientierung (Ost-West-Studie in Deutschland bei 12- bis 16 jährigen Schuljugendlichen).

Die Ergebnisse von Helmke und auch anderen<sup>113</sup> unterstreichen: **Damit Führung gelingen kann, sollte auch die Führungsrolle eingenommen werden.** Das ist eine Sichtweise, die in den letzten Jahren erst wieder „gesellschaftsfähig“ geworden ist, während davor eine starke Orientierung auf ein partnerschaftliches Miteinander vorhanden war. „Wer liebt, diszipliniert!“, heißt es bei Vanek-Gullner (2006, S. 6). Liebe und Disziplin schließen sich in der aktuellen Erziehungsforschung nicht mehr aus, sondern ergänzen sich wertvoll, vor allem dann, wenn der Faktor „Wertschätzung“ bei der Durchführung von Lenkung und Kontrolle besonderes Gewicht hat.

Als weitere Orientierung dient die Erkenntnis: „Bei einfacheren kognitiven Lernzielen, eher ängstlicheren und schwächeren Schülern sowie im Grundlagenunterricht sollte eine stärkere Tendenz zur Strukturierung und Lenkung (immer bei grosser<sup>114</sup> Wertschätzung der Schüler) angestrebt werden. [...] Bei anspruchsvollen kognitiven sowie bei affektiven und sozialen Lernzielen sowie bei gewandteren Lernenden ist ein indirektes Lehrerverhalten wirksamer.“ (Dubs, 1995, S. 63)

Mayr, Eder und Fartacek (Mayr, 2007) haben ihre Einteilung in die vier Lehrertypen auf Basis des Experten-Paradigmas und dem Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit<sup>115</sup> (Helmke, 2007a) vorgenommen. Aufgrund des Paradigmenwechsels wird davon ausgegangen, dass Unterricht ein komplexes Ganzes ist, das nicht auf einzelne Variablen wie zB Führungsstil, eingeschränkt werden kann. Die von Mayr et al. (Mayr, 2007) entwickelten Typen gelten als theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit. Ihre Entwicklung basiert auf den Erkenntnissen aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) und den damit verbundenen drei Dimensionen: *Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren.*

Als wichtige Einsicht aus den Erziehungsstilforschungen der vergangenen Jahrzehnte bleibt vor allem eine Feststellung, der besonderes Gewicht zukommen sollte und auch zukommt: Wertschätzung den Schülerinnen und Schülern gegenüber ist ein wesentlicher Faktor für gelingende Klassenführung und Lernerfolg.

---

<sup>113</sup> weitere Ergebnisse vgl. Schönbächler (2008, S. 198f)

<sup>114</sup> Schreibweise aus dem Original übernommen.

<sup>115</sup> siehe 2.3.4.5

*Lenkung und Beziehung gehören in der Pädagogik somit zusammen, lassen sich gar nicht ohne nachteilige Folgen voneinander trennen. Lenkung ohne Beziehung tut weh, Beziehung ohne Lenkung wird blind. Ein antinomisches Verständnis von Klassenführung verbindet Lenkung/Beeinflussung und Wertschätzung/Achtung.*<sup>116</sup> (Ruedi, 2011, S. 75)

### 2.3.4 Theorien zur Klassenführung

Die theoretischen Grundlagen zum Thema Klassenführung haben sich seit Beginn des 20. Jhdts. stark gewandelt. Unterricht ist außergewöhnlich komplex. Die Bedeutung von reibungslosem Unterricht und einer damit verbundenen effizienten Lernzeit wird immer wieder betont und beforscht (zB SCHOLASTIK-Studie; Helmke & Schrader, 1998). Erfolgreicher Unterricht ist ein Konglomerat von vielen verschiedenen Aspekten. Diese Vielschichtigkeit ist es auch, die eine Festlegung der Wirkungsmechanismen so schwierig gestaltet. So unterscheiden sich die einzelnen Strömungen in ihrer Herangehensweise und die entwickelten Konzepte in Bezug auf die Gewichtung der einzelnen Elemente von Unterricht.

Die unterschiedlichen Bewegungen nahmen ihren Ursprung im anglo-amerikanischen Raum. Bei inhaltlicher Übereinstimmung sind trotzdem in Bezug auf die Abgrenzung und Bezeichnung der einzelnen Ansätze verschiedene Benennungen und Einteilungen in der Wissenschaft vorhanden. So findet man zB bei Brophy (2006, S. 19ff) fünf Phasen. Andere Ansätze (vgl. Dubs, 1995; Bromme 2008) gliedern die Entwicklung nach den Paradigmen<sup>117</sup>, wenngleich bei Dubs (1995) die Paradigmen nochmals zwischen jenen des Lehrens und Lernens und jenen der Unterrichtsforschung unterschieden werden. Bei Schönbacher (2008) sind verschiedene Strömungen in den einzelnen Theorien zusammengefasst. Neuere Ansätze werden häufig auch als „konstruktivistisches Paradigma“ (Kleickmann, 2008, S. 15) bezeichnet.

---

<sup>116</sup> [Hervorhebung der Autorin]

<sup>117</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zum Paradigmenwechsel Kap. 2 Einleitung.

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Einteilung gewählt, die grundsätzlich auf den Paradigmen<sup>118</sup> der Lehr- und Lernforschung fußt (Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma, Experten-Paradigma). Die behavioristischen sowie die neueren Ansätze<sup>119</sup> werden in einer eigenen Kategorie behandelt.

Im geschichtlichen Rückblick zeigt sich, dass von 1900 bis etwa 1950 Disziplin und Ordnung im Vordergrund standen. Die theoretischen Grundlagen bildeten Expertinnen- und Expertenmeinungen.<sup>120</sup> In den 50er Jahren zeichneten die ersten empirischen Studien zur Klassenführung für eine Veränderung dieser Sichtweise verantwortlich. Die **behavioristischen Ansätze**, deren Fokus auf der Wirkung von Lob und Bestrafung liegt, stehen bis etwa 1960 im Vordergrund.

In den 60er Jahren entwickelt sich eine neue Denkweise, die sich der Prävention von Unterrichtsstörungen widmet. Sie wird in die Zeitspanne von 1960 – 1980 eingeordnet und die dazugehörigen Konzepte werden als **ökologische Ansätze bzw. als Persönlichkeitsparadigma** bezeichnet.

Ab den 80er Jahren wird die Herangehensweise an „classroom-management“ auf die verschiedenen Facetten des Unterrichts ausgedehnt. Nun wird der Blickwinkel auf den Zusammenhang von Schüler/innenleistungen und Klassenführung ausgeweitet. Diese **Prozess-Produkt-Forschung** bezieht den Prozess (Lehrer/innenverhalten) und das Produkt (Lernergebnis) ein, lässt jedoch die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrperson größtenteils unberücksichtigt. Daran anschließend entwickelt sich das **Experten-Paradigma**, das heutzutage seine Fortsetzung in der Verbindung aller drei beschriebenen Paradigmen bzw. in der Einführung des konstruktivistischen Paradigmas (vgl. Kleickmann, 2008) und weiterer Ansätze findet.

---

<sup>118</sup> Vgl. Begriffsklärung Paradigma und Paradigmenwechsel: Kron, 2009, S. 293ff.

<sup>119</sup> Die Bezeichnung ist frei von der Autorin gewählt. Darunter werden ausgewählte Ansätze, die eine Weiterentwicklung des Experten-Paradigmas beinhalten, verstanden.

<sup>120</sup> Expertinnen und Experten waren erfahrene Lehrpersonen, die auf die pädagogischen Fragen mit einer Sammlung von Ratschlägen antworteten.

#### 2.3.4.1 Behavioristische Ansätze

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Behaviorismus mit den lerntheoretischen Ansätzen bereits im Kapitel 2.1.3 (Selbstkonzepten in den Persönlichkeitstheorien) vorgestellt. In Erweiterung des bereits unter 2.1.3 Angeführten wird hier insbesondere auf die Situation der Klassenführung eingegangen.

Im Fokus der behavioristischen Ansätze steht die Verhaltenskontrolle. In ihrer wissenschaftlichen Herangehensweise arbeiteten sie deduktiv und erhielten ihre Forschungsergebnisse aus experimentellen Untersuchungen.<sup>121</sup> Unter diesem Blickwinkel waren auch die empirischen Untersuchungen aufgebaut, die sich die Frage stellten, wie Verhalten (in der Klasse) gesteuert werden kann. „The stimulus is a cue that tells students that certain forms of behavior are desired in the situation and performing these behaviors will gain them access to reinforcement.“ (Brophy, 2006, S. 25) Die Konditionierung<sup>122</sup> möchte Verhalten so verstärken, dass es sich dauerhaft manifestiert. Lob und Bestrafung sind damit Erziehungsmittel, die das gewünschte Verhalten bekräftigen bzw. unerwünschtes löschen sollen. (vgl. Dubs, 1995, S. 24) Die Einführung von Regelsystemen galt als besonders wesentlich. Durch die sofortige Verstärkung des gewünschten Verhaltens (Einhaltung der Regeln) sollte die entsprechende Konditionierung erfolgen. (vgl. Mägdefrau, 2010, S. 51)

In ihren frühen Studien haben sich die Behavioristen verstärkt auf das reine beobachtbare Verhalten (wie zB auf dem Platz sitzen, ruhig sein usw.) beschränkt, später versuchten sie in den Laborstudien den Fokus auszuweiten. Dies hatte den Nachteil, dass sich vieles im Feld nicht wiederholen ließ. Je nach Klassensituation bzw. je nach Persönlichkeitsstruktur der Lehrperson brachte zB das Erziehungsmittel „ignorieren“ häufig nicht den gewünschten Erfolg. Menschliches Verhalten ließ sich nicht in der Art und Weise erklären, wie erwartet. (vgl. Brophy, 2006, S. 26f)

---

<sup>121</sup> vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 58

<sup>122</sup> Vgl. klassische Konditionierung (Pawlow) – Gluck, Mercado & Myers, 2010, S. 21f; instrumentelle Konditionierung (Thorndike) – ebd. S. 23f; operante Konditionierung (Skinner) – ebd. S. 31f, siehe Kap 2.1.3.

Obwohl Skinners operante Konditionierung bereits eine Erweiterung der klassischen Konditionierung darstellte, konnte trotzdem die Übertragbarkeit der Laborergebnisse auf die Klassensituation nicht generalisiert werden. Dies führte dazu, dass auch die Behavioristen selbst sich mehr Banduras sozial-kognitiver Theorie<sup>123</sup> zuwandten. (vgl. Brophy, 2006, S. 26f; Gluck, Mercado & Myers, 2010, S. 31f, S. 301ff) Hier standen weniger die Konditionierungsprozesse im Vordergrund als das Verhalten und die Überzeugung, dass dieses durch kognitive Prozesse, wie Denken und Einschätzen möglicher Konsequenzen, erklärt werden kann. (vgl. Gluck, Mercado & Myers, 2010, S. 440ff)

Auch wenn die behavioristischen Ansätze nicht den Erklärungsansatz für Klassenführung liefern, so sind auch heute noch gewisse Lernprozesse der Konditionierung unterworfen. So werden beispielsweise Grundfertigkeiten nach wie vor intensiv geübt oder Lernziele in kleine Lernschritte aufgeteilt. Die Vorgangsweise *vom Einfachen zum Schwierigen* hat ebenfalls noch Gültigkeit und regelmäßiges Feedback, das der Verstärkung gleichkommt, gehört zum aktuellen Lehrer/innenhandeln. (vgl. Dubs, 1995, S. 24f) Im Hinblick auf den gültigen Erfolgsindikator „klare Regeln und Vereinbarungen“ spielen behavioristische Ansätze im Klassenzimmer nach wie vor eine bedeutende Rolle. (vgl. Landrum & Kauffman, 2006, S. 47ff; Schönbacher, 2008, S. 58f)

#### 2.3.4.2 Ökologische Ansätze

Bei den ökologischen Ansätzen steht die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt im Vordergrund. Erstmals geht es darum, Unterrichtsstörungen vorzubeugen, die Prävention gewinnt an Bedeutung. (vgl. Mägdefrau, 2010, S. 53f)

Doyle hält sehr treffend die Situation mit ihren unterschiedlichen Faktoren fest, die auf eine Lehrperson in Kombination mit einer Klasse von 25 heterogenen Schülerinnen und Schülern wartet, wenn sie die Klasse betritt: „Multidimensionalität [...], Simultaneität [...], Immediacy [...], Unpredictability [...], Publicness [...], History [...]“ (1977 zit. nach Doyle, 2006, S. 98)

---

<sup>123</sup> Aus diesem theoretische Konstrukt ist das Konzept der Selbstwirksamkeit entstanden ist (siehe 2.2.2).



Er fährt fort:

*All of these factors combine to create demands and pressures on participants as activities are played out in these environments. These demands and pressures are placed especially on teachers who carry professional adult responsibility for planning and monitoring classroom management, namely, to establish and sustain order (cooperation) in educative activities that fill the available time. (Doyle, 2006, S. 99)*

In diesem Ansatz geht es nicht darum, dass sich das Miteinander an der Stille, der Aktivität oder der Einhaltung von strikten Regeln misst. Eine gemeinsame Gestaltung des *Lebensraums Unterricht* ist das Ziel. Im Vordergrund stehen die Lehrperson und ihr Tun. Diese Fokussierung auf das Lehrer/innenhandeln ist der Kern des Persönlichkeitsparadigmas. Erstmals in den Ansätzen zur Klassenführung geht es nicht mehr darum, zu intervenieren und entsprechend „richtige“ Handlungsweisen bei Störungen an den Tag zu legen, sondern vielmehr darum, was vorab zu tun ist, damit möglichst wenige Störungen auftreten. Dies wird auch deshalb für wichtig erachtet, weil das Eingreifen bei Unterrichtsstörungen und die damit verbundene Unterbrechung und „Maßregelung“ meist nur einzelne Schüler/innen betrifft, während der Rest der Klasse entsprechend aufmerksam dem Unterricht folgt bzw. folgen würde. Mit der Unterbrechung wird die Beziehungsstruktur zu allen belastet. (vgl. Doyle, 2006, S. 115ff) Ein Grund mehr, warum die präventiven Maßnahmen besonders Gewicht haben sollten.

Pionierarbeit leistete in diesem Bereich Kounin (vgl. Kounin, 2006, S. 17ff, 77ff) mit seinen zur Disziplinproblematik stammenden Erkenntnissen aus den 70er Jahren. Seit seinen Arbeiten ist bekannt, dass die Art der Reaktion, die auf eintretende Störungen seitens der Lehrperson folgt, kaum bestimmend ist, ob ein Unterricht eine geringe Störungsrate aufweist. (vgl. Eikenbusch, 2009, S. 8; Nolting, 2011, S. 30ff; Nolting, 2003, S. 54f; Ruedi, 2011, S. 63ff; Teml & Teml, 2006, S. 61f)

Ausschlaggebend ist, was vor den Störungen passiert. Die Prävention gewinnt damit mehr an Bedeutung als die Reaktion. Laut den Befürworterinnen und Befürwortern des Ansatzes hat dies zur Folge: Die Art, wie Lehrpersonen disziplinieren, autoritär oder kooperativ, also welchen Führungsstil sie dabei an den Tag legen, hat keine Relevanz.

Vielmehr geht es um das *Davor*. (vgl. Nolting, 2011, S. 32ff; Nolting, 2003, S. 54f; Ruedi, 2011, S. 64f; Werning, 2009, S. 8)

Wenn Kounin von den „Techniken der Klassenführung“ spricht, so sind damit explizit folgende Maxime gemeint:

- Allgegenwärtigkeit des Lehrers
- Überlappung, Dynamik und Reibungslosigkeit
- Geschmeidigkeit des Unterrichts und
- Gruppenaktivierung

(vgl. Kounin, 2006, S. 148; Seibert, 2012, im Druck)<sup>124</sup>

Kounin (2006, S. 101f) meint mit Prävention durch Unterrichtsfluss nicht nur, dass der Unterricht substantiell sein sollte, sondern auch, dass Verzögerungen, Unterbrechungen vermieden werden sollen. Wartezeiten, wie zB das Aufbauen von Geräten, sind unruhefördernd. Besonders interessant erscheint der Aspekt, dass das Besprechen von Unterrichtsstörungen mit der ganzen Klasse zu noch mehr Störungen führen kann. Studien zeigen, dass Lehrende, die den „Akzent auf die Aufgabe“ (Nolting, 2003, S. 54f) legen und die Schüler/innen zur Lernaktivität zurückholen, mit weniger Disziplinproblemen konfrontiert sind.

Doyle (vgl. 2006, S. 118ff) sieht die Schwierigkeit des Ansatzes in seiner Überprüfbarkeit. Es gibt nur wenige Studien dazu. Als Fazit hält er retrospektiv fest, dass der ökologische Ansatz die Klasse als Ganzes ins Zentrum von Klassenmanagement gerückt hat.<sup>125</sup> Der Ansatz reicht aber nicht aus, um die Komplexität von Klassenmanagement/Klassenführung zu erklären.

#### 2.3.4.3 Prozess-Produkt-Forschung

Die Prozess-Produkt-Forschung zur Klassenführung hat zum Teil in den 60er Jahren (ausgehend vom anglo-amerikanischen Raum) begonnen und erreichte ihren Höhepunkt in den 80er Jahren. Ihr Ziel ist weiter gesteckt, als dies in den bisherigen Ansätzen der

---

<sup>124</sup> vgl. auch Kosinar, 2011, S. 40f; Ruedi, S. 64f; Schönbächler, 2008, S. 26

<sup>125</sup> Doyle war bereits in den 80er Jahren in die Genese des Ansatzes involviert.

Fall war. Sie möchte nicht nur die Parameter für erfolgreiches Unterrichtsverhalten erfassen, sondern auch die Überprüfung der dadurch entstandenen Resultate ermöglichen. Gettinger & Kohler (2006, S. 74) fassen die vier Variablen, die in der Prozess-Produkt-Forschung ausschlaggebend sind, wie folgt zusammen: „(a) presage variables (zB Geschlecht, Alter); (b) context variables (zB Unterrichtsgegenstand, Klassengröße); (c) process variables (zB Verhaltensweisen während des Unterrichts); (d) product variables (zB Lernergebnisse)“

Untersucht wird immer die Beziehung zwischen dem Lehrer/innenverhalten (Prozess) und dem Lernerfolg (Produkt/Outcome). (vgl. Dubs, 1995, S. 33; Gettinger & Kohler, 2006, S. 75) Es geht um Wirksamkeiten, gleichzeitig bildet die Persönlichkeit des Lehrenden – entgegen dem Persönlichkeitsparadigma – nicht den ausschlaggebenden Faktor. (vgl. Bromme, 2008, S. 160f; Weinert, 1996, S. 141ff<sup>126</sup>) Die theoretische Beeinflussung des Behaviorismus ist nach wie vor gegeben, was sich in der Art der wissenschaftlichen Herangehensweise widerspiegelt. Sie ist gekennzeichnet durch das direkte Beobachten anhand eines Kategoriensystem während des Unterrichts oder untermittelbar danach<sup>127</sup>: „Process measures typically were developed from codings and ratings made during or immediately following classroom observations.“ (Brophy, 2006, S. 29) Feldstudien, Experimente, ATI-Untersuchungen<sup>128</sup> sowie Metaanalysen sind gebräuchlich. (vgl. Dubs, 1995, S. 33f) Kounins Arbeiten flossen und fließen bei den Vertreterinnen und Vertretern des Ansatzes in unterschiedlicher Stärke ein. Zum Teil wurden Replikationsstudien durchgeführt und um eigene Parameter erweitert (zB Anderson, Evertson & Brophy, 1979 zit. nach Brophy, 2006, S. 29).

Nach Evertson und Harris (1992 zit. nach Schönbächler, 2008, S. 27) zeichnen sich effektive Lehrende bezogen auf die Ergebnisse aus der Prozess-Produkt-Forschung durch folgende Charakteristika aus: effektive Zeitnutzung, Implementierung von Gruppenstrategien, hohe Beschäftigung der Schüler/innen, klare Regeln, Implementierung des Regelsystems zu Schuljahresbeginn (um so möglichen Problemen

---

<sup>126</sup> Überarbeitete Fassung der „Hans Aebli Vorlesung“, gehalten am 26.4.1996 an der Universität Zürich anlässlich der Inauguration der „Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz.“

<sup>127</sup> Das geschieht vor allem in Form von Feldstudien.

<sup>128</sup> ATI=Aptitude-Treatment-Interaction: Hier werden auch Eigenschaften der Lernenden mit einbezogen. (vgl. Dubs, 1995, S. 34)

vorzubeugen). Als Ergebnis sind Lehrer/innenverhaltensweisen festzumachen, die auch Kounin in den „Techniken zur Klasseführung“ angeführt hat. (vgl. Brophy, 2006, S. 30, Kounin, 2006; S. 148; Nolting, 2011, S. 43)

Der Ansatz wurde vermehrt in Frage gestellt<sup>129</sup>, weil anspruchsvolle kognitive Prozesse nicht einbezogen wurden und auch weil die Untersuchungsdesigns linear gestaltet waren. Des Weiteren wurde zunehmend deutlich, dass die Operationalisierung des Lehrer/innenverhaltens sehr schwierig ist und eine Beschränkung auf das Beobachtbare zu wenig Aussagekraft besitzt. Die Forschungsbefunde zeigten häufig widersprüchliche Ergebnisse. (vgl. Bromme, 2008, S. 161f; Dubs, 1995, S. 35f; Gettinger & Kohler, 2006, S. 77) Trotzdem hat der Ansatz viele wichtige Erkenntnisse in die Lehr- und Lernforschung gebracht: „Research within a process-outcome paradigm attests to the important role of the teacher in creating and maintaining a positive classroom environment that promotes academic and social competence.“ (Gettinger & Kohler, 2006, S. 88)

#### 2.3.4.4 Experten-Paradigma

Das Experten-Paradigma stellt wieder verstärkt die Lehrperson, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Persönlichkeit in den Vordergrund. Die Suche nach „dem guten Lehrer, der guten Lehrerin“ wird erneut aufgenommen. Dabei bleibt die Suche nicht auf Persönlichkeitseigenschaften – wie im Persönlichkeitsparadigma – beschränkt, sondern die Kompetenzen, über die eine Lehrperson verfügen sollte, werden berücksichtigt. Die Erforschung der komplexen kognitiven Prozesse nimmt großen Raum ein.

Die Lehrperson wird als Expertin/Experte mit breitem theoretischem Wissen gesehen, die zwei Rollen gleichzeitig im sozialen System einnimmt: Teil des Systems Unterricht sein und das System Unterricht organisieren.<sup>130</sup> Im Unterschied zum Persönlichkeitsparadigma wird davon ausgegangen, dass die erforderlichen Fähig- und Fertigkeiten und das professionelle Wissen seitens der Lehrperson erlernbar, ausbaubar und trainierbar sind. So entwickelte sich der Begriff der *Lehrer/innenprofessionalität*,

---

<sup>129</sup> Selbst durch die Mitbegründer/innen dieses Ansatzes.

<sup>130</sup> vgl. systemische Theorien, Schönbächler, 2008, Kap. 3.2.5

der häufig mit dem Verfügen über differenzierte Kompetenzen beschrieben wird. (vgl. Bromme, 2008, S. 161ff; Oser, 2001, S. 322; Weinert, 1996, S. 148f) Trotz der Komplexität, die das Thema Lehrer/innenprofessionalität umfasst, lassen sich nach Weinert (1996, S. 148f) Unterrichtsexpertinnen und –experten von jenen, die es nicht sind, unterscheiden:

*Es ist keineswegs nur das im Laufe einer langen Zeit erworbene, im Gedächtnis gespeicherte Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten; entscheidend ist vielmehr, daß mit Hilfe dieses Wissens während des Unterrichts unter extremem Handlungsdruck vom Lehrer mentale Situationsmodelle gebildet werden können, die es ihm oder ihr gestatten, aus der Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer die relevanten auszuwählen und zu verarbeiten, Entscheidungen verschiedenster Art zu treffen, Probleme zu erkennen, zu lösen und auf diese Weise pädagogisch sensibel, aber auch erfolgreich zu handeln. (Weinert, 1996, S. 148f)*

Damit stellt das Experten-Paradigma die umfangreichste Herangehensweise dar. Das unter 2.3.4.5.2 vorgestellte Modell von Mayr, Eder & Fartacek (1991) orientiert sich an diesen Parametern und die Autoren entwickelten darauf aufbauend die Faktoren für eine erfolgreiche Klassenführung. Das unter 2.3.4.5.1 vorgestellte Modell von Helmke (2007a) fußt auf allen bisher angesprochenen Modellen und baut diese noch weiter aus.

#### 2.3.4.5 Neuere Ansätze

In der aktuellen Lehr-Lernforschung gelten die beiden nachfolgend vorgestellten Modelle als beispielhaft. Während in Helmkes „Angebot-Nutzungs-Modell“ die Verbindung aller drei Paradigmen gesehen wird, werden die vier Lehrertypen nach Mayer, Eder & Fartacek als Weiterentwicklung des Experten-Paradigmas beschrieben.<sup>131</sup> Beide Ansätze würden sich auch in die Beschreibung des „konstruktivistischen Paradigmas“<sup>132</sup> einfügen. Das Modell von Helmke wurde aufgrund seiner weiten Verbreitung und seiner Aktualität ausgewählt, die Typen von Mayer, Eder & Fartacek bilden die theoretische Grundlage für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit.

---

<sup>131</sup> Wobei auch Helmkes Ansatz von den Autoren beachtet wurde (vgl. Mayr, 2007).

<sup>132</sup> vgl. Kleickmann, 2008, S. 15

### 2.3.4.5.1 Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ nach Helmke (2007a)

Das exemplarische „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ von Helmke<sup>133</sup> (2007b, S. 2) beinhaltet beide Perspektiven (Prozess und Produkt), die für erfolgreichen und qualitätsvollen Unterricht verantwortlich gemacht werden (siehe Abb. 5) Die Prozessebene bezieht sich auf die Interaktionsprozesse, die innerhalb des Unterrichts stattfinden. Es handelt sich dabei um jene Ebene, die auch schon in den früheren Forschungsansätzen im Mittelpunkt stand. Erweitert wurde diese Sichtweise um die Produktebene, die Zielkriterien wie zB Motivations- oder Leistungsentwicklung beinhaltet. Damit wird erstmals auch die „Outputorientierung“ aufgenommen. „Unterricht ist dieser Sichtweise zufolge so gut oder so schlecht wie die nachweislichen Wirkungen, die er erzielt hat.“ (Helmke, 2007b, S. 3)

Das umfangreiche „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ von Helmke zeigt die Komplexität von Unterricht und die „möglichen Mechanismen seiner Wirksamkeit“ (Helmke, 2007b, S. 2):

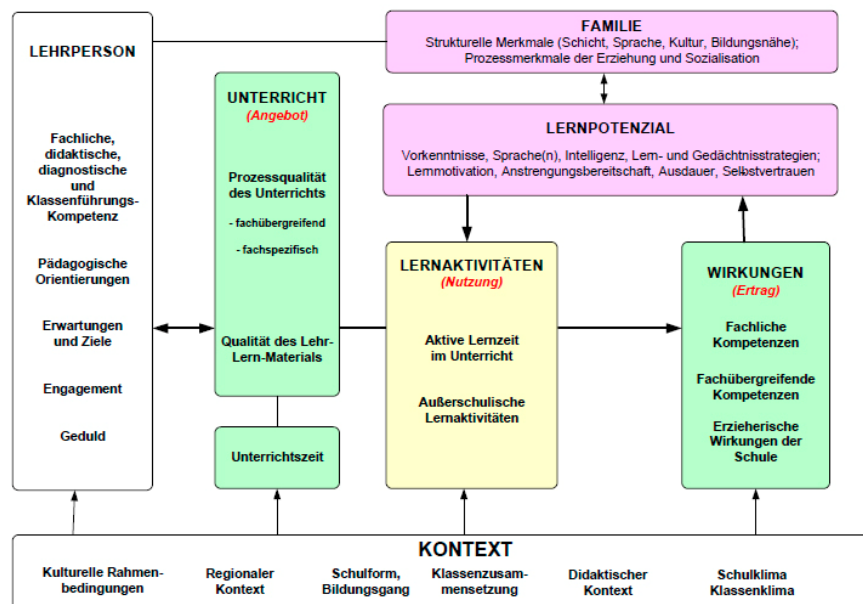


Abbildung 5:

Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (Helmke, 2007b, S. 2)

<sup>133</sup> Ergänzend sei angemerkt: Helmke (2007b) führt an, dass im Prozess-Produkt-Paradigma das Merkmal „Lehrerpersönlichkeit“ unberechtigt in den Hintergrund gerückt sei. Er verweist auf den wesentlichen Einfluss, den der Faktor Lehrerpersönlichkeit hat.

Für Helmke (2007b, S. 3ff) lassen sich aus seinem Modell *fünf Wirkungen* ableiten:

- Schulische Leistungen sind das Ergebnis eines Zusammenspiels von einer Reihe von Faktoren, von denen Unterricht nur einen darstellt
- Die Angebots-Nutzungs-Metapher ist reversibel zu sehen: Lehrer – Schüler – Lehrer – Schüler untereinander (Schüler/innen nehmen Lehrer/in- oder Tutor/innenrolle ein, helfen sich gegenseitig, Lehrer/in lernt aus Fehlern der Schüler/innen und den eigenen, Schüler/innen nehmen Lernangebot der Lehrperson an oder nicht ....)
- Die Rolle der Lehrperson beinhaltet vier grundlegende Kompetenzen: fachlich, didaktisch, diagnostisch, Klassenführungskompetenz
- Die Rolle der Vorkenntnisse ist Eingangsbedingung für den folgenden Unterricht (und bleibt zu oft unberücksichtigt)
- Wechselseitige Kompensierbarkeit der Merkmale

Der letzte Punkt „Wechselseitige Kompensierbarkeit der Merkmale“ meint, dass aus dem Angebots-Nutzungs-Modell nicht in jeder Unterrichtseinheit alle Merkmale zu gleichen Anteilen vorhanden sein können, ein Anspruch, den auch Helmke nicht erhebt, ganz im Gegenteil: „Bei je mehr Merkmalen sich eine positive Ausprägung findet, desto wahrscheinlicher ist der Lernerfolg. Die Expertise- und Best Practice-Forschung zeigt indes, dass das Unterrichtsprofil nachweislich sehr erfolgreicher Lehrpersonen keineswegs durchwegs im Maximalbereich liegt, sondern gemischt ist.“ (Helmke, 2007b, S. 5)

In Bezug auf die Führungsstile lehnt sich Helmke an das Modell der vier Dimensionen (Lenkung/Zuwendung) nach Baumrind (1991)<sup>134</sup> an.

Für einen qualitätvollen Unterricht macht er folgende Bereiche fest:

(Effiziente) Klassenführung, Lernförderliches Klima, (Vielfältige) Motivierung, Klarheit und Strukturierung (und Verständlichkeit), Schülerorientierung (Unterstützung), Aktivierung (Förderung aktiven, selbstständigen Lernens), Sicherung (Konsolidierung, Intelligentes Üben), (Ziel-, Kompetenz-) Wirkungsorientierung,

---

<sup>134</sup> siehe 2.3.3

Passung/Umgang mit Heterogenität und Methodenvielfalt (Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen) (Helmke, 2007b, S. 8ff; Klenck<sup>135</sup>, 2009, S. 55)

Helmkes Modell gehört zu den umfangreichsten in der Lehr- und Lernforschung und versucht möglichst alle Parameter des komplexen Konstrukts „Unterricht“<sup>136</sup> zu erfassen.

#### **2.3.4.5.2 Klassenführung aus Sicht der vier Lehrertypen nach Mayr, Eder & Fartacek (1991)**

Unterrichtsstörungen sind nicht nur für Lehren und Lernen belastend, sondern auch für die Lehrperson selbst. Psychische und physische Probleme für Lehrerinnen und Lehrer sind nicht selten die Folge, wenn die Störungen im Unterricht überhandnehmen. Ganz abgesehen davon, dass das Ziel von Unterricht immer die möglichst effiziente Nutzung der Lernzeit ist und sein sollte.<sup>137</sup> Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich in den Inhalten und Einstellungen, die sie vermitteln wollen. Unabhängig davon ist eine aktive Mitarbeit verbunden mit einem hohen Maß an Aufmerksamkeit seitens der Schülerinnen und Schüler für ein Gelingen unabdingbar.

Um diese Aufmerksamkeit zu erreichen, braucht es eine Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern. Dies gelingt nur, wenn die Beziehungsebene zwischen den Beteiligten: Lehrer/in – Schüler/innen so weit intakt ist, dass keine gravierenden Störungen vorliegen. (vgl. Lohmann, 2011, S. 28)

Das heißt nicht, dass die „Kuschelpädagogik“ Einzug halten sollte<sup>138</sup>, ganz im Gegenteil, es geht um eine solide Beziehungsstruktur, die je nach individueller Persönlichkeit der Lehrperson unterschiedlich ist. Ein wesentlicher Faktor dabei ist der wertschätzende Umgang zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern.

---

<sup>135</sup> Die in Klammer angeführten, detaillierteren Angaben sind in der Übersicht von Klenck zu Helmkes Modell zu finden.

<sup>136</sup> Vgl. dazu Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55(10), 36-43.

<sup>137</sup> siehe 2.3.2

<sup>138</sup> Siehe dazu die Forschungsergebnisse aus 2.3.5.



Mehrmals in dieser Arbeit wurde schon angesprochen, welche Prädiktoren für einen gelingenden Unterricht großes Gewicht haben. Auch wenn nicht eindeutig festgemacht werden kann, ob die „Henne oder das Ei“ zuerst die Welt erblickte, so wird in vielen wissenschaftlichen Arbeiten davon ausgegangen, dass „das Lehrerverhalten zu den wirkungsvollsten Einflußgrößen innerhalb des Gesamtkontexts gehören [dürfte].“ (Kounin, 1983 zit. nach Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 43) (vgl. Mayr, 2012b, S. 4)

Mayr, Eder und Fartacek (2012d, S.1f; 1991, S. 53) sind der Ansicht, dass erfolgreiche Lehrer/innen über ein breites Repertoire an pädagogischen Handlungsstrategien<sup>139</sup> verfügen. Als Folge davon treten wenige Unterrichtsstörungen auf. (vgl. Mayr 2012b, S. 6) Dabei ist wesentlich, dass die Lehrperson system- und situationsgerecht handelt. Teml und Teml (2006, S. 57) fassen dies in der Bezeichnung „stimmige Führung aus der Beachtung der Person wie der Situation“ zusammen. Das ist – aus Sicht der Verfasserin – die eigentliche Kunst: Das theoretische Wissen zu besitzen und die Theorie praxisgerecht umzusetzen (kontext- und situationspezifisch und damit wahrscheinlich jedes Mal wieder ein wenig anders).

Was zeichnet zusammenfassend erfolgreiche Lehrkräfte aus? Diese Lehrenden präsentieren sich ihren Schüler/innen gegenüber selbstbewusst. Ihr Unterricht ist klar strukturiert und folgt einem logischen Aufbau, sie kontrollieren selbstverständlich die Arbeitsergebnisse der Schüler/innen, sind überzeugt davon, dass die Aufgabenbeispiele, die sie ausgewählt haben, interessant sind, und sie vermitteln Regeln, Haltungen und Einstellungen klar und deutlich. Außerdem zeigen diese Lehrpersonen eine hohe Präsenz, was bedeutet, sie bekommen mit, was in der Klasse geschieht. Sie bemühen sich um eine gute Klassengemeinschaft, leben das Prinzip der Wertschätzung, sind offen und ehrlich und damit authentisch ihren Schüler/innen gegenüber. Diese Lehrpersonen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Empathiefähigkeit aus, sie versuchen ihre Schüler/innen auch dann zu verstehen, wenn sie Schwierigkeiten machen. In ihrer Führung lassen sie der Klasse trotz der klaren Strukturierung und der Regeln einen gewissen Entscheidungsspielraum und sie suchen das Gespräch mit den Schüler/innen.

---

<sup>139</sup> Diese pädagogischen Handlungsstrategien werden mittels des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung mit Hilfe von mind. 21 Items erfasst und anschließend den drei Dimensionen „Verhalten kontrollieren, Beziehungen fördern, Unterricht gestalten“ zugeordnet (vgl. auch 3.3.5).

Dieser Hintergrund und die Orientierung an einem weiterentwickelten Experten-Paradigma waren für Mayr, Eder und Fartacek (2012d, S. 1; 1991, S. 43ff) ausschlaggebend, um den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung<sup>140</sup> zu entwickeln. Dabei interessierte das Gesamtbild. Sowohl die präventiven Möglichkeiten als auch die Interventionen während bestimmter Krisensituationen sind in der Herangehensweise von Mayr, Eder und Fartacek berücksichtigt. (vgl. Mayr, 2006a, S. 28; Mayr, 2012b, S. 4ff) Wie erleben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht und wie die Lehrperson? Die Verbindung beider Sichtweisen ermöglicht Entwicklung im Vorgehen des Lehrers, der Lehrerin. Die Rückmeldungen und Einschätzungen der Schüler/innen helfen, „blinde Flecken“, die aufgrund der eigenen Sichtweise immer vorhanden sind, besser zu eruieren. Mit Hilfe des LDK können die Lehrenden ihre bisher subjektiven Theorien anhand eines empirisch abgesicherten Instrumentes überprüfen und etwaige Kurskorrekturen vornehmen. So unterstreichen Meyer, Feindt und Fichten (2007, S. 70) das Konzept des LKD wenn sie schreiben:

*[Die] Selbstreflexion [der Lehrperson] sollte durch eine systematische Fremdevaluation ergänzt werden, die hilft, blinde Flecken in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität zu erkennen. Wir wissen aus zahlreichen empirischen Studien, dass Selbstbeurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern insbesondere dort falsch werden, wo es um emotional besetzte Bewertungen geht (etwa bei der Frage nach dem Anteil des Frontalunterrichts, nach dem Sprechanteil des Lehrers oder der Benachteiligung von Mädchen). Diese „professionelle“ Verzerrung hat negative Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung: Denn wenn ich gar nicht merke, dass es im eigenen Unterricht Defizite gibt, entsteht auch kein Veränderungsmotiv. (Meyer, Feindt und Fichten, 2007, S. 70)*

Aufbauend auf den bisherigen Untersuchungen (bezogen auf die Schüler/innenangaben) konnten Mayr, Eder und Fartacek (1991, S. 52) **vier Typen einer erfolgreichen Lehrperson** klassifizieren<sup>141</sup>, die sich auch in **vier pädagogischen Handlungsmustern** zeigen (vgl. Lohmann, 2011, S. 34ff; Mayr, 2004, S. 24; Mayr 2012b, S. 11):

---

<sup>140</sup> siehe 3.3.5

<sup>141</sup> Diese vier Typen konnten auch bei Replikationsstudien erneut festgemacht werden. Die Erkenntnisse stammen aber immer aus Schüler/innenbefragungen. Die Lehrer/innendaten (Selbstdarstellung) sind nach Mayr, Eder & Fartacek (1991) schwerer interpretierbar.

**Typ 1**<sup>142</sup> (Handlungsmuster A „Kommunikativ-beziehungsorientiertes Handeln)

Dieser Typ ist durch **hohe Werte bei sozialpädagogischen Strategien** gekennzeichnet. Diese Lehrer/innen werden in der Klasse in Bezug auf ihre Steuerungstechniken und ihre Unterrichtsqualität als kompetent eingeschätzt. (vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 51) Lehrende dieses Typs gewähren den Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume, besprechen disziplinerrelevante Fragen mit ihnen, stellen soziales Lernen in den Vordergrund, versuchen die Schüler/innen zu verstehen, sind wertschätzend und versuchen Vorbild zu sein. (vgl. Lohmann, 2011, S. 34f) Bezogen auf den Führungsstil handelt es sich hierbei um Lehrende, die in das Konzept von Tausch und Tausch<sup>143</sup> (vgl. Hobmair, 2008, S. 219ff) passen. „Unterrichtsstörungen sind bei diesem Verhaltensmuster selten, und die Einstellung der Schüler erreicht den positivsten Wert.“ (Mayr, 2004, S. 24)

**Typ 2**<sup>144</sup> (Handlungsmuster B „Fachorientiertes Handeln“)

Dieser Lehrertypus weist eine **hohe fachliche Orientierung** auf. Die Lehrperson hat Selbstbewusstsein und Optimismus. Der Unterricht zeichnet sich durch eine klare Kommunikationsstruktur aus, Arbeits- und Verhaltensweisen sind allen Beteiligten klar. Schüler/innen erleben dies als wertschätzend, offen und ehrlich. Die Lehrenden verlangen Leistung, unterrichten motivierend und interessant und eine ständige Beschäftigung der Schüler/innen ist ihnen wichtig. Bei Typ 2 mit Handlungsmuster B zeigen sich die geringsten Unterrichtsstörungen. (vgl. Lohmann, 2011, S. 35; Mayr, 2004, S. 24; Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 51f)

**Typ 3**<sup>145</sup> (Handlungsmuster C „Disziplinierendes Handeln“)

Dieser Typ nutzt die Techniken der Klassenführung erfolgreich. Das Muster entspricht zum Teil dem Gegenpol von Typ 1 bzw. Handlungsmuster A. So erhalten diese Lehrpersonen beispielsweise auf Aussagen aus dem Linzer Diagnosebogen zur

---

<sup>142</sup> siehe auch 2.3.3

<sup>143</sup> siehe auch 2.3.3

<sup>144</sup> siehe auch 2.3.3

<sup>145</sup> siehe auch 2.3.3

Klassenführung (LDK) wie „Er/Sie reagiert sofort auf Störungen“ oder „Er/Sie kontrolliert die Arbeiten der Schüler/innen genau“ hohe Werte. Sieht man sich die Einstellung des Typs 3 genauer an, stellt man fest, es handelt sich um Lehrpersonen, die eine „positive Einstellung zum lehrerzentriertem Verhalten, eine größere Distanz zu sozialpädagogischem Handeln [haben] sowie – auf den Lehrer selbst bezogen – eine höhere Unterordnungsbereitschaft gegenüber schulischen Autoritäten zum Ausdruck haben.“ (Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 52) Der Leistungsdruck steht verstärkt im Vordergrund, ebenso die Disziplinierung. Das soziale Gefüge zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson tritt in den Hintergrund. Unterrichtsstörungen liegen bei diesem Muster bezogen auf ihre Anzahl im Mittelfeld. Seitens der Schüler/innen wird dieser Lehrertypus eher negativ bewertet. (vgl. Mayr, 2004, S. 24)<sup>146</sup>

**Typ 4<sup>147</sup>** (Handlungsmuster D „Arbeitsökonomisches Handeln“)

Dieser Typus zeigt kaum Profil. Es gibt wenig feststellbare markante Fähigkeiten oder Defizite. Es handelt sich um wenig erfolgreiche Lehrpersonen. Sie registrieren kaum, was in der Klasse vor sich geht, wollen oder können das Verhalten der Schüler/innen nicht kontrollieren und sie wirken in ihrem Führungsverhalten unstrukturiert und unverlässlich. Trotzdem werden sie seitens der Schüler/innen in Bezug auf das Beziehungsverhalten als „bemüht“ eingestuft, fachliche Kompetenz wird ihnen bestätigt. (vgl. Mayr, 2004, S. 24; vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 52)

Die Einteilung in diese vier Lehrer/innentypen hat sich in den bisherigen Befunden bewährt und konnte in Replikationsstudien bestätigt werden. Diese Studien zeigen, dass das Repertoire der Lehrperson mehr umfassen muss, als den traditionellen Führungsstilen wie „autoritär“, „autoritativ“, „sozialintegrativ“ oder „laissez-faire“ zu entnehmen ist. Sie beinhalten immer auch die fachliche Komponente, die von den Schülerinnen und Schülern sehr wohl wahrgenommen wird. Effiziente Klassenführung ist neben dem pädagogischen Können vom fachlichen Können, so die Autorin, nicht zu entkoppeln.<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> vgl. auch Lohmann, 2011, S. 35

<sup>147</sup> siehe auch 2.3.3

<sup>148</sup> Aus Sicht der Autorin sind diese Befunde wichtig in Bezug auf das Unterrichten von Fächern, für die man keine Lehramtsprüfung abgelegt hat, in der Sekundarstufe I (Hauptschule/Neue Mittelschule), wie

#### 2.3.4.6 Abschließende Ausführungen zu den Theorien

Betrachtet man die Theorien zur Klassenführung und die geschichtliche Entwicklung der Verhaltensforschung, stellt man fest, dass für eine Zusammenschau auch weitere Faktoren wie *die Motivationsforschung, die Interessensforschung, die Persönlichkeitsforschung, die Lern- und Gedächtnisforschung, die Neurobiologie ...* betroffen sind. Damit wird die Dimension von Unterricht und seine Komplexität noch einmal deutlicher.

