

# Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum

Eine empirische Untersuchung bei Praxislehrpersonen

## **Dissertation**

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

***Lehrstuhl Schulpädagogik***

### **Gutachter:**

Prof. Dr. Norbert Seibert  
Universität Passau

Prof. Dr. Ferdinand Eder  
Universität Salzburg

eingereicht von  
**Andrea Magnus, Bakk.phil., MA**

Passau, im April 2015

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	II
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Abkürzungsverzeichnis.....	X
Zitierhinweis .....	XII
Zusammenfassung.....	XIII
Vorwort.....	XV
I <b>EINLEITUNG</b> .....	1
1    Einführung in den Problemkreis.....	2
1.1  Problemstellung.....	3
1.2  Pädagogische Relevanz und Erkenntnisinteresse .....	4
1.3  Aufbau der Arbeit.....	5
II <b>THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN</b> .....	8
2    Theorien und Befunde zur Unterrichtsqualität.....	8
2.1  Unterricht und Unterrichtsqualität.....	9
2.2  Begriffsklärungen.....	10
2.3  TIMSS und PISA – Auslöser für die Suche nach gutem Unterricht in Deutschland und Österreich? .....	13
2.4  Was ist <i>guter Unterricht</i> ? Konzepte und Modelle .....	13
2.4.1  Unterrichtsqualität nach Walberg.....	18
2.4.2  Unterrichtsqualität nach Weinert.....	19
2.4.3  Unterrichtsqualität nach Brophy.....	20
2.4.4  Unterrichtsqualität nach Wang, Haertel, Walberg .....	21
2.4.5  Unterrichtsqualität nach Slavin und Ditton .....	23
2.4.6  Unterrichtsqualität nach Astleitner .....	25
2.4.7  Unterrichtsqualität nach Klieme .....	27
2.4.8  Unterrichtsqualität nach Reusser.....	28
2.4.9  Unterrichtsqualität nach Meyer.....	29
2.4.10  Unterrichtsqualität nach Helmke.....	33
2.4.11  Unterrichtsqualität nach Lipowsky .....	39
2.4.12  Unterrichtsqualität nach Hattie .....	41

## Inhaltsverzeichnis

2.5	Exemplarische Forschungen zum Thema Strukturierung und Methodenvielfalt .....	44
2.5.1	Forschungen zum Merkmal Strukturierung von Unterricht.....	44
2.5.2	Forschungen zum Merkmal Methodenvielfalt .....	45
2.6	Zusammenschau von Kapitel 2.....	47
3	Schulpraktische Studien .....	50
3.1	Die Bedeutung der Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung .....	50
3.2	Die Theorie-Praxis-Situation in der Schulpraktischen Ausbildung .....	51
3.3	Adaptiertes (Schulpraxis)-Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter .....	53
3.4	Betreuungsmodelle.....	56
3.4.1	Experten-Novizen-Ansatz.....	56
3.4.2	Mentoring- und Coaching-Ansatz .....	56
3.4.3	Das reflexive Praktikum.....	57
3.5	Die Unterrichtsnachbesprechung im Praktikum.....	57
3.5.1	Das Beratungsgespräch.....	58
3.5.2	Die Coaching-Methode.....	58
3.5.3	Das 3-Ebenen-Modell nach Niggli .....	59
3.5.4	Unterrichtsnachbesprechungen in Theorie und Praxis .....	61
3.6	Organisationsformen der Praktika.....	62
3.7	Verankerung der Schulpraktischen Ausbildung an den ehemaligen Pädagogischen Akademien und jetzigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich .....	63
3.8	Organisation der Schulpraktischen Studien am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Salzburg .....	64
3.8.1	Tagespraktika.....	69
3.8.2	Blockpraktika.....	70
3.9	Die Rolle der Studentin/des Studenten in den Schulpraktischen Studien.....	71
3.10	Die Lehrperson in der Schulpraktischen Ausbildung .....	72
3.11	Die Position der Lehrperson im Schulpraktikum der Pädagogischen Hochschule Salzburg .....	73
3.11.1	Die Aufgaben der Lehrkräfte und Praxisberater/innen im Schulpraktikum der Pädagogischen Hochschule Salzburg .....	74
3.11.2	Die Ausbildung zur Praxislehrperson an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.....	75
3.12	Kritische Sicht auf die Wirksamkeit von Praktika.....	78
3.13	Zusammenschau von Kapitel 3.....	80

## Inhaltsverzeichnis

4	Beobachtung .....	82
4.1	Begriffsbestimmung .....	83
4.1.1	Begriffsbestimmung Wahrnehmung .....	83
4.1.2	Begriffsbestimmung Beobachtung .....	84
4.2	Alltägliche Beobachtung vs. wissenschaftliche Beobachtung .....	85
4.3	Formen der Beobachtung .....	87
4.3.1	Teilnehmende Beobachtung vs. nicht-teilnehmende Beobachtung / offene vs. verdeckte Beobachtung .....	88
4.3.2	Strukturierte Beobachtung vs. unstrukturierte Beobachtung .....	89
4.3.3	Natürliche Beobachtung vs. künstliche Beobachtung .....	90
4.3.4	Fremdbeobachtung vs. Selbstbeobachtung .....	90
4.3.5	Zusammenfassung der Beobachtungsformen .....	91
4.4	Protokollierung .....	91
4.5	Schwierigkeiten und Fehlerquellen der Beobachtung .....	94
4.6	Möglichkeiten und Grenzen der Beobachtung .....	98
4.7	Zusammenschau von Kapitel 4 .....	99
5	Unterrichtsbeobachtung .....	100
5.1	Entwicklung und Aspekte der Unterrichtsbeobachtung .....	101
5.2	Gütekriterien bei der Unterrichtsbeobachtung .....	103
5.3	Arten und Werkzeuge der Beobachtungsdokumentation .....	105
5.4	Mögliche Probleme bei der Unterrichtsbeobachtung .....	107
5.5	Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraktischen Ausbildung .....	108
5.5.1	Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung im Kontinuum von Hospitation .....	111
5.5.2	Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraktischen Ausbildung nach dem TZI-Modell .....	112
5.6	Unterrichtsbeobachtung und Berufserfahrung .....	113
5.7	Zusammenschau von Kapitel 5 .....	115
6	Überzeugungen und Subjektive Theorien im Lehrer/innenhandeln .....	117
6.1	Begriffsklärung .....	118
6.2	Charakteristika und Bildung Subjektiver Theorien .....	119
6.3	Subjektive Theorien und Lehrer/innenhandeln .....	122
6.4	Subjektive Theorien und Lehrer/innenfortbildung .....	124
6.5	Forschungsmethoden und Forschungsergebnisse zu Subjektiven Theorien .....	127
6.6	Zusammenschau von Kapitel 6 .....	129

III	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....	131
7	Resümee der theoretischen Konstrukte und Ableitung der Hypothesen.....	131
7.1	Fragestellungen .....	133
7.2	Inhaltliche und Statistische Hypothesen.....	135
7.2.1	Statistische Hypothesen zum Wissen über Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung von Praxislehrpersonen.....	135
7.2.2	Statistische Hypothesen zum Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen zu den Unterrichtsmerkmalen Strukturierung und Methodenvielfalt .....	136
7.2.3	Statistische Hypothesen zum Verhältnis von Dienstjahren, Schulart, Zusatzausbildungen, Einsatz in der Studierendenausbildung und Erfahrung in Beobachtung zum Erkennen von Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin .....	136
8	Methode.....	137
8.1	Untersuchungsdesign .....	137
8.2	Stichprobencharakteristik.....	137
9	Konzeption und Durchführung der Untersuchung .....	142
9.1	Untersuchungsinstrumente .....	143
9.2	Übersicht über die Fragebogeninhalte .....	148
9.3	Gütekriterien .....	149
9.4	Messfehler bei Ratingskalen und Schwierigkeiten bei der Frageformulierung.....	151
9.5	Operationalisierung der einzelnen Konstrukte.....	152
9.5.1	Operationalisierung: Strukturiertheit von Unterricht .....	154
9.5.2	Operationalisierung: Methodenvielfalt .....	155
9.5.3	Kategorisierung der offenen Fragen.....	156
9.5.4	Fragen zur Person .....	159
9.6	Ablauf der Datenerhebung.....	160
10	Reflexion von Schwierigkeiten und Fehlern bei der Untersuchung.....	163
11	Statistische Auswertungsverfahren.....	166
11.1	Verwendete Verfahren .....	166
11.2	Skalenanalysen .....	166
12	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	168
12.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	169
12.2	Datenanalyse.....	170
12.2.1	Datenanalyse zu Hypothese 1.....	170

## Inhaltsverzeichnis

12.2.2	Datenanalyse zu Hypothese 2.....	173
12.2.3	Datenanalyse zu Hypothese 3.....	181
12.3	Interpretation der Ergebnisse.....	184
12.3.1	Interpretation der Ergebnisse zum Wissen von Praxislehrpersonen über Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung.....	184
12.3.2	Interpretation der Ergebnisse zum Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen .....	187
12.3.3	Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang von Beobachtungsverhalten, Dienstjahren, Schulart, Zusatzausbildungen und Einsatz in der Studierendenausbildung.....	190
13	Diskussion und Schlussbetrachtung .....	192
	Literaturverzeichnis .....	200
	Ehrenwörtliche Erklärung .....	221
A.	Anhang .....	A 1
A1	Fragebogen Besuchschullehrkräfte.....	A 1
A 2	Nachbesprechungsprotokoll.....	A 7
A3	Handout <i>Guter Unterricht</i> .....	A 9
A4	Handout Beobachtung .....	A 14
A5	Curriculum Ausbildung zur/m Besuchschullehrer/in der PH Salzburg .....	A 16
A6	Schulungsmaßnahmen zum Thema Unterrichtsqualität.....	A 17
A7	Schulungsmaßnahmen zum Thema <i>Beobachtung</i> .....	A 19
A8	Fragebogenteil C: Kategorisierung der offenen Fragen.....	A 21
A9	Anhangstabellen.....	A 23

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Didaktisches Sechseck nach Meyer .....	29
<b>Abbildung 2:</b> Angebot-Nutzungs-Modell .....	34
<b>Abbildung 3:</b> Zur Begegnung von Theorie und Praxis .....	51
<b>Abbildung 4:</b> Adaptiertes Modell professioneller Handlungskompetenz von (Praxis)- Lehrkräften .....	54
<b>Abbildung 5:</b> Modell des 3-Ebenen-Mentoring .....	59
<b>Abbildung 6:</b> Phasen im reflexiven Praxisgespräch.....	60
<b>Abbildung 7:</b> Beobachtungsverhalten der Praxislehrpersonen nach dem TZI-Modell .....	113
<b>Abbildung 8:</b> Grafische Darstellung der Ratings Fragebogen Teile A und B zum Messzeitpunkt 1.....	178
<b>Abbildung 9:</b> Grafische Darstellung der Ratings Fragebogen Teile A und B zum Messzeitpunkt 2.....	180

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Erklärungsmodell schulischer Leistungen nach Walberg .....	19
<b>Tabelle 2:</b> Thesen guten Unterrichts nach Weinert.....	20
<b>Tabelle 3:</b> Unterrichtsqualität nach Brophy .....	20
<b>Tabelle 4:</b> Bedeutende Faktoren von Schüler/innenleistungen nach Wang, Haertel und Walberg .....	23
<b>Tabelle 5:</b> Unterrichtsqualität nach Ditton .....	25
<b>Tabelle 6:</b> Prinzipien guten Unterrichts nach Astleitner.....	26
<b>Tabelle 7:</b> Unterrichtsqualität nach Reusser .....	28
<b>Tabelle 8:</b> Unterrichtsqualität nach Meyer.....	30
<b>Tabelle 9:</b> Kennzeichen guten Unterrichts nach Helmke .....	37
<b>Tabelle 10:</b> Unterrichtsqualität nach Lipowsky .....	41
<b>Tabelle 11:</b> Wirkungskomponenten nach Hattie .....	42
<b>Tabelle 12:</b> Leitfaden für die Schulpraktischen Studien .....	65
<b>Tabelle 13:</b> Curriculumsübersicht Studiengang Volksschule .....	66
<b>Tabelle 14:</b> Nach Dimensionen differenzierte Formen der Beobachtungen.....	91
<b>Tabelle 15:</b> Übersicht über mögliche Fehlerquellen in der Beobachtung.....	96
<b>Tabelle 16:</b> Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung im Kontinuum von Hospitation .....	111
<b>Tabelle 17:</b> Stichprobe der Praxislehrer/innen.....	140
<b>Tabelle 18:</b> Stichprobe der Studierenden des 1. Semesters.....	141
<b>Tabelle 19:</b> Übersicht über die Fragebogenabschnitte.....	148
<b>Tabelle 20:</b> Operationalisierung des Konstrukts <i>Strukturiertheit von Unterricht</i> .....	154
<b>Tabelle 21:</b> Operationalisierung des Konstrukts <i>Methodenvielfalt</i> .....	155
<b>Tabelle 22:</b> Kategorisierung der offenen Fragen - Fragebogenteil C .....	156
<b>Tabelle 23:</b> Kategorisierung der offenen Fragen - Fragebogenteil D .....	157
<b>Tabelle 24:</b> Fragen zur Person .....	159
<b>Tabelle 25:</b> Darstellung des Untersuchungsablaufs.....	162
<b>Tabelle 26:</b> Faktoren.....	167
<b>Tabelle 27:</b> Zusammenfassung der Ergebnisse.....	169



**Tabelle 28:** Varianzenvergleiche zu Hypothese  $H_{23}$ .....176

## Abkürzungsverzeichnis

Im Sinne der Vollständigkeit enthält das Abbildungsverzeichnis auch Begriffe, die verständlich und bekannt sind. In der Arbeit wurden die Begriffe teils mittels Abkürzung, teils in der Langform verwendet. Das Abkürzungsverzeichnis umfasst keine Erklärung der Begriffe.

a.a.O.	am angegebenen Ort (das bedeutet, dass bei der Zitierung von Literatur sich der vollständige Titel des zitierten Werks in der vorangegangenen Anmerkung befindet)
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
ASO	Allgemeine Sonderschule
AStO	Akademien-Studienordnung
AV	Abhängige Variable
bifeb	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
BM BF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMUKA	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
BSL	Besuchschullehrer/in, Besuchschullehrkraft
CLE	Common Language Effect Size Indicator
et al.	et alii (und andere Autoren)
etc.	et cetera
<i>d</i>	Abkürzung für Effektstärke (Cohens <i>d</i> )
HS	Hauptschule
IG	Interventionsgruppe
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KG	Kontrollgruppe
MW	Mittelwert
n/N	Anzahl der Teilnehmer/innen an der Studie
NMS	Neue Mittelschule
<i>p</i>	Abkürzung für Signifikanzwert
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
PLP	Praxislehrperson, Praxislehrpersonen
o.J.	ohne Jahr
<i>r</i>	Korrelationskoeffizient
SCHOLASTIK	Grundschulstudie: Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen
SD	Standardabweichung (standard deviation)
[sic!]	auf veraltete Schreibweise in Zitaten wird so hingewiesen

## Abkürzungsverzeichnis

TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UV	Unabhängige Variable
Var	Varianz
VS	Volksschule

## Zitierhinweis

Die nachfolgenden Ausarbeitungen stützen sich bezüglich gendergerechtem Sprachgebrauch auf die Empfehlungen des österreichischen Bundeskanzleramts (2012)<sup>1</sup>. Direktzitate wurden originalgetreu von den jeweiligen Autorinnen und Autoren übernommen und nicht in die neue Rechtschreibung beziehungsweise den gendergerechten Sprachgebrauch überführt. Tabellen und Abbildungen wurden aus ökonomischen Gründen in Schriftgröße 11 verfasst, Blockzitate wurden eingerückt, mit einem Zeilenabstand von 1,15 pt versehen und kursiv geschrieben.

Für Lehrkräfte, die Studierende an ihren Schulen in der praktischen Ausbildung begleiten, werden in der vorliegenden Arbeit, soweit es die Beschreibung der Praktika an der Pädagogischen Hochschule Salzburg als auch die empirische Untersuchung betrifft, die Begriffe *Praxislehrer/in*, *Praxislehrperson* (PLP) beziehungsweise *Besuchschullehrer/in*, *Besuchschullehrkraft* (BSL) alternierend verwendet.

---

<sup>1</sup> Bundeskanzleramt, Bundesministerin für Frauen und öffentlicher Dienst, 2012. In dieser Arbeit werden sowohl die weibliche als auch die männliche Form nach den Richtlinien des Österreichischen Bundesministeriums für Frauen und öffentlicher Dienst genannt und anlassgegeben alternierend verwendet. Der Begriff *Praxislehrkräfte*, *Besuchschullehrkräfte*, *Lehrkräfte* bzw. *Lehrende und Studierende* umfasst sowohl die weiblichen als auch die männlichen Personen. Wird das männliche oder das weibliche Geschlecht als grammatikalisches Geschlecht verwendet, ist selbstverständlich die weibliche beziehungsweise die männliche Form eingeschlossen.

## Zusammenfassung

*Eine explorative Studie im Bereich der Ausbildung von Praxislehrpersonen, die Studierende in den Schulpraktischen Studien begleiten.*

Die Untersuchung beleuchtet die Fragen, welches Wissen angehende Praxislehrpersonen über Unterrichtsqualität, über die Kriterien der wissenschaftlichen Beobachtung für die Betreuung von Studierenden mitbringen und wie sie dieses Wissen konkret anwenden. Weiters interessiert, ob diese Kenntnisse durch speziell konzipierte Ausbildungskurse nachhaltig erweitert werden können. Mittels Fragebogen zu einem videografierten Unterrichtsauftritt einer Studentin wird erhoben, welche Kenntnisse die Untersuchungsteilnehmer/innen in den genannten Bereichen haben und wie weit ihr Ratingverhalten von einem Expertinnen-/Expertenrating abweicht. Nach einschlägigen Schulungen zu den angeführten Themenbereichen wird in zwei weiteren Fragebogenuntersuchungen, eine einen Tag nach der Schulung, die andere nach sechs Monaten, erhoben, wie sich das genannte Wissen und das Ratingverhalten verändert haben. Es wird davon ausgegangen, dass Ausbildungskurse bei Praxislehrpersonen eine Erweiterung des Wissens in Hinblick auf wichtige Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hervorrufen und dass sie sich aufgrund der Ausbildungskurse in ihrem Ratingverhalten dem Expertinnen-/Expertenrating annähern. Die Ergebnisse zeigen, dass spezifische Schulungen in einzelnen Bereichen eine Wissenserweiterung bringen, das Ausgangswissen über Qualitätsmerkmale guten Unterrichts aber gering ist. Durch die Schulungen nähert sich der Übereinstimmungsgrad von 62 auf 69 Prozent an das Expertinnen-/Expertenrating an.

### Summary

*This is an exploratory study in the field of training of teaching mentors who accompany students in their practical trainings.*

The research analyses the questions, what knowledge a prospective teaching mentor has about the teaching quality, about the criteria of the scientific observation in mentoring students and how they apply that knowledge. It is of further interest, whether this knowledge can be effectively increased through specifically designed training

## Zusammenfassung

courses. The study participants level of knowledge in the mentioned areas as well as how far their ratings deviate from expert ratings are researched by means of a questionnaire to a videotaped lesson of a student teacher. After extensive trainings on the relevant topics two further questionnaire studies, the first one day after the training and the second one after six month, assess the changes in the applied knowledge and the ratings.

It is assumed that training courses for teaching mentors result in an increased knowledge in relation to important factors influencing the learning success of pupils and that their rating is getting closer to the expert rating due to the training courses. The study results show that targeted trainings in certain areas result in an increased knowledge, however that the knowledge on quality criteria of good teaching is low in the beginning. As a result of the trainings the level of conformity with the expert rating converges from 62 to 69 percent.

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit versteht sich als exemplarische Grundlagenforschung im Bereich der Schulpraktischen Studien und hat das Beobachtungsverhalten und das Wissen über Unterrichtsqualität von Praxislehrpersonen bei der Betreuung von Studierenden in der Schulpraktischen Ausbildung zum Thema. Die Arbeit basiert auf der Ausbildung von Praxislehrpersonen und der daraus folgenden Begleitung der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg im schulpraktischen Tun. Ziel war es, das Beobachtungsverhalten der Praxislehrpersonen bei der Arbeit mit Studierenden abzubilden und die Nachhaltigkeit von speziellen Teilen der Ausbildung der Praxislehrpersonen aufzuzeigen. Die gewonnenen Erkenntnisse leisten einerseits einen Beitrag für zukünftige curriculare Entwicklungsarbeit in der Praxislehrer/innenausbildung, andererseits ergänzen sie das übergeordnete Ziel, das noch wenig beforschte Gebiet der Schulpraktischen Studien – und hier speziell das Gebiet des Beobachtungsverhaltens der Praxislehrpersonen – durch wissenschaftliche Befunde zu erweitern und die Schulpraktische Ausbildung als einen wertvollen Teil der Lehrer/innenausbildung zu begreifen.

Diese Dissertation wäre nicht zustande gekommen ohne die Menschen, die mich bei diesem Prozess sowohl fachlich als auch persönlich begleitet, unterstützt und ermuntert haben. Mein Dank gilt all jenen Personen, die es mir ermöglicht haben, diese Aufgabe zu bewältigen. Meiner Familie, die mich immer wieder zum Durchhalten ermuntert hat und auf vieles verzichten musste, Frau DDr. Ulrike Kipman für ihre Unterstützung in statistischen Fragen und besonders meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Seibert, Universität Passau, danke ich für seine anregenden Ideen, seine motivierende Unterstützung und seine herzliche Begleitung. Ein besonderer Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer, Herrn Dr. Ferdinand Eder, für seinen kritischen Blick auf die erhobenen Daten und für seine fachkundigen Rückmeldungen.

Andrea Magnus, April 2015

# I EINLEITUNG

Die Arbeit beschäftigt sich mit den Themenbereichen Beobachtung, Unterrichtsqualität, Subjektive Theorien und Ratingverhalten von Praxislehrpersonen. Im Zuge der Arbeit wurde eine empirische Studie durchgeführt, um zu analysieren, über welches Wissen zu Unterrichtsqualität und zu wissenschaftlicher Beobachtung Praxislehrpersonen verfügen, ob spezifische Schulungen dieses Wissen nachhaltig verändern können und ob sich Praxislehrpersonen und Studierende des 1. Semesters, die unterschiedliche Berufserfahrung aufweisen, in ihrem Beobachtungsverhalten<sup>2</sup> unterscheiden. Aus den Fragestellungen wurden drei inhaltliche Hypothesen und daraus zehn statistische Hypothesen abgeleitet. Die Untersuchung beruht auf einem quasi-experimentellen Untersuchungsplan mit einer Vollerhebung von Ausbildungskursen für Praxislehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Insgesamt haben 94 Praxislehrpersonen, drei Expertinnen-/Expertengruppen sowie 61 Studierende der PH Salzburg an der quantitativen Erhebung teilgenommen. Die Studie umfasst drei Messzeitpunkte für die Praxislehrpersonen sowie jeweils einen Messzeitpunkt für die Expertinnen/Experten und die Studierenden. Gemäß den theoretischen Ausführungen im ersten Abschnitt der Arbeit kann eine Praxislehrperson den Lehrauftritt von Studierenden und die dazugehörigen Vor- und Nachbesprechungen gut beobachten und begleiten, wenn Sie entsprechende Kenntnisse über Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung hat, Reflexionsfähigkeit in Hinblick auf ihre Subjektiven Theorien zeigt und ihr Wissen in den dafür vorgesehenen Vor- und Nachbesprechungen dementsprechend einsetzen kann.

---

<sup>2</sup> Der Begriff *Verhalten* kann unterschiedlich definiert werden. Während die psychologische Definition von jeder physischen Aktivität spricht, die ein lebender Organismus ausübt, die auch das Wollen und Denken beinhaltet (vgl. Häcker & Stapf, 2009, S. 1060), bezieht sich die philosophische Definition auf den Behaviorismus und die Handlungstheorie (vgl. Mittelstraß, 1996, S. 506). In dieser Arbeit wird *Verhalten* als bewusstes Professionshandeln verstanden (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/verhalten.html> [Datum des Zugriffs 06.02.2015]).



# 1 Einführung in den Problemkreis

Erfolgreiches Lehrer/innenhandeln impliziert das Beobachten von Schüler/innen und Unterrichtssituationen sowie die Analyse, Interpretation und Weiterverarbeitung des Gesehenen. Um unterrichtliches Geschehen möglichst umfassend und differenziert erkennen, analysieren und interpretieren zu können, bedarf es Wissen über Unterrichtsqualität sowie über das *beobachtende Auge*. Während die Ergebnisse aus zahlreichen Studien<sup>3</sup> bereits eine Tendenz dahingehend erkennen lassen, dass erfolgreiche Lehrkräfte sowohl über fachliches, fachdidaktisches als auch pädagogisches Wissen verfügen, kommunikative und kognitive Fähigkeiten sowie Klassenführungs-kompetenz aufweisen, werden in Hinblick auf die Kompetenz, Unterrichtssituationen professionell wahrzunehmen, Defizite bei den Lehrkräften geortet. Das Beobachten gilt für Menschen, die in pädagogischen Berufen tätig sind, als Grundkompetenz, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu begleiten und zu beraten, Verständnis aufzubauen, Situationen zu erfassen, Unterricht zu planen und zu reflektieren, Diagnosen zu erstellen und Handeln zu erklären. Dazu ist es notwendig, verlässliche Informationen und zuverlässige Daten zu generieren. Unterrichtsbeobachtung gilt als wichtiger Bestandteil der Lehrer/innentätigkeit und stellt für Praxislehrpersonen, die Studierende in ihrer Schulpraktischen Ausbildung begleiten, die Basis für die Unterrichtsanalyse dar. Systematisches Beobachten ist eine wichtige „Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis“<sup>4</sup>, ist in den Lehrplänen<sup>5</sup> der österreichischen Pflichtschulen verankert, findet jedoch an den österreichischen Hochschulen nicht durchgehend seinen Niederschlag als gesonderte Lehrveranstaltung. Eine der Hauptaufgaben von Praxislehrpersonen ist die Beobachtung von Studierenden in ihrem unterrichtlichen Handeln, um mit auf den Beobachtungen aufbauendem Feedback die Studierenden in ihrer praktischen Ausbildung zu begleiten und zu fördern. Ohne systematische Beobachtung geschieht Feedback zufällig und basiert nicht auf tatsächlich erhobenen Daten. Bisher findet man kaum empirische Befunde über das Beobachtungsverhalten und das Wissen über systematische Beobachtung und Unterrichtsqualität von

---

<sup>3</sup> vgl. Helmke, 2007a; Hill, Rowan & Ball, 2005; Muijs & Reynolds, 2001; Weinert, 2001; Rosenshine & Stevens, 1986

<sup>4</sup> Topsch, 2002, S. 97

<sup>5</sup> abzurufen unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.html> [Datum des Zugriffs: 25.10.2014]

Praxislehrpersonen. Die Gründe dafür sind einerseits in den mangelnden Messinstrumenten für diesen speziellen Teil der Praktikumsbegleitung als auch darin zu suchen, dass speziell das Beobachtungsverhalten von Praxislehrer/innen noch wenig erforscht ist.

## 1.1 Problemstellung

In der Ausbildung zukünftiger Pflichtschullehrerinnen –und lehrer in Österreich nehmen die Schulpraktischen Studien einen besonderen Stellenwert ein. Neben den wöchentlich abzuhaltenden Tagespraktika in den ersten fünf Semestern sind noch jeweils ein zweiwöchentliches Blockpraktikum im vierten und fünften Semester sowie ein geblocktes Tagespraktikum im 6. Semester mit den dazugehörigen Lehrveranstaltungen ein wichtiger Teil der Ausbildung. Die Studierenden absolvieren idealerweise die Praktika in unterschiedlichen Schulen bei unterschiedlichen Lehrkräften, um in viele verschiedene Bereiche und Praxissituationen Einblick zu erhalten. Die Praxislehrerinnen und –lehrer<sup>6</sup> bieten Modelle durch Hospitationsstunden, besprechen mit den Studierenden die zu absolvierenden Unterrichtsstunden, begleiten die Studierenden in ihrem Tun, beobachten die gehaltenen Unterrichtsstunden und reflektieren die Arbeit der Studierenden in einer dafür vorgesehenen Nachbesprechungsstunde und bewerten die Planungsarbeiten und beobachteten Unterrichtsauftritte. Lehrerinnen und Lehrern, die in der Ausbildung der Studierenden an den Praxisschulen<sup>7</sup> arbeiten, kommt somit eine besondere Aufgabe zu. Um als Praxislehrperson arbeiten zu können, brauchen die Lehrerinnen und Lehrer eine spezielle Ausbildung.<sup>8</sup> Diese Ausbildung ist an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen nicht einheitlich geregelt. Die Pädagogische Hochschule Salzburg, die für die Datengewinnung dieser Arbeit herangezogen wurde, verlangt von angehenden Praxislehrpersonen eine mindestens fünfjährige Praxiserfahrung in der Lehre im Pflichtschulbereich, die Befürwortung der zuständigen Schulleitung sowie der Schul-

---

<sup>6</sup> Im deutschen Sprachraum werden Lehrpersonen, die Studierende im Praktikum begleiten je nach Ausbildungsinstitution Praxislehrer/in, Praxislehrkraft, Praxisperson, Praxisleiter/in oder auch Mentor/in genannt.

<sup>7</sup> Als Praxisschulen bezeichnet man in Österreich jene Schulen, an denen Praxislehrpersonen Studierende der Pädagogischen Hochschulen in der Schulpraktischen Ausbildung betreuen.

<sup>8</sup> Diese Arbeit bezieht sich auf die Ausbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen für den Volksschul-, Sonderschul- und NMS-, bzw. Hauptschulbereich. Die Ausbildung der Lehrkräfte für den Gymnasial- und Oberstufenbereich ist in Österreich an den Universitäten angesiedelt und anders organisiert.

aufsicht, um die Ausbildung zur Praxislehrerin/zum Praxislehrer absolvieren zu können. Ausgebildete Praxislehrpersonen beobachten die Studierende bei ihren Lehrauftritten. Diese Beobachtungen dienen als Grundlage für das Rückmeldegespräch.

Beobachtungskompetenz von Lehrkräften gilt als wichtige Voraussetzung für qualifiziertes Lehrer/innenhandeln und wird als erlernbare Kompetenz betrachtet.<sup>9</sup> Übertragen auf die Tätigkeit von Praxislehrpersonen wird Beobachtungskompetenz auch für die Begleitung von Studierenden und dabei insbesondere als Basis für Rückmeldegespräche und weiterfolgend als Grundlage für die Beurteilung benötigt.

Beobachtungskompetenz ist eine Möglichkeit, die Wirklichkeit theoretisch zu erfassen und gilt als Grundlage professioneller Handlungskompetenz. In der Lehrer/innenbildung und bei bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften werden diesbezüglich Defizite geortet.<sup>10</sup> Dieses Problem lässt sich folglich auch auf den Bereich der Praxislehrerinnen und Praxislehrer ausdehnen.

## 1.2 Pädagogische Relevanz und Erkenntnisinteresse

Lehrerinnen und Lehrer brauchen eine Vielzahl an Kompetenzen und Eigenschaften, um den täglichen Herausforderungen in der Schule gerecht zu werden. Der neuseeländische Unterrichtsforscher John Hattie wertete Daten aus über 50.000 Einzelstudien aus, um Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu bestimmen. Neben 50% personaler Voraussetzungen und 20%, die sich auf den Einfluss von Peergroups, der häuslichen Umgebung, der Schule sowie der Schulleitung begründen sieht Hattie den Anteil der Lehrerinnen und Lehrer als Wirkungsfaktor auf den Lernerfolg mit 30%. Nicht ausreichend qualifizierte Lehrer/innen rufen demnach bei ihren Schüler/innen eine drei- bis viermal schlechtere Leistung hervor als ihre gut qualifizierten Kolleginnen und Kollegen.<sup>11</sup>

Die Schulpraktische Ausbildung von Studierenden ist eng mit Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben verknüpft. Unterrichtsauftritten von angehenden Lehrkräften gehen ausführliche schriftliche Planungen voran, die sich auf didaktische und

---

<sup>9</sup> vgl. Päßler, Hell & Schuler, 2011; Abel, Lunkenbein & Rahm, 2007; Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel, 2002; Goodwin, 1994

<sup>10</sup> vgl. de Boer & Reh, 2012; Helmke & Schrader, 2006

<sup>11</sup> vgl. Hattie, 2013, S. XI; Steffens, 2013, S. 7

fachdidaktische Modelle stützen. Die abgehaltenen Unterrichtssequenzen werden von den zuständigen Praxislehrpersonen beobachtet und analysiert. Diese Begleitung der Studierenden geschieht „[...] in beträchtlicher Abhängigkeit von der Qualität der Mentorenbetreuung.“<sup>12</sup> Die in der österreichischen Pflichtschullehrer/innenausbildung aktuell noch hohe Bedeutung der Schulpraktischen Ausbildung an den dafür vorgesehenen Praxisschulen verlangt demnach gut ausgebildete Praxislehrpersonen, die die Studierenden in ihrer Schulpraktischen Ausbildung professionell begleiten können. Allerdings gibt es in Österreich keine Richtlinien beziehungsweise Vorgaben, wie die Ausbildung der dafür benötigten Praxislehrpersonen aussehen soll beziehungsweise welche Kompetenzen diese für die Betreuung der Studierenden brauchen. Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen haben nur zum Teil veröffentlichte Curricula ihrer Praxislehrer/innenausbildung. Brenn et al. als auch Gastager, Hascher und Schwetz sowie Hascher<sup>13</sup> geben einen guten Überblick über Grundlagen und Modelle der Schulpraktischen Ausbildung und befassen sich eingehend mit deren Abläufen, Problemen und Handlungsbereichen.

Diese Ausführungen zeigen die Wichtigkeit der Lehrperson im unterrichtlichen Geschehen und der Praxislehrperson in der Studierendenbetreuung auf und lassen einen Rückschluss zu auf die Bedeutung der Ausbildung der angehenden Praxislehrerinnen und -lehrer. Mangelnde theoretische Beschreibungen für diesen speziellen Bereich der Forschung begründen auch die Wahl der Autorin für den empirischen Forschungszugang. Für die vorliegende Arbeit interessiert besonders, wie Praxislehrpersonen den Unterrichtsauftritt von Studierenden beobachten und einschätzen und ob sie lernwirksame Merkmale des Unterrichts wahrnehmen und benennen können.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Themengebiet *Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum*. Sie greift damit das Thema der Schulpraktischen Ausbildung auf, das – besonders in der Ausbildung der österreichischen Pflichtschullehrer/innen – als eine zentrale Drehscheibe in der Lehrer/innenausbildung und als Nahtstelle zwischen

---

<sup>12</sup> Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 14

<sup>13</sup> vgl. Hascher, 2011; Gastager, Hascher & Schwetz, 2007; Brenn, Buchberger, Eichelberger, Freund, Klement, Harb, ... Teml, 1991

Einführung in den Problemerkis

theoretischer Ausbildung und praktischem Tun angesehen wird.<sup>14</sup> So betrachtet diese Studie die Arbeit der Praxislehrer/innen, die Anforderungen an ihr Tun, welche Voraussetzungen sie für dieses mitbringen und ob sie ihr Tun nach speziellen Ausbildungsinhalten verändern.

Die Arbeit gliedert sich in drei Bereiche:

I Einleitung

II Theoretischer Bezugsrahmen

III Empirische Untersuchung

Teil I führt in den Problemerkis ein, Teil II beschreibt den theoretischen Rahmen, der für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung ist. In Kapitel 2 werden *Theorien und Befunde zur Unterrichtsqualität* vorgestellt, die einen Bogen spannen von den 1980er Jahren bis ins Jahr 2012, wobei besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsmerkmale von Helmke und Meyer gelegt wird, da sich die empirische Untersuchung auf zwei der von ihnen aufgestellten Merkmalen der Unterrichtsqualität bezieht.

Teil II beinhaltet des Weiteren eine ausführliche Beschreibung der *Schulpraktischen Studien* in Österreich, mit besonderem Bezug zur Pädagogischen Hochschule Salzburg, an der die empirische Untersuchung durchgeführt wurde. Um die Forschungsfragen zu präzisieren, folgen die Kapitel *Beobachtung und Unterrichtsbeobachtung*. Den letzten Teil des Theoretischen Bezugsrahmens bilden die *Überzeugungen und Subjektiven Theorien im Lehrer/innenhandeln*.

Teil III, die *Empirische Untersuchung*, beginnt mit den Fragestellungen und der Herleitung der Hypothesen und beschäftigt sich in Kapitel 8 mit der Methode, insbesondere der Darstellung des *Untersuchungsdesign* und der Stichprobe. In Kapitel 9.1 wird das Untersuchungsinstrument genauer beleuchtet, um im nachfolgenden Kapitel 10 eine *Reflexion von Schwierigkeiten und Fehlern bei der Untersuchung* anzustellen. Die angewendeten Statistischen Auswertungsverfahren befinden sich in Kapitel 11. Im anschließenden Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt und

---

<sup>14</sup> vgl. Seyfried, 2002, S. 40

Einführung in den Problemkreis

interpretiert. Im abschließenden Kapitel 13 werden die gewonnen Erkenntnisse zusammengefasst, einer Diskussion unterzogen und Schlussbetrachtungen angestellt.

## II THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

### 2 Theorien und Befunde zur Unterrichtsqualität

Der Qualitätsbegriff ist mangels allgemein festgelegter Definition schwierig festzulegen. Nach Heid ist „[...] Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefaßt wird – keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes [...]“<sup>15</sup>

Weinert, Schrader und Helmke<sup>16</sup> definieren Unterrichtsqualität als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt.“<sup>17</sup>

„Guter Unterricht lässt sich umschreiben als ein Unterricht, in dem der Unterrichtsgegenstand inhaltlich klar und verständlich erarbeitet und präsentiert wird, in dem an das Vorwissen und an die vorhandenen Konzepte der Lernenden angeknüpft wird und in dem die Lernenden durch herausfordernde Fragen und Aufgaben dazu angeregt werden, vertieft über den Unterrichtsgegenstand nachzudenken und sich mit ihm auseinanderzusetzen.“<sup>18</sup>

Für Clausen<sup>19</sup> enthält der Begriff der Unterrichtsqualität eine Wertung, die über den Qualitätsbegriff hinaus pädagogische Norm- und Wertvorstellungen mit dem Ziel der kognitiven Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beinhaltet.

Betrachtet man den Qualitätsbegriff losgelöst vom schulischen Kontext aus der Sicht von Kundinnen und Kunden, so muss man die Qualitätsdefinition nach DIN EN ISO 8402:1994 als „Die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ anführen.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> Heid, 2000, S. 41

<sup>16</sup> vgl. Weinert, Schrader & Helmke, 1989

<sup>17</sup> a.a.O., S. 899

<sup>18</sup> Lipowsky, 2011, S. 11

<sup>19</sup> vgl. Clausen 2002, S. 15

<sup>20</sup> <http://www.quality.de/lexikon/qualitaet.htm> [Datum des Zugriffs: 04.07.2014]. Die Auswahl der unterschiedlichen Definitionen von Qualität bzw. Unterrichtsqualität zeigt die Schwierigkeit der Eingrenzung besonders für den Bereich Unterricht. Der Qualitätsbegriff nach DIN EN ISO 8402 zeigt

## 2.1 Unterricht und Unterrichtsqualität

Tuiskon Ziller erkannte bereits 1884, dass Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Zöglinge, wie sie damals genannt wurden, durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden dürfen, woraus geschlossen werden kann, dass dem Unterricht beziehungsweise der Unterrichtsqualität schon im 19. Jahrhundert im Sinne der Nachhaltigkeit von Lernprozessen große Bedeutung zugestanden wurde.<sup>21</sup>

Unterricht ist Hauptzweck der Schule. Durch Unterricht werden Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Fertigkeiten fachlicher, sozialer und persönlicher Art ausgestattet. Im österreichischen Schulrecht sind die Anzahl der Schuljahre, die jährlichen Unterrichtsstunden, der zu unterrichtende Lehrplan, die Anzahl der Lehrer/innenstunden, die Finanzierung, kurz die organisatorischen Voraussetzungen für Unterricht, geregelt.<sup>22</sup> Der Unterrichtsqualität wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, sie lässt sich jedoch nicht so einfach wie etwa die Anzahl der Unterrichtsstunden festlegen.

Die Forschung zur Unterrichtsqualität betrachtet den Begriff Unterrichtsqualität aus Sicht der Prozess-, der Produkt- und der Personenebene. Auf der Prozessebene wird die Qualität aus der Variablensichtweise betrachtet, der Untersuchungsgegenstand ist das Unterrichtshandeln. Auf der Produktebene liegt der Fokus am Output von Unterricht, der sich durch Schüler/innenleistungen abbildet. Forschungen im Bereich der Personenebene konzentrieren sich auf die Suche nach identifizierbaren

---

im Gegensatz zu den Definitionen für den Bereich Unterrichtsqualität keine einschränkende oder nur im Möglichkeitsbereich angesiedelte Erklärung. Weinert, Schrader und Helmke grenzen ihre Definition von Qualität auf die Leistungsauswirkung ein, Lipowsky geht detailliert auf die Unterrichtssituation ein, was sowohl Dynamik als auch Flexibilität beinhaltet, was bei der Definition von Weinert et al. fehlt. Die detaillierte Betrachtungsweise von Lipowsky schränkt nach Meinung der Autorin den Qualitätsbegriff zu sehr auf die kognitive Betrachtung ein. Clausen gelingt es in seiner Definition, den Norm- und Wertbereich zu integrieren. Die Autorin fasst den Begriff der Unterrichtsqualität weiter und versteht darunter eine Gesamtheit von Merkmalen, die sich auf den Lernprozess und das Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt.

<sup>21</sup> Ziller, 1884, S. 243. Tuiskon Ziller (1817-1882) war der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig. Der Gymnasiallehrer und habilitierte Jurist begann 1854 mit pädagogischen Vorlesungen, gründete das Pädagogische Seminar, welches er mit einer Übungsschule verband. Mit seiner 1856 veröffentlichten *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* gilt er als bedeutender Vertreter des Herbartianismus. Die Vertreter des Herbartianismus verhalfen der Pädagogik als selbstständige Disziplin mit eigenen Lehrstühlen an die Universitäten und etablierten zu den pädagogischen Seminaren Übungsschulen und setzten sich für die Fortbildung der Lehrer/innen ein. Ihr Anliegen war die soziale Hebung des Lehrberufs.

<sup>22</sup> abzurufen unter <https://www.ris.bka.gv.at>



persönlichen Merkmalen erfolgreicher Lehrer- und Lehrerinnen, deren pädagogische und professionelle Kompetenz.<sup>23</sup>

Betrachtet man die unterschiedlichen Forschungstraditionen zur Unterrichtsqualität, so lassen sich diese in die Forschungsbereiche *Didaktische Modelle*, *Schul- und Unterrichtsklimaforschung*, *Lehr-Lernforschung* sowie *Schulqualitätsforschung* untergliedern, wobei Helmke und Weinert sowie Gruehn diese Einteilung noch detaillierter darstellen. Während in der Schul- und Unterrichtsklimaforschung das Forschungsinteresse auf der Schüler/innen-Perspektive und deren Wahrnehmung von Unterricht liegt, konzentriert sich die Lehr-Lernforschung vorwiegend auf das Lehrer/innenhandeln. In den Anfängen der *Lehrer/innenforschung* wurde versucht, Eigenschaften erfolgreicher Lehrkräfte zu identifizieren. Da diese Forschungen erfolglos blieben, wurden sie von der *Prozess-Produkt-Forschung* abgelöst, die den Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsprozess und dem Unterrichtsertrag erforscht und Variable zu identifizieren versucht, die einen Einfluss auf die Schüler/innenleistung darstellen. Erweitert wurden diese Forschungen durch die *Expertiseforschung*, die nicht Charaktereigenschaften erfolgreicher Lehrkräfte identifiziert, sondern das Professionswissen, erweitert durch subjektive Lehr-Lerntheorien, erforscht. Ergänzung finden diese Forschungsansätze in Kontextvariablen, wie schulische und außerschulische Faktoren, Lehrer/innen- und Schüler/innenfaktoren. Die Schulqualitätsforschung zeigt vermehrt auf, dass nicht nur Merkmale erfolgreicher Schulen erforscht werden sollen, sondern dass dieser Forschungsbereich den Bereich der Unterrichtsqualität impliziert, um Rückschlüsse auf den Schulerfolg geben zu können.<sup>24</sup>

## 2.2 Begriffsklärungen

Nach dem Prozess-Produkt-Ansatz ist Unterricht dann erfolgreich, wenn der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmal und Lernerfolg empirisch nachweisbar ist. Qualitative Unterrichtsprozesse bedingen demnach qualitative Unterrichtsprodukte. Die Schwierigkeit der Qualitätsfestlegung liegt - wie im vorigen Absatz erwähnt - darin,

---

<sup>23</sup> vgl. Helmke, 2009, S. 22ff; Helmke, 2007b, S. 3; Clausen, 2002, S. 24f

<sup>24</sup> vgl. Helmke, 2009; Helmke, 2007b; Clausen, 2002; Ditton, 2002, Gruehn, 2000; Helmke & Weinert, 1997. Es zeigt sich hier die zeitliche Abfolge der Forschungstraditionen.

dass es nicht ausreicht, statistische Zusammenhänge zwischen einem Unterrichtsmerkmal und einem definierten Zielkriterium festzustellen, da vielschichtige Einflussgrößen Zusammenhänge in Frage stellen können. Erst wenn ein Unterrichtsmerkmal systematisch bei gleichzeitiger Konstanz anderer Merkmale variiert, kann man in experimentellen oder quasi-experimentellen Studien beziehungsweise auch in Längsschnittstudien Aussagen über die Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen tätigen.<sup>25</sup> Einen guten Überblick über experimentelle Studien findet man bei Klauer und Leutner sowie Wellenreuther.<sup>26</sup>

Definition des Begriffs *Merkmal* nach Helmke und Schrader<sup>27</sup>:

*Merkmale der Unterrichtsqualität sind Aspekte, mittels derer sich Unterricht und Lehrer-Schüler-Interaktionen beschreiben lassen. Es handelt sich um „Konstrukte“, d.h. gedankliche Ordnungsleistungen, die sich auf bestimmte Regelmäßigkeiten im beobachtbaren Verhalten beziehen. Solche Beschreibungen können mit hohem oder niedrigem Allgemeinheitsgrad vorgenommen werden (zum einen allgemein, abstrakt und situationsübergreifend, zum anderen konkret, situations- und verhaltensbezogen). Wenn hier von Merkmalen gesprochen wird, sind Variablen gemeint, also Größen, die in verschiedenen Ausprägungen variieren.<sup>28</sup>*

Merkmale sind in diesem Zusammenhang Variable, die in verschiedenen Ausprägungen vorkommen können. Als mögliche alternative Bezeichnungen findet man in der Literatur auch den Begriff *Bereich* oder *Qualitätsbereich*. Von *Prinzipien* spricht man erst, wenn wiederholte Forschungen gleiche Ergebnisse zeigen.<sup>29</sup>

Merkmalszusammenhänge sind in den Sozialwissenschaften meist probabilistisch oder statistisch, jedoch nicht deterministisch. Man kann nicht davon ausgehen, dass

---

<sup>25</sup> vgl. Helmke & Klieme, 2008, S. 308

<sup>26</sup> vgl. Klauer & Leutner, 2007; Wellenreuther, 2005

<sup>27</sup> vgl. Helmke & Schrader, 2010

<sup>28</sup> a.a.O., S. 82

<sup>29</sup> Mühlhausen (2011, S. 77) zeigt auf, dass unter dem Begriff *Merkmal* verschiedene Aspekte subsumiert werden, wie zum Beispiel beobachtbare Aspekte der Unterrichtsgestaltung, aber auch nicht beobachtbare sowie komplexe Konstrukte und schulische Rahmenbedingungen, die Lehrkräfte nur bedingt beeinflussen können, wie etwa die vorbereitete Umgebung. Eine Merkmalsausprägung mittels Beobachtung fest zu machen erscheint oftmals schwierig.

die Ausprägung eines Merkmals zwingend die gleiche Ausprägung eines anderen Merkmals ausmacht.<sup>30</sup>

Nach Meyer<sup>31</sup> sind Merkmale guten Unterrichts „[...] empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen.“<sup>32</sup> Gütekriterien hingegen sind Maßstäbe, die aufgrund von Forschungsergebnissen formuliert werden, um Unterrichtsqualität zu beurteilen. Sie enthalten bewusste Bewertungen für ein als wichtig empfundenenes Merkmal.<sup>33</sup>

Die Schwierigkeit der Unterrichtsqualitätsforschung liegt in der Merkmalsoperationalisierung, der fehlenden Konsistenz zwischen den Merkmalslisten als auch auf fachspezifischer Ebene. Es ist diffizil, aus einer Unzahl von nationalen und internationalen Einzelstudien ein Gesamtpuzzle zu erstellen. Hattie hat in seiner Meta-Studie diesen Versuch mit der Effektstärkenberechnung gestartet.<sup>34</sup> Die Effektstärke gibt Auskunft über die Stärke eines Effekts auf Outcome-Variablen, wie zum Beispiel die Schulleistung, wobei eine Effektstärke von  $d=1,0$  eine Steigerung um eine Standardabweichung bedeutet.<sup>35</sup> Auf die Schulleistung bezogen heißt das eine Verbesserung dieser, verbunden mit dem Lernfortschritt der Schülerin/des Schülers um zwei bis drei Jahre, der Verbesserung der Lernrate um 50% oder der Korrelation bestimmter Variablen, wie zum Beispiel Lernstrategien. Hattie führt neben der Effektstärke auch den CLE<sup>36</sup> an. Ist der CLE bei Lernstrategien 66% so bedeutet das, dass die Einführung von Lernstrategien wahrscheinlich bei 66 von 100 Schülerinnen und Schülern eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg haben wird.<sup>37</sup>

---

<sup>30</sup> vgl. Helmke & Schrader, 2006, S. 8

<sup>31</sup> vgl. Meyer, 2004

<sup>32</sup> a.a.O., S. 20. Meyer geht in seiner Definition weg von der rein kognitiven Sichtweise und erweitert den Bereich des Lernzuwachses um den nach Ansicht der Autorin wichtigen affektiven und sozialen Bereich.

<sup>33</sup> vgl. a.a.O.

<sup>34</sup> vgl. Hattie, 2013; Hattie, 2009

<sup>35</sup> Hattie (2013, S. 11) legt als Effektgröße  $d=0,2$  als klein,  $d=0,4$  als mittel und  $d=0,6$  als groß fest. Gleichzeitig warnt er vor der Interpretation der Effektstärken und deren Einfluss auf Verhaltensweisen. So kann zum Beispiel der Aufwand der Einführung einer Maßnahme, die mit einer großen Effektgröße identifiziert wurde, unverhältnismäßig groß zum Effekt sein, wiederum die Einführung einer Maßnahme mit kleinem Effekt verhältnismäßig einfach von statten gehen.