Aus Sicht der Autorin ist es mit dem Konzept des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung sehr gut gelungen, möglichst viele der Dimensionen abzudecken. Auf der Suche nach Kriterien für eine erfolgreiche Klassenführung scheint das ein erfolgsversprechender Weg zu sein.

#### 2.3.5 Empirische Befunde zur Klassenführung

Die Forschungslandschaft zum Lehrberuf ist in den letzten Jahrzehnten vor allem durch zwei Richtungen gekennzeichnet. Während in den 1970er und 1980er Jahren der Fokus makroskopisch angelegt war, hat sich dieser seit den 1990er Jahren auf eine mikroskopische, handlungs- und personennahe Ebene verschoben. Damit stehen psychologische Aspekte wie die Interaktion zwischen den Beteiligten, die Persönlichkeit der Lehrperson sowie der systemische Blickwinkel mehr im Vordergrund. Gleichzeitig wurde begonnen, vermehrt empirische Forschungsmethoden (qualitative und quantitative) einzusetzen und die Analyseinstrumentarien damit zu erweitern. (vgl. Terhart, 2012, S. 44) Helmke (2007b, S. 1) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die geisteswissenschaftliche Denkrichtung in der Pädagogik noch immer die empirische Forschung dominiert.

---

es in Österreich gebräuchlich ist. Schüler/innen merken sehr schnell, wenn ein Lehrer, eine Lehrerin den Stoff bzw. das „Fach“ nicht beherrscht. Dies ist nicht nur für die Schüler/innen kontraproduktiv, sondern erschwert auch den Lehrenden die effiziente Klassenführung. Lehrende fühlen sich unwohl, wenn sie auf fachlichem Gebiet unsicher sind. Das spiegelt sich in ihrem Verhalten und schließt den Kreis zu den Schüler/innen, die darauf reagieren.

Je nach wissenschaftlichem Ansatz werden unterschiedliche Parameter für Unterrichtsstörungen als Hauptursache festgemacht. In der aktuellen Literatur und aus den Forschungen der letzten Jahre ist aber überwiegend zu entnehmen, dass das Ausmaß der Unterrichtsstörungen vom Lehrer/innenverhalten abhängt.

Trotz der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die verschiedenen Parameter, die Einfluss auf die Klassenführung haben, gibt es mittlerweile aussagekräftige Befunde zur effektiven Klassenführung.

So zeichnet sich eine effektive Klassenführung durch eine intensive Nutzung der Lernzeit, ein geringes Ausmaß an Unterbrechungen und Störungen, durch die Einführung und Durchführung von Regeln und die aktive Präsenz der Lehrperson aus. Als Voraussetzung, damit effektive Klassenführung gelingen kann, gelten eine sorgfältige Unterrichtsplanung, die Einhaltung eines nachvollziehbaren Regelsystems sowie die klare Strukturierung des Unterrichts. (vgl. Mayr, 2004) „Viele der durchgeführten Studien können direkte oder indirekte Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an effektiver Klassenführung und den fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachweisen“. (Lipowsky, 2007, S. 27)

Unabhängig davon, ob von Unterrichtsentwicklung oder von Klassenführung gesprochen wird, zeigen die wissenschaftlichen Erkenntnisse Übereinstimmung in Bezug auf den Punkt „klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs“. (vgl. Helmke, 2007b, S. 8f; Kounin, 2006, S. 148; Mayr, 2004, S. 22; Nolting, 2011, S. 43ff; Städeli, Obrist & Grassi, 2009, S. 65ff) Erfolgreicher Unterricht ist strukturiert und durch einen hohen Anteil an echter Lernzeit gekennzeichnet. Um diese Lernzeit zu erreichen, braucht es wiederum die effektive Klassenführung. Es wird deutlich, dass ohne effektive Klassenführung gelingender Unterricht schwer möglich ist. Welche Methoden angewandt werden, ob es mehr Freiarbeit oder mehr Frontalunterricht gibt, das sind nicht die ausschlaggebenden Punkte, denn die Forschungsergebnisse zeigen, dass hier bei erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern keine eindeutige Übereinstimmung zu finden ist. (vgl. Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 67) Dennoch wird davon ausgegangen, dass die Kombination von lehrerzentriertem Unterricht mit offenen Phasen generell für bessere Ergebnisse sorgt als die Verwendung von nur einem der beiden Konzepte. (vgl.

Lipowsky, 2007, S. 26) Trotzdem scheint zu gelten: Viele Wege führen nach Rom. Ganz anders liegen die Befunde, wenn es um die beiden Punkte „Strukturierung“ und „hoher Anteil an echter Lernzeit“ geht. (vgl. Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 67)

Dabei wird dem Umgang mit den Störungen selbst weniger Wichtigkeit beigemessen, sondern vielmehr den präventiven Maßnahmen. Denn in ein und derselben Klasse sind die Unterrichtsstörungen – je nach unterrichtender Lehrperson – ganz unterschiedlich. Der Blick sollte deshalb nicht auf die Schüler/innen, sondern auf die Lehrpersonen gerichtet sein. (vgl. Nolting, 2003, S. 53) Was unterscheidet jene Lehrer/innen, bei denen wenige Unterrichtsstörungen auftreten, von ihren Kolleginnen und Kollegen, die laufend mit Schwierigkeiten im Unterricht konfrontiert sind?

Bei einer Umfrage unter Lehrkräften wurden ihre subjektiven Theorien zur Entstehung von Unterrichtsstörungen erhoben. Interessant dabei ist, dass jene Theorien, die sich in der Forschung als bedeutsam erwiesen haben, kaum genannt wurden. Während der Aspekt „Bedeutung von klaren Regeln für den alltäglichen Unterrichtsverlauf“ auch von den Lehrpersonen als wichtiger Faktor festgemacht wurde, kamen die aus der Wissenschaft bekannten Prädiktoren „nonverbale Beeinflussung“ (vgl. Nolting, 2011, S. 70ff) und „Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses“ (vgl. Nolting, 2011, S. 65ff) kaum vor.

Nach Mayr, Eder und Fartacek (1991, S. 53) werden in leistungsstarken Klassen eher sozialpädagogische Strategien angewandt. Dies trifft auch auf jene Klassen zu, in denen die Lehrkraft die Funktion des Klassenvorstandes innehat bzw. eine hohe Wochenstundenanzahl in der jeweiligen Klasse unterrichtet. (vgl. Mayr, 2012b, S. 10)

Auch Mayr (2006b; 2012b) belegt in seinen Studien zur Klassenführung auf der Sekundarstufe II den Zusammenhang zwischen Lehrer/innen- und Schüler/innenverhalten. Dabei sind – bezogen auf die drei Dimensionen (*Unterricht gestalten*, *Verhalten kontrollieren* und *Beziehungen fördern*) aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)<sup>149</sup> – folgende Einflüsse seitens des Lehrerhandelns festzumachen:

---

<sup>149</sup> siehe 3.3.5

Im Bereich „*Unterricht gestalten*“ korrelieren Strukturiertheit, Bedeutsamkeit der Lerninhalte und Interessantheit des Unterrichts mit dem Engagement der Schüler/innen.

Erfolgreiches Lehrer/innenverhalten zeigt sich in der Dimension „*Beziehungen fördern*“ durch ausgeglichenen, humorvollen Umgang, einfühlsames Verstehen, authentisches Lehrer/innenverhalten und wertschätzendes Miteinander. Parameter, die auch präventiv wirksam sind und Unterrichtsstörungen vorbeugen.

In der Dimension „*Verhalten kontrollieren*“ finden sich die geringsten Korrelationswerte, wenngleich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern diese Dimension in früheren Studien jeweils gute Werte zeigte. Trotzdem konnte Mayr (2006b) auch hier förderliche Bedingungen wie klare Vorgabe des Verhaltens, das von dem/der Lehrenden erwartet wird, aufmerksames Wahrnehmen der Vorgänge innerhalb der Klasse und die Anerkennung von förderlichen Verhaltensweisen der Schüler/innen feststellen.

Schönbächler (2008, S. 185) belegt in ihrer Untersuchung zum Klassenmanagement: „Kinder, die ihre Lehrperson mögen, sich von ihr in schulischen Problemen unterstützt fühlen und den Eindruck haben, dass sie die Klasse gern unterrichtet, bewerten das Klassenmanagement positiver als Kinder, welche angeben, eine belastende Beziehung zur Lehrperson zu haben.“

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Ergebnissen festhalten, dass eine stärkere Orientierung an den pädagogischen Handlungsstrategien nach dem LDK Unterrichtsstörungen verstärkt vorbeugt. (vgl. Mayr, 2006b, S. 238; Mayr 2012b, S. 14) Außerdem liegen „erfolgreiche“ Lehrende in Bezug auf ihre Berufszufriedenheit deutlich über ihre weniger erfolgreichen Kolleg/innen. (vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 53)



### 2.3.6 Die Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und (Klassen)Führung

Bereits in Kapitel 2.2.4 wird die Bedeutung der Ressource Selbstwirksamkeit im Berufsfeld Lehrer/in, aufbauend auf den theoretischen Grundlagen zur Selbstwirksamkeit, dargestellt. Die angeführten Forschungsergebnisse belegen, dass Selbstwirksamkeit und im Speziellen die bereichsspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit<sup>150</sup> Auswirkungen auf Lehrer/in, Unterricht und Schüler/innen hat.

Sowohl für die Lehrer/innengesundheit, als auch für den Lernerfolg und die Unterrichtsqualität lassen sich positive Zusammenhänge feststellen. Es soll im Kapitel 2 nicht zu Wiederholungen kommen, deshalb wird an dieser Stelle anknüpfend exemplarisch nur eine Aussage angeführt, die unter 2.2.4 schon zu finden ist und hier die Überleitung zu den weiteren in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen und Erkenntnissen bildet:

*Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache<sup>151</sup> aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen. (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40)*

Im vorliegenden Kapitel werden ausschließlich jene Erkenntnisse angesprochen, die sich auf die Wechselwirkung der beiden Variablen (Lehrer-)Selbstwirksamkeit und (Klassen)Führung beziehen.<sup>152</sup>

Selbstwirksamkeit und Lehrer/innenhandeln bilden eine gelingende Kombination. Auch wenn das Konzept der Selbstwirksamkeit<sup>153</sup>, wie Deci & Ryan (1993, vgl. auch Krapp & Ryan, 2002) anführen, seine Lücken hat, so schreiben auch sie der Selbstwirksamkeit für die intrinsische Motivation eine bedeutende Rolle zu. Zusätzlich zur intrinsischen Motivation und den Erfolgen, die sich durch den Glauben an die eigenen Fähigkeiten

---

<sup>150</sup> siehe 2.2.1.4

<sup>151</sup> [sic!] fehlender Beistrich im Original

<sup>152</sup> Es werden nur diese Erkenntnisse dargestellt, die noch nicht unter 2.2.4 angeführt wurden.

<sup>153</sup> vgl. 2.2.5

und das Zutrauen in das eigene Können leichter einstellen<sup>154</sup>, ist Selbstwirksamkeit eine wichtige Determinante für emotionale Kompetenz und Empathieempfinden. Elias & Schwab (2006, S. 311) verweisen darauf, wie hilfreich Selbstwirksamkeit in emotional herausfordernden Situationen ist. Erfolgreiche Klassenführung benötigt alle diese Elemente: emotionale Kompetenz, Empathiefähigkeit sowie einen förderlichen Umgang mit emotional belastenden und schwierigen Situationen. „Professionelle Lehrer sind Experten, die von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind und ihre Kompetenzen zur richtigen Zeit zielgerichtet einsetzen.“ (Seibert, 2012, im Druck)<sup>155</sup>

Neben den bereits in 2.2.4 angeführten wissenschaftlichen Ergebnissen belegen Studien der letzten 20 Jahre aus dem anglo-amerikanischen Raum die Wirksamkeit der „teacher-efficacy“ im Zusammenhang mit Schule und Unterricht. Während dort unterschiedliche Instrumente zur Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit verfügbar sind, sind für den deutschsprachigen Raum derzeit nur wenig Instrumente vorhanden zB die Skala von Schwarzer & Schmitz (1999a) zur Lehrer-Selbstwirksamkeit (WIRKLehr).<sup>156</sup> Im anglo-amerikanischen Raum entstanden aufbauend auf die von Gibson und Dembo (1984) erstellte Skala weitere Fragebögen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, in denen die Klassenführung stärker in den Vordergrund rückte. Zu den aktuellsten Messinstrumenten zählt die von Tschannen-Moran und Hoy 2001 entwickelte „Teacher’s Sense of Efficacy Scale“ (TSES). (1984 zit. nach Hoy & Weinstein, 2006, S. 205) Darin werden erstmalig drei Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit

---

<sup>154</sup> siehe 2.2

<sup>155</sup> Der Wert der Ressource Selbstwirksamkeit ist nicht nur im schulischen Kontext aktuell, sondern mittlerweile auch im Wirtschaftsleben. Wie wertvoll sie für die Führungstätigkeit ist, darauf verweisen Creusen, Eschemann und Johann (2010, S. 60) in ihrer „Psychologie erfolgreicher Führung“: „[...] Studien belegen, [...], dass Selbstwirksamkeitsausprägungen [...] positive Effekte bezüglich Führungskräfte-selbstwirksamkeit, moralisch/ethischer und kreativer Selbstwirksamkeit [aufzeigen].“

Weiters führen Sie aus:

*Selbstwirksame Menschen zeichnen sich zusammenfassend durch fünf Charakteristika aus: Sie setzen sich erstens ambitionierte Ziele und engagieren sich. [...] Herausforderungen werden zweitens begrüßt, da so Entwicklung möglich wird. Sie sind drittens hochgradig selbstmotiviert. Es wird viertens der notwendige Aufwand betrieben, um die selbstgesetzten Ziele zu erreichen. Und sie halten fünftens durch, auch angesichts von Behinderungen und Widrigkeiten. (Creusen, Eschemann & Johann, 2010, S. 60)*

<sup>156</sup> siehe 3.3.3

berücksichtigt: Wirksamkeit für Schüler/innenbeziehung, Wirksamkeit der Unterrichtsstrategien, Wirksamkeit der Klassenführung.<sup>157</sup>

Über mittlerweile Jahrzehnte<sup>158</sup> hinweg liefern die Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit ähnliche Ergebnisse.<sup>159</sup> Durchgängig belegen sie, dass eine höhere Lehrer-Selbstwirksamkeit auf bessere Schüler/innenleistungen, auf die Implementierung von Neuem im System (Umsetzung von Bildungsreformen), auf die Reduzierung von Stressgefühl im Lehrberuf, auf weniger negative Affekthandlungen im Rahmen der Klassenführung (und gleichzeitig auf mehr Erfolg in der Klassenführung) und auf den Wunsch, im Berufsfeld Lehrer/in zu bleiben, bedeutenden Einfluss ausübt. „A strong sense of efficacy can support higher motivation, greater effort, persistence, and resilience across the span of a teaching career“. (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998 zit. nach Hoy & Weinstein, 2006, S. 204)

Bei der bereits unter 2.2.4 angesprochenen Studie von Gibson und Dembo (1984 zit. nach Bandura 1997, S. 240f)<sup>160</sup> wurde in Bezug auf die Klassenführung festgestellt: Selbstwirksame Lehrpersonen investieren mehr Zeit in die Führungsarbeit, motivieren Schüler/innen, auch wenn diese Schwierigkeiten machen<sup>161</sup> und sind feinfühlig und klarer in Bezug auf ihre Instruktionen, die sie der Klasse geben. Weitere Studien (vgl. Cohn und Rossmiller; 1987; Olivier, 1985, Jorde-Bloom & Ford, 1988, Woolfolk & Hoy, 1990 zitiert nach Bandura, 1997, S. 241) zeigen sehr ähnliche Ergebnisse. Selbst auf Lehramtsstudierende bezogen haben Saklofske, Michayluk und Randhawa (1988 zit. nach Bandura, 1997, S. 241) festgestellt, dass jene mit einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeit bessere Unterrichtsplanungen vorweisen, intensivere

---

<sup>157</sup> Freie Übersetzung der Autorin: engl. org. „efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management“ (Hoy & Weinstein, 2006, S. 205)

Die drei Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit haben Ähnlichkeiten mit den drei Dimensionen des Linzer Diagnosebogens für Klassenführung (LDK): Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren.

<sup>158</sup> Untersuchungen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit werden im anglo-amerikanischen Raum seit Ende der 70er Jahre durchgeführt: Asthon, 1985; Ashton & Webb, 1986; Berman et al., 1977; Emmer, 1990; Emmer & Hickman, 1991; Guskey, 1984; Smylie, 1988 (zit. nach Hoy & Weinstein, 2006, S. 204)

<sup>159</sup> Für den deutschsprachigen Bereich wurden die Ergebnisse unter 2.2.4 vorgestellt.

<sup>160</sup> siehe 2.2.4 (Bandura, 1997)

<sup>161</sup> Vgl. dazu auch die 21 pädagogischen Handlungsstrategien des Linzer Diagnosebogens für Klassenführung (LDK), in dem diese Items auch erhoben werden.

Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern führten, diese zu verstehen versuchten und die Anforderungen der Klassenführung ernst nahmen.

Bei einer von Mayr (2010a) durchgeführten Studie zeigte sich, dass das Erfolgserleben<sup>162</sup> von Lehramtsstudierenden und bereits im Beruf befindlichen Lehrpersonen (Längsschnittstudie) eine Beziehung zur Selbstwirksamkeit aufweist. In dieser Studie wurden die Probandinnen und Probanden mittels unterschiedlicher Persönlichkeits- (Fünf-Faktoren-Modell)<sup>163</sup> und Interessenserhebungsverfahren befragt: „Extraversion, Stabilität und Gewissenhaftigkeit bzw. soziale und ‚unternehmerische‘ Interessen korrelieren am höchsten mit dem Erfolgserleben in der Unterrichtsarbeit.“ (Mayr, 2010a, S. 77)

In einer 2004 beginnenden Schweizer Querschnittstudie untersuchte Schönbächler (2008) unter anderem die Klassenführungsqualitäten<sup>164</sup> und ihre Beziehung zur Selbstwirksamkeit. Die Stichprobe umfasste sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse zeigen, dass auf der Lehrer/innenseite zwischen Klassenführung und Selbstwirksamkeit (insbesondere der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit) signifikante Zusammenhänge bestehen.

Schönbächler versuchte weiters die Wirkrichtung zu bestimmen: Formt die Selbstwirksamkeitserwartung die Klassenführung oder umgekehrt? Die Varianzaufklärungen aus den Regressionsberechnungen dazu zeigen nur Tendenzen, und diese führen zu der Erkenntnis: „[...] die Klassenführung [eignet sich] besser, um die Unterrichtselbstwirksamkeit zu erklären als umgekehrt.“ (vgl. Schönbächler, 2008, S. 156)

Keine Zusammenhänge ließen sich allerdings bei der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrperson als Prädiktor für Klassenführung aus Schülersicht feststellen. (Schönbächler, 2008, S. 176)<sup>165</sup>

---

<sup>162</sup> Der Begriff „Erfolgserleben“ schließt hier auch das Erleben von erfolgreicher Klassenführung mit ein.

<sup>163</sup> siehe 2.1.6

<sup>164</sup> Auch in dieser Studie – wie in der vorliegenden Arbeit – wurde zur Erhebung der Klassenführung der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) eingesetzt.

<sup>165</sup> Ein Ergebnis, das mit den Befunden aus der vorliegenden Studie korreliert.

### 2.3.7 Abschließende Ausführungen zur Klassenführung

Die Forderung, die Nolting (2003, S. 53) an die Lehrer/innenausbildung stellt, nämlich dass geeignetes Handlungswissen für erfolgreiche Klassenführung vermittelt werden muss, kann seitens der Verfasserin nur unterstrichen werden.

Sieht man sich die bisherigen Forschungsergebnisse zur Klassenführung an, so lassen sich die Gemeinsamkeiten vor allem im Hinblick auf die Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichts finden. (vgl. Helmke, 2007a, S. 6; Mayr, 2004, S. 25f; vgl. auch Gordon, 2002)

Während Mayr (2004, S. 25f) noch die hohe soziale Kompetenz sowie die fachliche Orientierung anführt, spricht Helmke global von „Effizienz der Klassenführung“ (2007a, S. 6), die als weiterer unerlässlicher Parameter gilt. Dabei kann das eine nicht für das andere aufgewogen werden, es müssen alle genannten Bereiche im Lehrer/innenverhalten vorhanden sein, damit es sich in einer erfolgreichen Klassenführung auswirkt. (vgl. Mayr, 2004, S. 25)

Bei Schönbacher (2008, S. 189) werden „motivierende Unterrichtsgestaltung, ein an Lenkung und Beziehung orientierter Führungsstil, eine effektive Organisation der Lernumgebung und der Handlungsrountinen, aufmerksames Monitoring sowie schnelles Eingreifen bei Störungen“ als Erfolgsfaktoren für Klassenführung/Klassenmanagement festgelegt.<sup>166</sup> Klassenführung kann nicht losgelöst vom Kontext, der jeweiligen Unterrichtssituation, der Individualität der Lehrperson, der Heterogenität der Schüler/innen betrachtet werden. Diese Variablen fließen zusätzlich ein.

Für die vorliegende Arbeit werden als Erfolgsindikatoren für Klassenführung jene Ergebnisse aus den bisherigen Forschungsbefunden des LDK festgelegt, die sich - bezogen auf die 3 Dimensionen des LDK (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*) folgendermaßen darstellen:

---

<sup>166</sup> Die Befunde sind abgeleitet aus ihrer Studie mit Lehrpersonen sowie mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Schweizer Kantonen.

- Für die **Qualität der Unterrichtsgestaltung** gilt: Je interessanter, je strukturierter und je aufgabenorientierter, umso erfolgreicher. Wenn die Schüler/innen wissen, was von ihnen erwartet wird, reduziert dies die Unterrichtsstörungen und beeinflusst gleichzeitig das positive Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen/Schülern und steigert die Mitarbeit. (vgl. Mayr, 2004, S. 22; Mayr, 2007, S. 8)
  
- Für die **Beziehungsebene** gilt: Je besser es der Lehrperson gelingt, die sozialen Beziehungen zwischen allen Beteiligten zu fördern, umso besser ist die Einstellung der Schüler/innen gegenüber der Lehrkraft. Hier ist vor allem ausschlaggebend, dass die Schüler/innen das Gefühl haben, die Lehrperson mag sie. Offenheit, Gesprächsbereitschaft, Humor und Verständnis sowie ein gewisses Maß an Mitsprachemöglichkeit sind ebenfalls Punkte, die für die Beziehungsebene wesentlich sind. Diese Herangehensweise wirkt auch besonders vorbeugend gegenüber Aggressionen zwischen den Schülerinnen und Schülern. (vgl. Mayr, 2004, S. 22; Mayr, 2007, S. 8)
  
- Die **Verhaltenskontrolle** nimmt den geringsten Stellenwert ein. Klare Verhaltensvereinbarungen und damit verbunden die offengelegte Erwartung der Lehrperson an die Schüler/innen ist hilfreich. Positiv wirken sich auch die Kontrolle der Arbeiten der Schüler/innen durch die Lehrperson sowie das Einhalten von Versprechungen und Ankündigungen aus. Die Einhaltung dieser Punkte wirkt nicht nur positiv auf die Verringerung der Unterrichtsstörungen, sondern fördert die gute Einstellung der Schüler/innen zum Lehrer, zur Lehrerin. Häufige Sanktionen sind kontraproduktiv und steigern auch das Aggressionspotential<sup>167</sup> innerhalb der Gruppe. (vgl. Mayr, 2004, S. 22; Mayr, 2007, S. 8)

---

<sup>167</sup> Ergänzend sei hier angeführt, dass aus den Befunden zum LDK die Wirkrichtung nicht festgemacht werden kann. Dass rasches Eingreifen seitens des Lehrers, der Lehrerin zu mehr Aggression führt, kann auch umgekehrt der Fall sein, also je aggressiver die Schüler/innen, umso schneller greift der/die Lehrer/in ein. Es kann wahrscheinlich von einer Wechselwirkung ausgegangen werden. Weil aber meist die Interaktion vom Lehrer, von der Lehrerin ausgeht, kann die Interpretationsrichtung: „Lehrer beeinflusst Schüler/in“ angenommen werden. (vgl. Mayr, 2004, S. 22f)

Bei all den Parametern darf die Individualität der einzelnen Lehrperson nicht vergessen werden. Jede Person hat ihre eigenen Vorlieben und ihre eigenen Wesenszüge, die mit dem pädagogischen Handeln in Einklang stehen müssen, dies schon deshalb, damit der Faktor der Authentizität, der ein wichtiges Merkmal auf der Beziehungsebene ist, gewahrt bleibt.

Die Handlungsweisen müssen, um erfolgreich zu sein, mit den eigenen Einstellungen und Haltungen kompatibel sein. Und es ist zu berücksichtigen, dass die Handlung nicht nur zur Lehrperson, sondern auch zur Situation passen muss. Das zeigt, wie umfassend sich Unterricht gestaltet. Ein pädagogisches Handlungsrezept, das immer und in jeder Situation Gültigkeit hat, ist unmöglich, schon aufgrund der unterschiedlichen Situationen und deren Komplexität, der Heterogenität der Schüler/innen, der Vorgeschichten und vielem mehr. (vgl. Mayr, 2007, S. 10; Mayr, 2012b, S. 15; Seibert, 2012, im Druck)

Doch auch wenn keine allgemeingültige Handlungsanweisung gegeben werden kann, so steht doch eine Bandbreite an einsetzbarem Repertoire für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Verfügung. Das garantiert zwar nicht den Erfolg, hilft aber, die Wahrscheinlichkeit dafür zu maximieren.

Das angebotene Handlungsrepertoire an hilfreichen, wissenschaftlich bewiesenen Handlungsstrategien soll Lehrende in ihrer effizienten Klassenführung unterstützen. „Den Lehrkräften sollte bewusst sein, dass sie durch die Lehrer-Schüler-Interaktion und ihre Art der Klassenführung das Verhalten der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflussen.“ (Mayr, 2012b, S. 16) Lehrer/innen sind Expertinnen und Experten, die die oben genannten Kompetenzen besitzen. Das ist es, was sie zu Expertinnen und Experten macht. „Professionelle Lehrer sind Experten, die von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind und ihre Kompetenzen zur richtigen Zeit zielgerichtet einsetzen.“ (Seibert, 2012, im Druck) Selbstwirksame Lehrer/innen sind erfolgreicher in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit. Ob dies auch bei Lehramtsstudierenden zutrifft, ist unter anderem Gegenstand der vorliegenden Studie.

Doch bei allem Können sei festgehalten, wie alles, hat auch dies seine Grenzen, und zwar dann, wenn persönliche Probleme des Schülers, der Schülerin so gravierend in den Unterricht einfließen, dass die Lehrer/innenhandlungen nicht ausreichen, um Wirkungen zu erzielen. (vgl. Mayr, 2007, S. 11) Dies ist dann der Punkt, wo die Inanspruchnahme weiterer Expertinnen und Experten (zB Beratungslehrer/innen, Kollegium, Schulpsychologie) erforderlich wird.

Zur Klassenführung kann - verbunden mit der Beziehung zur Selbstwirksamkeit - abschließend gesagt werden: Erfolgreiche Lehrer/innen verstehen aus dem umfangreichen Handlungsrepertoire, das die Wissenschaft zur Verfügung stellt, jene Strategien auszuwählen, die zu ihnen selbst passen, die stimmig für ihre eigene Person sind und mit denen ihr Führungsverhalten authentisch gelebt werden kann. (vgl. Mayr, 2009, S. 34) „[Sie] handeln kongruent mit sich selbst, mit ihren Kommunikationspartnern und dem Kontext“ (Mayr, 2009, S. 36) und ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitserwartung hilft ihnen dabei. (vgl. Seibert, 2012, im Druck) Denn sie wissen „if personal factors, behaviors, and the environment are in constant interaction, then cycles of events are progressive and self-perpetuating.“ (Hoy & Weinstein, 2006, S. 209)<sup>168</sup>

---

<sup>168</sup> Entsprechend der Theorie des „reziproken Determinismus“ von Bandura (siehe zu Bandura auch 2.1.5 und 2.2) Banduras Prinzip des *reziproken Determinismus* postuliert, dass Persönlichkeit, Verhalten und Umwelt als ein System von Kräften verstanden muss, die einander gegenseitig beeinflussen. (vgl. Bandura, 1979, S. 192)



### 3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Die Fragebogen-Untersuchung erstreckte sich von September 2010 bis Februar 2012 und beinhaltet längs- und querschnittliche Daten aus fünf Messzeitpunkten und vier verschiedenen Teilnehmer/innengruppen. Insgesamt waren 314 Lehramtsstudentinnen/-studenten und 221 weitere Teilnehmer/innen (34 Praxisbetreuer/innen, 127 Besuchsschullehrer/innen, Schüler/innen aus 60 Schulen)<sup>169</sup> in die Studie eingebunden. Im Fokus der empirischen Untersuchung stand die Annahme, dass selbstwirksame Studierende in ihrer Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis erfolgreicher sind.

Ausgehend von den bisher vorhandenen Forschungsergebnissen zur Selbstwirksamkeit und zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit<sup>170</sup> wurde ein Design erstellt, das – neben anamnестischen Daten - die Selbstwirksamkeit, ihre Entwicklung, die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die proaktive Einstellung der Studierenden erhebt und mit einer Selbst- und Fremdeinschätzung zur Klassenführung in Beziehung setzen lässt.

Als Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wurde die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung<sup>171</sup> verwendet. Die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde mithilfe der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung<sup>172</sup> erhoben, die proaktive Einstellung mittels der Skala zur proaktiven Einstellung.<sup>173</sup> Zur Messung der Klassenführung aus Selbst- und Fremdsicht wurde der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung<sup>174</sup> (LDK) verwendet. Um die Entwicklung des pädagogischen Könnens aus Sicht der Studierenden im Verlauf von drei Semestern zu erfassen, wurde zusätzlich ein Fragebogen in Zusammenarbeit mit Mayr (Mayr & Seethaler, 2012)<sup>175</sup> entwickelt und in das Gesamtdesign aufgenommen. Die Überprüfung der Fragestellungen fand überwiegend mittels hypotheseprüfender Verfahren statt.

---

<sup>169</sup> Genaue Verteilung der weiteren Teilnehmer/innen siehe 3.2.1.1

<sup>170</sup> siehe 2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.3.6

<sup>171</sup> siehe 3.3.2

<sup>172</sup> siehe 3.3.3

<sup>173</sup> siehe 3.3.4

<sup>174</sup> siehe 3.3.5

<sup>175</sup> siehe 3.3.6

### 3.1 FRAGESTELLUNGEN

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen die (Lehrer-)Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden, ihre Klassenführung, die Entwicklung dieser beiden Variablen sowie die Beziehung zwischen ihnen. Ausgehend vom Theoriekonzept zur Selbstwirksamkeit<sup>176</sup> als Teilkomponente der verschiedenen Selbstkonzepte und den Theorien zur Klassenführung<sup>177</sup> wurde angenommen, dass selbstwirksame Studierende im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien im Unterricht erfolgreicher sind. Um die Untersuchung breit anzulegen, wurden neben der Selbstwirksamkeitserwartung auch die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und die proaktive Einstellung erhoben. Weiters wurden zusätzlich zur Selbsteinschätzung zur Klassenführung Fremdeinschätzungen<sup>178</sup> von unterschiedlichen Teilnehmer/innen durchgeführt. Des Weiteren wurden die Zuordnungen und Einordnungen des Lernzuwachses, den die Studierenden für sich retrospektiv vorgenommen hatten, in die Studie aufgenommen. Die Berücksichtigung der anamnestischen Daten soll zeigen, inwieweit soziodemografische Daten auf die oben genannten Eigenschaften Einfluss haben.

Um etwaige Veränderungen im Laufe des dreisemestrigen Untersuchungszeitraumes festmachen zu können, wurden für zwei Konstrukte (allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und Selbsteinschätzung zur Klassenführung) ein Pre- und ein Posttest durchgeführt. Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit sind die nachstehenden Zusammenhangs-, Unterschieds- und Veränderungshypothesen. Sie beruhen auf den bereits dargestellten Theorien und Befunden<sup>179</sup> zur Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung. Aufbauend auf den bereits in den theoretischen Grundlagen<sup>180</sup> angeführten aktuellen Erkenntnissen wird untersucht, ob sich bei Lehramtsstudierenden Zusammenhänge, Veränderungen und/oder Unterschiede in Bezug auf Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktiver Einstellung und Klassenführung festmachen lassen.

---

<sup>176</sup> siehe 2.2

<sup>177</sup> siehe 2.3

<sup>178</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>179</sup> siehe 2.2 und 2.3

<sup>180</sup> siehe 2

**Hypothesen**

|    |  |
|----|--|
| H1 | Zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Klassenführung besteht ein signifikanter Zusammenhang. Studierende, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, sind in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit erfolgreicher.  |
| H2 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Klassenführung bezogen auf das zweite Studiensemester in den Studiengängen Volksschule/Sonderschule/Hauptschule.  |
| H3 | Zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. der proaktiven Einstellung besteht ein signifikanter Zusammenhang. Lehramtskandidatinnen/-kandidaten, die hohe Werte in der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zeigen, weisen diese auch in mind. einem der beiden weiteren Bereiche auf. |
| H4 | Im Bereich der allgemeinen Selbstwirksamkeit gibt es im Verlauf des ersten Studienjahres (Messzeitpunkt1/Messzeitpunkt2) signifikante Veränderungen.   |
| H5 | Soziodemografische Daten und/oder Abschlussnoten aus vorherigen Ausbildungen haben einen signifikanten Einfluss auf die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Lehrer-Selbstwirksamkeit und/oder das Ausmaß der proaktiven Einstellung.   |
| H6 | Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung.  |
| H7 | Zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. der proaktiven Einstellung gibt es keinen signifikanten Zusammenhang.   |

|     |   |
|-----|---|
| H8  | Lehramtsstudierende, die ein sehr gutes Abschlusszeugnis aufweisen, unterscheiden sich signifikant von jenen Kolleginnen/Kollegen, die „normal“ abgeschlossen haben hinsichtlich Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktiver Einstellung und Klassenführungsqualitäten. |
| H9  | Im Laufe eines Studienseesters verändert sich die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Klassenführung signifikant.   |
| H10 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Fremdeinschätzungen der Praxisbetreuerinnen/-betreuer, Besuchsschullehrenden und der Schüler/innen hinsichtlich der Klassenführung einer/eines Studierenden.  |
| H11 | Studierende sind in der Lage, ihr pädagogisches Können realistisch einzuschätzen. Zwischen den Ergebnissen der Selbst- und Fremdeinschätzungen (Praxisbetreuer/innen, Besuchsschullehrer/innen, Klassenergebnis) gibt es einen signifikanten Zusammenhang.  |

Die angeführten Hypothesen wurden im Rahmen dieser Untersuchung einer ausführlichen Prüfung unterzogen.

Die Ausbildung zum Pflichtschullehrer, zur Pflichtschullehrerin beinhaltet nicht nur die fachliche, sondern vor allem auch die pädagogische Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit war es deshalb zielführend, zusätzlich ausfindig zu machen, worauf die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen ihren Lernzuwachs im Bereich des pädagogischen Handelns zurückführen bzw. ob ein Lernzuwachs aus eigener Betrachtung stattgefunden hat. Nehmen die Studierenden wahr, was sie in ihrer Ausbildung lernen? Was bewirkt die Erfahrung in der Schulpraxis? Welchen Einfluss haben die Praxisbetreuerinnen/-betreuer, die Besuchsschullehrer/innen? Sind die Inhalte der Lehrveranstaltungen (mit)verantwortlich für das Lernen „im Feld“?

Um dies zu eruieren, wurde mit Mayr (Mayr & Seethaler, 2012) ein Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens<sup>181</sup> erstellt. Damit war es möglich, folgende Hypothesen zusätzlich zu überprüfen:

|     |  |
|-----|--|
| H12 | Zwischen dem Ende des ersten und dem Ende des dritten Studiensemesters gibt es bei den Lehramtsstudierenden einen signifikanten Zuwachs an pädagogischem Können.   |
| H13 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und/oder der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Klassenführung: Studierende mit hohen Werten in der allgemeinen Selbstwirksamkeit oder der Lehrer-Selbstwirksamkeit schätzen auch ihre Klassenführungsfähigkeiten höher ein. |

Weiterführend wurden im Rahmen der Analyse des Fragebogens zum pädagogischen Können folgende **Fragestellungen** deskriptiv geprüft:

|    |  |
|----|--|
| F1 | In welchem Bereich stellen die Studierenden den größten Zuwachs im 2. Semester und in welchem Bereich im 3. Semester fest? |
| F2 | Welche Parameter machen die Studierenden für ihren Zuwachs an pädagogischem Können am meisten verantwortlich?              |

Aufgrund der unterschiedlichen objektiven, reliablen und validen Instrumente, die zur Erhebung eingesetzt wurden, sowie der umfangreichen Datenlage und des längsschnittlichen Designs über drei Studiensemester können aussagekräftige Ergebnisse erwartet werden. Vor allem die Verbindung mit Einschätzungen aus der Außenperspektive durch verschiedene Gruppen lässt hoffen, dass neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

---

<sup>181</sup> siehe Kap. 3.3.6

## 3.2 METHODE

In diesem Kapitel werden in einem ersten Teil (3.2.1) Untersuchungsdesign und Stichprobe beschrieben, anschließend (3.2.2) folgt ein kurzes Kapitel zum Rücklauf der Daten und zu den Rückmeldungen.

### 3.2.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen der Untersuchung wurden über einen Zeitraum von drei Studiensemestern (September 2010 bis Februar 2012) längsschnittliche und querschnittliche Daten zu fünf verschiedenen Messzeitpunkten mit insgesamt sieben unterschiedlichen Instrumenten aus vier verschiedenen Teilnehmer/innengruppen erhoben. Zwei der Instrumente (Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit; Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung – Selbsteinschätzung)<sup>182</sup> wurden einem Pre- und einem Posttest unterzogen.

#### 3.2.1.1 Beschreibung der Stichprobe und der weiteren Teilnehmer/innen

Die Stichprobe umfasst alle Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg, die im Wintersemester 2010/11 ihr Studium begonnen haben. Es handelt sich - bezogen auf die Pädagogische Hochschule Salzburg und die Studierenden eines Jahrganges - um eine Vollerhebung, bezogen auf die Lehramtsstudierenden allgemein um eine probabilistische Stichprobe in Form einer Klumpen-Stichprobe (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 405, 438f).

Im September 2010 betrug die Zahl der Erstsemestrigen 363, alle 363 Lehramtsbewerber/innen wurden in die Untersuchung aufgenommen. Im laufenden Wintersemester verringerte sich die Stichprobe um 49 auf 314. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Studierenden im Rahmen der Eingangsphase<sup>183</sup> oder im Laufe des Semesters das Studium beendet haben. Die vorliegenden Berechnungen

---

<sup>182</sup> Die Instrumente finden sich im Anhang A. Siehe auch 3.3.2 und 3.3.5.

<sup>183</sup> Eine Beendigung im Rahmen der Eingangsphase kann auf eine Nichterfüllung der Zulassungsvoraussetzungen (nicht bestandene Eignungsüberprüfung, vgl. HZV, bm:ukk, 2007) oder auf eine selbst getroffene Entscheidung zurückzuführen sein.

basieren auf einer Grundgesamtheit von N=314. Im folgenden Sommersemester gab es bei 35 Teilnehmerinnen und Teilnehmern Veränderungen. Zum Teil sind von diesen Personen nur einzelne Werte vorhanden, weil sie das Studium vorzeitig beendeten, sich beurlauben ließen oder einen Erasmusaufenthalt in Anspruch nahmen. Damit beziehen sich die Berechnungen hauptsächlich auf einen Stichprobenumfang von 279 Studierenden. Von 195 Personen der Stichprobe sind die Daten ausnahmslos und über alle sieben Erhebungsverfahren aus allen fünf Messzeitpunkten zur Gänze vorhanden. Von den weiteren 84 Untersuchungsteilnehmerinnen/-teilnehmer fehlt zumindest eines der sieben Erhebungsverfahren aus einem der fünf Messzeitpunkte. Dies kann dadurch begründet sein, dass der/die Studierende bei einer einzelnen Analyse nicht teilgenommen hat oder die Daten von den weiteren Teilnehmerinnen/-nehmern (Praxisbetreuer/in, Besuchsschullehrer/in oder Schüler/innen<sup>184</sup>) nicht eingetroffen sind.

Interessant ist dabei die Verteilung zwischen den Studiengängen Volksschule/Sonderschule und Hauptschule. Bezogen auf die Grundgesamt von 188 Studierenden aus dem Studiengang Volksschule/Sonderschule (bei einem Gesamt N von 279) sind für 147 Personen (entspricht 78%) zu allen Messzeitpunkten die Ergebnisse zu allen Instrumenten gegeben. Bei den Studierenden des Studiengangs Hauptschule liegt dieser Wert bei 53% (48 von 91 Teilnehmer/innen weisen vollständige Ergebnisse auf), also erheblich darunter. Vor allem bei der letzten Erhebung - nach drei Untersuchungssemestern - weisen die Probandinnen und Probanden aus dem Studiengang Hauptschule eine geringere Teilnahme auf als bei allen Untersuchungen zuvor.<sup>185</sup>

Als weitere Teilnehmer/innen wurden die Praxisbetreuer/innen<sup>186</sup>, die Besuchsschullehrer/innen<sup>187</sup> sowie die Schüler und Schülerinnen aus den Praxisschulen<sup>188</sup> eingebunden.

---

<sup>184</sup> Schüler/innenfragebögen (LDK) wurden erst ab einem Rücklauf >5 in die Berechnungen aufgenommen.

<sup>185</sup> siehe 3.2.2

<sup>186</sup> Als „Praxisbetreuer/innen“ werden jene Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule bezeichnet, die die Studierenden im jeweiligen Semester im Rahmen der Schulpraxis an den Schulen begleiten und beurteilen.

<sup>187</sup> Als „Besuchsschullehrer/innen“ werden die Klassenlehrer/innen an den Schulen bezeichnet, an denen die Studierenden ihr Praktikum einmal wöchentlich absolvieren. Diese Personen begleiten die

Tabelle 1: Stichprobe und Rücklauf im Überblick

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick Stichprobe und Rücklauf:

| Stichprobe   | Zeitpunkt/-raum            | Anzahl der Personen                              |
|--|----------------------------|--|
| Alle Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Salzburg der Studiengänge „Lehramt für Volksschulen, Lehramt für Sonderschulen, Lehramt für Hauptschulen“ mit Studienbeginn WS 2010/11 | September 2010             | 363  |
| Alle Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Salzburg der Studiengänge „Lehramt für Volksschulen, Lehramt für Sonderschulen, Lehramt für Hauptschulen“ mit Studienbeginn WS 2010/11 | Februar 2011 und März 2011 | 314  |
| Alle Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Salzburg der Studiengänge „Lehramt für Volksschulen, Lehramt für Sonderschulen, Lehramt für Hauptschulen“ mit Studienbeginn WS 2010/11 | Juni 2011                  | 314 <sup>189</sup><br>279 <sup>190</sup>         |
| Alle Studierenden der Studiengänge „Lehramt für Volksschulen, Lehramt für Sonderschulen, Lehramt für Hauptschulen“ mit Studienbeginn WS 2010/11  | Jänner 2012                | 314 <sup>191</sup><br>279 <sup>192</sup>         |
| Weitere Teilnehmer/innen   | Zeitpunkt/-raum            | Anzahl der eingeschätzten Probandinnen/Probanden |
| Praxisbetreuer/innen ( <b>34 Personen</b> )  | Sommersemester 2011        | 278 von 279 (314)                                |
| Besuchsschullehrer/innen ( <b>127 Personen</b> )   | Juni 2011                  | 236 von 279 (314)                                |
| Alle Schüler und Schülerinnen aus der jeweiligen unterrichteten Klasse der Praxisschulen ( <b>60 Schulen</b> )   | Juni 2011                  | 240 von 279 (314)                                |

Lehramtskandidatinnen/-kandidaten in der Vor- und Nachbereitung sowie im Unterricht selbst, beobachten und reflektieren mit den Studierenden.

<sup>188</sup> In die Befragungen wurden alle Schülerinnen und Schüler, die von den Studierenden aus der Stichprobe im Rahmen des Sommersemesters 2011 unterrichtet wurden, aufgenommen.

<sup>189</sup> 35 Probandinnen/Probanden weisen aufgrund einer Exmatrikulation im laufenden Semester, Beurlaubung, Erasmusaufenthalt etc. unvollständige Datensätze auf.

<sup>190</sup> N mit weitgehend vollständiger Datenlage

<sup>191</sup> 35 Probandinnen/Probanden weisen aufgrund einer Exmatrikulation im laufenden Semester, Beurlaubung, Erasmusaufenthalt etc. unvollständige Datensätze auf.

<sup>192</sup> 35 Probandinnen/Probanden weisen aufgrund einer Exmatrikulation im laufenden Semester, Beurlaubung, Erasmusaufenthalt etc. unvollständige Datensätze auf.



Von den 279 gewerteten Personen sind 188 Studierende aus den Studiengängen „Lehramt für Volksschule/Lehramt für Sonderschule“.<sup>193</sup> 91 Personen studierten und studieren das Lehramt für Hauptschulen.

Die prozentuelle Aufteilung sieht folgendermaßen aus:

**Tabelle 2: Prozentuelle Aufteilung der Stichprobe nach Studiengängen**

|                                      |         |      |
|--------------------------------------|---------|------|
| Gesamtstichprobe                     | 279 pax | 100% |
| Lehramt für Volksschule/Sonderschule | 188 pax | 67%  |
| Lehramt für Hauptschule              | 91 pax  | 33%  |

Bei der Stichprobe handelte es sich um Studierende, die in Österreich den Erwerb eines Lehramtes für Pflichtschulen (Volksschule, Sonderschule oder Hauptschule) anstreben. Alle Personen waren volljährig<sup>194</sup> und erfüllten die rechtlichen Voraussetzungen, autonom über die Teilnahme an einer Untersuchung zu entscheiden. Die über drei Studiensemester andauernde Erhebung, die unterschiedliche Verfahren beinhaltete, beruhte auf Freiwilligkeit der Teilnehmer/innen. Das Forschungsprojekt wurde bezüglich seiner Zielsetzungen, dem zeitlichen Ablauf und den verwendeten Verfahren zu Studienbeginn den Lehramtsbewerber/innen im Rahmen einer öffentlichen Hörer/innenversammlung vorgestellt. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde mitgeteilt, dass sie durch die Mitarbeit an der Untersuchung einer anonymen Datenverwendung zustimmen.<sup>195</sup> Den Probandinnen und Probanden wurde der Datenschutz zugesichert.

<sup>193</sup> Im 1. Studienabschnitt (1. und 2. Semester) ist der Studienplan zur Erlangung des Lehramtes für Volks- bzw. Sonderschule ident, die Studierenden werden deshalb auch nicht getrennt geführt. Eine definitive Wahl für einen der beiden Studiengänge wird erst ab dem dritten Semester durch die Lehramtskandidatinnen/-kandidaten getroffen.

<sup>194</sup> ABGB (2002): Erster Teil: Von dem Personenrechte, i.d.F. BGBl. Nr. 118/2002; § 21 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ibiblio.org/ais/abgb1.htm#t1h1> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].

<sup>195</sup> DSG (1999): Nach § 46, Abs. 2, Wissenschaftliche Forschung und Statistik. Datenschutzgesetz 2000. i.d.F. BGBl. I Nr. 165/1999 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 133/2009 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40113725> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].

Die weiteren Teilnehmer/innen der Untersuchung gliederten sich in drei Untergruppen: In die Praxisbetreuer/innen, die Besuchsschullehrer/innen und die Schüler/innen der Praxisschulen, in denen die Studierenden im Sommersemester 2011 unterrichteten.

Für die Praxisbetreuer/innen und die Besuchsschullehrer/innen galten die rechtlichen Voraussetzungen nach ABGB (2002) § 21<sup>196</sup> und Datenschutzgesetz 2000 (DSG, 1999) § 46.<sup>197</sup> Die Praxisbetreuer/innen wurden in einer eigenen Konferenz über das Projekt, die Zielsetzung, den Ablauf und den zeitlichen Rahmen informiert. Die Besuchsschullehrer/innen wurden in Form eines persönlichen Schreibens um ihre freiwillige Teilnahme gebeten. Die Information an die Schüler/innen erging über die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer, die/der die Funktion der Besuchsschullehrerin/des Besuchsschullehrers, der Besuchsschullehrerin innehatte. Die Schüler/innen, im Alter zwischen 7 und 14 Jahren, gaben ihre persönlichen Einschätzungen zur Klassenführung des Probanden, der Probandin anonym mittels standardisierten Einschätzungsbogens ab. Für alle erhobenen Daten gelten die Datenschutzbestimmungen des Datenschutzgesetzes 2000 (DSG, 1999), § 46.<sup>198</sup>

### 3.2.1.2 Untersuchungsdesign

Ausgehend von den unter Punkt 3.1 angeführten Hypothesen und der damit verbundenen Annahme, dass das Maß an Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden Einfluss auf die Klassenführung hat, wurde folgendes Untersuchungsdesign<sup>199</sup> entwickelt, das in der nachstehenden Tabelle im Überblick dargestellt und anschließend ausführlich beschrieben wird:

---

<sup>196</sup> ABGB (2002): Erster Teil: Von dem Personenrechte, i.d.F. BGBl. Nr. 118/2002; § 21 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ibiblio.org/ais/abgb1.htm#t1h1> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].

<sup>197</sup> DSG (1999): Nach § 46, Abs. 2, Wissenschaftliche Forschung und Statistik. Datenschutzgesetz 2000. i.d.F. BGBl. I Nr. 165/1999 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 133/2009 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40113725> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].

<sup>198</sup> DSG (1999): Datenschutzgesetz 2000. i.d.F. BGBl. I Nr. 165/1999 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 133/2009 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40113725> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].

<sup>199</sup> unter Berücksichtigung der „Methoden-Triangulation“ (Schirmer, 2009, S. 100f)

Tabelle 3: Überblick Untersuchungsdesign

| Stichprobe, weitere Teilnehmer/innen (TN) und eingesetzte Erhebungsinstrumente |  | Messzeitpunkt (MZP) |                      |                  |                  |                 |
|--|--|---------------------|----------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Stichprobe   | Verfahren  | Sept 2010           | Feb/März 2011        | SoSe 2011        | Juni 2011        | Feb 2012        |
| Studierende  | Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten                  | X                   |                      |                  |                  |                 |
|  | Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWK)                          | X MZP 1             |                      |                  | X MZP 2          |                 |
|  | Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Selbsteinschätzung     |                     | X MZP 1              |                  | X MZP 2          |                 |
|  | Skala zur Erfassung der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit (ILSWK) |                     |                      |                  | X                |                 |
|  | Skala zur Erfassung der proaktiven Einstellung                         |                     |                      |                  | X                |                 |
|  | Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens                   |                     |                      |                  |                  | X               |
|  |  |                     |                      |                  |                  |                 |
| <b>Weitere TN</b>  | <b>Verfahren</b>   | <b>Sept 2010</b>    | <b>Feb/März 2011</b> | <b>SoSe 2011</b> | <b>Juni 2011</b> | <b>Feb 2012</b> |
| <b>Praxisbetreuer/innen</b>  | Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Fremdeinschätzung      |                     |                      | X                |                  |                 |
| <b>Besuchschullehrer/innen</b>   | Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Fremdeinschätzung      |                     |                      |                  | X                |                 |
| <b>Schüler/innen</b>   | Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Fremdeinschätzung      |                     |                      |                  | X                |                 |

Die Versuchsanordnung wurde je nach eingesetztem Instrument unterschiedlich gewählt und wird wie folgt begründet:

Der Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten<sup>200</sup> wurde zu Beginn der Untersuchung zur Erfassung bestimmter Attribute (Geschlecht, Abschlussnoten, Berufserfahrung usw.) im Hinblick auf die theoretischen Fragestellungen eingesetzt.

Für den Einsatz der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit<sup>201</sup> wurden für ein Pre-/Posttestverfahren zwei Messzeitpunkte (Studienbeginn – Abschluss 1. Studienabschnitt) festgelegt, um etwaige Veränderungen durch das Studium und die damit verbundenen schulpraktischen Erfahrungen erheben zu können.

<sup>200</sup> Siehe 3.3.1. Der Fragebogen findet sich im Anhang A.

<sup>201</sup> Siehe 3.3.2. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung findet sich im Anhang A.

Demgegenüber wurde die Skala zur Erfassung der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit<sup>202</sup> nur am Ende des 1. Studienabschnittes verwendet. Dies deshalb, weil eine Einschätzung mit diesem Instrument erst nach einer absolvierten Schulpraxiszeit sinnvoll vorgenommen werden kann. Gleichzeitig kann durch die Erhebung beider Merkmale untersucht werden, ob sich hier Verbindungen erkennen lassen.

Die Skala zur proaktiven Einstellung<sup>203</sup> wurde hinzugenommen, weil sie Auskunft gibt, inwieweit Personen durch sich selbst bewegt sind und Veränderungen in Angriff nehmen. Personen mit hohen Werten in diesem Bereich haben „Macher-Qualitäten“ (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, o.S.). Sie stellen sich Herausforderungen und sind auf der Suche nach Lösungen. Die hier erfassten Konstrukte liegen nahe der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1993, S. 223ff; Schwarzer & Schmitz, 1999, o.S.). Lehrende, die Veränderungen und Herausforderungen annehmen und lösungsorientiert handeln, sind Pädagoginnen und Pädagogen, die für das Bildungswesen - besonders in Zeiten des Umbruchs - wichtig sind. Sie stehen Reformen aufgeschlossener gegenüber und nehmen sich selbst in Verantwortung. Bezugnehmend auf die gestellten Forschungsfragen bietet dieses Instrument die Möglichkeit, die Gesamtergebnisse zu unterstreichen. Als Messzeitpunkt wurde hierfür das Ende des zweiten Semesters und damit das Ende des 1. Studienabschnittes gewählt, die Erhebung fand zeitgleich mit der Erhebung zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit statt.

Um überprüfen zu können, ob die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit, die proaktive Einstellung und/oder Parameter aus der bisherigen Anamnese der Probandinnen und Probanden Einfluss auf den Erfolg in der Klassenführung haben, wurde zur Erhebung des Könnens im Unterricht der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)<sup>204</sup> ausgewählt. Mit Hilfe des LDK können die pädagogisch relevanten Führungsaspekte erhoben werden.

---

<sup>202</sup> Siehe 3.3.3. Die Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit findet sich im Anhang A.

<sup>203</sup> Siehe 3.3.4. Die Skala zur Erfassung der proaktiven Einstellung findet sich im Anhang A.

<sup>204</sup> Siehe 3.3.5. Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung zur Selbsteinschätzung findet sich im Anhang A.

Das Instrument umfasst 21 pädagogische Handlungsstrategien<sup>205</sup>, die in den drei Kategorien *Unterricht gestalten*, *Beziehungen fördern* und *Verhalten kontrollieren* zusammen gefasst werden. (vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 2012a, o.S.) Mit Hilfe der Ergebnisse können Lehramtsstudierende und Lehrende ihr eigenes Wirken reflektieren und in Folge Stärken weiter ausbauen und Schwächen minimieren. In seinem Gesamtkonzept ist damit der LDK für die Erhebung des pädagogischen Könnens ein besonders geeignetes Instrument.<sup>206</sup> Dies war auch der Grund für die Aufnahme in das vorliegende Forschungsdesign.

Im Rahmen dieser Studie wurde für den Einsatz des LDK in der Schulpraxis wie folgt vorgegangen: Im ersten Studiensemester befinden sich die Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule einmal wöchentlich in der Schulpraxis, wenngleich hier erst geringfügige Unterrichtsauftritte in Form von kleinen Sequenzen stattfinden. Trotzdem weisen die Studierenden nach dieser Zeit bereits erste Erfahrungen bezüglich ihres Unterrichtserlebens auf und es kann davon ausgegangen werden, dass sie für das zweite Semester eine Einschätzung ihres Könnens vornehmen können. Zu Beginn des zweiten Semesters nahmen die Studierenden eine erste Bewertung ihrer Klassenführung mittels LDK vor. Am Ende der Praxis, nach zwölf absolvierten Schulpraxiswochen, in denen jeweils ein Tag in der Schule und im Klassenunterricht direkt absolviert wurde, fand eine LDK-Posttestuntersuchung statt, um etwaige Veränderungen feststellen zu können. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Werte aller Testverfahren unter dem Fokus der Forschungsfragen miteinander in Beziehung gesetzt.

Unter Berücksichtigung der Mängel, die Selbsteinschätzungen mit sich bringen, wurde ein Design entwickelt, das die Selbst- und Fremdeinschätzung verbindet. Damit kann untersucht werden, inwieweit das eigene Erleben auch durch Dritte wahrgenommen wird.

---

<sup>205</sup> In der neueren Version, die gerade einer Eichung unterzogen wird, fand eine Erweiterung von 21 auf 31 bis 37 [abhängig von der jeweiligen Zielgruppe] pädagogische Handlungsstrategien statt. Für die vorliegende Arbeit wurde mit den 3 Dimensionen *Unterricht gestalten*, *Verhalten kontrollieren* und *Beziehungen fördern* gerechnet, die sich aus der 21-Item-Version generieren lassen. Es liegen die Daten jedoch für alle neuen pädagogischen Handlungsstrategien vor.

<sup>206</sup> Vgl. dazu die bisherigen Forschungsergebnisse zum LDK, Mayr, 2012a, o.S.

Für die Fremdeinschätzungen mittels LDK<sup>207</sup> wurden drei unterschiedliche Personengruppen ausgewählt: die Praxisbetreuer/innen, die Besuchsschullehrer/innen sowie die Schüler/innen der jeweiligen Klasse, die durch den Probanden, die Probandin ein Semester lang unterrichtet wurden. Es handelt sich dabei um alle Individuen, die den Lehramtskandidaten, die Lehramtskandidatin in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit während eines gesamten Studiensemesters erlebten und beobachteten. Das Einbeziehen aller Gruppen erhöht die Aussagekraft und bietet weiters die Möglichkeit, die Ergebnisse der Einschätzungen zu vergleichen, ein besonders interessanter Aspekt im Hinblick auf die einzelnen Bewertungen der betreuenden Lehrpersonen Praxisbetreuer/in bzw. Besuchsschullehrer/in. Beide Erwachsenengruppen verwendeten inhaltlich und formal denselben Erhebungsbogen. Lediglich die Messzeitpunkte wurden unterschiedlich gewählt. Während die Besuchsschullehrer/innen ihre Aussage am Ende des Praxissemesters (Juni 2011) durchführten, stammen die Einschätzungen durch die Praxisbetreuer/innen aus dem laufenden Semester. Dies ist dadurch gegeben, weil die Praxisbetreuer/innen aufgrund der Betreuung mehrerer Studierender und Schulen nicht bei jedem Schulpraxistermin anwesend sein können. Grundsätzlich haben die Lehrenden aus der Hochschule ihre Studierenden jedoch mindestens dreimal im Semester im Rahmen der Schulpraxis beobachtet. Eine Einschätzung mittels LDK-Verfahren wurde am Ende des letzten Besuches durchgeführt.<sup>208</sup>

Für die Bewertung durch die Schüler/innen stehen aus dem Instrumentarium des LDK eigene Schüler/innenbögen zur Verfügung. Diese sind nach Schulstufen in Grundschule und Sekundarstufe I getrennt online<sup>209</sup> verfügbar (vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 2011a; Mayr, Eder & Lenske, 2011a).

---

<sup>207</sup> Vgl. Kap. 3.3.5. Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung – Fremdeinschätzung findet sich im Anhang A.

<sup>208</sup> Ergänzend zur Untersuchung durch die Praxisbetreuer/innen sei angeführt, dass die Lehrenden ursprünglich die bestehende LDK-Version für die Fremdeinschätzung erhalten haben. Im Laufe des Semesters wurde in Kooperation mit den Testkonstrukteur/innen und -konstrukteuren der Universität Klagenfurt und der Universität Salzburg u.a. eine neue Version gestaltet. Diese Version wurde den Lehrenden ebenfalls zur Verfügung gestellt. Im Rücklauf wurden jedoch entweder der „alte“ oder der „neue“ Bogen abgegeben. Um die Bögen zu einem gemeinsamen Ergebnis verwerten zu können, wurden für die Berechnungen die alten Versionen herangezogen. Beide Versionen beinhalten eine Itemanzahl von 31. Lediglich Item 15 findet sich inhaltlich in der neueren Version nicht mehr und musste deshalb für die Berechnungen herausgenommen werden. Ansonsten ist die Zusammenführung der Daten problemlos möglich gewesen. Eine Erklärung dazu findet sich auch im Ergebnisteil.

<sup>209</sup> Verfügbar unter <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 24.02.2012].

Abschließend wird festgehalten, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit und die Selbsteinschätzung zur Klassenführung mittels LDK einer Paneluntersuchung<sup>210</sup> unterzogen wurden und einer quasi-experimentellen Versuchsanordnung in Form einer Zeitreihe entsprechen. (vgl. Astleitner, 2000, S. 91f) Als Treatment gelten die professionelle Begleitung durch die Praxisbetreuer/in und die Besuchsschullehrer/in im Rahmen der Schulpraxis sowie die begleitenden Lehrveranstaltungen „Persönlichkeitsbildung“ und „Methoden des Lehrens und Lernens“. (vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009a, S. 36/S. 52; Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009b, S. 103/S. 130)

Als letztes Instrument im Rahmen des Untersuchungsdesigns wurde der mit Mayr (Mayr & Seethaler, 2012) entwickelte Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens eingesetzt. Abschließend zur Erhebung der längsschnittlichen Daten sollte damit erhoben werden, ob ein Lernzuwachs aus Sicht der Studierenden stattgefunden hat und auf welche Parameter die Probanden und Probandinnen ihren Lernzuwachs, ihren Gleichstand oder ihren Rückschritt zurückführen. Hier wurden quantitative und qualitative Daten erhoben. Die Entscheidung, freies Schreiben einzurichten, ist darin begründet, weil im freien Schreiben die Möglichkeit besteht, aus den Daten mehr inhaltliche Tiefe zu gewinnen. Dies sollte helfen, mögliche Rückschlüsse auf den Einfluss der Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums ziehen zu können. Die quantitative Datenlage bezieht sich auf die Erhebung der Einschätzung des Lernzuwachses bezogen auf die einzelnen Semester und die jeweiligen Strategien zur Klassenführung (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*) des LDK.

### 3.2.2 Rücklauf und Rückmeldungen

Die Studierenden und die Praxisbetreuer/innen wurden im Rahmen von persönlichen Hörer/innenversammlungen bzw. Konferenzen von der Autorin informiert und eingeführt. Die Besuchsschullehrer/innen erhielten ein detailliertes Schreiben, das die genauen Schritte beinhaltete. Für die Schüler/innen wurde ein Informationsblatt erstellt,

---

<sup>210</sup> Begriffsdefinition lt. Bortz & Döring, 2003, S. 450.

welches die Besuchsschullehrer/innen mit der standardisierten Testdurchführung vertraut machte. Die Testinformation wurde von den Besuchsschullehrer/innen den Schüler/innen vor Durchführung des Einschätzverfahrens LDK vorgelesen.

Aufgrund der vielen Messzeitpunkte, der großen Anzahl der eingesetzten Instrumente und der unterschiedlichen Zielgruppen gestaltete sich die Untersuchung sehr umfangreich. Bei den Studierenden zeigte sich ab Ende des zweiten Semesters, dass eine gewisse Ermüdung in Bezug auf das Ausfüllen von Testinstrumenten eingetreten war. Dies machte sich in den persönlichen Rückmeldungen der Probanden und Probandinnen bemerkbar. Am geringsten waren die Rücklaufquoten zum letzten Messzeitpunkt, drei Semester nach Beginn der Untersuchung.

Besonders interessant erscheint in Bezug auf die letzte Erhebung und dem damit verbundenen Rücklauf, dass die Studierenden des Studiengangs Volksschule und des Studiengangs Sonderschule mit 94% Rücklauf keine „Ermüdung“ zeigten, während die Zahlen bei den Studierenden des Studiengangs Hauptschule auf 70% fielen (64 von 91 Probanden und Probandinnen gaben ihren Bogen Ende Februar 2012 ab. Das entspricht bezogen auf die Grundgesamtheit der Sekundarstufe I 70%). Damit verringert sich der Gesamtrücklauf zum Messzeitpunkt „Februar 2012“ auf 86%, was dem niedrigsten Rücklauf innerhalb der gesamten Untersuchung entspricht, wenngleich es sich nach wie vor grundsätzlich um sehr gute Rücklaufquoten handelt, die insgesamt (Grundschule und Sekundarstufe I zusammen) zwischen 86% und 99% liegen.

Lässt man die letzte Erhebung (Fragebogen zum pädagogischen Können) unberücksichtigt und zieht nur die ersten vier Messzeitpunkte und die damit verbundenen sechs Instrumente heran, so liegen die Rücklaufquoten für alle Selbsteinschätzungen bezogen auf die Probandenzahl von 279 zwischen 95% und 99%, was ein beeindruckendes Ergebnis darstellt. Werden alle fünf Messzeitpunkte und alle Erhebungen zusammengefasst, so liegt der Rücklauf zwischen 86% und 99%.

In der nachstehenden Tabelle wird der Rücklauf der Selbsteinschätzungen durch die Studierenden für die verwendeten Verfahren getrennt für die Messzeitpunkte im Überblick dargestellt:



## Rücklauf der Befragungen/Einschätzungen der Studierenden – Selbsteinschätzungen im Überblick

Tabelle 4:  
Rücklauf Befragungen/Einschätzungen der Studierenden (Selbsteinschätzung im Überblick)

| Stich-<br>probe      | Verfahren  | Messzeitpunkte (MZP) und Rücklauf |                   |                  |                   |           |   |              |                   |              |                   |  |  |
|----------------------|--|-----------------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------|---|--------------|-------------------|--------------|-------------------|--|--|
|                      |  | Sept 2010                         |                   | Feb/März<br>2011 |                   | SoSe 2011 |   | Juni 2011    |                   | Feb 2012     |                   |  |  |
|                      |  | N                                 | %                 | N                | %                 | N         | % | N            | %                 | N            | %                 |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Fragebogen zur Erhebung der<br/>soziodemografischen Daten</b>                       | 274<br>(284)                      | <b>98</b><br>(90) |                  |                   |           |   |              |                   |              |                   |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  | 186<br>(191)                      | 99<br>(94)        |                  |                   |           |   |              |                   |              |                   |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  | 88<br>(93)                        | 97<br>(85)        |                  |                   |           |   |              |                   |              |                   |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Skala zur allgemeinen<br/>Selbstwirksamkeit (SWK)</b>                               | 274<br>(284)                      | <b>98</b><br>(90) |                  |                   |           |   | 273<br>(276) | <b>98</b><br>(88) |              |                   |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  | 186<br>(191)                      | 99<br>(94)        |                  |                   |           |   | 186<br>(188) | 99<br>(92)        |              |                   |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  | 88<br>(93)                        | 97<br>(85)        |                  |                   |           |   | 87<br>(88)   | 96<br>(80)        |              |                   |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Linzer Diagnosebogen zur<br/>Klassenführung (LDK) –<br/>Selbsteinschätzung</b>      |                                   |                   | 273<br>(277)     | <b>98</b><br>(88) |           |   | 266<br>(269) | <b>95</b><br>(86) |              |                   |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  |                                   |                   | 186<br>(189)     | 99<br>(93)        |           |   | 184<br>(186) | 98<br>(91)        |              |                   |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  |                                   |                   | 87<br>(88)       | 96<br>(80)        |           |   | 82<br>(83)   | 90<br>(75)        |              |                   |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Skala zur Erfassung der<br/>individuellen Lehrer-<br/>Selbstwirksamkeit (ILSWK)</b> |                                   |                   |                  |                   |           |   | 273<br>(274) | <b>98</b><br>(87) |              |                   |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  |                                   |                   |                  |                   |           |   | 186<br>(187) | 99<br>(92)        |              |                   |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  |                                   |                   |                  |                   |           |   | 87<br>(87)   | 96<br>(79)        |              |                   |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Skala zur Erfassung der<br/>proaktiven Einstellung</b>                              |                                   |                   |                  |                   |           |   | 273<br>(274) | <b>98</b><br>(87) |              |                   |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  |                                   |                   |                  |                   |           |   | 186<br>(187) | 99<br>(92)        |              |                   |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  |                                   |                   |                  |                   |           |   | 87<br>(87)   | 96<br>(79)        |              |                   |  |  |
| <b>279<br/>(314)</b> | <b>Fragebogen zur Entwicklung des<br/>pädagogischen Könnens</b>                        |                                   |                   |                  |                   |           |   |              |                   | 240<br>(240) | <b>86</b><br>(76) |  |  |
| 188<br>(204)         | Volks-/Sonderschule  |                                   |                   |                  |                   |           |   |              |                   | 176<br>(176) | 94<br>(86)        |  |  |
| 91<br>(110)          | Sekundarstufe I  |                                   |                   |                  |                   |           |   |              |                   | 64<br>(64)   | 70<br>(58)        |  |  |

Seitens der Praxisbetreuer/innen, die mit einem Instrument und einem Messzeitpunkt betroffen waren, war die Akzeptanz vollständig gegeben, was auch der ausgesprochen hohe Rücklauf unterstreicht (**99,6%**; das entspricht 278 von 279 Probandinnen- und Probandenbewertungen).

Die Besuchsschullehrer/innen der Sekundarstufe I zeigten sich grundsätzlich positiv in ihren Rückmeldungen, trotzdem ist der Rücklauf im Vergleich zur Volksschule um einiges geringer. Interessanterweise wurden weniger Bögen von den Besuchsschullehrer/innen selbst abgegeben als von ihren dazugehörigen Klassen. Für die 91<sup>211</sup> in der Auswertung befindlichen Probandinnen und Probanden des Studiengangs Hauptschule wurden 75 dazugehörige Klassenbewertungen abgegeben, das entspricht einem Rücklauf von 82%. Bei den Besuchsschullehrer/innen der Sekundarstufe I hingegen beträgt der Rücklauf lediglich 77%.

### **Rücklauf der LDK-Fremdeinschätzungen in der Sekundarstufe I – Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen:**

**Tabelle 5:**  
**Rücklauf Fremdeinschätzung LDK Sekundarstufe I – Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen**

|   |           |            |
|---|-----------|------------|
| Anzahl der Besuchsschullehrer/innen in der Sekundarstufe I                          | 38        |            |
| Anzahl der Schulen – Sekundarstufe I  | 19        |            |
| Rücklauf der Besuchsschullehrer/innen in Bezug auf die Stichprobe – Sekundarstufe I | 70 von 91 | <b>77%</b> |
| Rücklauf der Schüler/innenbewertungen in Bezug auf die Stichprobe                   | 75 von 91 | <b>82%</b> |

Die Rückmeldungen der Besuchsschullehrer/innen aus der Grundschule<sup>212</sup> waren differenzierter und kritischer. Obwohl, wie bereits begründet, für die Berechnungen die bisher geltenden 21-Item-Versionen des LDK verwendet wurden, wurde im Feld die neue 37 Item umfassende Version eingesetzt. Dies deshalb, um die damit generierten Daten für weitere Arbeiten verwenden zu können. In der Vorschulklasse, der ersten Klasse Volksschule, aber häufig auch in der zweiten Klasse musste der Bogen vorgelesen werden. Die Lehrenden teilten mit, dass der Bogen für diese Altersgruppe

<sup>211</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>212</sup> Volksschule – im zweiten Semester ist ein Schulpraxiseinsatz in der Sonderschule noch nicht vorgesehen, sehr wohl aber in integrativ geführten Klassen.

mit 37 Items zu umfangreich sei. Die Kinder würden ermüden und eine Einschätzung würde mit zunehmender Zeit weniger objektiv. Drei Studierende der Grundschullehrer/innenausbildung unterrichteten in einer Vorschulklasse, für diese Kinder war das Ausfüllen besonders anstrengend. Trotzdem wurde hier von zwei Klassen die 37 Items umfassende Version durchgeführt, aus der dritten Klasse sind keine Daten eingetroffen.

Von den 188 Probandinnen/Probanden des Studiengangs Lehramt für Volksschule/Lehramt für Sonderschule waren 51 in 1. Klassen eingesetzt. 18 Besuchsschullehrer/innen haben mitgeteilt, dass die lange Version nicht durchführbar sei. Aus diesem Grund wurde in diesen Klassen die bestehende 21-Item-Version<sup>213</sup> durchgeführt. Obwohl die Fragen vorgelesen wurden, bemängelten die Lehrenden die Schriftgröße und das Antwortformat. Für diese 18 Klassen wurde deshalb das Antwortformat von den Tortendiagrammen auf Smileys verändert. Die fünfstufige Skala wurde beibehalten. In den Berechnungen wurde der Wechsel des Antwortformates nicht berücksichtigt. Es kann davon ausgegangen werden, dass für Kinder in der 1. Klasse Volksschule die Unterscheidung zwischen Einschätzung und Bewertung zu vernachlässigen ist.

Des Weiteren waren die Besuchsschullehrer/innen in der Vorbereitung gebeten worden, die standardisierte Einführung den Kindern vorzulesen, in welcher explizit auf das Format der Einschätzung hingewiesen wurde.

Für die 188 in der Auswertung befindlichen Probandinnen und Probanden der Studiengänge Volksschule/Sonderschule wurden 164 dazugehörige Klassenbewertungen abgegeben, das entspricht einem Rücklauf von 87%. Bei den Besuchsschullehrer/innen der Grundschule beträgt der Rücklauf mit 164 Bögen ebenfalls 87%.

---

<sup>213</sup> Der LDK für die ersten Klassen mit dem Antwortformat in Form von Smileys findet sich im Anhang A.

### Rücklauf der LDK-Fremdeinschätzungen in der Grundschule – Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen:

**Tabelle 6:**  
**Rücklauf Fremdeinschätzung Grundschule – Besuchsschullehrer/innen und Schüler/innen**

|   |             |            |
|---|-------------|------------|
| Anzahl der Besuchsschullehrer/innen in der Grundschule                              | 89          |            |
| Anzahl der Schulen – Sekundarstufe I  | 41          |            |
| Rücklauf der Besuchsschullehrer/innen in Bezug auf die Stichprobe – Sekundarstufe I | 164 von 188 | <b>87%</b> |
| Rücklauf der Schüler/innenbewertungen in Bezug auf die Stichprobe                   | 164 von 188 | <b>87%</b> |

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Studierenden und die weiteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigten eine ausgesprochen hohe Bereitschaft zur Mitarbeit und Durchführung.

Die Studierenden für sich gesehen hatten zu vier unterschiedlichen Messzeitpunkten insgesamt acht Instrumente<sup>214</sup> zu bearbeiten.

Für die Besuchsschullehrer und -lehrerinnen war besonders die Durchführung des LDK in der Klasse ein erheblicher Zusatzaufwand. Trotzdem wurde die Studie sehr unterstützt, was sich durch die hohen Rücklaufquoten bestätigt.

Grundsätzlich verlief die Untersuchung unproblematisch, herausfordernd war der dahinter liegende logistische Aufwand. Ansonsten hat sich das Untersuchungsdesign in seiner Anordnung als erfolgreich und sehr gut durchführbar erwiesen.

<sup>214</sup> inkl. Pre-/Posttest

### **3.3 INSTRUMENTARIUM**

In diesem Teil der Arbeit werden die im Rahmen der Untersuchung verwendeten Instrumente kurz beschrieben und ihre Gütemaße<sup>215</sup> vorgestellt. Im Anhang A finden sich die jeweiligen Fassungen der verwerteten Frage-, Einschätz- und Bewertungsbögen.

#### **3.3.1 Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten**

Der Bogen wurde im Rahmen dieser Arbeit entwickelt. Er umfasst insgesamt neun Fragen, die sich auf Geschlecht, Studienzugang, Studienrichtung, Abschlussnoten, bisherige Berufserfahrungen, Bildungsabschlüsse der Eltern und die derzeit ausgeübten Berufe der Eltern beziehen. Die Abschlussnoten betreffen die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Bisherige Berufserfahrungen sind in der Anzahl der Jahre abgebildet, Praktikumsstellen jeglicher Art blieben unberücksichtigt. Eine Wertung der Berufserfahrung setzte eine fixe Arbeitsstelle/ein freiberufliches Arbeiten voraus, die/ das mindestens ein Jahr durchgehend ausgeübt wurde. Die jeweilige Branche und die entsprechende Position wurden einer Kategorisierung unterzogen. Weitere Operationalisierungen wurden für die Bildungsabschlüsse der Eltern und die aktuell ausgeübten Berufe vorgenommen. Das detaillierte Kategoriensystem findet sich im Anhang B.

#### **3.3.2 Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung**

Mittels dieser Skala wird die persönliche Einschätzung eigener Kompetenzen, allgemein mit Schwierigkeiten und Hindernissen im alltäglichen Leben zurechtzukommen, abgefragt. Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Instruments war die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde erstmals 1981 von Jerusalem und Schwarzer vorgestellt. Das Testinstrument umfasst in seiner jetzigen Gestaltung 10 Items, welche

---

<sup>215</sup> Der Fragebogen zu den soziodemografischen Daten und der Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens weisen naturgemäß keine Gütemaße auf.

gleichsinnig gepolt sind. Jede Einschätzung wird auf einer vierstufigen Skala (stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher, stimmt genau) beantwortet. Der individuelle Testwert ergibt sich aus der Summe der 10 Antworten, wobei für „stimmt genau“ 4 Punkte, „stimmt eher“ 3 Punkte, „stimmt kaum“ 2 Punkte vergeben werden. Die Einschätzung „stimmt nicht“ erhält 1 Punkt. Damit wird (vorausgesetzt es gibt keine fehlenden Werte) ein Score zwischen 10 und 40 erreicht. Je höher der Testwert, umso höher die eigene Selbstwirksamkeitserwartung. Die Einschätzung, herausfordernde Situationen mithilfe der eigenen Kompetenz erfolgreich zu bewältigen, steigt mit der Höhe der Kompetenzerwartung.

Das Instrument ist mittlerweile in 30 Sprachen übersetzt. Es sind Rohdaten aus 23 verschiedenen Ländern vorhanden und frei zugänglich. Die psychometrischen Kennwerte stammen aus den Ergebnissen von Studien aus zwei Jahrzehnten. Die internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) liegen beim Nationenvergleich der 23 Staaten zwischen  $\alpha = .76$  und  $\alpha = .90$ . Für die deutschsprachigen Stichproben liegen die Werte zwischen  $\alpha = .80$  und  $\alpha = .90$ . (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2012, o.S.; Jerusalem & Schwarzer 1981 revidiert 1999, S. 13f; Schmitz, 1999, S. 122f) Die statistischen Kennwerte für die deutschsprachige Stichprobe lauten: MW = 29.38; SD = 5.36 (Cronbachs  $\alpha$  .92) bei Schuhmacher, Klaiberg und Brähler (2001, S. 5) bzw. MW = 28.28 – 29.42; SD = 3.92 – 4.95 (Cronbachs  $\alpha$  .85) bei Jerusalem und Schwarzer (1981, revidiert 1999, S. 59).

### 3.3.3 Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Während die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung das gesamte Spektrum des Lebens umfasst, bezieht sich die Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf einen spezifischen Bereich. Grundsätzlich wird im Konzept zur Selbstwirksamkeit zwischen den allgemeinen und den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden.<sup>216</sup> Für die Entwicklung der Skala wurden die Kompetenzanforderungen für das Berufsfeld Lehrer/in festgelegt. Folgende Bereiche wurden dabei integriert: „berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung,

---

<sup>216</sup> siehe Kap. 2.2.1.4

soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie Umgang mit Berufsstreß“ (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 60). Für den deutschsprachigen Raum wurde das Instrument im Rahmen der Forschungsarbeit „Selbstwirksame Schulen“ (Schmitz, 1999) entwickelt. Dabei wurde in der Konstruktion der Items berücksichtigt, dass beide Erwartungsmuster zur Selbstwirksamkeit<sup>217</sup> enthalten sind. (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 16ff) Im amerikanischen Raum entstanden 1974 erstmals Instrumente zur „teacher efficacy“. (vgl. Hoy & Weinstein, 2006, S. 204f; Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 192f)

Die Skala umfasst 10 Items und weist ein vierstufiges Antwortformat auf: stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher, stimmt genau. Die Vergabe der Punkte ist ident mit der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Für die Antwort „stimmt nicht“ wird 1 Punkt gezählt, für die Antwort „stimmt genau“ fallen 4 Punkte an. Ein Wert zwischen 10 und 40 Punkten ist (sofern keine fehlenden Werte vorhanden sind) erreichbar. Item 7 ist negativ gepolt, alle anderen sind gleichsinnig. Die Stichprobenerhebungen fanden zwischen 1996 und 1999 zu insgesamt vier Messzeitpunkten statt. Das Instrument hat sich als reliabel und valide erwiesen. Die interne Konsistenz liegt zwischen Cronbachs  $\alpha = .76$  und Cronbachs  $\alpha = .82$ , die Mittelwerte betragen zwischen  $MW = 28.53$  und  $MW = 29.07$  Punkten bei einer Standardabweichung von  $SD = 3.85$  bis  $SD = 4.60$ . (Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 61)

### 3.3.4 Proaktive Einstellung

Das Konstrukt der proaktiven Einstellung versucht die Handlungsregulation von Menschen zu erklären. Kennzeichnend für hohe Ausprägungen ist, dass diese Menschen nicht nur aktiv und sehr tatkräftig sind, sondern sie sind auch Initialzündler, haben Visionen und kreative Ideen. Ihr Grundbestreben ist es, etwas zu bewegen, aus innerem Antrieb heraus. Es sind jene Menschen, die sich verantwortlich fühlen, die für Probleme Lösungen suchen. (vgl. Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 3ff)

---

<sup>217</sup> Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung, siehe 2.2.1.2

*Sie „ziehen schon mal die Karre für andere Leute aus dem Dreck.“ Sie entscheiden selbst „wohin die Reise geht“. Dieses Verhalten beruht auf einer Weltsicht, die besagt, daß das Leben reich an Möglichkeiten ist, die man ausschöpfen kann und daß man seinem Leben dadurch Sinn verleihen kann, indem man genau dies tut. (Schwarzer & Schmitz, 1999b, S. 87)*

Menschen mit einer proaktiven Einstellung streben nach einer beständigen Veränderung ihrer selbst und ihrer Umwelt. „Im Kern des Konstrukts liegt also eine optimistische Erwartung bezüglich der Umweltressourcen und der eigenen Ressourcen in Verbindung mit der Verantwortung, etwas tun zu müssen, und dem Bedürfnis, etwas bewirken zu wollen.“ (Schwarzer & Schmitz, 1999b, S. 88)

Es wird angenommen, dass sich in allen Berufsgruppen Menschen mit hoher Ausprägung in der proaktiven Einstellung finden. Besonders sind sie aber in den Berufsgruppen Unternehmer/innen, Politiker/innen, Missionare und Missionarinnen sowie bei den Pädagoginnen und Pädagogen vertreten. (vgl. Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 8f)

Das Instrument umfasst 8 Items, drei davon sind negativ gepolt. Das Antwortformat ist vierstufig und reicht von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“. Wie bei den Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit und zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit wird ein Punktescore von 1 („stimmt gar nicht“) bis 4 („stimmt genau“) vergeben. Maximal 32 Punkte sind (wenn keine fehlenden Antworten existieren) erreichbar. Die innere Konsistenz liegt bei Cronbachs  $\alpha = .75$ , die Maße der zentralen Tendenz betragen: MW = 25.18, Median = 25.14, Modus = 25.50 bei einer Standardabweichung von SD = 3.50. (Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 13; Schwarzer & Schmitz, 1999b, S. 88f)

### **3.3.5 Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung**

Der „LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ wurde - beginnend mit 1986 - von Mayr, Eder und Fartacek entwickelt und wird laufend ergänzt und überarbeitet. Es handelt sich um ein Einschätzungsverfahren, das Lehramtsstudierenden und Lehrenden die Möglichkeit bietet, ihr konkretes pädagogisches Verhalten zu reflektieren und die



bedeutsamen Bereiche des Führungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern zu erfassen. Mit Hilfe des Erhebungsinstrumentes kann herausgefunden werden, wie gut die Schüler und Schülerinnen im Unterricht mitarbeiten bzw. wie häufig und in welcher Form Unterrichtsstörungen auftreten. Der Bogen umfasst 21 pädagogische Handlungsstrategien, die in 3 Dimensionen zusammengefasst werden können. (vgl. Mayr, 2012a, o.S.; Mayr, 2012b, S. 6ff; Mayr, Eder & Fartacek, 2012a, o.S.; Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 45ff)

Die Auswahl der Handlungsstrategien basiert auf dem Hintergrund, was Schüler/innen zur Mitarbeit anregt bzw. was das Störungsverhalten innerhalb der Klasse senkt. Der LDK ist als Selbst- und Fremdeinschätzung verwendbar. Ziel ist die Selbsteinschätzung als Lehrende, als Lehrender mit der Fremdeinschätzung der Schüler/innen zu vergleichen, dadurch kann das eigene Handeln reflektiert und ein verändertes Handeln in den Problembereichen angestrebt werden. Der LKD ist leicht einsetzbar und ökonomisch angelegt.