<sup>36</sup> CLE steht für Common Language Effect Size Indicator

<sup>37</sup> vgl. Hattie, 2013, S. 9ff

## 2.3 TIMSS und PISA – Auslöser für die Suche nach gutem Unterricht in Deutschland und Österreich?

Die überwiegend geisteswissenschaftliche Orientierung der Pädagogik und die daraus resultierende Forschung mit hermeneutischen Methoden wurde Mitte der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts in ihren Grundwerten erschüttert. Grund dafür waren die Ergebnisse der TIMSS-Studie, die dem deutschen Schulunterricht im internationalen Vergleich kein gutes Zeugnis ausstellten.<sup>38</sup> Es folgten die Ergebnisse der PISA-Studie, die die Kompetenzen der 15-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit untersuchte und noch schlechter für die deutschen und österreichischen Schülerinnen und Schüler ausfiel.<sup>39</sup> TIMSS und PISA zeigten sich als ausschlaggebend, dass eine *empirische* Wende in der Bildungsforschung eingeleitet wurde. Der Grundstein für die empirische Unterrichtsforschung wurde 1958 gelegt, als Wissenschaftler aus Europa und den USA die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) gründeten, um die bislang qualitative Forschungstradition in den Erziehungswissenschaften durch quantitative Forschungen zu ergänzen, um die nationale und internationale Vergleichbarkeit von Studien sicher zu stellen.<sup>40</sup> TIMSS und PISA ist gemein, dass sie sich auch der Lehrer/innenprofessionalität und Fragen des Unterrichts widmen und nicht nur kognitive Momentaufnahmen sind. Mit TIMSS, PISA und IGLU<sup>41</sup> wurde erstmals mit Konsequenz der Frage nach der nachweislichen Wirkung von Unterricht nachgegangen.<sup>42</sup>

## 2.4 Was ist *guter Unterricht*? Konzepte und Modelle

Von gutem Unterricht spricht die empirische Unterrichtsforschung dann, wenn ein kausaler Zusammenhang zwischen einem konkreten Unterrichtsmerkmal und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern empirisch nachgewiesen werden kann. Bei der Prozess-Produkt-Forschung wird das Prozessmerkmal Unterricht erfasst –

---

<sup>38</sup> TIMSS steht für Third International Mathematics and Science Study

<sup>39</sup> PISA steht für Programme for International Student Assessment

<sup>40</sup> vgl. Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel,..., Stanat, 2010, S. 11

<sup>41</sup> IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

<sup>42</sup> vgl. Apel & Sacher, 2007; Haider & Schreiner, 2006; Lange, 1999

zum Beispiel durch Beobachtung und / oder Fragebogen – und das Produkt, sprich Schüler/innenleistung, zum Beispiel mittels Testverfahren gemessen.<sup>43</sup>

Forschungen zum Thema Unterrichtsqualität und deren Bedeutung für die schulische Leistung von Schülerinnen und Schülern brachten in den 1960er und 1970er Jahren eher pessimistische Einschätzungen in Bezug auf die Einflussgröße des Unterrichts auf die schulische Leistung. Das familiäre Umfeld und die kognitiven Voraussetzungen des Individuums wurden für die Leistungserbringung verantwortlich gemacht.<sup>44</sup> Untersuchungen von Bloom<sup>45</sup> zeigten, dass für den Lernerfolg zur Hälfte die kognitiven Voraussetzungen des Individuums und zu je einem Viertel die Unterrichtsqualität sowie die affektiv-emotionalen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind.

Carroll<sup>46</sup> schuf mit seinem Modell, wie Lernerfolg erklärt werden kann, wohl eines der bekanntesten Werke. Das Modell geht davon aus, dass der Lernerfolg im Verhältnis der benötigten Lernzeit zur tatsächlich aufgewendeten Lernzeit steht. Dafür schaffte er fünf Klassen von Variablen: die aufgabenspezifische Begabung, die zugestandene Lernzeit, die Ausdauer, die Qualität des Unterrichts sowie die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen.<sup>47</sup>

Blooms Modell<sup>48</sup> schulischen Lernens ist stark beeinflusst von Carroll. Demnach können 90% der Lernenden eine gute Leistung erreichen, wenn ihnen genug Lernzeit zur Verfügung gestellt wird und daneben der Unterricht auf das Individuum zugeschnitten ist. Als unabdingbar sieht er die individuelle Lernstandsrückmeldung nach

---

<sup>43</sup> vgl. Helmke, 2009; Meyer, 2004

<sup>44</sup> vgl. Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, ..., Michelson, 1972; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et al., 1966

<sup>45</sup> vgl. Bloom, 1971

<sup>46</sup> vgl. Carroll, 1989, 1963; Carroll & Spearritt, 1967

<sup>47</sup> Der Faktor Lernzeit ergibt in den Untersuchungen Hatties (2013, 2009) eine mittlere Effektstärke auf den Lernerfolg. Allerdings beschränken sich die Ergebnisse nicht nur auf die den Lernenden zur Verfügung stehenden Zeit, um Aufgaben zu lösen, sondern betrachten die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit im Verhältnis zur tatsächlich genutzten Unterrichtszeit. Ditton (siehe Punkt 2.4.5 dieser Arbeit) gibt in seiner Erklärung zur Unterrichtsqualität detailliertere Angaben zur Unterrichtszeit, die in seinem Modell sowohl die verfügbare Zeit, die Lerngelegenheiten, die genutzte Lernzeit, die Inhaltsorientierung, die Lehrstoffbezogenheit, das Klassenmanagement sowie die Klassenführung beinhaltet.

<sup>48</sup> vgl. Bloom, 1971. Bloom erkennt in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, was vierzig Jahre später sein neuseeländischer Kollege Hattie auch als einen wichtigen Faktor für den Lernerfolg erforscht.

jeder Unterrichtseinheit sowie das Anbieten von Maßnahmen, wenn die Ziele von einzelnen nicht erreicht wurden.

Walberg entwickelte ein Produktivitätsmodell<sup>49</sup>, bei dem 15% der Varianz durch die Unterrichtsqualität erklärt werden konnte.

Treiber und Weinert<sup>50</sup> kritisieren an den Modellen von Carroll, Bloom und Walberg, dass einzelne Erklärungseinheiten, wie zum Beispiel die aktive Lernzeit mit verschiedensten Effektkriterien verknüpft wurden und andere Erklärungseinheiten wiederum unberücksichtigt blieben und noch dazu oftmals unterschiedlich operationalisiert wurden und deshalb nur eingeschränkt als Erklärungsmodelle für die Schulleistung anzusehen sind.

*Sie [die Modelle von Carroll, Bloom und Walberg] enthalten jedoch keine unmittelbaren Geltungsbehauptungen zur Erklärung von Schulleistungen. Keines dieser Modelle ist zudem bisher in seinen unmittelbaren Implikationen überprüft worden. Vielmehr wurden in der Regel einige Erklärungseinheiten (zum Beispiel zur aktiven Lernzeit) herausgelöst, mit wechselnden Effektkriterien verknüpft und in Feld- oder Experimentalstudien untersucht. Andere Erklärungseinheiten blieben hingegen, obwohl sie in den einzelnen Rahmenmodellen explizit aufgeführt sind, empirisch völlig unberücksichtigt oder doch vernachlässigt. Zudem wurden die jeweils thematisierten Erklärungseinheiten häufig verschieden operationalisiert.*<sup>51</sup>

Die Beantwortung der Frage nach dem *guten Unterricht* ist schwierig, da die empirische Unterrichtsforschung in den Geisteswissenschaften auf nationaler Ebene eine relativ neue Domäne ist und der Begriff *guter Unterricht* nicht exakt definiert ist. Bis zum Ende des letzten Jahrhunderts war die empirische Forschung zur Qualität von Unterricht im deutschen Sprachraum zurückhaltend. Die Frage nach Merkmalen von Unterrichtsqualität lässt sich im deutschsprachigen Raum bis in die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgen. So erstellte Brunnhuber<sup>52</sup> Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, wie das Prinzip der Zielorientierung, der Motivierung, der Strukturierung, der Aktivierung, der Angemessenheit sowie der Leistungssicherung,

---

<sup>49</sup> vgl. Walberg, 1981, S. 81ff

<sup>50</sup> vgl. Treiber & Weinert, 1982

<sup>51</sup> a.a.O., S. 262

<sup>52</sup> vgl. Brunnhuber, 1971

deren Bedeutsamkeit sich auch in den empirischen Forschungen des 21. Jahrhunderts wiederfinden.<sup>53</sup>

Der Schwerpunkt der Forschung wird seitdem auf die tatsächliche Wirkung im Vergleich zur angestrebten Wirkung von Unterricht, also der Effektivität sowie auf das Verhältnis von Wirkung und Ressourcen, der Effizienz gelegt. Im deutschen Sprachraum haben sich unter anderem die Unterrichtsforscher Weinert, Helmke und Meyer, Baumert, Ditton, Gruehn, Reusser und der Österreicher Astleitner ausführlich dem Thema der Unterrichtsqualität gewidmet.<sup>54</sup>

Dem Unterricht und dem daraus resultierenden Wissen der Schülerinnen und Schüler kommt eine besondere Bedeutung zu. Meyer und Helmke<sup>55</sup> haben zehn Merkmale guten Unterrichts definiert. Aber auch aus Publikationen von Haenisch oder Astleitner<sup>56</sup> kann man Gelingensbedingungen für guten Unterricht finden. Sie verwenden teilweise differente Begriffsbezeichnungen, Übereinstimmungen sind in den Kernbereichen erkennbar.<sup>57</sup>

Für Helmke ist die enthusiastische Lehrperson, die bei den Schülerinnen und Schülern die Neugierde weckt, die Begeisterung hervorrufen kann und als Modell dient, an der gelernt werden kann, eine wichtige Gelingensbedingung für guten Unterricht. Meyer sieht in der Lernumgebung – obwohl Forschungsergebnisse keine signifikanten Ergebnisse bringen – einen wichtigen Faktor für gelungenen Unterricht. Die vorbereitete Umgebung ist für ihn mehr als nur gestalteter Ort. Funktionale Einrichtung und ordentliches Lernwerkzeug sind unterstützende Maßnahmen im Unterricht. Meyer hebt besonders die klare Strukturierung des Unterrichts mit ihrer inhaltlichen Klarheit in den Vordergrund. Für Haenisch, der 16 Merkmale guten Unterrichts beschreibt, ist ein wichtiger Punkt, dass Schülerinnen und Schülern Mitbestimmung im Unterricht gewährt wird und dass Lösungswege unter den Schülerinnen und Schü-

---

<sup>53</sup> vgl. Brunnhuber, 1971, Kapitel I bis VI

<sup>54</sup> Die Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

<sup>55</sup> vgl. Helmke, 2006; Meyer, 2004

<sup>56</sup> vgl. Astleitner, 2002; Haenisch, 1999

<sup>57</sup> Helmke stützt sich bei seinen Merkmalen auf zahlreiche deutsche und amerikanische Studien, Meyer verwendet die amerikanischen Untersuchungsergebnisse von Brophy (2000) sowie die selben Ergebnisse wie Helmke, trotzdem stimmen sie in der Auflistung ihrer Merkmale bei nur vier Merkmalen – hoher Anteil echter Lernzeit, Klarheit / klare Strukturierung / inhaltliche Klarheit, Methodenvielfalt und lernförderliches Klima – genau überein.

lern gemeinsam diskutiert werden, während die Lehrperson in die Moderator/innen/en/rolle schlüpft. Lern- und Leistungssituationen sollen – folgt man dem Autor - getrennt werden, um nachhaltigen Lernerfolg gewährleisten zu können und dann die erstellten Arbeiten präsentiert werden. Haenisch<sup>58</sup> konzentriert sich bei seinen Merkmalen darauf, wie Wissenserwerb stattfinden kann und dass dabei eine Verbindung zwischen den Zielen der Schule und den Interessen der Schülerinnen und Schüler gefunden werden soll. Er hebt die Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt. Helmke<sup>59</sup> stellt verstärkt die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit mit ihren fachlichen, überfachlichen und nicht fachlichen Kompetenzen in den Vordergrund, um den Schülerinnen und Schülern in fachlichen und persönlichen Belangen Ansprechpartnerin beziehungsweise Ansprechpartner zu sein und die intrinsische und extrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler wecken zu können. Meyer<sup>60</sup> sieht die Notwendigkeit von individuellem Fördern, um speziell Risikogruppen Lernerfolge zu ermöglichen. Er legt viel Wert auf klare Strukturen, Abläufe, Kommunikation bei vorbereiteter Umgebung, förderliches Lernklima und intelligentes Üben.<sup>61</sup>

Den US-Amerikanern Wang, Haertel und Walberg<sup>62</sup> gelang es in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts, aus ca. 270 empirischen Untersuchungen mittels Inhaltsanalysen und Experten-Ratings die wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern herauszufiltern. Die Ergebnisse deuten auf die Wichtigkeit des *classroom managements* auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hin.

Unterrichtsmerkmale, wie Klassenführung und Zeitnutzung, Schülerorientierung, lernförderliches Klima, Motivierung, Üben, Wiederholen, Konsolidieren, Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit, Aktivierung, Umgang mit Heterogenität, Methodenviel-

---

<sup>58</sup> vgl. Haenisch, 1999, S. 2ff

<sup>59</sup> vgl. Helmke, 2003, S. 50ff

<sup>60</sup> vgl. Meyer, 2004, Kapitel 2

<sup>61</sup> Meyer gelingt es, ein für Lehrkräfte stringentes, nachvollziehbares Werk anzubieten, das die Persönlichkeit der Lehrerin/des Lehrers ausspart, da es bis heute äußerst schwierig erscheint, Persönlichkeitsmerkmale festzumachen, die eine erfolgreiche Lehrperson ausmachen.

<sup>62</sup> vgl. Wang, Haertel & Walberg, 1993, S. 249ff



falt, Wirkungs- und Kompetenzorientierung haben sich in diesen Studien als bedeutungsvoll für den Lernertrag herausgestellt.<sup>63</sup>

Besonders in den USA wird dem classroom management große Bedeutung zugestanden.<sup>64</sup> Die Wichtigkeit der Qualitätsmerkmale hängt immer vom Zielkriterium ab. Nach Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka<sup>65</sup> liefern die schulischen Effektivitätsforschungsergebnisse jedoch keine solide Basis, um die empirischen Befunde auch tatsächlich erklären zu können. Metastudien sehen sie allenfalls als Vorstufe zur systematischen theoretischen Konzepterstellung. Unterrichtsqualität ist für Klieme et al.<sup>66</sup> eine Moderatorvariable, die die Beziehung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern, der Lernzeit und dem Lernergebnis beeinflusst.

Es folgt eine chronologische Auflistung von Unterrichtsforschern und deren Forschungsergebnissen und Sichtweisen zu gutem Unterricht, die tabellarisch dargestellt werden. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt einen Einblick in deutschsprachige und englischsprachige Forschungsbefunde.

#### 2.4.1 Unterrichtsqualität nach Walberg

Walberg<sup>67</sup> gelang es 1981 erstmals, eine logische Ordnung für die verschiedenen theoretischen Forschungsstile sowie empirischen Untersuchungen zur Erklärung schulischer Leistung zu finden. Er benennt neun Produktivitätsfaktoren, die er in drei Variablenklassen zur Aufklärung schulischer Leistung eingliedert.

---

<sup>63</sup> vgl. Helmke, Goellner, Kleinbub, Schrader & Wagner, 2008

<sup>64</sup> Amerikanische Unterrichtsforscher sprechen von *classroom management* während im deutschen Sprachgebrauch der Begriff *Klassenführung* beziehungsweise *Klassenmanagement* verwendet wird. Es existiert keine einheitliche Übersetzung des Begriffs *classroom management*. Eine Gleichsetzung der Begriffe *classroom management* und *Klassenführung* ist sowohl nach Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner (2002), die darauf hinweisen, dass Klassenführung hauptsächlich mit effektiver Zeitnutzung und klaren Regeln nur als ein Teil des classroom management verstanden wird, als auch nach Schönbacher (2008) nicht möglich und mit Fehlern behaftet. Klassenführung ist ein Merkmal, das in Wechselbeziehung zu anderen Merkmalen steht. Gute Klassenführung kann nicht über schlecht vorbereiteten Unterricht, der nicht auf die Bedürfnisse und Kognitionen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, hinwegtäuschen.

<sup>65</sup> vgl. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006, S. 127ff

<sup>66</sup> a.a.O.

<sup>67</sup> vgl. Walberg, 1981

**Tabelle 1:** Erklärungsmodell schulischer Leistungen nach Walberg

persönliche Schüler/innenmerkmale	kognitive Merkmale Motivation
Unterrichtsmerkmale	Quantität und Qualität des Unterrichts
Umweltmerkmale	Familie, Schule und Klasse, Peergroups, Massenmedien

#### **2.4.2 Unterrichtsqualität nach Weinert**

Weinert<sup>68</sup> bezieht sich auf die vier Grundkompetenzen für Lehrkräfte: die fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenz und erstellt fünf Thesen guten Unterrichts und die dafür notwendigen, nachstehend angeführten, Qualifikationen der Lehrkräfte.

---

<sup>68</sup> vgl. Weinert, 1998

**Tabelle 2:**Thesen guten Unterrichts nach Weinert

These 1	Variable Unterrichtsgestaltung, um spezifische pädagogische Situationen und individuelle Schüler/innenvoraussetzungen handhaben zu können.
These 2	In einem guten Unterricht wird mehr gelernt als gelehrt.
These 3	Unterricht kann unterschiedlich, aber nicht beliebig gestaltet werden.
These 4	Anforderungen an die Lehrer/innenpersönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler/innen in didaktischer, pädagogischer und menschlicher Hinsicht individuell zu unterstützen</li> <li>- Freude am Umgang und an der Erziehung von Kindern und Jugendlichen</li> <li>- Frustrations- und Misserfolgstoleranz</li> </ul>
These 5	Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissenschaftliches und curriculares Verständnis über den Lehrstoff<sup>69</sup></li> <li>- Klassenführung</li> <li>- Diagnostische Urteilsfähigkeit</li> <li>- Didaktische Kompetenz</li> </ul>

### 2.4.3 Unterrichtsqualität nach Brophy

Brophy & Good<sup>70</sup> haben internationale Forschungsergebnisse zusammengetragen und aufgezeigt, was Lehrkräfte dazu beitragen können, dass Schüler/innen einen

<sup>69</sup> Weinert betont das wissenschaftliche und curriculare Verständnis für den Lehrstoff. Ein Vergleich mit den Forschungsergebnissen Hatties (2009) zeigt, dass dieser zwanzig Jahre später nicht das Fachwissen als essentiell für den Lernerfolg von Schüler/innen sieht, sondern den Fokus auf das pädagogische Wissen legt. Bei Weinert fehlt das speziell im 21. Jahrhundert wichtige *pädagogisch psychologische Wissen* der Lehrperson.

<sup>70</sup> vgl. Brophy & Good, 1986

Lernzuwachs erfahren. Nachstehende Auflistung zeigt die von Brophy<sup>71</sup> aufgestellten Kernvariablen für guten Unterricht.

**Tabelle 3:** Unterrichtsqualität nach Brophy

<b>Unterrichtsqualität nach Brophy</b>	<b>Übersetzung nach Helmke<sup>72</sup></b>
a supportive classroom climate	unterstützendes Klima im Klassenzimmer
opportunity to learn	Lerngelegenheiten
curricular alignment	Orientierung am Lehrplan
establishing learning orientations	Aufbau einer Lern- und Aufgabenorientierung
coherent content	innerer Zusammenhang der Inhalte
thoughtful discourse	gut durchdachter Unterrichtsplan
practice and application activities	Übung und Anwendung
scaffolding students task engagement	Unterstützung der Lerntätigkeit
strategy teaching	Lehren von Strategien
co-operative learning	kooperatives Lernen
Goal-oriented Assessment	kriteriumsorientierte Beurteilung
achievement expectations	Leistungserwartungen

#### **2.4.4 Unterrichtsqualität nach Wang, Haertel, Walberg**

Wang, Haertel und Walberg<sup>73</sup> fanden aufgrund von Metastudien, Expert/innen/enbefragungen und Inhaltsanalysen heraus, dass classroom management in etwa dieselbe mittlere Effektstärke und damit praktische Bedeutsamkeit für das

---

<sup>71</sup> vgl. Brophy, 2000. Brophy geht auf den nach Ansicht der Autorin wichtigen Punkt der Unterstützung der Lernenden ein, der besondere Bedeutung für Kinder hat, die diese Unterstützung im häuslichen Umfeld nicht erfahren. Dieses Merkmal wird so von anderen Autoren nicht genannt.

<sup>72</sup> Helmke, 2003, S. 123

<sup>73</sup> vgl. Wang, Haertel & Walberg, 1993

Lernen aufweist wie kognitive Fähigkeiten oder familiärer Hintergrund. Der Begriff der Unterrichtsqualität geht auf diese Forschungsergebnisse zurück. Klassenführung sowie die Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion sind bedeutsam für den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern. Wang, Haertel und Walberg bieten jedoch keine Rahmentheorien, die diese Ergebnisse systematisieren können an, was eine Vorhersage beziehungsweise Erklärung von Schulleistung ermöglicht.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Die empirische Unterrichtsforschung ist in den letzten Jahren dazu übergegangen, solche Rahmenbedingungen und Konzepte zu erstellen, um Forschungsergebnisse dementsprechend einordnen zu können. So wird zum Beispiel im Bereich Mathematik von einer konstruktivistischen Lernauffassung ausgegangen, mit der die Untersuchungsergebnisse verglichen werden. Klieme, Schümer und Knoll (2001) haben für den Bereich Mathematik drei Dimensionen der Unterrichtsqualität für einen Lernzuwachs festgelegt: effiziente Nutzung der Unterrichtszeit bedingt durch Klassenführung und Strukturiertheit, Schaffung von Möglichkeiten für inhaltlich bedeutungsvolles Lernen und Förderung der Problemlösestrategien sowie das Aufbereiten eines unterstützenden Lernklimas. Die Dimensionen werden unter den Begriffen Effizienz – Kognitive Aktivierung – Schülerorientierung festgelegt. Klieme et al. (2006) haben diese drei Basisdimensionen in nachfolgenden Forschungen an Lernmotivationstheorien sowie Theorien des fachlichen Lernens angebunden und erweitert auf: Klassenführung, Regelklarheit und Struktur, Kognitive Aktivierung, unterstützendes Unterrichtsklima.

**Tabelle 4:** Bedeutende Faktoren von Schüler/innen/leistungen nach Wang, Haertel und Walberg

<b>Bedeutende Faktoren von Schülerleistungen mit Rangordnungen<sup>75</sup></b>
home and community educational context peer group (level of peers academic aspiration) [8] home environment and parental support (parental involvement in homework) [4]
school demographics, culture, climate, policies and practices school culture (ethos conducive to teaching and learning) [10]
design and delivery of curriculum and instruction curriculum design (materials employ advance organizers) [13]
classroom practices classroom instruction (clear and organized instruction) [12] quantity of instruction (time on task) [9] classroom assessment (assessment as frequent integral of instruction) [15] student and teacher social interactions (positive responds on each other) [5] classroom management (strategies to maintain active participation by all students) [1] student and teacher academic interactions (frequent calls for extended, substantive responses) [14] classroom climate (cohesiveness, common interests and values, cooperative goals) [11]
student characteristics social and behavioral [6] motivational and affective [7] cognitive [3] metacognitive [2]

### 2.4.5 Unterrichtsqualität nach Slavin und Ditton

Slavin<sup>76</sup> hat auf Basis der Arbeiten von John Carroll<sup>77</sup> ein Vier-Punkte-Modell entwickelt, sein Modell erfolgreichen Unterrichts. Slavins QUAIT-Modell enthält die vier Komponenten *quality of instruction*<sup>78</sup> (Unterrichtsqualität), *appropriate levels of instruction* (Angemessenheit), *incentive* (Motivierung) und *time* (Unterrichtszeit).

<sup>75</sup> Wang et al., 1993 nach Ditton 2000, S. 87

<sup>76</sup> vgl. Slavin, 1994, 1987

<sup>77</sup> vgl. Carroll, 1989, 1963; Carroll & Spearritt, 1967

<sup>78</sup> Die Übersetzung von *Quality of instruction* als *Unterrichtsqualität* ist irreführend, da bisher der Begriff *Unterrichtsqualität* als Oberbegriff benutzt wurde. *Quality of instruction* beinhaltet nach Ansicht der Autorin nur einen eingeschränkten Bereich von Unterricht. Erst im Nachfolgemodell von Ditton gibt es eine klarere Beschreibung.

Die vier Teile des Modells von Slavin spiegeln die veränderbaren Elemente des Modells nach Carroll<sup>79</sup>. Die vier Komponenten sieht Slavin wie einzelne Glieder einer Kette, die zusammengehören. Effektiver Unterricht ist nicht bloß gutes Lehren. Es kann nur stattfinden, wenn gleichzeitig Angemessenheit, Motivierung und die entsprechende Unterrichtszeit die Unterrichtsqualität ergänzen. Fehlt ein Glied dieses Viererpaketes, hat das einen unmittelbaren Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Ditton<sup>80</sup> hat das von Slavin entwickelte QUAIT-Modell ausgebaut. Im Folgenden wird das Modell graphisch dargestellt.

---

<sup>79</sup> vgl. Carroll & Spearritt, 1967

<sup>80</sup> vgl. Ditton, 2000

**Tabelle 5:** Unterrichtsqualität nach Ditton

Qualität	Struktur und Strukturiertheit des Unterrichtens Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos Übungsintensität behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau
Angemessenheit	Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität diagnostische Sensibilität/Problemsensibilität individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung
Motivierung	bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung positives Sozialklima in der Klasse
Unterrichtszeit	verfügbare Zeit Lerngelegenheiten genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

#### 2.4.6 Unterrichtsqualität nach Astleitner

Erfolgreicher Unterricht findet nach Astleitner<sup>81</sup> von der Universität Salzburg dann statt, wenn den Prinzipien guten Unterrichts Kontinuität und ständige Adaption widerfährt. Adaption heißt hier die Berücksichtigung sowohl schüler/innenspezifischer Merkmale als auch lehrer/innen- und fachspezifischer Merkmale. Werden die Prinzipien in die Phasen der Planung, der Durchführung und der Bewertung von Unterricht einbezogen, beeinflussen sie die Unterrichtsqualität positiv. Astleitner stützt sich unter anderem auf Forschungsergebnisse und Arbeiten von Dubs, Helmke & Weinert,

<sup>81</sup> vgl. Astleitner, 2002, S. 3ff. Astleitners Prinzipien guten Unterrichts beinhalten Elemente selbstgesteuerten Lernens sowie den Bereich der Anregung zu Kritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern.



Haenisch, Slavin, Ditton, Baumert, Bos & Lehmann, Helmke und Paris & Paris<sup>82</sup> und kommt zu nachstehenden Prinzipien guten Unterrichts, die er in sechs Bereiche einteilt, die nachfolgend angeführt werden

**Tabelle 6:** Prinzipien guten Unterrichts nach Astleitner

Prinzipien, die allgemeine unterrichtliche Rahmenbedingungen betreffen, wie	<p>Unterricht als systematisch gestaltete Gelegenheit für reflexives Lernen</p> <p>mehrfache Förderung von kognitiven, motivationalen und emotionalen Schülereigenschaften</p> <p>Berücksichtigung von Stärken der Schüler/innen</p> <p>Wissenserwerb und Wissensanwendung in variierenden Kontexten</p>
Prinzipien, die kognitiv wirksame unterrichtliche Rahmenbedingungen betreffen, wie	<p>Fakten- und Regelwissen, aber auch höhere Denkprozesse fördern und überprüfen</p> <p>Kritikfähigkeit anregen</p> <p>selbst-reguliertes Lernen gewährleisten und anleiten</p>
Prinzip der Optimierung von kognitiven Unterrichtseffekten	<p>dosierte Neuheit und Automatisierung für effizientes Lernen</p>
Prinzipien der motivationalen und emotionalen Unterrichtsgestaltung, wie	<p>Interesse wecken und aufrechterhalten</p> <p>positive Gefühle fördern</p> <p>negative Gefühle verringern</p>
Prinzip der Vermittlung von Werten im Unterricht	<p>Respekt und Verantwortung</p>
Prinzip der Gestaltung von Lehrmaterialien	<p>selbst-instruktive Lehrmaterialien für Unterrichtsmedien</p>

<sup>82</sup> vgl. Paris & Paris, 2001; Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Ditton, 2000; Slavin, 2000; Haenisch, 1999; Helmke & Weinert, 1997; Dubs, 1995

### 2.4.7 Unterrichtsqualität nach Klieme

Klieme<sup>83</sup> hat nach der TIMSS-Studie aufgrund von Faktorenanalysen die Überlegung angestellt, die Qualitätsmerkmale auf drei empirisch bestätigte Merkmale zu reduzieren. Guter Unterricht, der nicht nur die Leistung, sondern auch die Motivation fördert, zeichnet sich demnach aus durch Klarheit, Strukturiertheit und Störungsprävention, durch kognitive Aktivierung sowie ein unterstützendes, schüler/innenorientiertes Sozialklima.

---

<sup>83</sup> vgl. Klieme & Rakoczy, 2008; Klieme, 2006; Klieme et al., 2001. Die Kognitive Aktivierung lässt sich dem Bereich der Fachdidaktischen Tradition, der Bereich der Schüler/innenorientierung eher den Reformpädagogischen Ansätzen zuordnen. Die Reduktion auf nur drei Merkmale birgt die Gefahr der Falschinterpretation, aber auch das Problem, dass es keinen Hinweis auf die Erwartungshaltung, die Fehler- und Beurteilungskultur und den Methodeneinsatz gibt.

## 2.4.8 Unterrichtsqualität nach Reusser

Reusser<sup>84</sup> erachtet die Systeme Schule, Klasse, Familie und Peers als Einflussfaktoren auf die Lernleistung und formuliert für den Bereich Unterricht fünf Qualitätsmerkmale.

**Tabelle 7:** Unterrichtsqualität nach Reusser

Klassenführung	Zeitnutzung Regelklarheit Überwachung der Schüler/innenaktivitäten Disziplinprobleme
Klarheit und Strukturiertheit	Erklärungskompetenz der Lehrperson Strukturierungshilfen Zielklarheit, sprachliche Qualität des Unterrichts Problemfokussierung
kognitive Aktivierung	Motivationsqualität Alltagsbezug Vermittlung von Problemlösestrategien entdeckender Problemzugang multiple Lösungswege anspruchsvolles Üben repetitives Üben
Klassenklima	Kooperation unter Schülerinnen und Schülern aufmunterndes Lehrerverhalten positives Sozialklima Fehlerkultur
Individualisierung/Schüler/innenorientierung	diagnostische Kompetenz der Lehrperson individuelle Lernunterstützung überforderndes Unterrichtstempo, Lernzielvereinbarungen, Schüler/innenmitbestimmung bei der Wahl von Lernwegen und Arbeitstechniken Anforderungsdifferenzierung individuelle Bezugsnormierung

<sup>84</sup> vgl. Reusser, 2003

## 2.4.9 Unterrichtsqualität nach Meyer

Meyer<sup>85</sup> visualisiert seine zehn Merkmale guten Unterrichts in einem sogenannten *didaktischen Sechseck*. Seine zehn Merkmale lassen sich einer jeweiligen Struktur zuordnen, haben aber meist auch Platz bei anderen Strukturen.

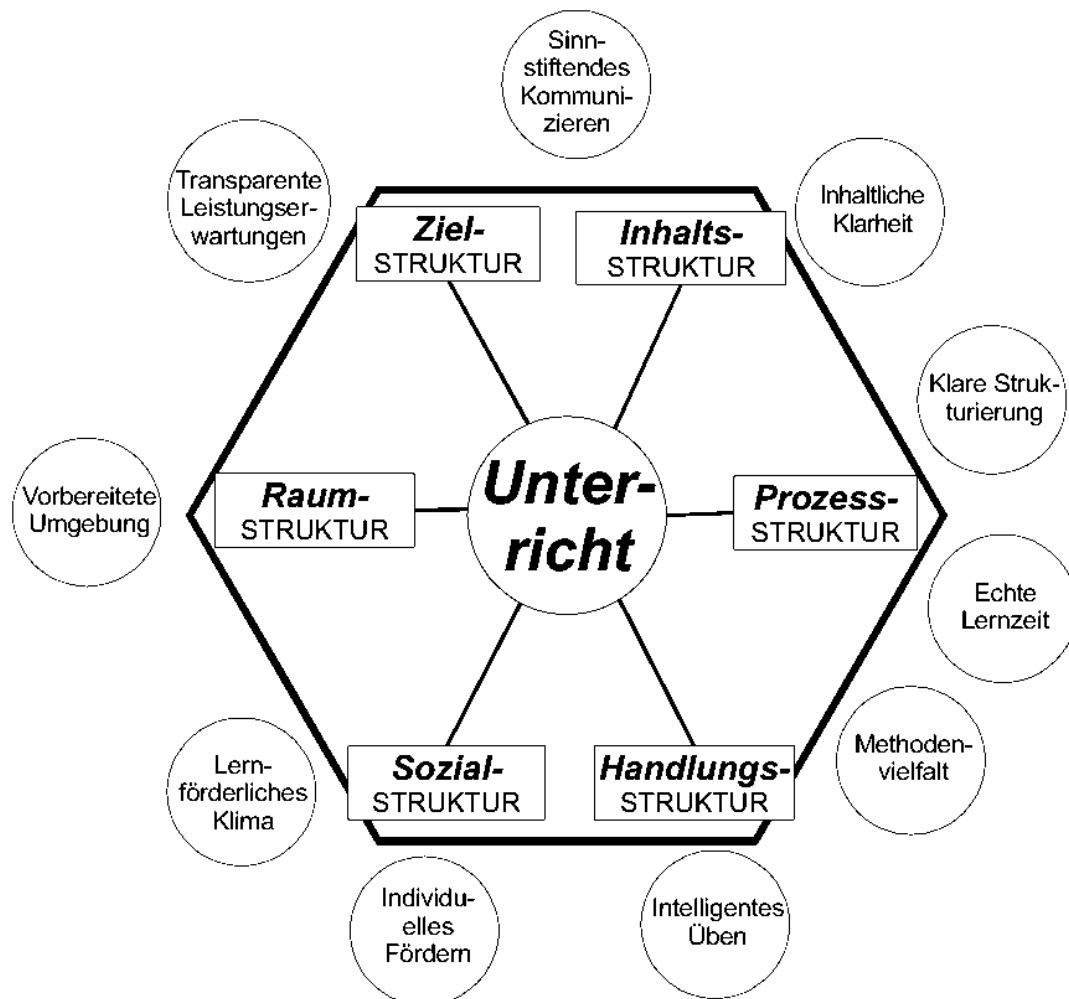


Abbildung 1: Didaktisches Sechseck nach Meyer<sup>86</sup>

<sup>85</sup> vgl. Meyer, 2004

<sup>86</sup> a.a.O., S. 25

**Tabelle 8:** Unterrichtsqualität nach Meyer

klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
hoher Anteil echter Lernzeit <sup>87</sup>	Pünktlichkeit und gutes Zeitmanagement Auslagerung organisatorischer Arbeiten Rhythmisierung des Tagesablaufs
lernförderliches Klima	gegenseitiger Respekt und Gerechtigkeit Regeln, die verlässlich eingehalten werden Verantwortungsübernahme
inhaltliche Klarheit	Verständlichkeit der Aufgabenstellung Plausibilität des thematischen Ganges Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
sinnstiftende Kommunikation	Teilnahme der Schüler/innen an der Unterrichtsplanung Sinnkonferenzen Reflexionsphasen Lerntagebuch Schüler/innenfeedback
Methodenvielfalt	Mikromethodik Mesomethodik Makromethodik
individuelles Fördern	zur Förderung des motorischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Potentials
intelligentes Üben	zum Festigen, Vertiefen und dem Transfer in neue Wissensgebiete mit personen-, ziel-, themen- und methodendifferenzierten Aufträgen
transparente Leistungserwartung	Leistung als Zusammenspiel von Lernangebot, Leistungsvermögen und Einsatz
vorbereitete Umgebung	gute Ordnung funktionale Einrichtung brauchbares Lernwerkzeug

<sup>87</sup> Auch die Forschungen von Walberg & Paik (2000), Wang et al. (1993) und Einsiedler (1977) erkennen die effektive Lernzeit als einen wichtigen Prädiktor für die Leistungssteigerung. Um eine möglichst effiziente Zeitnutzung zu erreichen, braucht es eine effektive Klassenführung, die einhergeht mit Klarheit und Strukturiertheit.

Das für Meyer am stärksten wirkende Merkmal auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist die klare Strukturierung des Unterrichts, was für alle Eckpunkte des didaktischen Sechsecks von Bedeutung ist, jedoch speziell für die Prozessstruktur des Unterrichts. Meyer meint mit klarer Struktur sowohl die äußere Struktur, das Unterrichtsmanagement als auch die innere Struktur, die methodisch-didaktische Stringenz. Ausgewählte Inhalte, wohl dosierte und passend eingesetzte Methoden helfen, zielorientiert zu unterrichten. Der Unterricht entwickelt sich Schritt für Schritt, vom Stundeneinstieg über die Erarbeitungsphase bis zur Ergebnissicherung – Meyer bezeichnet diesen Ablauf als *methodischen Grundrhythmus*. In ein Bild gefasst kann man sagen, ein Baustein wird auf den anderen gesetzt, wobei Aufgaben-, Regel- und Rollenklarheit Voraussetzungen für das Gelingen der Unterrichtsstunde und den Lernerfolg sind. Von Seite der Lehrperson gibt es verschiedene Arten der methodischen Linienführung, wie zum Beispiel die Lenkungslinie, die Vertrautheitslinie, die Gefühlslinie, die Abstraktionslinie, die Komplexitätslinie und andere mehr, die während einer Unterrichtsstunde von einer Polausprägung in die entgegengesetzte verlaufen können. Beispiel: von lehrer/innengelenkt am Stundenbeginn bis schüler/innenzentriert im Verlauf der Stunde. Für die Erkennbarkeit, ob der Unterricht klar strukturiert ist, gibt es primäre und sekundäre Indikatoren. Zu den primären Indikatoren zählen nach Meyer zum Beispiel verständliche Lehrer/innen- und Schüler/innensprache, Klarheit der Aufgabenstellung, die Einhaltung von Regeln und Ritualen, eine angemessene Raumnutzung. Die sekundären Indikatoren sind zum Beispiel wenige Störungen, der Arbeitshandlung entsprechender Lärmpegel, hoher Anteil echter Lernzeit, wenig Planungskorrekturen.<sup>88</sup>

Die Meinungen der beiden deutschen Unterrichtsforscher Meyer und Helmke zum Thema Klarheit decken sich weitgehend. Meyer hebt in seiner Sicht der klaren Strukturierung besonders das stringente Vorgehen im Unterricht – den durchlaufenden roten Faden – hervor und spricht von der Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden. Auch Helmkes Betrachtungsweisen gehen in diese Richtung, wenn er von „guten, lernfördernden Sequenzen“<sup>89</sup> spricht. Ergänzend führt Helmke noch die Aktivierung des notwendigen Vorwissens an.

---

<sup>88</sup> vgl. Meyer, 2004, Kap. 2.1

<sup>89</sup> Helmke, 2009, S. 198

Methodenvielfalt<sup>90</sup> liegt für Meyer dann vor, wenn vorhandene Inszenierungstechniken genutzt werden, Handlungsmuster vielfältig eingesetzt werden, die Unterrichtsverlaufsform variabel gestaltet wird und eine Balance zwischen den Grundformen des Unterrichts gefunden wird. Meyer hat für die Methodenvielfalt einen Ordnungsraster gefunden, der auf drei Ebenen eine Übersicht schafft.<sup>91</sup>

- Makromethodik: die Grundformen des Unterrichtens, wie Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit
- Mesomethodik: die Dimensionen des Handelns, wie die Sozialformen (Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemarbeit, Einzelarbeit), die Handlungsmuster (wie beispielsweise Vortrag, Erzählung, Tafelarbeit, Lehrgespräch, Disput, Textarbeit) und die Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung)
- Mikromethodik: die Inszenierungstechniken von Lehrer/innen und Schüler/innen (wie beispielsweise Zeigen, Verfremden, Dramatisieren, Modellieren, Beschleunigen, Verlangsamen)

Die drei Ebenen haben jeweils andere Zeitspannen: die Mikromethodik umfasst oft nur Sekunden, die Mesomethodik Minuten bis Stunden, während sich die Makromethodik über Zeitspannen von Monaten oder Jahren erstrecken kann.

Mit den Inszenierungstechniken gelingt es der Lehrperson, den Unterricht mit Fragen, Rätsel, Provokation und anderen mehr in Gang zu setzen. Dieser Bereich wird von Meyer in der Fachliteratur als stiefmütterlich betrachtet angesehen, obwohl er eine wichtige Funktion hat, nämlich die Einbeziehung und das Stellung nehmen lassen von Schülerinnen und Schülern.

Sozialformen wie Plenumsunterricht, Gruppen-, Tandem- und Einzelarbeit sind in der Profession der Lehre hinreichend bekannt. Angegriffen wird immer wieder der Fron-

---

<sup>90</sup> Die Autorin behandelt hier die Themen Methodenvielfalt und Strukturiertheit von Unterricht näher, da die empirische Untersuchung dieser Arbeit sich unter anderem auf diese beiden Bereiche konzentriert.

<sup>91</sup> Meyer, 2004, S. 74

talunterricht, was für Meyer, der sich für einen methodisch anspruchsvollen Plenumsunterricht einsetzt, unverständlich ist.<sup>92</sup>

Die Handlungsmuster umfassen die Art der Aneignung des Lerninhalts.

Die Verlaufsformen des Unterrichts haben sich im *methodischen Grundrhythmus* Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung verfestigt.

Meyer schafft für die methodischen Großformen des Unterrichts vier Säulen: die gemeinsame (nicht differenzierte), die lehrgangsförmige (um Sach- und Fachkompetenz der Schüler/innen aufzubauen), die kooperative (Projektarbeit, für die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler) und die individualisierte (Freiarbeit) Säule des Unterrichts.<sup>93</sup>

Der Plenumsunterricht mit dem gelenkten Unterrichtsgespräch dominiert laut Forschungsergebnissen das Unterrichtsrepertoire der hiesigen Lehrkräfte. Angestrebt ist eine Drittelaufteilung Lehrgang – Projekt – Freiarbeit.<sup>94</sup>

Helmke erweitert die Methodenvielfalt von Meyer um Medien, Aufgabenart, Textsorte, Artikulation und Lernort.<sup>95</sup>

#### **2.4.10 Unterrichtsqualität nach Helmke**

Helmke<sup>96</sup> geht bei der Suche nach gutem Unterricht der Frage nach, was die Komponenten für guten Unterricht sind und welche Merkmale für die Beurteilung der Unterrichtsqualität relevant sind. Dazu hat er das Angebot-Nutzungs-Modell<sup>97</sup> entwickelt. Die Basis dieses Modells bilden das Rahmen-Modell von Helmke & Weinert sowie die Überlegungen von Fend.<sup>98</sup> Unterrichtsqualität kann man im Angebot-Nutzungs-Modell der Prozess- als auch der Produktebene zuordnen. Zur Bedeut-

---

<sup>92</sup> Hattie (2013, S. 105) zeigt in seinen Metaanalysen einen geringen Einfluss der offenen Lernformen auf den Lernerfolg auf. Klieme (2010, Folie 30) sieht dann eine Wirkung auf den Lernerfolg, wenn offene Lernformen klar strukturiert sind und herausfordernde, kognitiv aktivierende Inhalte aufweisen).

<sup>93</sup> Meyer, 2004, S. 78f

<sup>94</sup> vgl. Wiechmann, 2006; Bohl, 2000; Hage, Bischoff & Dichanz, 1985

<sup>95</sup> vgl. Helmke, 2009, S. 262

<sup>96</sup> vgl. Helmke, 2009, 2003

<sup>97</sup> vgl. Helmke, 2003, S. 42

<sup>98</sup> vgl. Helmke & Weinert, 1997; Fend, 1981



samkeit der Prozessebene hat die Forschung im Bereich der Produktebene mit ihren Zielkriterien und ihrer Auswirkung auf Schülerinnen- und Schülerseite die Forschungslandschaft sinnvoll ergänzt.

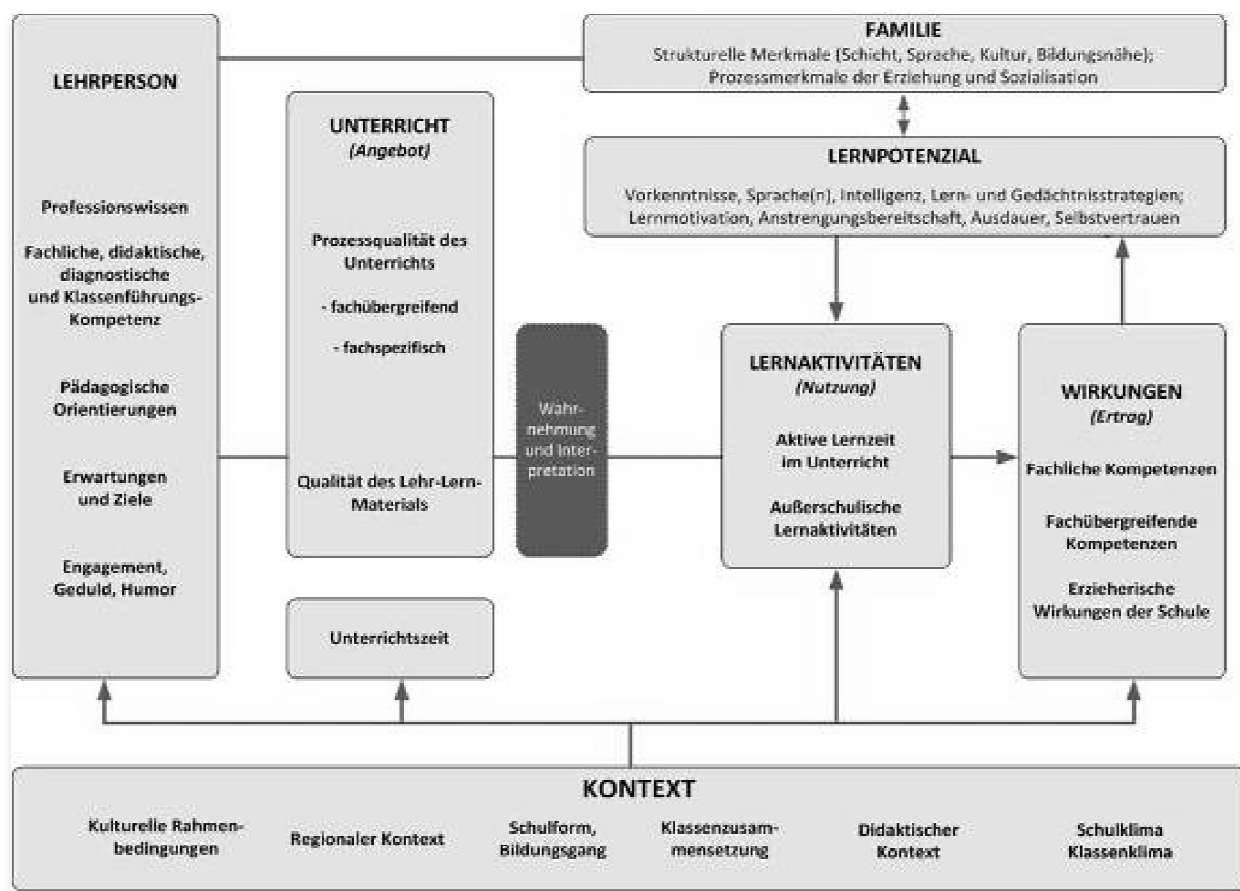


Abbildung 2: Angebot-Nutzungs-Modell<sup>99</sup>

Nach diesem Angebot-Nutzungs-Modell lassen sich nach Helmke fünf Ableitungen treffen:<sup>100</sup>

<sup>99</sup> Helmke, 2009, S. 73. Auf die Kritik, dass das Angebot-Nutzungs-Modell zu abstrakt ist, um daraus unmittelbare Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen, entgegnet Helmke, dass sein Modell nicht leisten soll, von einem Gütekriterium direkte Konsequenzen auf die Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Sein Modell zeigt vielmehr Wirkmechanismen und deren Richtungen.

<sup>100</sup> vgl. Helmke, 2007b, S.3ff. Missverständnisse gibt es oft beim letzten Punkt dieser Aufzählung. Helmke betont, dass erfolgreiche Lehrkräfte in ihrem Unterricht nicht bei allen Merkmalsausprägungen im Maximalbereich angesiedelt sein müssen. Forschungen über besonders erfolgreiche Lehrkräfte zeigen, dass diese die Kriterien durchaus nicht im Maximalbereich erfüllen. (Helmke, 2007b, S. 5). Das Angebot-Nutzungs-Modell lässt sich auch auf die im Punkt 3 beschriebenen Schulpraktischen Studien übertragen. Studierende erhalten sowohl an ihren Praxisschulen als auch in den die Praxis begleitenden Lehrveranstaltungen Lernangebote und können diese Angebote für ein erfolgreiches Praktikum nutzen. Der Erfolg des Praktikums zeigt sich demnach im fachlichen und persönlichen Kompetenzzuwachs, im gelungenen Übernehmen der Lehrer/innenrolle, im

- Schulische Leistung ist das Ergebnis zahlreicher Faktoren, von denen der Unterricht einer davon ist.
- Die Lehrperson besitzt Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, Diagnose- sowie Klassenführungs-kompetenz.
- Die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler bilden sich nicht nur am Ende eines Schuljahres ab, sondern beeinflussen auch die Unterrichtsqualität.
- Das Angebot-Nutzungs-Modell sieht sich als reziprokes Modell, indem nicht nur die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern ein Angebot machen, sondern auch umgekehrt, was zur Folge hat, dass Lehrkräfte und Schüler/innen voneinander lernen.
- Wechselseitige Kompensierbarkeit von Unterrichtsqualitätsmerkmalen.

*Guter Unterricht* hat nicht für alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Bedeutung. Während leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von klar strukturiertem Unterricht, guter Unterstützung durch die Lehrperson und direkter Instruktion besonders profitieren, fühlen sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von diesem Unterricht oftmals bevormundet und sind demotiviert. Wie gut oder schlecht Unterricht ist, hängt entscheidend von den Zielvorstellungen und den angestrebten Kompetenzen ab.<sup>101</sup> Während vielleicht im Werkunterricht die Automatisierung von Handgriffen das Ziel ist, ist es im Mathematikunterricht das Verstehen von komplexen Zusammenhängen. Um unterschiedliche Ziele erreichen zu können, kann nicht von ein und demselben Unterricht ausgegangen werden, der als *guter Unterricht* bezeichnet wird.

---

professionellen Umgang mit schwierigen Situationen, in der Steigerung der eigenen Reflexionsfähigkeit und in der Erhöhung der eigenen Motivation. Um diesen Erfolg zu erzielen, braucht es einerseits engagierte, kompetente und motivierte Praxislehrpersonen und Praxisberater/innen, die Lernangebote zur Verfügung stellen, andererseits hängt der Erfolg von den kognitiven Fähigkeiten der Studierenden, deren Motivation sowie deren emotionaler Beteiligung ab.

<sup>101</sup> Die Unterrichtsqualität konzentriert sich bei Helmke hier auf das Leistungskriterium. Interessant wäre die dazugehörige Zieldefinition, um die Wirksamkeit von Unterrichtsqualität den konkreten Zielvorstellungen zuordnen zu können. Der Begriff der Unterrichtsqualität geht auch einher mit einer Wertung, mit den eigenen Vorstellungen der Lehrperson über guten Unterricht, die zum Beispiel geprägt ist von persönlichen Erfahrungen oder Unterrichtspraxis. Helmke listet in seinem Angebot-Nutzungs-Modell die Lehrer/innenpersönlichkeit und daneben den Unterricht auf. Unterricht ist immer beeinflusst von der Lehrer/innenpersönlichkeit und deren Überzeugungen und subjektiven Theorien. Die Schwierigkeit, die Unterrichtsqualität dingfest machen zu können liegt unter anderem an der immanenten Beeinflussung der Lehrer/innenpersönlichkeit auf das Unterrichtsgeschehen und ist des Weiteren von verschiedensten situativen Bedingungen, wie beispielsweise dem zu unterrichtenden Fach, Zeitpunkt des Unterrichtsgeschehens, unterrichtende Schulstufe abhängig. Helmke (2007b) verweist auf die Wichtigkeit der Lehrer/innenpersönlichkeit, diese steht in seinem Prozess-Produkt-Paradigma jedoch nicht im Vordergrund.

Das Angebot-Nutzungs-Modell geht davon aus, dass Lehrpersonen den zu Unterrichtenden ein Angebot unterbreiten, dieses Angebot jedoch nicht zwingenderweise zu mehr Lernerfolg führt. Hatties Forschungen zeigen direkt den Einfluss bestimmter Variablen auf den Lernerfolg auf, wobei auch hier nicht automatisch die Effektstärke mit Unterrichtsqualität gleichgesetzt werden kann.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> vgl. Helmke, 2009, S. 74, Hattie, 2013, S. 4

**Tabelle 9:** Kennzeichen guten Unterrichts nach Helmke

Klassenführung	Normen und Regeln Zeitmanagement Umgang mit Störungen
Klarheit und Strukturiertheit	Stundenübersicht inhaltliche und sprachliche Klarheit Aktivierung notwendigen Vorwissens
Konsolidierung und Sicherung	üben, wiederholen, konsolidieren, vertiefen
Aktivierung <sup>103</sup>	Förderung des eigenständigen Schülerin- nen- und Schülerlernens
Motivierung	Förderung der Lern- und Anstrengungsbe- reitschaft durch hohe Leistungserwartungen Interesse wecken Wichtigkeit des Lernstoffs für andere Fä- cher, Alltag und Beruf
Wirkungs- und Kompetenzorientierung	Feedback Standortbestimmung Bereitschaft, innovative, alternative Metho- den des Lehrens und Lernens auszuprobie- ren
Lernförderndes Klima	Umgang mit Fehlern – Fehler als Lern- chance Unterrichtsatmosphäre
Schüler/innenorientierung	Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung persönliches Wahrnehmen der Schülerin- nen und Schüler
Umgang mit Heterogenität/Passung	Anpassung mit Tempo und Anforderung an die Schüler/innenheterogenität
Methodenvielfalt	quantitativ: alternative Lehr-Lern-Formen zum Frontalunterricht qualitativ: Realisierungsqualität der Lehr- Lern-Formen

<sup>103</sup> Für Mühlhausen (2011, S. 94) ist der Begriff der Aktivierung zu unklar.

In den Forschungen von Helmke und Schrader<sup>104</sup> sowie in der SCHOLASTIK Grundschulstudie<sup>105</sup> haben sich in allen untersuchten Klassen zwei Merkmale herauskristallisiert, die als Einflussfaktoren auf den Lernerfolg angesehen werden können: Klassenführung sowie Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichts. Das Kriterium Klarheit und Strukturiertheit wurde auch aufgrund dieser Forschungsergebnisse und der daraus folgenden Bedeutsamkeit als ein Untersuchungsmerkmal im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgewählt.

Während Helmke unter Strukturiertheit und Klarheit eine angemessene Sprache mit korrekter Grammatik, variierender Lautstärke als personale Voraussetzung sowie eine Stoffvorschau und Zusammenfassung als Information für die Schüler/innen versteht, bezieht sich Haenisch in diesem Merkmal eher auf die Zielklarheit, die Präsentation der Lerninhalte sowie die Information der Schülerinnen und Schüler darüber, was auf sie zukommt. Meyer sieht die Bedeutung der klaren Strukturierung – darunter versteht er Rituale und Regeln, Klarheit des Unterrichtsprozesses, der Ziele und Inhalte – dazu beruft er sich auf zahlreiche Studien<sup>106</sup> - als größten Einflussfaktor auf den Lernerfolg. Ein gesondertes Merkmal für Meyer ist die inhaltliche Klarheit, die verständliche Aufgabenstellung, einen plausiblen thematischen Gang und klare und verbindliche Ergebnissicherung beinhaltet.

Helmke<sup>107</sup> beruft sich auf Schnell, der schon Mitte des 19. Jahrhunderts feststellte, dass ein Lehrer ein Meister des Wortes sein muss. Die Bedeutung der Sprache mit ihren Komponenten Akustik und Prägnanz, aber vor allem auch die Korrektheit und Klarheit des Ausdrucks in Standardsprache oder auch Dialekt, korrekt verwendeter Grammatik und Lehrer/innenaussagen, die fachlich-inhaltlich korrekt sind, sind Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen. Die Bedeutsamkeit des Lehrer/innenhandelns bringt besonders das Modelllernen zum Ausdruck. Schülerinnen

---

<sup>104</sup> vgl. Helmke & Schrader, 1993

<sup>105</sup> vgl. Weinert & Helmke, 1997

<sup>106</sup> vgl. Möller, Jonen, Hardy & Stern, 2002; Gruehn, 2000; SCHOLASTIK-Längsschnitt-Studie von Weinert & Helmke, 1997; Kounin, 1970

<sup>107</sup> vgl. Helmke, 2009, S. 191. Wenn Helmke (a.a.O., S. 193) in der deutschen Sprache ein reichhaltiges Repertoire für Unklarheit erkennt und die Lernleistung umso geringer ist, je unsicherer, unklarer und fehlerhafter die Lehrer/innensprache ist, so möchte die Autorin diesen Kritikpunkt auch auf die deutsche Sprache in Österreich anwenden. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Studentinnen und Studenten zu legen, die einen besonders starken Dialekt sprechen und im Dialekt vorkommende grammatikalische und orthographische Besonderheiten fehlerhaft auf die Schriftsprache und somit auf die Lernenden übertragen.

und Schüler imitieren Lernmodelle.<sup>108</sup> Helmke bezieht sich bei seiner Interpretation von Strukturiertheit auf die kognitionspsychologisch orientierte Lehr-Lern-Forschung, die folgende Begrifflichkeiten unter dem Passus Klarheit vorsieht:<sup>109</sup>

- Information der Schülerinnen und Schüler über Unterrichts- und Lernziele
- Klare Information der Schülerinnen und Schüler, welche Leistungen erwartet werden
- Neue Lerninhalte werden mit vorhandenem Wissen verknüpft, Unklarheiten werden sofort bearbeitet
- Mit Fragen die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt anregen
- Eine Art *Überbau an Ideen* anbieten, in welche neues Wissen integriert werden kann
- Lernhilfen, wie zum Beispiel Zusammenfassung der Inhalte zwischendurch, Kommunikation der nächsten Schritte und zur Verfügung stellen von Informationen

Unterschiedliche Schüler/innenpersönlichkeiten und unterschiedliche Lernziele erfordern nach Helmke unterschiedliche Lehrmethoden. Methodenvielfalt ist unumstritten und gut begründbar, macht den Unterricht spannend und kann eine Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis ermöglichen. Lehrkräfte sollen eine Vielzahl an Unterrichtsmethoden kennen, jedoch im Wissen um deren Vor- und Nachteile einsetzen und immer wieder mit Kolleginnen und Kollegen reflektieren. Zum Begriff der Methodenvielfalt zählen auch Medien, der Lernort, die Art der Aufgabe sowie Textsorten.<sup>110</sup>

#### **2.4.11 Unterrichtsqualität nach Lipowsky**

Der deutsche Schul- und Unterrichtsforscher Frank Lipowsky<sup>111</sup> sieht in vorhandenen Modellen guten Unterrichts ein Angebot von Lerngelegenheiten, das von den Ler-

---

<sup>108</sup> In der Schulpraktischen Ausbildung kann das Modelllernen auch problematisch sein. Wenn das *Meister/in-Schüler/in-Verhältnis* auf der Beziehungsebene getrübt ist, kann das den konstruktiven Austausch zwischen Praxislehrperson und Studentin/Student auf der Sachebene beeinträchtigen.

<sup>109</sup> Helmke 2009, S. 197

<sup>110</sup> vgl. Helmke, 2009. EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung), ein von Helmke an Hatties Kriterien der Lernwirksamkeit entwickeltes Unterrichtsdiagnoseinstrument, steht Lehrkräften seit 2011 online unter [www.unterrichtsdiagnostik.info](http://www.unterrichtsdiagnostik.info) zur Verfügung und unterstützt diese in der Reflexion des eigenen Unterrichts und der Entwicklung desselben. (Vgl. Helmke & Helmke, 2014, S. 34f)

<sup>111</sup> vgl. Lipowsky, 2007, 2006

nenden auf unterschiedliche Art und Weise in Anspruch genommen und verarbeitet wird und erst dadurch Wirksamkeit erlangt. Lipowsky verweist neben der Qualität und Quantität der Lernangebote auch auf eine Reihe von Faktoren, die außerhalb des Unterrichtsgeschehens liegen, wie etwa die kognitiven, motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Klassenzusammensetzung.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> vgl. Lipowsky 2007, S. 26. Die Autorin sieht die motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen auch eng mit dem Unterrichtsgeschehen verknüpft und nicht nur als außerunterrichtliche Faktoren.

**Tabelle 10:** Unterrichtsqualität nach Lipowsky

allgemeine didaktische Methode
effektive Klassenführung <sup>113</sup>
klare Strukturierung
kooperatives Lernen
Übungen und Wiederholungen
Hausaufgaben <sup>114</sup>
Klassenklima
fachdidaktische Merkmale
kognitive Aktivierung
Fokussierung und inhaltliche Kohärenz
Rückmeldungen

#### 2.4.12 Unterrichtsqualität nach Hattie

Der Neuseeländer John Allan Clinton Hattie<sup>115</sup> hat in 15-jähriger Forschungstätigkeit 815 Metastudien, die auf 50.000 Einzelstudien basieren, ausgewertet, verglichen und

---

<sup>113</sup> Lipowsky beruft sich auf Befunde von Helmke et al., 2002 und ordnet effektiver Klassenführung die intensive Nutzung der Lernzeit mit wenigen Unterbrechungen, die Einführung von Regeln, sorgfältige Unterrichtsplanung, klare Strukturierung und die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson durch ein Mindestmaß an Multitasking zu. Interessant dazu sind die Ausführungen des Freiburger Neurobiologen und Psychotherapeuten Joachim Bauer bei einem Vortrag zum Thema *Menschenwürdige Arbeit aus Sicht der Gehirnforschung* am 1.5.2013 in Salzburg. Bauer plädiert einerseits stark für die Fokussierung der Aufmerksamkeit, da nur durch fokussiertes Arbeiten Lernen in der Schule möglich ist. Hier trifft sich seine Aussage mit dem Merkmal der Fokussierung und inhaltlichen Kohärenz von Lipowsky. Bauer sieht aber gerade den Bereich Multitasking als Gefahr für die Gesundheit der Arbeitnehmer/innen.

<sup>114</sup> Lipowsky führt als einziger der hier genannten Unterrichtsforscher Hausaufgaben als Einflussfaktor auf die Schulleistungen an. Er weist jedoch auf die umstrittene dementsprechende Diskussion hin und schränkt die positive Wirkung auf die Qualität der Hausaufgaben und den Umgang mit den Hausübungen im Unterricht ein. Auch in der Hattie-Studie (2013, 2009), wird das Thema Hausaufgaben aufgegriffen und der positive Effekt eher im Sekundarbereich als im Grundschulbereich gesehen. Hattie geht hier mit Lipowsky konform, dass Hausaufgaben nur dann eine positive Wirkung erzielen können, wenn sich die Lehrperson aktiv daran beteiligt.



kommentiert. Aufgrund von 138 Einflussfaktoren wird versucht zu analysieren, inwieweit der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern von den Bereichen Schüler/in, Elternhaus, Schule, Lehrpläne, Lehrer/in und Unterricht abhängig ist. Der Faktor *Schüler/in* klärt dabei 50% der Varianz im Hinblick auf den Lernerfolg auf, der Faktor *Lehrer/in* 30%, der häuslichen Umgebung, dem Einfluss von Peergruppen, der Schulleitung sowie der Organisation kommen nur 5-10% zu. Der Lehrperson wird große Bedeutung zugeschrieben, allerdings weniger ihrem Fachwissen als mehr ihrem pädagogischen Wissen.<sup>116</sup>

**Tabelle 11:** Wirkungskomponenten nach Hattie

<b>Wirkungskomponenten nach Hattie, zusammengestellt von Steffens<sup>117</sup></b>	
evaluative Lehr- und Lernhaltungen, Schüler/innenorientierung	Feedback, Informationen über Lernstand, Lernprozesse, Lernerträge
Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung <sup>118</sup>	direkte Instruktion, classroom management
aktivierende Lernstrategien	reziprokes Lernen, meta-kognitive Strategien, self-verbalisation/self questioning, kooperatives Lernen, peer-tutoring
humaner Umgang und lernförderliches Klima	

<sup>115</sup> vgl. Hattie, 2013, 2009

<sup>116</sup> vgl. Hattie, 2013, 2009; Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2012; Steffens & Höfer, 2011. Terhart (2002) sieht die Einflussgröße der Lehrperson auf den Schüler/innenerfolg deutlich pessimistischer als Hattie. Für ihn ist der Lernerfolg ein Konglomerat aus Genen, sozioökonomischem Status, Schulstruktur und Lehrer/innenhandeln. Die Lehrperson ist demnach nur ein schwacher Faktor für Lernerfolg.

<sup>117</sup> vgl. Steffens, 2011, S. 26

<sup>118</sup> Die in Kapitel 2 angeführten Autoren behandeln die Begriffe Strukturiertheit und Klassenführung unterschiedlich. Bei Helmke und Reusser ist der Begriff der Klassenführung auf der gleichen Ebene wie Klarheit und Strukturiertheit, Klassenklima oder kognitive Aktivierung angesetzt und beinhaltet Regelklarheit, Zeitnutzung und den Umgang mit Störungen, während bei Meyers Unterrichtsmerkmalen der Begriff der Klassenführung nicht gesondert angeführt ist und im Merkmal Strukturiertheit die Regelklarheit sowie die Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit zu finden ist und die Zeitnutzung als eigenes Merkmal definiert wird. Meyer (2009, S. 34) bezeichnet die Klassenführung als die Summe geeigneter Maßnahmen, die Lehrer/innen treffen, damit sich die Schüler/innen intensiv dem Lernen widmen können. Ditton wiederum ordnet die Klassenführung dem Überbegriff Unterrichtszeit zu, während Strukturierung im Überbegriff Qualität zu finden ist. Hattie fasst die drei Begriffe Struktur, Regelklarheit und Klassenführung zu einer Wirkungskomponente zusammen. Dieser unterschiedliche Umgang mit den für den Lernerfolg wichtigen Faktoren Struktur und Klassenführung lässt die Frage offen, welche Maßnahmen zu einer gelungenen Klassenführung zählen.

Hattie hat seine Analysen nicht inhaltlich ausgewertet, was aufgrund der Datenmenge nicht möglich gewesen wäre, sondern mit einem statistischen Verfahren, indem er die Ergebnisse der Einzelstudien zusammengefasst und miteinander in Beziehung gebracht hat. Die sich daraus ergebenden Effektgrößen ( $d$ )<sup>119</sup> lassen erkennen, was auf den Lernerfolg wirkt.<sup>120</sup> Qualitative Studien finden in Hatties Analysen keinen Eingang, auch der Qualitätsbegriff wird nicht näher definiert. Schwierig ist der Vergleich der Begrifflichkeiten von Meta-Analysen mit Begriffen, die sich zum Beispiel im deutschsprachigen Raum zur Unterrichtsqualität in den letzten Jahren etabliert haben, wie effektive Klassenführung, lernförderliches Klima oder kognitive Aktivierung. Diese Begriffe findet man in den Meta-Analysen so nicht.<sup>121</sup> Als wichtig für den Lernerfolg sieht Hattie die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsstandes durch die Schülerin/den Schüler, ein Unterrichtsfundament nach den kognitiven Entwicklungsstufen nach Piaget<sup>122</sup> sowie die permanente Kommunikation über den individuellen Leistungsstand der Schülerin/des Schülers zwischen Schüler/in und Lehrer/in. Hinderlich für den Lernfortschritt sind Klassenwiederholungen, TV-Konsum und familiärer Ortswechsel. Unabdingbar ist, dass Lehrkräfte das Lernen aus Schüler/innensicht und gleichzeitig die Schüler/innen ihr Lernen aus Lehrer/innensicht betrachten. Dabei spielen Rückmeldungen auf beiden Seiten eine entscheidende Rol-

---

<sup>119</sup> Die Effektstärke ( $d$ ) berechnet sich aus den Differenzen der Mittelwerte (MW) normiert an der Standardabweichung aus der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe. Nach Rasch (2010, S. 67) berechnet sich die Effektstärke wie folgt:  $d = (MW_{IG} \text{ minus } MW_{KG}) / [\text{Wurzel}(\text{Var}_{IG} \text{ minus } \text{Var}_{KG}) / 2]$ . Eine Effektstärke kleiner 0,2 nach Cohen stellt einen kleinen Effekt dar, 0,5 einen mittleren und Werte über 0,8 einen großen Effekt. Hattie (2009, S. 9) reduziert diese Werte für seine Studie auf 0,2 als kleinen Effekt, 0,4 als mittleren Effekt und 0,6 als großen Effekt und begründet diese Herabsetzung der Grenzwerte mit dem Forschungskontext. Effektstärke 1 würde bedeuten, dass ein Anstieg der Lernleistung aufgrund des Einflusses einer Variablen um zwei Jahre vorliegt. Köller (2012, S. 74) interpretiert die Effektstärke wie folgt:  $d < 0$ : pädagogische Maßnahme schadet;  $d \leq 0,2$ : pädagogische Maßnahme schadet nicht, hilft aber auch nicht;  $0,2 \leq d < 0,4$  Maßnahme lässt sich gleichsetzen mit Wissenszuwachs, der mit einem halben Schuljahr vergleichbar ist;  $0,2 \leq d < 0,6$ : Maßnahme lässt sich gleichsetzen mit Wissenszuwachs, der einem Schuljahr entspricht;  $d \geq 0,6$ : pädagogische Maßnahme kann als äußerst erfolgreich angesehen werden, der Wissenszuwachs liegt über dem Zuwachs, der im Mittel in einem Schuljahr erreicht wird.

<sup>120</sup> Anzumerken ist, inwieweit die lange Untersuchungsdauer von 15 Jahren, die vorwiegend anglo-amerikanischen Forschungsergebnisse, die Einbeziehung aller Schularten und Altersstufen, die unterschiedliche Qualität der Einzelstudien sowie die in Metaanalysen nicht nachzuweisenden indirekten Wirkungen (zum Beispiel Wirkung auf die soziale Kompetenz, Einfluss auf die Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme) eine Mystifizierung der Hattie-Ergebnisse erlauben. Nicht berücksichtigt ist beispielsweise auch die mehrfache Outcome-Orientierung, wie etwa kognitive fremdsprachliche Leistungen, Entwicklung von Selbstständigkeit und Freude am Weiterlernen.

<sup>121</sup> Hattie, 2013, S. 16 weist darauf hin, dass seine Metaanalysen aus englischsprachigen Studien in hochentwickelten Ländern stammen und eine Verallgemeinerung nur für diese Länder zulässig ist.

<sup>122</sup> vgl. Textor, o.J.

le.<sup>123</sup> Die Bedeutung der Rückmeldung auch für Lehrkräfte deckt sich mit den Forschungen von Dutka und Marggraf aus dem Jahr 1987, die zeigen, dass Schüler/innenrückmeldungen Veränderungsprozesse im Lehrer/innenverhalten auslösen.<sup>124</sup> Trotz des intensiven Lehrer/innen-Schüler/innenaustauschs schreiben die Analysen Hatties dem gelenkten Unterricht mehr Effektivität zu als den konstruktivistischen Unterrichtsformen, in denen die Lehrperson verstärkt in die Beobachter/innenrolle schlüpft.<sup>125</sup>

Da im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die Qualitätsmerkmale *Strukturierung* und *Methodenvielfalt* in der Fragebogenuntersuchung ihren Niederschlag finden, werden im nachfolgenden Kapitel exemplarische Studien zu diesen Merkmalen angeführt.

## **2.5 Exemplarische Forschungen zum Thema Strukturierung und Methodenvielfalt**

### **2.5.1 Forschungen zum Merkmal Strukturierung von Unterricht**

Während *Strukturiertheit* in der Schulpädagogik ein breit definierter Begriff ist, schränken die Unterrichtsforschung sowie die Lehr- und Lernforschung den Begriff ein auf die transparente Leistungserwartung, die Mitteilung von Unterrichts- und Lernzielen, dem auf das Vorwissen der Schüler/innen aufbauenden Unterricht, klare Regeln, wenig Störungen beziehungsweise eine effiziente und professionelle Begegnung mit denselben sowie die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit, aber auch die Fähigkeit der Lehrperson. Zur inhaltlichen Strukturierung von Unterricht gehört, dass durch Fragen, Wiederholen, Zusammenfassen, Bemerkungen, Anregungen und unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Methoden Zusammenhänge verdeutlicht werden, der Stoff verarbeitet wird, die Wissensaufnahme erleichtert wird.<sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> Marzano, Gaddy und Dean (2000) sehen Rückmeldungen insbesondere dann als wirkungsvoll an, wenn sie sich auf den Inhalt beziehen und hilfreiche Hinweise zur Verbesserung enthalten und frühzeitig erfolgen. Auch Helmke (2009) sieht die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lehrkräften als wichtige Voraussetzung, um die eigene Unterrichtsqualität zu verbessern.

<sup>124</sup> vgl. Dutka & Marggraf, 1987, S. 298ff

<sup>125</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2012; Steffens & Höfer, 2011; Terhart, 2011

<sup>126</sup> vgl. Helmke, 2009; Brophy, 2000; McCown, Driscoll & Geiger Roop, 1996

Forschungsergebnisse geben ein einheitliches Bild darüber, dass die Unterrichtsmerkmale *effiziente Klassenführung* und *klarer und strukturierter Unterricht* einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg aufweisen.<sup>127</sup> Nachstehend sind exemplarisch zum Qualitätsmerkmal Strukturierung einige davon angeführt.

Einsiedler und Treinies<sup>128</sup> sehen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht dann positive Effekte auf den Lernerfolg gegeben, wenn eine verbal-kognitive Strukturierung bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Sinne von Vergleichen, Vernetzen und Übertragen von Informationen im Unterricht vorhanden ist. Auch die Forschungen von Möller, Jonen, Hardy und Sternzeigen<sup>129</sup> erkennen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht bessere Lernerfolge, wenn die Lernumgebung strukturiert ist.

Marzano, Gaddy und Dean<sup>130</sup> haben 100 Studien und Metaanalysen ausgewertet und unter dem Titel „What works in classroom instruction?“ in neun Merkmalen zusammengefasst und Strategien effektiver Unterrichtsgestaltung erstellt. Der inhaltlichen Strukturierung von Unterricht weisen sie in ihren Analysen positive Effekte auf den Lernerfolg zu.

Eine Längsschnittstudie im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht von Gruehn<sup>131</sup> zeigt, dass Regelklarheit und konstruktivistischer Unterricht positive Auswirkungen auf den Lernzuwachs haben.

Kunter<sup>132</sup> weist nach, dass ein didaktisch klar strukturierter Unterrichtsablauf von Schülerinnen und Schülern als unterstützend für den Kompetenzerwerb wahrgenommen wird.

### **2.5.2 Forschungen zum Merkmal Methodenvielfalt**

Methoden sind ein gut erforschter Bereich, das Merkmal ist dementsprechend gut abgesichert, Generalempfehlungen für gelingendes Lernen gibt es nicht, dass Lehrpersonen unterschiedliche Methoden kennen und einsetzen sollen, ist unumstritten.

---

<sup>127</sup> vgl. Nolting, 2011, S. 43ff; Helmke, 2007b, S. 8f; Kounin, 2006, S. 148; Mayr, 2004, S. 22

<sup>128</sup> vgl. Einsiedler & Treinies, 1997, S. 327ff

<sup>129</sup> vgl. Möller et al., 2002, S. 176ff

<sup>130</sup> vgl. Marzano et al., 2000, S 4f

<sup>131</sup> vgl. Gruehn, 2000

<sup>132</sup> vgl. Kunter, 2005, S. 260

Der Unterrichtsablauf kann dann als effektiv angesehen werden, wenn es der Lehrperson gelingt, einen auf die Situation abgestimmten, dynamischen Wechsel zwischen den Formen des Unterrichts und den einzelnen Arbeitsphasen durchzuführen. Im Bereich der offenen Lernformen wird der Begriff der *Unterrichtsmethoden* auch durch den Begriff *Lernarrangements* ersetzt, der sich in Lernarrangements für individualisiertes, selbstgesteuertes Lernen und in kooperative Lernarrangements unterteilt. Es kann jedoch nicht im Vorhinein davon ausgegangen werden, dass Lernarrangements automatisch guten Unterricht nach sich ziehen. Wichtig ist es, dass unterschiedliche Methoden situationspassend eingesetzt werden, die Lehrperson die Vor- und Nachteile der Methoden reflektieren kann und es gelingt, mit dem gezielten Einsatz und der Variation der Methoden die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.<sup>133</sup>

Videostudien im Rahmen von TIMSS zeigen auf, dass deutsche Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsgestaltung methodenarm agieren. Diese Methodenarmut zeigt sich besonders im Bereich der Mesomethodik im Vorherrschen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs sowie der Kleingruppenarbeit.<sup>134</sup> Bereits um 1884 herrschte die Meinung vor, dass Schulübel verschwinden würde, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“.<sup>135</sup>

Klippert plädiert für ein systematisches Methodentraining, das positive Ergebnisse in der Arbeit an inhaltlichen Aufgaben nach sich zieht.<sup>136</sup> Ölkers bezeichnet das Nachrüsten von Methoden, die eigentlich in der Ausbildung vermittelt werden sollen, als „Klippert-Effekt“.<sup>137</sup>

---

<sup>133</sup> vgl. Wiechmann, 2006; Niggli, 2000; Brophy, 2000; Bromme, 1992. Die vorliegende Untersuchung bestätigt diese Aussage von Bromme in Hinblick auf die Praxislehrpersonen. Diese erwarten, dass Studierende ein Methodenrepertoire zur Verfügung haben und das situationsangemessen einsetzen können.

<sup>134</sup> vgl. Gräsel & Mandel, 2007, S. 254

<sup>135</sup> Ziller, 1884, S. 243

<sup>136</sup> vgl. Klippert, 1994. Die Werke von Klippert zum Methodentraining werden sowohl in der Studierendenausbildung als auch im unterrichtlichen Geschehen von Lehrkräften häufig verwendet, da sie ein Handwerkzeug für die praktische Umsetzung mit theoretischer Fundierung bieten.

<sup>137</sup> vgl. Ölkers, 2014, S. 18. Der genannte „Klippert-Effekt“ zeigt wiederum die Bedeutsamkeit der Ausbildung der Lehrkräfte für die Begleitung von Studierenden im Praktikum, damit das anschließende Nachbessern ausbleibt.

Für Brophy dienen abwechselnde Methoden anstatt von sinnlosem Wiederholen der Motivation der Schülerinnen und Schüler.<sup>138</sup>

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es nicht *die* optimalen Methoden gibt, die erfolgreichen Unterricht ausmachen.<sup>139</sup> Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine situationsangemessene Kombination bessere Ergebnisse auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler hervorruft als nur ein einseitiger Methodeneinsatz.

## 2.6 Zusammenschau von Kapitel 2

Die Bedeutung der Unterrichtsqualität auf den Leistungserfolg von Schülerinnen und Schülern ist unbestritten. Doch was genau sind die Ingredienzien für guten Unterricht? *Guter Unterricht* kann nur als Leitprinzip angesehen werden, als eine Art Orientierungshilfe. Unterrichtsmerkmale sind keine Rezepte für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, sondern sind Steuerungselemente für eine längerfristige Unterrichtsentwicklung. Klare Strukturierung, Verständlichkeit, Zeitnutzung und andere mehr sind Variablen für die Messung des Lernerfolgs. Unterricht unterscheidet sich von Lehrperson zu Lehrperson und durch die vielfältigen Einflussgrößen, die unter anderem Helmke in seinem Angebot-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2) aufzeigt, muss auch immer das Zielkriterium festgesetzt sein, um die Bedeutung von Qualitätsmerkmalen festzusetzen. Übereinstimmend gibt es dahingehend, dass klar strukturierter Unterricht, der einen hohen Anteil echter Lernzeit aufweist sowie effektive Klassenführung zum Gelingen von Unterricht beitragen und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern erhöhen. Auflistungen von Merkmalen reichen nicht aus, Unterrichtsqualität zu beschreiben. Vielmehr geht es um eine Verknüpfung verschiedenster Faktoren, um den Unterrichtsprozess erfolgreich gestalten zu können. Gegen die Festlegung von Merkmalen der Unterrichtsqualität spricht, dass Unterricht unberechenbar ist und nicht hundertprozentig planbar.

---

<sup>138</sup> vgl. Brophy, 2000, S. 6. Einen guten Überblick über den Forschungsstand zum Thema Methodenvielfalt findet sich beispielsweise im Handbook of Educational Psychology von Alexander & Wine (2006).

<sup>139</sup> vgl. Helmke & Klieme, 2008, S. 304

Seit den 60-er Jahren verändern sich die Forschungsergebnisse und bilden je nach Jahrzehnt unterschiedliche Prozentsätze der Varianzaufklärung von Unterrichtsqualität auf den Lernerfolg ab. Die Schwierigkeit bei der Kriteriumserstellung zur Unterrichtsqualität ist einerseits die mangelnde einheitliche Begrifflichkeit, andererseits das Problem der Kriteriumsformulierung auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Scheint auch die Einflussgröße des Unterrichts auf den Lernerfolg *nur* um die 30 Prozent zu betragen, so ist für die Institution Schule die Möglichkeit der Einflussnahme in diesem Bereich dennoch bedeutsam, denn sie ist höher als in anderen Bereichen, wie zum Beispiel der familiären Disposition. Die umfassende Hattie-Studie listet Einflussgrößen aus über 800 Metastudien auf. Auch wenn einzelne Kriterien, wie zum Beispiel dem problemorientierten Lernen, dem offenen Unterricht oder entdeckendem Lernen wenig Wirkung zugeschrieben wird, sind diese Lern- und Lehrformen vielleicht keine unmittelbare Einflussgröße auf den Lernertrag, jedoch in Hinblick auf andere Ziele, wie zum Beispiel der Förderung der Selbstständigkeit, der Übernahme von Verantwortung beziehungsweise im Sinne des Erwerbs von sozialer Kompetenz für den weiteren Lebensverlauf der Schülerinnen und Schüler durchaus relevant. Vergleicht man die Hattie-Studie mit den Basisdimensionen guten Unterrichts, die sich in Deutschland aufgrund von Studien etabliert haben, so findet man auf den ersten Blick nicht die gleichen Dimensionen beziehungsweise Begrifflichkeiten. Bei genauerer Betrachtungsweise und dem Vergleichen einzelner Determinanten decken sich die Hauptaussagen der Hattie-Studie auch mit den deutschen bildungspolitischen Empfehlungen des PISA-Konsortiums in den Bereichen der Leseförderung (repeated reading programs), der Inklusionspädagogik (interventions for learning disabled students), den Fördermaßnahmen für schwächere Schülerinnen und Schüler sowie den Maßnahmen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Eignigkeit über DIE Qualitätsmerkmale von Unterricht gibt (und gab) es noch nicht. Für Helmke waren 2004 noch die Forschungsergebnisse von Brophy & Good aus den 80-er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine feste Bezugsgröße, zukünftig wird man sich aufgrund der umfassenden Forschungsarbeiten von Hattie wohl an seinen Studien orientieren.<sup>140</sup> Wenig Beachtung findet bisher der Einfluss von Überzeugungen und subjektiven Theorien der Lehrkräfte auf die einzelnen Qualitätsmerkmale.

---

<sup>140</sup> Bei Helmke wird immer wieder aufgezeigt, dass er sich an Forschungsergebnisse aus lehrerzent-

Für den empirischen Teil der Arbeit wird hauptsächlich von den Modellen von Meyer und Helmke ausgegangen. Das begründet sich einerseits in der Verwendung von Beobachtungsbögen nach Meyer bei der empirischen Untersuchung, andererseits auch in der Bedeutung dieser Modelle in der Ausbildung zur Primar- und Sekundarstufenlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.<sup>141</sup>

---

riertem Unterricht hält. Jahre später weist Hattie (2009) der Lehreraktivität eine zentrale Rolle für den Lernerfolg zu. Zu welchen Ergebnissen die Forschungen zu lehrer/innen- oder schüler/innenzentriertem Unterricht auch immer kommen, die Warnungen von Weinert (1998) sowie Oser und Patry (1990) sind zu beachten: Methoden dürfen nicht als Selbstzweck für Unterricht missverstanden werden und radikale Methodenfixierung ist abzulehnen. Oser und Patry vergleichen die Freiheit der Methodenorchestration mit dem Tanz – die/der Tänzer/in kann sich frei im Raum bewegen, er muss sich jedoch an den Rhythmus halten.

<sup>141</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009



### 3 Schulpraktische Studien

Die Schulpraktischen Studien verstehen sich als Zusammenführung von Theorie und Praxis. Sie werden als „Kernelement eines integrativ konzipierten Studiums“<sup>142</sup> oder auch als „Kernstück der Lehrerbildung in der Hochschule“<sup>143</sup> bezeichnet. Seyfried sieht die Schulpraktische Ausbildung als „[...] eine zentrale Drehscheibe für die Lehrerinnenausbildung[...] und [als] Nahtstelle zur Alltagswelt der Schule.“<sup>144</sup>

Sowohl bereits im Beruf stehende Lehrkräfte als auch Studierende sehen die praktische Ausbildung in den dafür vorgesehenen Praxisschulen als wichtiges Instrument des Kompetenzerwerbs für den später zu ergreifenden Lehrberuf.<sup>145</sup>

Bommes, Radtke und Webers<sup>146</sup> weisen den Schulpraktischen Studien fünf Funktionen zu. Die Funktion der Kontaktaufnahme, die Funktion der Selbstvergewisserung, die Funktion der Lernortverknüpfung, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis schaffen soll, die Funktion der kritischen Berufs- und Studienorientierung sowie die Funktion der Beobachtung und Reflexion von Unterricht.<sup>147</sup>

#### 3.1 Die Bedeutung der Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Den Praktika wird in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen ein wichtiger Platz eingeräumt.<sup>148</sup> Sie werden als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis gesehen und je nach Ausbildungstyp und Ausbildungsort unterscheiden sie sich auf-

---

<sup>142</sup> Buchberger & Freund, 1987, S. 230

<sup>143</sup> Arnold et al., 2011, S. 9

<sup>144</sup> Seyfried, 2002, S. 40

<sup>145</sup> vgl. Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001; Flach, Lück & Preuss, 1997

<sup>146</sup> Bommes, Radtke & Webers, 1995, S. 40-44

<sup>147</sup> Diese Funktionen lassen die Bedeutsamkeit der Praxislehrpersonen erahnen. An die Funktion der Beobachtung von Unterricht knüpft die vorliegende Arbeit an.

<sup>148</sup> Die Lehrer/innenausbildung ist in den einzelnen europäischen und amerikanischen Staaten unterschiedlich konzipiert. Dementsprechende Unterschiede gibt es auch in der Handhabung der praktischen Ausbildung. In Österreich hat die praktische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen einen zentralen Stellenwert, der sich in einer Intensivierung der Praktika gegenüber der universitären Ausbildung abbildet. Mit den neu gebildeten *Schools of Education* an einzelnen Universitäten in Österreich legen auch diese Institutionen ein besonderes Augenmerk auf die Lehrer/innenausbildung. Einer weiteren Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und *Schools of Education* kann mit Spannung entgegengesehen werden, da sich ein Konkurrenzkampf um die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung abzuzeichnen scheint.

grund ihrer Dauer (von einmal wöchentlich bis zu längerfristigen Praktika), ihrer Struktur (Tagespraktika oder Blockpraktika), ihrer Aufgabenbereiche (von der Hospitation bis zur selbsttätigen Unterrichtsgestaltung) sowie ihrer sozialer Rahmenbedingungen (im Team oder alleine). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele, der Einbettung in die Curricula und der stattfindenden oder fehlenden Beurteilung vorhanden. Gemein ist allen Ausbildungssituationen, dass sie von erfahrenen, im Idealfall mit einer dafür vorgesehenen speziellen Ausbildung ausgestatteten, Lehrkräften begleitet werden.<sup>149</sup>

### 3.2 Die Theorie-Praxis-Situation in der Schulpraktischen Ausbildung

Der Einfluss der Theorie auf die Praxis wird als wissenschaftlich wünschenswert angesehen, es stellt sich aber trotzdem die Frage, ob man diese Sichtweise auch anders denken kann. Für Gastager, Hascher und Schwetz<sup>150</sup> ist es auch möglich, dass sich zwischen Theorie und Praxis ein neues Feld der Modelle / Programme etabliert.

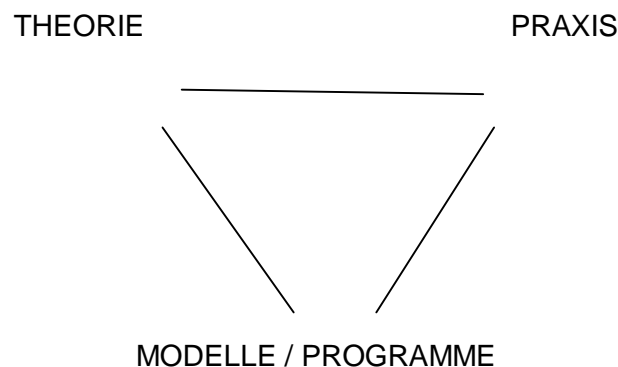


Abbildung 3: Zur Begegnung von Theorie und Praxis<sup>151</sup>

Konkret würde das heißen, dass etwa eine Öffnung der Schulen in Richtung von Expertinnen und Experten zum Beispiel in Konfliktsituationen stattfindet. Fachleute von außen bringen ihre jeweiligen Theoriekenntnisse in die Schulen, die Lehrkräfte sind nicht mehr alleine verantwortlich für die Verbindung von Theorie und Praxis.

<sup>149</sup> vgl. Topsch, 2008; Gastager et al., 2007

<sup>150</sup> Gastager et al., 2007, S. 2

<sup>151</sup> a.a.O.

In der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden käme den Lehrkräften in der Studierendenausbildung nach diesem Modell eine noch bedeutendere Rolle zu. Gastager, Hascher und Schwetz sprechen von einem „Balancing zwischen Theorie und Praxis“.<sup>152</sup> Die Theorie bestimmt nicht explizit die Praxis, sondern variiert in ihrer Einflussgröße situationsbedingt. Den Lehrkräften kommt in diesem Fall die bedeutende Aufgabe des Abschätzens, des Abwägens, eben der Balance zu. Aufgrund ihres Theoriewissens und ihrer Praxiserfahrung können sie anlassbedingt die Studierenden richtungsweisend begleiten und beraten und Modell sein. Die Herausforderung besteht darin, dass die Lehrkräfte in der Praxis die Hochschulen und Universitäten als Ausbildungsstätten anerkennen, in denen die Studierenden wissenschaftlich arbeiten, Theorien und Konzepte kennen lernen. Praxislehrpersonen, Studierende und Hochschullehrende akzeptieren den jeweils anderen Ausbildungszugang, um aus diesem Wissensfundus die in der jeweiligen Situation für richtig empfundenen Handlungsweisen abzuleiten.<sup>153</sup>

Das Theorie-Praxis-Problem bietet der Pädagogik einen nicht enden wollenden Diskussionsstoff. Schon Anfang des 19. Jahrhunderts versucht Herbart mit seinem *pädagogischen Takt* eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen.<sup>154</sup> In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich der bis heute gültige Ansatz der *Reflexion* des persönlichen, praktischen Handelns etabliert.<sup>155</sup> Gegen Ende des letzten Jahrhunderts entsteht in der Pädagogik der Begriff der *Professionalisierung*, der noch um den *Kompetenzbegriff* ergänzt wird. Lehrkräfte entwickeln im Laufe ihrer Ausbildung und Praxis ein erlernbares Professionswissen. Bauer, Kopka und Brindt<sup>156</sup> sprechen vom *Habitus des professionellen Selbst*. Ziel dabei ist, theoretisches Wissen situationsspezifisch abzurufen und anzuwenden.

Bezogen auf die Arbeit von Praxislehrkräften wird das Theorie-Praxis-Problem besonders in den Unterrichtsnachbesprechungen sichtbar. Spezifische Unterrichtssituationen sollen theoriegeleitet aufgearbeitet und handlungsleitend für weitere Unter-

---

<sup>152</sup> a.a.O.

<sup>153</sup> vgl. Gastager et al., 2007

<sup>154</sup> vgl. Herbart, 1802 in Asmus, 1964

<sup>155</sup> vgl. Dick, 1999

<sup>156</sup> Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 234. Hier lässt sich eine Verbindung zu Herbarts *pädagogischen Takt* herstellen.

richtsauftritte werden. Einerseits muss dazu Theoriewissen vorhanden sein, andererseits situationsgerecht übertragen werden. An dieser Verbindungsstelle von Theorie und Praxis zeigt sich der Zusammenhang zu den in Kapitel 6 beschriebenen Subjektiven Theorien. Wissenschaftliche Theorien werden nach Gastager, Patry und Gollackner<sup>157</sup> nur dann handlungswirksam, wenn sie auch in das System der Subjektiven Theorien der Lehrkräfte aufgenommen werden.

Lipowsky sieht weiters das Problem, dass Lehrkräfte, von denen hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen gepaart mit Begeisterung und Reflexionsfähigkeit verlangt wird, sich mit theoretischen Konzepten auseinandersetzen müssen, die theoretischen Diskussionen aber meist in wissenschaftlichen Journalen stattfinden, zu denen Lehrkräfte wenig Zugang finden.<sup>158</sup>

### **3.3 Adaptiertes (Schulpraxis)-Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter**

Nach Baumert & Kunter lässt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften anhand empirischer Befunde als ein Zusammenspiel von Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen beziehungsweise Werthaltungen erklären.<sup>159</sup>

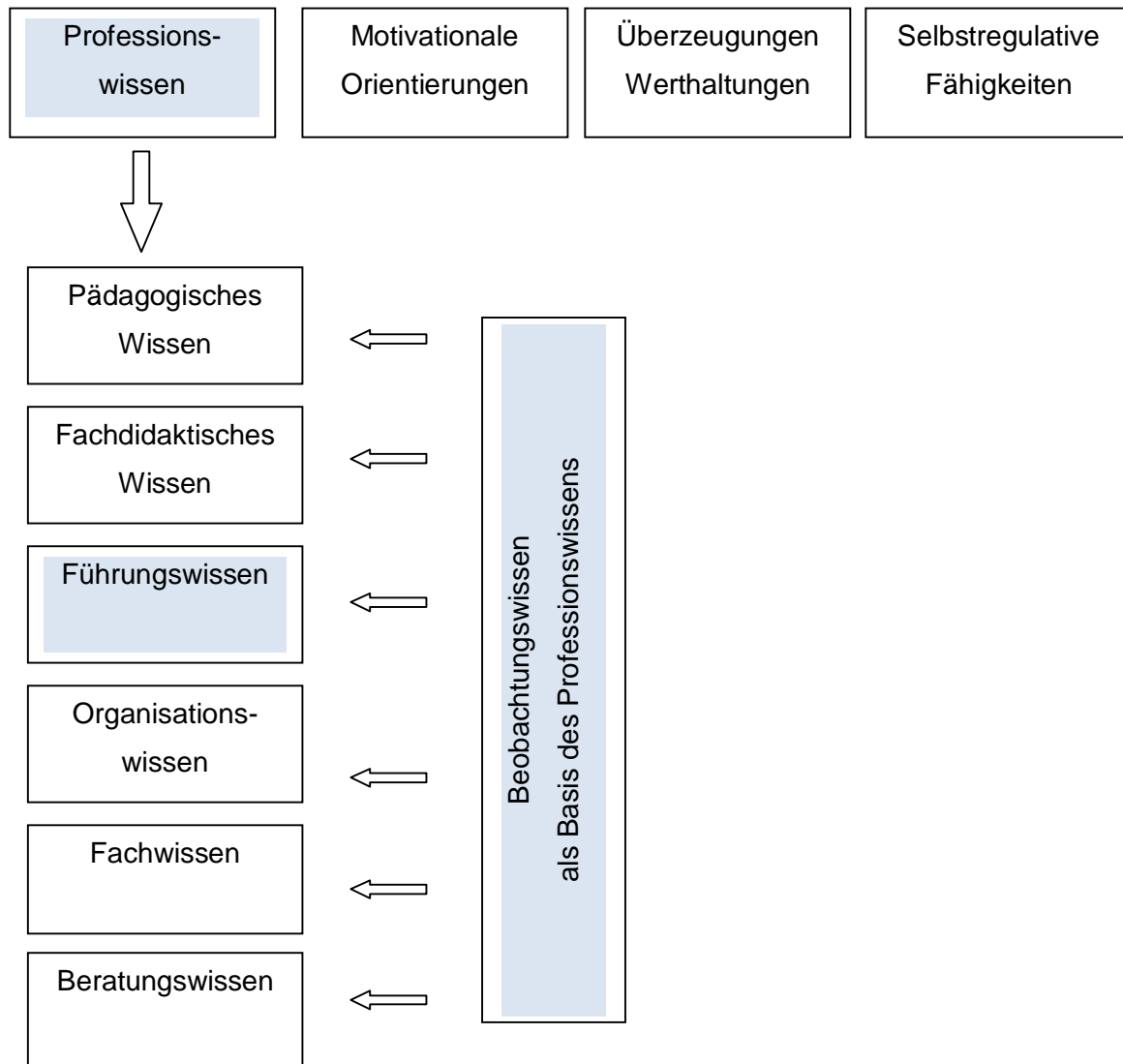
Adaptiert man das Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen von Lehrkräften von Baumert und Kunter um das Führungswissen, so zeigt sich für die Professionalität von Praxislehrpersonen folgendes Bild:

---

<sup>157</sup> Gastager, Patry & Gollackner, 2011, S. 196

<sup>158</sup> vgl. Lipowsky, 2011, S. 11ff.

<sup>159</sup> vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 469ff.



**Abbildung 4:** Adaptiertes Modell professioneller Handlungskompetenz von (Praxis)-Lehrkräften<sup>160</sup>

Bei der Betreuung von Studierenden in der Schulpraxis sind alle Felder relevant. Besondere Bedeutung erhält das Professionswissen im Bereich des Fachwissens und im Bereich des Pädagogischen Wissens, wobei dem Beobachtungswissen in der Praxisbetreuung besondere Bedeutung zukommt. Die Fähigkeit professionell zu beobachten zieht sich in oben angeführtem Modell durch die Felder Pädagogisches Wissen bis zu Beratungswissen. Die Bedeutung der Überzeugungen und Subjektiven Theorien wird im Kapitel 6 dieser Arbeit behandelt.

<sup>160</sup> In Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, S. 482. Erweitert wurde das Modell von der Autorin durch das Führungswissen sowie das Beobachtungswissen als Grundlage des professionellen (Praxis-) Lehrer/innenhandelns.

Förderlich für die Entwicklung der Persönlichkeit und der praktischen Expertise für Personen, die an Lernprozessen beteiligt sind, sind Reflexionsfähigkeit, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit, aber auch die Möglichkeit, sich an Vorbildern zu orientieren, Coaching in Anspruch zu nehmen sowie die Selbstmotivation, um nach Selbstvervollkommnung zu streben.<sup>161</sup>

Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht der (Praxis-)Lehrperson Bewusstsein über die eigenen Subjektiven Theorien und die Notwendigkeit, diese gegebenenfalls zu bearbeiten. Für Praxislehrpersonen gilt somit, dass sie sich ihres Wissens bewusst werden, um es gezielt in der Betreuung der Studierenden einsetzen zu können.

Lehrkräfte brauchen zur Führung einer Klasse auch das Wissen, wie Gruppen geführt und Teams gebildet werden. Ist eine Lehrperson darüber hinaus noch als Praxislehrperson tätig, so ist sie auch für die Führung der Studierenden während des Praktikums zuständig.<sup>162</sup> Kälin und Müri<sup>163</sup> weisen schon seit den 1990er Jahren darauf hin, dass persönliche und zwischenmenschliche Führungskompetenzen immer wichtiger werden. Von Führungskräften wird verlangt, dass sie Expertinnen und Experten in organisatorischen Veränderungsprozessen sind und damit einhergehende Fragen in zwischenmenschlichen Beziehungen lösen müssen. Neges und Neges<sup>164</sup> nennen als wichtigste Führungsaufgaben in der Zweierbeziehung Führungskraft und Mitarbeiter/in die Entwicklung der Mitarbeiterin/des Mitarbeiters, die operative Zusammenarbeit, die Verhaltensänderung sowie die Trennung von Mitarbeiter/innen/n. Bezogen auf das Praxisduo Praxislehrer/in - Student/in lassen sich folgende Führungssituationen ableiten:<sup>165</sup>

- Entwicklung der Studierenden durch Förderung und Feedback
- Operative Zusammenarbeit durch die Einführung der Studierenden in den Schulalltag, den Schulbetrieb, Motivation, Anerkennung und konstruktive Kritik geben, Zielvereinbarungen treffen

---

<sup>161</sup> vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 506; Wahl, 2006, S. 38

<sup>162</sup> Die Autorin ist der Ansicht, dass der Führungsverantwortung von Praxislehrpersonen zu wenig Augenmerk gewidmet wird und sie sich auch der Führungsverantwortung zu wenig bewusst sind.

<sup>163</sup> vgl. Kälin & Müri, 1991, S. 9

<sup>164</sup> vgl. Neges & Neges, 2007, S. 9

<sup>165</sup> Von der Autorin für die Schulpraxis entwickeltes Führungsmodell in Anlehnung an Neges & Neges, 2007, S. 9

- Verhaltensänderung durch wiederholte Rückmeldungen und konstruktive Kritik herbeiführen
- Die Berufswahlentscheidung der Studierenden gemeinsam überdenken, gegebenenfalls Ausstiegsszenarien entwickeln, bei persönlichen Schwierigkeiten im Team die Teamkonstellation auflösen

### **3.4 Betreuungsmodelle**

Im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung von Studierenden stellt sich die Frage, nach welchen Aspekten die Betreuung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen erfolgen kann. Im Folgenden werden drei Ansätze vorgestellt, die die unterschiedliche Herangehensweise an die Praxisbetreuung durch die Praxislehrerinnen und -lehrer veranschaulichen.

#### **3.4.1 Experten-Novizen-Ansatz**

Beim Experten-Novizen-Ansatz fungiert die Lehrperson als Expertin/Experte, die die Studierenden (Novizen) anleitet und mit ihnen den Unterricht bespricht und reflektiert. An die Praxislehrperson werden in dieser Rolle hohe Anforderungen an das Berufswissen als auch an die Person gestellt. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es nicht nur der gemachten Berufserfahrung, sondern der reflektierten Verarbeitung derselben.<sup>166</sup> Hascher warnt bei den Expertinnen und Experten vor der „Erfahrungsfalle“<sup>167</sup>. Sie betrachtet die Wirksamkeit von Erfahrung für die Ausbildung von Studierenden durchaus differenziert, da Erfahrung nicht nur positiv konnotiert ist.

#### **3.4.2 Mentoring- und Coaching-Ansatz**

Der Mentoring- und Coachingansatz unterscheidet sich vom Experten-Novizen-Ansatz dahingehend, dass die Praxislehrperson gemeinsam mit den Studierenden die Stunden plant, ihre Erfahrungen einbringt, theoriegeleitete Fragen stellt, die Studierenden unterstützt und begleitet.<sup>168</sup> Der Coaching-Gedanke ist nicht auf Vorzeigen

---

<sup>166</sup> vgl. Gruber & Rehr, 2005; Hascher, 2005; Berliner, 2001

<sup>167</sup> vgl. Hascher, 2005, S. 40f

<sup>168</sup> vgl. Kreis & Staub, 2011; S. 64

– Nachahmen ausgerichtet, sondern auf Unterstützung und Aktivierung der vorhandenen Ressourcen.<sup>169</sup>

### 3.4.3 Das reflexive Praktikum

Der Begriff des Reflexiven Praktikums ist eng verbunden mit Donald Alan Schön<sup>170</sup>. Herzog verwendet den Begriff der „reflexiven Wende“<sup>171</sup>, Zeichner und Tabachnick sprechen von „the new zeitgeist“<sup>172</sup>. Das reflexive Praktikum geht von einer Reflexion der Praxis mit der Theorie aus. Beim Reflexiven Praktikum wechseln einander Unterrichtsauftritte und Reflexionen desselben ab. Die Praxislehrperson beobachtet den Unterrichtsauftritt einer Studentin/eines Studenten, reflektiert die gehaltene Unterrichtseinheit, schlägt alternierendes Handeln vor und zeigt es, damit die/der Lernende das veränderte unterrichtliche Handeln beobachten kann. Unterrichtssituationen werden verglichen, bisherige Erfahrungen aller Beteiligten mit einbezogen.<sup>173</sup> Das Reflexive Praktikum ist auch eine Art der Unterrichtsnachbesprechung und wird im folgenden Abschnitt nicht mehr als eigene Besprechungsmethode geführt.<sup>174</sup>

## 3.5 Die Unterrichtsnachbesprechung im Praktikum

Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum werden als Fachgespräche im Praktikum gesehen. Praxislehrpersonen, Studierende und gelegentlich auch die von der auszubildenden Institution entsandten Praxisbetreuer/innen treten in einen fachlichen Diskurs über den Unterricht im Praktikum. Dieser Austausch geschieht nicht auf einer alltagssprachlichen Ebene, sondern auf einer fachsprachlichen Ebene, die es ermöglicht, dass die/der Studierende die im Unterricht gemachten Erfahrungen mit den erworbenen theoretischen Kenntnissen abgleichen und erweitern kann.<sup>175</sup> Während die

---

<sup>169</sup> Der Mentoring-Ansatz wird zukünftig in Österreich aufgrund der bevorstehenden veränderten Ausbildungssituation von Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Stellung einnehmen. Lehramtsstudierende können nach der vierjährigen Bachelorausbildung während einer begleiteten Induktionsphase in der Praxis den Masterabschluss machen. Für diese professionelle Begleitung sind speziell ausgebildete Mentorinnen und Mentoren vorgesehen.