Das Antwortformat ist fünfstufig. In älteren Versionen findet sich die Einteilung von „stimmt nicht“ bis „stimmt“ beziffert mit eins bis fünf. Neuere Versionen beinhalten anstatt der Zahlenangabe die bildliche Vorgabe von Tortendiagrammen. Eine stärkere Hinorientierung zur Einschätzung und weniger zur Bewertung soll dadurch gegeben sein. Die 21 pädagogischen Handlungsstrategien zeigten sich in den bisherigen empirischen Befunden für die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht bzw. für die Häufigkeit der Unterrichtsstörungen bedeutsam. Aufgrund der inhaltlichen Komponenten und der statistischen Untersuchungen können die 21 Items in drei Dimensionen zusammengefasst werden: *Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*. Jeweils sieben der 21 pädagogischen Handlungsstrategien bilden eine Dimension. Die daraus entstandenen drei Dimensionen sind faktorenanalytisch abgesichert.

Die Zuordnung der einzelnen Strategien sieht wie folgt aus (Mayr, 2012b, S. 7f; Mayr, Eder & Fartacek, 2012b, o.S; Mayr, Eder & Fartacek, 1991, S. 51f):

**Strategien der Klassenführung**

**Unterricht gestalten** ( $MW = 29.1$ ;  $SD = 2.6$ ;  $Cronbachs \alpha = .86$ )<sup>218</sup>

|  |
|--|
| Sie/er kann und weiß sehr viel.                                      |
| Sie/er kommt gut gelaunt in die Schule.                              |
| In ihrem/seinem Unterricht kommt immer schön eines nach dem anderen. |
| Sie/er hält, was sie/er verspricht.                                  |
| Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.             |
| Sie/er unterrichtet interessant.                                     |
| Was wir bei ihr/ihm lernen, kann man später sicher gut brauchen.     |

**Beziehungen fördern** ( $MW = 27.2$ ;  $SD = 3.4$ ;  $Cronbachs \alpha = .90$ )<sup>219</sup>

|  |
|--|
| Sie/er tut viel für eine gute Klassengemeinschaft. |
| Sie/er spricht mit uns auch über den Unterricht.   |
| Sie/er versucht die Schüler/innen zu verstehen.    |
| Sie/er lässt uns vieles selbst entscheiden.        |
| Sie/er ist ehrlich zu den Schüler/inne/n.          |
| Mit ihr/ihm ist es oft lustig.                     |
| Sie/er hat die Schüler/innen gern.                 |

**Verhalten kontrollieren** ( $MW = 26$ ;  $SD = 2.6$ ;  $Cronbachs \alpha = .79$ )<sup>220</sup>

|  |
|--|
| Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir tun dürfen und was nicht.                            |
| Sie/er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.                       |
| Sie/er bemerkt alles, was die Schüler/innen machen.  |
| Sie/er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.                          |
| Sie/er lobt Schüler/innen, die gut mitarbeiten.  |
| Sie/er greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.               |
| Wenn sich Schüler/innen bei ihr/ihm falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen. |

<sup>218</sup> Die statistischen Maßzahlen beziehen sich auf die Studie von Mayr, J., Eder, F. und Fartacek, W. (2012c, o.S.) Sekundarstufe 1, für die Grundschule liegen noch keine Werte vor.

<sup>219</sup> Die statistischen Maßzahlen beziehen sich auf die Studie von Mayr, J., Eder, F. und Fartacek, W. (2012c, o.S.) Sekundarstufe 1, für die Grundschule liegen noch keine Werte vor.

<sup>220</sup> Die statistischen Maßzahlen beziehen sich auf die Studie von Mayr, J., Eder, F. und Fartacek, W. (2012c, o.S.) für die Sekundarstufe 1, für die Grundschule liegen noch keine Werte vor.

Für den LDK sind 2011 neuere Versionen mit einer erhöhten Strategiezahl erstellt worden (vgl. Mayr, Eder & Fartacek, 2011a & 2011b; Mayr, Eder & Lenkse, 2011a & 2011b). In der vorliegenden Arbeit wurden die zusätzlichen Items bereits eingesetzt, die Berechnungen für diese Forschungsarbeit basieren jedoch auf den 3 Dimensionen, die sich aus den 21-Item-Versionen ergeben. Die Vergleichbarkeit mit den bisherigen statistischen Kennwerten ist somit gegeben.

### **3.3.6 Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens**

Der Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens wurde in Zusammenarbeit mit Mayr (2012) erstellt. Die Inhalte sind an die drei Dimensionen (Gestalten von Unterricht, Fördern sozialer Beziehungen, Kontrolle des Schüler/innenverhaltens) aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) angelehnt. Für das Generieren der Items wurde ein deduktives Vorgehen gewählt. Die Abstimmung auf den LDK ermöglicht einen Vergleich bzw. eine Zusammenführung der Daten.

Erhoben wird die eigene Einschätzung des Lernzuwachses innerhalb der ersten drei Studiensemester bezogen auf das pädagogische Können im Rahmen der Schulpraxis. Für die Einschätzung wurde eine siebenstufige Skala mit den Werten 0-6 verwendet, wobei 0 für „gar nicht“ und 6 für „perfekt“ gewertet wird. Diese Zuordnung der Einstufung ist am Bogen vermerkt. Durch die Verwendung einer ungeradlinigen Rating-Skala wird das Ausweichen auf die Mitte und damit auf eine neutrale Kategorie eher vermieden, die Urteilerin, der Urteiler muss damit tendenziell eine Einschätzung in eine Richtung vornehmen. (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 179; Bühner, 2011, S. 116) Es handelt sich um eine unipolare Skalenkonstruktion. Während Bühner (2011, S. 116) in der Verwendung einer Ratingskala mit 7 Stufen eine Erhöhung der Reliabilität und der Validität angibt, sehen Bortz & Döring (2003, S. 179) zwar die erhöhte Differenzierungsfähigkeit durch die zunehmende Zahl der Skalenstufen (bis diese schlussendlich ausgeschöpft ist), für die Reliabilität und Validität erachten Sie dieses Vorgehen jedoch als unerheblich.

Die inhaltlichen Gesichtspunkte der drei Dimensionen aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Mayr, 2012b, S. 6; Mayr, Eder & Fartacek, 2012c, o.S.; vgl. Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W., 1991) umfassen jeweils sieben Handlungsstrategien, zu denen die anschließenden Items für den Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens neu generiert wurden:

**Bereich A: Gestalten von Unterricht**

Die Dimension „Gestaltung des Unterrichts“ (Mayr, Eder & Fartacek, 2012c, o.S.; vgl. Mayr, 2012b, S. 6) berücksichtigt folgende inhaltliche Bereiche: „bedeutsame Lernziele, strukturierter Unterricht, klare Arbeitsanweisungen, interessanter Unterricht, Fachkompetenz, positive Erwartungshaltung, Verlässlichkeit“.

|  | Ende des 1. Semesters | Ende des 2. Semesters | Ende des 3. Semesters |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich konnte relevante und anspruchsvolle Lernziele auswählen; den Unterricht fachlich korrekt, klar strukturiert, methodisch variabel und interessant gestalten; das Vorwissen der Schüler/innen berücksichtigen und sie zu Eigenaktivität anregen. | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         |

**Bereich B: Fördern sozialer Beziehungen**

Die Dimension „Fördern sozialer Beziehungen“ (Mayr, Eder & Fartacek, 2012c, o.S.; vgl. Mayr, 2012b, S. 6) beinhaltet die Bereiche: „Wertschätzung, Verstehen, Authentizität, Humor, Kommunikation, Schüler/innenmitbestimmung, Gemeinschaftsförderung“. Das dazugehörige Konstrukt wurde wie folgt formuliert:

|  | Ende des 1. Semesters | Ende des 2. Semesters | Ende des 3. Semesters |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich konnte den Schüler/innen wertschätzend und ehrlich begegnen, mich in ihre innere Welt einfühlen, mit ihnen auch über den Unterricht reden und sie mitbestimmen lassen; gegebenenfalls humorvoll reagieren und die Klassengemeinschaft fördern. | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         |

|   |
|---|
| <b>C: Kontrolle des Schüler/innenverhaltens</b> |
|---|

Die Dimension „Kontrolle des Schüler/innenverhaltens“ umfasst „Klare Verhaltenserwartungen, Beschäftigung der Schüler/innen, Kontrolle der Lernarbeit, ‚Allgegenwärtigkeit‘, Verstärkung erwünschten Verhaltens, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung unerwünschten Verhaltens“ (Mayr, Eder & Fartacek, 2012c, o.S.; vgl. Mayr, 2012b, S. 6) und wurde erhoben durch:

|   | Ende des 1. Semesters | Ende des 2. Semesters | Ende des 3. Semesters |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich konnte den Schüler/innen klar kommunizieren, welches Verhalten ich von ihnen erwarte; alles in der Klasse mitbekommen; angemessenes Verhalten anerkennen, bei unangemessenem Verhalten rasch eingreifen und gegebenenfalls Sanktionen setzen. | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         | 0 1 2 3 4 5 6         |

Des Weiteren ermittelte der Fragebogen die eigene Einschätzung des Lernzuwachses oder des Gleichstandes entsprechend der jeweiligen Dimension je Semester (Frage 2 und 4). Im Anschluss wurde für jedes Semester in Form einer offenen Frage nach der Ursachenzuschreibung des Lernfortschrittes oder aber auch des Gleichstandes gefragt. Eine Operationalisierung wurde im Nachhinein vorgenommen. Das dazugehörige Kategoriensystem findet sich im Anhang B.<sup>221</sup>

<sup>221</sup> Anhang B wird als eigener Zusatzband geführt.

### 3.4 ITEM- UND SKALENANALYSEN<sup>222</sup>

Ausgangspunkt für die Berechnung der Ergebnisse war eine umfangreiche Datenmenge. Wie bereits im Methodenteil beschrieben, resultiert dies zum einen aus der verhältnismäßig großen Stichprobe (N=314 bzw. N=279) und zum anderen aus der Anzahl der eingesetzten Instrumente und der Möglichkeit, auch Fremdeinschätzungen in die Analysen miteinzubeziehen. Gerade die Einschätzungen, die für jede Studierende, jeden Studierenden von allen Schüler/innen einer Klasse erhoben wurden, sorgten für ein beträchtliches Itemvolumen. Alle Erhebungen wurden schriftlich durchgeführt und alle Bögen aus dem Rücklauf sind in ihrer Papierversion vorhanden. Insgesamt sind in etwa Angaben aus 6.200 Bögen verarbeitet.

Die Analyse der Items und der daraus gebildeten Skalen aus den Erhebungsbögen „Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur proaktiven Einstellung“ erfolgte mit SPSS 19.0 und LISREL 8.80. Die 21 pädagogischen Handlungsstrategien aus dem „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ wurden in die drei Dimensionen (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern und Verhalten kontrollieren*) zusammengeführt. Für die Analyse der Items und der gebildeten Skalen wurden ebenfalls SPSS 19.0 und LISREL 8.80 herangezogen.

Um die verwendeten Skalen zu überprüfen, wurde eine Reliabilitätsanalyse mit SPSS 19.0, eine explorative Faktorenanalyse (EFA) mit SPSS 19.0 sowie eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit LISREL 8.80 berechnet.

Für die Beurteilung der Skalen wurde die Berechnung von Cronbachs  $\alpha$  herangezogen. Weiters erfolgte die Bewertung der Skalen mittels der sich ergebenden Kennwerte aus der explorativen Faktorenanalyse (EFA). Dafür wurde die Faktorierbarkeit mittels Kaiser Mayer Olkin-Koeffizienten und des Bartlett-Tests auf Spharizität geprüft. Aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) sind für die Bewertung die Ergebnisse aus den Fit-Indizes, die robust und stichprobenunabhängig sind, Grundlage. Bei den zur Beurteilung herangezogenen Fit-Indizes handelt es sich um den CFI (Comparative-Fit-

---

<sup>222</sup> Ich bedanke mich bei Frau DDr. Kipman für die Unterstützung bei den Item- und Skalenanalysen.

Index), den RMSEA (Root-Mean-Square-Error of Approximation) und den SRMR (Standardized-Root-Mean-Residual).<sup>223</sup>

Die Beurteilung der Skalen erfolgte auf Grundlage der nachstehenden Kennwerte:

**Tabelle 7: Kennwerte zur Beurteilung der Skalen**

| <b>Reliabilitätsanalyse (SPSS 19.0)</b>                     |                             |
|---|-----------------------------|
| Cronbachs Alpha $\geq .70$                                  | Jansen & Laatz, 2007        |
| <b>Explorative Faktorenanalyse (EFA) (SPSS 19.0)</b>        |                             |
| KMO $\geq .50$  | Jansen & Laatz, 2007        |
| Bartlett-Test = .000  | Jansen & Laatz, 2007        |
| <b>Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) (LISREL 8.80)</b> |                             |
| RMSEA $\leq 0.06$ (N>250)                                   | Browne & Cudeck, 1993       |
| SRMR $\leq 0.08$  | Hu & Bentler, 1999          |
| CFI $\geq 0.90$   | Homburg & Baumgartner, 1998 |

Die Beurteilung der einzelnen Items erfolgte anhand ihrer Trennschärfen, wobei ein Trennschärfekoeffizient  $>.3$  als gut eingestuft wird, ein Trennschärfekoeffizient  $>.25$  als hinreichend.

### 3.4.1 Item- und Skalenanalyse zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit nach Jerusalem und Schwarzer (1981, revidiert 1999) erhoben und umfasst 10 Items.<sup>224</sup> Die Messung fand zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb eines Studienjahres<sup>225</sup> (Studienbeginn, Ende des zweiten Studienseesters) statt.

<sup>223</sup> Die Qui-Quadrat Werte ( $\chi^2$ ) werden aufgrund der starken Abhängigkeit vom Stichprobenumfang und ihrer geringen Aussagekraft in dieser Analyse nicht gesondert ausgewiesen.

<sup>224</sup> Vgl. Beschreibung des Instruments Kapitel 3.3.2. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit findet sich im Anhang A.

<sup>225</sup> siehe 3.2.1.2

Die **Reliabilitätsanalyse** ergab folgende Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 8: Cronbachs  $\alpha$  – allgemeine Selbstwirksamkeit**

| Skala  | Cronbachs $\alpha$ |
|--|--------------------|
| allgemeine Selbstwirksamkeit Messzeitpunkt 1 | $\alpha = .77$     |
| allgemeine Selbstwirksamkeit Messzeitpunkt 2 | $\alpha = .79$     |

Für die **explorative Faktorenanalyse** wurden vorab die Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .84 bzw .85; Sig. nach Bartlett: .00) geprüft. Die einfaktorielle Struktur konnte bestätigt werden (angewendet wurde das Ellbow-Kriterium/Scree-Plot<sup>226</sup>), der Faktor erklärt 34% (MZP 1) bzw. 35% (MZP 2) der Varianz.

Die **konfirmatorische Faktorenanalyse** erbrachte erwartungsgemäß ausreichend hohe Modellfits (z.B. RMSEA = .77 [MZP 1] / .060 [MZP 2]).

Die Items wurden einer **Itemanalyse** unterzogen und sind hinreichend trennscharf. Die Trennschärfekoeffizienten bewegen sich bei Messzeitpunkt 1 zwischen .27 (Item 3) und .57 (Item 6), bei Messzeitpunkt 2 zwischen .38 (Item 1) und .56 (Item 6).

### 3.4.2 Item- und Skalenanalyse zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit

Der Messung der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit erfolgte mit der von Schwarzer & Schmitz (1999a) entwickelten Skala. Der Bogen umfasst 10 Items.<sup>227</sup> Die Erhebung fand im Rahmen der drei Studiensemester umfassenden Untersuchung am Ende des zweiten Semesters statt.<sup>228</sup>

<sup>226</sup> Eigenwerte > 1.2 / > 1.1

<sup>227</sup> Siehe 3.3.3. Die Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit findet sich im Anhang A.

<sup>228</sup> siehe 3.2.1.2



Aus der **Reliabilitätsanalyse** ergab sich folgender Reliabilitätskoeffizient (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 9: Cronbachs  $\alpha$  – individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit**

| Skala                                 | Cronbachs $\alpha$ |
|---------------------------------------|--------------------|
| individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit | $\alpha = .72$     |

Für die **explorative Faktorenanalyse** wurden vorab die Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .82; Sig. nach Bartlett: .00) geprüft. Die einfaktorielle Struktur konnte bestätigt werden (angewendet wurde das Ellbow-Kriterium/Scree-Plot<sup>229</sup>), der Faktor erklärt 30% der Varianz.

Die **konfirmatorische Faktorenanalyse** erbrachte erwartungsgemäß hinreichend hohe Modellfits (z.B. RMSEA = .038).

Die **Itemanalyse** bestätigte, dass die Items ausreichend trennscharf sind. Die Trennschärfekoeffizienten bewegen sich zwischen .25 (Item 7) und .50 (Item 1).

### 3.4.3 Item- und Skalenanalyse zur proaktiven Einstellung

Die Erhebung der proaktiven Einstellung erfolgte mit der von Schwarzer & Schmitz (1999) entwickelten Skala, die acht Items<sup>230</sup> umfasst.

Die **Reliabilitätsanalyse** ergab folgenden Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ )

**Tabelle 10: Cronbachs  $\alpha$  – proaktive Einstellung**

| Skala                 | Cronbachs $\alpha$ |
|-----------------------|--------------------|
| proaktive Einstellung | $\alpha = .67$     |

<sup>229</sup> Eigenwert > 1.1

<sup>230</sup> Siehe 3.3.4. Die Skala zur proaktiven Einstellung findet sich im Anhang A.

Die **explorative Faktorenanalyse** wurde nach Prüfung der Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .72; Sig. nach Bartlett: .00) durchgeführt. Die einfaktorielle Struktur konnte nicht bestätigt werden, es würden sich sowohl mit Ellbow-Kriterium als auch mit dem Kaiser-Kriterium 2 Faktoren ergeben.

Die Überprüfung mittels der **konfirmatorischen Faktorenanalyse** (CFA) erbrachte relativ schwache Modellfits (zB RMSEA = .150).

Die Items sind laut **Itemanalyse** hinreichend trennschart. Die Trennschärfekoeffizienten bewegen sich zwischen .33 (Item 3) und .40 (Item 8).

#### **3.4.4 Item- und Skalenanalyse zum Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung: Lehramtsstudierende, Praxisbetreuer/innen, Besuchsschullehrer/innen, Schüler/innen**

Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)<sup>231</sup> ist ein Einschätzverfahren für Lehramtsstudierende und Lehrende, mit dem das eigene pädagogische Handeln reflektiert werden kann und wichtige Bereiche des Führungsverhaltens der Pädagoginnen und Pädagogen erfasst werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde der LDK zur Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten (Beginn bzw. Ende des zweiten Studienseesters) sowie zur Fremdeinschätzung der Studierenden durch die Praxisbetreuer/innen, die Besuchsschullehrer/innen und durch die Schüler/innen eingesetzt. Die Fremdeinschätzungen fanden jeweils zu einem Messzeitpunkt statt.<sup>232</sup>

Das Instrument umfasst 21 pädagogische Handlungsstrategien, die zu drei Dimensionen der Klassenführung:

- *Unterricht gestalten*
- *Beziehungen fördern*
- *Verhalten kontrollieren*

zusammengefasst werden.

---

<sup>231</sup> Siehe 3.3.5. Die Fragebögen für die jeweiligen Zielgruppen (Selbst-/Fremdeinschätzung) befinden sich im Anhang A.

<sup>232</sup> siehe 3.2.1.2

Die Berechnung der Kennwerte bezieht sich auf die drei genannten Subskalen.

Der LDK wird derzeit überarbeitet und erweitert. Die bisher bestehenden 21 pädagogischen Handlungsstrategien bleiben dabei weiterhin erhalten und werden auf 32 bzw. 37 Items<sup>233</sup> ausgeweitet.

### Lehramtstudierende

Die Studentinnen und Studenten bearbeiteten den Einschätzungsbogen zu zwei Zeitpunkten. Zu Messzeitpunkt 1 wurde die alte Version des Fragebogens verwendet, zu Messzeitpunkt 2 die neue, erweiterte Version. In der alten Version des Fragebogens sind die Schultypen Grundschule und Sekundarstufe 1 getrennt geführt. Die Fragen sind inhaltlich ident, geringfügige Unterscheidungen gibt es nur hinsichtlich einzelner Begrifflichkeiten.<sup>234</sup> Für die neue, erweiterte Version, die zum Messzeitpunkt 2 eingesetzt wurde, wurden die Fragen zur Selbsteinschätzung für Grundschule und Sekundarstufe 1 gänzlich angeglichen. Es ist nunmehr ein Bogen für beide Schultypen gültig.<sup>235</sup> Lediglich Item 17 und 1 unterscheiden sich in der Bezeichnung Fach bzw. Fächer in Bezug auf die Verwendung der Einzahl (für die Sekundarstufe 1) und die Verwendung der Mehrzahl (für die Grundschule).

Die **Reliabilitätsanalyse** ergab folgenden Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 11: Cronbachs  $\alpha$  – LDK Lehramtsstudierende**

| Skala                                     | Cronbachs $\alpha$            |
|---|-------------------------------|
| Unterricht gestalten – MZ 1 (GS/Sek I)    | $\alpha = .68 / \alpha = .61$ |
| Beziehungen fördern – MZ 1 (GS/Sek I)     | $\alpha = .69 / \alpha = .69$ |
| Verhalten kontrollieren – MZ 1 (GS/Sek I) | $\alpha = .69 / \alpha = .77$ |
| Unterricht gestalten – MZ 2 (GS/Sek I)    | $\alpha = .69$                |
| Beziehungen fördern – MZ 2 (GS/Sek I)     | $\alpha = .67$                |
| Verhalten kontrollieren – MZ 2 (GS/Sek I) | $\alpha = .66$                |

<sup>233</sup> Die Anzahl der Items ist von der jeweiligen Zielgruppe (Selbst-/Fremdeinschätzung; Schultyp) abhängig.

<sup>234</sup> So heißt es im GS-Bogen zB „Ich kann und weiß sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern“, im Bogen für die Sekundarstufe 1 liest sich das Item wie folgt: „Ich kann sehr viel in diesem Fach.“ (vgl. Anhang A)

<sup>235</sup> vgl. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 21.02.2012].

Nach Prüfung der Voraussetzungen wurde eine **explorative Faktorenanalyse** durchgeführt (KMO = .82 [GS, MZ1]; .71 [Sek 1, MZ1]; .85 [GS & Sek 1, MZ2], Bartlett-Test = .000). Es wurde angenommen, dass die 5-stufigen Ratingskalen dem metrischen Skalenniveau („Likert-Skalen“) entsprechen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 98ff), weshalb die Methode der Hauptkomponentenanalyse gewählt wurde.

Die dreifaktorielle Struktur konnte bestätigt werden, die Faktoren (angewendet wurde das Ellbow-Kriterium / Scree Plot<sup>236</sup>) erklären 42% (GS, MZ1), 45% (Sek 1, MZ1) bzw. 42% (GS & Sek 1, MZ2) der Varianz.

Die **konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)** erbrachte Modellfits, die leicht unter dem Grenzbereich liegen.

Die **Itemanalyse** ergab Trennschärfekoeffizienten zwischen .11 (Item 1, Sek1/MZ1) und .59 (Item 18, GS & Sek 1/MZ2).

### **Praxisbetreuer/innen**

Der Fragebogen zur Fremdeinschätzung wurde im Februar 2011 zu Semesterbeginn an die Praxisbetreuer/innen<sup>237</sup> ausgegeben. Zu diesem Zeitpunkt war noch die alte Version des LDK vorhanden. Im Laufe der folgenden zwei Monate wurde die neue, erweiterte Form erarbeitet.

Den Praxisbetreuer/innen ist der neue Bogen zugegangen und es wurde um Austausch der Bögen gebeten. Im Rücklauf zeigte sich, dass ein Teil der Praxisbetreuer/innen (N=88) die alte Version des LDK ausgefüllt hatte, ein Teil bearbeitete die neue, erweiterte Version (N=125).

Aufgrund möglicher (unwahrscheinlicher) Positionseffekte und aufgrund der Tatsache, dass das Antwortformat in den beiden Versionen nicht identisch ist, wurden die Analysen getrennt berechnet.

---

<sup>236</sup> Eigenwerte > 1.3/ > 1.5/ > 1.3

<sup>237</sup> siehe 3.2.1.2

Die **Reliabilitätsanalyse** ergab folgende Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 12: Cronbachs  $\alpha$  – LDK Praxisbetreuer/innen**

| Skala                             | Cronbachs $\alpha$ |
|-----------------------------------|--------------------|
| Unterricht gestalten – LDK alt    | $\alpha = .91$     |
| Unterricht gestalten – LDK neu    | $\alpha = .86$     |
| Beziehungen fördern – LDK alt     | $\alpha = .88$     |
| Beziehungen fördern – LDK neu     | $\alpha = .84$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK alt | $\alpha = .85$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK neu | $\alpha = .82$     |

Für die Durchführung der **explorativen Faktorenanalyse** wurden die Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .91/.93; Sig. nach Bartlett: .00) mit den 21 Items, die in beiden Versionen gleich sind, durchgeführt.

Es wurde angenommen, dass die 5-stufigen Ratingskalen dem metrischen Skalenniveau („Likert-Skalen“) entsprechen (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 98ff), weshalb die Methode der Hauptkomponentenanalyse gewählt wurde. Die dreifaktorielle Struktur konnte bestätigt werden, die 3 Faktoren (angewendet wurde das Kaiserkriterium) erklären 68% / 62% der Varianz.

Aus der **konfirmatorischen Faktorenanalyse** (CFA) ergaben sich erwartungsgemäß hinreichend hohe Modellfits.

Die Trennschärfekoeffizienten aus der **Itemanalyse** bewegen sich zwischen .23 (Item 23\_alt/Verhalten kontrollieren) und .83 (Item 26\_alt/Unterricht gestalten).

### **Besuchsschullehrer/innen**

Alle Besuchsschullehrer/innen bearbeiteten die neue, erweiterte Version.

Aus der Skalenanalyse ergaben sich hinsichtlich der **Reliabilitätsanalyse** folgende Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 13: Cronbachs  $\alpha$  – LDK Besuchsschullehrer/innen**

| Skala                             | Cronbachs $\alpha$ |
|-----------------------------------|--------------------|
| Unterricht gestalten – LDK neu    | $\alpha = .85$     |
| Beziehungen fördern – LDK neu     | $\alpha = .77$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK neu | $\alpha = .76$     |

Nach der Prüfung der Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .90; Sig. nach Bartlett: .00) wurde eine **explorative Faktorenanalyse** durchgeführt. Es wurde angenommen, dass die 5-stufigen Ratingskalen dem metrischen Skalenniveau („Likert-Skalen“) entsprechen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010), weshalb die Methode der Hauptkomponentenanalyse gewählt wurde. Die dreifaktorielle Struktur konnte bestätigt werden, die Faktoren (angewendet wurde das Kaiser-Kriterium) erklären 55% der Varianz.

Die **konfirmatorische Faktorenanalyse** erbrachte erwartungsgemäß ausreichend hohe Modellfits.

Die Trennschärfekoeffizienten aus der **Itemanalyse** bewegen sich zwischen .17 (Item 23/Verhalten kontrollieren) und .77 (Item 26/Unterricht gestalten).

### Schüler/innen

Insgesamt waren Schüler/innen der Grundschule und der Sekundarstufe 1 aus 60 verschiedenen Schulen eingebunden. Für die 279 Studierenden wurden für 239 Einschätzungen durch die Schüler und Schülerinnen abgegeben.<sup>238</sup> Grundsätzlich war der Einschätzungsbogen für alle Schüler/innen gleich aufbereitet. Alle erhielten die überarbeitete Version des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (LDK). Der Einsatz der Studierenden in den 1. Klassen zeigte, dass die neue, erweiterte Version für die Kinder sehr umfangreich ist. Aus diesem Grund wurde für 18 Studierende, die in der ersten Klasse ihr Praktikum absolvierten, die ursprüngliche Version des Fragebogens

<sup>238</sup> siehe 3.2.2

mit insgesamt 21 Items eingesetzt und das Antwortformat angepasst.<sup>239</sup> Die Analysen wurden getrennt durchgeführt, da sich die Positionen der Items unterschieden.

Die **Reliabilitätsanalyse** ergab folgende Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ):

**Tabelle 14: Cronbachs  $\alpha$  – LDK Schüler/innen**

| Skala                                      | Cronbachs $\alpha$ |
|--|--------------------|
| Unterricht gestalten – LDK neu – GS1       | $\alpha = .71$     |
| Beziehungen fördern – LDK neu – GS1        | $\alpha = .63$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK neu – GS1    | $\alpha = .67$     |
| Unterricht gestalten – LDK neu – GS 2-4    | $\alpha = .77$     |
| Beziehungen fördern – LDK neu – GS 2-4     | $\alpha = .72$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK neu – GS 2-4 | $\alpha = .73$     |
| Unterricht gestalten – LDK neu – Sek I     | $\alpha = .83$     |
| Beziehungen fördern – LDK neu – Sek I      | $\alpha = .81$     |
| Verhalten kontrollieren – LDK neu – Sek I  | $\alpha = .74$     |

Nach Prüfung der Voraussetzungen (Kaiser-Meyer-Olkin: .91 [1. Schulstufe/Grundschule]; .96 [2.-4. Schulstufe/Grundschule]; .96 [Sekundarstufe 1]; Sig. nach Bartlett: .00) wurde eine **explorative Faktorenanalyse** durchgeführt. Es wurde angenommen, dass die 5-stufigen Ratingskalen dem metrischen Skalenniveau („Likert-Skalen“) entsprechen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010), weshalb die Methode der Hauptkomponentenanalyse gewählt wurde. Die dreifaktorielle Struktur konnte bestätigt werden, die Faktoren (angewendet wurde das Ellbow-Kriterium/Scree Plot<sup>240</sup>) erklären 44% der Varianz für die 1. Klasse Grundschule; 46% für die 2. bis 4. Schulstufe und 51% für die Sekundarstufe 1.

Die **konfirmatorische Faktorenanalyse** (CFA) erbrachte Modellfits, die über den kritischen Cut-Off Werten lagen, z.B. 2.-4. Klasse: RMSEA: 0.066; CFI = .97, SRMR = .049.

Die Trennschärfekoeffizienten aus der **Itemanalyse** bewegen sich zwischen .26 (Item 15, 1. Klasse) und .68 (Item 26, Sek 1).

<sup>239</sup> Eine genaue Auflistung dazu findet sich im Kap. 3.2.2.

<sup>240</sup> Eigenwerte >1.2 / > .90 / > 1.0

### 3.5 ERGEBNISSE

Grundlage für diese Studie sind eine Reihe von Hypothesen<sup>241</sup>, die mögliche Zusammenhänge/Unterschiede/Veränderungen im Hinblick auf das individuelle Maß an Selbstwirksamkeit, an Lehrer-Selbstwirksamkeit, an proaktiver Einstellung von Lehramtsstudierenden, ihre Klassenführung und die Beziehung der Variablen zueinander untersuchen. Parameter aus den soziodemografischen Daten und der Entwicklung des pädagogischen Könnens fließen zusätzlich in die Berechnungen ein.

Die Hypothesen wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS 19.0 geprüft. Zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen wurden aufgrund der Datenlage (metrische Daten) ausschließlich Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet<sup>242</sup>, die Unterschiedshypothesen wurden mithilfe von T-Tests für unabhängige Stichproben geprüft.<sup>243</sup> Veränderungshypothesen wurden mithilfe von T-Tests für gepaarte Stichproben (Faktorwerte bzw. Gesamtwerte) oder Wilcoxon-Tests (Einzelitems) geprüft. Um den Einfluss verschiedener Hintergrundvariablen auf die Gesamtwerte/Faktorwerte abzuschätzen, wurden nach Prüfung der jeweiligen Voraussetzungen lineare Regressionen berechnet.

#### 3.5.1 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung

Die zugrundeliegenden Zusammenhangshypothesen lauten:

|    |   |
|----|---|
| H1 | Zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Klassenführung besteht ein signifikanter Zusammenhang. Studierende, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, sind in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit erfolgreicher. |
| H2 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Klassenführung bezogen auf das zweite Studiensemester in den Studiengängen Volksschule/Sonderschule/Hauptschule.               |

<sup>241</sup> siehe 3.1

<sup>242</sup> Die wichtigsten Ergebnisse werden in den Tabellen im Text angeführt, die Korrelationsmatrix aller Skalen findet sich im Anhang A. Die jeweiligen Outputs wurden aufgrund des großen Umfangs in den Anhang B gegeben, der als eigener Band der Arbeit beigelegt ist bzw. bei der Autorin angefordert werden kann.

<sup>243</sup> Es wurden immer zwei Gruppen miteinander verglichen.



*Datenanalyse zur Hypothese 1:*

Zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde zu zwei Zeitpunkten ein Fragebogen mit insgesamt 10 Items ausgeteilt.<sup>244</sup> Die Items wurden für jeden Zeitpunkt zu einem Gesamtwert zusammengefasst, wodurch sich für jede Person zwei Kennwerte zur „allgemeinen Selbstwirksamkeit“ ergaben (MZP1 und MZP2).<sup>245</sup>

Der Mittelwert aus den Ergebnissen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit liegt bei MZP1 bei 32.24 Punkten, bei MZP2 bei 33.01; SD = 3.24 (MZP1) bzw. SD = 3.32 (MZP2). Verglichen mit den statistischen Kennwerten aus den vorliegenden deutschsprachigen Stichproben (vgl. Schuhmacher, Klaiberg & Brähler, 2001, S. 5 bzw. Jerusalem & Schwarzer, 1981, revidiert 1999, S. 59)<sup>246</sup> handelt es sich um vergleichbare Werte, wenn man die Standardabweichungen berücksichtigt.

Zur Erhebung der Fähigkeiten im Bereich der Klassenführung wurde der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) verwendet. Der LDK wurde sowohl an die angehenden Lehrer/innen, als auch an die Besuchsschullehrer/innen, die Praxisbetreuer/innen sowie an die Schüler/innen verteilt.<sup>247</sup> Der LDK erhebt 3 Strategien der Klassenführung: *Unterricht gestalten, Beziehungen fördern* und *Verhalten kontrollieren*. Aus dem LDK wurden für jede Studierende, jeden Studierenden 15 Skalenwerte berechnet (3 Skalenwerte für die Selbsteinschätzung zum Messzeitpunkt 1, 3 Skalenwerte für die Selbsteinschätzung zum Messzeitpunkt 2, 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Praxisbetreuer/innen, 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Besuchsschullehrer/innen und 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Schüler/innen [Klassenmittelwert]).<sup>248</sup>

---

<sup>244</sup> Siehe 3.3.2. Der Fragebogen findet sich im Anhang A.

<sup>245</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich in Kapitel 3.4.1.

<sup>246</sup> Siehe 3.3.2. MW = 28.28 – 29.42 bei einer Standardabweichung von SD = 3.92 – 5.36.

<sup>247</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>248</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich in Kapitel 3.4.4.

Zur Überprüfung der Hypothese 1 wurden Korrelationskoeffizienten zwischen den Gesamtwerten zur Selbstwirksamkeit und den Skalen aus dem LDK (Pearson) berechnet:

**Korrelationen zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und Klassenführung (LDK, Selbsteinschätzung), N = 240–247<sup>249</sup>:**

**Tabelle 15: Korrelationstabelle allgemeine Selbstwirksamkeit – Klassenführung (Selbsteinschätzung)**

|                                   | MZP1     |          | MZP2     |          |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                   | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| allgemeine Selbstwirksamkeit      |          |          |          |          |
| Unterricht gestalten (SE, LDK)    | .196     | .002**   | .352     | .000**   |
| Beziehungen fördern (SE, LDK)     | .265     | .000**   | .285     | .000**   |
| Verhalten kontrollieren (SE, LDK) | .152     | .017*    | .222     | .001**   |

SE= Selbsteinschätzung; MZP=Messzeitpunkt;

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , 2-seitig.

**Signifikante Zusammenhangskoeffizienten ergeben sich bei beiden Messzeitpunkten lediglich mit der Selbsteinschätzung durch die Studierenden: Je höher der Wert auf der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, desto höher auf den Skalen des LDK ( $r > .152$ ,  $p < .017$ ). Bei Messzeitpunkt 1 ergeben sich praktisch relevante Korrelationen (Effekt  $> .2$ ) nur für das Konstrukt „Beziehungen fördern“ aus dem LDK (Selbsteinschätzung). Bei Messzeitpunkt 2 sind für alle Skalen des LDK praktisch relevante Korrelationen gegeben ( $r > .222$ ,  $p < .001$ ).**

*Datenanalyse zur Hypothese 2:*

Zur Messung der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde ein Fragebogen mit insgesamt 10 Items ausgeteilt.<sup>250</sup> Die Items wurden in einer Skala zusammengefasst, wodurch sich für jede Person ein Kennwert zur „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ ergab.<sup>251</sup>

<sup>249</sup> Die Korrelationstabelle mit allen Korrelationskoeffizienten findet sich im Anhang A.

<sup>250</sup> Siehe 3.3.3. Der Fragebogen findet sich im Anhang A.

Zur Erhebung der Klassenführung wurde der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) verwendet. Der LDK wurde sowohl an die angehenden Lehrer/innen, als auch an die Besuchsschullehrer/innen, die Praxisbetreuer/innen sowie an die Schüler/innen verteilt.<sup>252</sup> Der LDK erhebt 3 Strategien der Klassenführung: *Unterricht gestalten, Beziehungen fördern und Verhalten kontrollieren*. Aus dem LDK wurden für jede Studierende, jeden Studierenden 15 Skalenwerte berechnet (3 Skalenwerte für die Selbsteinschätzung zum Messzeitpunkt 1, 3 Skalenwerte für die Selbsteinschätzung zum Messzeitpunkt 2, 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Praxisbetreuer/innen, 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Besuchsschullehrer/innen und 3 Skalenwerte für die Fremdeinschätzung durch die Schüler/innen [Klassenmittelwert]).<sup>253</sup>

Zur Überprüfung der Hypothese 2 wurden Korrelationskoeffizienten (Pearson) zwischen den Skalenwerten zur Lehrer-Selbstwirksamkeit und den Skalen aus dem LDK berechnet.

### Korrelation zwischen Lehrer -Selbstwirksamkeit und Klassenführung (LDK), N = 238-247<sup>254</sup>:

Tabelle 16: Korrelationstabelle Lehrer-Selbstwirksamkeit – Klassenführung (Selbsteinschätzung)

|                                   | MZP1     |          | MZP2     |          |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                   | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Lehrer-Selbstwirksamkeit          |          |          |          |          |
| Unterricht gestalten (SE, LDK)    | .344     | .000**   | .380     | .000**   |
| Beziehungen fördern (SE, LDK)     | .304     | .000**   | .289     | .000**   |
| Verhalten kontrollieren (SE, LDK) | .254     | .000**   | .297     | .000**   |

SE= Selbsteinschätzung; MZP=Messzeitpunkt

\*\*  $p < .01$ , 2-seitig.

<sup>251</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich in Kapitel 3.4.2.

<sup>252</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>253</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich in Kapitel 3.4.4.

<sup>254</sup> Die Korrelationstabelle mit allen Korrelationskoeffizienten findet sich im Anhang A.

**Signifikante Zusammenhangskoeffizienten ergeben sich lediglich mit der Selbsteinschätzung durch die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten: Je höher der Wert auf der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, desto höher der Wert auf den Skalen des LDK ( $r > .254$ ,  $p = .000$ ).**

### 3.5.2 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung

Für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurden die Mittelwerte aus beiden Messzeitpunkten bereits unter 3.5.1 angeführt. Die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung weist für die vorliegende Stichprobe einen Mittelwert von 34.81 (SD=2.92) auf. Im Vergleich zu den vorliegenden Kennwerten aus der deutschen Stichprobe (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999a, S. 61) ist dieser Wert relativ hoch, bei einer Standardabweichung von bis zu 4.60 aus den bestehenden Kennzahlen jedoch vergleichbar. Die Ergebnisse aus der proaktiven Einstellung zeigen einen Mittelwert von 27.40 (SD=2.66) und sind nahe an den Ergebnissen<sup>255</sup> aus der deutschen Stichprobe. (vgl. Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 13; Schwarzer & Schmitz, 1999b, S. 88f)

Die zugrundeliegenden Zusammenhangs- bzw. Veränderungshypothesen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung lauten:

|    |   |
|----|---|
| H3 | Zwischen den Werten zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. zur proaktiven Einstellung besteht ein signifikanter Zusammenhang. Lehramtskandidatinnen/-kandidaten, die hohe Werte in der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zeigen, weisen diese auch in mind. einem der beiden weiteren Bereiche auf. |
| H4 | Im Bereich der allgemeinen Selbstwirksamkeit gibt es im Verlauf des ersten Studienjahres (Messzeitpunkt1/Messzeitpunkt2) signifikante Veränderungen.  |

<sup>255</sup> siehe 3.3.4

*Datenanalyse zur Hypothese 3:*

Zur allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde aus 10 Fragen für jeden Messzeitpunkt<sup>256</sup> ein Gesamtwert berechnet. Die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit und die proaktive Einstellung<sup>257</sup> wurden zu einem Messzeitpunkt<sup>258</sup> berechnet und werden ebenfalls mit einem Gesamtwert abgebildet.<sup>259</sup>

Um überprüfen zu können, ob es zwischen den oben genannten Konstrukten einen Zusammenhang gibt, wurden Pearson-Korrelationen berechnet.

**Korrelation zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit/proaktiver Einstellung, N=251-267:**

Tabelle 17:

**Korrelationstabelle allgemeine Selbstwirksamkeit – Lehrer-Selbstwirksamkeit – proaktive Einstellung**

|                                       | MZP1     |          | MZP2     |          |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                       | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| allgemeine Selbstwirksamkeit          |          |          |          |          |
| individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit | .204     | .001**   | .507     | .000**   |
| proaktive Einstellung                 | .227     | .000**   | .390     | .000**   |

MZP=Messzeitpunkt; \*\*  $p < .01$ , 2-seitig.

Es zeigt sich ein deutlicher positiver Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung. **Je höher die Werte auf der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sind, desto höher sind die Werte auf der Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit ( $r=.204$ ,  $p=.001$  bzw.  $r=.507$ ;  $p=.000$ ) und auf der Skala zur proaktiven Einstellung ( $r=.227$ ,  $p=.000$  bzw.  $r=.390$ ,  $p=.000$ ).**

<sup>256</sup> zwei Messzeitpunkte, siehe 3.2.1.2

<sup>257</sup> Alle Instrumente finden sich im Anhang A.

<sup>258</sup> siehe 3.2.1.2

<sup>259</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich im Kapitel 3.4.1 (allg. Selbstwirksamkeit), 3.4.2 (Lehrer-Selbstwirksamkeit), 3.4.3 (proaktive Einstellung)

*Datenanalyse zur Hypothese 4:*

Vergleicht man den Gesamtwert aus der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit<sup>260</sup> von Messzeitpunkt 1 mit dem Gesamtwert von Messzeitpunkt 2<sup>261</sup>, so ergibt sich eine signifikante Veränderung ( $t=3.47$ ;  $p=.001$ ,  $df=266$ ). Sieht man sich die Items einzeln an (Wilcoxon-Test), so erkennt man bei Item 4 („In unbekanntem Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“), Item 6 („Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“) und Item 7 („Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“) signifikante Veränderungen ( $z=2.45$ ,  $z=4.12$ ,  $z=2.93$ ,  $p<.05$ ).

### 3.5.3 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/Lehrer-Selbstwirksamkeit/proaktiven Einstellung/Klassenführung und zu den soziodemografischen Daten

Der Datenanalyse liegen folgende Hypothesen zugrunde:

|    |   |
|----|---|
| H5 | Soziodemografische Daten und/oder Abschlussnoten aus vorherigen Ausbildungen haben einen signifikanten Einfluss auf die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Lehrer-Selbstwirksamkeit und/oder das Ausmaß der proaktiven Einstellung.  |
| H6 | Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung.   |
| H7 | Zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. der proaktiven Einstellung gibt es keinen signifikanten Zusammenhang.  |
| H8 | Lehramtsstudierende, die ein sehr gutes Abschlusszeugnis aufweisen, unterscheiden sich signifikant von jenen Kolleginnen/Kollegen, die „normal“ abgeschlossen haben hinsichtlich Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktiver Einstellung und Klassenführungsqualitäten. |

<sup>260</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich in Kapitel 3.4.1. Die Skala findet sich im Anhang A.

<sup>261</sup> siehe 3.2.1.2

*Datenanalyse zur Hypothese 5:*

Von den Studierenden wurden mittels Fragebogen<sup>262</sup> unter anderem Geschlecht, Studiengang, Berufserfahrung, Abschlussnote (Deutsch, Mathematik, Englisch) und Schulabschluss der Mutter und des Vaters erhoben.<sup>263</sup>

Um den Einfluss der oben genannten Variablen auf die allgemeine Selbstwirksamkeit<sup>264</sup>, die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die proaktive Einstellung zu erfassen wurden lineare Regressionen (AV: Skalenwerte Selbstwirksamkeit und Lehrer-Selbstwirksamkeit) berechnet.

Allgemeine Selbstwirksamkeit – MZP 1 / MZP 2<sup>265</sup>

Die Voraussetzungen für eine lineare Modellierung sind gegeben (Durbin-Watson: 1.86/1.82), die Signifikanzangaben der standardisierten Koeffizienten zuverlässig (Homoskedastizität und Normalverteilung der Residuen gegeben), die Beta-Koeffizienten interpretierbar (Konditionsindex: 17).

Die Varianzaufklärung ist mit 3.5% / 3.2% sehr gering, d.h., die Hintergrundvariablen klären nur einen geringen Teil der Varianz für das genannte Konstrukt auf.

Die Betakoeffizienten bewegen sich zwischen 0.03 und 0.19 und sind allesamt nicht signifikant.

**Geschlecht, Studiengang, Berufserfahrung, Abschlussnote (Deutsch, Mathematik, Englisch) und Schulabschluss haben keinen signifikanten Einfluss auf die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Beta < .19, p > .05).**

---

<sup>262</sup> siehe 3.3.1. Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten; der Fragebogen findet sich im Anhang A.

<sup>263</sup> Die Kategorie 11 (Sonstiges) wurde für die Berechnungen gelöscht, da die Angaben ordinal skaliert in die Berechnung eingingen (kein Abschluss bis Universitätsabschluss)

<sup>264</sup> Dies betrifft beide Messzeitpunkte, d.h. der Einfluss wurde nur als signifikant beurteilt, wenn er zu beiden Messzeitpunkten signifikant war

<sup>265</sup> Messzeitpunkte siehe 3.2.1.2

### Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit<sup>266</sup>

Die Voraussetzungen für eine lineare Modellierung sind gegeben (Durbin-Watson: 1.84), die Signifikanzangaben der standardisierten Koeffizienten zuverlässig (Homoskedastizität und Normalverteilung der Residuen gegeben), die Beta-Koeffizienten interpretierbar (Konditionsindex: 17).

Die Varianzaufklärung ist mit 5.3% sehr gering, d.h., die Hintergrundvariablen klären nur einen geringen Teil der Varianz des Konstrukts auf.

Die Betakoeffizienten sind bis auf die Variable Studiengang (Beta=.27, p=.000) nicht signifikant.

**Geschlecht, Berufserfahrung, Abschlussnote (Deutsch, Mathematik, Englisch) und Schulabschluss haben keinen signifikanten Einfluss auf die Höhe der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit (Beta < .08, p > .05), der gewählte Studiengang hat einen signifikanten, wenn auch praktisch nur wenig relevanten Einfluss auf die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit (Beta = .27, p= .000).**<sup>267</sup>

### Proaktive Einstellung<sup>268</sup>

Die Voraussetzungen für eine lineare Modellierung sind gegeben (Durbin-Watson: 2.02), die Signifikanzangaben der standardisierten Koeffizienten zuverlässig (Homoskedastizität und Normalverteilung der Residuen gegeben), die Beta-Koeffizienten interpretierbar (Konditionsindex: 17).

Die Varianzaufklärung ist mit 6.1% sehr gering, d.h., die Hintergrundvariablen klären nur einen geringen Teil der Varianz des Konstrukts auf.

---

<sup>266</sup> Messzeitpunkt siehe 3.2.1.2

<sup>267</sup> Studierende des Studiengangs Volksschule haben leicht höhere Werte als Studierende des Studiengangs Hauptschule.

<sup>268</sup> Messzeitpunkt siehe 3.2.1.2



Die Betakoeffizienten sind bis auf die Variable Studiengang (Beta=.19, p=.007) nicht signifikant.

**Geschlecht, Berufserfahrung, Abschlussnote (Deutsch, Mathematik, Englisch) und Schulabschluss haben keinen signifikanten Einfluss auf die Höhe der proaktiven Einstellung (Beta < .12, p > .05), der gewählte Studiengang hat einen signifikanten, wenn auch praktisch nur wenig relevanten Einfluss auf die proaktive Einstellung der Studierenden (Beta = .19, p= .007).<sup>269</sup>**

*Datenanalyse zur Hypothese 6:*

Im Fragebogen zu soziodemografischen Daten wurden mittels dichotom skaliertes Fragen erhoben, ob vor dem Studienbeginn Berufserfahrung gesammelt wurde. In die Berechnungen flossen nur durchgehende Arbeitsverhältnisse oder freiberufliche Tätigkeiten im Ausmaß von mindestens einem Jahr ein. Ferienarbeiten blieben unberücksichtigt.

Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde mithilfe des Fragebogens mittels 10 Fragen zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Die Werte dieser Fragen wurden jeweils zu einem Gesamtwert zusammengefasst.<sup>270</sup>

Um überprüfen zu können, ob es signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und Personen ohne Berufserfahrung gibt, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

**Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung zu Messzeitpunkt 1 ( $t^{271}=4.52$ ,  $p=.000$ ,  $df=270$ ), nicht mehr zu Messzeitpunkt 2 ( $t=1.43$ ,  $p=.153$ ,  $df=266$ ).**

---

<sup>269</sup> Studierende des Studiengangs Volksschule haben leicht höhere Werte als Studierende des Studiengangs Hauptschule.

<sup>270</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich im Kapitel 3.4.1. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit ist im Anhang A abgelegt.

<sup>271</sup> Varianzhomogenität gegeben ( $F=.133$ ;  $p=.716$ )

Die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde mithilfe des Fragebogens mittels 10 Fragen erhoben. Die Werte dieser Fragen wurden jeweils zu einem Gesamtwert zusammengefasst.<sup>272</sup>

Um überprüfen zu können, ob es signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und Personen ohne Berufserfahrung gibt, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

**Es zeigt sich, dass kein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung besteht ( $t^{273}=.555$ ,  $p=.579$ ,  $df=262$ ).**

Die proaktive Einstellung wurde mittels einer Skala aus acht Fragen erhoben. Die Werte dieser Fragen wurden jeweils zu einem Gesamtwert zusammengefasst.<sup>274</sup>

Um überprüfen zu können, ob es signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und Personen ohne Berufserfahrung gibt, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

**Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Personen mit und Personen ohne Berufserfahrung ( $t^{275}=.419$ ,  $p=.676$ ,  $df=250$ ).**

*Datenanalyse zur Hypothese 7:*

Der Bildungsabschluss der Eltern wurde mittels 10-stufiger Skala (kein Abschluss bis Universitätsstudium) getrennt für Vater und Mutter erhoben. Inwieweit der Bildungsabschluss der Eltern Einfluss auf die allgemeine Selbstwirksamkeit, die Lehrer-Selbstwirksamkeit (ILSWK) und die proaktive Einstellung (PE) hat, wurde mittels linearer Regression geprüft.

---

<sup>272</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich im Kapitel 3.4.2. Die Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit ist im Anhang A abgelegt.

<sup>273</sup> Varianzhomogenität gegeben ( $F=.355$ ,  $p=.552$ )

<sup>274</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich im Kapitel 3.4.3. Die Skala zur proaktiven Einstellung ist im Anhang A abgelegt.

<sup>275</sup> Varianzhomogenität gegeben ( $F=.704$ ,  $p=.402$ )

Die Voraussetzungen für die lineare Modellierung waren in allen Fällen gegeben (Durbin-Watson: 1.85 [SWK, MZP1] / 1.79 [SWK, MZP2] / 1.82 [L-SWK] / 2.06 [PE], Homoskedastizität und Normalverteilung der Residuen waren gegeben, ein Multikollinearitätsproblem kann aufgrund der wenigen Einflussvariablen nicht auftreten).

Der Bildungsabschluss der Eltern erklärt weniger als 1.9% der Varianz der Variablen (<1.2% bei der Variable Selbstwirksamkeit, > 1.9% bei der Variable Lehrer-Selbstwirksamkeit und < 1% bei der Variable proaktive Einstellung), die Beta-Koeffizienten sind in allen Fällen  $< .15$  ( $p > .05$ ).

**Der Bildungsabschluss der Eltern hat keinen signifikanten Einfluss auf die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. der proaktiven Einstellung (Beta  $< .15$ ,  $p > .05$ ).**

*Datenanalyse zur Hypothese 8:*

Um diese Frage zu überprüfen, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Es wurden 2 Gruppen gebildet: Lehrer/innen, deren Abschlussnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch in Summe den Wert 4 nicht übersteigen (maximal einmal die Note 2) und Lehrer/innen, deren 3 Abschlussnoten in Summe den Wert 4 übersteigen.

Es ergibt sich eine Tendenz bei der proaktiven Einstellung ( $t^{276}=1.93$ ,  $p= .055$ ,  $df=250$ ) und ein signifikanter Unterschied bei der Variable *Verhalten kontrollieren* aus dem LDK (MZP 2) ( $t^{277}= 2.61$ ,  $p= .010$ ,  $df=237$ ). Ehemalige „Spitzenschüler/innen“ haben bei diesen Konstrukten jeweils niedrigere Werte.

[Berechnet man dieselbe Analyse - aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße für den Fall Summe der 3 Abschlussnoten  $\leq 4$  - mit der Bedingung *Summe der 3 Abschlussnoten  $\leq 5$*  ergeben sich keine signifikanten Unterschiede mehr].

---

<sup>276</sup> Varianzen homogen  
<sup>277</sup> Varianzen homogen

### 3.5.4 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur Klassenführung aus Fremd- und Selbsteinschätzung

Der Datenanalyse liegen folgende Hypothesen zugrunde:

|     |  |
|-----|--|
| H9  | Im Laufe eines Studienseesters verändert sich die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Klassenführung signifikant.  |
| H10 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Fremdeinschätzungen der Praxisbetreuer/-betreuerinnen, Besuchsschullehrinnen/-lehrer und der Schüler/innen hinsichtlich der Klassenführung einer/eines Studierenden.                                 |
| H11 | Studierende sind in der Lage, ihr pädagogisches Können realistisch einzuschätzen. Zwischen den Ergebnissen der Selbst- und Fremdeinschätzungen (Praxisbetreuer/innen, Besuchsschullehrer/innen, Klassenergebnis) gibt es einen signifikanten Zusammenhang. |

#### *Datenanalyse zur Hypothese 9:*

Zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde zu 2 Zeitpunkten ein Fragebogen mit insgesamt 10 Items ausgeteilt.<sup>278</sup> Auch die erfolgreiche unterrichtliche Tätigkeit wurde mittels LDK<sup>279</sup> zu 2 Messzeitpunkten im Zuge einer Selbsteinschätzung erhoben.

Die Items wurden für jeden Messzeitpunkt getrennt aufskaliert (eine Skala zur Selbstwirksamkeit, 3 Skalen für den LDK).<sup>280</sup>

Um überprüfen zu können, ob es signifikante Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten gegeben hat, wurden T-Tests für gepaarte Stichproben berechnet.

<sup>278</sup> Der Fragebogen findet sich im Anhang A.

<sup>279</sup> Der Einschätzungsbogen findet sich im Anhang A.

<sup>280</sup> Informationen zu Cronbachs Alpha und den Ergebnissen aus den Faktorenanalysen finden sich im Kapitel 3.4.1 (allg. SWK) bzw. 3.4.4 (LDK).

Die T-Werte bewegen sich zwischen .10 ( $p = .922$ ,  $df = 228$ ) für das Konstrukt *Verhalten kontrollieren* und .17 ( $p = .864$ ,  $df = 232$ ) für die Variable *Unterricht gestalten*, **es gibt keine signifikanten Veränderungen in diesen Bereichen.**

*Datenanalyse zur Hypothese 10:*

Die Einschätzungen zu den Bereichen *Unterricht gestalten*, *Verhalten kontrollieren* und *Beziehungen fördern* aus dem LDK wurden mittels Korrelationskoeffizienten in Verbindung gesetzt.

Für das Konstrukt *Unterricht gestalten* bewegen sich die Koeffizienten zwischen .203 ( $p = .015$ ) /Praxisbetreuer/innen\*Schüler/innen/ und .266 ( $p = .001$ ) /Schüler/innen\*Besuchsschullehrer/innen/.

Für das Konstrukt *Beziehungen fördern* sind sie ein wenig geringer: Sie bewegen sich zwischen .145 ( $p = .067$ ) /Praxisbetreuer/innen\*Besuchsschullehrer/innen/ und .263 ( $p = .002$ ) /Besuchsschullehrer/innen\*Schüler/innen/.

Für das Konstrukt *Verhalten kontrollieren* bewegen sie sich zwischen .205 ( $p = .011$ ) /Besuchsschullehrer/innen\*Schüler/innen/ und .281 ( $p = .000$ ) /Praxisbetreuer/innen\*Besuchsschullehrer/innen/.

**Die Korrelationen sind in vielen Fällen signifikant, trotzdem aber relativ gering: Kein Zusammenhangskoeffizient übersteigt einen Wert von .30.**

*Datenanalyse zur Hypothese 11:*

Um diese Hypothese zu überprüfen wurden Korrelationskoeffizienten für beide Messzeitpunkte berechnet. **Die Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ist zu Messzeitpunkt 1 in keinem Bereich signifikant.**

**Zu Messzeitpunkt 2 ergeben sich bis auf *Beziehungen fördern* signifikante Korrelationen, d.h., Selbst- und Fremdeinschätzung nähern sich an.**

Die Korrelationen bewegen sich bei Messzeitpunkt 2 für das Konstrukt *Unterricht gestalten* zwischen .188 ( $p=.006$ ) /Praxisbetreuer/innen\*Selbsteinschätzung/ und .370 ( $p=.000$ ) /Besuchsschullehrer/innen\*Selbsteinschätzung/. Für das Konstrukt *Beziehungen fördern* zwischen .014 (Praxisbetreuer/innen\*Selbsteinschätzung/ und .185 ( $p=.020$ ) /Schüler/innen\*Selbsteinschätzung/. Für die Variable *Verhalten kontrollieren* sind die Korrelationen zwischen .179 ( $p=.025$ ) /Schüler/innen\*Selbsteinschätzung/ und .287 ( $p=.000$ ) /Besuchsschullehrer/innen\*Selbsteinschätzung/.

**Die Korrelationen sind in vielen Fällen signifikant, trotzdem aber relativ gering: Kein Zusammenhangskoeffizient übersteigt einen Wert von  $r= .37$  ( $p= .000$ ).**

### 3.5.5 Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur Entwicklung des pädagogischen Könnens

Um zu überprüfen, inwieweit die Studierenden im Laufe ihrer ersten drei Studiensemester Lernzuwächse feststellen, wurde mit Mayr (Mayr & Seethaler, 2012) ein Fragebogen zur Erhebung der Entwicklung des pädagogischen Könnens erstellt.<sup>281</sup> Neben geschlossenen Fragen enthält das Instrument offene Antworten, die im Nachhinein einer Kategorisierung unterzogen wurden.<sup>282</sup>

Mittels Selbsteinschätzung wurde auf einer 7-stufigen Skala von *gar nicht* bis *perfekt* retrospektiv zu 3 Zeitpunkten erhoben, inwieweit sich die Unterrichtsgestaltung, das Fördern sozialer Beziehungen und die Kontrolle des Schüler/innenverhaltens (in Anlehnung an die drei Dimensionen des LDK) im Laufe der Zeit verbessert hat.

Folgende Hypothese wurde geprüft:

|     |  |
|-----|--|
| H12 | Zwischen dem Ende des ersten und dem Ende des dritten Studiensemesters gibt es bei den Lehramtsstudierenden einen signifikanten Zuwachs an pädagogischem Können. |
|-----|--|

<sup>281</sup> siehe 3.3.6. Der Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens weist naturgemäß keine Gütemaße auf. Er befindet sich im Anhang A.

<sup>282</sup> Das Kategoriensystem findet sich im Anhang B.

Um zu überprüfen, ob es diesbezüglich Veränderungen gegeben hat, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet (unter der Annahme, dass die 7-stufige Skala zum pädagogischen Können als likertskaliert [metrisch] anzusehen ist).

Post hoc wurden - sofern die Varianzanalyse als Omnibustest ein signifikantes Ergebnis lieferte - T-Tests für abhängige Stichproben berechnet (bonferronikorrigiert,  $p < .017$ ), um feststellen zu können, zwischen welchen Zeitpunkten signifikante Veränderungen stattgefunden haben.

Untenstehend finden sich tabelliert die Mittelwerte für die 3 Messzeitpunkte:

**Tabelle 18:**

**Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester – Dimension „Unterricht gestalten“**

Unterrichtsgestaltung

|  | Mittelwert |
|--|------------|
| Gestalten von Unterricht am<br>Ende des 1. Semesters | 2,69       |
| Gestalten von Unterricht am<br>Ende des 2. Semesters | 3,87       |
| Gestalten von Unterricht am<br>Ende des 3. Semesters | 4,87       |

**Tabelle 19:**

**Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester – Dimension „Beziehungen fördern“**

Fördern sozialer Beziehungen

|  | Mittelwert |
|--|------------|
| Fördern sozialer Beziehungen<br>am Ende des 1. Semesters | 3,88       |
| Fördern sozialer Beziehungen<br>am Ende des 2. Semesters | 4,55       |
| Fördern sozialer Beziehungen<br>am Ende des 3. Semesters | 5,14       |

Tabelle 20:

**Zuwachs an pädagogischem Können: Mittelwert je Semester – Dimension „Verhalten kontrollieren“**

Kontrolle des Schüler/innenverhaltens

|  | Mittelwert |
|--|------------|
| Kontrolle des<br>Schülerverhaltens am Ende des<br>1. Semesters | 2,82       |
| Kontrolle des<br>Schülerverhaltens am Ende des<br>2. Semesters | 3,90       |
| Kontrolle des<br>Schülerverhaltens am Ende des<br>3. Semesters | 4,80       |

Die Varianzanalyse als Omnibustest ergab für alle 3 Bereiche signifikante Veränderungen ( $F=1043$  (Unterricht gestalten),  $F=259$  (Fördern sozialer Beziehungen) und  $F=551$  (Kontrolle des Schüler/innenverhaltens,  $p= .000$ ). Der T-Test für gepaarte Stichproben als post-hoc-Test ergab für alle Paarungen (MZP1– MZP2, MZP2 – MZP3, MZP1-MZP3, bonferronikorrigiert) signifikante Veränderungen ( $t > 13.34$ ,  $p= .000$ ).

Den größten Zuwachs - auf die Spanne 1. bis 3. Semester gesehen - geben die Studierenden in der Dimension *Unterricht gestalten* an (die Differenz zwischen dem Mittelwert – 1. Semester und dem Mittelwert – 3. Semester beträgt 2.18).

Der Lernzuwachs im Bereich *Beziehungen fördern* ist mit 1.26 im Vergleich am geringsten (Differenz = 1.26), im Bereich *Verhalten kontrollieren* beträgt die Differenz zwischen den Mittelwerten von Semester 1 und Semester 3 1.98. Bezogen auf die Fortschritte im Laufe der drei Studiensemester haben die Studierenden nach ihrer eigenen Einschätzung nach im dritten Semester am meisten dazugelernt. 47% der befragten Studierenden haben bei der *Kontrolle des Schüler/innenverhaltens* den größten Zuwachs erzielt. 35% gaben an, bei der *Unterrichtsgestaltung* am meisten gelernt zu haben und 16% nannten das *Fördern sozialer Beziehungen* als ihr größtes Lernzuwachsfield. Für das zweite Semester sehen die Werte anders aus, hier wird noch



das *Gestalten von Unterricht* mit 72% an die erste Stelle gesetzt.<sup>283</sup> Überhaupt zeigt der Lernzuwachs einen linearen Anstieg.<sup>284</sup> Während im ersten Semester die Mittelwerte über die drei Dimensionen zwischen MW = 2.69 bis MW = 3.88 (SD = .980 bis SD = 1.248) liegen, zeigt sich im zweiten Semester bereits eine Steigerung über alle Bereiche: *Unterricht gestalten* (MW = 3.87, SD = .782), *Beziehungen fördern* (MW = 4.55, SD = .952) und *Verhalten kontrollieren* (MW = 3.90, SD = .981).

|     |  |
|-----|--|
| H13 | Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und/oder der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Einschätzung der Klassenführung: Studierende mit hohen Werten in der allgemeinen Selbstwirksamkeit oder der Lehrer-Selbstwirksamkeit schätzen auch ihr Klassenführung höher ein. |
|-----|--|

Diese Fragestellung wurde mithilfe einer Korrelationsberechnung überprüft. Korreliert wurden die Gesamtwerte für die Skalen SWK (2 Messzeitpunkte) und ILSWK (1 Messzeitpunkt) mit Frage 1 aus dem Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.

**Signifikante Zusammenhänge gibt es zwischen dem Gesamtwert der Selbstwirksamkeitsskala und der Variable *Unterrichtsgestaltung* aus dem Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens zum Ende des 2. und zum Ende des 3. Semesters ( $r = .210$ ,  $p = .002$  und  $r = .186$ ,  $p = .005$ ). Mit der Variable *Fördern sozialer Beziehungen* gibt es einen signifikanten positiven Zusammenhang am Ende des 3. Semesters ( $r = .210$ ,  $p = .002$ ). Mit der Frage zur *Kontrolle des Schüler/innenverhaltens* gibt es einen signifikanten und positiven Zusammenhang am Ende des 2. und am Ende des 3. Semesters ( $r = .158$ ,  $p = .019$  und  $r = .180$ ,  $p = .008$ ).**

<sup>283</sup> siehe auch 3.5.5

<sup>284</sup> Die Varianzanalyse als Omnibustest ergab für alle 3 Bereiche signifikante Veränderungen ( $F = 1043$  (Unterricht gestalten),  $F = 259$  (Fördern sozialer Beziehungen) und  $F = 551$  (Kontrolle des Schüler/innenverhaltens),  $p = .000$ ). Der T-Test für gepaarte Stichproben als post-hoc-Test ergab für alle Paarungen (MZP1-MZP2; MZP2-MZP3; MZP1-MZP3, bonferronikorrektiert) signifikante Veränderungen ( $t > 13.34$ ,  $p = .000$ ) – siehe auch 3.5.5

**Signifikante Zusammenhänge zwischen der Lehrer-Selbstwirksamkeit und den Angaben im Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens gibt es für die *Unterrichtsgestaltung* zu Messzeitpunkt 2 und Messzeitpunkt 3 ( $r = .206, p = .002$  und  $r = .252, p = .000$ ), für das *Fördern sozialer Beziehungen* zu allen 3 im Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens angegebenen Zeitpunkten ( $r = .152, p = .025 / r = .237, p = .000 / r = .311, p = .000$ ).<sup>285</sup>**

Daran anschließend wurden folgende Fragen gestellt:

|    |  |
|----|--|
| F1 | In welchem Bereich stellen die Studierenden den größten Zuwachs im 2. Semester und in welchem Bereich im 3. Semester fest? |
| F2 | Welche Parameter machen die Studierenden für ihren Zuwachs an pädagogischem Können am meisten verantwortlich?              |

#### Lernzuwachs im 2. und 3. Semester

**Im 2. Semester** geben knapp 72% der befragten Student/innen an, bei Gestalten von Unterricht den größten Zuwachs erzielt zu haben, etwas mehr als 23% geben an, bei der Kontrolle des Schüler/innenverhaltens den größten Zuwachs erreicht zu haben.

**Im 3. Semester** meinen knapp 47% der befragten Student/innen bei der Kontrolle des Schüler/innenverhaltens den größten Zuwachs erzielt zu haben, etwas mehr als 35% geben an, bei der Unterrichtsgestaltung den größten Zuwachs erreicht zu haben und knapp 16% nennen das Fördern sozialer Beziehungen als Gebiet, in dem der größte Zuwachs erzielt wurde:

<sup>285</sup> Die Korrelationstabellen finden sich im Anhang B.

**Tabelle 21:**  
**Deutlichster Zuwachs an pädagogischem Können – 2. Studiensemester (bezogen auf die Dimensionen des LDK)**

| Deutlichster Zuwachs an Können im 2. Semester |   |            |         |                  |                     |
|---|---|------------|---------|------------------|---------------------|
|   |   | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozepte | Kumulierte Prozepte |
| Gültig  | Gestalten von Unterricht                            | 148        | 61,7    | 71,8             | 71,8                |
|   | Fördern sozialer Beziehungen                        | 9          | 3,8     | 4,4              | 76,2                |
|   | Kontrolle des<br>Schüler/innenverhaltens            | 48         | 20,0    | 23,3             | 99,5                |
|   | In keinem dieser Bereiche mein<br>Können verbessert | 1          | ,4      | ,5               | 100,0               |
|   | Gesamt  | 206        | 85,8    | 100,0            |                     |
|   | Fehlend   | 34         | 14,2    |                  |                     |
| Gesamt  |   | 240        | 100,0   |                  |                     |

**Tabelle 22:**  
**Deutlichster Zuwachs an pädagogischem Können – 3. Studiensemester (bezogen auf die Dimensionen des LDK)**

| Deutlichster Zuwachs an Können im 3. Semester |   |            |         |                  |                     |
|---|---|------------|---------|------------------|---------------------|
|   |   | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozepte | Kumulierte Prozepte |
| Gültig  | Gestalten von Unterricht                            | 73         | 30,4    | 35,3             | 35,3                |
|   | Fördern sozialer Beziehungen                        | 33         | 13,8    | 15,9             | 51,2                |
|   | Kontrolle des<br>Schüler/innenverhaltens            | 97         | 40,4    | 46,9             | 98,1                |
|   | In keinem dieser Bereiche mein<br>Können verbessert | 4          | 1,7     | 1,9              | 100,0               |
|   | Gesamt  | 207        | 86,3    | 100,0            |                     |
|   | Fehlend   | 33         | 13,8    |                  |                     |
| Gesamt  |   | 240        | 100,0   |                  |                     |

Vergleicht man die Prozentwerte mittels  $\chi^2$  Statistiken (0-1 Codierung [Kategorie gewählt oder Kategorie nicht gewählt]) für das zweite und dritte Semester, so ergibt sich:

**Im Bereich Unterrichtsgestaltung ist der Unterschied mit  $\chi^2 = 14.11$  ( $p = .000$ ) signifikant, der Zuwachs ist im 2. Semester signifikant größer als im 3. Semester.**

**Beim „Fördern sozialer Beziehungen“ ergibt sich mit  $\chi^2= 1.49$  ( $p= .222$ ) kein signifikanter Unterschied zwischen den angegebenen Prozentwerten.**

**Im Bereich „Kontrolle des Schüler/innenverhaltens“ ergibt sich mit  $\chi^2= 19.42$  ( $p= .000$ ) ein signifikanter Unterschied zwischen den angegebenen Prozentwerten. Der Zuwachs ist hier im 3. Semester signifikant größer als im 2. Semester.**

#### Faktoren für den erreichten Lernzuwachs

Um herauszufinden, was die Studierenden selbst als verantwortlich für ihren Lernzuwachs machen, wurden die offenen Antworten von Frage 3 und 5 im Nachhinein einer Kategorisierung unterzogen. Aufgrund der sehr ähnlichen Angaben, die durch die Studierenden gemacht wurden, war dies mit einer Operationalisierung von 17 Kategorien möglich.

Am häufigsten wird für das 2. Semester – unabhängig von der vorher genannten Dimension – die Kategorie *Praxislehrer/innen und Besuchsschullehrer/innen* mit 37.6% genannt, an zweiter Stelle werden die *Lehrveranstaltungen aus dem Studium* mit 32.5% angeführt. Dabei fallen 25.5% auf Seminare und Übungen aus dem Fachbereich der Humanwissenschaften.<sup>286</sup>

Die Kategorie *Erfahrungen sammeln/Selbstreflexion* wird von 30.6% der befragten Studierenden erwähnt. Dass diese drei Werte zusammen die 100%-Marke übersteigen, ist damit zu erklären, dass dieser Teil Mehrfachnennungen ermöglichte. Durchschnittlich wurden zwei Parameter pro Student/in für den Lernzuwachs angegeben.

Für das 3. Semester werden wieder – unabhängig von der vorher genannten Dimension – die ersten drei „Plätze“ von denselben Kategorien belegt. Am häufigsten wird erneut die Kategorie *Praxislehrer/innen und Besuchsschullehrer/innen* (28.3%) genannt, die

---

<sup>286</sup> Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben ein Curriculum, das lt. Hochschulgesetz 2005 (Jonak & Münster, 2007) in fünf Fachbereiche unterteilt ist. Jede Lehrveranstaltung ist einem Fachbereich zugeordnet.

Kategorie *Erfahrungen sammeln/Selbstreflexion* wird von 26.1% der befragten Studierenden an 2. Stelle angeführt, die dritthäufigste genannte Kategorie wird den Lehrveranstaltungen aus dem Studium zugeschrieben, insgesamt 21.9%, 15.5% davon fallen wieder auf die Lehrveranstaltungen aus dem Fachbereich Humanwissenschaft.

*Drei weitere Zusammenhangshypothesen, die vor Durchführung der Erhebung aufgestellt wurden, wurden aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse (die durch Deckeneffekte begründet sein dürften) verworfen. Sie werden der Vollständigkeit nachstehend angeführt:*

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Werten zur allgemeinen Selbstwirksamkeit bzw. der Lehrer-Selbstwirksamkeit und dem Grad der Entwicklung je Dimension nach LDK.

Um der Frage nachzugehen, wurden Differenzen zwischen den Zeitpunkten Ende 3. Semester und Ende 1. Semester getrennt für die drei LDK-Skalen (Unterricht gestalten, Fördern sozialer Beziehungen, Kontrolle des Schüler/innenverhaltens) berechnet und mittels Korrelationsberechnungen mit den Werten aus dem SWK in Beziehung gesetzt. **Es ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Werten der allgemeinen Selbstwirksamkeit und dem Grad der Entwicklung im LDK ( $p > .125$ ).**

Studierende, die ihren Zuwachs am höchsten eingeschätzt haben, sind auch jene, die im LDK gute Fremdeinschätzungen haben.

Berechnet wurden – um den Grad der Entwicklung („Zuwachs“) in Zahlen fassen zu können - Differenzen zwischen den Zeitpunkten Ende 3. Semesters und Ende des 1. Semesters getrennt für die 3 LDK-Bereiche *Unterrichtsgestaltung*, *Fördern sozialer Beziehungen* und *Kontrolle des Schüler/innenverhaltens*. Es wurden Korrelationen zwischen dem Zuwachs auf den LDK-Skalen und den LDK-Fremdeinschätzungen berechnet.

**Zwischen dem Grad der Entwicklung und den Fremdeinschätzungen aus dem LDK gibt es keine signifikanten Zusammenhänge ( $p > .100$ ).**

Die Selbsteinschätzungen aus dem LDK stimmen mit den Einschätzungen des Lernzuwachses aus dem Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens überein.

Berechnet wurden – um den Grad der Entwicklung („Lernzuwachs“) in Zahlen fassen zu können - Differenzen zwischen den Zeitpunkten Ende 3. Semesters und Ende des 1. Semesters getrennt für die 3 Bereiche Unterrichtsgestaltung, Fördern sozialer Beziehungen und Kontrolle des Schüler/innenverhaltens aus dem Fragebogen zum pädagogischen Können. Der Lernzuwachs wurde dann mittels Korrelationsberechnungen mit den Selbsteinschätzungen aus dem LDK („Zuwachs“) in Beziehung gesetzt.

**Zwischen dem Grad der Entwicklung und den Selbsteinschätzungen aus dem LDK gibt es keine signifikanten Zusammenhänge ( $p > .090$ ).**

### 3.5.6 Zusammenfassung der wichtigsten bereichsübergreifenden Ergebnisse

Nennenswerte Zusammenhänge zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit/Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Einschätzung des pädagogischen Könnens sind aus Sicht der Studierenden gegeben. Aus Sicht externer Personen hat die Klassenführung keinen praktisch relevanten Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden.

Sehr aussagekräftige Resultate zeigen die Korrelationen zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit ( $r=.204$ ,  $p=.001$  bzw.  $r=.507$ ,  $p=.000$ ) und proaktiver Einstellung ( $r=.227$ ,  $p=.000$ ).

Studierende, die hohe Werte in der allgemeinen Selbstwirksamkeit aufweisen, zeigen diese zu allen Messzeitpunkten auch in den beiden anderen Bereichen (Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung).

Interessant ist auch die signifikante Veränderung der Selbstwirksamkeitseinschätzung, Studierende mit hohen Werten behalten die hohe Selbstwirksamkeit bei, Studierende mit geringen Werten steigern diese im Laufe der Ausbildung signifikant, insbesondere bei den Fragen zu unbekanntem Situationen, bei Schwierigkeiten und bei der Zuversicht („werde schon klarkommen“) gibt es deutliche Steigerungen der Studierenden im Glauben an die eigenen Fähigkeiten.

Der Einfluss von Hintergrundvariablen auf die Eigenschaften Selbstwirksamkeit und proaktive Einstellung ist zu vernachlässigen, lediglich bei der Variable Studiengang kann ein signifikanter, aber wenig relevanter Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Einstellung nachgewiesen werden, wobei davon auszugehen ist, dass schon die Wahl des Studiengangs nicht unabhängig von persönlichen Voraussetzungen ist und selbst durch andere Variablen konfundiert ist.

Ein weiteres spannendes Ergebnis ist der Mittelwertsvergleich zwischen Studierenden mit und ohne Berufserfahrung: Hier zeigt sich, dass Studierende ohne Berufserfahrung zwar anfangs eine niedrigere Selbstwirksamkeit aufweisen, sich die beiden Gruppen aber im Laufe der Ausbildung annähern, was zur Folge hat, dass sie am Ende der Ausbildung vergleichbare Werte bei diesem Konstrukt zeigen, die Ausbildung also offenbar die Selbstwirksamkeit der Studierenden ohne Berufserfahrung erhöht.

Weiters nähert sich die Einschätzung des pädagogischen Könnens zwischen Studierenden und beobachtenden Personen an, anfangs sind die Korrelationen noch gering, zu Messzeitpunkt 2 lassen sich durchaus relevante Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung errechnen, was darauf schließen lässt, dass die Studierenden im Zuge der Ausbildungszeit eine realistischere Einschätzung der Klassenführungsqualitäten erreichen.

Retrospektiv geben die Studierenden den größten Zuwachs im Bereich der *Unterrichtsgestaltung* an, den geringsten im Bereich *Beziehungen fördern*.

Faktoren für den Lernzuwachs sind aus Sicht der Studierenden die *Besuchsschullehrer/innen und Praxislehrer/innen*, die *Lehrveranstaltungen in den Humanwissenschaften*, sowie das *Erfahrungen sammeln und die Selbstreflexion*.



## **4 DISKUSSION UND KONKRETE (BILDUNGS-)POLITISCHE REFORMTHESEN**

Im folgenden Abschnitt findet eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Untersuchung, der Evaluation sowie den damit verbundenen Methoden statt. Aufbauend auf den bisher vorhandenen Befunden und den Erkenntnissen aus der vorliegenden Studie schließt das Kapitel mit einem Ausblick, den offen gebliebenen Fragen und mit konkreten bildungspolitischen Reformthesen ab.

### **4.1 SELBSTWIRKSAMKEIT ALS WICHTIGER PARAMETER FÜR LEHRER/INNENBILDUNG UND ERFOLGREICHE KLASSENFÜHRUNG?**

Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit war die Annahme, dass die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden Einfluss auf ihre Klassenführung hat. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen zur Klassenführung<sup>287</sup> und zur Selbstwirksamkeit<sup>288</sup> sowie den damit verbundenen wissenschaftlichen Befunden<sup>289und290</sup>, sollte untersucht werden, ob bereits in der Lehrer/innenausbildung Selbstwirksamkeit als ein wichtiger Prädiktor für erfolgreiche Klassenführung festgemacht werden kann. Obwohl der Selbstwirksamkeitserwartung in vielen Studien ein bedeutender Stellenwert im Lehrberuf beigemessen wird<sup>291</sup>, wird bei anderen Forscher/innen darauf verwiesen, dass ein „je mehr - desto besser“ im Sinne eines „additiven Modells“ (Krapp & Hascher, 2009, S. 383) nicht als Erfolgsindikator gesehen werden kann. Des Weiteren wird der enge Blickwinkel, der in dem Konzept der

---

<sup>287</sup> siehe 2.3

<sup>288</sup> siehe 2.2

<sup>289</sup> siehe 2.2.3, 2.2.4 und 2.3.6

<sup>290</sup> Dabei muss festgehalten werden, dass die Stichproben der bisherigen Untersuchungen zum Einfluss der Selbstwirksamkeit vorrangig bereits im Berufsleben befindliche Lehrende umfassen. Wenige der Studien bezogen Lehramtsstudierende mit ein.

<sup>291</sup> siehe 2.2.4 und 2.3.6

Selbstwirksamkeit, aber auch in anderen kognitiv-handlungstheoretischen Konzepten, vorzufinden ist, kritisch betrachtet. (vgl. Krapp & Hascher, 2009, S. 380)

Aus Sicht der Autorin ist es richtig, dass die Theorie zur Selbstwirksamkeit manche pädagogische Sichtweisen unberücksichtigt lässt<sup>292</sup>, trotzdem erscheint der Verfasserin gerade in Zeiten des Umbruchs, wie sie derzeit im Bildungswesen vorzufinden sind, das Konzept der Selbstwirksamkeit nicht unerheblich. Die Lehrer/innenpersönlichkeit mit ihren unterschiedlichen Facetten ist nicht nur für die erfolgreiche Tätigkeit im Rahmen des Unterrichts wesentlich, sondern auch im Rahmen der Umstrukturierungen der bestehenden Systeme. Neuorientierungen bedeuten Unsicherheiten. Unsicherheiten verursachen häufig Ängste und diese verhindern offen auf Neues zuzugehen, Neues zu gestalten.

Selbstwirksame Personen sind risikofreudiger, sehen Chancen, die sich auftun, sie erleben sich erfüllter und glauben, dass sie im Leben Glück haben. (vgl. Ernst, 2012, S. 20ff) Das sind Einstellungen und Haltungen, die das gemeinsame Gestalten des Bildungswesens aus Sicht der Autorin bereichern.

In Form einer Langzeitstudie wurde beobachtet, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden im Verlauf ihres Studiums und der damit verbundenen praktischen Unterrichtserfahrung verändert. Es zeigt sich, dass selbstwirksame Studienanfänger/innen dies auch im Laufe ihres Studiums beibehalten. Des Weiteren korrelieren Selbstwirksamkeitserwartung, individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit und proaktive Einstellung signifikant positiv. Wer in einem der Bereiche hohe Werte aufweist, zeigt diese auch in den beiden anderen. Für die psychische Stabilität des Individuums ein gute Voraussetzung, weil gerade die proaktive Einstellung die optimistische Erwartungshaltung<sup>293</sup> misst. Dies lässt vermuten, dass jene Studierende Neuerungen offener gegenüberstehen, Probleme als Herausforderung sehen und sich verantwortlich fühlen, alles Eigenschaften, die für den Lehrberuf wesentlich sind. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, kann ein gutes Maß an Selbstwirksamkeit, an individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit und an proaktiver Einstellung bei den

---

<sup>292</sup> siehe 2.2.5

<sup>293</sup> siehe 3.3.4

Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit nur begrüßt werden.

Besonders interessant ist jedoch der Fokus auf die Auswirkungen dieser Variablen auf den eigentlichen Unterricht und die damit verbundenen Handlungen. Grundlage für die vorliegende Studie war die Annahme, dass sich die genannten Parameter auch positiv in der Klassenführung auswirken. Der Fokus lag unter anderem darauf, zu erfassen, ob die Studierenden in ihren Praxiseinheiten aus Beobachtersicht<sup>294</sup> erfolgreich in ihrer Klassenführung wahrgenommen werden. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die Selbstwirksamkeit, die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die proaktive Einstellung bei Lehramtskandidat/innen zwar einen gewissen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Handlungen im Unterricht ausüben, dieser aber nicht in dem Ausmaß wahrgenommen wird, als es die Studierenden selbst tun. Studierende, die ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, individueller Selbstwirksamkeit und proaktiver Einstellung aufweisen, schätzen auch ihre pädagogischen Fähigkeiten höher ein als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Mit den Fremdeinschätzungen zu den Klassenführungsqualitäten durch Besuchsschullehrer/innen, Praxisbetreuer/innen und Schüler/innen korrelieren die Werte zur Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit und proaktiver Einstellung nur bedingt. Wenngleich hinzugefügt werden muss, dass sich die Korrelationen im Laufe der Studiendauer annähern. Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass die Studierenden mit zunehmender Unterrichtserfahrung beginnen, realistischere Einschätzungen ihres Könnens vorzunehmen.

Dies würde die schon vorhandenen Ergebnisse zum Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf guten Unterricht<sup>295</sup>, die sich auf bereits im Dienst befindliche Lehrende beziehen, unterstreichen. Möglicherweise ist eine längere Erfahrung in der Unterrichtspraxis erforderlich, bis sich die genannten Größen entsprechend auswirken. Auch die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit und Klassenführung lassen darauf schließen.

---

<sup>294</sup> Als Beobachter gelten im Rahmen dieser Studie die Praxisbetreuer/innen, die Besuchsschullehrer/innen und die Schüler/innen, siehe 3.2.1.1

<sup>295</sup> siehe 2.2.3

Interessant wäre nun eine weiterführende Studie mit derselben Stichprobe, die auch die ersten Dienstjahre als Lehrerin, als Lehrer umfasst. Sie könnte aufklären, ob Selbstwirksamkeit, individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie proaktive Einstellung (weiterhin) wesentliche Variablen für erfolgreiches pädagogisches Handeln im Unterricht sind und bleiben.

## 4.2 DIE FRAGE DER EVALUATION UND DER GEWÄHLTEN METHODEN

Für die vorliegende Studie wurde ein umfangreiches Untersuchungsdesign entwickelt. Die Stichprobe<sup>296</sup> selbst umfasst als Lehrer/innenausbildungsstätte einen der 14 in Österreich vorhandenen Standorte der Pädagogischen Hochschulen. Die Lehramtsstudierenden der Universitäten blieben unberücksichtigt. Es kann von einer angemessenen Repräsentativität für die Studierenden eines Lehramts für Pflichtschulen ausgegangen werden, weil sich die Stichprobe aus allen Studierenden eines Jahrganges aller Studiengänge<sup>297</sup> zusammensetzt. Dennoch bleiben die Nachteile, die eine Erhebung im Feld mit sich bringt, bestehen. Von der grundsätzlich geringeren internen Validität<sup>298</sup>, die Feldstudien aufweisen, muss auch hier ausgegangen werden. Die vorliegenden Ergebnisse sind durch verschiedene Einflussfaktoren konfundiert.