<sup>170</sup> vgl. Schön, 1987

<sup>171</sup> Herzog, 1995, S. 253

<sup>172</sup> Zeichner & Tabachnick, 1991, S. 1

<sup>173</sup> vgl. Felten, 2005; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Herzog, 1995

<sup>174</sup> In allen Ansätzen ist die Reflexion bedeutsam. Das Modell des Experten-Novizen-Ansatzes ist stark auf die Praxislehrperson fokussiert.

<sup>175</sup> vgl. Schüpbach, 2011, S. 36



traditionelle Nachbesprechungsmethode im Kapitel 3.5.4 betrachtet wird, werden nachfolgend darüber hinausgehende Modelle der Unterrichtsnachbesprechung beschrieben.<sup>176</sup>

### 3.5.1 Das Beratungsgespräch

Das Wesen des Beratungsgesprächs ist, dass es als kooperative Praxisberatungsform gilt und von einem humanistischen Menschenbild ausgeht. Die Gesprächspartner begegnen sich auf Augenhöhe, die Praxislehrperson möchte den Studierenden keine fertigen Lösungsvorschläge unterbreiten. Das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen erspart den Studierenden das Gefühl, dass ihnen eine Vorgehensweise aufgezwungen wird. Das kritische Betrachten von Lösungsvorschlägen, die Unterstützung der Praxislehrperson und die Möglichkeit, dass die/der Studierende selbst über die Annahme der Lösungsvorschläge entscheidet, lassen auf eine Verhaltensänderung schließen.<sup>177</sup>

### 3.5.2 Die Coaching-Methode

Das Wesen dieser Methode wurde bereits im Kapitel *Beratungsmodelle* unter *Mentoring- und Coachingansatz* beschrieben. Während hier die/der Mentor/in beziehungsweise die/der Coach nicht als Außenstehende/r, sondern als involvierte Person den Prozess begleitet, wird im Zusammenhang mit der Praxisberatung vom *Content-Focused Coaching* ausgegangen. Hier begleitet die Praxislehrperson die Studierenden nicht nur, sondern sie beteiligt sich auch an der Unterrichtssituation und trägt die Mitverantwortung, dass die Studierenden ihr pädagogisch-didaktisches Wissen vertiefen und ihre Unterrichtserfahrungen erweitern können. Da diese Methode sich nicht nur auf die Unterrichtsnachbesprechung beschränkt, sondern auch die Beglei-

---

<sup>176</sup> Unterrichtsnachbesprechungen sind spezifische Situationen im Praktikum. Einerseits möchte die Lehrperson viel von ihrem Erfahrungsschatz weiter geben, andererseits möchten die Studierenden einen möglichst großen Einblick in das tatsächliche Schulleben gewinnen. Oftmals kommt es aufgrund des hierarchischen Verhältnisses Lehrer/in – Student/in zu Problemen, die ihre Ursache in gekreuzten Transaktionen haben (vgl. Gührs & Nowak, 2006, S. 121). Bei dieser Art der Kommunikation findet das Gespräch nicht auf Augenhöhe statt, sondern aus der Position des Eltern-ICH (Eltern sprechen zu ihrem Kind) oder aus der Position des Kind-ICH (Kind spricht zu seinen Eltern). In beiden Fällen wird die positive Kommunikationsebene des Erwachsenen-ICH nicht genützt, was oftmals zu Problem führen kann.

<sup>177</sup> vgl. Mutzek, 2002; Bovet & Frommer, 2001. Aufgrund der aktuellen Praxissituation, in der Ausbildungslehrkräfte auch die Beurteilung der Studierenden durchführen, ist eine differenzierte Betrachtungsweise dieses Ansatzes notwendig.

tung bei der Vorbereitung und im unterrichtlichen Geschehen vorsieht, wurde sie auch als Beratungsmodell im vorherigen Abschnitt angeführt.<sup>178</sup>

### 3.5.3 Das 3-Ebenen-Modell nach Niggli

Eine differenzierte Vorgehensweise, um theoretisches Wissen in die Unterrichtsnachbesprechung einzubinden, stellt Niggli mit seinem 3-Ebenen-Modell vor. In diesem Modell ordnen Mentorinnen/Mentoren Unterrichtsbearbeitungen verschiedenen Handlungs- und Gesprächsebenen zu und entscheiden, welche Handlungsebene im Zentrum des Gesprächs steht.<sup>179</sup>

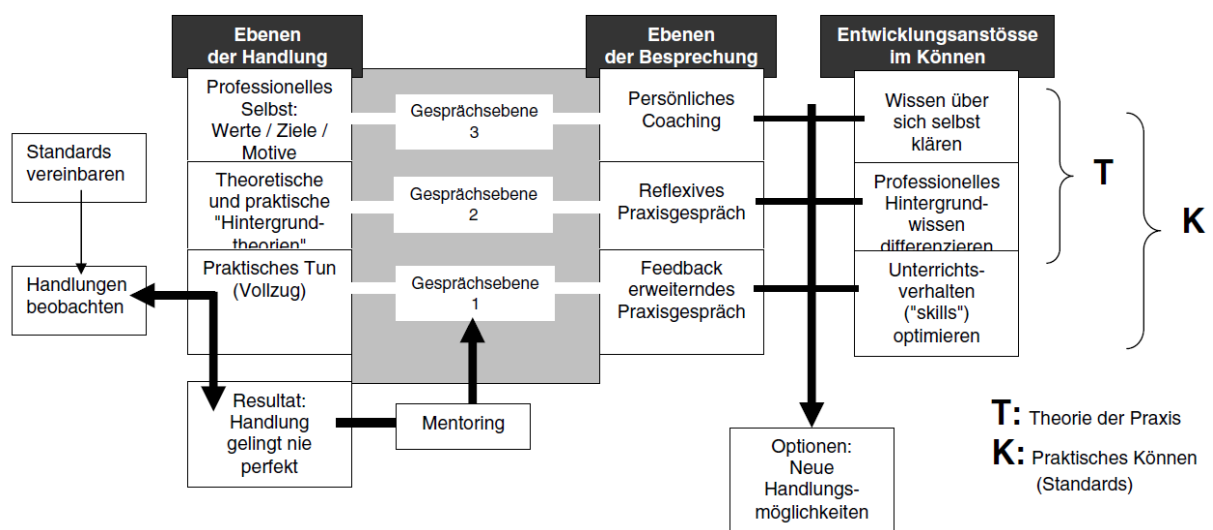


Abbildung 5: Modell des 3-Ebenen-Mentoring<sup>180</sup>

Auf *Handlungsebene eins* findet der sichtbare Handlungsvollzug statt, das praktische Handeln. Auf dieser Ebene wird in der Unterrichtsnachbesprechung Feedback gegeben, beispielsweise über konkrete Maßnahmen bei der Unterrichtsdurchführung.

Auf *Handlungsebene zwei* befinden sich die Hintergrundtheorien:

- Wissen, das nicht direkt beobachtbar ist und aus unterschiedlichen Quellen stammt.
- Wissen, das zum Beispiel als erziehungswissenschaftliches Wissen oder auch in Form von Subjektiven Theorien (teilweise) vorhanden ist.

<sup>178</sup> vgl. Schüpbach, 2007; West & Staub, 2003; Staub, 2001

<sup>179</sup> vgl. Niggli, 2003, S. 9ff

<sup>180</sup> entnommen aus Niggli, 2003, S. 11

- Wissen, das eher im Handeln als im Bewusstsein sichtbar wird.

Um dieses Vorwissen sichtbar zu machen, siedelt Niggli auf dieser Handlungsebene das reflexive Praxisgespräch an. Nach der Unterrichtssituationsbeschreibung durch die Praxislehrperson (Mentor/in) und durch die/den Studierende/n wird in der Analysephase versucht, das relevante (Vor)Wissen der/des Studierenden zu erkunden, damit die Praxislehrperson ergänzende Perspektiven einbringen kann. Das Ziel der letzten Phase dieser Gesprächssituation ist es, das Hintergrundwissen der Studentin/des Studenten zu erweitern beziehungsweise zu modifizieren.<sup>181</sup>

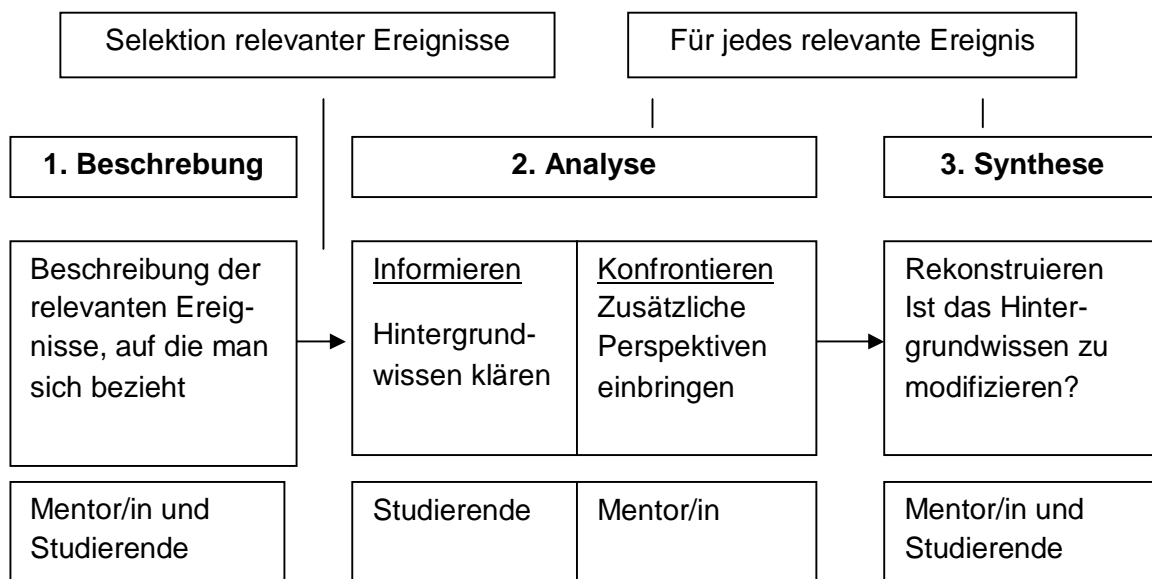


Abbildung 6: Phasen im reflexiven Praxisgespräch<sup>182</sup>

Handlungsebene drei ist die Ebene der Selbstwahrnehmung und der persönlichen Zielsetzung. Nach Bauer<sup>183</sup> setzen sich die angehenden Lehrkräfte hier mit ihren persönlichen Entwicklungsaufgaben, die sie für ihren zukünftigen Beruf brauchen, auseinander und entwickeln dazu individuelle Ziele. Auf dieser Ebene schlüpft die Praxislehrperson in die Rolle des Coach, um Ziele und Wertvorstellungen der Studierenden herauszuarbeiten, deren Potentiale sichtbar zu machen, damit die Studierenden die Anforderungen der Ausbildung bewältigen können.<sup>184</sup>

<sup>181</sup> vgl. Niggli, 2003, S. 9ff

<sup>182</sup> entnommen aus Niggli, 2003, S. 13

<sup>183</sup> vgl. Bauer, 1998

<sup>184</sup> vgl. Niggli, 2003, S. 9ff

### 3.5.4 Unterrichtsnachbesprechungen in Theorie und Praxis

*Lernen in der Unterrichtsnachbesprechung könnte [...] bedeuten, die Unterrichtserfahrungen und die handlungsleitenden Vorstellungen über das Unterrichten im Gespräch mit der Praxislehrperson zu verbalisieren und sukzessive zu differenzieren, zu erweitern, zu vertiefen, umzustrukturieren und zu integrieren. Die Verarbeitung und das Verstehen der Praxiserfahrungen schließt damit den Einbezug von Erfahrungswissen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen ein.<sup>185</sup>*

Schüpbach bezieht sich auf seine Untersuchung von 359 Praxislehrpersonen und 488 Studierenden und kommt zum Ergebnis, dass in der Realität Unterrichtsnachbesprechungen nicht nach oben angeführten Vorstellungen ablaufen, sondern ein eigenes Ablaufschema aufweisen:<sup>186</sup>

1. Praxislehrpersonen beginnen die Besprechung mit der Frage nach der Befindlichkeit der Studentin/des Studenten nach dem Unterrichtsauftritt, darauf folgt eine kurze Einschätzung der/des Studierenden über den Unterrichtsauftritt
2. Plus/Minus-Einschätzung des Lehrauftritts aus Sicht der Praxislehrperson
3. Tipps und Verbesserungsvorschläge von Seiten der Praxislehrperson
4. Überlegungen für nachfolgende Auftritte

11% der Praxislehrpersonen und nur 4% der Studierenden geben in der Untersuchung gelegentliche Reflexion und Analyse der Unterrichtsstunde als Bestandteil der Nachbesprechung an.

In traditionellen Praxisgesprächen wird den Studierenden oftmals wenig Platz eingeräumt, um ihre Sicht der gemachten Unterrichtserfahrung darzustellen. Im Reflexiven Praktikum und auch im Coaching- und Mentoring-Ansatz sind Tipps und Ratschläge nur rudimentär vorgesehen. Trotzdem werden auch in diesen Ansätzen Unterrichts-

---

<sup>185</sup> Schüpbach, 2011, S. 36

<sup>186</sup> vgl. Schüpbach, 2011, S. 35ff; 2007, S. 115ff

reflexionen von verbalen Rückmeldungen dominiert. Der Einsatz von kreativen Methoden und Werkzeugen bietet andere Ausdrucksmöglichkeiten an.<sup>187</sup>

### 3.6 Organisationsformen der Praktika

Da Praktika nicht einheitlich geregelt sind, gibt es Expertinnen- und Expertenmeinungen, die sich mit der Implementierung und dem Ablauf der Schulpraktischen Studien im Studienbetrieb der Lehrer/innenausbildung befassen.

Die Vorschläge reichen von einer mehrphasigen Abwicklung der praktischen Ausbildung im Sinne eines aufsteigenden Curriculums mit Basiswissen im Bereich der Lehr-Lern-Theorie, den Fachdidaktiken und der Bildungsphilosophie, von frühen Hospitationsphasen bis hin zu begleiteten Lehrauftritten mit Reflexionsphasen und forschendem Lernen. Als sinnvoll werden auch Praktika angesehen, die eine Kennenlernphase der Schulrealität vorsehen, gefolgt von eigenen Unterrichtsauftritten mit didaktischem und erziehungswissenschaftlichem Augenmerk sowie ein bis zwei Fachpraktika oder Blockpraktika.<sup>188</sup>

Studierende der PH Salzburg erhalten in dementsprechenden Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 3.8) das theoretische Rüstzeug für ihre Unterrichtstätigkeit in der Praxis. Daneben werden die Praxiseinsätze vor- und nachbereitet, Praxiserfahrungen in den dazugehörigen Lehrveranstaltungen reflektiert, Praxisberichte und Lerntagebücher geführt und besprochen.<sup>189</sup> Diese sich verzahnenden Theorie- und Praxiselemente greifen zeitlich ineinander und finden ihre Entsprechung im Parallelisierungs-

---

<sup>187</sup> Teml, 2011, 56ff

<sup>188</sup> vgl. Bosse & Messner, 2008; Terhart, 2000

<sup>189</sup> Die Autorin hat Erfahrung sowohl in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule als auch als Praxislehrerin. Aufgrund dieser Erfahrung zeigt sich, dass Praxislehrer/innen in ihrer Tätigkeit der Studierendenausbildung der Pädagogischen Hochschule immer wieder Praxisferne vorwerfen. Studierende haben große Schwierigkeiten, die in der Theorie erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Sei es, dass die Theorien noch nicht so verinnerlicht sind, dass sie im Anlassfall situationsgerecht eingesetzt werden können oder dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis noch nicht erkannt wird. Unter anderem wird dann diese Schwierigkeit vor Ort in den Ausbildungsschulen als Praxisferne benannt. Es ergeben sich somit sowohl für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Hochschulen als auch für die Ausbildung der Praxislehrerinnen und -lehrer interessante Herausforderungen, um den Vorwurf aus der Praxis zu entkräften. Dazu kann an dieser Stelle auf die Studie LIPS (Lernen im Praktikum und in Stellvertretungen) der Erziehungswissenschaftlerin Tina Hascher hingewiesen werden, in der Lehramtsstudierende der Universität Bern unter anderem zum Thema Theorie und Praxis im Praktikum untersucht wurden (vgl. Gastager et al., 2007). Vorrangig braucht es für ein gutes Gelingen der schulpraktischen Ausbildung eine gute Kommunikationsbasis zwischen Praxislehrpersonen, Studierenden und Ausbildungsstätten.

konzept von Neuweg<sup>190</sup>. Wahl spricht in diesem Zusammenhang vom „pädagogischen Doppeldecker“<sup>191</sup>.

### **3.7 Verankerung der Schulpraktischen Ausbildung an den ehemaligen Pädagogischen Akademien und jetzigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich**

Mit der Gründung der Pädagogischen Akademien, den Institutionen für die Pflichtschullehrer/innenausbildung in Österreich, wurde 1962 die schulpraktische Ausbildung in der Pflichtschullehrer/innenausbildung verankert. Davor hat die Lehrer/innenausbildung auf dem Ausbildungsniveau der Sekundarstufe 2 stattgefunden. Im Jahr 2000 wurde der Studienfachbereich *Schulpraktische Studien* durch die Akademien-Studienordnung (AStO) implementiert.<sup>192</sup>

Die Praxisbetreuung wurde 1985 im „Erlaß [sic] zur Schulpraxisbetreuung (Zl. 17.154/78-31/85)“ geregelt, die Aufgaben der Besuchschullehrkräfte im „Erlaß [sic] zu Aufgaben des Besuchsschullehrers einer Pädagogischen Akademie im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung (Zl. 17.154/36-31/1980)“<sup>193</sup>.

Mit 1.10.2007 traten anstelle der Pädagogischen Akademien die Pädagogischen Hochschulen. In Österreich bieten vierzehn Pädagogische Hochschulen Lehramtsstudien für Pflichtschullehrer/innen als Bachelorstudien und weiterbildende Lehrgänge an. Das Hochschulgesetz 2005 §9 (3) beschreibt die Praxisbezogenheit in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung als einen der leitenden Grundsätze der Ausbildung.<sup>194</sup> Die Konzipierung und Abwicklung der Schulpraktischen Studien wird den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen überlassen, eine zentrale Regelung existiert nicht.

---

<sup>190</sup> vgl. Neuweg, 2004

<sup>191</sup> Wahl, 2001, S. 163

<sup>192</sup> vgl. AStO, 2000

<sup>193</sup> abgedruckt in Brenn, Buchberger, Eichelberger, Freund, Klement, ... & Teml, 1996, S. 181ff

<sup>194</sup> abzurufen unter

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [Datum des Zugriffs: 28.10.2013]. Die Schulpraktischen Studien nehmen bei den Pädagogischen Hochschulen jeweils 36 ECTS ein. Das Hochschulgesetz 2005 nennt die Schul- bzw. Berufspraxis in §3 (6) als *Befähigungsnachweis zur verantwortungsbewussten Berufsausübung*, gibt jedoch keine Vorgaben in Hinblick auf die Schulpraxisbetreuung und die Aufgaben der Praxislehrpersonen.

### **3.8 Organisation der Schulpraktischen Studien am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Salzburg**

Die Schulpraktischen Studien sind an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Institut für Bildungswissenschaften und Forschung angesiedelt und werden von der Servicestelle Schulpraxis verwaltet. Curricular wird dieser Bereich dem praktischen Teil der Ausbildung zur Volks-, Sonder-, Hauptschul- oder Neue Mittelschul-Lehrperson zugeordnet. Basis der Ausbildung bilden der von der Pädagogischen Hochschule erstellte Kompetenzenkatalog sowie der Leitfaden zur Schulpraxis.<sup>195</sup>

Die zu absolvierenden Praktika folgen in ihrer Zielsetzung einem stringenten Schema. Jedem Semester der Schulpraktischen Ausbildung werden Schwerpunkte zugeordnet, die im Leitfaden zur Schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule festgelegt sind.

---

<sup>195</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2007b

**Tabelle 12:**Leitfaden für die Schulpraktischen Studien<sup>196</sup>

<b>Semester</b>	<b>Inhalte</b>
I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht beobachten und Rückmeldungen geben</li> <li>- Erwerb von Planungskompetenz</li> <li>- Sachanalyse</li> <li>- Situationsanalyse</li> <li>- Lernziele</li> <li>- Unterrichtsplanung (Legende und Formular)</li> </ul>
II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schülerinnen und Schüler führen</li> <li>- Der Unterrichtsablauf und seine Phasen</li> <li>- Einstieg</li> <li>- Handlung</li> <li>- Reflexion/Ergebnisse</li> </ul>
III.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht gestalten</li> <li>- Die Phasen des Unterrichts</li> <li>- Methodisch handeln</li> <li>- Sozialformen</li> </ul>
IV.	Methodisches Handeln
V.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung</li> <li>- Selbsttätige Formen des Unterrichts – selbstgesteuertes Lernen</li> <li>- Offene Lernformen</li> <li>- Entdeckendes / forschendes Lernen</li> </ul>
VI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbsttätige Formen des Unterrichts – selbstgesteuertes Lernen</li> <li>- Projektunterricht</li> </ul>

<sup>196</sup> vgl. Pädagogische Hochschule, 2007a



Die Ausbildung der zukünftigen Volksschullehrkräfte umfasst 180 ECTS, die sich wie folgt aufteilen:<sup>197</sup>

**Tabelle 13:**Curriculumsübersicht Studiengang Volksschule<sup>198</sup>

Humanwissenschaften <sup>199</sup>	39 ECTS
Ergänzende Studien <sup>200</sup>	12 ECTS
Didaktiken I <sup>201</sup>	41 ECTS
Didaktiken II <sup>202</sup>	43 ECTS
Schulpraktische Studien	36 ECTS
Bachelorarbeit	9 ECTS

Die Bedeutsamkeit der Curricula in der Lehrer/innenausbildung zeigt die aktuelle Studie von John Hattie, der aus der Analyse von Metastudien der Lehrperson ( $d=0,49$ ) einen starken Einfluss auf den Lernerfolg zuschreibt.<sup>203</sup> Dementsprechend wichtig erscheint die Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.

Hattie stellt in seiner Studie zusammenfassend fest, dass es „signposts towards excellence in education“<sup>204</sup> (in der deutschen Übersetzung als „Wegweiser für Exzellenz im Bildungsbereich“ beschrieben) gibt:

- Die Lehrperson hat einen sehr großen Einfluss auf den Lernerfolg.
- Die Lehrperson als engagierte, aktive, fürsorgliche und einflussreiche Größe.

<sup>197</sup> Von den Curricula der Volks-, Hauptschul-/NMS- und Sonderschulbildung wird hier exemplarisch das Curriculum der Volksschulbildung beschrieben, welches sich aber ab dem Studienjahr 2015/16 ändern wird.

<sup>198</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009

<sup>199</sup> Den Humanwissenschaften sind zugeordnet: Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft, Unterrichtswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Integrations- und Inklusionspädagogik, Forschung, Kommunikation und Konflikt

<sup>200</sup> Den ergänzenden Studien sind zugeordnet: Wissenschaftliches Arbeiten, Mediendidaktik, Politische Bildung, Schulrecht, Projektunterricht, Berufsorientierung, EPIC T

<sup>201</sup> Den Didaktiken I sind zugeordnet: Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch

<sup>202</sup> Den Didaktiken II sind zugeordnet: Musikerziehung, Instrumentalerziehung, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Werken Textil, Werken Technisch, Rhythmik, Schwerpunkt Didaktik

<sup>203</sup> vgl. Hattie, 2013, s. 22

<sup>204</sup> a.a.O., S. 280; Hattie, 2009, S. 238

- Die Lehrperson hat Fachexpertise, um angemessenes und sinnvolles Feedback geben zu können und nimmt wahr, was die Lernenden denken und wissen.
- Die Lehrperson muss die Intentionen und Kriterien ihrer Lehrsequenzen kennen, damit sie die Folgeschritte im Lernprozess initiieren kann.
- Die Lehrperson muss die Lernenden zur Konstruktion ihres Wissens führen, von der Einzelidee zur Vielfalt der Ideen und deren Verknüpfung.
- Lehrkräfte und Schulleiter/innen müssen ein Klima schaffen, in dem Fehler als Lernchance gesehen werden, aus der Neues entstehen kann und nicht der Bewertung unterzogen wird.<sup>205</sup>

Die Schulpraktischen Studien – von den Studierenden oft als das Herzstück der Ausbildung bezeichnet – sind *ein* Bereich, in dem sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer die von Hattie geforderte Expertise (siehe obige Aufzählung) aneignen können. Die Schulpraktischen Studien der PH Salzburg nehmen mit 36 ECTS den vierten Platz von sechs in der Rangfolge der Ausbildungsmodule ein. Der Löwenanteil davon entfällt auf die *Arbeit im Feld* mit der Tagespraxis mit 10,5 ECTS, der begleitenden Schulunterrichtsanalyse mit 9,5 ECTS und den beiden Blockpraktika, die im 4. und 5. Semester stattfinden, mit 6 ECTS. Von den Unterrichtsveranstaltungen gehören das Lehrverhaltenstraining mit 2 ECTS, die Sachanalyse konkret1 mit 2 ECTS,

---

<sup>205</sup> Betrachtet man diese von Hattie aufgestellten sechs *signposts* mit der Ausbildung der Volksschullehrer/innen an der PH Salzburg, so zeigt sich folgendes Bild: für Hattie spielt die Person der Lehrkraft eine große Rolle. Die/der Lehrer/in verfügt über Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den Kindern ein Lernen in einem positiven Klima der Fehlerkultur zu ermöglichen, in der die Schüler/innen ihr Wissen konstruieren können und dementsprechendes Feedback erhalten und geben können. Die Lehrperson ist fürsorglich, leidenschaftlich und direktiv und verfügt über ein gutes Fachwissen. Das Curriculum der PH Salzburg sieht sechs Bereiche vor, denen einzelne Unterrichtsfächer zugeordnet sind. Nach Hatties sechs Wegweisern wird demnach den sogenannten *Soft Skills* große Bedeutung beigemessen. Im Curriculum der PH Salzburg wird dieser Forderung in mehreren Bereichen entsprochen. Bei der Überführung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen wurden 2007 die Curricula neu gestaltet. Aus herkömmlichen Fächern wurden für die neu geschaffenen Module Stunden herausgelöst, um insbesondere die Bereiche Persönlichkeitsbildung, Lehrverhaltenstraining, Kommunikation und Konflikt sowie Soziales Lernen mit face-to-face Stunden und Workload aufzuwerten. Erst wenn sich eine angehende Lehrperson mit sich selber auseinandersetzt, sich in die Selbstreflexion begibt und Rückmeldungen von Mitstudierenden, Kindern, Eltern und Lehrenden erfährt, kann sie anderen fürsorglich, direktiv oder auch leidenschaftlich begegnen. Im Fach Persönlichkeitsbildung und auch im Fach Lehrverhaltenstraining erfolgt die Auseinandersetzung mit sich selbst als Person, in den den Humanwissenschaften zugeordneten Fächern wird der Bezug zum Kind hergestellt. Neben den genannten Fähigkeiten weist Hattie auch auf das Fachwissen hin. Erst mit aufgebautem Fachwissen kann man den Lernenden entsprechende sinnvolle Rückmeldungen geben. Inwieweit 41 ECTS ausreichen, um in der sechssemestrigen Ausbildung adäquates Fachwissen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht und Englisch in der Volksschullehrer/innenausbildung aufzubauen, wird zur Diskussion gestellt.

die Sachanalyse konkret<sup>2</sup> mit 2 ECTS, Persönlichkeitsbildung und die Eingangsphase mit je 1 ECTS sowie die Aktuellen schulpädagogischen Fragestellungen mit 2 ECTS dazu.<sup>206</sup>

Das zentrale Element der Schulpraktischen Ausbildung sind die in den Semestern 1 - 5 wöchentlich stattfindenden Tagespraktika, das im 6. Semester stattfindende geblockte Tagespraktikum sowie die zwei Blockpraktika im 4. und 5. Semester.<sup>207</sup>

Die *Servicestelle Schulpraxis* organisiert die jeweiligen Tagespraktika, der Kontakt für die zwei vierzehntägigen Blockpraktika (im 4. und 5. Semester der sechssemestrigen Ausbildung) wird von den Studierenden selbst hergestellt. Die Studierenden werden für das Einstiegspraktikum und das Tagespraktikum im 1. und 2. Semester ausgebildeten Lehrkräften, die in Schulen in der Stadt Salzburg und Umgebung unterrichten, zugeteilt. In den folgenden Semestern wählen die Studentinnen und Studenten Praxisplätze aus einer ihnen zur Verfügung gestellten Liste aus.<sup>208</sup>

Es wird darauf geachtet, dass die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung alle Schulstufen (1. – 4.) durchlaufen und möglichst in jedem Semester die Praxislehrerin/den Praxislehrer und die Schule wechseln. Mit diesem Wechsel soll sichergestellt werden, dass möglichst viele Modelle des Unterrichtens sowie unterschiedliche Lehrer/innenpersönlichkeiten, Klassen und Schulen kennengelernt werden. Die Tagespraktika werden von Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule betreut, die für die Betreuung von durchschnittlich vier Praxisgruppen pro Ausbil-

---

<sup>206</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009. Die große Bedeutung der Schulpraxis zeichnet die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen aus. Die Ausbildung der Lehrkräfte an den Universitäten (für AHS und BMHS Lehrkräfte) weist einen geringeren Praxisanteil zugunsten einer höheren fachlichen Ausbildung auf. Studierende, die von der Schulbank in die Ausbildung kommen, müssen ihre Sicht von Unterricht, die sie durch ihre mindestens zwölfjährige Schulerfahrung erworben haben, mit für sie neu zu erwerbenden Theorien und Fertigkeiten abgleichen. Die große Kunst der Ausbildung besteht darin, dass nicht nur neue Fertigkeiten erworben werden, sondern dass Einstellungen und Überzeugungen nötigenfalls abgeändert und neu aufgebaut werden.

<sup>207</sup> Es werden in diesem Abschnitt exemplarisch die Praktika des Studienganges Volksschulausbildung beschrieben.

<sup>208</sup> Die in diesem Abschnitt beschriebene Vorgehensweise der Abwicklung der Praxis ist an der Pädagogischen Hochschule Salzburg nicht festgeschrieben. Die Beschreibung erfolgt aufgrund der Tätigkeit der Autorin in diesem Bereich.

dungssemester zuständig sind und die Betreuung rotationsweise beziehungsweise anlassgegeben durchführen.<sup>209</sup>

Die Vorgehensweise der Abwicklung der Schulpraxiseinsätze wird den Studierenden in einer Hörer/innenversammlung am Semesterbeginn und den Praxislehrer/innen und Praxisberater/innen in einer Anfangskonferenz an der Pädagogischen Hochschule mitgeteilt. Es gibt keine veröffentlichte schriftliche Vorgabe zur Abwicklung der Schulpraxisorganisation an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Für die Schulpraktischen Studien gibt es auch keine Vorgaben des zuständigen Bundesministeriums, sie sind an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen im Curriculum verankert.<sup>210</sup>

### 3.8.1 Tagespraktika

Ein Praxisteam im Tagespraktikum besteht aus einer Praxislehrperson (Klassenlehrer/in), zwei bis drei Studierenden (außer im 1. Semester, in dem 4 - 6 Studierende an einem Praxisplatz sind) und einer/m Praxisberater/in, entsendet von der Pädagogischen Hochschule.

Die Tagespraktika finden in jedem Semester der sechssemestrigen Ausbildung statt. Die Studierenden absolvieren das Praktikum bei einer/m dafür ausgebildeten Praxislehrer/in. Das Tagespraktikum findet vom 1. – 5. Semester an einem dafür reservierten Wochentag statt. Pro Woche absolvieren die Studierenden an den jeweiligen Praxisschulen eine Vorbereitungsstunde, zwei Unterrichtsstunden und eine Nachbesprechungsstunde. Je nach Semesterfortschritt werden die Unterrichtsauftritte von den Studierenden alleine oder im Team mit anderen Mitstudierenden oder der/dem Praxislehrer/in in Einheiten zwischen 10 Minuten und einer vollen Unterrichtseinheit (50 Minuten) absolviert. Die Schwerpunkte der einzelnen Praxissemes-

---

<sup>209</sup> Es ist hier schon erkennbar, dass die Schulpraxis auf das *Meister/in-Schüler/in-Prinzip* ausgerichtet ist. Mayr und Posch (2012, S. 9) erkennen „[...] ohne dass ihnen das bewusst sein muss – einen geschlossenen Zirkel von Personen, die Schule nur aus der Lehrerperspektive betrachten“. Anmerkung der Autorin: gemeint sind mit diesem geschlossenen Zirkel das Trio Praxislehrer/in, Student/in und Praxisberater/in.

<sup>210</sup> Wie bereits im Kapitel „Verankerung der Schulpraktischen Ausbildung an den ehemaligen Pädagogischen Akademien und jetzigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich“ beschrieben, wurde zur Zeit der Vorgängerinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen, den Pädagogischen Akademien, die Praxisbetreuung im „Erlaß [sic] zur Schulpraxisbetreuung (Zl. 17.154/78-31/85)“ geregelt, die Aufgaben der Besuchschullehrkräfte im „Erlaß [sic] zu Aufgaben des Besuchsschullehrers einer Pädagogischen Akademie im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung (Zl. 17.154/36-31/1980)“

ter sind in Kapitel *Organisation der Schulpraktische Studien am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Salzburg* beschrieben.<sup>211</sup>

### **3.8.2 Blockpraktika**

Im Sommersemester des 4. Ausbildungssemesters und am Beginn des 5. Ausbildungssemesters finden die Blockpraktika statt. Die Intention der Blockpraktika, die jeweils zwei Wochen umfassen, ist, dass die Studentinnen und Studenten einen Einblick in den Schulalltag bekommen, der über einzelne Unterrichtsstunden hinausgeht.

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule für den Ausbildungszweig Volksschule sieht für das Blockpraktikum folgende Bildungsinhalte und Bildungsziele vor:<sup>212</sup>

#### Bildungsinhalte:

- Fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht
- Innovative Lernformen
- Differenzierungs- und Individualisierungskonzepte
- Fördermaßnahmen
- Leistungsfeststellung- und Leistungsbeurteilung
- Erziehungs- und Beratungsaufgaben
- Administrative Aufgaben

#### Bildungsziele:

- Erproben verschiedener didaktischer Konzepte
- Erstellen praxisnaher Formen der Unterrichtsplanung
- Durchführen von Kleinprojekten, Exkursionen, Lehrausgängen
- Planen, Durchführen und Auswerten verschiedener Formen der Leistungsfeststellung und –beurteilung
- Entwicklung von Förderkonzepten

---

<sup>211</sup> Informationen verfügbar unter <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=155> (Datum des Zugriffs: 30.11.2014)

<sup>212</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009

### 3.9 Die Rolle der Studentin/des Studenten in den Schulpraktischen Studien

Den Schulpraktischen Studien wird von Seiten der Studierenden häufig ein hoher Wert zugeordnet.<sup>213</sup> In einer Befragung von 150 Studierenden der Sekundarstufe I im Kanton Bern in der Schweiz<sup>214</sup> stehen die Studierenden dem praktischen Teil ihrer Ausbildung, vor allem wenn ihnen die Praxisbetreuerinnen und -betreuer einen Einblick ins Berufsleben gewähren, uneingeschränkt positiv gegenüber.

In der momentanen Pflichtschullehrer/innenausbildung in Salzburg sind die Studierenden bereits ab dem ersten Semester den jeweiligen Praxisschulen zugeteilt. Diese frühe Konfrontation mit der Praxis ermöglicht eine frühe und intensive Auseinandersetzung mit dem gewählten Studium in Hinblick auf das spätere Berufsleben.

Ungeklärte Punkte in der Schulpraktischen Ausbildung sind nach wie vor etwa die Auswahl der Praxisstellen, die Zusammenarbeit der Praxisstellen mit den Ausbildungsstellen und die Frage der Professionalität in der Praxisbetreuung. Unabdingbar für eine Professionalisierung der Praxisausbildung ist der regelmäßige Austausch zwischen den Schulen und den Ausbildungsstätten der Studierenden. Daraus ergibt sich idealerweise eine professionelle Betreuung und Beratung der Studierenden mit verbindlichen Lernzielen. Ein Anliegen ist der fachliche Diskurs zwischen den erfahrenen Praxislehrpersonen und den Auszubildenden und schlussendlich, dass die verschiedenen Praktika im Laufe der Ausbildung verknüpft werden.<sup>215</sup>

Damit Studierende tatsächlich einen Einblick ins Berufsleben bekommen, müssen sie für die Dauer des Praktikums in das Schulleben und vor allem auch ins Kollegium

---

<sup>213</sup> Arnold et al., 2011, S. 9; Kretschmer & Stary, 2002, S. 9; Brenn et al. 1996, S. 10

<sup>214</sup> vgl. Hascher, Baillod & Wehr, 2004; Hascher & Moser, 2001, 1999

<sup>215</sup> vgl. Hascher, 2006. Betrachtet man das Curriculum der Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Salzburg, so erfüllt die Ausbildung den letzten von Hascher geforderten Punkt mit dem Leitfaden der Schulpraktischen Studien (vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2007a). Der Forderung nach dem fachlichen Diskurs soll unter anderem auch mit dieser Arbeit nachgekommen werden. Wenn Praxislehrpersonen angeregt werden, über ihre Kompetenzen – wie in diesem Fall im Bereich ihrer Beobachtungsfähigkeit sowie ihrem Wissen zu Unterrichtsqualität – nachzudenken und zu reflektieren, ergeben sich idealerweise Synergieeffekte zwischen Praxislehrpersonen, Studierenden und den Praxisbetreuerinnen und -betreuern aus der Pädagogischen Hochschule. Es ist Augenmerk darauf zu legen, dass nicht die positiven Synergieeffekte dadurch gefährdet werden, dass die Einheit Praxislehrer/in – Praxisberater/in das Bild von Schule und Lehrer/in den Studierenden *aufzwingt* und die Auszubildenden durch dieses enge Verhältnis nicht mehr in der Lage sind, einen distanzierten (objektiveren) Blick auf das Tätigkeitsfeld zu werfen.

integriert werden. Der Gaststatus gewährt wenig Einblick in den Schulalltag außerhalb der zu haltenden Stunde.<sup>216</sup>

### **3.10 Die Lehrperson in der Schulpraktischen Ausbildung**

Der Praxislehrperson kommt in der Schulpraktischen Ausbildung eine zentrale Rolle zu. Gespräche zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden stellen eine wichtige Lernsituation dar. Praxislehrpersonen treten als Vermittler/innen, Coaches, Vorbilder, Anleiter/innen, Förderinnen/Förderer und Wissensvermittler/innen, um nur einige Rollen zu nennen, auf. Sie ermöglichen den Studierenden Erfahrungen zu sammeln, Entwicklungen zu machen und einen Einblick in den Lernort Schule zu bekommen.

Jank und Meyer unterscheiden bei Lehrkräften drei Arten von Wissen.<sup>217</sup>

- Erfahrungswissen
- Reflektiertes Betriebs- und Praktiker/innenwissen unter dem Einfluss wissenschaftlicher Elemente
- Systematisch generiertes Wissenschaftswissen

Versucht man diesen hierarchisch gedachten Ansatz mit der vorliegenden Arbeit zu verknüpfen, so hat das für die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Praxisschulen folgende Bedeutung: Die Praxislehrerinnen und Praxislehrer haben vor unterschiedlich langer Zeit selber an den Pädagogischen Akademien beziehungsweise Pädagogischen Hochschulen ihre Ausbildung zur/m Volks-, Haupt- oder Sonderschullehrer/in absolviert. Auch sie haben als Studentinnen und Studenten ihre Tages- und Blockpraktika in den dafür vorgesehenen Ausbildungsschulen gemacht. Mit diesem Wissensstand sind sie in das Berufsleben eingetreten. Im Laufe der Jahre haben sie aufgrund ihrer Berufstätigkeit und diverser Fort- und Weiterbildungen Erfahrungswissen gesammelt. Der ersten Ebene weisen Jank und Meyer die Ebene des Erfolgs zu.

---

<sup>216</sup> Für die Ausbildungsschulen der Pädagogischen Hochschule Salzburg stellen die Studierenden oft eine große Herausforderung an die räumlichen Gegebenheiten sowie an den reibungslosen Ablauf des Schulalltags dar. Kleine Konferenzzimmer und beengte Arbeitsplätze für die einzelnen Lehrkräfte ermöglichen es oft nicht, auch noch Studierenden einen Platz im Konferenzzimmer, wo der Schulalltag hautnah mitzuerleben wäre, zu verschaffen. Mitunter sind an einer Schule – aufgeteilt auf mehrere Praxislehrpersonen - bis zu zehn Studierende an einem Praxistag anwesend. Alle Studierenden in den Schulalltag zu integrieren, damit sie die Abläufe kennen lernen, vor allem aber auch, um die außerunterrichtlichen Aufgaben zu sehen, bringt die Schulen oftmals an ihre Grenzen.

<sup>217</sup> vgl. Jank & Meyer, 2011, Fünfte Lektion

Bezogen auf das Praktikum heißt das, dass Praxislehrerinnen und Praxislehrer bei jeder Problemlösung entscheiden, welcher Zugang der erfolgreiche ist. Wie im Kapitel *Überzeugungen und Subjektive Theorien im Lehrer/innenhandeln* ausgeführt, üben die Subjektiven Theorien bei Entscheidungen im Berufsalltag Einfluss auf die Lehrperson aus.

Das *Reflektierte Betriebs- und Praktiker/innenwissen* hat sich in der Lehrtätigkeit der Praxislehrer/innen durch stattgefundene Unterrichtsbesuche von Direktorinnen und Direktoren, kollegiale Beratungen, Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Gespräche mit und Rückmeldungen von Erziehungsberechtigten, Fort- und Weiterbildungen und individuellen Erfahrungen angehäuft. Die Autoren weisen dem Reflektierten Betriebs- und Praktiker/innenwissen die Ebene der Konkurrenz zu. Ist es auf der Schulebene das konkurrierende pädagogische Konzept, kann es auf der Lehrkräfteebene zum Beispiel die Positionierung im Lehrkörper, die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern, Studierenden und den Erziehungsberechtigten sein.

In der dritten Ebene, der Ebene des *Systematisch generierten Wissenschaftswissen* ist die Logik des Diskurses angesiedelt. Theorien und Konzepte müssen im wissenschaftlichen Diskurs bestehen.<sup>218</sup>

### **3.11 Die Position der Lehrperson im Schulpraktikum der Pädagogischen Hochschule Salzburg**

Praxislehrpersonen bieten den Studierenden die Voraussetzung, damit diese ihre praktischen Erfahrungen sammeln und die von der Pädagogischen Hochschule gestellten Vorgaben erfüllen können. Die zuständigen Schulleiterinnen und Schulleiter stimmen dem Einsatz der Lehrerin/des Lehrers als Praxislehrperson im Vorhinein zu, haben dann aber keine spezielle Aufgabe beziehungsweise Betreuungsverpflichtung den Studierenden gegenüber. Lehrkräfte, die Studierende betreuen, erhalten für diese Arbeit von ihrem Dienstgeber eine Gehaltszulage und können die Betreuungs-

---

<sup>218</sup> Auf das Problem der Aneignung der theoretischen Konzepte und des Zugangs zu Fachliteratur wurde bereits in Kapitel 3.2 eingegangen.



stunden, die über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehen, als Überstunden abrechnen.<sup>219</sup>

### **3.11.1 Die Aufgaben der Lehrkräfte und Praxisberater/innen im Schulpraktikum der Pädagogischen Hochschule Salzburg<sup>220</sup>**

Eine der Hauptaufgaben der Praxislehrperson liegt darin, die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung dahin zu führen, dass sie am Ende ihrer Ausbildung mit Hilfe ihres in der Ausbildung angesammelten theoretischen Wissens und den gesammelten Praxiserfahrungen selbstständig unterrichten und die Führung einer Klasse übernehmen können. Der Weg dorthin ist fordernd und beinhaltet eine Reihe von Aufgaben. Im Einstiegspraktikum, das am Studienbeginn des ersten Semesters angesiedelt ist, wird der Schulpraxis besondere Bedeutung beigemessen. Gilt es doch, einen intensiven Einblick in den Beruf einer Lehrerin/eines Lehrers, in den Schulalltag zu gewähren und die Studierenden bezüglich ihrer Berufswahl zu bestärken beziehungsweise auch die Berufswahl zu hinterfragen und auf die Komplexität des Berufs und die Anforderungen hinzuweisen. Das darauf folgende erste Semester beginnt mit einer intensiven Beobachtungsphase mit unterschiedlichen Beobachtungsaufträgen und der Möglichkeit der Hospitation. Die Lehrperson gibt Einblick in ihre Unterrichtstätigkeit und bespricht diese mit den Studierenden in den Nachbesprechungsstunden.

Lehrkräfte geben Unterrichtsstoff vor oder entscheiden gemeinsam mit den Studierenden den Verlauf der Praxisstunden und begleiten die Planungsarbeiten. Sie beobachten den Unterrichtsauftritt, machen schriftliche Aufzeichnungen, geben den nicht im Unterricht eingesetzten weiteren Studierenden Beobachtungsaufträge, die als Grundlage für die folgende Nachbesprechungsstunde dienen und somit auch Grund-

---

<sup>219</sup> Diese Abgeltung kann zu Konkurrenzsituationen innerhalb des Kollegiums führen.

<sup>220</sup> Aufgrund des Mangels einer einheitlichen Funktionsbeschreibung der Tätigkeiten der Praxislehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen wird dieser Abschnitt aus der gelebten Praxis in der Abteilung Bildungswissenschaften und Forschung, in der die Schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule angesiedelt sind, beschrieben. Die Ausführungen stützen sich auf jährlich stattfindende, nicht veröffentlichte Praxiskonferenzen mit den Praxislehrpersonen, Hörerversammlungen mit den Studierenden und einschlägigen Schriftverkehr zur Abwicklung der Schulpraxis. Brandauer und Teml (1987) fassen die vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKA, 1996) aufgezählten Aufgaben von Praxislehrerinnen und Praxislehrern in die Bereiche *Modellfunktion – Vermittlungsfunktion – Beratungsfunktion – Beurteilungsfunktion – Organisationsfunktion – Integrationsfunktion* zusammen.

lagen für die Beurteilung sind.<sup>221</sup> Die Nachbesprechungsstunden werden nach in den Ausbildungskursen vorgeschlagenen Methoden und Richtlinien abgehalten und Entwicklungsziele für jede Studentin/jeden Studenten festgelegt. Die Praxislehrperson soll den Studierenden auch Einblick geben in die organisatorischen Aufgaben einer Lehrperson, in die Schulorganisation, in die Klassenführung, in die Aufgaben der Elternarbeit und in die pädagogisch-psychologischen Herausforderungen des Lehrberufs.<sup>222</sup>

### **3.11.2 Die Ausbildung zur Praxislehrperson an der Pädagogischen Hochschule Salzburg**

Schlecht qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer rufen bei ihren Schülerinnen und Schülern drei bis viermal schlechtere Lernleistungen hervor als gut qualifizierte Lehrkräfte. Daraus ergibt sich eine große Chance in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, um dementsprechende Lehrstrategien aufzubauen.<sup>223</sup> Ein solcher Lehrstrategieaufbau kann jedoch nicht in einzelnen Halbtagsfortbildungen erfolgen, sondern bedingt ein längerfristiges Konzept inklusive Praxisberatung und Coaching. Die Länge der Fortbildung alleine stellt noch keinen Garanten für deren Wirksamkeit dar. Es bedarf einer Kombination von Trainings-, Input- und Reflexionsphasen, um in eine intensive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik zu kommen. Die Arbeit mit Videos

---

<sup>221</sup> Arnold et al. (2011, S. 63f) sehen die Beurteilung durch die Praxislehrpersonen sehr kritisch. Studierende würden demnach in ein nicht akzeptables Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Praxislehrpersonen kommen. Darüber hinaus sehen sie durch den Umstand, dass Praxislehrpersonen meist keine Mitglieder der Universität sind, den Qualifikationsanspruch nicht gegeben und den wissenschaftlichen Status der Universitäten gefährdet, wenn nicht ausreichend qualifizierte Personen Studierendenleistungen bewerten. Demgegenüber steht die Praxissituation an der Pädagogischen Hochschule, die vorsieht, dass die Praxislehrpersonen einen Beurteilungsvorschlag einbringen und die Note erst in der am Semesterende stattfindenden Praxiskonferenz, bei der alle Praxisberater/-innen und die zuständigen Personen aus dem Bereich des Instituts für Bildungswissenschaften und Forschung anwesend sind, durch die/den Praxisbetreuer/in beschlossen wird.

<sup>222</sup> Die Vorgaben der PH hinsichtlich Hospitation sind den Praxislehrpersonen bekannt und werden zu Semesterbeginn schriftlich übermittelt, die gelebte Praxis zeigt jedoch sehr oft ein Abweichen von diesen Vorgaben und ein sehr frühes Einsetzen der Studierenden des 1. Semesters als Unterrichtende. Inwieweit die Studierenden in den Nachbesprechungsstunden mit den individuellen Berufserfahrungen der Lehrkräfte als einzig gangbaren Weg der Unterrichtsdurchführung konfrontiert werden, ist nicht bekannt und bietet Anlass zu weiterführenden Forschungen. Der im Semester im Schnitt nur drei Mal stattfindende Besuch der/s Praxisberaterin/Praxisberaters der PH ist für eine theoriegeleitete Praxisbegleitung zu kurz.

<sup>223</sup> vgl. Hattie, 2013, S. 129ff

und häufiges Feedback können zur Bearbeitung von Überzeugungen eingesetzt werden.<sup>224</sup>

Timperley, Wilson, Barrar und Fung<sup>225</sup> machen sieben Punkte dafür verantwortlich, dass Lehrer/innenweiterbildungsmaßnahmen Wirkung auf die Schüler/innenleistungen erzielen:

- (1) Die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ziehen sich über einen längeren Zeitraum hin
- (2) Hinzuziehen externer Expertinnen und Experten
- (3) Die aktive Beteiligung der Lehrperson, um das eigene Wissen zu erweitern
- (4) Das Hinterfragen von eigenen Einstellungen und Überzeugungen
- (5) Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über den eigenen Unterricht
- (6) Die Unterstützung der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten durch die Schulleitung
- (7) Freiwilligkeit, die Frage der Finanzierung beziehungsweise der Freistellung wirken sich nicht auf die Schüler/innenleistungen aus.

Aus den Untersuchungsergebnissen von Hattie, der in seinem Werk die Studien von Timperley, Wilson, Barrar und Fung zitiert, und der daraus folgenden Erkenntnis lässt sich die Wichtigkeit einer kontinuierlichen, professionellen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erkennen.<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> vgl. Bauch, 2011; Lipowsky, 2011; Steffens, 2011

<sup>225</sup> Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007, XXVI ff. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Puntuation auch Gültigkeit für die Ausbildung der Praxislehrpersonen hat.

<sup>226</sup> vgl. Hattie, 2013, S.143ff. Für Hattie gibt es in der Lehrer/innenfort- und –weiterbildung bessere Effekte, wenn Trainingsgruppen aus unterschiedlichen Schultypen zusammengestellt werden, die Lehrpersonen für das Training ausgewählt werden und das Trainingsprogramm vom Bund oder einer Universität initiiert, entwickelt und finanziert wird und die Trainingsprogramme eher praxisbezogen als theoretisch sind. Bezogen auf die Ausbildung der Praxislehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg werden diese Forderungen erfüllt.

Die Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildungen ist dann hoch, wenn sie nicht nur im fachspezifischen Bereich angesiedelt ist, sondern auch die Reflexionsfähigkeit und die Arbeit an subjektiven Theorien und pädagogischen Überzeugungen impliziert.<sup>227</sup>

In vielen Ausbildungssituationen melden sich Lehrkräfte freiwillig als Praxislehrpersonen beziehungsweise werden auch von ihren Direktorinnen und Direktoren geworben oder beauftragt.<sup>228</sup>

Die Praxisbetreuung an den Schulen erfordert Kompetenzen, die in spezifischen Weiterbildungen erworben werden müssen.<sup>229</sup> Um in der Ausbildung der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Praktikum mitzuwirken, benötigen Lehrerinnen und Lehrer an den einzelnen Volks-, Haupt-, Sonder- und Neuen Mittelschulen eine fünfjährige Berufserfahrung, eine ausgezeichnete Beurteilung sowie die Zustimmung der Schulleitung.<sup>230</sup> Mit dieser Zustimmung holen die Lehrkräfte die Befürwortung der Schulaufsicht ein. Diese Personen entscheiden endgültig, ob eine Lehrperson als geeignet betrachtet wird, in der Studierendenausbildung mitzuarbeiten. Erst dann ist es den Lehrkräften möglich, sich für einen Ausbildungskurs am Institut für Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule anzumelden.

Die Ausbildung der Praxislehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg geht bereits in Richtung *Brückenschlag* zwischen Theorie und Praxis. Die Ausbildung besteht aus einem Mix an theoretischen Modellen, der Übertragung dieser Modelle in konkrete Praxissituationen durch Fallbeispiele und Rollenspiele, der Aufarbeitung von Praxissituationen anhand theoretischer Modelle, der Erfahrung der einzelnen Kursteilnehmer/innen und der Begleitung durch die Seminarleiterinnen und –leiter.<sup>231</sup>

---

<sup>227</sup> vgl. Bauch, 2011, S. 6

<sup>228</sup> vgl. Arnold et al., 2011, S. 61

<sup>229</sup> vgl. Baer, Beck, Brühwiler, Guldemann, Niedermann & Zutavern, 2001; Herzog & Felten, 2001;

<sup>230</sup> Die Forderung nach einer fünfjährigen Berufserfahrung für angehende Praxislehrpersonen deckt sich mit den Forschungen von Hattie, 2013, S. 133, demzufolge Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung einen Effekt von  $d = 0,39$  auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aufweisen. Die durchaus unterschiedlichen Forschungsergebnisse der Experten-Novizenforschung werden in Kapitel 5.6 beschrieben.

<sup>231</sup> Seminarleiter/innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg berichten, dass oftmals am Beginn der Ausbildung theoretische Konzepte ungeprüft als praxisfern eingestuft werden, im Laufe der Ausbildung es jedoch immer wieder gelingt, den Blickwinkel zu ändern. Aus praxisfernen Theorien wird bei Verbindung mit Praxissituationen und bei entsprechender didaktischer Aufbereitung handlungsweisende Unterstützung für den Berufsalltag. Die Nachhaltigkeit dieses geänderten Blickwinkels bedarf noch der Evaluation.

Mit dieser Ausbildung zur Praxislehrperson möchte die Pädagogische Hochschule sicherstellen, dass die von ihr erstellten Ausbildungsziele umgesetzt werden, die Verbindung von Theorie und Praxis hergestellt und die Professionalitätsentwicklung der Praxislehrerinnen und –lehrer gewährleistet wird.<sup>232</sup> Das Curriculum der Praxislehrer/innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg befindet sich im Anhang.

### 3.12 Kritische Sicht auf die Wirksamkeit von Praktika

Die Schulpraktischen Studien sind ein wichtiger curricularer Bestandteil in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen. Obwohl ihre Bedeutsamkeit nicht bestritten wird, zweifelt man die Wirksamkeit in der traditionellen Abhaltung an und hinterfragt den betriebenen personellen, finanziellen und organisatorischen Aufwand in Hinblick auf die bisherigen Forschungsergebnisse kritisch.<sup>233</sup>

Damit im Praktikum eine Kompetenzsteigerung stattfinden kann, bedarf es der Analyse und Reflexion von Praxissituationen sowie der theoretischen Begleitung eben dieser, um dem Einüben von Handlungsrouitinen vorzubeugen.<sup>234</sup> Eine Untersuchung von Universitäten in Nordrhein-Westfalen in Bezug auf Schulpraktische Studien brachte das Ergebnis, dass keine der untersuchten Universitäten weder aus Sicht der Organisation noch aus Sicht der curricularen Verankerung qualitativ hochwertige Praktika anbietet. Die Kritik richtet sich vor allem gegen die Art der Betreuung, die größtenteils auf der Einübung von Handlungsrouitinen basiert sowie gegen die unzureichende Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Praxisschulen.<sup>235</sup>

---

<sup>232</sup> Die genannte Verbindung von Theorie und Praxis wirft die Frage des Einflusses der Theorie auf die Praxis auf. Sowohl Jank und Meyer (2011, S. 147ff) als auch Gastager et al. (2007, S. 1), hegen Zweifel am Einfluss der Theorie auf die Praxis.

<sup>233</sup> vgl. Hascher, 2011; Weyland & Wittmann, 2010; Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann, 2008; Bodensohn & Schneider, 2008; Hedtke, 2003; Terhart, 2000

<sup>234</sup> vgl. Brophy, 2004; Messner & Reusser, 2000; Terhart, 2000. Qualitativ hochwertige Praktika finden nach Beck & Kosnik (2002) an innovativen Schulen statt, werden von Hochschulmentorinnen und –mentoren begleitet, von Peers unterstützt und von gut ausgebildeten Praxislehrpersonen, die ihren eigenen Unterricht kritisch reflektieren können, begleitet.

<sup>235</sup> vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007

Für Terhart<sup>236</sup> zählt zu den fünf Standards, die Studierende aufgrund ihrer praktischen Ausbildung erreichen sollen, dass die Studierenden eigene Erfahrungen in Bezug auf Schule und Unterricht sammeln, die eigene Berufswahl reflektieren können, ihre praktischen Erfahrungen mit den theoretischen verknüpfen können, die Grundformen der Lehrer/innenforschung kennen lernen und ihre in der Praxis gemachten Erfahrungen in das Studium einbringen können. Überprüft werden können diese Standards durch Testverfahren, Selbsteinschätzung, Beobachtung und durch Schüler/innenbefragungen.

Die Studie *Lernen im Praktikum* von Hascher und Moser<sup>237</sup> als auch Fraefel<sup>238</sup> bestätigen die gängige Praxis des Experten-Novizen-Ansatzes. Demnach stellt nach Ansicht der Studierenden die Rückmeldung der Praxislehrperson einen höheren Lernertrag dar als die eigene Praxisreflexion. Die Reflexionsarbeit beschränkt sich eher auf Ratschläge der Praxislehrpersonen, als dass Handlungsvarianten erörtert werden.<sup>239</sup>

Kreis und Staub<sup>240</sup> untersuchten, ob Lehrkräfte, die in fachspezifischem Unterrichtscoaching weitergebildet sind, dieses Wissen aufgenommen haben und an die Studierenden weiter gegeben haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die ausgebildeten Lehrkräfte wesentliche Elemente aus der Fortbildung in ihre Praxisarbeit übernommen haben und deren Studierende mehr Lernerträge aufwiesen, als die Studierenden der Kontrollgruppe. Studien, die sich mit der Auswirkung von gezielten Weiterbildungsmaßnahmen für Praxislehrpersonen beschäftigen sehen durchaus Veränderungen im Handeln von Praxislehrpersonen.<sup>241</sup>

---

<sup>236</sup> vgl. Terhart, 2002, S. 35

<sup>237</sup> vgl. Hascher & Moser, 2001; Moser & Hascher, 2000

<sup>238</sup> vgl. Fraefel, 2011; Praxislehrpersonen handeln aufgrund ihrer Kompetenzen und aus ihrem Erfahrungsschatz heraus und greifen in ihrem Tun darauf zurück. Den Studierenden werden dadurch Handlungsmuster ohne Alternativen vermittelt, anstatt die Erfahrung der Praxislehrerin als ein Handlungsmuster unter anderen zu sehen, zu diskutieren, kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Die Diskursfähigkeit seitens der Praxislehrpersonen könnte auch deren eigene professionelle Weiterentwicklung fördern. Hier könnte die von Hattie (2013, 2009) als lernwirksam geltende Feedbackkultur auf der Ebene Praxislehrer/in-Student/in und Student/in-Praxislehrer/in gut umgesetzt werden.

<sup>239</sup> Geht man davon aus, dass Praxislehrpersonen und die Unterrichtsnachbesprechung bedeutend für die Kompetenzentwicklung der Studierenden sind (vgl. Hascher, 2010), so erhöht sich für die Ausbildungsinstitute der Druck, geeignete Lehrpersonen für diese Tätigkeit auszubilden.

<sup>240</sup> vgl. Kreis & Staub, 2011, S. 78f

<sup>241</sup> vgl. Futter & Staub, 2008; Felten, 2005; Strong & Baron, 2004

Auf nationaler und internationaler Ebene liegen wenige Studien vor, die einen sicheren Kompetenzzuwachs aufgrund von Praktika belegen. Es existieren zwar Studien, die die Wirksamkeit untersuchen<sup>242</sup>, experimentelle Studien, welche Aussagen treffen über den Einfluss der Praxisbegleitung auf den Lernzuwachs beziehungsweise den Lernertrag aus Unterrichtsnachbesprechungen fehlen.<sup>243</sup>

### 3.13 Zusammenschau von Kapitel 3

Die Schulpraktischen Studien in der Lehrer/innenausbildung dienen der Zusammenführung von Theorie und Praxis und sind – besonders in der sehr praxisintensiven Ausbildung zur österreichischen Volks-, Hauptschul-/NMS- und Sonderschullehrperson - ein wichtiges Element der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung. In der Literatur werden die Schulpraktischen Studien in Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis und die Kompetenzförderung überwiegend positiv bewertet<sup>244</sup>, kritische Stimmen bezweifeln die Wirksamkeit und kritisieren den überzogenen Aufwand<sup>245</sup>. Der Einfluss der Theorie auf die praktische Ausbildung gilt als wünschenswert, es gibt jedoch auch Überlegungen, dass man zwischen Theorie und Praxis die Ebene der *Modelle* einzieht. Angedacht ist dabei eine Öffnung nach außen, indem Expertinnen und Experten bei Problemsituationen hinzugezogen werden. Die Betreuung an den Schulen erfolgt durch speziell ausgebildete Praxislehrpersonen, die in Betreuungsmodellen, wie dem Experten-Novizen-Ansatz, dem Mentoring- und Coaching-Ansatz oder dem Ansatz des reflektiven Praktikums eine theoretische Grundlage finden. Ein wichtiger Teil der praktischen Arbeit ist die Unterrichtsnachbesprechung. Einerseits kann das durch die klassische Methode geschehen, oder aber auch durch das Modell des Beratungsgespräches, der Coaching-Methode, der reflexiven Gesprächsmethode oder aber durch das von Niggli aufgestellte 3-Ebenen-Modell. Gemein haben alle Ansätze und Methoden, dass der Unterrichtsreflexion ein bedeutender Platz zugestanden wird. Schüpbach<sup>246</sup> zeigt jedoch auf, dass Unterrichtsnachbesprechungen einen eigenen Ablauf haben: Nach der Frage nach der Befindlichkeit der Studentin/des Studenten nach dem Unterrichtsauftritt gibt die Pra-

---

<sup>242</sup> vgl. Chaliès, Bertone, Flavier, Durand, 2008; Evertson & Smithey, 2000; Borko & Mayfield, 1995

<sup>243</sup> einen Überblick findet man in Hobson et al., 2009

<sup>244</sup> vgl. Weinert, 2001; Bommers, Dewe & Radtke, 1996

<sup>245</sup> vgl. Hascher, 2011; Hedtke, 2003

<sup>246</sup> vgl. Schüpbach, 2007, S. 254

xislehrperson bekannt, was aus ihrer Sicht gut und weniger gut war, gibt dazu Tipps und Verbesserungsvorschläge und schließt letztendlich die Besprechung mit Überlegungen für den nächsten Unterrichtsauftritt. Da die Ausbildung zur Praxislehrperson in Österreich nicht einheitlich geregelt ist und es seit der Überführung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen auch keine einheitlichen Tätigkeitsbeschreibungen für Praxislehrpersonen gibt, ist das Vermitteln der theoretischen Grundlagen für die Praxisbetreuung nicht nachweisbar.

John Hattie<sup>247</sup> gibt mit seinen *signposts towards excellence in education* die Bedeutung der Lehrperson im schulischen Ablauf vor und weist auch auf die Bedeutung der Lehrer/innenfort- und weiterbildung hin. Diese Bedeutsamkeit kann ebenso auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen übertragen werden. Dass die praktische Ausbildung einen wichtigen Platz in der Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer einnimmt, wird nicht angezweifelt, deren Wirksamkeit ist aber umstritten. Ungeklärte Fragen sind die Art der Betreuung, die meist auf der Einübung von Handlungs-routinen basiert, der Rollenkonflikt als Ausbildner/in und Beurteiler/in, der unzureichende Austausch zwischen Hochschulen und Praxisstätten und auch, ob die in den Ausbildungen zur Praxislehrperson erworbenen Kenntnisse in die Praxis übertragen werden.

---

<sup>247</sup> Hattie, 2009, S. 238



## 4 Beobachtung

Die Beobachtung wird als ein alltäglicher Prozess verstanden, als eine allgemein menschliche Erfahrungsform, bei der ein Mensch bewusst seine Aufmerksamkeit auf ein Objekt lenkt, um darüber Informationen zu erhalten und Erfahrungen zu sammeln. Während die alltägliche Beobachtung der Orientierung dient, ist die wissenschaftliche Beobachtung darauf ausgerichtet, anhand einer Forschungsfrage Wirklichkeiten zu erfassen, zu rekonstruieren und auch zu interpretieren, um die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Diskussion unterziehen zu können. Die wissenschaftliche Beobachtung ist ein aktiver, prozesshafter Vorgang, ausgerichtet auf einen bestimmten Forschungszweck, der hohe Anforderungen sowohl im fachlichen als auch im sozialen Bereich an die Forscherin/den Forscher stellt. Durch die Beobachtung kann soziales Handeln erfasst und interpretiert werden. Datenerhebungsmethoden brauchen die Beobachtung, wobei bei der Begriffsnutzung unterschieden wird, ob es sich um die heuristische Beobachtung als Haltung, um die deduktive Beobachtung als Methode oder aber um die menschliche Beobachtung als die Grundlage aller Forschungen handelt. Beobachtung ist also sowohl eine Form sozialen Handelns als auch ein wissenschaftliches Verfahren. Die Beobachtungsmethode ist im Gegensatz zu anderen Forschungsmethoden, wie etwa dem Interview, von der verbalen Fähigkeit und von der Bereitwilligkeit der/s Beobachteten, Fragen zu beantworten, unabhängig. Im 19. Jahrhundert kam es im deutschsprachigen Raum zu ersten teilnehmenden Beobachtungen und Feldstudien, anhand derer soziale Probleme aufgezeigt und beschrieben wurden. In Amerika machte sich die Universität Chicago – heute bekannt als *Chicagoer Schule* – mit ihren unstrukturierten Feldbeobachtungen einen Namen.<sup>248</sup>

Den Beobachtungsvorgängen geht Wahrnehmung voraus, deshalb wird die Begriffsklärung *Wahrnehmung* den Ausführungen zu Beobachtung und den unterschiedlichen Beobachtungsmethoden vorangestellt. Darauf folgend wird auf die Protokollie-

---

<sup>248</sup> vgl. Atteslander, 2010; Seidel & Prenzel, 2010; Bortz & Döring, 2006; Kroeber-Riel & Weinberg, 2003; Greve & Wentura, 1996. In der vorliegenden Arbeit als auch im Berufsleben einer Lehrperson nimmt das Thema Beobachtung eine zentrale Rolle ein. Beobachtung als Haltung und als Methode zum Informationsgewinn ist, bezogen auf die Tätigkeit einer Praxislehrperson, Grundlage für Rückmeldegespräche und Beurteilungen und somit richtungweisend für den Verlauf von Praktika und die Entwicklung der Studierenden.

rung von Beobachtungen eingegangen und mögliche Fehlerquellen werden thematisiert. Am Ende dieses Kapitels werden Möglichkeiten und Grenzen der Methode der Beobachtung zusammengefasst.

## 4.1 Begriffsbestimmung

### 4.1.1 Begriffsbestimmung Wahrnehmung

Betrachtet man die Wahrnehmung als einen Prozess, bei dem eine Person Informationen über sich und die Umwelt erhält, um das eigene Handeln zu erkennen und zu steuern, so basiert dies auf körperlichen Vorgängen, die Guski<sup>249</sup> in seiner Definition von Wahrnehmung folgendermaßen beschreibt:

*Wahrnehmen ist in der Regel ein aktiver Prozess, an dem nicht nur die jeweiligen Organe beteiligt sind, die die physische Energie der Innen- oder Außenwelt in die chemische bzw. elektrische Energie des Lebewesens wandeln, sondern auch die Organe, die die Bewegungen des Lebewesens steuern und z.B. dafür sorgen, dass sich die Augen auf bestimmte Dinge in der Außenwelt richten können.*<sup>250</sup>

Martin und Wawrinowski schreiben: „Womit wir auch beschäftigt sind, wir nehmen es wahr“<sup>251</sup>, wobei ein Großteil der Wahrnehmung unbewusst abläuft, ohne dass der Mensch die Informationsaufnahme willkürlich steuert.

Wahrnehmung kann in die drei Stufen Empfinden (sensorischer Prozess), Organisieren (perzeptuelle Organisation) und Einordnen (identifizieren, wiedererkennen) unterteilt werden. Abhängig ist der Wahrnehmungsprozess einerseits von Reizen aus der Umwelt und andererseits von den biologischen Zuständen, situativen und sozialen, individualpsychologischen und emotionalen Faktoren der/s Wahrnehmenden. Erfolgt eine Stimulation aus der Umwelt, sprechen Kognitionspsychologen von *bottom-up* oder *datengesteuerten* Prozessen, erfolgt die Stimulation aus mentalen Prozessen, spricht man von *top-down* oder *konzeptgesteuerter* Wahrnehmung, also einerseits von Informationen, die man in der Außenwelt finden kann und andererseits von Vorstellungen und Erwartungen der Person, die gerade etwas wahrnehmen möchte.

---

<sup>249</sup> vgl. Guski, 2000

<sup>250</sup> a.a.O., S. 10

<sup>251</sup> Martin & Wawrinowski, 2006, S. 12

Wird Wahrnehmung durch sozial erlernte Motive wie Emotionen und Einstellungen beeinflusst und ist sie auf soziale Interaktionen ausgerichtet spricht man von *sozialer Wahrnehmung*.<sup>252</sup>

Die Wahrnehmung des Menschen kann durch körperliche und personenbezogene Faktoren entscheidend beeinflusst werden. Aktuelle Gefühle und Bedürfnisse, bisherige Erfahrungen, Empfindungen und Erlebnisse, entwickelte Fähigkeiten (Intelligenz), verinnerlichte Normen und Vorurteile, soziale Faktoren und gesellschaftliche Normen und Werte beeinflussen die Wahrnehmung des Menschen.<sup>253</sup>

Die angeführten Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung sind oft die Ursache für Beobachtungsfehler, auf die in weiterer Folge in diesem Kapitel eingegangen wird. Im Anschluss wird der Begriff der Beobachtung definiert, wobei zwischen der alltäglichen und der strukturierten (wissenschaftlichen) Beobachtung unterschieden wird.

#### 4.1.2 Begriffsbestimmung Beobachtung

Der im vorangegangenen Punkt beschriebene Begriff der Wahrnehmung und der nun folgende Begriff der Beobachtung sind in enger Beziehung stehende Begriffe, da Beobachtung Wahrnehmung zur Voraussetzung hat. Graumann<sup>254</sup> grenzt in seiner Definition die beiden Begriffe wie folgt ein:

*Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtete Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet.*<sup>255</sup>

---

<sup>252</sup> vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 157; Guski, 2000, S. 21; S. 68. Jeder Mensch nimmt seine Umwelt unterschiedlich wahr (= Empfinden / sensorischer Prozess), organisiert das Wahrgenommene und verarbeitet die Reize, nachdem sie mit gemachten Erfahrungen abgeglichen wurden, wobei die/der Einzelne meist annimmt, dass die Wirklichkeit so ist, wie sie aus eigener Sicht wahrgenommen wird. Die persönliche Wahrnehmung ist jedoch nur *ein* Ausschnitt der Wirklichkeit, was aufgrund der Informationsflut auch nicht anders möglich ist, was aber zur Folge hat, dass Personen Situationen unterschiedlich wahrnehmen und wiedergeben. Diese Wiedergabe kann durch zahlreiche Faktoren, wie in Kapitel 4.5 beschrieben, verzerrt werden.

<sup>253</sup> vgl. Krenz, 2007, S. 240; Rohracher, 1971, S. 104

<sup>254</sup> vgl. Graumann, 1969

<sup>255</sup> a.a.O., S. 86

Laatz<sup>256</sup> definiert den Begriff der Beobachtung noch präziser und grenzt in seiner Definition die Alltagsbeobachtung von der wissenschaftlichen Beobachtung ab und verweist auf die Verwendung von Instrumenten, was für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist.

## 4.2 Alltägliche Beobachtung vs. wissenschaftliche Beobachtung

Alltägliche Beobachtung unterscheidet sich von wissenschaftlicher Beobachtung dadurch, dass erstere routinisiert ist und der Orientierung und dem Erfahren der Welt dient. Aus einem Ablauf von Ereignissen werden zufällige Begebenheiten herausgelöst. Gelegenheitsbeobachtung wird auch freie Beobachtung, Alltagsbeobachtung oder unsystematische Beobachtung genannt. Der Anlass für die jeweilige Beobachtung liegt im Beobachtungsmoment und ist spontan. Da die Gelegenheitsbeobachtung zufällig stattfindet, gibt es auch keine Vorüberlegungen zum Untersuchungsinhalt, sie kann jedoch als Ausgangspunkt für eine anschließende wissenschaftliche Beobachtung dienen. Diese Form der Beobachtung ist zweckgebunden, wird von einer konkreten Forschungsfrage geleitet und im Vorhinein ist schon definiert, was beobachtet wird und wie dabei methodisch vorgegangen wird, um die erhobenen Daten einer wissenschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen.<sup>257</sup>

Wenn man mit Atteslander<sup>258</sup> die Anforderung an die Beobachtung als wissenschaftliche Methode formuliert, so muss Beobachtung einem bestimmten Forschungs-

---

<sup>256</sup> vgl. Laatz, 1993, S. 169. Beide Definitionen weisen nicht auf die Abgrenzung der Beobachtung zum Interview und zum Experiment hin. Ergänzend festzuhalten ist, dass bei der (nicht teilnehmenden) Beobachtung die Forscherin/der Forscher keine verbale Beeinflussung auf die zu untersuchenden Personen vornimmt.

<sup>257</sup> vgl. Rost, 2007; Zunker, 2003; Hobmair, 1997; Atteslander, 1993; König, 1972. Stellt man die Begriffe *Wahrnehmung* und *Beobachtung* gegenüber, so kann die Wahrnehmung als Überbegriff für eine zweckfreie, automatische Handlung verstanden werden, während die strukturierte Beobachtung als ein gezielter, geplanter Prozess angesehen wird, der der Datengewinnung dient. Im schulischen Alltag kommen somit beide Formen vor. Die bewusste und unbewusste Wahrnehmung von unterrichtlichen Situationen, sowohl als bottom-up als auch als top-down Prozesse, als auch die gezielte, geplante Beobachtung von Unterrichtssituationen zur Informationsgewinnung und Informationsweiterverarbeitung. Es darf an Lehrkräfte die Forderung gestellt werden, in ihrem professionellen Handeln unbewusst ablaufende Prozesse bewusst zu machen und zu reflektieren.

<sup>258</sup> Atteslander, 1995, S. 126. Der Unterschied der wissenschaftlichen Beobachtung zur alltäglichen Beobachtung besteht demnach nicht in der Art und Weise des Beobachtens, sondern vielmehr im Beweggrund des Beobachtens. Die genannten Forderungen von Atteslander stellen für die Beobachtung von Studierenden im Praktikum eine große Herausforderung an die Praxislehrpersonen dar. Beobachtete Praxissituationen zeigen, dass der systematischen Planung und Aufzeichnung von Unterrichtssituationen und damit einhergehend der Wiederholbarkeit und Prüfung auf Gültig-

zweck dienen, zweckgerichtet und zusammenhängend durchgeführt werden, systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen werden, systematisch aufgezeichnet und grundsätzlich wiederholten Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit und Genauigkeit unterworfen werden können.

Die systematische Beobachtung ist Regeln und Bestimmungen unterworfen, um subjektive Verzerrungen zu reduzieren. Zuerst erfolgt die Selektion, der Auswahlprozess. Nach Faßnacht<sup>259</sup> kommt es zu einem dreifachen Auswahlprozess. Da der menschliche Organismus nur auf Teilaspekte der Wirklichkeit reagieren kann, wird zuerst aus der gesamten Realität ein Teilaspekt herausgefiltert, aufgrund dessen eine weitere Selektion erfolgt. Daraufhin wird eine dritte Auswahl getroffen, da nicht alles, was der Mensch wahrnimmt auch beobachtungsrelevant ist. Dieser Vorgang wird nicht nur als Reduktion verstanden, sondern auch als produktive Konstruktion. Der Wert der beobachteten Daten ergibt sich erst dann, wenn diese Daten für bestimmte Zwecke verwendet werden beziehungsweise wenn man sie im gesellschaftlichen Zusammenhang sieht.<sup>260</sup> Um subjektive Verzerrungen bei der systematischen Beobachtung zu reduzieren, stellen Bortz und Döring<sup>261</sup> dazu fünf Regeln auf, die sich an inhaltsanalytische Techniken anlehnen: Selektion – Abstraktion – Klassifikation – Systematisierung – Relativierung. Bezogen auf das Unterrichtsgeschehen werden im ersten Schritt bestimmte Beobachtungsgegenstände aus der gesamten Unterrichtssituation herausgenommen, danach erfolgt im Sinne der Abstraktion das Herauslösen eines Ereignisses, um dieses dann bestimmten Merkmalsklassen zuzuordnen zu können. Der Schritt der Systematisierung enthält das Zusammenführen von Einzelbeobachtungen, um im letzten Schritt die erhobenen Daten auf ihre Aus-

---

keit und Genauigkeit von Beobachtungen nicht immer der von Atteslander geforderte Stellenwert eingeräumt wird oder werden kann.

<sup>259</sup> vgl. Faßnacht, 1995

<sup>260</sup> a.a.O., S. 82ff. Die Schwierigkeit in der Verhaltensbeobachtung liegt zweifelslos in der wertfreien Beobachtung bzw. der Frage, ob diese überhaupt möglich ist. Das Datensammeln beinhaltet nicht nur die Beschreibung der Wirklichkeit, sondern geht meist einher mit deren Erklärung.

<sup>261</sup> Bortz & Döring, 2006, S. 265 nach Ingenkamp, 1973. Dieser Fünf-Schritt ist für die Beobachtung von Unterrichtsauftritten von Studierenden gut umsetzbar. Er verlangt die Konzentration auf eine bestimmte Unterrichtssituation und ermöglicht durch den vorgegebenen Ablauf einen stringenten Verlauf der Unterrichtsnachbesprechung. Voraussetzung dafür ist eine korrekte Protokollierung des Unterrichtsgeschehens und dass der Unterricht planmäßig, ohne unvorhergesehene Störungen abläuft. Im Vorhinein müssen exakte Überlegungen in Hinblick auf das zu beobachtende Unterrichtsgeschehen getroffen werden um sicher zu stellen, dass die Fragestellung mit den erhobenen Daten beantwortet werden kann.

sagekraft zu prüfen und diese in einen breiteren theoretischen Bezugsrahmen zu stellen.

In der Literatur wird zwischen der *qualitativ orientierten Beobachtung* und der *quantitativ orientierten Beobachtung* unterschieden. Die qualitativ orientierte Beobachtung ist durch „die Annahme, dass soziale Akteure Objekten Bedeutungen zuschreiben, sich nicht starr nach Normen und Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Wirklichkeit konstituieren“<sup>262</sup>, gekennzeichnet. Bei der quantitativ orientierten Beobachtung dagegen geht es um die Erfassung von Daten, die dann zum Überprüfen von Theorien und Hypothesen herangezogen werden. Die Forscherin/der Forscher wird als unabhängige wissenschaftliche Beobachter/in gesehen, die die soziale Realität von außen betrachtet.

Im Folgenden werden verschiedene Arten von Beobachtung unterschieden.

### **4.3 Formen der Beobachtung**

Wie Beobachtungen durchgeführt werden, ist maßgeblich verantwortlich für die Qualität der erzielten Ergebnisse. Das Beobachtungsfeld, die Beobachtungseinheiten, die Beobachterin/der Beobachter und die/der Beobachtete sind wechselseitig verbundene Bestandteile jeder Beobachtung. Das Beobachtungsfeld ist der räumliche oder soziale Bereich, in dem die Beobachtung stattfindet, wobei die genaue Kenntnis des Untersuchungsfeldes den Untersuchungserfolg erheblich beeinflussen kann. Beobachtungseinheiten sind Ausschnitte aus dem Gesamtgeschehen, die beobachtet werden sollen. Die Beobachterin/der Beobachter steht zur Beobachtung entweder im Geschehen oder beobachtet von außen, wobei bei der quantitativen Forschung die Beobachter/innen eher außerhalb des Feldes bleiben, während in der qualitativen Forschung die teilnehmende Rolle vorherrscht. Wissen die Beobachteten, dass sie Gegenstand der Untersuchung sind, ist der Einsatz von diversen Aufzeichnungsmitteln, wie zum Beispiel Videokameras unproblematisch, während bei der verdeckten Beobachtung ein Einsatz von Aufnahmegeräten hinsichtlich der verdeckten Positionierung der Geräte schwierig zu bewältigen ist. Eine besondere Rolle kommt dabei

---

<sup>262</sup> Zunker, 2003, S. 4. Die vorliegende Arbeit ist quantitativ orientiert, wie jedoch nachfolgend in Kapitel 5 hingewiesen wird, enthalten auch quantitativ angelegte Beobachtungen und Ausarbeitungen durchaus qualitative Elemente, wodurch eine strikte Trennung nicht mehr möglich ist.

der Beobachterin/dem Beobachter zu. Im Vorhinein muss festgelegt werden, in welchem zeitlichen Rahmen die Beobachtung stattfindet. Bei der Zeitstichprobe wird in fixen Zeitabständen beobachtet, was in dieser Zeit passiert, während bei der Ereignisstichprobe der Blickwinkel darauf gerichtet ist, ob und wie oft ein bestimmtes Ereignis auftritt.<sup>263</sup>

#### **4.3.1 Teilnehmende Beobachtung vs. nicht-teilnehmende Beobachtung / offene vs. verdeckte Beobachtung**

Die nicht-teilnehmende offene Beobachtung ist dadurch charakterisiert, dass die Beobachterin/der Beobachter von außen die Prozesse registriert, ohne selbst an ihnen beteiligt zu sein. Die Untersuchungsteilnehmer/innen sehen aber, dass sie beobachtet werden, während bei der nicht-teilnehmenden verdeckten Beobachtung die Beobachterin/der Beobachter nicht sichtbar zugegen ist. Bei der teilnehmenden offenen Beobachtung ist die Beobachterin/der Beobachter erkennbar dabei und übernimmt selbst eine Rolle im Geschehen. Diese Art der Beobachtung findet sich in Unterrichtssituationen wieder, bei der die Lehrperson Teil der Unterrichtssituation ist und gleichzeitig zum Beispiel Schüler/innenbeobachtungen durchführt. Bei der teilnehmenden verdeckten Beobachtung ist die Beobachtungsperson Teil der Beobachtungssituation, wird aber nicht als solche ausgewiesen. Vorteil der teilnehmenden Beobachtung ist der durch den direkten Kontakt entstehende umfassendere Einblick in das zu beobachtende System. Sie wird insbesondere dann angewendet, wenn die zu beobachtenden Phänomene ansonsten nicht erforscht werden können, da sie nicht oder nur schwer zugänglich sind oder wenn durch andere Zugänge keine nennenswerten Aussagen zu erwarten sind. Nachteil dieser Methode ist, dass schwer abzuschätzen ist, inwieweit das Verhalten der beobachteten Subjekte durch die Anwesenheit der Beobachterin/des Beobachters beeinflusst wird und inwieweit es dadurch eine Verzerrung im Ergebnis gibt. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung kann die Aufmerksamkeit der Beobachterin/des Beobachters auf den Beobachtungsvorgang gerichtet werden. Aber auch hier kann es sein, dass die Situation durch die Anwesenheit der beobachtenden Person verändert wird.<sup>264</sup> Deshalb kommt

---

<sup>263</sup> vgl. Atteslander, 2010; Seidel & Prenzel, 2010; Bortz & Döring, 2006; Lamnek, 2005

<sup>264</sup> vgl. Seidel & Prenzel, 2010; Zunker, 2003; Greve & Wentura, 1996; Mayntz, Holm & Hübner, 1974. Schulpraxissituationen an der Pädagogischen Hochschule sind ausschließlich von offenen Beobachtungen

Atteslander auch zu der Aussage, dass „jede Beobachtung im strengen Sinne teilnehmend ist“.<sup>265</sup>

### 4.3.2 Strukturierte Beobachtung vs. unstrukturierte Beobachtung

Für die strukturierte Beobachtung wird vorab ein Beobachtungsschema erstellt, das Informationen darüber liefert, was beobachtet wird, wie die Beobachtung durchgeführt wird und wie viele Beobachtungseinheiten festgelegt werden.<sup>266</sup>

Die Strukturiertheit bezieht sich einerseits auf den Beobachtungsprozess als auch auf den Aufzeichnungsprozess und erfordert ein fundiertes Wissen über das Beobachtungsfeld. Ein Beobachtungsschema basiert auf konkreten Hypothesen, aufgrund derer Beobachtungskategorien erstellt werden, die so operationalisiert sind, dass im Idealfall Deutungen und Interpretationen ausgeschlossen sind. Gute Beobachtungspläne zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit simplen Zeichen, Buchstaben oder Zahlen schnell und gut protokolliert werden können und die Beobachtung durch andere Beobachter/innen wiederholbar wird. Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der Grad der Strukturierung meist gering. Die Schwierigkeit der strukturierten Beobachtung liegt immer darin, ob die Beobachtungskategorien so trennscharf formuliert sind, dass mehrere Beobachter/innen ein beobachtetes Verhalten in einer meist eng vorgegebenen Zeit ident einschätzen. Unstrukturierte Beobachtungen hingegen dienen der Hypothesengenerierung und der Verlauf richtet sich nach den Vorgängen im Untersuchungsfeld. Diese Form der Beobachtung wird meist in noch wenig erforschten Gebieten eingesetzt.<sup>267</sup>

---

bachtungssituationen gekennzeichnet. Nicht nur die Praxislehrperson beobachtet den Lehrauftritt der/des Studierenden, sondern darüber hinaus auch noch weitere Studierende des Praxisteam sowie fallweise die/der Praxisberater/in. Besonders die Anwesenheit einer Praxisberaterin oder eines Praxisberaters ist für die Studierenden eine besondere Herausforderung, da mit der Beobachtung die Basis für das Rückmeldegespräch und damit für die Beurteilung gelegt wird. Die Beobachtung eines Lehrauftritts führt somit unweigerlich zur Beeinflussung desselben.

<sup>265</sup> Atteslander, 2010, S. 86

<sup>266</sup> Friedrichs & Lüdtko, 1973, S. 60

<sup>267</sup> vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011; Atteslander, 2010; Bortz & Döring, 2006. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, das Untersuchungsinstrument so zu gestalten, dass Interpretationen und Deutungen minimiert werden. Aufgrund von eigenen beruflichen und auch außerberuflichen Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmer/innen können eigene Sichtweisen und somit Interpretationen nicht ausgeschlossen werden. Die Schwierigkeiten diesbezüglich werden in Kapitel 9 ausführlich beschrieben.



Der Mensch kann nur eine beschränkte Anzahl an Informationen aufnehmen und verarbeiten. Zimbardo und Gerrig<sup>268</sup> verwenden dazu das Bild des Flaschenhalses, durch den nur so viel Information durchfließen kann, wie auch verarbeitet werden kann.

### 4.3.3 Natürliche Beobachtung vs. künstliche Beobachtung

Natürliche Beobachtung wird auch als Feldbeobachtung, künstliche Beobachtung auch als Laborbeobachtung bezeichnet. Es wird zwischen Beobachtungen von Interaktionen und Verhaltensweisen in natürlichen Beobachtungssituationen und Beobachtungen in künstlichen Beobachtungssituationen unterschieden. Hinzuweisen ist hier noch auf die Unterscheidung zwischen *Experiment* und *Laborbeobachtung*. Bei erstem ist der Untersuchungsgegenstand jederzeit durch die Versuchsleiterin/den Versuchsleiter manipulierbar, Variablen können verändert werden. Laboruntersuchung heißt, dass das Beobachtungsobjekt aus der natürlichen Umgebung herausgelöst wird, um mögliche unerwünschte Einflussfaktoren auszuschalten.<sup>269</sup> Als Beispiel einer Beobachtung in natürlicher Umgebung, also in natürlichen sozialen Situationen, ist Beobachtung von Kindern im Schulhof oder in Unterrichtssituationen zu nennen. Bei Laborbeobachtungen wird die Untersuchungssituation künstlich hergestellt.

### 4.3.4 Fremdbeobachtung vs. Selbstbeobachtung

Das Instrument der Beobachtung als Datenerhebungsmethode befasst sich besonders in der Sozialwissenschaft in der Regel mit Beobachtungen anderer Personen. Die Selbstbeobachtung, auch als Introspektion bezeichnet, wird vorzugsweise in Psychotherapeutischen Settings eingesetzt und ist oftmals die einzige Möglichkeit, Zugang zu inneren Erlebnissen, wichtigen Phänomenen oder Denkabläufen zu erlangen. Mittels Zeitstichproben oder Ereignisstichproben führen die Selbstbeobachter/innen innerhalb eines bestimmten Zeitraums schriftliche Aufzeichnungen zur In-

---

<sup>268</sup> Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 171. Die strukturierte Beobachtung ist eingebettet in einen wissenschaftlichen Kontext, hat ein explizites Forschungsziel vor Augen und dient der Hypothesenprüfung. Im Setting der Schulpraxis werden eher teilstrukturierte Beobachtungsformen angewendet, die mit groben Kategorien ihr Auslangen finden und sich auf die gut erforschten Qualitätsmerkmale von Unterricht oder auch auf didaktische Modelle stützen. Um dem *Flaschenhalsproblem* zu entgehen, wird der Fokus meist auf ein Unterrichtsmerkmal gelegt.

<sup>269</sup> vgl. Lamnek, 2005, S. 563f

trospektion durch, wobei dabei besonders der Methode des *Lauten Denkens* große Bedeutung zukommt.<sup>270</sup>

#### 4.3.5 Zusammenfassung der Beobachtungsformen

Die oben beschriebenen verschiedenen Beobachtungsformen sind in fast allen Kombinationen möglich. In der empirischen Sozialforschung sind vor allem die Kriterien *strukturiert/unstrukturiert* beziehungsweise *teilnehmend/nicht-teilnehmend* relevant.

Nachstehend findet sich eine zusammenfassend tabellarische Darstellung der Beobachtungsformen mit anschließender Beurteilung für den Einsatz in Unterrichtssituationen.

**Tabelle 14:** Nach Dimensionen differenzierte Formen der Beobachtungen<sup>271</sup>

Differenzierungsdimension	Formen der Beobachtung	
Wissenschaftlichkeit	naive	systematische
Standardisierung	unstrukturierte, nicht standardisierte	strukturierte, standardisierte
Transparenz	offene	verdeckte
Beobachterrolle	teilnehmende	nicht teilnehmende
Partizipationsgrad	aktiv teilnehmende	passiv teilnehmende
Realitätsbezug	direkte	indirekte
Natürlichkeit der Situation	Feldbeobachtung	Laborbeobachtung

Bis auf die Laborbeobachtung können im schulischen Setting alle Formen der Beobachtung in vielen Kombinationen vorkommen, insbesondere dann, wenn mehrere Lehrende oder Studierende im Unterricht anwesend sind.

#### 4.4 Protokollierung

Für das Verschriftlichen von Beobachtungsergebnissen gibt es kein einheitliches System. Zwischen Beobachtung und Protokollierung sollte aber nicht viel Zeit liegen,

<sup>270</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006; Zunker, 2003; Kromrey, 2002

<sup>271</sup> entnommen aus Faßnacht, 1995, S. 564

da ansonsten Daten verloren gehen können und die Datenquantität verringert wird.<sup>272</sup>

Um aussagekräftige Werte zu erhalten, werden die Beobachtungen nach Häufigkeit, Dauer oder Intensität Beobachtungssystemen zugeordnet.<sup>273</sup> Anhand dieser Beobachtungssysteme werden Handlungsabläufe selektiert, abstrahiert und klassifiziert. Cranach & Frenz<sup>274</sup> unterscheiden zwischen Zeichensystemen, Kategoriensystemen und Schätzskaleten. Mit Zeichensystemen wird das Auftreten vorher festgelegter Verhaltensweisen aufgezeichnet (Verhalten tritt auf / tritt nicht auf). Alle anderen Handlungssituationen werden nicht beachtet. Kategoriensysteme systematisieren das Auftreten vorher festgelegter Verhaltensweisen (Kodierungsbeispiel: 1= Verhalten A, 2= Verhalten B, 3= Verhalten C etc.). Bei Schätzskaleten (Ratingverfahren) beurteilt die Beobachterin/der Beobachter, wie stark ausgeprägt ein vorher festgelegtes Verhalten auftritt (Beispiel: sehr oft – oft – manchmal – selten – nie), Intensität und Häufigkeit werden geschätzt und in eine Skala eingetragen.<sup>275</sup>

Die Beobachtungssysteme können einzeln oder auch gleichzeitig verwendet werden. Bei allen drei Beobachtungssystemen ist entscheidend, wie stark die Beobachterin/der Beobachter das auftretende Verhalten interpretieren muss. In der Literatur findet man dafür die Unterscheidung in *Sichtstruktur* und *Tiefenstruktur*. Benötigt die Beobachterin/der Beobachter geringe Schlussfolgerungen (Sichtstruktur), um das Beobachtete zu interpretieren, spricht man von einem *niedrig inferenten* Beobachtungsinstrument. *Hoch inferente* Beobachtungsinstrumente bedürfen der Entscheidung der Beobachterin/des Beobachters, wie sie eine Situation einschätzen (Tiefenstruktur).<sup>276</sup> „Wohl wegen der Leichtigkeit und Ökonomie in der Anwendung hat sich

---

<sup>272</sup> vgl. Atteslander, 1993, S. 111

<sup>273</sup> Faßnacht (1995, S. 167) spricht von H-Typ (Häufigkeit), D-Typ (Dauer), I-Typ (Intensität) und G-Typ (als ein Ganzes).

<sup>274</sup> vgl. Cranach & Frenz, 1969

<sup>275</sup> vgl. a.a.O., S. 272. Faßnacht (1995, S. 127) verwendet für die Quantifizierung der Verhaltensbeobachtung die englischen Bezeichnungen Event-sampling-Verfahren, Time-sampling-Verfahren sowie Rating-Verfahren.

<sup>276</sup> vgl. Schnell et al., 2011; Seidel & Prenzel, 2010; Helmke, 2009, Faßnacht, 1995. Die Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstruktur ist bezüglich der Aussagekraft der Daten eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale. Hoch inferente Ratings stehen in ihrer Aussagekraft deutlich über niedrig-inferenten Beurteilungen. Das Untersuchungsinstrument der vorliegenden Arbeit weist sowohl niedrig inferente Teile als auch hoch inferente Teile auf. Die Schwierigkeit der Rater/-innenübereinstimmung bei hoch inferenten Ratingskaleten zeigt die Bedeutsamkeit der Fragestellung auf, ob durch Beobachter/innentraining die Rater/innenübereinstimmung vergrößert werden kann.

buchstäblich eine wahre Flut von Rating-Verfahren über die wissenschaftliche Literatur ergossen.<sup>277</sup>

Werden Verlaufsprotokolle angefertigt, empfehlen Bortz und Döring die von Barker & Wright verfassten und von Faßnacht überarbeiteten Inhalts- und Verfahrensregeln für Verlaufsprotokolle.<sup>278</sup> Demnach sollen Beobachtungen so vollständig und genau wie möglich in der exakten Reihenfolge ohne Interpretationen protokolliert werden. Die Protokollierung des Geschehens erfolgt zeitgleich mit dem Ereignis, wobei am Rand Zeitmarkierungen angebracht werden. Pro Beobachter/in ist eine maximale Beobachtungszeit von einer halben Stunde sinnvoll. Nach der Beobachtung empfehlen die Autoren das Festhalten des Geschriebenen auf Band, das Hinzuziehen einer zweiten Person, um Unklarheiten ersichtlich zu machen und Ergänzungen durchzuführen, die in einer zweiten Fragesitzung nochmals auf Verständlichkeit überprüft werden. Das dann zustande gekommene Protokoll wird anschließend einer weiteren Analyse, wie zum Beispiel einer Inhaltsanalyse, unterzogen. Es bietet sich an, Protokollierungsbögen zu pilotieren und diese dann für mehrere Beobachtungssituationen zu verwenden.<sup>279</sup>

---

<sup>277</sup> Faßnacht, 1995, S. 160. Ein viel diskutiertes Problem beim Einsatz von Ratingskalen ist das Skalenniveau. Näheres dazu findet sich in Kapitel 9.4.

<sup>278</sup> Bortz & Döring, 2006, S. 264f nach Barker & Wright, 1955 und Faßnacht, 1979. Diese von den Autorinnen und Autoren vorgeschlagene Vorgehensweise eignet sich für Beobachtungssituationen in der Schulpraktischen Ausbildung vor allem hinsichtlich der Verfahrensregeln für Verlaufsprotokolle nur bedingt. Es erfolgt kein Diktat des Manuskripts auf Band mit anschließender Fragesitzung mit einer anderen Person. Da es in der Praxis fast immer mehr als ein/e Beobachter/in gibt, werden nach der Protokollierung die Protokolle der Praxislehrer/in und der Mitstudierenden und Praxisberater/in verglichen und mit der/m Beobachteten besprochen. Beobachten mehrere Personen den Unterrichtsauftritt einer/s Studierenden, so kann man von Interratern sprechen. Dies wird in der Literatur immer wieder empfohlen, um die Verlässlichkeit der Ergebnisse zu überprüfen und sicher zu stellen. Der Salzburger Bildungsforscher Ferdinand Eder drückt in einer Veranstaltung der Universität Passau am 21.3.2013 zum Thema Fremdeinschätzung seine berechtigten Zweifel darüber aus, ob mehrere Beobachter/innen verlässlichere und einheitlichere Daten liefern. Diese Erfahrung macht auch die Autorin, wie im empirischen Teil dieser Arbeit nachzulesen ist.

<sup>279</sup> Der Stellenwert der Protokollierung ist auch dadurch begründbar, dass sich Unterrichtssituationen nicht wiederholen lassen und für ein Reflexionsgespräch Aufzeichnungen (empfehlenswert sind Videoaufzeichnungen) notwendig sind. Den Praxislehrpersonen, die in der Studierendenausbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg eingesetzt sind, werden unterschiedliche Beobachtungsinstrumente zur Verfügung gestellt. Die Verwendung obliegt der jeweiligen Lehrperson. Idealerweise ergibt sich durch die Konstellation Praxislehrperson – Mitstudierende – Praxisberater/in eine Interratersituation mit übereinstimmenden Beobachtungen.

## 4.5 Schwierigkeiten und Fehlerquellen der Beobachtung

Der naive Empirismus einerseits und die Reduktion auf das Verstehen der Beobachtung andererseits sind zwei entgegengesetzte Zugangsweisen auf die Beobachtung im Forschungsalltag, die häufig zu Schwierigkeiten und Fehlern führen. Deshalb ist man von dieser extremen Polarisierung in der Sozialforschung abgekommen.<sup>280</sup>

Beobachtungen vorzunehmen und zu protokollieren sind anspruchsvolle, fehleranfällige Tätigkeiten. Fehlerquellen bei der Beobachtung können die Beobachterin/der Beobachter selbst oder systematische Fehler, wie zum Beispiel Fehlentscheidung bei der Wahl des Beobachtungsinstruments oder Fehleinschätzung der Beobachtungssituation sein.<sup>281</sup> Als Fehler vor einer Beobachtung sind die unzureichende Klärung des zu beobachtenden Verhaltens, eine schlechte oder falsche Auswahl der Beobachtungsform oder eine zu ungenaue Festlegung der Beobachtungseinheiten zu nennen.<sup>282</sup>

Fehler durch die Beobachterin/den Beobachter treten mit hoher Wahrscheinlichkeit auf, wenn sich die Beobachterin/der Beobachter mit bestimmten Personen identifiziert oder diese ablehnt. Ebenso ist anzunehmen, dass die Beobachterin/der Beobachter eher die Aspekte wahrnimmt, die ihre/seine Theorie bestätigen.<sup>283</sup> Ein weiteres Problem stellt die Verlässlichkeit der Beobachtung dar. Jede Beobachterin/jeder Beobachter hat für sich differenzierte Erwartungen und nimmt dieselbe Situation oft unterschiedlich wahr (Interrater-Reliabilität) und auch die Wahrnehmung derselben

---

<sup>280</sup> vgl. Lamnek, 2005, S. 551

<sup>281</sup> Von der/dem Beobachter/in erfasste Situationen sind oftmals subjektiv beeinflusst und dadurch wird die Aussagekraft von Beobachtungsdaten erheblich verändert. Zur Reduktion dieser Fehleranfälligkeit können zusätzlich weitere Erhebungsmethoden eingesetzt, die Beobachter/innen sorgfältig geschult und Augenmerk auf die Verbesserung der Interrater- und Intraraterreliabilität gelegt werden. In der vorliegenden Erhebung wurde auf diese Punkte besonderes Augenmerk gelegt. Die ausführliche Beschreibung dazu findet sich in Kapitel 11.

<sup>282</sup> vgl. Zunker, 2003, S. 12. Die Praxislehrpersonen zeigen sich für die Beobachtung und Protokollierung des Unterrichts der Studierenden verantwortlich. Die gleichzeitige Verantwortung für die eigene Klasse und die zu betreuenden Studierenden können bedingen, dass einer gründlichen Beobachtungsplanung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Fehleranfällig ist nicht nur die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen, sondern auch deren Wiedergabe und Interpretation. Schon das Erkennen dieser Fehlermöglichkeiten ist der erste Schritt zur Vermeidung.