So ist durch das Design der Langzeitstudie über drei Semester nicht abgrenzbar, welche Faktoren zusätzlich zu den Veränderungsprozessen beigetragen haben. Durch den Einsatz des neu entwickelten Fragebogens zur Entwicklung des pädagogischen Könnens<sup>299</sup> wurde versucht, diese Variablen zu erheben.

Es bleibt aber, dass es sich dabei um die Wahrnehmung des einzelnen Studenten/der einzelnen Studentin handelt. Ob diese Einschätzungen tatsächlich maßgeblich waren, kann so nicht eindeutig festgestellt werden. Auch zum Beispiel Reifungsprozesse, die die Individuen aufgrund unterschiedlicher Lebensereignisse im Laufe der drei Semester

---

<sup>296</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>297</sup> Studiengang Lehramt für Volksschulen/Sonderschulen/Hauptschulen; der Studiengang Lehramt für Polytechnische Schulen wurde 2010/11 noch nicht an der Pädagogischen Hochschule Salzburg angeboten.

<sup>298</sup> vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 504

<sup>299</sup> siehe 3.3.6

erfahren haben, könnten störende Einflüsse auf die interne Validität haben. Des Weiteren sind im Verlauf der Untersuchung Daten von 84 Studierenden weggefallen. Weil der Datenverlust jedoch zu Beginn bzw. im Laufe des ersten Semesters aufgrund der Beendigung des Studiums durch die Studierenden mit 49 Personen am größten<sup>300</sup> war, kann davon ausgegangen werden, dass dies die Ergebnisse der Studie nicht maßgeblich beeinträchtigt. Die relativ große Stichprobe und die Ausweitung der Stichprobe auf die weiteren Teilnehmerkreise<sup>301</sup> erhöht die Repräsentativität. Bewusst wurde in der Vorbereitung der Untersuchung darauf geachtet, weitere Störfaktoren<sup>302</sup> zu vermeiden, so wurden beispielsweise die Teilnehmer/innen der Studie ausführlich auf die anonymisierte Datenverarbeitung hingewiesen.<sup>303</sup> Die als quasiexperimentelle Felduntersuchung angelegte Studie weist naturgemäß eine hohe externe Validität auf.<sup>304</sup>

Gerade im Hinblick auf die immer wieder in Diskussion befindliche Gültigkeit von Selbsteinschätzungsinstrumenten leisten Wiederholung und Fremdbewertungen Unterstützung. Insgesamt wurden für jeden Probanden/jede Probandin elf Erhebungen vorgenommen. Acht davon stammen aus der Selbsteinschätzung, drei aus der Fremdeinschätzung.<sup>305</sup> Inwieweit Selbsteinschätzungen ausreichend Aussagekraft besitzen, um seriös Auskunft zu geben, wird in der Forschungslandschaft immer wieder diskutiert (vgl. Ayan, 2010, S. 46f; Hanco, Cruisius & Mussweiler, 2010, S. 165).

Die Gefahr der Selbstüberschätzung oder auch –unterschätzung ist gegeben, trotzdem bietet sich derzeit noch keine adäquate Alternative, weil die bis dato vorhandenen Verfahren aus anderen Wissenschaften, wie zum Beispiel der Neurowissenschaft, noch zu unsicher und auch aus ethischen und ökonomischen Gründen nicht immer anwendbar sind (vgl. Ayan, 2010, S. 46). Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Selbsteinschätzungen über die verschiedenen Instrumente und Messzeitpunkte hinweg konsistent sind.<sup>306</sup>

---

<sup>300</sup> siehe 3.2.2

<sup>301</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>302</sup> zB „Howthorne-Effekte“ (vgl. Bortz & Döring, S. 505)

<sup>303</sup> siehe 3.2.1

<sup>304</sup> vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 61

<sup>305</sup> siehe 3.2.1.2

<sup>306</sup> siehe 3.5.3

### 4.3 DISKUSSION DER BEFUNDE

In die Untersuchung wurden insgesamt 16 Hypothesen und 2 Fragestellungen aufgenommen. Drei der Zusammenhangshypothesen, die vor der Durchführung der Erhebung aufgestellt wurden, wurden aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse (die unter anderem durch Deckeneffekte begründet sein dürften) verworfen.<sup>307</sup> Drei weitere Hypothesen konnten zur Gänze bestätigt werden, sechs in Teilbereichen.

Alle aufgestellten Hypothesen hatten die grundsätzliche Forschungsfrage der Arbeit im Fokus, die der Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktiver Einstellung und Klassenführung nachgeht.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Ergebnisse aus der Hypothesenprüfung kritisch betrachtet und einer Reflexion unterzogen.

#### 4.3.1 Interpretation der Ergebnisse zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit, zur proaktiven Einstellung und den soziodemografischen Daten

Alle drei eingesetzten Verfahren messen ähnliche Konstrukte und verbessern damit die Konstruktvalidität.<sup>308</sup> Zur Erhebung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde zusätzlich ein Post-/Pretestverfahren eingesetzt. Die Ergebnisse bestätigen, dass zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit, individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit und proaktiver Einstellung signifikante Zusammenhänge bestehen. Vor allem die Korrelationswerte zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit sind hoch und praktisch relevant. Dabei ist auffallend, dass sich der Wert des Korrelationskoeffizienten zu Messzeitpunkt 2 im Vergleich zu Messzeitpunkt 1 noch deutlich verbessert hat.

Die erste Erhebung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit fand zu Studienbeginn im Rahmen der Eingangsphase statt. Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass die

---

<sup>307</sup> siehe 3.5.5

<sup>308</sup> vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 200f

Studierenden bereits zu Beginn ihres Lehramtsstudiums einen im Vergleich zur Normstichprobe<sup>309</sup> sehr hohen Mittelwert aufweisen. Dies legte anfangs die Vermutung nahe, dass Testverfälschungen durch „soziale Erwünschtheit, Selbstdarstellung oder ausbalancierte Antwortvorgaben“ (Bortz & Döring, 2003, S. 232ff) zum Tragen gekommen sind, weil sich die Studierenden zum Erhebungszeitpunkt noch im Auswahlverfahren befanden. Die Testwiederholung am Ende des Studienjahres zeigte jedoch, dass dies keinen Einfluss gehabt haben dürfte.<sup>310</sup>

Die individuelle Lehrer/innen-Selbstwirksamkeit wurde bewusst erst am Ende des ersten Studienjahres erhoben, nachdem davon ausgegangen werden konnte, dass eine Einschätzung aufgrund der Erfahrung aus einem ganzen Schulpraxisjahr vorgenommen werden kann. Auch hier liegt der Mittelwert deutlich über dem aus den vorliegenden statistischen Maßzahlen aus der Normstichprobe<sup>311</sup> (MW= 34.81, SD= 2.92).

Gibt es eine Tendenz zur Selbstüberschätzung? Sind die Studierenden tatsächlich im überwiegenden Maß so „stark“? Oder kommen mögliche Testverfälschungen in Frage (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 232ff)? Im ersten Studienjahr werden die Studierenden in der Schulpraxis nicht mit einer Ziffernote beurteilt, sondern durch „mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „ohne Erfolg teilgenommen“. Die Beurteilung mittels Noten von „sehr gut“ bis „nicht genügend“ beginnt erst mit dem dritten Semester. Zum Testzeitpunkt wussten die Studierenden bezüglich ihres Erfolgs bzw. Nicht-Erfolges im Rahmen der Schulpraxis, damit wäre eine unbewusste und/oder bewusste Testverfälschung obsolet gewesen. Trotzdem kann dies nicht zur Gänze ausgeschlossen werden, weil sich die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in einem dauernden Beurteilungsprozess befinden.

Auch der Mittelwert aus der proaktiven Einstellung liegt deutlich über dem aus den normierten Vergleichsstudien.<sup>312</sup> Über alle drei Instrumente hinweg haben einzelne Studierende die maximale Punkteanzahl von 40 (allgemeine Selbstwirksamkeit, individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit) bzw. 32 (proaktive Einstellung) erreicht. Die

---

<sup>309</sup> siehe 3.3.2

<sup>310</sup> siehe 3.5.2

<sup>311</sup> siehe 3.3.3

<sup>312</sup> siehe 3.3.4

Minimumwerte liegen bei 22 Punkten<sup>313</sup> für die allgemeine Selbstwirksamkeit, bei 28<sup>314</sup> für die Lehrer-Selbstwirksamkeit und bei 18<sup>315</sup> für die proaktive Einstellung.

Überschätzen sich die Lehramtsstudierenden? Sind sie sozusagen aufgrund ihrer Jugend und ihrer Unerfahrenheit im (Arbeits-)leben noch „blauäugig“? Die Vermutung lag nahe bei einer Generation, die in Wohlstandszeiten aufgewachsen ist, in einem Zeitalter der „Ich-Generation“ (Rötzer, 2010, o.S.). Um dem nachzugehen, wurden die Ergebnisse der soziodemografischen Befragung hinzugezogen. Die Annahme lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung für keinen der Bereiche (allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung) bestätigen.<sup>316</sup> Unter den Studienanfänger/innen befinden sich 42.9%, die Berufserfahrung von mindestens einem Jahr aufweisen. Zu Messzeitpunkt 1 gibt es zwischen Personen mit und ohne Berufserfahrung hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeit noch signifikante Unterschiede, zu Messzeitpunkt 2 jedoch nicht mehr.<sup>317</sup>

Zwischen den Abschlussnoten, dem Geschlecht oder dem Bildungsabschluss der Mutter bzw. des Vaters lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge bzw. Unterschiede bei den fraglichen Konstrukten feststellen. Sind die Lehramtsstudierenden also tatsächlich mit einer guten Selbstwirksamkeitserwartung ausgestattet? Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bejahen dies. Was die angehenden Lehrerinnen und Lehrer selbstwirksam werden hat lassen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden, auch nicht, ob es sich um ein „gesundes, realistisches Maß oder um ein geglaubtes der ‚Generation Me‘ (Rötzer, 2010, o.S.)“ handelt, dass sie es aber sind, ist im Hinblick auf ihren eigenen beruflichen, privaten und gesundheitlichen Erfolg erfreulich<sup>318</sup>, zumindest solange es nicht ihr Empathieempfinden und ihr Verantwortungsgefühl für die Gesellschaft und die Gemeinschaft beeinträchtigt. Denn bezieht man die bisherigen Erkenntnisse zur Lehrer/innengesundheit und zur Burnout-

<sup>313</sup> Das Verfahren hat einen Minimums-Wert von 10.

<sup>314</sup> Das Verfahren hat einen Minimums-Wert von 10.

<sup>315</sup> Das Verfahren hat einen Minimums-Wert von 8.

<sup>316</sup> siehe 3.5.3

<sup>317</sup> siehe 3.5.3

<sup>318</sup> Bezogen auf die vorhandenen Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden, Erfolg, Gesundheit und Selbstwirksamkeit zeigen. Siehe auch 2.2.3.



Prophylaxe im Lehrberuf ein<sup>319</sup>, so lässt sich festhalten, dass Personen mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit für ihr eigenes Wohlbefinden besser Sorge tragen, weil sie mit Herausforderungen, Veränderungen und mit Schwierigkeiten zuversichtlicher umgehen können. Psychische Stärke und Resilienz sind in Berufen, in denen die Arbeit mit Menschen im Vordergrund steht, essentiell. Sie bilden jedoch nur einen von mehreren Faktoren, die erforderlich sind, um im Lehrberuf erfolgreich zu sein.

#### **4.3.2 Interpretation der Ergebnisse zur allgemeinen Selbstwirksamkeit/zur Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur Klassenführung**

Sind selbstwirksame Lehramtsstudierende besser in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit? Um dieser Frage nachzugehen, wurde ihr pädagogische Handeln im Unterricht mittels des Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)<sup>320</sup> in Form von Selbst- und Fremdeinschätzungen erhoben. Die Studierenden haben ihr eigenes Können in Form eines Post-/Pretestdesigns zu Semesterbeginn und zu Semesterende festgehalten. Die Fremdeinschätzungen erfolgten jeweils zu Semesterende durch die Praxisbetreuer/innen, die Besuchsschullehrer/innen und die Schüler/innen.<sup>321</sup>

Bezogen auf die Selbsteinschätzungen ergeben sich signifikante Zusammenhänge, die zu Messzeitpunkt 2 noch höher waren als zu Messzeitpunkt 1: Studierende, die sich als selbstwirksam erleben, sehen sich auch erfolgreich in ihrem pädagogischen Handeln im Unterricht. Je höher die Werte in der Selbstwirksamkeit, umso höher sind die Werte auf den Skalen des LDK.

Nach dem absolvierten Schulpraxissemester korrelieren die Werte aus allen drei Dimensionen (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*) des LDK signifikant mit jenen aus der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Zu Beginn der Schulpraxis im zweiten Studiensemester finden sich signifikante Zusammenhänge nur in der Dimension *Beziehungen fördern*.

---

<sup>319</sup> siehe 2.2.3 und 2.2.4

<sup>320</sup> siehe 3.3.5

<sup>321</sup> siehe 3.2.1 und 3.5.1

Dass sich bei Messzeitpunkt 2 im Gegensatz zu Messzeitpunkt 1 in allen Dimensionen signifikante Korrelationen zeigen, legt die Vermutung nahe, dass die direkte Unterrichtserfahrung die Studierenden ihre Klassenführung anders einschätzen lässt.

Noch etwas höher sind die Korrelationen zwischen der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit, die am Ende des Schulpraxissemester erhoben wurde, und den Skalen aus dem LDK. Je höher der Wert auf der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, desto höher der Wert auf den Skalen des LDK bezogen auf alle drei Dimensionen (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*).

Die selbstwirksamen Studierenden schätzen sich also in ihrer Klassenführung erfolgreicher ein, als die weniger selbstwirksamen. Die bisherigen Ergebnisse zur erfolgreichen unterrichtlichen Tätigkeit und der Lehrer-Selbstwirksamkeit besagen, dass selbstwirksame Lehrende ihren Unterricht interessanter und anspruchsvoller gestalten, mehr Geduld und Zuwendung bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern zeigen, den Schülerinnen und Schülern bei der Erreichung ihrer Lernfortschritte unterstützender zur Seite stehen und insgesamt eine höhere Motivation aufweisen, einen erfolgreichen, anspruchsvollen Unterricht zu führen. (vgl. Schönbacher, 2008, S. 89ff; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40)<sup>322</sup>

Dass die eigenen Einstellungen und Haltungen für jegliches Tun und Wirken wesentlich sind, ist in der Psychologie mittlerweile unumstritten.<sup>323</sup> Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen, selbstwirksame und bereichsspezifische selbstwirksame Lehramtsstudierende erleben sich erfolgreicher.

Aber ist das eigene Erleben ausreichend, um als Student/in auch erfolgreicher in der Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis zu sein? Die Bedeutung des eigenen Erlebens für das persönliche Wohlbefinden und die psychische Gesundheit des Individuums wurde im Theorieteil<sup>324</sup> beschrieben.

---

<sup>322</sup> siehe 2.2.4 und 2.3.6

<sup>323</sup> siehe 2.2

<sup>324</sup> siehe 2, 2.1 und 2.2

Nun ist es aus der Sicht des Einzelnen/der Einzelnen erfreulich, die Stärke und den Glauben an sich und in sich zu tragen. Doch aus dem Blickwinkel der Bildungsverantwortlichen und der Schüler und Schülerinnen gesehen, die täglich den Lehrpersonen „ausgesetzt“ sind, ist zu hinterfragen, ob dieses Gute in der jeweiligen Person auch als solches wahrgenommen wird? Bisherige Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit und zur Selbstwirksamkeit bejahen dies bei bereits im Beruf befindlichen Lehrpersonen. (vgl. Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40) Trifft dies aber auch bei Lehramtsstudierenden während ihrer Ausbildungszeit zu? Dieser Frage widmet sich das nächste Kapitel.

### 4.3.3 Interpretation der Ergebnisse zur Klassenführung aus Fremd- und Selbsteinschätzung

Für die Verfasserin sind die Vergleiche zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung besonders interessant. Dieser Überlegung wurde auch bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns großes Gewicht beigemessen. Es sollten alle Personen, die die Studierenden in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit erleben, eine Einschätzung vornehmen. Mit der Einbindung der Praxisbetreuer/innen, der Besuchsschullehrer/innen und der Schüler/innen<sup>325</sup> ist dies gelungen.<sup>326</sup>

<sup>325</sup> siehe 3.2.1.1

<sup>326</sup> An dieser Stelle sei angeführt, dass der LDK im Laufe des Semesters einer Adaptierung unterzogen wurde (siehe dazu 3.3.5) und neuere Versionen entstanden sind. Für die vorliegenden Berechnungen wurden die zu Beginn bereits feststehenden 21 pädagogischen Handlungsstrategien, die 3 Dimensionen (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*) zugeordnet werden, verwendet. Trotzdem änderte sich in der Selbsteinschätzung das Antwortformat von einer Zahlenzuordnung (0-4) bei Messzeitpunkt 1 auf ein Antwortformat mit Tortendiagrammen, ebenfalls in einer 5-stufigen Darstellung. Damit soll im Instrument laut den Autor/innen (Mayr, Eder & Fartacek, 2011a, o.S. & 2011b, o.S.; Mayr, Eder & Lenske, 2011a, o.S. & 2011b, o.S.) noch stärker die Einschätzung in den Vordergrund rücken und der mögliche Fehler eines Beurteilungscharakters vermieden werden. Für die Fremdeinschätzungen durch die Besuchsschullehrer/innen und die Schüler/innen, die erst zu Semesterende vorgenommen wurden, waren die neueren Versionen mit dem Tortendiagramm als Antwortformat bereits vorhanden. Die Praxisbetreuer/innen füllten entweder das alte oder das neue Antwortformat aus (siehe dazu 3.3.4). Bei der Durchführung des LDK in den ersten Klassen der Volksschulen, in denen der Bogen vorgelesen wurde, meldeten die Klassenlehrer/innen teilweise, dass die Länge und das Antwortformat für die Kinder nicht passend sei. Aus diesem Grund wurde der Bogen von der Verfasserin auf die ursprünglichen 21 pädagogischen Handlungsstrategien gekürzt und als Antwortformat wurden Smilys verwendet. Auch wenn eingeworfen werden kann, dass Smilys mehr einer Beurteilung im Sinne des herkömmlichen Notensystems als einer Einschätzung entsprechen, wird

In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob selbstwirksame Lehramtsstudierende auch von externen Personen (Besuchsschullehrer/innen; Praxisbetreuer/innen) erfolgreicher in ihrer Klassenführung wahrgenommen werden. Es ergaben sich für keinen der Bereiche bezogen auf die drei Dimensionen aus dem LDK (*Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren*) signifikante Zusammenhänge.

In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob die Selbsteinschätzung zur Klassenführung mit den Fremdeinschätzungen<sup>327</sup> korreliert. Hier finden sich Korrelationen, vermehrt bezogen auf die Selbsteinschätzung zu Messzeitpunkt 2. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Studierenden mit zunehmender Schulpraxiserfahrung eine realistischere Selbsteinschätzung vornehmen können.

Bezogen auf die Praxisbetreuer/innen ergeben sich signifikante Zusammenhänge in den Dimensionen *Unterricht gestalten* und *Verhalten kontrollieren*. Die Einschätzung seitens der Besuchsschullehrer/innen liefert bessere Korrelationswerte mit den Selbsteinschätzungen als die Einschätzung seitens der Praxisbetreuer/innen. Signifikante Ergebnisse für die Besuchsschullehrer/innen-einschätzungen liegen ebenfalls für die Dimensionen *Unterricht gestalten* und *Verhalten kontrollieren* vor. Aber auch bei der Korrelation mit der Dimension *Beziehungen fördern* kann zu Messzeitpunkt 2 eine Tendenz festgestellt werden.

Dass die Korrelationen mit den Einschätzungen der Besuchsschullehrer/innen höher sind als jene der Praxisbetreuer/innen, könnte damit zusammenhängen, dass die Praxisbetreuer/innen für eine realistische Einschätzung die Studierenden in zu wenigen Praxiseinheiten direkt erleben können. Der selektive Ausschnitt von ein bis drei Unterrichtstagen lässt nur Momentaufnahmen zu, die so wahrscheinlich nicht gut genug generalisiert werden können. Die Besuchsschullehrer/innen hingegen erleben die

---

dem entgegengehalten, dass aus entwicklungspsychologischer Sicht Kindern im Alter zwischen sieben und acht Jahren diese Unterscheidung in ihrer Differenziertheit nicht bewusst ist und die Autorin davon ausgeht, dass diese nicht als solche wahrgenommen wird. Die Lehrenden waren in der Einführung und in dem vorgefertigten Einführungstext angehalten, die Kinder auf eine Einschätzung hinzuführen und die Bewertung im Sinne einer Notengebung möglichst zu vermeiden. Mit der adaptierten gekürzten Form war eine Durchführung in allen ersten Klassen möglich (siehe dazu auch 3.2.2).

<sup>327</sup> Alle Korrelationswerte zur Fremdeinschätzung finden sich im Anhang A – Anhangstabelle 4: Korrelationskoeffizienten; siehe auch 3.5.4.

Studierenden ein gesamtes Studiensemester in ihrer pädagogischen Arbeit. Diese Erklärung ist allerdings eine Vermutung der Verfasserin. Um beurteilen zu können, welche Parameter für die unterschiedliche Wahrnehmung verantwortlich sind, müsste eine darauf abzielende Untersuchung durchgeführt werden.

Besonders aussagekräftig erachtet die Autorin die Ergebnisse der Schüler/innendaten<sup>328</sup>. Zum einen deshalb, weil der Mittelwert aus dem Klassenergebnis aufgrund der naturbedingten Klassengröße Gewicht hat, zum anderen, weil das Erleben aus Schüler/innensicht noch einmal eine ganz andere Sichtweise darstellt. Die Ergebnisse dazu sind sehr interessant. Die Daten sind in sich äußerst konsistent. Die Schüler/innen schätzen die Klassenführungsqualitäten der Lehrperson<sup>329</sup> ähnlich ein, was bedeutet, dass die Aussagen ein realistisches Bild spiegeln.

Im Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung finden sich die besten Resultate in der Dimension *Beziehungen fördern*. Die Einschätzungen der Studierenden zu Messzeitpunkt 2 und jene der Schüler/innen korrelieren hoch und praktisch relevant. Damit schätzen die Schüler und Schülerinnen das Beziehungsleben zwischen ihnen und dem Lehramtsstudierenden gut ein und umgekehrt, die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule haben dafür eine realistische Wahrnehmung. Aus Sicht der Verfasserin ein sehr erfreuliches Ergebnis, gerade im Hinblick auf die aktuellen Ergebnisse zur Hirnforschung (vgl. Arnold, 2011, S. 68; Hüther & Aarts, 2011 [DVD]; Rasfeld & Spiegel, 2012, in Druck), die zusätzlich zur psychologischen Forschung belegen, dass Beziehung und emotionales Erleben für Lernen ganz wesentliche Parameter sind.

Die Autorin interessierte ferner, inwieweit die Einschätzungen der Praxisbetreuer/innen und jene der Besuchsschullehrer/innen<sup>330</sup> übereinstimmen. Bereits im letzten Absatz wurde festgestellt, dass die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung Besuchsschullehrer/in bzw. Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung Praxisbetreuer/in unterschiedliche

---

<sup>328</sup> siehe auch 3.5.4

<sup>329</sup> Der Begriff „Lehrperson“ bezieht sich hier an dieser Stelle auf Lehramtsstudierende, die in der Schulpraxis stehen.

<sup>330</sup> siehe 3.5.4

Ergebnisse hervorbrachten. Gerade weil die Notenbeurteilung der Studierenden von beiden Personengruppen in Absprache je Semester vorgenommen wird<sup>331</sup>, sollte nochmals überprüft werden, ob zwischen den beiden Einschätzgruppen Besuchsschullehrer/in / Praxisbetreuer/in Zusammenhänge bestehen. In einzelnen Dimensionen - jedoch nicht konstant - finden sich diese.

Zum Vergleich der Fremdeinschätzung zwischen Besuchsschullehrer/in und Praxisbetreuer/in kann festgehalten werden, dass sie sich in ihren Einschätzungen annähern, dass jedoch gerade die Diagnose von zwei Expert/innen/gruppen mehr Vergleichbarkeit vermuten hätte lassen. Möglicherweise liegt es, wie bereits oben erwähnt, an den Rahmenbedingungen. Dies genauer zu betrachten, wäre im Hinblick auf eine professionelle Lehrer/innenausbildung wünschenswert.

#### 4.3.4 Interpretation der Ergebnisse zur Entwicklung des pädagogischen Könnens

Als letzte Erhebung im Rahmen der Untersuchung wurde ein dafür entwickeltes Instrument zur Erfassung der Entwicklung des pädagogischen Könnens (Mayr & Seethaler, 2012) eingesetzt. Mittels Selbsteinschätzung auf einer 7-stufigen Skala von „gar nicht“ bis „perfekt“ wurde zu drei Zeitpunkten retrospektiv erhoben, inwieweit sich die Dimensionen *Unterricht gestalten*, *Beziehungen fördern* und *Verhalten kontrollieren* im Laufe der Zeit verändern.

Weiters wurde, um zu überprüfen, worauf die Veränderungen zurückzuführen sind, eine qualitative Erhebung je Zeitpunkt angeschlossen. Die Ergebnisse daraus wurden im Nachhinein einer Kategorisierung unterzogen.

Diese Operationalisierung konnte sehr gut vorgenommen werden, weil sich die Erklärungen seitens der Studierenden ausgesprochen ähnlich gestalteten, so dass

---

<sup>331</sup> Der Beurteilungsvorschlag der Besuchsschullehrerin, des Besuchsschullehrers, der in Form eines Gutachtens vorgelegt wird, hat großes Gewicht. Dies auch deshalb, weil die Besuchsschullehrperson gleichzeitig die Klassenlehrperson ist und die Studierenden in allen Schulpraxiseinheiten erlebt, während die Praxisbetreuer/innen, die als Lehrende der Pädagogischen Hochschule mehrere Schulstandorte betreuen, zwar mehrmals, aber nicht regelmäßig bei den Studierenden vertreten sind.

schlussendlich 17 Kategorien entstanden, von denen 6 nochmals in der Kategorie „Lehrveranstaltungen in der Ausbildung“ zusammengefasst werden konnten.

Dass für beide Semester – sowohl für das zweite als auch für das dritte – die drei selben Parameter als Hauptursache für den Lernzuwachs genannt wurden, zeigt, dass diese drei den tatsächlich größten Einfluss auf den Lernprozess von Lehramtsstudierenden ausüben. Die Rückmeldungen und Beratungen durch die Besuchsschullehrer/innen / Praxisbetreuer/innen, die Inhalte und der Kompetenzerwerb im Rahmen des Studiums sowie die Schulpraxis selbst, also das eigene Handeln, Ausprobieren, Tun und die damit verbundene Erfahrung und Reflexion nennen die Studierenden als ihre Hauptkomponenten für die Verbesserung ihrer Klassenführung.<sup>332</sup> Das kann als eine Bestätigung des bestehenden Ausbildungssystems an den Pädagogischen Hochschulen angesehen werden. Überrascht hat die gehäufte konkrete Benennung von Lehrveranstaltungen aus den Humanwissenschaften (25.5% von 32.5% bzw. 15.5% von 21.9%).<sup>333</sup> Dieses Ergebnis bestätigt die Wichtigkeit der humanwissenschaftlichen Ausbildung im Rahmen der Lehramtsstudien.

Interessant sind die unterschiedlichen Ergebnisse in Bezug auf die Korrelationsberechnungen Selbst- und Fremdeinschätzung LDK bzw. allgemeine Selbstwirksamkeit bzw. individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Weder die Selbst- noch die Fremdeinschätzungen aus dem LDK korrelieren signifikant mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens (EPK). Die Gründe dafür können schwer festgemacht werden. In Bezug auf die Fremdeinschätzungen kann vermutet werden, dass es mit den unterschiedlichen Korrelationen, die innerhalb des LDK<sup>334</sup> gegeben sind, zusammenhängt.

---

<sup>332</sup> An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass die Studierenden ihre Zuordnungen in Form von freiem Schreiben durchführten. Was wie genannt wurde und ob überhaupt, war völlig autonom.

<sup>333</sup> siehe auch 3.5.5

<sup>334</sup> siehe 3.5.4

Unklar ist, warum die Selbsteinschätzungen aus dem LDK mit jenen aus dem EPK nicht übereinstimmen. Möglicherweise beinhalten die Ergebnisse Verzerrungen aufgrund der retrospektiven Aufnahme.<sup>335</sup>

Anders die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit und zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit. Für jedes Semester können signifikante Zusammenhänge für mindestens zwei Dimensionen aus dem LDK festgemacht werden. Damit ist erneut bestätigt, was bereits die Korrelationsberechnungen zwischen LDK und allgemeiner Selbstwirksamkeit/individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. proaktiver Einstellung ergeben haben, das Maß an Selbstwirksamkeit beeinflusst das Erleben der Klassenführung signifikant.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich der Einsatz des Fragebogens zur Entwicklung des pädagogischen Könnens mit seiner erweiterten qualitativen Erhebung für die Untersuchung als sehr sinnvoll erwiesen hat. Des Weiteren unterstreichen die Ergebnisse aus der Erhebung, dass die Selbstwirksamkeit und die Lehrer-Selbstwirksamkeit für das Erleben der pädagogischen Handlungsfähigkeit im Unterricht signifikanten Einfluss ausüben. Dies stimmt mit den Selbsteinschätzungen aus dem LDK überein. Trotzdem bleibt, dass sich die Fremdbewertungen dem nur bedingt anschließen. So stellt sich die Frage, wie Selbst- und Fremdbild bei Lehramtsstudierenden besser angeglichen werden können und gleichzeitig der Glaube an die eigene Kraft bei den Studierenden erhalten bleibt.

---

<sup>335</sup> Die Selbsteinschätzungen mittels LDK wurden zu Beginn und zum Ende des 2. Semesters vorgenommen. Der Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens wurde am Ende des 3. Semesters ausgefüllt.



#### 4.4 Offene Fragen, Ausblick und konkrete (bildungs)politische Reformthesen

*„Es ist nicht genug zu wissen –  
Man muss es auch anwenden.  
Es ist nicht genug zu wollen –  
Man muss auch tun.“*

(J.W. von Goethe, zit. nach Arnold, 2011, S. 33)

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass Selbstwirksamkeit für das Individuum und in dieser Untersuchung explizit für die Lehramtsstudierenden eine persönliche Ressource<sup>336</sup> darstellt. Es ist der Glaube, den die Studierenden an und in sich haben und daran, dass sie in der Lage sind, ihre Hürden und insbesondere ihre beruflichen Herausforderungen gut zu meistern. Dies spiegelt sich in den signifikanten Korrelationswerten zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit wider. Gleichzeitig korrelieren dieser Werte auch mit den über mehrere Messzeitpunkte verteilten Erhebungen zur Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis. Damit schätzen sich selbstwirksame Lehramtsstudierende nicht nur in der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung ebenfalls hoch ein, sondern auch in ihren Fähigkeiten im Rahmen der Klassenführung. Die Selbsteinschätzung, die die Studierenden von sich haben, zeigt über die Langzeitstudie ein „rundes“ Bild. Bezogen auf die bisherigen Forschungserkenntnisse zur Selbstwirksamkeit<sup>337</sup> handelt es sich damit um eine bedeutende persönliche Fähigkeit. Die Frage „Wann ist genug genug?“ ist berechtigt. Eine Beantwortung muss diese Arbeit schuldig bleiben. Zum einen darum, weil die Selbstwirksamkeit im Rahmen einer gelingenden Lehrer/innenpersönlichkeit nur als ein Parameter von vielen gesehen werden kann, und zum anderen deshalb, weil die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung in so manchen Bereichen noch zu weit voneinander entfernt liegen.

Trotzdem bleibt: Obwohl von selbstwirksamen Studierenden dieses Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nur in gewissen Bereichen auch in den

---

<sup>336</sup> siehe auch 2.2.3 und 2.2.4

<sup>337</sup> siehe 2.2.3, 2.2.4 und 2.3.6

Fremdeinschätzungen bewusst signifikant wahrgenommen wird, kann davon ausgegangen werden, dass es direkt bzw. indirekt einen bestimmten Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler, die Kolleginnen und Kollegen und das System Schule gibt. Offen bleibt, in welchem Ausmaß dies tatsächlich geschieht. Das größte Gewicht der Selbstwirksamkeit im Bereich der Klassenführung kommt nach dem Ergebnis dieser Studie der Dimension *Beziehungen fördern* zu. Ein Bereich, der, gerade im Hinblick auf die aktuellen Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft, für erfolgreiches Lernen als bedeutend angesehen wird. (vgl. Arnold, 2011; Hüther & Aarts, 2011; Hüther, 2010)

Trotzdem ist die Selbstwirksamkeit nur eines der Puzzleteile und kann als solches von einem Gesamtbild an Prädiktoren, die für die Lehrer/innenpersönlichkeit wesentlich sind, nicht getrennt werden. Denn die Ergebnisse aus dieser Untersuchung liefern zwar Ansätze an Beweisen für den Einfluss der Selbstwirksamkeit, der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der proaktiven Einstellung auf die erfolgreiche Klassenführung, doch die Erkenntnisse sind nicht aussagekräftig genug, um die Selbstwirksamkeit als eine maßgebliche Größe für den Erfolg im pädagogischen Handeln im Unterricht festmachen zu können. Vor allem auch deshalb nicht, weil die Selbstwahrnehmung zur Klassenführung und die Einschätzungen aus der Fremdsicht zu weit voneinander abweichen.

Die Selbstwirksamkeit sowie die bereichsspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit sind Teile eines Ganzen, reichen aber für den Erfolg in der Klassenführung isoliert betrachtet nicht aus. Trotzdem haben sie in diesem Ganzen - aus Sicht der Autorin - einen berechtigten Stellenwert.

Sieht man sich nur die Ergebnisse zur Klassenführung an, so zeigt sich, dass Selbst- und Fremdeinschätzung noch zu weit voneinander abweichen. Hier müsste geklärt werden, ob festgemacht werden kann, welche Faktoren dafür verantwortlich sind. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen sollten in den Ausbildungscurricula der Studiengänge entsprechende Adaptierungen vorgenommen werden, so dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Handeln und Tun realistischer wahrnehmen.

Die nicht unerheblich voneinander abweichenden Ergebnisse im Bereich der Fremdeinschätzung zwischen Besuchsschullehrer/innen und Praxisbetreuer/innen fordern auf, dieses System genauer zu prüfen. Möglicherweise ist ein verstärkter Einsatz der Praxisbetreuer/innen erforderlich, damit sich die Bewertungen stärker angleichen. Eine Einschätzung mit einer maximalen Beobachtungszeit von drei Praxistagen könnte dafür nicht ausreichend sein. Oder aber die Kriterien, die für die Bewertung herangezogen werden, divergieren zu stark zwischen den beiden Berufsgruppen. Dies würde zur Folge haben, dass die Schulungen für beide Mentor/innengruppen ausgeweitet werden müssten. Gemeinsame Weiterbildungen - über die Grundausbildung hinaus - in denen immer wieder auch die zu beobachtenden Qualitätskriterien und die zu erwerbenden zertifizierbaren Teilkompetenzen abgestimmt und einer Prüfung unterzogen werden, könnten Verbesserungen im Hinblick auf sich annähernde Einschätzungen ermöglichen. Die Ursachen für die unterschiedlichen Ergebnisse waren nicht Untersuchungsgegenstand dieser Studie. Dafür müssten neue Analysen durchgeführt werden. Im Hinblick auf eine laufende Professionalisierung und Qualitätssteigerung der Lehrer/innenausbildung kann dies nur gewünscht werden.

Aus der vorliegenden Untersuchung lässt sich ableiten, dass sich die Fremdeinschätzungen der Besuchsschullehrer/innen mit jenen der Schüler/innen zur Klassenführung weiter annähern könnten. Das Erleben der Schüler/innen hat nach bisherigen Erkenntnissen maßgeblichen Einfluss auf ihren Lernerfolg. Es müsste in weiterführenden Untersuchungen geprüft werden, weshalb diese Bewertungen in manchen Bereichen nur geringe oder keine Korrelationen aufweisen.

In der bestehenden Pflichtschullehrer/innenausbildung erhalten die Studierenden ihre fachlich fundierten Rückmeldungen in den Nachbesprechungen durch die Besuchsschullehrer/innen und die Praxisbetreuer/innen. Neben den bereits vorhandenen Feedbackschleifen wäre es wünschenswert, auch das Schüler/innenfeedback einzubauen. Mittels des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (oder eines anderen standardisierten Feedbackinstruments) könnten alle Beteiligten in die Einschätzung der Klassenführung integriert werden. Für die Studierenden würde damit zumindest am Ende jedes Praxissemesters eine breite Rückmeldung gegeben sein, die mit ihren eigenen Einschätzungen verglichen wird oder werden kann. Möglicherweise würden

sich dadurch noch mehr „AHA-Erlebnisse“ einstellen, Fremd- und Selbstbild würden sich voraussichtlich, auf die Studiendauer gesehen, stärker annähern.

Gerade die Rückmeldungen durch die Schüler/innen berühren die Studierenden meist im Besonderen und regen sie zum Nachdenken und Überprüfen an und/oder aber bestärken sie in ihrem Tun.

Besonders interessant erachtet die Autorin die Ergebnisse aus der Entwicklung des pädagogischen Könnens. Das System der Schulpraxis und der Betreuung durch die Besuchsschullehrer/innen / Praxisbetreuer/innen wurde bestätigt. Es ist jener Bereich, in dem die Studierenden ihre Erfahrungen und ihre Lernfortschritte im Bereich des pädagogischen Handelns machen und qualifizieren. Der parallel zur Ausbildung gestaltete schulpraktische Einsatz, wie er bereits in den Curricula der Pflichtschullehrer/innenausbildung in Österreich verankert ist, ist ein Qualitätsmerkmal des Studiums und sollte bei Reformen des Systems unbedingt beibehalten werden. Eine Verbesserung der schulpraktischen Studien im Hinblick auf die Evaluationsmöglichkeiten, explizit im Hinblick auf den Einsatz von wissenschaftlichen Instrumenten, könnte angedacht werden, so dass für die Studierenden ihr Lernzuwachs konkreter ersichtlich wird bzw. die noch auszubauenden Bereiche differenzierter erkennbar sind.

In den Lehrveranstaltungen des Studiums wäre es erstrebenswert für die Qualitätsentwicklung Instrumente einzusetzen, die den Lernzuwachs entsprechend feststellen und evaluieren. Mit der Einführung der Kompetenzorientierung ist in dieser Hinsicht bereits viel erreicht worden. Doch wie in allen Qualitätsprozessen sind Verbesserungen weiter möglich und lohnenswert.

Zusammenfassend lassen sich dazu einige (bildungs)politische Reformthesen ableiten:

- Der Persönlichkeitsentwicklung<sup>338</sup> im Rahmen der humanwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule sollte besonderes Gewicht beigemessen werden. Eine Verankerung persönlichkeitsfördernder

---

<sup>338</sup> Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Synonymverwendung zur Entwicklung „gesunder Selbst-Konzepte“ nach der Begriffsdefinition von Stahlberg, Gothe & Frey, 1999, S. 680f; siehe auch 2.1.

Seminare und Übungen ist über die gesamte Studiendauer hinweg erstrebenswert.

- Die Selbstwirksamkeit hat Einfluss auf das eigene Erleben in der Klassenführung. Als einer von mehreren förderlichen Parametern für die Entwicklung eines guten Selbst-Konzeptes sollte ihrer Förderung im Rahmen des Studiums – in Verbindung mit weiteren unterstützenden Parametern für die Persönlichkeitsentwicklung – Gewicht beigemessen werden.
- Zur Verbesserung der Selbsteinschätzung der Studierenden in ihrer Klassenführung wäre ein verstärkter Fokus auf diesen Bereich im Rahmen der Inhalte der Humanwissenschaften im Ausbildungscurriculum wünschenswert.
- Um eine noch qualitativere Mentor/innenbegleitung im Rahmen der Schulpraxis zu gewährleisten, bräuchte es weitere Untersuchungen zu den Qualitätskriterien, den Beobachter- und Bewertungskompetenzen, um daraus entsprechend die Qualitätsindikatoren schärfen zu können.
- Die Erhebung der Selbst- und Fremdeinschätzung mittels standardisierten Instruments ergänzend zum persönlichen Feedback durch die Besuchsschullehrer/innen und/oder Praxisbetreuer/innen sollte fixer Bestandteil in den Schulpraktika sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Maßnahme den Lernzuwachs der Studierenden erhöht und eine objektivere Bewertung des Geleisteten ermöglicht.

In Hinblick auf den laufenden Reformprozess zur Lehrer/innenbildung [„PädagogInnenbildung NEU“] (vgl. bm:ukk, 2011, o.S.) und den damit verbundenen Möglichkeiten könnten viele der angeführten und weiteren Qualitätsmaßnahmen in den Strukturen und den Curricula der Lehrer/innenbildungsinstitutionen Platz und Umsetzung finden: immer aber unter dem Fokus der Entwicklungs-, Entfaltungs-, Forderungs- und Förderungsmöglichkeit des Schülers/der Schülerin, zum Wohle der Gesellschaft und vor allem zum Wohle des Kindes!

LITERATURVERZEICHNIS<sup>339</sup>

- Angleitner, A. & Riemann, R. (2005). Eigenschaftstheoretische Ansätze. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 93-103). Göttingen: Hogrefe.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (dt. erw. Ausgabe von A. Franke). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Arnold, M. (2011). *Kinder denken mit dem Herzen. Wie die Hirnforschung Lernen und Schule verändert*. Weinheim: Beltz.
- Arnold, M. (2009). Brain-based learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl.) (S. 182-195). Weinheim: Beltz.
- Astleitner, H. (2000). *VL: Forschungs- und Untersuchungsplanung. Basistext* (2. Aufl.). Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg.
- Ayan, S. (2010). Innenansichten der Psyche. *Gehirn & Geist*, 7-8, 44–51.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berger, W. & Rinner, A. (2004). *Das Führungshandbuch. Grundlagen, Instrumente, Erfolg*. Zürich: A & O des Wissens.
- Berndt, C. (2010, 30.10./31.10./1.11.). Was Menschen stark macht: Forscher erkunden die Fundamente psychischer Widerstandskraft. Das Geheimnis einer robusten Seele. *Süddeutsche Zeitung*, 252, 24.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bower, G. H. & Hilgard E. R. (1983). *Theorien des Lernens I* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Branden, N. (2010). *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst* (10. Aufl.). München: Piper.
- Brockmeier, J. (1999). Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozess. *Journal für Psychologie*, 7(1), 22-42.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S. 803-819). Wiesbaden: VS.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17-43). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>339</sup> unter Verwendung der Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2007) und dem Leitfaden zu Zitierregeln für die Gestaltung von schriftlichen Arbeiten und Unterlagen im Pädagogikstudium der Universität Salzburg

- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing Structural Equation Models* (S. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Christiani, R. & Metzger, K. (2010). Was ist ein guter Klassenlehrer und eine gute Klassenlehrerin? In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.), *Fundgrube Klassenführung. Das Nachschlagewerk für jeden Tag* (2. Aufl.) (S. 12-13). Berlin: Cornelsen.
- Comer, R. J. (1995). *Klinische Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Creusen, U., Eschemann, N.-R. & Johann, T. (2010). *Positive Leadership. Psychologie erfolgreicher Führung. Erweiterte Strategien zur Anwendung des Grid-Modells*. Wiesbaden: Gabler.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie*. Freiburg: Herder.
- Damasio, A. R. (2000). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrberuf und Schule. Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(10), 32-35.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Descartes, R. (1986). *Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (2007). Richtlinien zur Mansukriptgestaltung (3. überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 97-125). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Dweck, C. (2007). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Frankfurt: Campus.
- Eikenbusch, G. (2009). Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. *Pädagogik* 61(2), 6-10.
- Eikenbusch, G. & Heymann, H. W. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 59(5), 42-43.
- Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 309-341). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. H. (1999). *Kindheit und Gesellschaft* (13. durchges. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1980). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1977). *Identität und Lebenszyklus* (4. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

- Ernst, H. (2012). Glück haben. Wie sehr bestimmen Zufälle unser Leben? *Psychologie heute*, 39(4), 20-26.
- Ernst, H. (2006). Freude, schöner Götterfunken: Warum positive Gefühle so wichtig sind. *Psychologie heute*, 33(1), 20-27.
- Ernst, H. (2001). Perfektion, Konzentration, Meisterschaft: Das Geheimnis der Könner. *Psychologie heute*, 28(1), 20-27.
- Feilke, M., Unterberger, M. & Burkhardt, C. (2008). *LISREL/CFA: Modelltest*. Unveröffentlichte Lehrveranstaltungsunterlagen im Rahmen des Interdisziplinären Seminars Multivariate Statistik bei psychologischen Fragestellungen.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Band 2*. (S. 265-276). Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologie Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollst. überarbeitete Aufl.). Bern: Huber.
- Frankl, V. (1997). *Die Sinnfrage in der Psychotherapie* (7. Aufl.). München: Piper.
- Fredrickson, B. L. (2011). *Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert*. Frankfurt: Campus.
- Frese, M., Garmann, G., Garmeister, K., Halemba, K., Hortig, A., Pulwitt, T. & Schildbach, S. (2001). Erfolgskonzept: Eigeninitiative. Ein psychologisches Training soll Arbeitslosen aus Lethargie und Depression heraushelfen. *Psychologie heute*, 28(1), 12-13.
- Friedmann, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 925-944). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. (2006). Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 73-95). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilbert, D. (2006). *Ins Glück stolpern. Über die Unvorhersehbarkeit dessen, was wir uns am meisten wünschen*. München: Riemann.
- Gluck, M. A.; Mercado, E. & Myers, C. E. (2010). *Lernen und Gedächtnis. Vom Gehirn zum Verhalten*. Heidelberg: Spektrum.
- Götz, T., Zirngibl, A. & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49-66). Bern: Haupt.
- Goleman, D. (2008). *Emotionale Intelligenz*. (Aus dem Engl. v. F. Griesse) (20. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gordon, T. (2002). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst* (16. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.
- Grob, A. (2007). Jugendalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie. Band 7*. (S. 187-197). Göttingen: Hogrefe.
- Grossman, K. E. (2009). Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (3. Aufl.) (S. 15-32). Stuttgart: Klett-Cotta.



- Helmke, A. (2007a)<sup>340</sup>. Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44-49.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie „SCHOLASTIK“. *Pädagogik*, 50(6), 24-28.
- Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl.) (S. 9-16). Weinheim: Beltz.
- Hobmair, H. (Hrsg.). (2008). *Pädagogik* (4. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag1.
- Hoffmann, E. (2009). Gipfelerfahrungen: Momente der Entrückung. *Psychologie heute*, 36(9), 76-81.
- Holodynski, M. (2007). Entwicklung der Leistungsmotivation. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 299-311). Göttingen: Hogrefe.
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1998). Beurteilung von Kausalmodellen – Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. In L. Hildebrandt & C. Homburg (Hrsg.), *Die Kausalanalyse: ein Instrument der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung* (S. 343-369). Stuttgart: Physica.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 181-219). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu L. & Bentler R. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hüther, G. & Aarts, M. (2011). *Beziehung wirkt Wunder. Was Kinder und Jugendliche zum Aufwachsen brauchen*. [Audio DVD]. Müllheim/Baden: AudiTorium.
- James, W. (1890). *Principes of psychology*. New York: Holt.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2007). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Heidelberg: Springer.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Band 2*. (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981, revidiert 1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 13-14). Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität Berlin.
- Jonak, F. & Münster, G. (2007). *Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005* (2. Aufl.). Zirl: Innverlag.
- Kabat-Zinn, J. (2006). *Zur Besinnung kommen. Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt*. Freiamt: Arbor.
- Kaluza, G. (2011). *Salute! Was die Seele stark macht. Programm zur Förderung psychosozialer Gesundheitsressourcen*. Stuttgart: Klett.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.

<sup>340</sup> Helmke (2007b) ist in der Internetliteratur zu finden.

- Klenck, W. (2009). Beurteilung von Unterricht. Sind Merkmale eines guten Unterrichts eine Hilfe? *Schulmagazin 5-10*, 1, 54-55.
- Kosinar, J. (2011). Klassenführung ohne Worte. Gute Klassenführung: mehr als nur eine Technik. *Grundschule*, 3, 40-41.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Reprints. Band 3). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatikin-Troitschanskaia, K. Beck, & D. Sembill (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 377-387). Beltz: Weinheim.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (S. 54-82). Weinheim: Beltz.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. vollst. überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kruse, A. (2009). Vertrauen ist auch Selbstvertrauen. Von Kindheit an bis ins hohe Alter brauchen wir Selbstvertrauen, das nach Lebensphase unterschiedliche Aufgaben erfüllen muss. *Psychologie heute*, 36(6), 25-27.
- Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatikin-Troitschanskaia, K. Beck & D. Sembill (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 655-667). Beltz: Weinheim.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 47-71). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft*, 25, 26-30.
- Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (8., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2009). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. erw. Aufl.) (S. 717-745). Wiesbaden: VS.
- Mägdefrau, J. (2010). Klassenführung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 49-67). Kempten: Klinkhardt.
- Maslow, A. (1977). *Motivation und Persönlichkeit*. Olten: Walter.
- Mayr, J. (2010a). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73-89). Münster: Waxmann.

- Mayr, J. (2010b). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232-248). Kempten: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik*, 61(2), 34-37.
- Mayr, J. (2007). Führungskräfte im Klassenraum. Erfolgreiche Strategien der Klassenleitung erkennen und entwickeln. *Friedrich Jahresheft*, 25, 8-11.
- Mayr, J. (2006a). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkunspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249-260). Berlin: Lit.
- Mayr, J. (2006b). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerverhandelns. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 227-242.
- Mayr, J. (2004). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59(1), 21-26.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht. Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 43-55.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. 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*. Band 3. (S. 183-206). Münster: LIT.
- Mayr, J. & Seethaler, E. (2012). *Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens*. (Unveröffentlicht).
- McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L. Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V. & Zhang, J. (2006). Self-Regulated Learning and Classroom Management: Theory, Research and Considerations of Classroom Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 223-252). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merkens, H., Classen G. & Bergs-Winkels, D. (1997). Familiäre und schulische Einflüsse auf das Selbst in der Jugendzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(1), 93-110.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Emprische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55(10), S. 36-43.
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. *Friedrich Jahresheft*, 25, 66-70.
- Mischel, T. (1977). Conceptual Issues in the Psychology of the Self: an Introduction. In T. Mischel (Hrsg.), *The Self. Psychological an Philosophical Issues* (S. 3-28). Oxford: Blackwell.
- Mischel, W. & Mischel, H. N. (1977). Self-Control and the Self. In T. Mischel (Hrsg.), *The Self. Psychological an Philosophical Issues* (S. 31-64). Oxford: Blackwell.
- Moeller, J. (2007). Selbstvertrauen. Wie es entsteht und wie man es fördern kann. *Schulmagazin 5-10*, 75(11), 5-8.

- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. und erw. Aufl.). (S. 319-324). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung: Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1-26). Münster: Lit.
- Newen, A. & Vosgerau, G. (2010). Irren ist ... sinnvoll! *Geist und Gehirn*, 12, 60-63.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 8-33.
- Nieskens, B. & Sieland, B. (2009). Wege zu mehr Wohlbefinden. Ergebnisse aus der Lehrergesundheits-Forschung. *Friedrich Jahresheft*, 27, 35-37.
- Nolting, H.-P. (2011). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2003). Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 1, 53-56.
- Nuber, U. (2011). Leben mit einer dicken Haut. Zuversicht bewahren in schwierigen Zeiten. *Psychologie heute*, 38(7), 20-27.
- OECD Study (2003). *Becoming a teacher, being a teacher, and staying a teacher. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Study on the Labour Market for Teachers. Country Report Austria*. BMBWK (Hrsg.). Sektion V, Norbert Fahl & Dagmar Hackl.
- Oser, F. (2001). Erfolgreiche Lehrer und Lehrerinnen: Das Weinert-Syndrom bestätigt. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 322-328). Zürich: Ruediger.
- Pawlow, L. P. (1973). *Auseinandersetzung mit der Psychologie*. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk, besorgt von G. Baader und U. Schnapper. München: Kindler.
- Pawlow, I. P. (1972). *Die bedingten Reflexe. Die grundlegenden Forschungen des russischen Nobelpreisträgers*. München: Kindler.
- Pervin, L. A. (1993). *Persönlichkeitstheorien* (3. neubearbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Pervin, L. A., Cervone D. & John O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5. vollst. überarb. und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Potreck-Rose, F. (2010). *Von der Freude, den Selbstwert zu stärken* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pscherer, J. (2004). Der Glaube an die eigene Kraft versetzt Berge. *Psychologie heute*, 31(11), 24-27.
- Rammsayer, T. (2005a). Humanistische Persönlichkeitstheorien. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 61-70). Göttingen: Hogrefe.
- Rammsayer, T. (2005b). Psychoanalytische Persönlichkeitstheorien. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 53-60). Göttingen: Hogrefe.
- Rasfeld, M. & Spiegel, P. (2012). EduAction. Wir machen Schule. (in Druck)

- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, S. Detlef, R. Nicolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33 – 43). Weinheim: Beltz.
- Rock, D. (2011). *Brain@work. Intelligenter arbeiten, mehr erreichen*. Frankfurt: Campus.
- Rogers, C. R. (1992). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus Sicht eines Therapeuten* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1984). Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. In Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft* (S. 10-26). Wien: Deuticke.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl.) (S. 58-68). Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. (2012). Was wissen wir über Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? *Pädagogik*, 64(4), 42-45.
- Ruedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hans Huber.
- Saum-Aldehoff, T. (2003). Wir verändern uns – und bleiben uns dennoch treu. *Psychologie heute*, 30(9), 16-18.
- Schaarschmidt, U. (2010). Beruf mit Risiken. *Geist und Gehirn*, 11, 18-23.
- Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick*. Bern: Hans Huber.
- Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung*. Paderborn: Fink.
- Schmich, J.; Schreiner, C. & Toferer, B. (2009). Lehreinstellungen und –methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 41-53). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Schmidt, G. (2010). *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Unveröffentlichte Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (S. 192 - 212). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12-25.

- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 13(1), 3-27.
- Schneewind, K. A. (1996). *Persönlichkeitstheorien 2. Organismische und dialektische Ansätze* (2. Aufl.). Darmstadt: Primus.
- Schönbächler, M-T. (2008). Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the MBI. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999a). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999b). Proaktive Einstellung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 87-89). Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität Berlin.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.
- Seibert, N. (2012). *Klassenführung. Classroom-Management*. (in Druck).
- Seligman, M. E. P. (2005). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Lübbe.
- Skinner, B. F. & Correll, W. (1967). *Denken und Lernen. Beiträge der Lernforschung zur Methodik des Unterrichts* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Skinner, B. F. (1978). *Was ist Behaviorismus?* Reinbek: Rohwolt.
- Sprenger, R. K. (2000). *Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen*. Frankfurt: Campus.
- Städeli, C., Obrist, W. & Grassi, A. (2009). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit* (2. aktual. Aufl.). Bern: hep.
- Stahlberg, D., Gothe, L. & Frey, D. (1999). Selbstkonzept. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (S. 680-684). Weinheim: Beltz.
- Stavemann, H. H. (2011). *...und ständig tickt die Selbstwertbombe. Selbstwertprobleme erkennen und lösen*. Weinheim: Beltz.
- Steiner, G. (2004). *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag* (3. korrig. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Storch, Maja. (2010). *Motto-Ziele und Motivation. Wie Ziele mit Kraft, Lust und hoher Wirksamkeit entwickelt werden* [Audio-DVD]. Müllheim/Baden: AudioTorium.
- Sullivan, H. S. (1983). *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt: Fischer.

- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1973). *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Tenzer, E. (2011). Sprich mit dir! *Psychologie heute* 38(9), 26-30.
- Terhart, E. (2012). Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? *Pädagogik*, 64(1), 43-47.
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. *Friedrich Jahresheft*, 25, 20-24.
- Thorndike, E. L. (1970). *Psychologie der Erziehung*. Stuttgart: Fischer.
- Vanek-Gullner, A. (2006). *Kinder in Liebe disziplinieren. Schwierige Klassen führen*. Wien: öbvht.
- Warner, L. M. & Schwarzer R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nikolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629-640). Weinheim: Beltz.
- Weber, H. & Rammsayer T. (Hrsg.). (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, H. & Westmeyer, H. (2005). Konstruktivistische Ansätze. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 116-124). Göttingen: Hogrefe.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer.
- Weinert, F. E. (1996). „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 141-151.
- Wellenreuther, M. (2009). Handwerkszeug für erfolgreichen Unterricht. Klassenmanagement ist mehr als Ermahnen und Strafen. *Friedrich Jahresheft*, 27, 45-47.
- Werning, R. (2009). Disziplin in der Schule. Über die Notwendigkeit und die Grenzen von Disziplin. *Schulmagazin 5-10*, 1, 5-8.
- Westmeyer, H. (2005). Lerntheoretische Ansätze. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 81-92). Göttingen: Hogrefe
- Wilhelm, K. (2011). Schweigen ist Silber, Reden ist Gold. *Geist und Gehirn*, 12, 15-18.
- Wolf, C. C. (2010). Im Bann des Vorurteils. *Gehirn und Geist*, 7/8, 54-58.
- Wuttke, E. (2009). Zum Einfluss der professionellen Lehrkompetenz auf die Konstruktion und Steuerung von Lehr-Lern-Umgebungen und –Prozessen. In O. Zlatikin-Troitschanskaia, K. Beck & D. Sembill (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 669-678). Beltz: Weinheim.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. neu bearbeitete und erw. Aufl.). Berlin: Springer.

**Internetquellen:**

- ABGB (Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch). (2002). *Erster Teil: Von dem Personenrechte*, Stand BGBl. Nr. 118/2002 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ibiblio.org/ais/abgb1.htm#t1h1> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].
- Bromme, R. (2008). *Lehrerexpertise* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.psy.uni-muenster.de/imperia/md/content/psychologie\\_institut\\_3/ae\\_bromme/pdf/veroeffentlichung/2008/bromme2008.pdf](http://www.psy.uni-muenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_3/ae_bromme/pdf/veroeffentlichung/2008/bromme2008.pdf) [Datum des Zugriffs: 14.04.2012].
- Bronner, R. (1992). Neue Anforderungen an Führungskräfte (Teil 3). Der neue Führungsstil ist kooperativ und demokratisch [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.computerwoche.de/heftarchiv/1992/42/1136601/> [Datum des Zugriffs: 05.04.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) [Datum des Zugriffs: 25.03.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007, 15. Mai). *Hochschul-Zulassungsverordnung - HZV. (112.) Teil II* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15240/bgbl\\_ii\\_112\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15240/bgbl_ii_112_2007.pdf) [Datum des Zugriffs: 26.01.2012].
- DSG (Datenschutzgesetz) 2000. (1999). *Wissenschaftliche Forschung und Statistik* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40113725> [Datum des Zugriffs: 03.02.2012].
- Dunn, E. W.; Gilbert, D. T. & Wilson T. D. (2010). If Money Doesn't Make You Happy Then You Probably Aren't Spending It Right [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://dunn.psych.ubc.ca/files/2010/12/If-Money-Doesnt-make-you-happy.Nov-12-20101.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.01.2012].
- Euranet, european radio network. (2010, Jänner 15). *Euranet-Schwerpunkte. Nordeuropäer besonders depressiv* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.euranet.eu/ger/Dossiers/Euranet-Schwerpunkte/Depressionen-in-Europa/Nordeuropaer-besonders-depressiv> [Datum des Zugriffs: 11.12.2010].
- Gesellschaft für deutsche Sprache (2012). *Fragen und Antworten. Übersichtsseite. Eierlegende Wollmilchsau* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.gfds.de/sprachberatung/fragen-und-antworten/uebersichtsseite/eierlegende-wollmilchsau/> [Datum des Zugriffs: 28.01.2012].
- Hanko, K., Cruisius, J. & Mussweiler, T. (2010). When I and me are different: Assimilation and contrast in temporal self-comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 40, 160-168 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://social-cognition.uni-koeln.de/scc4/research/judgment/documents/EJSP40.pdf> [Datum des Zugriffs: 03.01.2012].
- Helmke, A. (2007a). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke.pdf](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke.pdf) [Datum des Zugriffs: 06.04.2012].



- Hengstschläger, M. (2012, 24.01.). *Warnung vor der Durchschnittsfalle* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ooe.orf.at/news/stories/2518300/> [Datum des Zugriffs: 29.01.2012].
- IQB Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2007, Mai 14). *Selbstwirksamkeit* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.iqb.hu-berlin.de/lehre/index\\_html?reg=r2&style=druck](http://www.iqb.hu-berlin.de/lehre/index_html?reg=r2&style=druck) PDF 14.5.2007 [Datum des Zugriffs: 04.08.2010].
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2012). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.selbstwirksam.de/> [Datum des Zugriffs: 04.01.2012].
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981, revidiert 1999). *Allgemeine Selbstwirksamkeit* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Allgemeine\\_Selbstwirksamkeit/allgemeine\\_selbstwirksamkeit.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm) [Datum des Zugriffs: 08.09.2011].
- Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4801/diss\\_kleickmann.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4801/diss_kleickmann.pdf) [Datum des Zugriff: 14.04.2012].
- Lichtenberg, G. C. (o.J.). Zitat: *Ich weiß nicht, ob es besser wird...* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.zitate-online.de/stichworte/weiss-nicht-besser-wird-wenn-anders/> [Datum des Zugriffs: 28.01.2012].
- Longman, J. (1997, April 26). Young miler is closing on 4 Minutes. *The New York Times* [On-line serial]. Available: <http://www.nytimes.com/1997/04/26/sports/young-miler-is-closing-on-4-minutes.html?scp=1&sq=Young%20miler%20is%20closing%20on%204%20Minutes&st=cse> [Datum des Zugriffs: 03.12.2010].
- Mayr, J. (2012a). *Klassenführung. Hintergrund und Ziele* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/klm/> [Datum des Zugriffs: 05.01.2012].
- Mayr, J. (2012b). *Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/dateien/mayr\\_2002\\_haschhak\\_aktualisiert.pdf](http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/dateien/mayr_2002_haschhak_aktualisiert.pdf) [Datum des Zugriffs: 05.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2012a). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/index.php> [Datum des Zugriffs: 05.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2012b). *Der LDK als Reflexionsinstrument* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/reflexionsinstrument.php> [Datum des Zugriffs: 05.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2012c). *Konzept und Kennzahlen* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/konzept\\_und\\_kennzahlen.php](http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/konzept_und_kennzahlen.php) [Datum des Zugriffs: 14.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2012d). *Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* [WWW Dokument]. Verfügbar unter [http://hauptseminar-kosak.de/13evaluieren/linzer\\_diagnosebogen.pdf](http://hauptseminar-kosak.de/13evaluieren/linzer_diagnosebogen.pdf) [Datum des Zugriffs: 05.04.2012].

- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2011a). *Versionen des LDK. Diagnosebogen zur Einschätzung durch Schüler/innen. Sekundarstufe I. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-I* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 06.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (2011b). *Versionen des LDK. Diagnosebogen zur Selbsteinschätzung. Sekundarstufe I&II. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-I&II-S* [WWW Dokument]. Verfügbar unter <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 06.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Lenske, L. (2011a). *Versionen des LDK. Diagnosebogen zur Einschätzung durch Schüler/innen. Grundstufe. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-G* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 06.01.2012].
- Mayr, J., Eder, F. & Lenske, L. (2011b). *Versionen des LDK. Diagnosebogen zur Selbsteinschätzung. Grundstufe. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-G-S* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php> [Datum des Zugriffs: 06.01.2012].
- Mayr, J., Nieskens, B., Müller, F.; Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Zopfi, St. (1999). *Career Counselling for Teachers – CCT. Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.cct-germany.de> [Datum des Zugriffs: 26.01.2012].
- Melzer, G. (o.J.). Zitate-Online.de. *Marie von Ebner Eschenbach*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.zitate-online.de/literaturzitate/allgemein/160/wenn-es-einen-glauben-gibt-der-berge-versetzen.html> [Datum des Zugriffs: 02.04.2012].
- Müller, E. (1999, Juli 16). *Symposium "Was Kinder stark macht". Vertrauen in die eigene Stärke entwickeln: Selbstwirksamkeit* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/akaprojekte/archiv2005/symposium/ws6/index.html> [Datum des Zugriffs: 04.09.2011].
- Pädagogische Hochschule Salzburg (2009a). *Curriculum. Studiengang Volksschule* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=20> [Datum des Zugriffs: 05.02.2012].
- Pädagogische Hochschule Salzburg (2009b). *Curriculum. Studiengang Hauptschule* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=19> [Datum des Zugriffs: 05.02.2012].
- Rötzer, F. (2010, 02.06). *Empathie trocknet bei der "Generation Ich" aus* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.heise.de/tp/artikel/32/32706/1.html> [Datum des Zugriffs: 17.03.2012].
- Sampl, J. (2007). *Kompetenzen Ausbildung und Praxis. Kompetenzkatalog Pädagogische Hochschule Salzburg* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=150&0=> [Datum des Zugriffs: 28.01.2012].
- Schilcher, B. (2012, 22.01.). *Hengstschläger: Raus aus der Durchschnittsfalle* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/725923/Hengstschlaeger\\_Raus-aus-der-Durchschnittsfalle](http://diepresse.com/home/bildung/schule/725923/Hengstschlaeger_Raus-aus-der-Durchschnittsfalle) [Datum des Zugriffs: 29.01.2012].
- Schmitz, G. (2012). *Selbstwirksamkeitstraining*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~gschmitz/homepage/training\\_persoenlichkeit.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gschmitz/homepage/training_persoenlichkeit.htm) [Datum des Zugriffs: 03.01.2012].

- Schuhmacher, J., Klaiberg A. & Brähler E. (2001). *Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~health/swe\\_norm.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/swe_norm.pdf) [Datum des Zugriffs: 04.01.2012].
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999, zuletzt aktualisiert am 10.03.2003). *Kollektive Selbstwirksamkeit*. Berlin: Freie Universität [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Kollektive Selbstwirksamkeit/kollektive\\_selbstwirksamkeit.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Kollektive_Selbstwirksamkeit/kollektive_selbstwirksamkeit.htm) [Datum des Zugriffs: 04.12.2010].
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Proaktive Einstellung*. Berlin: Freie Universität [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Proaktive Einstellung/hauptteil\\_proaktive\\_einstellung.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Proaktive_Einstellung/hauptteil_proaktive_einstellung.htm) [Datum des Zugriffs: 10.02.2012].
- Sentker, A. (2005, 21. April). *Neue Lehrer braucht das Land*. Zeit.Online Wissen [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.zeit.de/2005/17/Neue Lehrer braucht das Land](http://www.zeit.de/2005/17/Neue_Lehrer_braucht_das_Land) [Datum des Zugriffs: 05.04.2012].
- Statistik Austria. (2010, Juni 25). *Ehescheidungen, Scheidungsrate und Gesamtscheidungsrate seit 1946* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html) [Datum des Zugriffs: 11.12.2010].
- Ulrich, M. (2001). *Allgemeine Psychologie I. Motivation, Emotion & Lernen* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://fs-psycho-bonn.de/contrexx2/images/content/downloads/vordiplom/c\\_vordiplom\\_allgemeine1\\_ulrich.pdf](http://fs-psycho-bonn.de/contrexx2/images/content/downloads/vordiplom/c_vordiplom_allgemeine1_ulrich.pdf) [Datum des Zugriffs: 06.09.2011].
- Universität Zürich. (o.J.). *Persönlichkeitspsychologie & Diagnostik* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.charakterstaerken.org> [Datum des Zugriffs: 13.10.2010].

***Ehrenwörtliche Erklärung***

***(Versicherung gem. § 7 Abs. 2 Buchst. g PromO der Universität Passau)***

Ich versichere hiermit,

- dass ich die Dissertation selbstständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benützt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,
- dass die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einem anderen Fachbereich zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde,
- dass ich nicht schon an einer anderen Hochschule der Bundesrepublik den philosophischen Doktorgrad erworben oder den Erwerb dieses Grades erfolglos versucht habe.

11. Mai 2012



---

Datum

---

Unterschrift

# **A n h a n g   A**

**Inhalt**

|        |   |      |
|--------|---|------|
| 1 A    | Abkürzungsverzeichnis Anhang A.....   | A 3  |
| 2 A    | Schlüsselzuordnung – Items LDK – Fremdeinschätzung.....   | A 4  |
| 3 A    | Instrumente   |      |
| 3 A.1  | Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten.....  | A 5  |
| 3 A.2  | Skala zur Erfassung der allgemeinen<br>Selbstwirksamkeitserwartung – Messzeitpunkt 1.....           | A 6  |
| 3 A.3  | Skala zur Erfassung der allgemeinen<br>Selbstwirksamkeitserwartung – Messzeitpunkt 2.....           | A 7  |
| 3 A.4  | Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.....   | A 8  |
| 3 A.5  | Proaktive Einstellung.....  | A 9  |
| 3 A.6  | LDK <sup>a</sup> - Selbsteinschätzung Studierende – MZP <sup>b</sup> 1 – GS.....                    | A 10 |
| 3 A.7  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 1 – Sek1.....  | A 11 |
| 3 A.8  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 2 – GS.....  | A 12 |
| 3 A.9  | LDK – Selbsteinschätzung Studierende – MZP 2 – Sek1.....  | A 14 |
| 3 A.10 | LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer/innen – Version 1 <sup>c</sup> .....                         | A 16 |
| 3 A.11 | LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer/innen – Version 2.....                                       | A 18 |
| 3 A.12 | LDK – Fremdeinschätzung Besuchsschullehrer/innen.....   | A 20 |
| 3 A.13 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen <sup>d</sup> - GS <sup>e</sup> - 1. Klasse <sup>f</sup> ..... | A 22 |
| 3 A.14 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – GS .....  | A 24 |
| 3 A.15 | LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – Sek1 <sup>g</sup> .....                                     | A 26 |
| 3 A.16 | Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens.....   | A 28 |
| 4 A    | Korrelationstabellen  |      |
| 4 A.1  | Anhangstabelle 1 zu Hypothese 1 und 2.....  | A 31 |
| 4 A.2  | Anhangstabelle 2 zu Hypothese 3.....  | A 33 |
| 4 A.3  | Anhangstabelle 3 zu Hypothese 10.....   | A 34 |
| 4 A.4  | Anhangstabelle 4 zu Hypothese 11.....   | A 36 |
| 4 A.5  | Anhangstabelle 5 zu Hypothese 13.....   | A 38 |

<sup>a</sup> LDK = Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung

<sup>b</sup> MZP = Messzeitpunkt

<sup>c</sup> siehe Erklärung, Kap. 3.4.4

<sup>d</sup> Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung ist in der Schüler/innenversion jeweils für beide Geschlechter vorhanden. Die Bögen sind ident, nur der geschlechtergerechte Sprachgebrauch (Lehrerin oder Lehrer) ist angepasst. Aus ökonomischen Gründen wurden im Anhang nur die Versionen von jeweils einem Geschlecht verwendet, wobei die Auswahl abgewechselt wurde und willkürlich ist.

<sup>e</sup> GS = Grundschule/Volksschule

<sup>f</sup> siehe Erklärung, Kap. 3.4.4

<sup>g</sup> Sek1 = Sekundarstufe I

**IA Abkürzungsverzeichnis - Anhang A**

---

|           |   |                          |
|-----------|---|--------------------------|
| SE        | = | Selbsteinschätzung       |
| SWK       | = | Selbstwirksamkeit        |
| LSWK      | = | Lehrer-Selbstwirksamkeit |
| PROA (PE) | = | Proaktive Einstellung    |
| MZP       | = | Messzeitpunkt            |
| PL        | = | Praxisbetreuer/innen     |
| BSL       | = | Besuchsschullehrer/innen |
| UG        | = | Unterricht gestalten     |
| BF        | = | Beziehungen fördern      |
| VK        | = | Verhalten kontrollieren  |

---

## 2 A Schlüsselzuordnung – Items LDK<sup>h</sup> - Fremdeinschätzung

| LDK alt | LDK neu | LDK_1. Klasse | Item  |
|---------|---------|---------------|---|
| 1       | 1       | 1             | Sie/Er kann sehr viel in ihrem/seinem Fach.   |
| 6       | 5       | 4             | Sie/Er beginnt jede Stunde freudig und zuversichtlich.  |
| 9       | 10      | 7             | Sie/Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.              |
| 29      | 27      | 20            | Wenn sie/er etwas verspricht oder ankündigt, dann hält sie/er das auch ein.                   |
| 10      | 11      | 10            | Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.                                      |
| 26      | 26      | 18            | Sie/Er unterrichtet interessant.  |
| 31      | 31      | 21            | Was wir bei ihr/ihm lernen, bringt auch etwas für das spätere Leben.                          |
|         |         |               |   |
| 3       | 2       | 2             | Sie/Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.                            |
| 7       | 7       | 5             | Wir reden mit ihr/ihm auch über den Unterricht und über die Klasse.                           |
| 11      | 12      | 8             | Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.   |
| 28      | 29      | 19            | Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden.   |
| 16      | 16      | 11            | Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.  |
| 24      | 24      | 16            | Sie/Er ist ausgeglichen und humorvoll.  |
| 21      | 21      | 14            | Ich glaube, sie/er mag uns.   |
|         |         |               |   |
| 25      | 25      | 17            | Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten sie/er von uns erwartet.                      |
| 20      | 20      | 13            | Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.                          |
| 5       | 4       | 3             | Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.  |
| 8       | 8       | 6             | Sie/Er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.                             |
| 13      | 14      | 9             | Sie/Er lobt die Schüler, die sich so verhalten, wie sie/er es haben möchte.                   |
| 18      | 18      | 12            | Sie/Er greift gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.                                 |
| 23      | 23      | 15            | Wenn sich Schüler falsch verhalten, müssen sie damit rechnen, von ihr/ihm bestraft zu werden. |

<sup>h</sup> LDK = Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung



## 3 A.1 Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten

STATISTISCHE DATEN

Code

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

Bitte Zutreffendes ankreuzen! Je Frage kann nur **EINE Auswahl** vorgenommen werden (ausgenommen Frage 5)

- 1) **Geschlecht**     weiblich     männlich
- 2) **Studiengang**     V     S     H

3) **Ihre Hochschulzugangsberechtigung**

- Matura/Abitur
- Berufsreifepfprüfung
- Studienberechtigungsprüfung
- Sonstiges

4) **Haben Sie vor Beginn Ihres Studiums Berufserfahrung gesammelt?**

- Nein
- Ja
- Wenn ja, wie viele \_\_\_\_\_ Jahre
- Jahre
- in der Branche \_\_\_\_\_
- in der Position als \_\_\_\_\_

5) **Ihre letzte Abschlussnote in den Fächern (bitte die Note eintragen)**

|   |   |   |
|---|---|---|
| <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| Deutsch   | Mathematik  | Englisch  |

6) **Höchster Schulabschluss/Beruflicher Abschluss Ihrer Mutter**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Kein Abschluss<br><input type="checkbox"/> 8jährige Volksschule<br><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss<br><input type="checkbox"/> Berufsschule/Lehre<br><input type="checkbox"/> Meisterprüfung<br><input type="checkbox"/> Mittlere Reife (zB Handelsschule) | <input type="checkbox"/> Fachschule ohne Matura/Abitur<br><input type="checkbox"/> Matura/Abitur<br><input type="checkbox"/> Pädagogische Akademie/Fachhochschule<br><input type="checkbox"/> Universitätsstudium<br><input type="checkbox"/> Sonstiges<br>Bezeichnung: _____ |
|--|---|

7) **Höchster Schulabschluss/Beruflicher Abschluss Ihres Vaters**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Kein Abschluss<br><input type="checkbox"/> 8jährige Volksschule<br><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss<br><input type="checkbox"/> Berufsschule/Lehre<br><input type="checkbox"/> Meisterprüfung<br><input type="checkbox"/> Mittlere Reife (zB Handelsschule) | <input type="checkbox"/> Fachschule ohne Matura/Abitur<br><input type="checkbox"/> Matura/Abitur<br><input type="checkbox"/> Pädagogische Akademie/Fachhochschule<br><input type="checkbox"/> Universitätsstudium<br><input type="checkbox"/> Sonstiges<br>Bezeichnung: _____ |
|--|---|

8) **Derzeitiger Beruf Ihrer Mutter:** \_\_\_\_\_9) **Derzeitiger Beruf Ihres Vaters:** \_\_\_\_\_

**3 A.2 Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit – MZP 1**

**GEDANKEN UND GEFÜHLE**

**Code:**

Hier gestalten Sie Ihren persönlichen und anonymen Code (an den Sie sich bei einem erneuten Test wieder erinnern können)

| Ihr Geburtsdatum (TTMM) ohne Jahreszahl |   |   |   | 1. Buchstabe des Vornamens der Mutter | 2. Buchstabe eigener Vorname |
|---|---|---|---|---------------------------------------|------------------------------|
| T                                       | T | M | M |                                       |                              |
|   |   |   |   |                                       |                              |
| 1                                       | 8 | 0 | 5 | H                                     | A                            |

Beispiel:

Geburtstag: 18. Mai

Heidi

Maria

|   | stimmt nicht             | stimmt kaum              | stimmt eher              | stimmt genau             |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Testkonstruktion & Autor:

© Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Freie Universität Berlin, Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin

**3 A.3 Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit – MZP 2**

**GEDANKEN UND GEFÜHLE (2)**

**CODE 1**

**Code 2:**  
(Bitte füllen Sie die nebenstehende Tabelle aus)

| Ihr Geburtsdatum (TTMM) ohne Jahreszahl |   |   |   | Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter | Zweiter Buchstabe vom eigenen Vornamen |
|---|---|---|---|---|--|
| T                                       | T | M | M |   |  |
|   |   |   |   |   |  |
| 1                                       | 8 | 0 | 5 | H   | A                                      |

Beispiel:

Geburtstag: 18. Mai

Heidi

Maria

Bitte lesen Sie die nachstehenden Aussagen durch und bewerten Sie sie nach der vierfach abgestuften Skala. Kreuzen Sie bitte jene Kategorie an, die für Sie am ehesten zutrifft. Bitte lassen Sie keine Aussage aus.

|   | stimmt nicht             | stimmt kaum              | stimmt eher              | stimmt genau             |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Testkonstruktion & Autor:

© Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Freie Universität Berlin, Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin

### 3 A.4 Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit

#### INDIVIDUELLE LEHRER-SELBSTWIRKSAMKEIT (Juni 2011)

CODE 1

**Code 2:**  
(Bitte füllen Sie die nebenstehende Tabelle aus)

| Ihr Geburtsdatum (TTMM) ohne Jahreszahl |                      |                      |                      | Erster<br>Buchstabe<br>des<br>Vornamens<br>der Mutter | Zweiter<br>Buchstabe<br>vom<br>eigenen<br>Vornamen |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|---|--|
| T                                       | T                    | M                    | M                    |   |  |
| <input type="text"/>                    | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>                                  | <input type="text"/>                               |
| 1                                       | 8                    | 0                    | 5                    | H   | A  |

Beispiel:

Geburtstag: 18. Mai

Heidi

Maria

Bitte lesen Sie die nachstehenden Aussagen durch und bewerten Sie sie nach der vierfach abgestuften Skala. Kreuzen Sie bitte jene Kategorie an, die für Sie **am ehesten** zutrifft. Bitte lassen Sie keine Aussage aus.

|  | stimmt<br>nicht          | stimmt<br>kaum           | stimmt<br>eher           | stimmt<br>genau          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den/die problematischste/n Schüler/in den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/innen noch besser einstellen kann.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn es mir einmal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/innen eingehen.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich traue mir zu, die Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/innen durchsetzen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**3 A.5 Skala zur proaktiven Einstellung**

**PROAKTIVE EINSTELLUNG (Juni 2011)**

CODE 1 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

**Code 2:**  
(Bitte füllen Sie die nebenstehende Tabelle aus)

| Ihr Geburtsdatum (TTMM) ohne Jahreszahl |   |   |   | Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter | Zweiter Buchstabe vom eigenen Vornamen |
|---|---|---|---|---|--|
| T                                       | T | M | M |   |  |
| 1                                       | 8 | 0 | 5 | H   | A                                      |

Beispiel:

Geburtstag: 18. Mai

Heidi

Maria

Bitte lesen Sie die nachstehenden Aussagen durch und bewerten Sie sie nach der vierfach abgestuften Skala. Kreuzen Sie bitte jene Kategorie an, die für Sie **am ehesten** zutrifft. Bitte lassen Sie keine Aussage aus.

|  | stimmt nicht             | stimmt kaum              | stimmt eher              | stimmt genau             |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich nehme mir Zeit, um über langfristige Ziele für mich selbst nachzudenken.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es gibt im Leben unzählige Gelegenheiten, die man nur erkennen und ergreifen muss.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äußeren Umständen erzeugt worden sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich von anderen Leuten bevormundet.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Schätze der Welt warten nur darauf, dass man sie findet und ausgräbt.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe die Freiheit, meine Lebensentscheidungen selbst zu treffen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Testkonstrukteure & AutorInnen:

© Prof. Dr. Ralf Schwarzer & Gerdamarie S. Schmitz, 1999, Freie Universität Berlin, Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin

**3 A.6 Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) – Selbsteinschätzung – MZPI- GS**

Code

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

Matrikelnummer

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

(freiwillig – erbeten)

**SELBSTEINSCHÄTZUNG – LDK - VOLKSSCHULE** (Mayr, Eder & Fartacek, 2006)

Ich denke bei den folgenden Fragen an meinen Unterricht in der \_\_\_\_ - Klasse:

|   | <i>stimmt</i> |   |   |               |
|---|---------------|---|---|---------------|
|   | <i>nicht</i>  |   |   | <i>stimmt</i> |
| 1 Ich kann und weiß sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 2 Ich weiß genau, was ein/e Schüler/in schon gut kann und was er/sie<br>noch üben muss. ....                | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 3 Ich tue viel für eine gute Klassengemeinschaft. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 4 Ich sage den Schüler/innen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gut und<br>was verbesserungswürdig ist. .... | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 5 Ich bemerke alles, was die Schüler/innen machen. ....   | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 6 Ich komme gut gelaunt in die Schule. ....   | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 7 Ich spreche mit den Schüler/inne/n auch über den Unterricht. ....   | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 8 Ich kontrolliere laufend, wie die Schüler/innen arbeiten und was sie können.                              | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 9 In meinem Unterricht kommt immer schön eines nach dem anderen. ....                                       | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 10 Ich zeige den Schüler/innen bei Fehlern, was sie daraus lernen können. ....                              | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 11 Ich versuche die Schüler/innen zu verstehen. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 12 Ich ermuntere die Schüler/innen, eigene Lernwege zu probieren. ....                                      | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 13 Ich lobe Schüler/innen, die gut mitarbeiten. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 14 Bei mir wissen die Schüler/innen genau, was sie zu arbeiten haben. ....                                  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 15 Ich lasse die Schüler/innen oft selbstständig Lösungen suchen. ....                                      | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 16 Ich bin ehrlich zu den Schüler/inne/n. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 17 Ich zeige Begeisterung für das, was ich lehre. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 18 Ich greife gleich ein, wenn ein/e Schüler/in zu stören anfängt. ....                                     | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 19 Ich beurteile die Leistungen der Schüler/innen gerecht. ....   | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 20 Ich achte darauf, dass die Schüler/innen im Unterricht immer beschäftigt sind.                           | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 21 Ich habe die Schüler/innen gern. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 22 Ich will, dass sich die Schüler/innen im Unterricht anstrengen. ....                                     | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 23 Wenn sich Schüler/innen bei mir falsch verhalten, müssen sie<br>mit Sanktionen rechnen. ....             | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 24 Mit mir ist es im Unterricht oft lustig. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 25 Bei mir wissen die Schüler/innen genau, was sie tun dürfen und was nicht. ....                           | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 26 Ich unterrichte interessant. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 27 Ich traue den Schüler/innen gute Leistungen zu. ....   | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 28 Ich lasse die Schüler/innen vieles selbst entscheiden. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 29 Ich halte, was ich verspreche. ....  | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 30 Ich verlange von den guten Schüler/innen mehr als von den schwächeren. ....                              | 0             | 1 | 2 | 3 4           |
| 31 Was die Schüler/innen bei mir lernen, können sie später sicher gut brauchen.                             | 0             | 1 | 2 | 3 4           |

**3 A.7 LDK – Selbsteinschätzung – MZP I- SekI**

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

Matrikelnummer

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

(freiwillig – erbeten)

**SELBSTEINSCHAETZUNG – LDK – SEKUNDARSTUFE I (Mayr, Eder & Fartacek, 2006)***Ich denke bei den folgenden Fragen an meinen Unterricht**in der \_\_\_\_\_ - Klasse im Fach \_\_\_\_\_ :*

|   | stimmt<br>nicht |   |   |   | stimmt |
|---|-----------------|---|---|---|--------|
| 1 Ich kann sehr viel in diesem Fach. ....   | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 2 Ich weiß genau, was ein/e Schüler/in schon gut kann und was er/sie noch<br>üben muss. ....                  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 3 Ich tue vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 4 Ich sage den Schüler/innen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gut und was<br>weniger gut ist. ....           | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 5 Ich bemerke alles, was in der Klasse vor sich geht. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 6 Ich beginne jede Stunde freudig und zuversichtlich. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 7 Ich rede mit den Schüler/innen auch über den Unterricht und über die Klasse. ....                           | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 8 Ich kontrolliere laufend, wie die Schüler/innen arbeiten und was sie können. ....                           | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 9 Ich gliedere die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen. ....                          | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 10 Ich zeige den Schüler/innen bei Fehlern, was sie daraus lernen können. ....                                | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 11 Ich versuche die Schüler/innen auch dann zu verstehen,<br>wenn sie mir einmal Schwierigkeiten machen. .... | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 12 Ich ermuntere die Schüler/innen, eigene Lernwege zu probieren. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 13 Ich lobe die Schüler/innen, die sich so verhalten, wie ich es haben möchte. ....                           | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 14 Bei mir wissen die Schüler/innen genau, was sie zu arbeiten haben. ....                                    | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 15 Ich lasse die Schüler/innen selbstständig Lösungen suchen. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 16 Ich bin zu den Schülern/innen offen und ehrlich. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 17 Ich zeige Begeisterung für mein Fach. ....   | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 18 Ich greife gleich ein, wenn ein/e Schüler/in zu stören anfängt. ....                                       | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 19 Ich beurteile die Leistungen der Schüler/innen gerecht. ....   | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 20 Ich achte darauf, dass die Schüler/innen im Unterricht immer beschäftigt sind. ....                        | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 21 Ich mag die Schüler/innen. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 22 Ich will, dass sich die Schüler/innen im Unterricht anstrengen. ....                                       | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 23 Wenn sich Schüler/innen falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen. ..                          | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 24 Ich bin ausgeglichen und humorvoll. ....   | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 25 Bei mir wissen die Schüler/innen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.                           | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 26 Ich unterrichte interessant. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 27 Ich traue den Schüler/innen gute Leistungen zu. ....   | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 28 Ich lasse die Schüler/innen vieles selbst entscheiden. ....  | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 29 Wenn ich etwas verspreche oder ankündige, dann halte ich das auch ein. ....                                | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 30 Ich verlange von den guten Schüler/innen mehr als von den schwächeren. ....                                | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |
| 31 Was die Schüler/innen bei mir lernen, bringt auch etwas für das spätere Leben. ...                         | 0               | 1 | 2 | 3 | 4      |