<sup>283</sup> Atteslander, 1995, S. 149. Hier zeigt sich die Bedeutung einer fundierten Ausbildung der Praxislehrpersonen. Durch Bewusstmachen können eigene Theorien aufgezeigt und reflektiert werden (siehe Kapitel 6 dieser Arbeit) und mögliche Fehlerquellen erkannt werden.

Beobachterin/desselben Beobachters schwankt abhängig von verschiedenen Außenfaktoren.<sup>284</sup>

Zusammenfassend gesehen können die folgenden vier Bereiche die Quelle für Fehler sein: (1) die Person der Beobachterin/des Beobachters, (2) die/der Beobachtete, (3) das Beobachtungsinstrument, (4) die Beobachtungssituation. Die verschiedenen Phasen und Zeitpunkte des Untersuchungsprozesses sind fehleranfällig. Aus ihnen ergeben sich in der wissenschaftlichen Literatur ausführlich dargelegte Beobachtungsfehler. Die nachstehende tabellarische Übersicht ordnet Beobachtungsfehler mit einer Kurzbeschreibung den Phasen, Zeitpunkten und Fehlerquellen zu.

---

<sup>284</sup> Beobachtungen können beeinträchtigt werden durch Ermüdung oder Ablenkung, aber auch durch Überforderung der Beobachterin / des Beobachters etwa durch zu breit gestreute Aufmerksamkeit. Unterschiede zwischen mehreren Beobachter/innen können auf unterschiedliche Tagesverfassungen, aber auch auf Kompetenzunterschiede und unterschiedliche Wahrnehmung zurückzuführen sein. Ein weiteres Problem sind oftmals auch unzureichende räumliche Voraussetzungen, die das Beobachtungsergebnis beeinflussen.

**Tabelle 15:** Übersicht über mögliche Fehlerquellen in der Beobachtung<sup>285</sup>

Fehlerquelle	Phasen/Zeitpunkt	Beobachtungsfehler und deren Beschreibung
<b>Beobachter/in</b>	<b>Wahrnehmung</b>	<p><b>Halo-Effekt:</b> die Einzelwahrnehmung ist beeinflusst vom Gesamteindruck</p> <p><b>Vorurteil/Vorinformation:</b> Meinungsbildung aufgrund von Vorinformationen</p> <p><b>Projektion:</b> Übertragung eigener Sichtweisen</p> <p><b>Erwartungseffekt:</b> die/der Beobachter/in sieht, was er/sie sehen will</p> <p><b>Emotionale Beteiligung (Sympathie-Antipathie)</b> der/dem Beobachteten gegenüber</p> <p><b>Logischer Fehler (theoretischer Fehler):</b> Wahrnehmung aufgrund bestimmter Persönlichkeitstheorien</p> <p><b>Observer drift:</b> Ermüdung, nachlassende Motivation, Vergessen erlernter Kriterien</p>
	<b>Interpretation</b>	<p><b>Zentrale Tendenz:</b> Einordnung der Beobachtung in der Mitte der Ratingskala</p> <p><b>Tendenz zur Milde/Streng</b></p> <p><b>Bezugsnorm:</b> Vergleichen mit anderen beobachteten Personen</p>
	<b>Erinnerung<sup>286</sup></b>	<p><b>Kapazitätsgrenzen (Primacy/Regency-Effekt):</b> aufgrund zu großer Informationsmenge prägt sich der erste oder letzte Reiz besonders ein</p> <p><b>Erinnerungsverzerrung:</b> Beobachtungen werden nicht „neutral“ abgespeichert, sondern in das eigene Erfahrungsnetz</p>
	<b>Wiedergabe</b>	<p><b>Sozial erwünschte Antwort:</b> Verzerrung der Beobachtung in der Wiedergabe</p>
<b>Beobachtete/r</b>	<b>Wahrnehmung</b>	<p><b>Versuchspersonen- oder Reaktivitäts-effekt (guinea pig effect):</b> Beobachtete verhalten sich</p>

<sup>285</sup> In Anlehnung an Greve & Wentura, 1996, S. 60 sowie Faßnacht, 1995, Kap. 2.5.3 und Huber, 1995, S. 126ff

<sup>286</sup> Beobachtungsfehler, die zu *Erinnerung* zählen sind nur relevant, wenn die Beobachtung nicht sofort protokolliert wird, sondern im Nachhinein aus der Erinnerung heraus aufgezeichnet wird.

Fehlerquelle	Phasen/Zeitpunkt	Beobachtungsfehler und deren Beschreibung
		aufgrund der Tatsache, dass sie beobachtet werden, anders
<b>Untersuchungs- instrument / Beobachtungssituation</b>	<b>Erstellen des Untersuchungs- instruments</b>  <b>Auswahl der Stichprobe</b>  <b>Beobachtungssituation</b>	zu komplexe Beobachtungssysteme  falsche Stichprobenwahl  Fehler bei der eigenen Positionierung beziehungsweise bei der Positionierung von Aufnahmegeräten

Maßnahmen, um den genannten Fehlerquellen entgegenzuwirken, können einerseits bei der Planung und andererseits beim Beobachtungsvorgang selbst ergriffen werden. Die exakte Planung der Beobachtung beinhaltet eine präzise und eindeutige Definition der Kategorien, das Gewöhnen der Beobachteten an die Beobachtungssituation sowie die überlegte Auswahl und Schulung der Beobachter/innen.

Wie Beobachter/innentrainings aussehen sollen, darüber gibt es keine generellen Empfehlungen, da sie individuell auf die entsprechende Untersuchungssituation angepasst werden müssen.<sup>287</sup>

Üblich ist es, eine Vorerhebung durchzuführen, bei welcher folgende vier Kriterien zu beachten sind: (1) Zuverlässigkeit (Reliabilität), (2) Gültigkeit (Validität), (3) Verständlichkeit von Fragen und (4) Klarheit von Kategorien und Kategorienbildung.<sup>288</sup>

<sup>287</sup> Beobachtungsfehler können auf der Planungsebene gut eingegrenzt und vermieden werden. Inwieweit Beobachtungsfehler, die in der Person der Beobachterin / des Beobachters begründet sind und die Beobachtung beeinflussen, wie beispielsweise die eigene Erfahrung, Einstellung, Motivation, die Vorerfahrungen oder Annahmen, tatsächlich ausgeschaltet werden können, ist schwierig zu beantworten.

<sup>288</sup> vgl. Atteslander, 1993, S. 332; Friedrichs, 1985, S. 268. In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Forderung mit einem Pretest mit 30 Praxislehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung entsprochen. Vor der Untersuchung erfolgte eine Einschulung der Untersuchungsteilnehmer/innen auf das Instrument. Faßnacht (1995, S. 219) kritisiert die Forderung nach Reliabilität und Validität bei der Verhaltensbeobachtung und betrachtet sie als „unzweckmäßig“.



## 4.6 Möglichkeiten und Grenzen der Beobachtung

Die Beobachtungsmethode ist eine insbesondere in der Pädagogik anerkannte Methode, sie weist allerdings auch Grenzen beziehungsweise Nachteile auf. Probleme können sich durch die selektive Wahrnehmung der Beobachterin/des Beobachters ergeben, Fehler können aber auch durch die Teilnahme der Beobachterin/des Beobachters im Forschungsfeld auftreten.<sup>289</sup>

Verschiedene Beobachter/innen sehen in ein und derselben Situation und zur gleichen Zeit oft Verschiedenes, wenn nicht sogar Gegensätzliches. Eine fehler- und wertungsfreie Beobachtung existiert nicht. Die Beobachtungsmethode kann also, wenn sie von verschiedenen Beobachterinnen/Beobachtern durchgeführt wird, zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen. Da eine Beobachterin/ein Beobachter nicht immer zum günstigsten Zeitpunkt anwesend sein kann, werden oftmals nur Auszüge einer Situation oder eines Ereignisses wahrgenommen, die dann zu einer falschen Interpretation führen können. In der Regel ist die Dauer der Beobachtung zeitlich begrenzt. Dieses Problem kann zur Folge haben, dass nicht alle Ereignisse, die bestimmte Rückschlüsse auf ein Verhalten zulassen können, in die Beobachtung mit einfließen. Einen wesentlichen Nachteil stellt die Zugänglichkeit der zu beobachtenden Ereignisse dar und damit einhergehend das Problem der Wahrung der Privatsphäre oder auch des Intimbereichs. Damit bleiben bestimmte Sachverhalte der Beobachtung verschlossen. Weiters können vorherige Kenntnisse über das Beobachtungsobjekt die Beobachtung beeinflussen. Bei der Beobachterin/beim Beobachter kann sich ein ihrer/seiner Vorstellung nach *richtiges Bild* des Beobachtungsobjekts herauskristallisieren, sodass damit unvereinbare Merkmale nicht beachtet werden. Die erhobenen Beobachtungsdaten können auch durch Gewöhnung und durch das Übersehen von Selbstverständlichem beeinträchtigt werden.<sup>290</sup>

Die Methode der Beobachtung, insbesondere die Beobachtung im Feld, stellt an die Forscherin/den Forscher hohe Ansprüche sowohl an die fachlichen als auch an die

---

<sup>289</sup> vgl. Atteslander, 2010, S. 102

<sup>290</sup> vgl. Strätz & Demandewitz, 2005; Thiesen, 2003. Zu erwähnen sind im Kontext zum vorherigen Punkt auch die Beobachtungsfehler, die bei der Beobachtungsmethode auftreten können. Da in unsere Wahrnehmung auch immer ein subjektiver Teil einfließt, kann es bei der Beobachtung zu Beobachtungsfehlern kommen. Aus diesem Grunde sollte die/der Beobachter/in die Beobachtungsfehler kennen.

sozialen Fähigkeiten und wird dann angewendet, wenn eine Befragung nicht durchführbar oder wenig aussagekräftig ist. Einen Nachteil stellt auch die geringe Fallzahl im Vergleich zur schriftlichen Befragung dar.<sup>291</sup>

#### **4.7 Zusammenschau von Kapitel 4**

Beobachtung ist ein alltäglicher Prozess, der der Informationsgewinnung und dem Sammeln von Erfahrung dient. Der wissenschaftlichen Beobachtung wird im Bereich der Forschung großer Stellenwert eingeräumt. Bei der wissenschaftlichen Beobachtung werden Handlungs- und Bedeutungsabläufe erfasst. Wissenschaftliche Beobachtung ist von einer konkreten Forschungsfrage geleitet und die erhobenen Daten werden einer wissenschaftlichen Diskussion unterworfen. In den Sozialwissenschaften wird üblicherweise die Fremdbeobachtung angewendet, in der andere Personen das Beobachtungsobjekt sind. Dies kann in künstlichen oder natürlichen Situationen stattfinden, wobei die Beobachterin/der Beobachter in die Beobachtungssituation integriert ist, das heißt, teilnimmt oder aber von außen beobachtet. Welche Form gewählt wird, hängt von der Fragestellung ab. Erfolgt die Beobachtung strukturiert, so ist im Vorhinein ein Beobachtungsschema zu erstellen. Für die Protokollierung gibt es kein einheitliches System, deren Bedeutung ist jedoch unbestritten. Der Vorteil der Beobachtung ist die Möglichkeit, ein Verhalten zu dem Zeitpunkt festzuhalten, an dem es sich tatsächlich ereignet. Zudem ist sie unabhängig von Faktoren wie zum Beispiel der sozialen Erwünschtheit von Antworten der Probandinnen und Probanden. Das Problem der Beobachtung besteht darin, dass sie auf einen bestimmten Zeitraum limitiert ist, die Fallzahlen beschränkt sind und dass Beobachtung nur schwer gänzlich objektiv durchgeführt werden kann, da die subjektive Sichtweise der Beobachterin/des Beobachters zu Verzerrungen des Beobachtungsgegenstandes führen kann und somit eine realitätsgetreue Abbildung so gut wie nicht möglich ist. Fehlerquellen können einerseits die Person der Beobachterin/des Beobachters selbst oder die/der Beobachtete, das Beobachtungsinstrument, aber auch die Beobachtungssituation an sich sein. Um die Zuverlässigkeit und Gültigkeit so hoch wie möglich zu halten sowie die Verständlichkeit der Fragen und die Klarheit der Kategorien sicher zu stellen, empfiehlt es sich, Vorerhebungen durchzuführen.

---

<sup>291</sup> Atteslander, 2010, S. 78f

## 5 Unterrichtsbeobachtung

*Ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann.  
Er kann auch nicht sehen, dass er nicht sehen kann,  
was er nicht sehen kann<sup>292</sup>*

Eine besondere Form der Beobachtung stellt die Unterrichtsbeobachtung dar. Unterrichtssituationen sind komplex und stellen an die Lehrperson in Bezug auf Wahrnehmung und gezielte Beobachtung von Unterrichtsgeschehen hohe Anforderungen. Die Fähigkeit von Lehrkräften, die ständig wechselnden Unterrichtssituationen explizit zu erfassen und die damit einhergehende Analyse und Diagnose des unterrichtlichen Geschehens, die zu Beurteilung und Beratung von Schülerinnen und Schülern führen, sind zentrale Bestandteile des schulischen Betätigungsfeldes einer Lehrperson. Die Herausforderung stellt sich einerseits im Akt der Beobachtung als auch im Beobachten der eigenen Wahrnehmung dieses Prozesses. Die Methode der Beobachtung spielt in der empirischen Unterrichtsforschung eine wichtige Rolle und ist die Grundlage beziehungsweise *das* Instrument der pädagogischen Diagnostik. Helmke spricht vom „[...] Königsweg zur Beschreibung und Bewertung des Unterrichts“<sup>293</sup>, Klieme nimmt die Unterrichtsbeobachtung in seine Definition von Unterrichtsforschung auf und spricht von empirischer Unterrichtsforschung als „[...] systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern [...]“<sup>294</sup>.

Lehrkräfte beobachten, um Entwicklungsverläufe von Kindern zu sehen, um Bildungsprozesse zu erkennen, um Aussagen über das Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern geben zu können und beeinflussen damit entscheidend den weiteren Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern. Systematische Unterrichtsbeobachtung ist von den Pädagoginnen und Pädagogen einfach anwendbar, fast ständig einsetzbar, nicht reaktiv und die Verhaltensdaten sind quantifizierbar. Durch die Beobachtung kann die Pädagogin/der Pädagoge Informationen über ein Subjekt zum Zeitpunkt des Geschehens erhalten und wesentliche fachlich oder di-

---

<sup>292</sup> Kneer & Nassehi, 1993, S. 101

<sup>293</sup> Helmke, 2009, S. 288

<sup>294</sup> Klieme, 2006, S. 765

daktisch interessante Unterrichtssituationen differenziert festhalten, was etwa bei einer Befragung durch das Problem der wissentlichen oder unwissentlichen Falschangaben nicht möglich gewesen wäre. Die Methoden der Interviews und Befragungen sind rückblickend oder vorwegnehmend und werden im Vergleich zur Beobachtung, die dynamische Verlaufsaspekte berücksichtigen kann, im sozialen Bereich, insbesondere im Unterrichtsgeschehen, seltener angewendet.<sup>295</sup>

Beobachtung impliziert jedoch auch Schwierigkeiten bei der Planung, Durchführung und Auswertung. Urteile einer Lehrperson sind immer von ihrer subjektiven Haltung, ihrer Bereitschaft etwas wahrzunehmen und ihren Vorstellungen von *gutem Unterricht* geprägt und Fehlertendenzen, wie in Kapitel 4.5 beschrieben, verzerren das Wahrgenommene. Einen näheren Einblick in den Themenbereich der Unterrichtsbeobachtung geben nachstehende Ausführungen.

## 5.1 Entwicklung und Aspekte der Unterrichtsbeobachtung

Evertson und Green<sup>296</sup> nennen in Hinblick auf die Entwicklung der Unterrichtsbeobachtung, die weitestgehend einher geht mit der Entwicklung der Unterrichtsforschung, bis in die 1980er Jahre vier Forschungsperioden. Beginnend mit der Phase der Exploration von Beobachtungssystemen, die bis in die siebziger Jahre des letzten Jahrhundert andauert über die Entwicklung von Kategoriensystemen für die Erfassung von Lehrer/innenverhalten beginnt in der dritten Phase der Prozess-Produkt-Ansatz, der zeitgleich mit der letzten Phase verläuft, in der sich die Unterrichtsbeobachtung in Richtung Interpretation, also qualitativer Forschung hin entwickelt.<sup>297</sup>

Heute lässt sich eine Weiterentwicklung des Prozess-Produkt-Ansatzes erkennen. Mit Hilfe der Videographie werden Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung von Kontextvariablen im Sinne eines Angebot-Nutzungs-Modells erforscht (siehe Punkt 2.4.10). Lernzuwächse werden nicht mehr als ein Produkt des Lehrer/innenhandelns allein betrachtet, sondern als Ergebnis eines Angebotes, das von Schülerinnen und

---

<sup>295</sup> vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, 1985; Neuweg, 2004; Clausen, 2002; Ziefuß, 1978. Die Vielschichtigkeit von Unterrichtssituationen kann dazu führen, dass hohe Erwartungen in Beobachtungen gesetzt werden, die jedoch schwer zu erfüllen sind, sei es in Hinblick auf die Erhebung der Daten, als auch auf die anschließende Interpretation.

<sup>296</sup> vgl. Evertson & Green, 1986

<sup>297</sup> vgl. a.a.O., S. 162ff

Schülern genutzt wird. Zur Erforschung dieser Aspekte werden nicht nur Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, sondern es werden auch Fragebögen und Tests eingesetzt.<sup>298</sup>

Unterrichtsbeobachtung findet auf zwei Strukturebenen statt. Auf der Ebene der Sichtstruktur können leicht und direkt beobachtbare messbare Ereignisse beobachtet werden, auf der Ebene der Tiefenstruktur gibt es hoch inferente Beobachtungen, bei denen der Entscheidungs- und Ermessensspielraum der Beobachterin/des Beobachters sehr hoch ist (siehe Kapitel 4.4.). Während es bei niedrig-inferenten Beobachtungsinstrumenten darum geht, Ereignisse, Abläufe oder organisatorische Formen des Unterrichts zu beschreiben, werden hoch-inferente Beobachtungsinstrumente eingesetzt, um die Qualität von unterrichtlichen Abläufen und Ereignissen aufzuzeigen.<sup>299</sup>

Ein weiterer Aspekt in der Unterrichtsbeobachtung ist die Häufigkeit und Dauer der Beobachtung. Kurzbeobachtung währt in manchen Fällen lediglich eine halbe Unterrichtsstunde lang, auf der anderen Seite des Spektrums gibt es Beobachtungen, die einen gesamten Lehrgang überdauern. Unterrichtsbeobachtungen können sich auf verschiedene Analyseeinheiten beziehen: Episoden innerhalb einer Einheit (zum Beispiel einer Unterrichtsstunde), eine gesamte Einheit (Unterrichtsstunde / Lehrgang), einen Turn (mehrere Sätze) oder auf Teile davon (Satzfragmente), was man als Mikroanalyse bezeichnet.<sup>300</sup>

Klassifikationskriterien, wie die Stellung der/des Beobachterin/Beobachters (teilnehmend / nicht-teilnehmend), Art der Beobachtungssituation (natürlich / Labor) und Sichtbarkeit der Beobachterin/des Beobachters (verdeckt / offen) sind ausführlich in Kapitel 4.3 beschrieben.

Ziefuß warnt vor der Absicht der Totalerfassung von Unterrichtssituationen.

*Der forschende Lehrer muß [sic!] also in jedem Fall vorher wissen, welche Phänomene er in der Klasse beobachten will. Er muß [sic!] sich entscheiden, welche Aspekte des Lehrer- und Schülerverhaltens für ihn im Augenblick*

---

<sup>298</sup> vgl. Klieme et al., 2006; Pauli & Reusser, 2006; Fend, 2002

<sup>299</sup> vgl. Helmke, 2009; Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003

<sup>300</sup> vgl. Helmke, 2009; Nuthall, 1997; Grommelt, 1991

*seines Erkenntnis- und Motivationsstandes sich als untersuchungswert empfehlen.*<sup>301</sup>

Bei der professionellen Unterrichtsbeobachtung wird zwischen Noticing (Identifizierung von Unterrichtssituationen) und Knowledge-based Reasoning (Schlussfolgerung) unterschieden. Noticing bedeutet, dass Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit auf aus ihrer Sicht für erfolgreiche Lernprozesse bedeutende Unterrichtsvorkommnisse richten. Beim Knowledge-based Reasoning erfolgt die kognitive Verarbeitung der beobachteten Unterrichtssituationen. Bei der zweiten Komponente werden die drei Bereiche *Beschreiben* von Komponenten lernwirksamen Unterrichts, *Erklären* und *Vorhersagen* unterschieden, die nicht zwingend aufeinander folgen müssen.<sup>302</sup>

Seidel, Blomberg und Stürmer<sup>303</sup> entwickelten das Untersuchungsinstrument *Observer*. Diesem Instrument liegt das Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung mit den Komponenten Noticing und Knowledge Based Reasoning zugrunde. Kathleen Stürmer untersuchte im Zuge ihrer Dissertation mit dem Untersuchungsinstrument *Observer* anhand von Videoclips mit Rating-Items die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei Lehramtsstudierenden und kommt zum Ergebnis, dass die Kompetenz der Unterrichtswahrnehmung im Laufe des Studiums systematisch aufgebaut werden kann. Dies geschieht leichter, wenn Studierende dementsprechendes Interesse mitbringen und auf Vorwissen aufbauen können.<sup>304</sup>

## 5.2 Gütekriterien bei der Unterrichtsbeobachtung

Die Gütekriterien bei Beobachtungsverfahren werden ausführlich in Kapitel 9.3 dieser Arbeit dargestellt. Die Forderung nach Erfüllung dieser Kriterien wird je nach Ausfüh-

---

<sup>301</sup> Ziefuß, 1978, S. 8f. Praxislehrpersonen müssen sich demnach vor der Beobachtung des Studierendenauftritts überlegen, wer beobachtet (Praxislehrperson, Mitstudierende, Praxisberater/in), was beobachtet werden soll (welche Phänomene), wie beobachtet werden soll (wie wird operationalisiert) und wie lange beobachtet werden soll (beispielsweise nur der Einstieg der/s Studierenden oder nur, wenn Störungen auftreten). Diese Entscheidungen sind die Basis für das Erlangen aussagekräftiger Daten für die Unterrichtsnachbesprechung und im Endeffekt auch ausschlaggebend für die Beurteilung.

<sup>302</sup> vgl. Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008; Seidel & Prenzel 2007; Berliner 1991, 1987. Bei den zwei Komponenten *Noticing* und *Knowledge-based Reasoning* sind die in Kapitel 5.1 beschriebenen Strukturebenen bedeutsam.

<sup>303</sup> vgl. Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 296ff

<sup>304</sup> vgl. Stürmer, 2011. Die Generalisierbarkeit dieser Aussage beschränkt sich auf den Untersuchungsstandort der Technischen Hochschule München. Der Ansatz, dass Beobachtungskompetenz im Laufe des Studiums aufgebaut werden kann, gilt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowohl in der Studierendenausbildung als auch in der Ausbildung der Praxislehrpersonen.

rung und Standardisierung in sehr unterschiedlichem Maße erfüllt. Für die vorliegende Arbeit ist das Gütekriterium Reliabilität deshalb besonders bedeutsam, weil eine der Fragestellungen darauf abzielt, die Veränderung des Beobachter/innenverhaltens bei Wiederholungen zu verschiedenen Zeitpunkten zu messen.<sup>305</sup>

Die Verlässlichkeit (Reliabilität) hängt ab vom zugrundeliegenden Instrument und von der Urteilskompetenz der Beobachter/innen. Am Maß der Übereinstimmung verschiedener Rater/innen ist ersichtlich, mit welcher Übereinstimmung sie Situationen gleich beurteilen. Bei intervallskalierten Ratingskalen<sup>306</sup> wird eine exakte Übereinstimmung der Rater/innen nicht angestrebt, da es sich hier meist um kontinuierliche Merkmale handelt, bei denen eine exakte Beurteiler/innenübereinstimmung Einzelfälle sind. Aber auch bei nicht intervallskalierten Ratingskalen ergeben sich Unterschiede einfach auch dadurch, dass die Einschätzer/innen die zu beurteilenden Merkmalsdimensionen individuell unterschiedlich sehen. Um aber das Maß der Übereinstimmung möglichst hoch zu halten und Streuungen zu verringern, werden Beobachter/innentrainings durchgeführt. Dies ist bei hoch-inferenten Merkmalen wichtig, wenn Ermessensspielraum und Urteilsspielraum bei der Beobachtung gegeben sind. Selbstverständlich kann es auch den seltenen Fall eines kollektiven Irrtums geben, dieser sinkt, je mehr Beobachter/innen eingesetzt werden.<sup>307</sup>

---

<sup>305</sup> Problematisch bei der Unterrichtsbeobachtung ist die geringere Objektivität insbesondere dann, wenn unstrukturiert beobachtet wird und das Beobachtete narrativ beschrieben wird. Der Gegenstand bleibt in einem solchen Fall subjektiv und Vergleiche sind nicht möglich. Dem gegenüber stehen Ratingverfahren, bei welchen genaue Kategorien bereits vorgegeben werden. Dieses Verfahren gilt derzeit *als state of the art* – Beobachtung. Eine weitere Möglichkeit, die Zuverlässigkeit der Beobachtung sicherzustellen ist das Hinzuziehen von mehreren Beobachterinnen und Beobachtern, obwohl auch hier nicht Einheit in der Beobachtung gegeben sein muss, da auch mehrere Personen unterschiedliche Erwartungen mitbringen, subjektive Unterrichtstheorien besitzen, die Aufmerksamkeit auf spezifische Sachverhalte gerichtet haben und Situationen so unterschiedlich wahrnehmen. Unterrichtsbeobachtung braucht die Konzentration auf die kontinuierliche und kriterienbezogene Vorgehensweise, die Kooperation und wiederholende Absprache und Abgleichung der eigenen Sichtweise mit anderen Personen und das Wissen, dass die Beobachtungen immer in den Kontext des unterrichtlichen Geschehens eingebettet sein müssen.

<sup>306</sup> Kritiker bestreiten, dass Ratingskalen intervallskaliert sein können und verbieten dementsprechende parametrische Berechnungen, wie Varianzanalysen oder t-Tests. Pragmatiker befürworten hingegen den Einsatz parametrischer Verfahren, solange die Daten die mathematischen Voraussetzungen für die Berechnungen erfüllen und bei der Ergebnisinterpretation auf diese Besonderheit hingewiesen wird (siehe dazu Bortz & Döring, 2006, S. 181).

<sup>307</sup> vgl. Helmke, 2009; Wirtz & Caspar, 2002. Hier zeigt sich jetzt das tatsächliche Problem bei der Verhaltensbeobachtung. Verschiedene Beurteiler/innen bringen ihre individuellen Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen mit und jede/r sieht ihre/seine Beobachtung als Abbild der Wirklichkeit. Diese Abbildung der/s Einzelnen ist jedoch nur ein Ausschnitt der Wirklichkeit, der bei jeder/m anders aussieht. Es erweist sich als notwendig, dass Beobachtungen gut geplant werden, geeignete

Kommen mehrere Beobachter/innen zu unterschiedlichen Ergebnissen, sieht Hilbert Meyer darin zwei Ursachen. Entweder sind die Indikatoren ungenau oder missverständlich formuliert oder die Beobachter/innen sind ungeschult und machen Beobachtungsfehler. Um unterschiedliche Beobachtungsergebnisse zu reduzieren, schlägt er vor, Probeläufe zu zweit oder zu dritt zu machen.<sup>308</sup>

Für Faßnacht sollen Erhebungsinstrumente in der Verhaltensbeobachtung „[...] ohne die stark belastenden Konzepte der Reliabilität und Validität auskommen“<sup>309</sup>, da seiner Meinung nach die Frage, ob ein Instrument tatsächlich misst, was es messen soll, von der Annahme ausgeht, dass wir wissen, wie der Realitätsausschnitt tatsächlich ist.

Üblicherweise berechnet man einen Koeffizienten, der Auskunft über die sogenannte Interrater-Reliabilität gibt. Dazu bieten sich einfache Zusammenhangskoeffizienten an, wie Kappa-Koeffizienten oder Krippendorffs Alpha.<sup>310</sup>

### 5.3 Arten und Werkzeuge der Beobachtungsdokumentation

Für die Dokumentation von Beobachtungen stellen sich die Fragen (1) *wann* wird protokolliert, (2) *was* wird protokolliert und (3) *wie* wird protokolliert. Die Zuverlässigkeit der Beobachtung hängt entscheidend davon ab, wann protokolliert wird, da bei nicht unmittelbarer Protokollierung das Problem der Erinnerung und der Grenzen der Aufnahmefähigkeit eintritt. Da nicht alles Wahrgenommene dokumentiert werden

---

te Beobachtungssituationen ausgewählt werden, sich die Praxislehrpersonen der möglichen Beobachtungsfehler bewusst sind und sich die Studierenden an das Beobachtet-Werden gewöhnen können.

<sup>308</sup> vgl. Meyer, 2007, S. 7. Die vorliegende empirische Untersuchung hat diese Vorgehensweise aufgegriffen. Es konnte nach dem Probedurchlauf ausgeschlossen werden, dass die Indikatoren ungenau oder missverständlich formuliert sind. Die Beobachter/innen wurden geschult, um einerseits ihr Wissen über wissenschaftliche Beobachtung und andererseits über Unterrichtsqualität aufzufrischen. Dass es trotzdem zu unterschiedlichen Beobachtungsergebnissen kommt, wird im Ergebnisteil ausführlich dargestellt und diskutiert. Kritisch anzumerken ist, dass bei den von Meyer genannten zwei Gründen, warum Beobachtungsergebnisse divergieren können außer Acht bleibt, dass Lehrkräfte – besonders wenn sie unter Druck stehen – nach eigenen Mustern handeln und auf gemachte Erfahrungen zurückgreifen. Der Salzburger Bildungsforscher Ferdinand Eder hegt, wie in Kapitel 4.4 bereits dargestellt, Zweifel daran, ob es überhaupt zu übereinstimmenden Beobachter/innenurteilen kommen kann.

<sup>309</sup> Faßnacht, 1995, S. 219. Die Praxis bestätigt die Ansicht von Faßnacht in der Form, dass Studierende im Praktikum als auch Ausbildungslehrkräfte mit der Entwicklung von Messinstrumenten, die die Gütekriterien erfüllen, überfordert sind.

<sup>310</sup> vgl. Krippendorff, 2013, 1978, 1970. Die Berechnungen für die vorliegende Arbeit finden sich im empirischen Teil.



kann, wird im Vorhinein festgelegt, auf welchen Beobachtungsausschnitt der Fokus gelegt wird. Als Werkzeuge für die Dokumentation der Unterrichtsbeobachtung bieten sich Strichlisten oder Kategoriensysteme, Rating-Skalen, Protokolle (Wortprotokolle oder teilstrukturierte Protokolle), audivisuelle Aufzeichnungen und grafische Dokumentationsverfahren, wie Mindmaps oder Sitzpläne mit zusätzlich einzutragenden Daten an.<sup>311</sup>

Beim Einsatz schriftlicher Berichte (Beobachtungsprotokolle) zur Beschreibung von unterrichtlichem Geschehen wird einerseits auf die Aussagen und andererseits auf das Handeln der Lehrperson geachtet. Zweckmäßig ist eine Unterteilung der Aufzeichnungen in *Beschreibung* und *Interpretation*. Das Festhalten wörtlicher Aussagen (Wortprotokolle) ist für eine spätere Reflexion sinnvoll, Abkürzungen wiederholt auftretender Wörter erleichtern die Dokumentation. Beobachtungsprotokolle zu Ereignissen (Event Sampling) richten den Blickwinkel auf vorkommende Ereignisse, bei Beobachtungsprotokollen mit Zeitangaben werden im Minutentakt Aufzeichnungen gemacht (Time Sampling).<sup>312</sup>

Neben dem Einsatz mehrerer Interrater ist – gerade bei hoch-inferenten Merkmalen – eine Videoaufzeichnung des zu beobachtenden Sachverhalts sinnvoll, um sicherzugehen zu können, dass keine Details übersehen werden.<sup>313</sup>

Die Verwendung von vorstrukturierten Beobachtungsbögen orientiert sich an im Vorhinein definierten Kategorien, die numerisch, verbal oder grafisch dargestellt werden. Beobachtete Aussagen und Handlungen werden durch Ankreuzen diesen klar definierten Kategorien zugeordnet. Unterstützungsmöglichkeiten für Unterrichtsbeobachtungen können Checklisten, die das Vorkommen bestimmter Verhaltensweisen registrieren, Schnappschüsse, die in bestimmten Zeitintervallen die jeweilige Aktivität

---

<sup>311</sup> vgl. Bovet & Huwendiek, 2008; Lamnek, 2005; Greve & Wentura, 1996

<sup>312</sup> vgl. Bovet & Huwendiek, 2008; Neuböck-Hubinger, 2008; Grell & Grell, 2007; Topsch, 2004

<sup>313</sup> Die vielfältigen Protokollierungsmöglichkeiten und ihre jeweiligen Spezifika verlangen von der Lehrperson fundiertes Wissen über den Bereich der wissenschaftlichen Beobachtung und vor allem darüber, an welchen unterrichtlichen Qualitätskriterien sie ihre Beobachtungen festmacht. Da bis jetzt keine standardisierten Verfahren existieren, die Unterschiede zwischen einzelnen Beobachter/innen/n in der professionellen Unterrichtsbeobachtung aufzeigen können, ist die Beobachter/innenschulung eine wichtige Maßnahme zur Objektivierung von Beobachtungen. Die Problematik bei Videoaufzeichnungen in Klassenräumen ist der Datenschutz.

oder Interaktion kodieren, Interaktionssysteme, die eine Abfolge von Zyklen erfassen und Ratingskalen sein.<sup>314</sup>

## 5.4 Mögliche Probleme bei der Unterrichtsbeobachtung

Systematische Unterrichtsbeobachtung ist eine anspruchsvolle, für die Analyse von Unterricht unverzichtbare Methode der Datengenerierung und stellt an die Beobachterin/den Beobachter hohe kognitive Anforderungen sowohl an das fachliche und fachdidaktische als auch an das methodische Wissen. Neben dem Vorteil der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, des geringen Interpretationsspielraums bei niedriginferenten Beobachtungsinstrumenten sowie der Quantifizierbarkeit der Verhaltensdaten treten Messprobleme vor allem bei der Sammlung der Daten, den Designs (experimentell / quasi-experimentell) und der Stichprobe, der Wahl der Instrumente und nach Sammeln der Daten bei der Interpretation der Daten auf. Beobachtung ist immer ein Prozess der Reduktion und der Konstruktion, was besonders bei hochinferenten Instrumenten zu Fehlern beziehungsweise unterschiedlichen Betrachtungsweisen führen kann. Für die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Beobachtung werden die Beobachtungssituationen protokolliert. Die/der geschulte Beobachtende soll sich dabei des Problems der selektiven Wahrnehmung bewusst sein, um Wahrnehmungsverzerrungen zu vermeiden.<sup>315</sup>

Watzlawick weist auf das Problem der *selbsterfüllenden Prophezeiungen* hin, der Annahme, dass Vorstellungen einer Person zur Wirklichkeit werden. „Selbsterfüllende Prophezeiungen haben einen geradezu magischen, »wirklichkeits«-schaffenden Effekt“.<sup>316</sup> Bereits das Wissen beziehungsweise die Bewusstmachung, dass Beobachtungsfallen existieren, kann zu einer Minimierung derselben beitragen.

Ist im Vorhinein bekannt, dass bei einem Unterrichtsbesuch der Unterricht beobachtet werden soll, wird in vielen Fällen nicht der alltägliche Unterricht präsentiert. Die Einheiten werden gut vorbereitet sein und es besteht die Gefahr der Reaktivität, das heißt, die Beobachteten verhalten sich aufgrund der Beobachtungssituation anders,

---

<sup>314</sup> vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008; Stallings & Mohlman, 1990

<sup>315</sup> vgl. Kliemann, 2010; Helmke, 2009; Pauli, 2008; Burkard & Eikenbusch, 2000; Ziefuß, 1978

<sup>316</sup> Watzlawick, 2004, S. 61

als sie es sonst tun. Bekannt geworden ist diese Reaktion als *Hawthorne-Effekt*, in der Literatur findet sich auch die Bezeichnung *guinea pig effect*.<sup>317</sup>

Unterricht hängt vielfach von Rahmenbedingungen, wie etwa der Klassenzusammensetzung ab, die durch die Lehrperson nicht beeinflussbar sind. Beobachter/innen haben oft unzureichendes Wissen über den Unterricht in den vorhergehenden Stunden (besonders im Sekundarbereich bei wechselnden Fachlehrpersonen) und wie es um das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler steht. Selbstverständlich ist es nicht möglich, nach einer besuchten Unterrichtseinheit eine Beurteilung über *den Unterricht* abzugeben.

## 5.5 Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraktischen Ausbildung

Für Lehramtsstudierende ist die Schulpraktische Ausbildung eine wichtige Säule neben der theoretischen Ausbildung und bietet Lerngelegenheiten auf dem Weg in die unterrichtliche Selbstständigkeit. Studierende beobachten ihre Praxislehrpersonen, ihre Mitstudierenden sowie Schülerinnen und Schüler und können wichtige Kompetenzen in Beobachtung, Beurteilung und Beratung erwerben, werden andererseits aber selbst durch die Mitglieder des Praxisteam beobachtet.

Erfahrung im Unterrichtsauftritt zu sammeln, diese theoriegeleitet zu reflektieren und auf weitere Unterrichtssituationen zu übertragen, gilt als wichtiger Qualifizierungsschritt in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen.<sup>318</sup>

Unterrichtliches Geschehen zu analysieren, bedarf der gezielten Beobachtung. Die Bamberger GLANZ-Studie (Beginn 2004) beleuchtet die Praxiserfahrungen von Studierenden und untersucht, welche Wirkung angeleitete Beobachtungen im Schulpraktikum ergeben. Nach Interventionen, wie gezielten Beobachtungsaufgaben und der Erstellung von Soziogrammen während des dreiwöchigen Blockpraktikums, zeigen Leitfadeninterviews mit den Studierenden, dass diese vom allgemeinen Wahr-

---

<sup>317</sup> vgl. Greve & Wentura, 1996, S. 69ff sowie Kapitel 4.5 dieser Arbeit. Praxisstunden werden, da sie beobachtet und beurteilt werden, immer wieder zu Schaustunden. Mit enormem Vorbereitungsaufwand gibt es ein Feuerwerk an Methoden und Materialeinsatz. Beobachter/innen sind gefordert, sich diesen äußerlichen Anreizen zu entziehen und das wahre Können einer/s Studierenden, das hinter diesen – manchmal durchaus als Brimborium zu bezeichnenden - Stunden steht, zu erkennen. Ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor ist auch die emotionale Beteiligung der Lehrperson, die Gesehenes verzerren kann.

<sup>318</sup> vgl. Neuweg, 2004, S. 16f

nehmen und von schnellen Wertungen hin zum Aufbau systematischen Beobachtungsverhaltens geführt werden können. Die Untersuchungsteilnehmer/innen erkennen die Entwicklung von Beobachtungskompetenz als positive Disposition, erkennen theoretische Kenntnisse über Unterrichtsforschung und Unterrichtsbeobachtung als wichtig an und betrachten damit einhergehend Unterricht kritischer.<sup>319</sup> Van Es und Sherin<sup>320</sup> haben einer Gruppe von Lehrenden über einen längeren Zeitraum Unterrichtsvideo gezeigt und diese gemeinsam interpretieren lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Art und Weise, wie sie über Vorkommnisse in der Klasse gesprochen haben, verändert hat. Ihr Blickwinkel, die Videos zu betrachten, veränderte sich dahingehend, dass sie den Schüler/innenzugang zu mathematischen Problemen vermehrt interpretierten. Da sich die Ergebnisse auf die gesamte Gruppe beschränken, ist es schwierig, vom Gruppenergebnis auf eine individuelle Veränderung im Beobachtungsverhalten des einzelnen zu schließen.<sup>321</sup>

Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraktischen Ausbildung bedarf der besonderen Vorbereitung und Planung gefolgt von der Interpretation und Analyse der Beobachtungsergebnisse im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechung. Für die Praxislehrperson liegt der Vorteil der Beobachtungssituation darin, dass sie nicht die am Unterricht teilnehmende und somit verantwortliche Lehrperson ist, sondern von einer Beobachter/innenposition aus den Lehrauftritt einer Studentin/eines Studenten und die Klasse betrachten kann. Die Praxislehrperson beobachtet Situationen im Lehrauftritt der Studierenden, die sie/er selbst vielleicht anders machen würde.<sup>322</sup> Eine Möglich-

---

<sup>319</sup> Detaillierte Ausführungen finden sich in Rahm & Lunkenbein, 2008

<sup>320</sup> vgl. van Es & Sherin, 2008

<sup>321</sup> vgl. a.a.O., S. 262ff. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Schulungen und kollegialer Austausch zu differenzierteren Beobachtungen führen und einen positiven Einfluss auf den Aufbau von Beobachtungskompetenz haben. Diese Ergebnisse sind bedeutsam für die Fragestellung der Arbeit.

<sup>322</sup> Beobachter/innen gehen in der Unterrichtsbeobachtung meist von ihren eigenen Annahmen über Unterrichtsqualität aus. Wie im Kapitel der Subjektiven Theorien bereits beschrieben, kann sich niemand den eigenen Vorstellungen (z.B. betreffend Unterrichtsstil, Identifikation mit der Tätigkeit, Motivation, Konstruktion von Wissen), die durch meist jahrelange Erfahrungen aufgebaut wurden, entziehen. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Beziehung zwischen Studierenden und Beobachter/in. Hohe Reflexionsfähigkeit und das Bewusstmachen dieser Einflussgrößen können die Objektivität der Beobachtung beeinflussen. Professionelles Verhalten der Praxislehrperson erkennt man daran, dass ein Theorieabgleich stattfindet, um im Rückmeldegespräch argumentieren zu können, warum ein anderes Handeln zielbringender gewesen wäre. Hier zeigt sich die Bedeutung der Praxisbegleitung in den Praxisschulen mit einem Ineinandergreifen der theoretischen Ausbildung an der Hochschule und einer fundierten Ausbildung der Praxislehrpersonen. Nicht nur für die Studierenden ist das Wissen über kompetente Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsqualität wichtig, sondern im

Unterrichtsbeobachtung

keit der Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung von der Planung bis zur Nachbereitung zeigt die Tabelle unter Punkt 5.5.1.

---

Besonderen auch für die Praxislehrpersonen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis erscheint unumgänglich.

### 5.5.1 Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung im Kontinuum von Hospitation

**Tabelle 16:** Strukturierung einer Unterrichtsbeobachtung im Kontinuum von Hospitation<sup>323</sup>

<b>Theorie-Praxis-Bezüge</b>			
<b>Planung/ Vorbereitung</b>	<b>Durchführung: Beobachtungs- phase</b>	<b>Dokumentation/ Datenaufbereitung</b>	<b>Auswertung/ Nachbereitung</b>
Klärung von - Kontext - Intentionen/ Zielen  Festlegung von - Fragestellung/ Aufgaben- stellung/ Hypothesen - Beobachtungs- gegenstand/ - inhalt - Perspektive der Beobachtung  Planung von - Methode/ Instrumentarium - Dokumentation - Auswertung  Bereitstellung von - Beobachtungs- instrumenten und -materialien	- Beobachtung  - Protokollierung/ Datenerhebung  - Nach Verein- barung ggf. aktive Teilnahme am Unterrichts- geschehen	- Überarbeitung, Ergänzung, Korrektur der Notizen, des Protokolls  - Korrektur und Aufbereitung der Datensammlung  - Dokumentation der Beobach- tungsergebnisse	Auswertung: - Rückbezug auf Intentionen/ Ziele - Fragestellung/ Hypothesen  Reflexion: - zusätzliche Aspekte - Rückbezug auf Kontext - subjektive Aspekte - mögliche Fehler  Konsequenzen: - für weitere Beobachtungen - für die weitere Ausbildung - für die eigene Praxis
Kommunikativer Rahmen Beratung und Verständigung (Hospitation – betreuende Lehrperson)			

Die angeführte Tabelle kann als Checkliste für die Planung und Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen dienen. Die Beschreibung, welche Arbeiten in der Vorbe-

<sup>323</sup> entnommen aus Bovet & Huwendiek, 2008, S. 18

reitungsphase, der Durchführungs- und Dokumentationsphase sowie der Nachbereitungsphase notwendig sind, kann als *roter Faden* einer Beobachtungsplanung und – durchführung verwendet werden.

### **5.5.2 Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraktischen Ausbildung nach dem TZI-Modell**

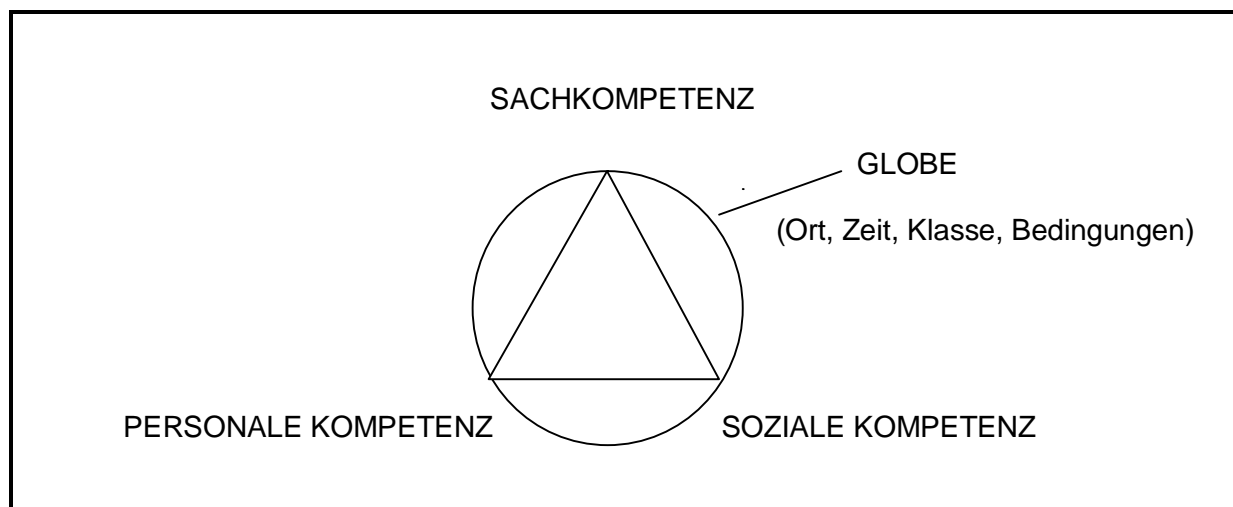
Eine weitere Zugangsweise, Beobachtungen zu strukturieren stellt das TZI-Modell von Ruth Cohn dar.<sup>324</sup> Das Handlungskonzept nach Ruth Cohn spricht von einem notwendigen Gleichgewicht von ICH, WIR und SACHE und verdeutlicht, dass neben den kognitiven Fähigkeiten auch individuelle und zwischenmenschliche Aspekte bedeutsam sind, um Lern- und Arbeitssituationen zu verstehen und zu interpretieren. Bezogen auf die Beobachtungstätigkeit von Praxislehrer/innen bedeutet das, dass die Praxislehrpersonen sowohl die Sachkompetenz der Studierenden beobachten, als auch die personale und soziale Kompetenz, um treffende Aussagen im Rückmeldegespräch machen zu können. Eingebettet sind die drei Bereiche, die nach Cohn ausgeglichen sein sollen, in den GLOBE, also in die vorhandenen Rahmenbedingungen, die auf das Geschehen wirken. Während die Sachkompetenz relativ klar zu beobachten und zu beschreiben ist, ist die Beobachtung der personalen und sozialen Kompetenz diffiziler, da hier auch personale und zwischenmenschliche Themenbereiche, wie Sympathie und Antipathie, Status, Erwartungen, Wünsche und Ängste Einfluss nehmen und sowohl das Verhalten der Studierenden im Unterrichtsauftritt als auch das Beobachtungsverhalten der Praxislehrperson beeinflussen. Auch dieses Modell zeigt, wo Fehlerquellen in der Wahrnehmung und Beobachtung angesiedelt sind. Die Lehrperson beobachtet auf der Beziehungsebene und auf der Vermittlungsebene.<sup>325</sup> Eine Vernachlässigung der beiden Bereiche personale und soziale Kompetenz kann zu Beziehungsschwierigkeiten einerseits auf der Ebene Student/in

---

<sup>324</sup> Die Wahl der Autorin ist deshalb auf das TZI Modell gefallen, da sie aufzeigen möchte, dass ergänzend zu Tabelle 16, die als Handlungsanweisung betrachtet werden kann, es besonders in der Beobachtung von Studierenden wichtig ist, deren Unterrichtsauftritte immer aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten. Erst der umfassende Blick sowohl auf die Fachkompetenz als auch auf die personale und soziale Kompetenz – von Ruth Cohn als SACHE – ICH – WIR bezeichnet – ergibt die Basis für fundierte Rückmeldungen, an denen die Studierenden sich weiterentwickeln können.

<sup>325</sup> vgl. Büscher, 2004, S. 251

– Praxislehrer/in als auch auf der Ebene Student/in – Schüler/in führen und Einfluss auf den Bereich der Sachebene (Vermittlungsebene) nehmen.<sup>326</sup>



**Abbildung 7:** Beobachtungsverhalten der Praxislehrpersonen nach dem TZI-Modell<sup>327</sup>

Bezogen auf das unter Punkt 5.5 dargestellte Unterrichtsbeobachtungssystem wird bereits in der Planung bei der Festlegung der Fragestellung und des Beobachtungsgegenstandes darauf geachtet, dass sowohl die Bereiche Sachkompetenz und personale Kompetenz als auch der Bereich der sozialen Kompetenz beobachtet wird und die drei Bereiche in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, um dann als Grundlage für das anschließende Analysegespräch zu dienen. Die Form der Protokollierung dazu kann individuell gewählt werden.

## 5.6 Unterrichtsbeobachtung und Berufserfahrung

Berufsanfänger/innen und Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung unterscheiden sich darin, wie sie unterrichtliche Situationen wahrnehmen. Die Expertise beschränkt sich dabei nicht nur auf kommunikativ auszudrückendes Wissen, sondern auch auf das prozedurale Wissen, das Können, das man durch das bewusste Han-

<sup>326</sup> vgl. Langmaack, 2011; Cohn & Terfurth, 2001; Cohn, 2000. TZI gilt als Abkürzung für *Themenzentrierte Interaktion*. Die nach Ruth Cohn geforderte Ausgeglichenheit der drei Bereiche bietet die Chance, dass im Rückmeldegespräch alle drei Bereiche berücksichtigt werden und vermindert die Gefahr der Konzentration auf eine Einzelbeobachtung, die die Nachbesprechung negativ beherrscht und dadurch positive Aspekte des Unterrichtsauftritts außer Acht bleiben. Nach Ansicht der Autorin gibt dieses Modell einen schnellen Überblick, über welche Kompetenzen Studierende verfügen und an welchen Kompetenzen sowohl im Praktikum als auch im Unterricht noch gearbeitet werden soll.