## 3 A.8 LDK – Selbsteinschätzung – MZP 2 - GS

CODE   

## SELBSTEINSCHÄTZUNG – LDK - VOLKSSCHULE

Ich denke bei den folgenden Fragen an meinen Unterricht in der \_\_\_\_\_ Klasse:

|    |   |              |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|----|---|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| 1  | Ich kann und weiß sehr viel in meinen Unterrichtsfächern.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 2  | Ich mache vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 3  | Ich erkläre den Schülern/Schülerinnen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gelungen ist und was nicht.       | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 4  | Ich bemerke alles, was in der Klasse vor sich geht.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 5  | Ich komme gut gelaunt in die Klasse.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 6  | Ich weiß genau, was ein Schüler/eine Schülerin schon gut kann und was er/sie noch üben muss.              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 7  | Ich rede mit den Schülern/Schülerinnen auch über den Unterricht und über die Klasse.                      | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 8  | Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler/Schülerinnen arbeiten und was sie können.                    | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 9  | Das Unterrichten macht mir Freude.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 10 | Ich gliedere die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.                             | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 11 | Ich zeige den Schülern/Schülerinnen bei Fehlern, was sie daraus lernen können.                            | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 12 | Ich versuche die Schüler/Schülerinnen auch dann zu verstehen, wenn sie mir einmal Schwierigkeiten machen. | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 13 | Ich lasse die Schüler/Schülerinnen oft Aufgaben selbstständig lösen.                                      | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 14 | Ich äußere mich anerkendend, wenn sich Schüler/Schülerinnen so verhalten, wie ich es möchte.              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 15 | Bei mir wissen die Schüler/Schülerinnen genau, was sie zu arbeiten haben.                                 | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 16 | Ich bin zu den Schülern/Schülerinnen offen und ehrlich.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 17 | Ich bin von meinen Fächern fasziniert.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 18 | Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.                                 | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 19 | Ich bin gerecht.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |



|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 20 Ich achte darauf, dass die Schüler/Schülerinnen im Unterricht immer beschäftigt sind.                          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21 Ich mag die Schüler/Schülerinnen.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22 Ich will, dass sich die Schüler/Schülerinnen im Unterricht anstrengen.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23 Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei mir falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.                           | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24 Ich habe Humor.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25 Bei mir wissen die Schüler/Schülerinnen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.                        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26 Ich unterrichte interessant.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27 Ich halte, was ich verspreche.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28 Ich traue den Schülern/Schülerinnen gute Leistungen zu.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29 Ich lasse die Schüler/Schülerinnen vieles selbst entscheiden.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30 Ich verlange von den guten Schülern/Schülerinnen mehr als von den schwächeren.                                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31 Was die Schüler/Schülerinnen bei mir lernen, können sie später sicher gut brauchen.                            | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 32 Mir ist die Klasse sympathisch.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 33 In dieser Klasse macht das Unterrichten Freude.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 34 Das ist eine gute Klasse.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 35 Während des Unterrichts sind die Schüler/Schülerinnen in Gedanken oft woanders.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 36 Während des Unterrichts ärgern sich die Schüler/Schülerinnen manchmal.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 37 Während des Unterrichts unterhalten sich die Schüler/Schülerinnen oft mit ihren Sitznachbarn/Sitznachbarinnen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

Mayr, Eder & Fartacek: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-G (2006)

## 3 A.9 LDK – Selbsteinschätzung – MZP 2 – Sek I

CODE   

## SELBSTEINSCHÄTZUNG – LDK – SEKUNDARSTUFE I

Ich denke bei den folgenden Fragen an meinen Unterricht in der \_\_\_\_\_ - Klasse  
Im Fach \_\_\_\_\_:

|    |   |              |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|----|---|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| 1  | Ich kann und weiß sehr viel in meinen Unterrichtsfächern.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 2  | Ich mache vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 3  | Ich erkläre den Schülern/Schülerinnen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gelungen ist und was nicht.       | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 4  | Ich bemerke alles, was in der Klasse vor sich geht.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 5  | Ich komme gut gelaunt in die Klasse.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 6  | Ich weiß genau, was ein Schüler/eine Schülerin schon gut kann und was er/sie noch üben muss.              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 7  | Ich rede mit den Schülern/Schülerinnen auch über den Unterricht und über die Klasse.                      | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 8  | Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler/Schülerinnen arbeiten und was sie können.                    | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 9  | Das Unterrichten macht mir Freude.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 10 | Ich gliedere die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.                             | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 11 | Ich zeige den Schülern/Schülerinnen bei Fehlern, was sie daraus lernen können.                            | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 12 | Ich versuche die Schüler/Schülerinnen auch dann zu verstehen, wenn sie mir einmal Schwierigkeiten machen. | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 13 | Ich lasse die Schüler/Schülerinnen oft Aufgaben selbstständig lösen.                                      | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 14 | Ich äußere mich anerkendend, wenn sich Schüler/Schülerinnen so verhalten, wie ich es möchte.              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 15 | Bei mir wissen die Schüler/Schülerinnen genau, was sie zu arbeiten haben.                                 | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 16 | Ich bin zu den Schülern/Schülerinnen offen und ehrlich.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 17 | Ich bin von meinen Fächern fasziniert.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 18 | Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.                                 | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 19 | Ich bin gerecht.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |

|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 20 Ich achte darauf, dass die Schüler/Schülerinnen im Unterricht immer beschäftigt sind.                          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21 Ich mag die Schüler/Schülerinnen.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22 Ich will, dass sich die Schüler/Schülerinnen im Unterricht anstrengen.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23 Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei mir falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.                           | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24 Ich habe Humor.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25 Bei mir wissen die Schüler/Schülerinnen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.                        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26 Ich unterrichte interessant.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27 Ich halte, was ich verspreche.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28 Ich traue den Schülern/Schülerinnen gute Leistungen zu.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29 Ich lasse die Schüler/Schülerinnen vieles selbst entscheiden.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30 Ich verlange von den guten Schülern/Schülerinnen mehr als von den schwächeren.                                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31 Was die Schüler/Schülerinnen bei mir lernen, können sie später sicher gut brauchen.                            | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 32 Mir ist die Klasse sympathisch.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 33 In dieser Klasse macht das Unterrichten Freude.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 34 Das ist eine gute Klasse.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 35 Während des Unterrichts sind die Schüler/Schülerinnen in Gedanken oft woanders.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 36 Während des Unterrichts ärgern sich die Schüler/Schülerinnen manchmal.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 37 Während des Unterrichts unterhalten sich die Schüler/Schülerinnen oft mit ihren Sitznachbarn/Sitznachbarinnen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

Mayr, Eder & Fartacek: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK- S (2006)

**3 A.10 LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer – Version 1**

Code

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

**FREMDEINSCHÄTZUNG (PB) – LDK – VOLKSSCHULE**

Denken Sie bei den folgenden Sätzen an Ihre Studentin, Ihren Studenten:

|  |   | <i>stimmt</i> |   |               |   |
|--|---|---------------|---|---------------|---|
|  |   | <i>nicht</i>  |   | <i>stimmt</i> |   |
| 1 Sie/Er kann und weiß sehr viel. ....   | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 2 Sie/Er weiß genau, was ein/e Schüler/in schon gut kann und was er/sie<br>noch üben muss. ....        | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 3 Sie/Er tut viel, damit sich die Schüler/innen in der Klasse gut verstehen. ..                        | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 4 Sie/Er sagt den Schüler/inne/n regelmäßig, was an ihren Arbeiten<br>gelingen ist und was nicht. .... | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 5 Sie/Er bemerkt alles, was die Schüler/innen machen.....  | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 6 Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse. ....   | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 7 Sie/Er fragt die Schüler/innen manchmal, was ihnen am Unterricht gefällt<br>und was nicht .....      | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 8 Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie die Schüler/innen arbeiten und was<br>sie können. ....           | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 9 In ihrem/seinem Unterricht kommt immer eines nach dem anderen .....                                  | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 10 Sie/Er zeigt den Schüler/innen bei Fehlern, was sie daraus lernen können. ...                       | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 11 Sie/Er hört den Schüler/innen aufmerksam zu, wenn sie ihr/ihm<br>etwas erzählen. ....               | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 12 Sie/er motiviert die Schüler/innen, eigene Lernwege zu probieren.....                               | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 13 Sie/Er lobt Schüler/innen, wenn sie etwas richtig machen. ....                                      | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 14 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/innen genau, was sie zu arbeiten haben. ..                           | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 15 Bei ihr/ihm dürfen sich die Schüler/innen oft eigene Lösungsideen<br>überlegen .....                | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |
| 16 Sie/Er ist ehrlich zu den Schüler/inne/n. ....  | 0 | 1             | 2 | 3             | 4 |

- 
- 17 Ihr/Ihm macht das Unterrichten Freude..... 0 1 2 3 4
- 18 Sie/Er greift gleich ein, wenn ein/e Schüler/in zu stören anfängt..... 0 1 2 3 4
- 19 Sie/Er ist gerecht. .... 0 1 2 3 4
- 20 Sie/Er achtet darauf, dass die Schüler/innen im Unterricht immer beschäftigt sind..... 0 1 2 3 4
- 21 Sie/Er mag die Schüler/innen. .... 0 1 2 3 4
- 22 Sie/Er will, dass sich die Schüler/innen im Unterricht anstrengen. ....0 1 2 3 4
- 23 Wenn sich Schüler/innen bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen..... 0 1 2 3 4
- 24 Sie/Er hat Humor. .... 0 1 2 3 4
- 25 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/innen genau, was sie tun dürfen und was nicht. .... 0 1 2 3 4
- 26 Sie/Er unterrichtet interessant. .... 0 1 2 3 4
- 27 Sie/Er glaubt daran, dass die Schüler/innen gut lernen können. ....0 1 2 3 4
- 28 Sie/Er lässt die Schüler/innen vieles selbst entscheiden..... 0 1 2 3 4
- 29 Sie/Er hält, was sie/er verspricht ..... 0 1 2 3 4
- 30 Sie/Er verlangt von den guten Schüler/inne/n mehr als von den schwächeren..... 0 1 2 3 4
- 31 Was die Schüler/innen bei ihr/ihm lernen, können sie später sicher gut brauchen..... 0 1 2 3 4

Mayr, Eder & Fartacek: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-G-M (2006, 2011)

## 3 A.11 LDK – Fremdeinschätzung Praxisbetreuer – Version 2

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

## FREMDEINSCHÄTZUNG (PB) – LDK

Denken Sie bei den folgenden Sätzen an Ihre Studentin/Ihren Studenten:

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1 Sie/Er kann fachlich sehr viel.   | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 2 Sie/Er tut vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.  | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 3 Sie/Er erklärt den Schülern/Schülerinnen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gelungen ist und was nicht.            | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 4 Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.  | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 5 Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.   | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 6 Sie/Er weiß genau, was ein Schüler/eine Schülerin schon gut kann und was er/sie noch üben muss.                   | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 7 Sie/Er spricht mit den Schülern/Schülerinnen auch über den Unterricht und über die Klasse.                        | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 8 Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie die Schüler/Schülerinnen arbeiten und was sie können.                         | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 9 Ich glaube, das Unterrichten macht ihr/ihm Freude.  | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 10 Sie/Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.                                 | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 11 Sie/Er zeigt den Schülern/Schülerinnen bei Fehlern, was sie daraus lernen können.                                | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 12 Sie/Er versucht die Schüler/Schülerinnen auch dann zu verstehen, wenn sie ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen. | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 13 Sie/Er lässt die Schüler/Schülerinnen oft Aufgaben selbstständig zu lösen.                                       | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 14 Sie/Er äußert sich anerkennend, wenn sich Schüler/Schülerinnen so verhalten, wie sie/er es möchte.               | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 15 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/Schülerinnen genau, was sie zu arbeiten haben.                                    | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 16 Sie/Er ist zu den Schülern/Schülerinnen offen und ehrlich.   | stimmt nicht<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | stimmt<br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

|  |                     |               |
|--|---------------------|---------------|
| 17 Sie/Er ist von ihrem/seinem Fach fasziniert.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 18 Sie/Er greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.                    | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 19 Sie/Er ist gerecht.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 20 Sie/Er achtet darauf, dass die Schüler/Schülerinnen im Unterricht immer beschäftigt sind.       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21 Ich glaube, sie/er mag die Schüler/Schülerinnen.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22 Sie/Er will, dass sich die Schüler/Schülerinnen im Unterricht anstrengen.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23 Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24 Sie/Er hat Humor.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/Schülerinnen genau, welches Verhalten sie/er von ihnen erwartet. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26 Sie/Er unterrichtet interessant.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27 Sie/Er hält, was sie/er verspricht.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28 Sie/Er traut den Schülern/Schülerinnen gute Leistungen zu.                                      | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29 Sie/Er lässt die Schüler/Schülerinnen vieles selbst entscheiden.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30 Sie/Er verlangt von den guten Schülern/Schülerinnen mehr als von den schwächeren.               | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31 Was die Schüler/Schülerinnen bei ihr/ihm lernen, können sie später sicher gut brauchen.         | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

**3 A.12 LDK – Fremdeinschätzung Besuchsschullehrer/innen**

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

**FREMDEINSCHÄTZUNG (BS) – LDK**

Denken Sie bei den folgenden Sätzen an Ihre Studentin/Ihren Studenten:

|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 1 Sie/Er kann fachlich sehr viel.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 2 Sie/Er tut vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 3 Sie/Er erklärt den Schülern/Schülerinnen regelmäßig, was an ihren Arbeiten gelungen ist und was nicht.            | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 4 Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 5 Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 6 Sie/Er weiß genau, was ein Schüler/eine Schülerin schon gut kann und was er/sie noch üben muss.                   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 7 Sie/Er redet mit den Schülern/Schülerinnen auch über den Unterricht und über die Klasse.                          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 8 Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie die Schüler/Schülerinnen arbeiten und was sie können.                         | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 9 Das Unterrichten macht ihr/ihm Freude.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 10 Sie/Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.                                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 11 Sie/Er zeigt den Schülern/Schülerinnen bei Fehlern, was sie daraus lernen können.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 12 Sie/Er versucht die Schüler/Schülerinnen auch dann zu verstehen, wenn sie ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 13 Sie/Er lässt die Schüler/Schülerinnen oft Aufgaben selbstständig lösen.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 14 Sie/Er äußert sich anerkennend, wenn sich Schüler/Schülerinnen so verhalten, wie sie/er es möchte.               | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 15 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/Schülerinnen genau, was sie zu arbeiten haben.                                    | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 16 Sie/Er ist zu den Schülern/Schülerinnen offen und ehrlich.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 17 Sie/Er ist von ihrem/seinem Fach fasziniert.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |



|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 18 Sie/Er greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.                                   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 19 Sie/Er ist gerecht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 20 Sie/Er achtet darauf, dass die Schüler/Schülerinnen im Unterricht immer beschäftigt sind.                      | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21 Ich glaube, sie/er mag die Schüler/Schülerinnen.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22 Sie/Er will, dass sich die Schüler/Schülerinnen im Unterricht anstrengen.                                      | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23 Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24 Sie/Er hat Humor.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25 Bei ihr/ihm wissen die Schüler/Schülerinnen genau, welches Verhalten sie/er von ihnen erwartet.                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26 Sie/Er unterrichtet interessant.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27 Sie/Er hält, was sie/er verspricht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28 Sie/Er traut den Schülern/Schülerinnen gute Leistungen zu.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29 Sie/Er lässt die Schüler/Schülerinnen vieles selbst entscheiden.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30 Sie/Er verlangt von den guten Schülern/Schülerinnen mehr als von den schwächeren.                              | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31 Was die Schüler/Schülerinnen bei ihr/ihm lernen, können sie später sicher gut brauchen.                        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 32 Während ihres/seines Unterrichts sind die Schüler/Schülerinnen in Gedanken oft woanders.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 33 Während ihres/seines Unterrichts ärgern sich die Schüler/Schülerinnen manchmal.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 34 Während des Unterrichts unterhalten sich die Schüler/Schülerinnen oft mit ihren Sitznachbarn/Sitznachbarinnen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

3 A.13 LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – GS – 1. Klasse<sup>1</sup>

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

## FREMDEINSCHÄTZUNG – LDK – VOLKSSCHULE – 1. Klasse

Denke bei den folgenden Sätzen an deinen Lehrer:

|   |  | <i>stimmt nicht</i>   | <i>stimmt</i> |
|---|--|---|---------------|
| 1 | Er kann und weiß sehr viel.                                    |                |               |
| 2 | Er tut viel für eine gute Klassengemeinschaft.                 |                |               |
| 3 | Er bemerkt alles, was die Schüler/innen machen.                |      |               |
| 4 | Er kommt gut gelaunt in die Schule.                            |      |               |
| 5 | Er spricht mit uns auch über den Unterricht.                   |      |               |
| 6 | Er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.  |      |               |
| 7 | In seinem Unterricht kommt immer schön eines nach dem anderen. |      |               |
| 8 | Er versucht die Schüler/innen zu verstehen.                    |      |               |
| 9 | Er lobt Schüler/innen, die gut mitarbeiten.                    |      |               |

<sup>1</sup> Bsp. männliche Lehrperson – siehe Erklärung A2, Fußnote 4

|    |  |   |
|----|--|---|
| 10 | Bei ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.                                   |    |
| 11 | Er ist ehrlich zu den Schüler/inne/n.  |    |
| 12 | Er greift gleich ein, wenn ein/e Schüler/in zu stören anfängt.                         |    |
| 13 | Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.                       |    |
| 14 | Er hat die Schüler/innen gern.   |    |
| 15 | Wenn sich Schüler/innen bei ihm falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen. |    |
| 16 | Mit ihm ist es oft lustig.   |  |
| 17 | Bei ihm wissen wir genau, was wir tun dürfen und was nicht.                            |  |
| 18 | Er unterrichtet interessant.   |  |
| 19 | Er lässt uns vieles selbst entscheiden.  |  |
| 20 | Er hält, was er verspricht.  |  |
| 21 | Was wir bei ihm lernen, kann man später sicher gut brauchen.                           |  |

3 A.14 LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – GS<sup>j</sup>

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

## FREMDEINSCHÄTZUNG – SCHÜLERINNEN- UND SCHÜLERBOGEN

### LDK – VOLKSSCHULE (W)

Denke bei den folgenden Sätzen an deine Lehrerin:

|  |                     |               |
|--|---------------------|---------------|
| 1. Unsere Lehrerin kann und weiß sehr viel.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 2. Sie tut viel, damit sich die Kinder in unserer Klasse gut verstehen.            | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 3. Sie erklärt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gelungen ist und was nicht. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 4. Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.                             | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 5. Sie kommt gut gelaunt in die Klasse.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 6. Sie weiß genau, was ein Kind schon gut kann und was es noch üben muss.          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 7. Sie fragt uns manchmal, was uns am Unterricht gefällt und was nicht.            | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 8. Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten und was wir können.               | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 9. Das Unterrichten macht ihr Freude.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 10. In ihrem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.                  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 11. Sie zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 12. Sie hört uns aufmerksam zu, wenn wir ihr etwas erzählen.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 13. Sie lässt uns oft Aufgaben selbstständig lösen.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 14. Sie lobt die Kinder, wenn sie sich richtig verhalten.                          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 15. Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.                           | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

<sup>j</sup> Bsp. weibliche Lehrperson – siehe Erklärung A2, Fußnote 4

|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 16. Sie ist zu uns ehrlich.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 17. Sie findet es interessant, was sie uns beibringt.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 18. Sie greift gleich ein, wenn ein Kind zu stören anfängt.                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 19. Sie ist gerecht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 20. Bei ihr sind wir im Unterricht immer beschäftigt.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21. Sie hat uns gern.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22. Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.                        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23. Wenn sich Schüler bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24. Mit ihr ist es oft lustig.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25. Bei ihr wissen wir genau, was wir tun dürfen und was nicht.             | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26. Sie unterrichtet interessant.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27. Sie hält, was sie verspricht.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28. Sie glaubt daran, dass wir gut lernen können.                           | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29. Sie lässt uns vieles selbst entscheiden.                                | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30. Sie verlangt von den guten Schülern mehr als von den schwächeren.       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31. Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.          | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 32. Ich finde sie nett.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 33. Bei ihr macht das Lernen Freude.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 34. Sie ist eine gute Lehrerin.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 35. Im Unterricht bin ich in Gedanken oft woanders.                         | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 36. Im Unterricht ärgere ich mich manchmal.                                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 37. Im Unterricht schwätze ich oft mit meinen Sitznachbarn.                 | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

3 A.15 LDK – Fremdeinschätzung Schüler/innen – SekI<sup>k</sup>

CODE

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

## FREMDEINSCHÄTZUNG – SCHÜLERINNEN- UND SCHÜLERBOGEN

## LDK – SEKUNDARSTUFE I (M)

Denke bei den folgenden Sätzen an deinen Lehrer:

|    |   |              |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|----|---|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| 1  | Unser Lehrer kann sehr viel in seinem Fach.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 2  | Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.                              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 3  | Er erklärt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gelungen ist und was nicht.              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 4  | Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 5  | Er kommt gut gelaunt in die Klasse.   | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 6  | Er weiß genau, was ein Schüler/eine Schülerin schon gut kann und was er/sie noch üben muss. | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 7  | Wir reden mit ihm auch über den Unterricht und über die Klasse.                             | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 8  | Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten und was wir können.                            | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 9  | Das Unterrichten macht ihm Freude.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 10 | In seinem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.                              | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 11 | Er zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können.                                     | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 12 | Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihm einmal Schwierigkeiten machen.         | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 13 | Er lässt uns oft Aufgaben selbstständig lösen.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 14 | Er lobt die Schüler/Schülerinnen, die sich so verhalten, wie er es möchte.                  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 15 | Bei ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 16 | Er ist zu uns offen und ehrlich.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |
| 17 | Er ist von seinem Fach begeistert.  | stimmt nicht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | stimmt |

<sup>k</sup> Bsp. männliche Lehrperson – siehe Erklärung A2, Fußnote 4

|   |                     |               |
|---|---------------------|---------------|
| 18 Er greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.             | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 19 Er ist gerecht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 20 Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.                     | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 21 Ich glaube, er mag uns.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 22 Er will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.                                      | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 23 Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen. | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 24 Mit ihm ist es oft lustig.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 25 Bei ihm wissen wir genau, welches Verhalten er von uns erwartet.                     | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 26 Er unterrichtet interessant.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 27 Er hält, was er verspricht.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 28 Er traut uns gute Leistungen zu.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 29 Er lässt uns vieles selbst entscheiden.  | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 30 Er verlangt von den guten Schülern/Schülerinnen mehr als von den schwächeren.        | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 31 Was wir bei ihm lernen, können wir später sicher gut brauchen.                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 32 Ich finde ihn sympathisch.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 33 Bei ihm macht das Lernen Freude.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 34 Er ist ein guter Lehrer.   | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 35 In seinem Unterricht bin ich in Gedanken oft woanders.                               | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 36 In seinem Unterricht ärgere ich mich manchmal.                                       | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |
| 37 In seinem Unterricht schwätze ich oft mit meinen Sitznachbarn/Sitznachbarinnen.      | <i>stimmt nicht</i> | <i>stimmt</i> |

### 3 A.16 Fragebogen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens

CODE 1

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

#### Fragebogen zur Entwicklung pädagogischen Könnens

Sie befinden sich nun am Ende des dritten Semesters und haben bereits zahlreiche Lehrveranstaltungen an der PH absolviert. Ab dem ersten Semester haben Sie außerdem Unterricht beobachtet und reflektiert, seit dem zweiten Semester stehen Sie selbst regelmäßig vor der Klasse. Diese Lerngelegenheiten sollten dazu beitragen, dass Sie nun über mehr pädagogisches Können verfügen als zu Beginn des Studiums. Möglicherweise haben Sie aber auch außerhalb des Studiums Erfahrungen gemacht, die sich auf Ihr pädagogisches Können ausgewirkt haben.

#### (1) Wie hat sich Ihr pädagogisches Können seit dem ersten Semester entwickelt?

Bitte schätzen Sie ein, wie gut Sie die folgenden Tätigkeiten jeweils zu Semesterende beherrschten.

|  | Ich konnte das ...           |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|  | am Ende des<br>1. Semesters  | am Ende des<br>2. Semesters  | am Ende des<br>3. Semesters  |
| <b>A: Gestalten von Unterricht</b>   | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 |
| relevante und anspruchsvolle Lernziele auswählen; den Unterricht fachlich korrekt, klar strukturiert, methodisch variabel und interessant gestalten; das Vorwissen der Schüler/innen berücksichtigen und sie zu Eigenaktivität anregen | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                |
| <b>B: Fördern sozialer Beziehungen</b>   | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 |
| den Schüler/innen wertschätzend und ehrlich begegnen, sich in ihre innere Welt einfühlen, mit ihnen auch über den Unterricht reden und sie mitbestimmen lassen, gegebenenfalls humorvoll reagieren und die Klassengemeinschaft fördern | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                |
| <b>C: Kontrolle des Schüler/innen/verhaltens</b>   | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 | gar nicht = 0<br>perfekt = 6 |
| den Schüler/inne/n klar kommunizieren, welches Verhalten ich von ihnen erwarte; alles in der Klasse mitbekommen; angemessenes Verhalten anerkennen, bei unangemessenem Verhalten rasch eingreifen und gegebenenfalls Sanktionen setzen | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                | 0 1 2 3 4 5 6                |



**(2) In welchem der drei Bereiche haben Sie im zweiten Semester den deutlichsten Zuwachs an Können erzielt? (Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)**

- A    Gestalten von Unterricht
  
- B    Fördern sozialer Beziehungen
  
- C    Kontrolle des Schüler/innen/verhaltens
  
- X    Ich habe im zweiten Semester in keinem dieser Bereiche mein Können verbessert.

**(3) Worauf führen Sie den Zuwachs an Können in diesem Bereich zurück?  
Falls Sie in keinem dieser Bereiche Ihr Können verbessert haben: Worauf führen Sie das zurück?**

**(4) In welchem der drei Bereiche haben Sie im dritten Semester den deutlichsten Zuwachs an Können erzielt? (Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)**

- A Gestalten von Unterricht
- B Fördern sozialer Beziehungen
- C Kontrolle des Schüler/innen/verhaltens
- X Ich habe im dritten Semester in keinem dieser Bereiche mein Können verbessert.

**(5) Worauf führen Sie den Zuwachs an Können in diesem Bereich zurück?  
Falls Sie in keinem dieser Bereiche Ihr Können verbessert haben: Worauf führen Sie das zurück?**

## 4 A Korrelationstabellen

## 4 A.1 Anhangstabelle 1 (Hypothesen 1 und 2) - Korrelationskoeffizienten:

| Korrelationen                             |                           | SWK MZP1 | SWK MZP2 | ILSWK | PROA  |
|---|---------------------------|----------|----------|-------|-------|
| Unterricht gestalten<br>Praxisbetreuer    | Korrelation               | -,014    | -,100    | -,058 | ,053  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,835     | ,128     | ,384  | ,437  |
|   | N                         | 235      | 235      | 231   | 220   |
| Beziehungen fördern<br>Praxisbetreuer     | Korrelation               | ,008     | -,036    | -,070 | ,038  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,907     | ,587     | ,296  | ,575  |
|   | N                         | 232      | 231      | 227   | 215   |
| Verhalten kontrollieren<br>Praxisbetreuer | Korrelation               | ,024     | ,046     | ,027  | ,055  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,722     | ,484     | ,681  | ,420  |
|   | N                         | 229      | 230      | 227   | 215   |
| Unterricht gestalten BSL                  | Korrelation               | -,041    | ,068     | ,018  | ,081  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,565     | ,338     | ,803  | ,263  |
|   | N                         | 200      | 202      | 199   | 192   |
| Beziehungen fördern BSL                   | Korrelation               | ,008     | ,090     | ,014  | -,010 |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,919     | ,224     | ,848  | ,897  |
|   | N                         | 185      | 185      | 181   | 175   |
| Verhalten kontrollieren<br>BSL            | Korrelation               | -,019    | ,012     | ,016  | ,018  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,788     | ,864     | ,824  | ,802  |
|   | N                         | 204      | 206      | 202   | 196   |
| Unterricht gestalten SE<br>MZP1           | Korrelation               | ,196     | ,172     | ,344  | ,208  |
|   | nach<br>Pearson           |          |          |       |       |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig) | ,002     | ,007     | ,000  | ,002  |
|   | N                         | 244      | 245      | 241   | 230   |

|                                    |                          |       |      |      |      |
|------------------------------------|--------------------------|-------|------|------|------|
| Beziehungen fördern SE<br>MZP1     | Korrelation nach Pearson | ,265  | ,208 | ,304 | ,175 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,000  | ,001 | ,000 | ,008 |
|                                    | N                        | 240   | 241  | 237  | 226  |
| Verhalten kontrollieren SE<br>MZP1 | Korrelation nach Pearson | ,152  | ,124 | ,254 | ,100 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,017  | ,051 | ,000 | ,130 |
|                                    | N                        | 246   | 248  | 243  | 231  |
| Unterricht gestalten SE<br>MZP2    | Korrelation nach Pearson | ,146  | ,352 | ,380 | ,354 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,022  | ,000 | ,000 | ,000 |
|                                    | N                        | 245   | 247  | 244  | 233  |
| Beziehungen fördern SE<br>MZP2     | Korrelation nach Pearson | ,141  | ,285 | ,289 | ,351 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,029  | ,000 | ,000 | ,000 |
|                                    | N                        | 241   | 242  | 239  | 229  |
| Verhalten kontrollieren SE<br>MZP2 | Korrelation nach Pearson | ,083  | ,222 | ,297 | ,212 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,200  | ,001 | ,000 | ,001 |
|                                    | N                        | 239   | 241  | 238  | 228  |
| Unterricht gestalten<br>Schüler    | Korrelation nach Pearson | ,025  | ,055 | ,121 | ,087 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,741  | ,474 | ,115 | ,263 |
|                                    | N                        | 172   | 173  | 171  | 167  |
| Beziehungen fördern<br>Schüler     | Korrelation nach Pearson | -,075 | ,006 | ,059 | ,041 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,332  | ,938 | ,445 | ,603 |
|                                    | N                        | 171   | 172  | 170  | 166  |
| Verhalten kontrollieren<br>Schüler | Korrelation nach Pearson | -,012 | ,013 | ,041 | ,044 |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | ,876  | ,869 | ,599 | ,569 |
|                                    | N                        | 172   | 173  | 171  | 167  |

**4 A.2 Anhangstabelle 2 (Hypothese 3) – Korrelationskoeffizienten:**

| <b>Korrelationen</b> |                          | SWK MZP1 | SWK MZP2 | ILSWK | PROA |
|----------------------|--------------------------|----------|----------|-------|------|
| SWK MZP1             | Korrelation nach Pearson | 1        | .386     | .204  | .227 |
|                      | Signifikanz (2-seitig)   |          | .000     | .001  | .000 |
|                      | N                        | 273      | 267      | 263   | 251  |
| SWK MZP2             | Korrelation nach Pearson | .386     | 1        | .507  | .390 |
|                      | Signifikanz (2-seitig)   | .000     |          | .000  | .000 |
|                      | N                        | 267      | 273      | 267   | 256  |
| ILSWK                | Korrelation nach Pearson | .204     | .507     | 1     | .571 |
|                      | Signifikanz (2-seitig)   | .001     | .000     |       | .000 |
|                      | N                        | 263      | 267      | 269   | 255  |
| PROA                 | Korrelation nach Pearson | .227     | .390     | .571  | 1    |
|                      | Signifikanz (2-seitig)   | .000     | .000     | .000  |      |
|                      | N                        | 251      | 256      | 255   | 257  |

**4 A.3 Anhangstabelle 3 (Hypothese 10) – Korrelationskoeffizienten:**

| Korrelationen                                       |                                | LDK_UG |       | LDK_UG<br>Schüler/innen | LDK_BF |       | LDK_BF<br>Schüler/innen | LDK_VK |       | LDK_VK<br>Schüler/innen |
|---|--------------------------------|--------|-------|-------------------------|--------|-------|-------------------------|--------|-------|-------------------------|
|   |                                | PB     | BSL   |                         | PB     | BSL   |                         | PB     | BSL   |                         |
| LDK_Unterricht<br>gestalten<br>Praxisbetreuer/innen | Korrelation<br>nach<br>Pearson | 1      | .217  | .149                    | .836   | .185  | .263                    | .833   | .222  | .298                    |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig)      |        | 0.005 | 0.096                   | 0.000  | 0.02  | 0.003                   | 0.000  | 0.004 | 0.001                   |
|   | N                              | 225    | 165   | 126                     | 217    | 156   | 125                     | 225    | 164   | 126                     |
| LDK_Unterricht<br>gestalten<br>BSL                  | Korrelation<br>nach<br>Pearson | .217   | 1     | 0.2                     | 0.156  | 0.794 | 0.201                   | 0.202  | 0.813 | 0.21                    |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig)      | 0.005  |       | 0.017                   | 0.038  | 0.000 | 0.017                   | 0.008  | 0.000 | 0.012                   |
|   | N                              | 165    | 209   | 141                     | 178    | 189   | 141                     | 174    | 196   | 141                     |
| LDK_Unterricht<br>gestalten<br>Schüler/innen        | Korrelation<br>nach<br>Pearson | 0.149  | 0.2   | 1                       | 0.12   | 0.15  | 0.849                   | 0.067  | 0.179 | 0.792                   |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig)      | 0.096  | 0.017 |                         | 0.164  | 0.084 | 0.000                   | 0.44   | 0.031 | 0.000                   |
|   | N                              | 126    | 141   | 168                     | 135    | 134   | 167                     | 134    | 145   | 168                     |
| LDK_Beziehungen<br>fördern<br>Praxisbetreuer/innen  | Korrelation<br>nach<br>Pearson | 0.836  | 0.156 | 0.12                    | 1      | 0.135 | 0.186                   | 0.814  | 0.217 | 0.282                   |
|   | Signifikanz<br>(2-seitig)      | 0.000  | 0.038 | 0.164                   |        | 0.081 | 0.031                   | 0.000  | 0.004 | 0.001                   |
|   | N                              | 217    | 178   | 135                     | 239    | 168   | 135                     | 226    | 178   | 135                     |

|   |                          |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| LDK_ Beziehungen fördern BSL                      | Korrelation nach Pearson | 0.185 | 0.794 | 0.15  | 0.135 | 1     | 0.165 | 0.191 | 0.754 | 0.214 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | 0.02  | 0     | 0.084 | 0.081 |       | 0.057 | 0.014 | 0     | 0.013 |
|   | N                        | 156   | 189   | 134   | 168   | 199   | 134   | 165   | 187   | 134   |
| LDK_ Beziehungen fördern Schüler/innen            | Korrelation nach Pearson | 0.263 | 0.201 | 0.849 | 0.186 | 0.165 | 1     | 0.189 | 0.178 | 0.816 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | 0.003 | 0.017 | 0.000 | 0.031 | 0.057 |       | 0.029 | 0.032 | 0.000 |
|   | N                        | 125   | 141   | 167   | 135   | 134   | 167   | 133   | 145   | 167   |
| LDK_ Verhalten kontrollieren Praxisbetreuer/innen | Korrelation nach Pearson | 0.833 | 0.202 | 0.067 | 0.814 | 0.191 | 0.189 | 1     | 0.239 | 0.253 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | 0     | 0.008 | 0.44  | 0     | 0.014 | 0.029 |       | 0.002 | 0.003 |
|   | N                        | 225   | 174   | 134   | 226   | 165   | 133   | 235   | 173   | 134   |
| LDK_ Verhalten kontrollieren BSL                  | Korrelation nach Pearson | 0.222 | 0.813 | 0.179 | 0.217 | 0.754 | 0.178 | 0.239 | 1     | 0.22  |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | 0.004 | 0.000 | 0.031 | 0.004 | 0.000 | 0.032 | 0.002 |       | 0.008 |
|   | N                        | 164   | 196   | 145   | 178   | 187   | 145   | 173   | 210   | 145   |
| LDK_ Verhalten kontrollieren Schüler/innen        | Korrelation nach Pearson | 0.298 | 0.21  | 0.792 | 0.282 | 0.214 | 0.816 | 0.253 | 0.22  | 1     |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | 0.001 | 0.012 | 0.000 | 0.001 | 0.013 | 0.000 | 0.003 | 0.008 |       |
|   | N                        | 126   | 141   | 168   | 135   | 134   | 167   | 134   | 145   | 168   |

**4 A.4 Anhangstabelle 4 (Hypothese 11) – Korrelationskoeffizienten:**

| <b>Korrelationen</b>                                   |                                | LDK_Unterricht<br>gestalten SE<br>MZP1 | LDK_Beziehungen<br>fördern SE MZP1 | LDK_Verhalten<br>kontrollieren SE<br>MZP1 | LDK_Unterricht<br>gestalten SE<br>MZP2 | LDK_Beziehungen<br>fördern SE MZP2 | LDK_Verhalten<br>kontrollieren SE<br>MZP2 |
|--|--------------------------------|--|------------------------------------|---|--|------------------------------------|---|
| LDK_Unterricht<br>gestalten<br>Praxisbetreuer/innen    | Korrelation<br>nach<br>Pearson | .104                                   | .016                               | .048                                      | .295                                   | .043                               | .170                                      |
|  | Signifikanz<br>(2-seitig)      | .147                                   | .823                               | .508                                      | .000                                   | .553                               | .018                                      |
|  | N                              | 196                                    | 195                                | 196                                       | 196                                    | 192                                | 194                                       |
| LDK_Beziehungen<br>fördern<br>Praxislehrer/innen       | Korrelation<br>nach<br>Pearson | .107                                   | .057                               | .042                                      | .214                                   | .017                               | .098                                      |
|  | Signifikanz<br>(2-seitig)      | .122                                   | .415                               | .546                                      | .002                                   | .803                               | .157                                      |
|  | N                              | 210                                    | 209                                | 210                                       | 212                                    | 208                                | 210                                       |
| LDK_Verhalten<br>kontrollieren<br>Praxisbetreuer/innen | Korrelation<br>nach<br>Pearson | .105                                   | .047                               | .061                                      | .271                                   | .039                               | .189                                      |
|  | Signifikanz<br>(2-seitig)      | .135                                   | .500                               | .382                                      | .000                                   | .582                               | .007                                      |
|  | N                              | 206                                    | 205                                | 206                                       | 206                                    | 202                                | 204                                       |
| LDK_Unterricht<br>gestalten BSL                        | Korrelation<br>nach<br>Pearson | .062                                   | -.048                              | -.021                                     | .308                                   | .223                               | .193                                      |
|  | Signifikanz<br>(2-seitig)      | .388                                   | .507                               | .772                                      | .000                                   | .002                               | .008                                      |
|  | N                              | 196                                    | 194                                | 196                                       | 191                                    | 190                                | 189                                       |



|   |                          |      |       |       |      |      |      |
|---|--------------------------|------|-------|-------|------|------|------|
| LDK_Beziehungen fördern BSL               | Korrelation nach Pearson | .093 | -.026 | -.003 | .290 | .127 | .106 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | .203 | .726  | .967  | .000 | .090 | .157 |
|   | N                        | 187  | 183   | 186   | 180  | 179  | 180  |
| LDK_Verhalten kontrollieren BSL           | Korrelation nach Pearson | .035 | -.017 | .020  | .243 | .167 | .243 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | .626 | .815  | .784  | .001 | .022 | .001 |
|   | N                        | 197  | 194   | 197   | 191  | 190  | 191  |
| LDK_Unterricht gestalten Schüler/innen    | Korrelation nach Pearson | .083 | .110  | -.004 | .088 | .254 | .036 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | .309 | .180  | .962  | .278 | .002 | .655 |
|   | N                        | 152  | 149   | 152   | 152  | 150  | 156  |
| LDK_Beziehungen fördern Schüler/innen     | Korrelation nach Pearson | .051 | .053  | .017  | .129 | .219 | .095 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | .532 | .519  | .832  | .114 | .007 | .238 |
|   | N                        | 151  | 148   | 151   | 151  | 149  | 155  |
| LDK_Verhalten kontrollieren Schüler/innen | Korrelation nach Pearson | .068 | .026  | .040  | .129 | .233 | .170 |
|   | Signifikanz (2-seitig)   | .405 | .757  | .626  | .114 | .004 | .034 |
|   | N                        | 152  | 149   | 152   | 152  | 150  | 156  |

**4 A.5 Anhangstabelle 5 (Hypothese 13) – Korrelationskoeffizienten:**

| <b>Korrelationen</b>               |                          | Gestalten von Unterricht am Ende des 1. Semesters | Gestalten von Unterricht am Ende des 2. Semesters | Gestalten von Unterricht am Ende des 3. Semesters | Fördern sozialer Beziehungen am Ende des 1. Semesters | Fördern sozialer Beziehungen am Ende des 2. Semesters | Fördern sozialer Beziehungen am Ende des 3. Semesters | Kontrolle des Schülerverhaltens am Ende des 1. Semesters | Kontrolle des Schülerverhaltens am Ende des 2. Semesters | Kontrolle des Schülerverhaltens am Ende des 3. Semesters |
|------------------------------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|--|--|--|
| Gesamtwert Selbstwirksamkeit MZP 1 | Korrelation nach Pearson | -.020   | .032  | -.028   | -.002   | -.006   | .038  | .085   | .088   | .076   |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | .768  | .635  | .676  | .975  | .925  | .578  | .206   | .191   | .263   |
|                                    | N                        | 220   | 222   | 222   | 222   | 222   | 221   | 221  | 221  | 220  |
| Gesamtwert Selbstwirksamkeit MZP 2 | Korrelation nach Pearson | .064  | .210  | .186  | .105  | .125  | .210  | .076   | .158   | .180   |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | .344  | .002  | .005  | .119  | .063  | .002  | .259   | .019   | .008   |
|                                    | N                        | 219   | 221   | 221   | 221   | 221   | 220   | 220  | 220  | 219  |
| Gesamtwert Lehrerselbstwirksamkeit | Korrelation nach Pearson | .063  | .206  | .252  | .152  | .237  | .311  | .055   | .151   | .180   |
|                                    | Signifikanz (2-seitig)   | .355  | .002  | .000  | .025  | .000  | .000  | .416   | .026   | .008   |
|                                    | N                        | 217   | 219   | 219   | 219   | 219   | 218   | 218  | 218  | 217  |