<sup>327</sup> vgl. Langmaack, 2011, S. 52



deln in bestimmten Situationen erkennt.<sup>328</sup> Nach Berliner verdient die Bezeichnung *Expertin* und *Experte* nur eine „small number“ an Lehrkräften.<sup>329</sup> Als Expertinnen und Experten bezeichnet er Lehrkräfte, die im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die vergleichbare Klassen unterrichten, einen signifikanten Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern erzielen beziehungsweise denen es gelingt, Lernschwachen besondere Entwicklung zu ermöglichen. Weitere Parameter, um als Expertinnen und Experten bezeichnet zu werden sind Fort- und Weiterbildung, an denen die Lehrkräfte teilnehmen sowie die Beurteilung durch die Schulleiter/innen. Faktoren wie die Schülerpopulation oder das Schulklima beeinflussen die Aussagekraft der Untersuchungsdaten.<sup>330</sup>

Amerikanische Untersuchungsergebnisse ergeben jedoch kein einheitliches Bild, ob sich Wahrnehmungsunterschiede zwischen Expertinnen/Experten und Novizinnen/Novizen auch auf die Schüler/innenleistungen auswirken. Die Studienergebnisse gehen von der Annahme, dass Berufserfahrung keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung hat bis zu Annahme, dass es nur in den ersten Dienstjahren einen Unterschied gibt.<sup>331</sup>

Die in diesem Bereich sehr unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse bedürfen einer weiteren Betrachtungsweise: Nicht das durch lange Berufserfahrung erworbene und angehäuften Wissen, sondern die passgenaue Anwendung dieses Wissens in herausfordernden Unterrichtssituationen ist relevant. Im Bereich der Lehrer/innen-Expertise ergibt sich außerdem das Problem der subjektiven Wahrnehmung. Mangelndes Feedback führt bei Lehrkräften zum Erstarren in subjektiv als erfolgreich

---

<sup>328</sup> vgl. Berliner, 1992; Bromme, 1992

<sup>329</sup> Berliner, 1992, S. 246

<sup>330</sup> Beeinflussende Faktoren, wie zum Beispiel das Schulklima, sind nach Ansicht der Autorin schwer festzumachen und beeinflussen die Reliabilität von Untersuchungen.

<sup>331</sup> vgl. Alexander & Fuller, 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Rockoff, 2004; Hanushek, 2002; Greenwald, Hedges und Laine, 1996; Carter, Sabel, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987. Betrachtet man den Einfluss der Berufserfahrung auf den Lernerfolg dürfen nach Ansicht der Autorin Faktoren wie die Fachdidaktik und Fachkompetenz der Lehrperson, motivationale Bedingungen sowie die Schul-, Klassen- und Schüler/innensituation nicht außer Acht gelassen werden.

empfundene Handlungsmustern. Dies bedingt eine Nichtweiterentwicklung der Expertise im Laufe der Berufszeit.<sup>332</sup>

## 5.7 Zusammenschau von Kapitel 5

Die Methode der Beobachtung ist im unterrichtlichen Geschehen ein wichtiges Instrument, um Schülerinnen und Schülern, im Falle des Praktikums auch Studierenden, Rückmeldungen geben zu können und Diagnosen erstellen zu können. Sie dient als Basis für die Beurteilung und ist letztendlich auch ein Instrument, um Bildungsverläufe zu steuern. Bei der Beobachtung werden unterrichtliche Situationen zuerst identifiziert und danach klassifiziert. Gute Unterrichtsbeobachtung benötigt gute Vorbereitung und Planung, bleibt aber auch immer eine Momentaufnahme, da durchgängige Beobachtungen über Tage oder Wochen im Unterrichtsgeschehen die Seltenheit sind. Werkzeuge der Unterrichtsbeobachtung sind neben Rating-Skalen Kategoriensysteme, Protokolle, audiovisuelle Aufzeichnungen oder graphische Dokumentationshilfen. Um Aufzeichnungen verlässlicher zu machen, empfiehlt sich der Einsatz mehrerer Inter-Rater sowie Videoaufzeichnungen. Das Problem der Unterrichtsbeobachtung sind die Gütekriterien. Wie verlässlich Beobachtungen sind, hängt letztlich ab vom Instrument und von der Beurteilungskompetenz der Beobachter/innen. Offen gestaltete Beobachtungen liefern vielleicht inhaltlich aufschlussreichere Ergebnisse, verringern jedoch die Validität der Beobachtung. Forschungen zeigen, dass sich Unterrichtsnovizinnen und –novizen in der Unterrichtswahrnehmung von versierten Lehrkräften unterscheiden. Unklar ist, welchen Einfluss diese Wahrnehmungsunterschiede auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gefahr, dass es zu unterschiedlichen Bedeutungsinterpretationen zwischen verschiedenen Beobachterinnen und Beobachtern kommt, gegeben ist und als problematisch angesehen werden muss. Aus diesem Grund ist auf die Entwicklung des Beobachtungsinstruments mit

---

<sup>332</sup> vgl. Weinert, 1996, S. 148f. Der Novizen-Experten-Ansatz liefert sehr unterschiedliche Forschungsergebnisse. Berücksichtigt werden sollen auch die Überzeugungen der Lehrkräfte. Betrachtet man die Aussage Weinerts (1996) zum Handlungsdruck und dessen Bewältigung durch Abrufen mentaler Situationsmodelle, so erscheint ein Verweis auf die Transaktionsanalyse interessant. Bei diesem Modell wird in Ausnahme- und Stresssituationen bewusst oder unbewusst auf erworbene Erfahrungen, die sich der Mensch im Laufe seines Daseins abgespeichert hat, zurückgegriffen (vgl. Berne, 2006). Jahrzehnte später weist auch Hattie (2009) aufgrund seiner Forschungsergebnisse vehement auf die Bedeutsamkeit von Feedback – von der Lehrperson an die Lernenden und von den Lernenden an die Lehrperson – hin.

Unterrichtsbeobachtung

sorgfältig ausgewählten Kategoriensystemen und auf die Schulung der Beobachter/innen besonderes Augenmerk zu legen.

## 6 Überzeugungen und Subjektive Theorien im Lehrer/innenhandeln

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein Einblick in die Organisation und Zielsetzung der Schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg gegeben, den Theorien und Befunden zur Unterrichtsqualität nachgegangen, die Bedeutung professioneller Wahrnehmung dargestellt sowie auf die Bedingungen und die Problematik aussagekräftiger Unterrichtsbeobachtung eingegangen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren – über die im Kapitel Wahrnehmung angeführten hinaus – das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen beeinflussen können. Um diese Frage zu beleuchten, erscheint der Ansatz der Subjektiven Theorien und Überzeugungen ein nicht zu vernachlässigender Aspekt.<sup>333</sup> Die Bedeutung dieses Ansatzes ergibt sich aus der Frage, ob Praxislehrpersonen den Unterricht von Studierenden mit dem Hintergrund ihrer theoretischen Kenntnisse über Unterrichtsqualität und wissenschaftlicher Beobachtung wahrnehmen und welche Rolle dabei die persönlichen Überzeugungen bei der Beobachtung von Unterricht spielen.

„Schon bei der Wahrnehmung der (sozialen) Situation spielt die Subjektive Theorie eine entscheidende Rolle: Wir nehmen nur das wahr, was in unsere kognitive Struktur passt [...].“<sup>334</sup>

---

<sup>333</sup> Die Subjektiven Theorien von Praxislehrpersonen werden in dieser Arbeit als theoretisches Konstrukt beschrieben, werden jedoch nicht erhoben, da eine dementsprechende Erhebung mit dem verwendeten Untersuchungsinstrument nicht durchgeführt werden kann und das Ausmaß der Arbeit übersteigen würde. Der Autorin scheint es jedoch wichtig, dieses Kapitel in die theoretischen Ausführungen aufzunehmen, da gerade die im Fragebogenteil A eingesetzten Ratingskalen den Rückschluss zulassen, dass die unterschiedliche Betrachtung des videografierten Unterrichtsauftritts einer Studentin nicht nur von vorhanden Kognitionen gesteuert ist, sondern auch von nicht direkt erfassbaren oder auf den ersten Blick erkennbaren persönlichen Sichtweisen der Lehrpersonen. Inwieweit die Überzeugungen von Praxislehrkräften bei der Arbeit mit Studierenden erhoben werden können, wird in den Empfehlungen für Anschlussstudien im letzten Kapitel der Arbeit aufgezeigt.

<sup>334</sup> Gastager et al., 2011, S. 29

## 6.1 Begriffsklärung

„Von Überzeugungen (beliefs) spricht man, wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten“.<sup>335</sup>

Groeben<sup>336</sup> versteht unter Subjektiven Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weitsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“<sup>337</sup>

Das lehrerbezogene Handeln stützt sich neben dem berufsbezogenen Wissen (fachbezogenes, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen) und den motivationalen Merkmalen sowie den selbstregulativen Fähigkeiten auch auf berufsbezogene Überzeugungen. Während im anglo-amerikanischen Raum je nach Forschungsansatz für diese berufsbezogenen Überzeugungen der Begriff *teachers' beliefs*, *implicit theories*, *teachers' views*, *attitudes*, *teachers' orientations* oder *values* verwendet wird, wird der Begriff im deutschsprachigen Raum mit *berufsbezogene Überzeugungen*, *Einstellungen*, *Subjektive Theorien*, *Sichtweisen*, *Vorstellungen* oder *pädagogische Orientierung* geführt. Eine einheitliche Begriffsbestimmung zur Thematik Wissen, Vorstellung, pädagogische Haltung, Einstellung, Überzeugung, handlungsleitende Kognition fehlt bis heute, im internationalen Sprachgebrauch hat sich der Terminus *teachers' beliefs* etabliert.<sup>338</sup>

Seifried konstatiert eine „nur noch schwer durchschaubare begriffliche Vielfalt und Forschungspluralität“.<sup>339</sup>

---

<sup>335</sup> Oser & Blömeke, 2012, S. 415

<sup>336</sup> Groeben, Wahl, Schlee & Scheele (1988) waren im deutschsprachigen Raum mit ihrem Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien lange Vorreiter auf diesem Gebiet und untersuchten, wie die Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Schülerinnen und Schüler das Lehrer/innenhandeln beeinflussen. Was läuft im Kopf einer Lehrperson ab, wenn sie bestimmte unterrichtliche Handlungen sieht und durchführt?

<sup>337</sup> a.a.O., S. 19. Die Autorin versteht unter dem Begriff der Subjektiven Theorien die Vorstellung darüber, wie etwas ist, sein soll und funktioniert und dass diese Vorstellung dann handlungsleitend wird und geht mit der Definition von Oser & Blömeke konform..

<sup>338</sup> vgl. Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Philipp, 2007; Schoenfeld, 2006; Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Thompson, 1992; Dann, 1989; Groeben et al., 1988

<sup>339</sup> Seifried, 2009, S. 335.

Stellt man den Begriff *beliefs* mit *Weltbild* gleich, also der Sicht des Menschen über die für ihn als wahr empfundene Welt, so ist dieser Begriff weniger als der Begriff der Subjektiven Theorien mit wissenschaftlichen Theorien verknüpft. Der Begriff der Überzeugungen kann auch als übergeordneter Begriff verstanden werden, unter den sich der Begriff der subjektiven Theorien, also die Sichtweise der Lehrpersonen über Lehren und Lernen, einordnet.<sup>340</sup>

Überzeugungen müssen keinem Wahrheitsanspruch genügen, unterschiedliche Personen können unterschiedliche Überzeugungen haben und können an diesen auch entgegen objektiver Beweise festhalten. Die Frage, inwieweit Wissen und Überzeugungen als voneinander getrennt betrachtet werden können, wird nicht einheitlich beantwortet. „Wissen und Überzeugungen beanspruchen einen unterschiedlichen epistemologischen Status, auch wenn die Übergänge fließend sind“.<sup>341</sup> Trautmann distanziert sich davon, Wissen und Überzeugungen als getrennte Begriffe zu sehen.<sup>342</sup>

Im Folgenden wird der Begriff *Überzeugungen* und *Subjektive Theorien* für allgemeine Überzeugungen von Lehrkräften verwendet, während die *epistemologischen Überzeugungen* als Überzeugungen zum Erwerb und Aufbau von Wissen gesehen werden. In Bezug auf englischsprachige Literatur wird nachfolgend als Übersetzung *Überzeugungen* verwendet.

## 6.2 Charakteristika und Bildung Subjektiver Theorien

Lehrkräfte handeln nach für sie als bedeutsam erscheinenden Mustern, die sie sich aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen, ihrer Möglichkeiten und ihres subjektiven Wissens konstruieren. Ein großer Bereich für die Bildung von Überzeugungen stellen die persönlichen Erfahrungen jeder/s Einzelnen dar, die sie/er in ihrem/seinem bisherigen Leben gemacht hat. Additiv ist es die eigene Schulsozialisation, die das spätere Lehrer/innenhandeln stark beeinflussen sowie das angeeignete Formalwissen in Form von Fachwissen und pädagogischem Wissen.<sup>343</sup>

---

<sup>340</sup> vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 498; Ziegler, 2006, S. 525ff

<sup>341</sup> Baumert & Kunter, 2006, S. 496

<sup>342</sup> vgl. Trautmann, 2005, S. 39

<sup>343</sup> vgl. Richardson, 1996

Subjektive Theorien haben für Praktikerinnen und Praktiker eine handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion. Sie sind Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die komplexe Handlungen abbilden und somit einen Gegenstandsbezug aufweisen. Im Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien wird die/der Handelnde als reflexives Individuum gesehen, das für sich Hypothesen generiert, Erklärungen sucht und prüft und aufgrund deren Handlungen vornimmt. Subjektive Theorien sind komplexe Aggregate mit Argumentationsstrukturen, die parallele Funktionen zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien darstellen und die die Funktion der Erklärung, der Prognose und Technologie erfüllen. Subjektive Theorien sind meist implizit, können Widersprüche aufweisen, konstruieren die Realität, erklären vergangene Ereignisse und haben prognostischen Charakter. Verglichen mit dem begründbaren fachspezifischen Berufswissen einer Lehrperson sind Überzeugungen emotional aufgeladen und beschreiben, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, welche Handlungsstrukturen sich für sie bewährt haben und zu welchem Berufsideal sie sich bekennt.<sup>344</sup>

Subjektive Theorien lassen sich in fünf konstituierende Merkmale unterteilen:<sup>345</sup>

- Subjektive Konstrukte  
Subjektive Konstrukte sind für eine Person relevante Begriffe bei der Beschreibung einer Situation.
- Subjektive Diagnosehypothesen beziehungsweise Daten  
Bei diesem Merkmal beschreibt die Probandin/der Proband Situationen aufgrund des jeweiligen Konstrukts.
- Subjektive Ziele  
Unter Subjektiven Zielen sind jene Ziele gemeint, die eine Person für sich als wichtig und vorrangig ansetzt.
- Subjektive Erklärungshypothesen  
Subjektive Erklärungshypothesen geben Auskunft, was jemand als Ursache für bestimmte Situationen annimmt.

---

<sup>344</sup> vgl. Gastager et al., 2011; Reusser et al., 2011; Dann 1994; Groeben et al., 1988

<sup>345</sup> entnommen aus König & Zedler, 2007, S. 157f

- Subjektive Strategien

Subjektive Strategien sind Annahmen über geeignete Mittel zur Zielerreichung.<sup>346</sup>

Wahl unterscheidet zwischen Subjektiven Theorien großer, mittlerer und geringer Reichweite, wobei die großer und mittlerer Reichweite „[...] nicht direkt an der Steuerung menschlichen Verhaltens beteiligt [sind].“<sup>347</sup> Subjektive Theorien geringer Reichweite leiten das Handeln dann, wenn Personen unter Druck rasch agieren müssen. Sie stellen also einen relativ engen Bereich des menschlichen Handelns dar. Subjektive Theorien mittlerer und großer Reichweite sind komplexe Kognitionen der Selbst- und Weltsicht - bei Lehrkräften ist das zum Beispiel ihre Meinung über Aggression, Lernen oder didaktisches Handeln - sie lassen sich schneller verändern als Subjektive Theorien geringer Reichweite. Der Einfluss auf das Denken ist einfacher zu bewältigen als der Einfluss auf das kurzfristige Handeln. Subjektive Theorien geringer Reichweite haben eine spezielle Struktur und können folgedessen nur schwer verändert werden. Eine Person speichert aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen Situationen ab und greift auf diese dann zurück, wenn ein schnelles Reagieren oder Agieren notwendig wird. Im Bedarfsfall kann so auf bis zu sechs durch Erfahrung verdichtete Handlungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden, meist wählt man zwischen einer oder zwei. Der Mensch greift durch seine Persönlichkeitsstruktur auf diese Erfahrungen zurück. Stehen keine Erfahrungen in einer ähnlichen Situation zur Verfügung, konstruiert sich die Lehrperson einen Handlungsprototyp, was jedoch

---

<sup>346</sup> Bezogen auf die Arbeit der Praxislehrpersonen mit Studierenden lässt sich zum Beispiel das Thema Unterrichtsvorbereitung aus Sicht einer Praxislehrerin wie folgt den fünf Merkmalen nach König & Zedler einordnen:

*Subjektive Konstrukte:* für die Praxislehrerin ist die vorgelegte Unterrichtsvorbereitung nicht ausreichend (für eine Kollegin wäre die gleiche Unterrichtsvorbereitung vielleicht sehr wohl geeignet, um eine gute Unterrichtsstunde zu halten).

*Subjektive Diagnosehypothese bzw. Daten:* Die Studentin kann Unterrichtsziele nicht definieren und ist mit der Unterrichtsvorbereitung überfordert.

*Subjektive Ziele:* Vorrangiges Ziel für die Praxislehrerin ist, dass die Unterrichtsstunde auf einer perfekten Planung basiert.

*Subjektive Erklärungshypothese:* Weil die Lehrperson in der vorangegangenen Praxisschule keinen großen Wert auf korrekte Unterrichtsplanungen gelegt hat, ist die Studentin mit der Planung überfordert.

*Subjektive Strategie:* Damit die Studentin korrekte Planungen bringt, muss sie von der Praxislehrerin unterstützt werden.

<sup>347</sup> Wahl 2006, S. 20



erheblich zeitaufwendiger ist, als wenn bereits Erfahrungen ähnlicher Situationen vorhanden sind.<sup>348</sup>

### 6.3 Subjektive Theorien und Lehrer/innenhandeln

Subjektive Theorien sind selbst-normativ und müssen nicht automatisch von anderen Personen im Berufsumfeld geteilt werden. Sie konstruieren sich aufgrund der Lebenssituation einer Person, aus der gemachte Erfahrungen abgespeichert werden. Lehrkräfte bewegen sich innerhalb ihrer Handlungsmöglichkeiten in ihrer Vorstellung von Unterricht, Schule und Umwelt und entwickeln Hypothesen über Lehr- und Lernsituationen und wie andere agieren. Subjektive Theorien beschreiben kognitive Strukturen einer Lehrperson und beeinflussen deren Handeln. Sie enthalten Erklärungsversuche, wie Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte und Erziehungsberechtigte, sprich Personen im Handlungsumfeld, denken und agieren und helfen, pädagogisches Handeln anlassgegeben durchzuführen.<sup>349</sup>

Subjektive Theorien spielen im Unterrichtsgeschehen, wie der Wahrnehmung von Unterricht, der Verfolgung von Unterrichtszielen, der Beurteilung von Unterrichtssituationen, sprich im gesamten Unterrichtshandeln der Lehrkräfte eine wichtige Rolle, dienen als Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis und schaffen Orientierungssicherheit.

Subjektive Theorien leiten das Lehrer/innenhandeln, geben Halt, Struktur, Orientierung und Sicherheit und helfen, den Berufsalltag zu bewältigen, und das, obwohl sie nicht ständig im Bewusstsein und manchmal sogar widersprüchlich sind. Lehrkräfte meistern ihre beruflichen Herausforderungen mit ihren eigenen Theorien vor allem dann, wenn sie von wissenschaftlichen Theorien nicht ausreichend überzeugt sind oder ihnen diese gar nicht zur Verfügung stehen. Wenn sich ihre Subjektiven Theorien für ihr Lehrer/innenhandeln bisher als Bereicherung erwiesen haben beziehungsweise praktikabel sind, werden sie davon auch nicht abrücken.<sup>350</sup>

---

<sup>348</sup> vgl. Wahl, 2001

<sup>349</sup> vgl. Scheele & Groeben, 1998; Dann, 1994; Mandl & Huber, 1983

<sup>350</sup> vgl. Gastager et al., 2011; Reusser et al., 2011; Seifried, 2009; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Baumert & Kunter, 2006

Wie bereits in Kapitel 3.2 zum Theorie-Praxis-Problem ausgeführt, müssen sich wissenschaftliche Theorien in den Subjektiven Theorien von Lehrkräften abbilden, um handlungswirksam zu werden. Lehrerinnen und Lehrer haben eine Vorstellung von Unterricht und diese Vorstellung beeinflusst ihr pädagogisches Handeln.<sup>351</sup> Vice versa bestätigen die Erfahrungen, die die Lehrkräfte im Unterricht sammeln, wiederum ihre Vorstellungen und Überzeugungen. Für Pratt ist es unwahrscheinlich „to talk about teaching without, at least implicitly, adopting some belief about knowledge or ,personal epistemology“<sup>352</sup>. Die Herausforderung in der Schulpraktischen Ausbildung besteht darin, die handlungsleitenden Überzeugungen der Praxislehrpersonen mit den Theoriekonzepten der Ausbildung in Einklang zu bringen. Wenn sich nach Hofer epistemologische Überzeugungen von Lehrenden auf ihr pädagogisches Handeln auswirken und sich die epistemologischen Überzeugungen in ihren Schülerinnen und Schülern fortsetzen, kann das auch für die Arbeit mit Studierenden im Praktikum angenommen werden.<sup>353</sup>

Die Ansicht Hatties<sup>354</sup>, dass sich pädagogische Überzeugungen und positive Haltungen bei Lehrkräften besonders in der Rolle des *activators* und *change agent* als besonders wichtig erweisen, hieße übertragen auf die Arbeit mit Studierenden, dass die Studierenden in der Praxis dann besondere Lernfortschritte machen, wenn die Praxislehrperson eine positive Einstellung zum Leistungsverhalten und Lernfortschritt der Studierenden mitbringt.<sup>355</sup> Diese Überzeugungen gehen einher mit einer guten Beziehung zwischen Praxislehrperson und Studierenden.

---

<sup>351</sup> Die Vorstellungen der Lehrkräfte, wie Unterricht sein soll, wird, bildlich gesprochen, gespeist aus einem Schmelztopf an Erfahrungen aus der eigenen Lernsozialisation, aus der beruflichen Erfahrung, aus dem Professionswissen sowie aus pädagogisch-psychologischen Alltagstheorien. Lehrkräfte beeinflussen folgedessen mit ihren abgespeicherten Annahmen und Orientierungen Schülerinnen und Schüler. Diese Beeinflussung kann das unterrichtliche Geschehen, den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Erziehungsberechtigten und Vorgesetzten steuern.

<sup>352</sup> Pratt, 1988, S. 22

<sup>353</sup> Hofer, 2001, S. 372

<sup>354</sup> vgl. Hattie, 2013, S. 153

<sup>355</sup> Die Forderungen Hatties unterstreichen die Wichtigkeit der Lehrer/innenaus-, fort- und weiterbildung im pädagogisch-psychologischen Bereich. Da nach Dann (1994) Subjektive Theorien relativ stabil sind, ist dieser Umstand schon bei den Auswahl- und Aufnahmeverfahren an den Hochschulen und Universitäten beziehungsweise dann, wenn die Studierenden in die Praxis kommen, mit zu berücksichtigen. Die praktische Erfahrung scheint ein geeigneter Hebel für die Veränderung der relativ stabilen Kognitionen zu sein.

## 6.4 Subjektive Theorien und Lehrer/innenfortbildung

Der Versuch, das Lehrer/innenhandeln durch Fort- und Weiterbildung zu erweitern und zu modifizieren, bedingt nicht nur ein Ansetzen am Wissen der Lehrkräfte, sondern auch an den aufgebauten Bildern und Ansichten, die diese von ihrer (Berufs)Umwelt aufgrund gesammelter und immer wieder gemachter Erfahrungen verinnerlicht haben. Die große Herausforderung besteht darin, inadäquate, meist implizite Überzeugungen sichtbar zu machen und sie einer Veränderung zuzuführen. Wenn Überzeugungen ihren Ursprung in persönlichen Erfahrungen, der eigenen Schulsozialisation sowie dem fachlichen und pädagogischen Wissen - wie in den vorherigen Ausführungen dargestellt - haben, so sind diese nicht in der Lehrperson grundgelegt und können folglich auch verändert werden.

Möchte man nun die unter dem Punkt *Charakteristika und Bildung Subjektiver Theorien* angeführten gespeicherten Erfahrungen durch neues Wissen ergänzen, um in Stresssituationen differenziertere Handlungsweisen zur Verfügung zu haben, ist das schwierig, da die vorhandenen Strukturen den handelnden Personen oftmals selbst verborgen sind. Die Veränderung der handlungsnahen Subjektiven Theorien mit geringer Reichweite ist insofern schwierig, da sie eine große Stabilität aufweisen, auf ein Individuum bezogen sind und der Verlust gespeicherter und eingeübter Handlungsmuster zu Unsicherheit im Verhalten führt. Erst durch Reflexion und Bewusstmachen können diese Handlungsrouninen mittels langwieriger (Um)-Lernprozesse längerfristig modifiziert werden.<sup>356</sup>

---

<sup>356</sup> vgl. Messner & Reusser, 2000; Wahl, 2006; Reusser et al., 2011. Praxislehrpersonen beobachten das unterrichtliche Handeln von Studierenden und müssen oft sehr schnell auf Situationen reagieren. Nach Wahl (2006) greifen sie in diesen Situationen auf „Drehbücher“, die sie abgespeichert haben, zurück. Wenn die Praktiker nicht in Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Aufweichung und Ergänzung ihrer verinnerlichteten Handlungsmuster erfahren, so steht das neu erworbene Wissen bei den stabilen Subjektiven Theorien geringer Reichweite an und kann sie nicht verändern. In der Praxis heißt das, dass im Falle eines auftretenden Problems die Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite ein anderes Problemlöseverhalten vorsehen als die Subjektiven Theorien geringer Reichweite und nicht handlungswirksam werden können, weil noch keine Veränderung der Handlungsmuster stattgefunden hat. Hier zeigt sich die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildung. Helmke betont in einem persönlichen Gespräch mit der Autorin am 1.10.2013 in Salzburg, dass Subjektive Theorien durch kollegiales Feedback in Form einer kriteriengeleiteten Beurteilung auf Augenhöhe im gleichen Hierarchieniveau und unter Einholung der Schüler/innenmeinung explizit gemacht und einer Veränderung zugänglich gemacht werden können. Als weiteren Ansatzpunkt nennt er die Fort- und Weiterbildung, die in Hinblick auf die Veränderung der Subjektiven Theorien die Aufgabe hat, Irritationen in Form von kognitiven Konflikten zu erzeugen, die bei Lehrkräften Aha-Erlebnisse auslösen, um Veränderungsprozesse in Gang zu setzen.

Der Weg vom Wissen zum Handeln führt über die Subjektiven Theorien und deren Bearbeitung. Der erste Schritt, um bisher handlungsleitende Strukturen aufzuweichen und zu verändern, ist das Bewusstmachen. Wissen kann auf der Ebene des Funktionswissens- als auch auf der Ebene des Handlungswissens angesiedelt sein. Das Funktionswissen einer Lehrperson beinhaltet Aufschlüsse über die Ursache und Entstehung von schulischen Erscheinungsformen, wie zum Beispiel dem Verhalten einer Studentin im Praktikum. Das darunter liegende Handlungswissen beinhaltet die Reaktion auf die jeweilige Situation. Der Prozess der Veränderung verlangt von der handelnden Person hohe Reflexionsfähigkeit und Ausdauer, bestehende Strukturen zu hinterfragen und zu bearbeiten. Hilfreich dabei sind Stütznetze in Form von Tandem, Kleingruppe und Plenum.<sup>357</sup>

Wahl<sup>358</sup> nennt sieben Maßnahmen, um Subjektive Theorien bearbeiten zu können:

- Selbstreflexionen  
Mit Selbstreflexion wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Schulsozialisation und den damit gemachten Erfahrungen bezeichnet.
- Selbstbeobachtungen  
Die Selbstbeobachtung teilt sich einerseits in die Form des *Beobachtbaren Agierens*, das heißt, Lehrende achten in Unterrichtssituationen gezielt auf das eigene Agieren sowie andererseits in die Form des *Inneren Dialogs*. Beim Inneren Dialog achtet die/der Unterrichtende auf Gedanken und Gefühle, die während eines unterrichtlichen Handelns ablaufen.
- Wechsel der Perspektiven  
Das Wechseln der Perspektiven ist das Hineinversetzen in eine andere Person / Situation.

---

<sup>357</sup> vgl. Wahl, 2006; Schmidt, 2005, 2001; Dann, 1994. In Hinblick auf eine nachhaltige Veränderung bestehender Subjektiver Theorien ist die Betrachtung des Funktionswissens wesentlich. Wenn es gelingt, in Fort- und Weiterbildungen das Funktionswissen explizit zu machen und zu erweitern und den Lehrkräften ermöglicht, ein Verständnis für das eigene Handeln zu gewinnen und dieses auch zu hinterfragen und mit neuen Erkenntnissen zu ergänzen, dann wird längerfristig auf der Ebene des Handlungswissens auf die veränderten Strukturen des Funktionswissens zurückgegriffen werden können. Darüber hinaus ist auch der Einfluss der schulischen Situation und Umgebung zu beachten, in der Lehrkräfte Erfahrungen sammeln können. Wenn in einem konstruktiven schulischen Setting Unterstützung angeboten wird, wird in einer solchen Umgebung eine Veränderung bisheriger Überzeugungen vermutlich kontinuierlich stattfinden.

<sup>358</sup> vgl. Wahl 2006, S. 42; Wahl 2001, S. 159ff

- Pädagogischer Doppeldecker  
Der Pädagogische Doppeldecker besagt, dass Personen der Fort- und Weiterbildung Lernende sind, aber zugleich in ihrem Schulalltag und außerhalb der Lehrer/innenbildung auch Lehrende. Es besteht Kongruenz zwischen Reflexions- und Handlungsebene.
- Szene – Stopp – Reaktion  
Szene-Stopp-Reaktionen sind Simulationen von Unterrichtssituationen mittels Video. Wenn das Video an einer beliebigen Stelle gestoppt wird, müssen die Lehrkräfte situativ schnell reagieren.
- Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL)  
Eine Methode, bei der Handlungen und dabei aufgetretene Gedanken und Gefühle mittels Kärtchen in Situations- und Handlungsklassen geordnet werden und tiefe Einsichten in die eigene Handlungssteuerung sichtbar werden.
- Feedback durch Tandemperson (Intervision), Experten (Supervision) oder Betroffene (zum Beispiel Schülerinnen oder Schüler, Studierende, Teilnehmende und andere mehr).

Wiederkehrende Impulse in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung können Einfluss auf bestehende Überzeugungen und Routinen nehmen, auch wenn Subjektive Theorien geringer Reichweite als relativ stabil angesehen werden. Positiv bewertet werden Fortbildungsmaßnahmen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, an denen die Lehrkräfte aktiv beteiligt werden, wenn externe Expertinnen/Experten hinzugezogen werden und wenn es gelingt, dass die Lehrkräfte ihr bisheriges Handeln und ihre Vorstellung von Lehren und Lernen hinterfragen. Dazu eignen sich theoretische Input-, Trainings- und Feedbackphasen. Die Reflexionsfähigkeit wird in Bezug auf das Sichtbarmachen der eigenen Überzeugungen als ein wichtiger Faktor angesehen. Bedeutend in diesem Zusammenhang ist auch der kollegiale Austausch über Unterrichtssituationen und dass Lehrkräfte in ihren Bemühungen von der Schulleitung unterstützt werden und neu erworbene Erfahrungen umsetzen können.<sup>359</sup> Fort-

---

<sup>359</sup> vgl. Lipowsky 2011; Reusser et al., 2011; Hattie, 2013, 2009

bildungsveranstaltungen, in denen mit Video gearbeitet wird, sind für situative Problembearbeitungen empfehlenswert.<sup>360</sup>

## 6.5 Forschungsmethoden und Forschungsergebnisse zu Subjektiven Theorien

Die Problematik der Erforschung von Überzeugungen liegt vor allem in der Schwierigkeit der Erfassung, da sie nicht direkt beobachtbar und zugänglich sind. Als Erhebungsmöglichkeiten werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden angewendet, wobei qualitative Untersuchungsmethoden dominieren. Das qualitative Interview ist eine Möglichkeit, die Subjektiven Theorien einer Person zu erheben. Dabei ist es wichtig, dass ein Handlungsbezug hergestellt wird, das heißt, die Bedeutung, die bestimmte Sachverhalte, Situationen, Gegenstände und Handlungen für eine Person haben, zu explizieren.<sup>361</sup>

Eine der am meisten angewendeten Methoden zur Erhebung von Subjektiven Theorien ist die Strukturlegetechnik. In einem zweischrittigen Dialog-Konsens-Verfahren wird zuerst versucht, komplexe Inhalte und wichtige Informationen mittels Interview zu erheben, um danach die erhobenen Daten gemeinsam mit der Untersuchungsteilnehmerin/dem Untersuchungsteilnehmer in eine theoretische Struktur zu bringen und Zusammenhänge zwischen den Rekonstruktionen aufzudecken. Die Erfassung der Daten und die Strukturfestlegung sind immer zeitlich getrennt angesetzt. Das Verfahren schließt mit einer Einigung mit der Untersuchungsteilnehmerin/dem Untersuchungsteilnehmer, dass das entstandene Schaubild richtig und vollständig dargestellt

---

<sup>360</sup> vgl. Reusser, 2005. Vergleicht man das Curriculum zur Praxislehrer/innenausbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg (siehe Anhang) mit den Ausführungen in diesem Kapitel zum Thema Subjektive Theorien und Lehrer/innenfortbildung, so ergibt sich folgendes Bild: Dem Aspekt der genannten Maßnahmen zur Veränderung von eigenen Überzeugungen in der Fort- und Weiterbildung wird im 2013 neu erstellten Curriculum dadurch entsprochen, als dass sich die Ausbildung auf fünf Blöcke zu je 2 ½ Seminartagen, die sich über vier Semester verteilen, aufteilt. Im Block 2 und 4 werden externe Experten hinzugezogen. Block 3 steht unter dem Zeichen der Reflexion, von Block 1 bis Block 5 werden Themen im *Roten-Faden-Prinzip* durchgezogen und aufbauend bearbeitet. Der kollegiale Austausch findet in Reflexionsteams, die sich in den Zeiten zwischen den Blöcken treffen und selbst erstellte Videoaufnahmen analysieren, statt. Anzuregen wäre, den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern auch Selbstbeobachtungsaufgaben zu *Agieren* und *Innerer Monolog* mitzugeben, die dann im Plenum bzw. in den Reflexionsgruppen besprochen werden. Angedacht werden sollte auch, die jeweiligen Direktorinnen und Direktoren über die Ausbildungsinhalte zu informieren, um den Praxislehrerinnen und -lehrern auch von dieser Seite jede Unterstützung in der Arbeit mit den Studierenden und im eigenen Tun zukommen zu lassen.

<sup>361</sup> vgl. König & Zedler, 2007; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Dann, 1994

wurde (Dialog-Konsens).<sup>362</sup> Scheele und Groeben entwickelten dazu die *Heidelberger Struktur-Lege-Technik – SLT*, von Krause und von Dann stammt die *Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen – ILKHA*. Die Verwendung von Matrizen macht eine quantitative Auswertung möglich. Das *Laute Denken* sowie die *nicht teilnehmende Beobachtung* sind als weitere Methoden zur Erhebung von Subjektiven Theorien anzuführen.<sup>363</sup>

Bei den quantitativen Methoden zur Erfassung von Überzeugungen wird vor allem mit Fragebögen gearbeitet, die kostengünstig, zeitnah und stichprobenmäßig eine große Anzahl von Daten liefern. Die quantitativen Untersuchungsinstrumente stammen meist aus der psychologischen Forschung. Dazu werden oftmals bereits bestehende oder überarbeitete Instrumente aus dem englischsprachigen Forschungsraum verwendet. Als Beispiel kann der *Teacher Belief Q-Sort* angeführt werden.<sup>364</sup>

Den positiven Einfluss von konstruktivistischen Überzeugungen auf das Lernen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern konnten unter anderen Hartinger, Kleickmann und Hawelka; Buehl und Alexander sowie Seifried feststellen.<sup>365</sup>

Andere Forschungsergebnisse weisen keinen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und deren Auswirkung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nach. Keine einheitlichen Forschungsbefunde gibt es auch in der Frage, wie stabil Überzeugungen sind, die Lehramtsstudierende in die Ausbildung mitbringen.<sup>366</sup>

Die meist im qualitativen Bereich angesiedelten Forschungen zur Veränderung von Überzeugungen von Lehrkräften zeigen, dass Fortbildungsmaßnahmen dann mäßig wirksam sind, wenn sie kurz sind und die Lehrinhalte nicht mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen konform gehen. Nach Besuch von Fortbildungsveran-

---

<sup>362</sup> vgl. Gastager, 2013; König & Zedler, 2007; Scheele & Schreier, 1994; Scheele, 1992

<sup>363</sup> vgl. Patry, 2011; Seifried, 2006; Kardash & Howell, 2000; Scheele & Groeben, 1988; Krause & Dann, 1986

<sup>364</sup> vgl. Stahl & Bromme, 2007; Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta & LaParo, 2006; Hofer, 2000

<sup>365</sup> vgl. Seifried, 2009; Buehl & Alexander, 2006; Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006

<sup>366</sup> vgl. Fiechter, Meili, Trösch, Weinmann-Lutz, 2009; Seidel, Schwindt, Rimmel & Prenzel, 2008; Olafson & Schraw, 2006; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Richardson, 1996

staltungen können zwar die Inhalte wieder gegeben werden, was jedoch nicht zwingend mit einer Anwendung im Handeln einhergeht.<sup>367</sup>

## 6.6 Zusammenschau von Kapitel 6

Das Feld der Subjektiven Theorien von Lehrkräften ist ein schwer überschaubares Forschungsfeld. Einerseits mangels einheitlicher Begrifflichkeiten, die von *Beliefs*, *Implicit Theories*, *Überzeugungen*, *epistemologischen Überzeugungen* bis zu *Subjektiven Theorien* reicht, um nur einige zu nennen, andererseits, was die Messtechniken betrifft oder auch, wie mit den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften in der Fort- und Weiterbildung umgegangen wird. Es ist nicht eindeutig geklärt, wie und in welchem Ausmaß die Subjektiven Theorien das Lehrer/innenhandeln beeinflussen oder steuern, welche Faktoren insgesamt zu ihrer Wirksamkeit beitragen und wie genau es gelingen kann, implizite, über Jahrzehnte erworbene und angewendete Überzeugungen, an die Oberfläche zu bringen und einer Veränderung zuzuführen. Gesichert ist jedoch, dass jede Lehrperson ein in unterschiedlichen Institutionen erworbenes Wissen und darüber hinaus ihre eigene Vorstellung von Lehr-Lernprozessen, den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und Eltern hat. Diese Vorstellungen jeder einzelnen Lehrperson haben sich durch die eigene schulische Sozialisation sowie durch ganz persönliche Erfahrungen manifestiert. Meist weisen diese Vorstellungen einen impliziten Charakter auf, sind Handlungsmuster, die sich im Laufe des Berufslebens bewährt haben, die Lehrperson antreiben, ihr Sicherheit geben und für die berufliche Identität einen wichtigen Beitrag leisten. In Bezug auf die Reichweite werden Subjektive Theorien unterteilt in große, mittlere und geringe Reichweite. Subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite spiegeln die Selbst- und Weltsicht einer Lehrperson, wie zum Beispiel ihre Meinung über didaktisches Handeln oder Aggression und lassen sich relativ schnell verändern. Subjektive Theorien mit geringer Reichweite sind handlungsleitend. In schwierigen Unterrichtssituationen beziehungsweise Stresssituationen greift die Lehrperson schnell und intuitiv auf abgespeicherte Handlungsmuster zurück. Sie hat bis zu sechs Handlungsmuster abgespeichert und greift im Regelfall auf ein bis zwei zurück. Hat sie keine abgespeicherten Erfahrungen, auf die sie sich

---

<sup>367</sup> vgl. Forgasz & Leder, 2008; Philipp, 2007; Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg, 2006



beziehen kann, konstruiert sie sich einen eigenen Handlungsprototyp. Das Problem bei Subjektiven Theorien mit geringer Reichweite ist, dass sie relativ stabil und veränderungsresistent sind. Besteht nun der Bedarf, diese abzuändern, so muss in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen versucht werden, die handlungsleitenden Subjektiven Theorien an die Oberfläche zu bringen, um sie dann einer Veränderung zuführen zu können. Dieser Prozess verlangt von der betroffenen Person die Bereitschaft zur Veränderung, zur Selbstbeobachtung, das Zulassen und Annehmen von Feedback und hohe Reflexionsfähigkeit in längerfristigen Fort- und Weiterbildungssituationen. Diese schwierigen und aufwendigen Maßnahmen gewährleisten jedoch keine langfristige Veränderung von abgespeicherten Handlungsrouinen.

### III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

## 7 Resümee der theoretischen Konstrukte und Ableitung der Hypothesen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die zentrale Fragestellung, welches Wissen Praxislehrpersonen über Unterrichtsqualität und über wissenschaftliche Beobachtung haben und wie dieses Wissens in Beobachtungssituationen in der Schulpraktischen Ausbildung Anwendung findet. Komplexe Unterrichtssituationen und die Betreuung der Studierenden fordern Praxislehrpersonen. Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Salzburg absolvieren, um Studierende im Praktikum betreuen zu können, einen mehrgliedrigen Ausbildungslehrgang, der sie auf diese Tätigkeit vorbereitet. Wie sie ihr in dieser Ausbildung erworbenes Wissen in der Praxis umsetzen, kann durchaus unterschiedlich sein. Basierend auf dem theoretischen Teil der Arbeit werden für die empirische Untersuchung Ableitungen gemacht, die als wichtige Bestandteile für die Begleitung von Studierenden angesehen werden:

*Ableitung 1:* Das Wissen über Unterrichtsqualität für die Begleitung von Studierenden Was Praxislehrpersonen für die Betreuung von Studierenden wissen und können sollen, ist in keinem Curriculum festgeschrieben. Lehrkräfte haben durch ihr unterrichtliches Tun Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler.<sup>368</sup> Für die Untersuchung wird daraus abgeleitet, dass die Bedeutung der Qualitätsmerkmale von Unterricht auf die Begleitung von Studierenden übertragen werden kann. Wenn Praxislehrpersonen den Unterrichtsauftritt von Studierenden beobachten, müssen sie auch erkennen und rückmelden können, ob das unterrichtliche Handeln zu einem Lernzuwachs bei den Kindern geführt hat. Im ersten Semester der Ausbildung sind die Kriterien guten Unterrichts im Fach Unterrichtsplanung curricular verankert.<sup>369</sup> Praxislehrpersonen müssen an dieses Wissen anknüpfen können, um professionelle Rückmeldungen an Studierende geben zu können. Die Untersuchung soll aufzeigen, was Praxislehrpersonen in diesem Bereich wissen, um dieses Wissen in künftigen Unterrichtsnachbesprechungen einbringen zu können.

---

<sup>368</sup> vgl. Hattie, 2013; Helmke, 2009; Meyer, 2004

<sup>369</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Salzburg, 2009

*Ableitung 2: Die Unterrichtsnachbesprechung*

Unterrichtsnachbesprechungen können, wie in Kapitel 3.5 dargestellt, unterschiedlich gestaltet werden.<sup>370</sup> Die Pädagogische Hochschule Salzburg geht vom Konzept des Reflexiven Praktikums aus, bei dem sich Unterrichtsauftritte der Studierenden und Reflexion abwechseln und alle Beteiligten sich aktiv in die Nachbesprechung einbringen. Dieses Praxiskonzept wird den Studierenden im ersten Semester im Fach Unterrichtsplanung vermittelt. Für die Arbeit und für die Gestaltung zukünftiger Ausbildungscurricula für Praxislehrpersonen interessiert, wie Praxispersonen bei den Nachbesprechungen vorgehen, ob sie ihr Vorgehen nach einem Ausbildungskurs verändern und ob sich ihr Vorgehen mit dem Konzept des Reflexiven Praktikums deckt.

*Ableitung 3: Unterrichtsbeobachtung in der Praxisbetreuung*

Durch die Beobachtung erhält die Praxislehrperson vielfältige Informationen über die Studierenden zum jeweiligen Zeitpunkt des Geschehens.<sup>371</sup> Die erhobenen Daten liefern Informationen über das Handeln der Studierenden im Unterricht, sind Grundlage für die Unterrichtsnachbesprechung, liefern die Basis für die Beurteilung der Unterrichtsauftritte und dienen als Grundlage für Beratungsgespräche. Für die Arbeit ist von Interesse, ob Praxislehrpersonen nach einem Ausbildungsseminar den Unterrichtsauftritt einer Studentin anders beobachten als vorher, ob sich Lehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung in ihren Analysen unterscheiden und ob sie die Fehlerquellen der Beobachtung kennen.

*Ableitung 4: Ausbildungsseminare für Praxislehrpersonen*

Lehrkräfte, die Studierende der PH Salzburg in der Schulpraktischen Ausbildung begleiten, benötigen für diese Tätigkeit ein mehrmoduliges Ausbildungsseminar mit Trainings-, Input- und Reflexionsphasen. Da die Ausbildungscurricula für Praxislehrpersonen an den Österreichischen Pädagogischen Hochschulen nicht einheitlich sind, interessiert, ob spezielle Ausbildungsinhalte und -methoden (siehe dazu Anhang A6 und A7 dieser Arbeit) dazu beitragen können, dass Praxislehrkräfte, wenn

---

<sup>370</sup> vgl. Schüpbach, 2007; Niggli, 2003; Mutzek, 2002

<sup>371</sup> vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008; Neuweg, 2004; Clausen, 2002

sie den Unterrichtsauftritt einer Studentin beobachten, zu einheitlicheren Beobachtungsergebnissen kommen.

Im vorangegangenen Theoretischen Teil der Arbeit wurden theoretische Ansätze, die einen Argumentationsansatz für diese Untersuchung liefern können, beschrieben. Die in Kapitel 7.1 und 7.2 dargestellten Hypothesen wurden von diesem Theorierahmen abgeleitet. Zur Beobachtung von unterrichtlichen Vorgängen bieten zahlreiche Leitfäden Anregungen, zum speziellen Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen in den Schulpraktischen Studien gibt es jedoch nur wenige bis gar keine einschlägigen Untersuchungsergebnisse, weshalb die Hypothesen aus den Studien im Unterrichtsbereich generiert wurden. Es wird demnach angenommen, wenn bei Lehrkräften mangelnde Beobachtungs- und Diagnosekompetenz diagnostiziert werden, diese Erkenntnis auch auf Praxislehrer/innen übertragen zu können. Folgende Schlussfolgerung ist daher möglich: wenn der Einfluss des Expertinnen-/Expertenwissens empirisch nachgewiesen werden kann, lässt sich das auch auf den Bereich der Zusatzausbildungen, die Schulart und den Einsatz in der Studierenden-ausbildung ausdehnen.

## **7.1 Fragestellungen**

Die Schulpraktischen Studien nehmen besonders in der Ausbildung zur Pflichtschullehrerin/zum Pflichtschullehrer in Österreich, die an Pädagogischen Hochschulen absolviert wird, schon rein quantitativ einen großen Platz im Curriculum ein. Aufgrund dieses besonderen Stellenwertes ergibt sich die Notwendigkeit, einen Blick auf die Praxislehrpersonen zu werfen, die an den Praxisschulen für die schulpraktische Ausbildung mitverantwortlich sind. Um als Pflichtschullehrperson in der schulpraktischen Ausbildung mitwirken zu können, bedarf es neben der Befürwortung durch die Schulleitung und der zuständigen Schulbehörde einer ausgezeichneten Beurteilung, einer mehrjährigen Berufspraxis und daneben noch einer gesonderten mehrgliedrigen Ausbildung. Im Rahmen dieser Ausbildung wurden die Daten für die vorliegende Studie empirisch erhoben und folgenden Fragestellungen nachgegangen:

**Fragestellung 1: Über welches Wissen zu Unterrichtsqualität und zu wissenschaftlicher Beobachtung verfügen Praxislehrpersonen?**

Eine zentrale Annahme dieser Arbeit besteht darin, dass Praxislehrpersonen vor die Aufgabe gestellt sind, in ihrer Rolle als Praxisbegleiter/innen die Unterrichtsauftritte der Studierenden zu beobachten und gemeinsam zu reflektieren. Um das auch ausführen zu können, muss einerseits Wissen über strukturierte Beobachtung und andererseits theoretisches Wissen über die Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Hintergrundwissen vorhanden sein.

**Fragestellung 2: Können spezifische Schulungen das Wissen über Unterrichtsqualität und Wissenschaftliche Beobachtung nachhaltig verändern?**

Wie in Kapitel 3.11 dargestellt, sind Lehrer/innenfortbildungen dann besonders effektiv, wenn sie auf einem längerfristigen Ausbildungskonzept aufgebaut sind, das Beratung und Coaching, Feedback und Videoanalysen enthält. Es wird somit davon ausgegangen, dass Ausbildungsseminare für Praxislehrpersonen, die spezielle Input- und Verarbeitungsphasen, kollegialen Austausch und Begleitung vorsehen, eine Veränderung im Beobachtungsverhalten und im Wissen über Unterrichtsqualität hervorrufen.

**Fragestellung 3: Wie unterscheiden sich Praxislehrpersonen und Studierende des 1. Semesters, die über unterschiedliche Berufserfahrung verfügen, in ihren Analysen?**

Analog zur Expertiseforschung, deren Befunde in Kapitel 5.6 dargestellt sind, wird davon ausgegangen, dass sich Praxislehrpersonen mit mehr als zehnjähriger Berufserfahrung in ihrem Beobachtungsverhalten und somit in ihrer Einschätzung von Unterrichtssituationen von ihren Kolleginnen und Kollegen mit weniger Berufserfahrung sowie von Studierenden des 1. Semesters ihrer Ausbildung unterscheiden. Diese Annahme bezieht sich auch auf Lehrkräfte, die sich aufgrund ihrer Vorerfahrung bezüglich Beobachtung von ihren Kolleginnen und Kollegen unterscheiden.

## 7.2 Inhaltliche und Statistische Hypothesen

Die Arbeit basiert auf drei allgemein gehaltenen inhaltlichen Hypothesen (H1, H2, H3), die in den statistischen Hypothesen (H1<sub>1</sub>, H1<sub>2</sub>, H1<sub>3</sub>, H1<sub>4</sub>, H2<sub>1</sub>, H2<sub>2</sub>, H2<sub>3</sub>, H3<sub>1</sub>, H3<sub>2</sub>, H3<sub>3</sub>) konkretisiert und quantifiziert werden.<sup>372</sup>

### Inhaltliche Hypothesen:

H1 Das Wissen von Praxislehrpersonen zu Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.

H2 Das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.

H3 Dienstjahre und Erfahrung zu wissenschaftlicher Beobachtung stehen in einem statistischen Zusammenhang zum Erkennen von Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin.

### 7.2.1 Statistische Hypothesen zum Wissen über Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung von Praxislehrpersonen

H1<sub>1</sub> Nach einem Ausbildungsseminar wissen Praxislehrpersonen, dass die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit, Klarheit, Methodenvielfalt, Klima, Individualisierung / Differenzierung, Üben, Motivation, Transparenz, Klassenführung und Feedback wichtige Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind und dieses Wissen ist auch nach einem halben Jahr noch vorhanden.

H1<sub>2</sub> Praxislehrpersonen haben nach einem Ausbildungsseminar eine bessere Vorstellung darüber, wie der Unterrichtsauftritt von Studierenden beobachtet wird.

H1<sub>3</sub> Praxislehrpersonen kennen nach einem Ausbildungsseminar die Bedeutung von Beobachtungsfehlern für die Aussagekraft von Beobachtungen besser als vor dem Seminar.

---

<sup>372</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 8

H1<sub>4</sub> Praxislehrpersonen verändern nach einem Ausbildungsseminar die Vorgehensweise bei der Unterrichtsnachbesprechung, sie kennen mehr Kriterien als vor dem Seminar.

### **7.2.2 Statistische Hypothesen zum Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen zu den Unterrichtsmerkmalen Strukturierung und Methodenvielfalt**

H2<sub>1</sub> Praxislehrpersonen weichen in ihrer Beobachtung der Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt vor der Schulung vom Expertinnen-/Expertenrating ab, nach der Schulung gleichen sie sich an.

H2<sub>2</sub> Ausbildungsseminare verändern das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen zu den Unterrichtsmerkmalen Strukturiertheit und Methodenvielfalt nachhaltig zum Positiven.

H2<sub>3</sub> Durch Ausbildungsseminare kommen Praxislehrpersonen zu einheitlicheren Beobachtungen der Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt.

### **7.2.3 Statistische Hypothesen zum Verhältnis von Dienstjahren, Schulart, Zusatzausbildungen, Einsatz in der Studierendenausbildung und Erfahrung in Beobachtung zum Erkennen von Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin**

H3<sub>1</sub> Praxislehrpersonen nehmen die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig von ihrer Berufserfahrung, der Schulart, in der sie unterrichten, ihren Zusatzausbildungen sowie ihrem Einsatz in der Studierendenausbildung wahr.

H3<sub>2</sub> Studierende des 1. Semesters der Lehrer/innenausbildung erkennen im Unterrichtsauftritt einer Studentin die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt weniger als Praxislehrer/innen.

H3<sub>3</sub> Die Beobachtungserfahrung hat einen signifikanten und positiven Einfluss auf das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen.

## 8 Methode

### 8.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung beruht auf einem quasi-experimentellen Untersuchungsplan. Die Vollerhebung von Ausbildungskursen für Praxislehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Untersuchungszeitraum 2012-2013 sowie die unterschiedlichen Ausbildungspläne für Praxislehrpersonen an den anderen Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben ein experimentelles Untersuchungsdesign nicht zugelassen. Herbert Schwetz, ehemaliger Professor an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule in Graz und Lehrender im Fachbereich für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg findet für dieses Problem die Worte „Feldexperimente kann man nicht so schieben wie Schachfiguren“<sup>373</sup>.

Die quasi-experimentelle Untersuchung ist als Ein-Gruppen-Plan mit Vortest, Treatment und zwei Nachtests konzipiert.<sup>374</sup>

**Untersuchungsgruppe Praxislehrpersonen:  $O_1$  x  $O_2$   $O_3$**

**Studierendengruppe 1. Sem.  $O_1$**

Beim vorliegenden Untersuchungsdesign erfolgte nach einer Pretestmessung ( $O_1$ ) das Treatment (x), worauf eine erneute Messung stattfand ( $O_2$ ). Nach ca. sechs Monaten wurde eine dritte Messung ( $O_3$ ) durchgeführt. Der Vergleich der Messungen soll Hinweise darauf liefern, ob aufgrund des Treatments eine Veränderung von der 1. auf die 2. Messung stattgefunden hat und ob diese Veränderung nachhaltig bis zur 3. Messung ist. In Kapitel 10 dieser Arbeit werden die Probleme diskutiert, die quasi-experimentelle Designs aufwerfen können.

### 8.2 Stichprobencharakteristik

Insgesamt liegen Daten von 61 Studierenden, 94 Praxislehrpersonen und 3 Expertinnen-/Expertengruppen<sup>375</sup> der PH Salzburg vor.

---

<sup>373</sup> Herbert Schwetz in einem persönlichen Gespräch mit der Autorin anlässlich einer Veranstaltung der School of Educational Research im November 2012 in Schladming.

<sup>374</sup> vgl. Rost, 2007, S. 123; Shadish, Cook & Campbell, 2002, S. 106



Von den befragten Personen wurde Geschlecht, Dienstjahre, Schulart, Einsatz in der Ausbildung und Zusatzausbildungen und Vorerfahrung mit Beobachtung erhoben.

### Geschlecht

Sowohl bei den Studierenden als auch bei den Praxislehrpersonen war ein Großteil weiblich (83.6% bei den Studierenden und 81.9% bei den Praxislehrpersonen).

### Dienstjahre

Etwa ein Zehntel der befragten BSL gab an, zwischen einem und fünf Dienstjahre absolviert zu haben (11.7%), etwas weniger als die Hälfte (44.7%) gab an, zwischen 5 und 15 Dienstjahre gearbeitet zu haben und 43.6% der befragten BSL gab an, bereits mehr als 15 Dienstjahre zu haben.<sup>376</sup>

### Schulart

Die befragten Personen konnten angeben, welche Schulart sie unterrichten (werden) (VS, HS, ASO, sonstige). Der Anteil der ASO-Lehrer betrug unter den BSL mit 10.6% etwas mehr als bei den Studierenden (6.6%). Bei den Studierenden waren etwas mehr als 30% Hauptschullehramtsstudentinnen und -studenten. Im Vergleich dazu waren es unter den BSL 25.5% die in einer Hauptschule unterrichten. Der Anteil jener, die angeben, an *sonstigen* Schulen zu unterrichten war in beiden Gruppen vernachlässigbar klein.

### Einsatz in der Studierendenausbildung

53.2% der BSL (n= 50) gaben an, in der Studierendenausbildung eingesetzt zu werden, 46.8% werden in der Ausbildung nicht eingesetzt. Von jenen, die eingesetzt werden, gaben mehr als zwei Drittel an, weniger als ein Jahr dort eingesetzt zu sein.

---

<sup>375</sup> Drei Gruppen zu je drei Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg aus den Bereichen Humanwissenschaften und Fachdidaktik, die jeweils als Gruppe die erste Untersuchung absolviert haben. Die Ratings der drei Gruppen wurden für den Vergleich mit den Praxislehrpersonen gemittelt.

<sup>376</sup> Die gewählte Differenzierung der Forschungssubjekte nach Dienstjahren ergibt sich aus Vorgaben der Pädagogischen Hochschule sowie aus den Erfahrungen der Verfasserin der Arbeit im Bereich der Schulpraktischen Studien. Es wird demnach angenommen, dass Lehrkräfte mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung genug Erfahrung mitbringen, um Studierende betreuen zu können. Die weitere Unterteilung wurde aufgrund der Anmelde Daten zu den Ausbildungskursen vorgenommen. Die Autorin geht davon aus, dass steigende Praxiserfahrung einen Einfluss auf das Beobachtungsverhalten von Lehrkräften hat.

### Zusatzausbildungen

Befragt nach den Zusatzausbildungen gaben knapp 41% der BSL an, Kurse besucht zu haben. 9.6% gaben an, sowohl ein Universitätsstudium abgeschlossen zu haben als auch Kurse besucht zu haben und 4.3% gaben an, ein Studium absolviert zu haben. Die restlichen Personen gaben keine Zusatzausbildungen an.

### Vorerfahrung

Bei den BSL gab knapp die Hälfte an (48.9%), Vorerfahrung mit Beobachtung zu haben, bei den Studierenden waren es etwas mehr als ein Viertel (26.2%).

Die Einschränkung der Stichprobe auf die Pädagogische Hochschule Salzburg hat sich durch die unterschiedlichen Ausbildungscurricula der 14 Pädagogischen Hochschulen in Österreich ergeben. Der Standort Salzburg wurde von der Autorin deshalb gewählt, da die damalige Leitung der Hochschule in Hinblick auf die Neukonzipierung des Curriculums für die Praxislehrer/innenausbildung die Untersuchung unterstützt hat und Forschungsstunden für diese Arbeit zur Verfügung gestellt wurden.

Die demografischen Daten zeigen, dass Frauen überdurchschnittlich repräsentiert sind. Die Stichprobe bildet das Frau-Mann-Verhältnis im österreichischen Pflichtschulbereich ab.<sup>377</sup> Die Verteilung der Dienstjahre der beteiligten Lehrkräfte zeigt eine beinahe gleichmäßige Verteilung auf die Gruppen 2 und 3. Dass nur 11 Personen weniger als 5 Dienstjahre haben ergibt sich aus der Vorgabe der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Dienstaufsichtsbehörde, dass nur in Ausnahmefällen – zum Beispiel wenn die fünf Dienstjahre mit Ausbildungsende erreicht werden – Lehrkräfte mit weniger als fünf Dienstjahren die Ausbildung zur Praxislehrerin/zum Praxislehrer machen können. Etwa die Hälfte der Probandinnen und Probanden aus der Gruppe der Ausbildungsteilnehmer/innen bringt schon Vorerfahrung zum Thema Unterrichtsbeobachtung mit. Auffällig ist, dass weniger Personen angeben, Vorerfahrung in der Beobachtung zu haben als Lehrer/innen angeben, bereits in der Praxisbegleitung eingesetzt zu sein.

---

<sup>377</sup> abzurufen unter [www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [Datum des Zugriffs:06.03.2014]

**Tabelle 17:** Stichprobe der Praxislehrer/innen

<b>Überblick über die Stichprobe der Praxislehrer/innen</b>						
	<b>n gesamt</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Dienstjahre</b>	<b>Einsatz als BSL</b>	<b>Vorerfah- rung BO</b>	<b>Zusatzaus- bildung</b>
Stich- probe bei t3	94	77w 17m	weniger als 5: 11 5-15: 42 über 15: 41	50 ja 44 nein	46 ja 48 nein	42 nein 4 Uni 38 Kurse 9 Uni und Kurse 1 andere
w = weiblich, m = männlich BSL = Besuchschullehrkraft BO = Beobachtung Uni = Universitätsabschluss Kurse = Kurse und Lehrgänge						

Die Verteilung der Dienstjahre der beteiligten Lehrkräfte zeigt eine beinahe gleichmäßige Verteilung auf die Gruppen 2 und 3. Dass nur 11 Personen weniger als 5 Dienstjahre haben, ergibt sich aus der Vorgabe der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Dienstaufsichtsbehörde, dass nur in Ausnahmefällen – zum Beispiel, wenn die fünf Dienstjahre mit Ausbildungsende erreicht werden – Lehrkräfte mit weniger als fünf Dienstjahren die Ausbildung zur Praxislehrerin/zum Praxislehrer machen können. Etwa die Hälfte der Probandinnen und Probanden aus der Gruppe der Ausbildungsteilnehmer/innen bringt schon Vorerfahrung zum Thema Unterrichtsbeobachtung mit. Auffällig ist, dass weniger Personen angeben, Vorerfahrung in der Beobachtung zu haben als Lehrer/innen, die bereits in der Praxisbegleitung eingesetzt sind.

**Tabelle 18:** Stichprobe der Studierenden des 1. Semesters

<b>Überblick über die Stichprobe der Studierenden</b>			
	<b>n gesamt</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Vorerfahrung Beobachtung</b>
Stichprobe bei t1	61	51w 10m	16 ja 45 nein
w = weiblich, m = männlich			

Auch die Geschlechterverteilung der Studierenden zeigt eine überdurchschnittliche Repräsentanz der Frauen. Der noch höhere Frauenanteil als in der Gruppe der Praxislehrpersonen begründet sich darin, dass die Stichprobe den Studiengängen Volksschule und Sonderschule entnommen wurde und die Hauptschul- und NMS-Studierenden aufgrund des unterschiedlichen Ausbildungsverlaufs nicht vertreten sind. Die Angaben der Studierenden über ihre Vorerfahrung zum Thema Beobachtung ergeben erwartungsgemäß, dass etwa Dreiviertel der Studierenden noch keine Vorerfahrung auf diesem Gebiet hat.

## 9 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

In diesem Forschungsprojekt beobachteten Praxislehrpersonen das Studierendenhandeln<sup>378</sup>. Praxislehrpersonen in Ausbildung nahmen im Zeitraum Jänner 2012 bis November 2013 im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an der Untersuchung teil und bearbeiteten aufgrund der Beobachtung eines Unterrichtsauftritts einer Studentin (Videomitschnitt) einen Fragebogen. Nach einer Intervention bearbeiteten sie den Fragebogen ein zweites Mal. Die dritte Untersuchung fand nach ca. 6 Monaten statt.

Studierende des 1. Semesters des Ausbildungszweigs Volks- und Sonderschule führten dieselbe Untersuchung einmalig in ihrer dritten Ausbildungswoche im Oktober 2012 durch.

Darüber hinaus wurden 18 Studierende des 4. Semesters im Untersuchungszeitraum gebeten, anhand von Leitfragen eine kurze Reflexion über ihre momentane Praxissituation zu erstellen.

In groß angelegten Schulleistungsstudien, wie zum Beispiel der Münchner Schulleistungsstudie an Hauptschulen<sup>379</sup>, der Münchener Scholastikstudie an Grundschulen<sup>380</sup> oder auch TIMSS (Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie) werden Fragebögen zur Erfassung von Unterrichtsmerkmalen eingesetzt. Die deutschen Unterrichtsforscher Hilbert Meyer und Andreas Helmke verwenden und erstellen Beobachtungsbögen zur Erfassung von Unterrichtsmerkmalen und stellen diese auch im Internet zur Verfügung.<sup>381</sup> Für diese Untersuchung wurde auf das modifizierte Beobachtungsinstrument von Hilbert Meyer zurückgegriffen, da diese Beobachtungsbögen die Merkmale Strukturiertheit von Unterricht und Methodenvielfalt gut abbilden. Ein Anspruch dieser Untersuchung ist, einen Ausschnitt der Realität in der Praxisbetreuung gut abzubilden. Durch die Möglichkeit, eine Vollerhebung der An-

---

<sup>378</sup> Unter Studierendenhandeln werden konkret beobachtbare Aktivitäten in der Unterrichtsstunde verstanden. Aus diesem Unterrichtshandeln wird darauf geschlossen, ob die Lehrpersonen zum Beispiel klare Strukturierung des Unterrichts, Methodenvielfalt und anderes mehr wahrnehmen können.

<sup>379</sup> vgl. Helmke, Schneider & Weinert, 1986

<sup>380</sup> vgl. Weinert & Helmke, 1997

<sup>381</sup> verfügbar unter [www.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/28639.html](http://www.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/28639.html) [Datum des Zugriffs: 12.03.2014]; <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen> [Datum des Zugriffs: 12.03.2014]

fangsmodule der Praxislehrer/innenausbildung durchzuführen, erscheint die empirische Zugewandtheit auf die Forschungsfrage als geeignet und zielführend.

## 9.1 Untersuchungsinstrumente

Die aus der empirischen Unterrichtsforschung stammenden Qualitätskriterien von Unterricht bieten die Möglichkeit, als Beobachtungsmaßstab eingesetzt zu werden. Aufgrund mangelnder Instrumente für die Erfassung von Beobachtungswissen von Praxislehrer/innen wird auf die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer zurückgegriffen und werden davon die Merkmale Strukturierung von Unterricht und Methodenvielfalt gewählt. Drei Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule Salzburg aus den Bereichen Humanwissenschaften und Didaktik haben von vier Video-Unterrichtsmitschnitten eines Lehrauftritts von Studierenden einen kriterienbezogen ausgewählt. Dieses Videobeispiel wurde von der Expertinnen-/Expertenrunde in Bezug auf die Qualitätsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt als geeignet erachtet.<sup>382</sup>

Das Videobeispiel wurde aufgrund folgender Fragen ausgewählt:

- Kann man aufgrund der Sequenz mindestens zwei Merkmale guten Unterrichts beobachten?
- Können aufgrund des Videobeispiels die Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung angewendet werden?
- Kann man aufgrund des Videobeispiels das Lehrerinnen-Schüler/innenverhalten gut erkennen?
- Lassen sich aufgrund des Videos beobachtbare Aussagen über unterrichtliches Handeln der Studentin treffen?

---

<sup>382</sup> Bei den Unterrichtsvideos handelt es sich um vom Institut für Schulpraktische Studien der damaligen Pädagogischen Akademie in Salzburg, nach Einholung der erforderlichen Zustimmungen der Studierenden, erstellte Unterrichtsmitschnitte. Der Begriff *Expertin/Experte* ist nicht nach der Definition von Berliner (2001) in Kapitel 5.6 dieser Arbeit zu sehen, sondern Kraft des Amtes der Professorinnen/Professoren an der Pädagogischen Hochschule. Die ausgewählten Lehrkräfte werden aufgrund ihrer speziellen Lehrtätigkeit als Expertinnen/Experten bezeichnet. Das Expertinnen-/Expertenrating ist als *Eich-Beobachtung* zu sehen, wie von Greve & Wentura (1996, S. 53) beschrieben.

Mit der gewählten Forschungsmethode für diese Arbeit, die Beobachtung und Fragebogen vereint, wird durch den Einsatz eines Fragebogens nach den Kriterien von Hilbert Meyer versucht, eine niedrig-inferente Beobachtungssituation zu schaffen.<sup>383</sup>

In der Lehr-Lern-Forschung ist die Verhaltensbeobachtung neben den Fragebogenverfahren die am häufigsten verwendete Datenerhebungsmethode.<sup>384</sup>

*Der größte Vorzug der Beobachtungsverfahren liegt vielleicht darin, dass sie es erlauben, ein Verhalten in dem Zeitpunkt festzuhalten, in dem es sich tatsächlich ereignet. Viel zu viele Forschungsmethoden verlassen sich ausschließlich auf rückblickende oder vorwegnehmende und von den Objekten der Untersuchung selbst aufgezeichnete Berichte über menschliches Verhalten.*<sup>385</sup>

Die Spezifika der (Unterrichts-)Beobachtung sind in Kapitel 4 und 5 ausführlich dargestellt.

Das Untersuchungsinstrument Fragebogen in Kombination mit Beobachtung eines Videobeispiels ist wie folgt aufgebaut:

Fragebogenteile A und B umfassen die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit von Unterricht und Methodenvielfalt im Ratingverfahren.

Fragebogenteile C und D beinhalten offene Fragen zu den Bereichen eigene Sichtweise von den Qualitätskriterien guten Unterrichts und Beobachtung sowie Nachbesprechung.

Der Fragebogen schließt mit den Fragen zur Person.

Als Untersuchungsinstrument für die Fragebogenteile A und B werden zwei Beobachtungsbögen von Hilbert Meyer verwendet.<sup>386</sup> Die Beobachtungsbögen zu den beiden Merkmalen Klare Strukturierung und Methodenvielfalt wurden aufgrund des

---

<sup>383</sup> Fragebogenteil B (Methodenvielfalt) erfüllt diesen Ansatz, bei Fragebogenteil A zeigt sich, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen eigene Vorstellungen davon haben, ob zum Beispiel Regeln im Unterrichtsauftritt der Studentin erkennbar sind. Diese eigenen Interpretationen lassen den Anspruch des niedrig-inferenten Ansatzes nicht mehr zu und Fragebogenteil A ist als hoch-inferentes Instrument anzusehen.

<sup>384</sup> vgl. Clausen, 2002, S. 26

<sup>385</sup> Jahoda, Deutsch & Cook, 1967, S. 78

<sup>386</sup> verfügbar unter [www.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/28639.html](http://www.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/28639.html) [Datum des Zugriffs: 10.08.2011]

gewählten Videobeispiels und nach dem Pretest marginal in folgenden Bereichen adaptiert:

A1 Unterrichtsablauf: Hinzugefügt wurde das Item *Die Schüler/innen werden über den geplanten Stundenverlauf informiert*.

A2 Lehrer- & Schülerverhalten: Auf die Items 6, 10 und 11 des Originalbogens wurde aufgrund des eingeschränkten Unterrichtsmitschnitts und um ein angemessenes Maß der Fragebogenuntersuchung nicht zu übersteigen, verzichtet.

B2 Inszenierungstechniken: Die Items wurden von 13 auf 9 zusammengefasst, wodurch zum Beispiel statt der Items *Zeigen, körperliche Bewegung mit Armen, körperliche Bewegung mit Beinen* das Item *Gestik mit den Armen/Händen* gebildet wurde.

B3 Vortrags- und Gesprächsformen: Die von Hilbert Meyer verwendeten zwei Variablen wurden zu einem zusammengefasst. Auf die Variablen *Experiment* und *Themenzentrierte Selbstdarstellung* wurde im Sinne der Ökonomisierung verzichtet.

B4 Medieneinsatz: Die von Meyer verwendeten Items *Modelle, Computer und Heft/Papier* wurden zu *anderes* zusammengefasst.

Die Kategorien in Fragebogen B wurden von + - 0 verbalisiert auf *vorhanden und sinnvoll eingesetzt – vorhanden, aber nicht sinnvoll eingesetzt – nicht vorhanden*. Die Skala in Fragebogen A wurde nach Rückmeldungen aus dem Pretest auf *stimme völlig zu – stimme eher zu – stimme mäßig zu – stimme eher nicht zu – stimme nicht zu* geändert.

Fragebogenteile C und D beinhalten offene Fragen zu den Bereichen *eigene Sichtweise*, *Was ist guter Unterricht* und *Beobachtung, Nachbesprechung*. Die Fragen generieren sich aus den genannten Qualitätskriterien von Unterricht sowie aus dem Themenbereich Beobachtung und sind sowohl als Wissensfragen als auch als Fragen zur eigenen Einstellung und den eigenen Handlungsleitungen konzipiert. Angesichts der engen Verknüpfung von Kognition und den inneren Bildern, die Lehrkräfte in sich tragen, erschien die Aufnahme der eigenen Sichtweisen der Probandinnen und Probanden als zielführend. Die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens wird von der Lehrperson aufgrund der für sie als bedeutsam angesehenen Aspekte vorgenommen. Ziel ist es, das Lehrer/innenhandeln nachvollziehen zu können.



Die Fragen in den Fragebogenteilen C und D wurden aufgrund des Pretests präzisiert, um Nachfragen auszuschalten. Fragebogenenteil B wurde trotz unzureichender Fitstatistik für die Faktorisierung so übernommen, wie es der Autor vorgeschlagen hat.<sup>387</sup>

Für die Befragung der Studierenden wurde Frageteil D wie folgt modifiziert:

D1.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Unterrichtsstunde einer Kollegin/eines Kollegen, einer Praxislehrerin/eines Praxislehrers beobachten?

D1.2 Unterrichtsbeobachtung ist ein komplexer Prozess. Welche Fehler bei der Beobachtung sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt vermeiden?

D1.3 Sollte man Ihrer Meinung nach Beobachtungen mit eigenen Interpretationen verknüpfen und wenn ja, wie?

Die Fragebogenteile A und B sind auf Grundlage des Videobeispiels als Ratingverfahren konzipiert. Ratingskalen sind ein wichtiges und sehr häufig eingesetztes sozialwissenschaftliches Messinstrument. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehr als zwei Antwortkategorien in abgestufter Reihenfolge aufweisen, die meist für mehrere oder alle Skalenitems gelten. Ratingverfahren bilden die Schätzurteile der Beobachter/innen ab. Im vorliegenden Fall beobachtet die Raterin/der Rater die Studentin, gewinnt einen Eindruck und gibt diesen auf der durch Zahlen, graphisch, mit Symbolen oder verbal beschriebenen Merkmalsskala wieder. Die Anzahl der Skalenstufen variiert und ist entweder gerade oder ungerade. Ungerade Skalenstufen schalten das Problem der zentralen Tendenz aus, was aber andererseits ein Ausweichen auf eine neutrale Mittelkategorie ausschließt. Das Problem der Individuellen Subjektivität und der Allgemeinen Subjektivität wird als ein Kritikpunkt bei der Verwendung von Ratingskalen angeführt. Je nach Wahrnehmung kommt es bei der Individuellen Subjektivität zu intuitiven Nennungen der Raterin/des Raters. Auch wenn die individuelle Subjektivität kontrolliert werden kann, bedeutet das noch nicht, dass alle Rater/innen *richtig* gestimmt haben, was zu mangelnder Validität des Messinstruments

---

<sup>387</sup> Die Entscheidung, die von Hilbert Meyer vorgeschlagenen Kategorien und Ausprägungen im Original zu übernehmen ist gemeinsam mit der Expertinnen-/Expertenrunde gefallen. Das Anliegen der Autorin ist es, die Instrumente des deutschen Unterrichtsforschers, die er zur Erhebung von Unterrichtsqualität empfiehlt, zu übernehmen und kritisch zu betrachten.

führt.<sup>388</sup> Die verwendeten Ratingskalen sind als *konzeptorientiertes Rating* zu verstehen. Aufgrund von theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsergebnissen werden festgelegte Merkmale gemessen. In diesem Konzept ist es – im Gegensatz zum intuitiven Rating – nicht der Forscherin/dem Forscher überlassen, wie sie/er dieses Merkmal definiert. Das konzeptorientierte Rating geht davon aus, ein Merkmal zu messen, dessen Erreichung angestrebt wird.<sup>389</sup> Die Qualität der Ratingskalen misst sich an den Gütekriterien, als generelles Problem von Ratingskalen werden die Messfehler angesehen, die in Punkt 9.1.3 dieser Arbeit genauer beschrieben sind.<sup>390</sup>

Die offenen Fragen sind ein wichtiger Teil des verwendeten Untersuchungsinstruments, da sie nach Atteslander helfen, Unwissenheit und unerwartete Bezugssysteme aufzudecken.<sup>391</sup> In der vorliegenden Arbeit dienen sie vor allem dazu, den Wissens- und Handlungsbereich der Praxislehrpersonen in ihren aktuellen Verhaltenssituationen näher zu betrachten und damit Rückschlüsse auf die Wichtigkeit der Fort- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen ziehen zu können.

---

<sup>388</sup> Um das Problem der Allgemeinen Subjektivität einzugrenzen, wurde in der Untersuchung zusätzlich ein Expertinnen-/Expertenrating durchgeführt. Drei unterschiedliche Expertinnen-/Expertengruppen haben den Fragebogen bearbeitet und die Mittelwerte dieser drei Gruppen wurden als Musterrating herangezogen. Greve & Wentura sprechen hier von „Eich-Beobachter“ oder „Kalibrierungsbeobachter“ (1996, S. 53).

<sup>389</sup> Nach dieser Definition kennt die Raterin/der Rater der vorliegenden Untersuchung die Qualitätskriterien von gutem Unterricht. Dies wird in der 1. Untersuchung angenommen, in der 2. Untersuchung, die einer Schulung zu den genannten Qualitätskriterien folgt, wird es als sicher angenommen.

<sup>390</sup> vgl. Langer & Schulz von Thun, 2007; Bortz & Döring, 2006; Rost, 2004

<sup>391</sup> vgl. Atteslander, 2010, 148f

## 9.2 Übersicht über die Fragebogeninhalte

Einen Überblick über die Fragebogenteile gibt folgende Tabelle:

**Tabelle 19:** Übersicht über die Fragebogenabschnitte

<b>Teil A: Strukturierung von Unterricht</b>		
<b>Messinstrument</b>	<b>Skalen</b>	<b>Items</b>
Modifizierter Fragebogen nach Hilbert Meyer zu <i>Strukturierung von Unterricht</i>	A1: Unterrichtsablauf A2: Anweisungen A3: Regeln im Unterricht	A1: 5 A2: 4 A3: 4
<b>Teil B: Methodenvielfalt</b>		
<b>Messinstrument</b>	<b>Skalen</b>	<b>Items</b>
Modifizierter Fragebogen nach Hilbert Meyer zu <i>Methodenvielfalt im Unterricht</i>	B1: Sozialformen B2: Inszenierungstechniken B3: Vortrags- und Gesprächsformen B4: Einsatz von Medien	B1: 4 B2: 9 B3: 7 B4: 7
<b>Teil C: Eigene Sichtweise <i>Was ist ‚guter‘ Unterricht</i></b>		
<b>Messinstrument</b>	<b>Skalen</b>	<b>Items</b>
Fragebogenteil C	C 1.1. – 1.4.	offene Fragenstellung
<b>Teil D: Eigene Sichtweise <i>Beobachtung/Nachbesprechung</i></b>		
<b>Messinstrument</b>	<b>Skalen</b>	<b>Items</b>
Fragebogenteil D	D 1.1. – 1.4.	offene Fragenstellung
<b>Fragebogenteil E: Fragen zur Person</b>		

### 9.3 Gütekriterien

Die Testqualität wird an den drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gemessen. Jedes dieser Kriterien lässt sich in weitere Aspekte untergliedern.

Die *Objektivität* eines Tests zeigt, ob das Untersuchungsergebnis unabhängig ist von jeglichen Einflüssen außerhalb der Untersuchungsperson. Dabei wird unterschieden zwischen der *Durchführungsobjektivität*, der *Auswertungsobjektivität* und der *Interpretationsobjektivität*.<sup>392</sup> Luhmann, Maturana, Namiki, Redder und Varela<sup>393</sup> sehen durch die enge Verbindung von Beobachter/in und Beobachtungsgegenstand die Forderung nach Objektivität im human- und sozialwissenschaftlichen Bereich als nicht erreichbar an.

Die Durchführungsobjektivität, auch als Konstanz der Untersuchungsbedingungen bezeichnet, wird in der vorliegenden Untersuchung damit erreicht, dass die Untersuchungsbedingungen in jedem Ausbildungsmodul vollkommen ident vorgegeben wurden. Die beiden Seminarleiter haben alle Erhebungen gemeinsam durchgeführt. Der Ablauf wurde anhand eines verschriftlichten Ablaufmanuskripts, das die Erklärung des Instruments, die Reihenfolge der Bearbeitung der Fragebogenteile, den Videoeinsatz, die Möglichkeit des Nachfragens für die Untersuchungsteilnehmer/innen und mögliche Unterbrechungen der Erhebungssituation regelte, durchgeführt.

Offene Fragen stellen eine hohe Anforderung an die Auswertungsobjektivität. Sie wird in der Arbeit dadurch sichergestellt, indem eindeutige Klassifikationsanweisungen für die Antworten durch die Kriterien guten Unterrichts nach Helmke und Meyer erstellt wurden. Die Zuordnung erfolgte durch die Autorin unter Anwesenheit eines entsprechend geschulten zweiten Auswerters. Auch die Interpretationsobjektivität wurde durch den zweiten Auswerter sicher gestellt.

Die *Reliabilität*, auch als Zuverlässigkeit bezeichnet, „[...] gibt den Grad der Messgenauigkeit (Präzision) eines Instrumentes an.“<sup>394</sup> Die Reliabilität liefert Aussagen dar-

---

<sup>392</sup> vgl. Langer & Schulz von Thun, 2007; Rost, 2007; Bortz & Döring, 2006

<sup>393</sup> vgl. Luhmann, Maturana, Namiki, Redder & Varela, 1990, S.8. Ernüchternd ist eine Studie aus dem Jahr 1963 von Bunney & Hamburg, in der eine über mehrere Wochen andauernde Schulung von Pflegerinnen und Pflegern zur Beobachtung von Patientinnen und Patienten und zur Handhabung von Ratinginstrumenten keine Erhöhung der Objektivität ergeben hat.

<sup>394</sup> Bortz & Döring, 2006, S. 196

über, wie replizierbar ein Messergebnis ist. Im Idealfall werden bei wiederholten Messungen dieselben Ergebnisse erzielt, das bedeutet  $r$  (Korrelation) = 1. Dieser Wert kann in den Sozialwissenschaften und in der Psychologie nahezu nicht erreicht werden. Der erhobene Messwert setzt sich aus dem wahren Wert und dem Fehleranteil zusammen. Wenn bei wiederholter Messung die Ergebnisse voneinander abweichen, werden dafür die Messfehler als Ursache gesehen. Die Testreliabilität kann mittels Testwiederholungsreliabilität (Retestrelia-bilität), Paralleltestreliabilität, Testhalbierungsreliabilität (Split-half-Reliabilität) oder Homogenitätsanalyse ermittelt werden.<sup>395</sup>

Um die Zuverlässigkeit des Urteils der Rater/innen sicherzustellen, wurde in der Arbeit besonders darauf geachtet, dass alle Probandinnen und Probanden eine idente Anleitung zum Gebrauch der Ratingskalen erhalten und es sich bei der Gruppe der Praxislehrpersonen um eine homogene Stichprobe im Sinne von Grundausbildung und Profession handelt.

Die Beschreibung der Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität der vorliegenden Arbeit erfolgt in Kapitel 11 – Statistische Auswertungsverfahren.

„Die Validität eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt.“<sup>396</sup> Die Validität eines Tests kann auf unterschiedliche Arten, wie der Inhaltsvalidität, der Kriteriumsvalidität oder der Konstruktvalidität ermittelt werden. Bei der Validität, die mittels Korrelationskoeffizienten quantifiziert wird, gelten Werte über 0,6 als hoch und zwischen 0,4 und 0,6 als mittelmäßig.<sup>397</sup>

Die Testnebegütekriterien wurden wie folgt berücksichtigt:<sup>398</sup>

- Nebengütekriterium Normierung: dieser Forderung wurde durch die Normgruppe der Hochschullehrenden nachgekommen.

---

<sup>395</sup> vgl. Atteslander, 2010; Rost, 2007; Bortz & Döring, 2006

<sup>396</sup> Bortz & Döring, 2006, S. 200

<sup>397</sup> vgl. Rost, 2007; Bortz & Döring, 2006

<sup>398</sup> vgl. Bühner, 2011, S. 71ff

- Nebengütekriterium Ökonomie: für die Durchführbarkeit wurde wenig Material verbraucht, der Fragebogen war einfach zu handhaben und die Durchführungszeit kann für die Zielgruppe als angemessen angesehen werden kann.
- Nebengütekriterium Nützlichkeit: aufgrund fehlender Tests, die das Beobachtungsverhalten und das Wissen über Unterrichtsqualität von Praxislehrpersonen messen, kann das Instrument als ein praktisches Beispiel für die Erfassung dieser Daten angesehen werden.
- Nebengütekriterium Zumutbarkeit: die Testdurchführung hat keine unverhältnismäßige psychische Beanspruchung erfordert. Lehrkräfte sind aufgrund ihrer Tätigkeit im Ausfüllen von Formularen und Fragebögen geübt.
- Nebengütekriterium Fairness: es wurden keine Gruppen diskriminiert.
- Nebengütekriterium Nicht-Verfälschbarkeit: kann nicht eingehalten werden, da getestete Personen immer die Möglichkeit haben, Testergebnisse zu beeinflussen.

#### **9.4 Messfehler bei Ratingskalen und Schwierigkeiten bei der Frageformulierung**

Rating-Verfahren bestechen durch ihre einfache, ökonomische Durchführbarkeit. Die Kritik an Ratingverfahren richtet sich gegen die Messtechnik und dabei gegen die mangelnde beziehungsweise nicht vorhandene Überprüfung des Skalenniveaus. Selten geht das Skalenniveau über das Niveau der Ordinalskala hinaus. Systematische Messfehler schränken die Aussagekraft von Untersuchungsergebnissen stark ein. Darüber kann kritisch angemerkt werden, dass Ratingskalen Antworttendenzen, absichtliche Verfälschungen oder Urteilsfehler hervorrufen können und die Urteile aus den Ratingverfahren verzerren. Nicht festgemacht werden kann, welche Bedeutung die Urteilerin/der Urteiler der individuellen Wirklichkeit zukommen lässt. Die Identifizierung dieser Messfehler ist oftmals schwierig, da die tatsächlichen Merkmalsausprägungen nicht bekannt sind.<sup>399</sup>

---

<sup>399</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006; Rost, 2004; Faßnacht, 1995. Somit wird es die die totale Übereinstimmung von Rater/innen nicht geben.

Die wichtigsten Urteilsfehler nach Bortz & Döring sind der nach Thorndike<sup>400</sup> benannte *Haloeffekt* (von Newcomb<sup>401</sup> als *logischer Fehler* bezeichnet), der *Milde-Härte-Fehler*, die *Tendenz zur Mitte*, die *Rater-Ratee-Interaktion* sowie der *Primacy-Recency-Effekt*.<sup>402</sup> Eine umfassende Übersicht über die Beurteilungsfehler findet sich in Kapitel 4.5.

Es wurde darauf geachtet, die Fragen kurz und konkret zu formulieren und hypothetische Fragen sowie Suggestivfragen zu vermeiden.<sup>403</sup> Da es sich zum Beispiel bei der Frage *Wann ist für Sie der Unterricht klar strukturiert?* um eine verdeckte Wissensfrage handelt ist nicht auszuschließen, dass die Befragten mit dieser Fragenformulierung möglicherweise stark gefordert beziehungsweise auch überfordert sind. Atteslander betrachtet die Forderung, dass Befragungen frei von Verzerrungen sein müssen, als absurd.<sup>404</sup> Bezogen auf die vorliegende Video-Fragebogen-Untersuchung muss davon ausgegangen werden, dass die Antworten der einzelnen Untersuchungsteilnehmer/innen auch eine individuelle Reaktion darauf sind, wie sie persönlich die beobachtete Unterrichtssituation empfinden.

## 9.5 Operationalisierung der einzelnen Konstrukte

„Unter Operationalisierung versteht man die Schritte der Zuordnung von empirisch erfassbaren, zu beobachtenden oder zu erfragenden Indikatoren zu einem theoretischen Begriff. Durch Operationalisierung werden Messungen der durch einen Begriff bezeichneten empirischen Erscheinungen möglich.“<sup>405</sup>

Direkt beobachtbare Variable werden als *manifeste*, nicht direkt beobachtbare Variable als *latente* Variable bezeichnet.<sup>406</sup> In der vorliegenden Studie sind beide Variablenarten vertreten, die manifesten, also direkt beobachtbaren, überwiegen.

Meyer<sup>407</sup> unterscheidet bei den Indikatoren zur Strukturiertheit von Unterricht zwischen den direkt beobachtbaren Indikatoren und den sekundären Indikatoren, das

---

<sup>400</sup> Thorndike, 1920, in Bortz & Döring, 2006, S. 183

<sup>401</sup> Newcomb, 1931, in Bortz & Döring, 2006, S. 183

<sup>402</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 183f

<sup>403</sup> vgl. Atteslander, 2010, S. 155f

<sup>404</sup> a.a.O., S. 171

<sup>405</sup> a.a.O., S. 46

<sup>406</sup> a.a.O., S. 48

sind die durch Klarheit ausgelösten Effekte, wie zum Beispiel *Der Lärmpegel ist der Unterrichtsmethode angemessen*.

Bei der Kategorienerstellung der offenen Fragen wurde von vordefinierten Kategorien ausgegangen. Das Datenmaterial wurde analysiert und anschließend den Kriterien von Meyer und Helmke zugeordnet.<sup>408</sup> Zusätzlich wurde aufgrund der Datensichtung das Merkmal Lehrer/innenpersönlichkeit im Sinne des induktiven Vorgehens aufgenommen. Nach Mayring können im Vorhinein definierte Kategorien ergänzt werden.<sup>409</sup>

Die folgende Beschreibung der Operationalisierung der einzelnen Konstrukte bezieht sich auf den Fragebogen für die Praxislehrpersonen, der sich im Anhang befindet. Für die Studierenden wurden die Punkte C1.3 und D1.4 sowie der Punkt *Aktive Dienstjahre* weggelassen.

---

<sup>407</sup> Meyer, 2004, S. 30

<sup>408</sup> siehe Punkte 2.4.9 und 2.4.10 dieser Arbeit

<sup>409</sup> vgl. Mayring, 2010, S. 59



### 9.5.1 Operationalisierung: Strukturiertheit von Unterricht

**Tabelle 20:** Operationalisierung des Konstrukts *Strukturiertheit von Unterricht*

Variable	Erläuterung	Operationale Indikatoren
A1 Unterrichtsablauf	Strukturiertheit des Unterrichtsablaufs	1.1 Die Schüler/innen werden über den geplanten Stundenverlauf informiert 1.2 Der Einstieg passt zum Unterrichtsverlauf 1.3 Der Unterricht folgt einem methodischen Grundrhythmus 1.4 Die einzelnen Unterrichtsphasen bauen aufeinander auf 1.5 Anfang und Ende der einzelnen Unterrichtsphasen sind zu erkennen
A2 Lehrer- & Schülerverhalten <sup>410</sup>	Prägnanz von Anweisungen	2.1 Lehreraktive und schüleraktive Unterrichtsphasen können klar unterschieden werden 2.2 Die Lehrkraft formuliert die Aufgabenstellung / Arbeitsanweisung klar und verständlich 2.3 Die Schüler verstehen <sup>411</sup> die Arbeitsanweisung und können sie umsetzen 2.4 Die Lehrkraft verwendet eine verständliche und den Schülern angemessene Sprache
A3 Organisation des Unterrichts	Einhaltung von Regeln im Unterricht	3.1 Es gibt erkennbare Rituale und Regeln 3.2 Regeln und Rituale werden eingehalten und wahrgenommen 3.3 Der Lärmpegel ist der Unterrichtsmethode angemessen 3.4 Die Lehrkraft hält sich konsequent an ihre Ankündigungen

<sup>410</sup> Um die gute Lesbarkeit des Fragebogens sicherzustellen, wurde im gesamten Fragebogen die männliche Form verwendet. Die Untersuchungsteilnehmer/innen wurden diesbezüglich informiert.

<sup>411</sup> *Verstehen* wird in dieser Erhebung als kognitives Erfassen des von der Lehrerin vorgetragenen Lerninhalts verstanden (vgl. Reusser & Reusser Weyeneth, 1994, S. 16). Gemessen wird das Verstehen dadurch, dass die Umsetzung der Arbeitsanweisung beobachtet wird. Die Untersuchungsteilnehmer/innen wurden im Vorfeld über diese Definition des Begriffs informiert.

## 9.5.2 Operationalisierung: Methodenvielfalt

**Tabelle 21:** Operationalisierung des Konstrukts *Methodenvielfalt*

Variable	Erläuterung	Operationale Indikatoren
B1 Sozialformen	Angemessener Einsatz von Sozialformen	1.1 Plenumsunterricht 1.2 Gruppenunterricht 1.3 Partnerarbeit 1.4 Einzelarbeit
B2 Inszenierungstechniken Verbal, Gestik, Mimik, Tonfall	Angemessener Einsatz von Inszenierungstechniken <sup>412</sup> Verbal, Gestik, Mimik, Tonfall	2.1 Fragen 2.2 Aufforderung 2.3 Lob/Wertschätzung 2.4 Tadel/Kritik 2.5 Gestik mit den Armen/ Händen 2.6 Lächeln / Lachen 2.7 Missbilligender Blick 2.8 Auffordernder/fragender Blick 2.9 Variation im Tonfall
B3 Vortrags- und Gesprächsformen	Angemessener Einsatz von Vortrags- und Gesprächsformen	3.1 Lehrervortrag 3.2 Geschichte erzählen 3.3 Vorlesen 3.4 Lehrer-Schüler-Gespräch 3.5 Schülerdiskussion 3.6 Abfragen 3.7 Anderes

<sup>412</sup> Der Begriff Inszenierungstechniken bezieht sich auf den von Mayer (2004, S 71) entwickelten Ordnungsraster, der unter dem Begriff *Mikromethodik* die Inszenierungstechniken von Lehrer/innen und Schüler/innen zusammenfasst.

Variable	Erläuterung	Operationale Indikatoren
B4 Medieneinsatz	Angemessener Einsatz von Medien	4.1 Tafel 4.2 Overhead 4.3 Schulbuch 4.4 Arbeitsblatt 4.5 Plakat 4.6 Laptop/Beamer 4.7 Anderes

### 9.5.3 Kategorisierung der offenen Fragen

**Tabelle 22:** Kategorisierung der offenen Fragen- Fragebogenteil C

Offene Frage	Kategorisierung
C1.1 Durch welche Kriterien zeichnet sich für Sie <i>guter Unterricht</i> aus?	C11a Strukturiertheit C11b Klarheit, Verständlichkeit, Sprache C11c Methodenvielfalt (Sozialformen, Handlungsmuster, Verlaufsformen, Medien, Lernort) C11d Lernförderliches Klima, Lernumgebung, Umgang miteinander C11e Differenzierung/ Individualisierung/Passung C11f Üben, sichern, konsolidieren C11g Motivierung – Nützlichkeit Lernstoff, Anknüpfung an Lebenswelt, Lernen am Modell C11h Transparente Leistungserwartung, Kompetenzorientierung (Fachwissen) C11i Klassenführung, Klassenmanagement, Zeit C11j Sinnstiftendes Kommunizieren (Planungsbeteiligung, Feedbackkultur)
C1.2 Wann ist für Sie Unterricht klar strukturiert?	C12a Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung (=methodischer Grundrhythmus, roter Faden)

## Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Offene Frage	Kategorisierung
	<p>C12b Aufgaben-, Regel-, Rollenklarheit</p> <p>C12c Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele</p> <p>C11d Verknüpfung neuer Information mit Vorwissen</p>
C1.3 Was erwarten Sie von Studierenden in Bezug auf Methodenvielfalt?	<p>C13a Vielfalt, adäquater Einsatz der Methoden, ausprobieren</p> <p>C13b Mikromethodik: Inszenierungstechniken</p> <p>C13c Mesomethodik: Methodisches Handeln (Sozialform, Handlungsmuster)</p> <p>C13d Makromethodik: Grundformen des Unterrichts (Freiarbeit, Lehrgang, Projekt)</p>
C1.4 Die unterrichtliche Tätigkeit von Lehrkräften ist vielfältig. Was wirkt sich Ihrer Meinung nach am stärksten auf den Lernerfolg aus?	<p>Siehe C11a – C11j</p> <p>Zusätzlich: C13k Persönlichkeit</p>

**Tabelle 23:** Kategorisierung der offenen Fragen - Fragebogenteil D

Offene Frage	Kategorisierung
D1.1 Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Unterrichtsstunde einer Studentin/eines Studenten beobachten?	<p>D11a Fokus setzen / kriteriengeleitet</p> <p>D 11b Protokoll (unstrukturiertes Festhalten, +/-)</p> <p>D11c Strichlisten</p> <p>D11d Kategoriensysteme, Raster, Video</p> <p>D11e Einblick in die Unterrichtsvorbereitung, Lernziele</p>
D1.2 Unterrichtsbeobachtung ist ein komplexer Prozess. Welche Fehler bei der Beobachtung sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt vermeiden?	<p>D12a Primacy-Effekt</p> <p>D12b Sozial erwünschte Antwort/unkritische Zustimmung (Mildeeffekt)</p> <p>D12c Halo Effekt</p> <p>D12d Logischer Fehler, Subjektive Theorie</p> <p>D12e Sympathie, Antipathie</p>

## Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Offene Frage	Kategorisierung
	<p>D12f Vorurteile, Vorinformationen</p> <p>D 12g Fehlattribution, Projektion</p> <p>D12h Tendenz zur Mitte, Tendenz zur extremen Beobachtung</p> <p>D12i Bezugsnorm</p> <p>D12j Stereotype</p>
<p>D1.3 Sollte man Ihrer Meinung nach Beobachtungen mit eigenen Interpretationen verknüpfen und wenn ja, wie?</p>	<p>Ja</p> <p>Nein</p> <p>Wenn ja, dann als Interpretation gekennzeichnet</p>

Offene Frage	Kategorisierung
D1.4 Wie gehen Sie persönlich bei der Nachbesprechung vor?	D14a Fokus setzen D14b +/- (Plus-Minus-Liste) D14c chronologisch D14d Reflexion – Varianten – Zielformulierung – Analyse D14e abhängig von Studierenden/Situation D14f Einsatz von Nachbesprechungsmethoden

### 9.5.4 Fragen zur Person

**Tabelle 24:** Fragen zur Person

Geschlecht	1 weiblich 0 männlich
Aktive Dienstjahre	1 weniger als 5 Jahre 2 5 – 15 Jahre 3 mehr
Schulart	1 Volksschule 2 Hauptschule 3 Sonderschule
Einsatz in der Studentenausbildung	1 ja, seit... Jahr/en 2 nein
Zusatzstudien/Ausbildungen (wie Akademie- beziehungsweise Hochschullehrgänge...)	1 Universitätsstudium 2 Lehrgänge, Kurse 3 Universitätsstudium und Lehrgänge, Kurse 4 andere

Vorerfahrung zum Thema Beobachtung	0 nein 1 ja – Seminare, Kurse  wenn ja, welche:  1 Seminare, Kurse 2 Literaturstudium 3 Seminare, Kurse und Literaturstudium
------------------------------------	---

## 9.6 Ablauf der Datenerhebung

Die Studie ist auf Basis einer Vollerhebung der Ausbildungskurse Module I und II zur Praxislehrer/in (Besuchschullehrer/in) der Pädagogischen Hochschule Salzburg angelegt.

Zielpopulation der Untersuchung sind die Teilnehmer/innen der Ausbildungskurse Modul I und II zur Praxislehrerin sowie ergänzend Studierende des 1. Semesters der Pädagogischen Hochschule Salzburg in ihrer 3. Ausbildungswoche.

Die Befragung der Praxislehrpersonen fand in den Veranstaltungsräumen des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl statt. Die Durchführung der Untersuchung in den einzelnen Modulen folgte einem stringenten Ablauf und wurde immer von den gleichen Personen, die mit der Handhabung des Instruments vertraut waren, abgewickelt:

- Aufklärung über Ziel und Zweck der Studie
- Zusicherung der Anonymität
- Erklärung des Fragebogens und besonderer Hinweis auf die chronologische Vorgehensweise der einzelnen Fragebogenteile
- Möglichkeit Fragen zu stellen
- Bearbeiten des Fragebogens anhand eines Videoauftritts einer Studentin ohne Zeitdruck
- Am gleichen Tag und am nächsten Tag haben die Seminarleiter Unterricht in seminaristischer Form zu den Themen *Guter Unterricht* und *Beobachtung* mit

integrierten Übungen und kollegialem Austausch gehalten. Ergänzend erhielten die Untersuchungsteilnehmer/innen schriftliche Unterlagen zu beiden Themenkreisen<sup>413</sup>

- Am Folgetag erfolgte erneut die Fragebogenuntersuchung anhand des Video-beispiels
- Nach ca. sechs Monaten wurde die 3. Untersuchung durchgeführt

Die 61 Studierenden, die sich für die Untersuchung bereit erklärt hatten, wurden in einer dazu einberufenen Hörer/innenversammlung über Ziel und Zweck der Studie informiert. Die einmalige Fragebogenuntersuchung erfolgte im Anschluss an diese Information.

Nach der 2. Fragebogenuntersuchung der Praxislehrpersonen wurden 20 Studierende (10 Praxispaare), die zu diesem Zeitpunkt von einer/m der Untersuchungsteilnehmer/innen in der Praxis betreut wurden, mittels eines Nachbesprechungsprotokolls über den Ablauf von Nachbesprechungssituationen befragt.<sup>414</sup>

Die Untersuchung stützt sich für die Praxislehrpersonen und Studierenden auf die rechtlichen Voraussetzungen nach dem Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch – ABGB (2002) § 21<sup>415</sup> sowie auf das Datenschutzgesetz 2000 (DSG, 1999) § 46<sup>416</sup>, nach dem auch die erhobenen Daten behandelt wurden.

---

<sup>413</sup> Die Beschreibung der Schulungsmaßnahme befindet sich im Anhang

<sup>414</sup> Das Formular der Nachbesprechungserhebung befindet sich im Anhang. Die Zahl 20 (10 Paare) hat sich aus dem Umstand ergeben, dass nur diese Studierenden von den Untersuchungsteilnehmer/innen betreut wurden.

<sup>415</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: 8.01.2012].

<sup>416</sup> DSG (1999): Nach § 46, Abs. 2, Wissenschaftliche Forschung und Statistik. Datenschutzgesetz 2000, i.d.F. BGBl. 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: 08.01.2012].



## Konzeption und Durchführung der Untersuchung

**Tabelle 25:** Darstellung des Untersuchungsablaufs

<b>Stichprobe</b>	<b>1.Unter- suchung</b>	<b>Schulungs- maßnahme</b>	<b>2. Unter- suchung</b>	<b>3. Unter- suchung</b>
Vollerhebung Ausbildung BSL der PH Salzburg  N=116	Fragebogen- Untersuchung anhand einer Videosequenz	Schulung zu den Themen- bereichen <i>Gu- ter Unterricht</i> und <i>Wissen- schaftliche Beobachtung</i>	Fragebogen- Untersuchung anhand einer Videosequenz	Fragebogen- Untersuchung anhand einer Videosequenz
Studierende im 1. Sem.  N = 61	Fragebogen- Untersuchung anhand einer Videosequenz			
Studierende im Praktikum  N = 10 Praxis- paare	Nachbespre- chungsproto- koll			
<b>Pretest:</b> November 2011				
<b>Untersuchungszeitraum:</b> Jänner 2012 – November 2013				
BSL = Besuchschullehrkraft				

## 10 Reflexion von Schwierigkeiten und Fehlern bei der Untersuchung

Die Stichprobe der Untersuchung bezieht sich auf die Teilnehmer/innen der Praxislehrer/innenausbildungskurse an einer der 14 Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Durch die Vollerhebung der Ausbildungskurse der Module 1 und 2 kann von einer repräsentativen Stichprobe gesprochen werden. Die Generalisierbarkeit der Befunde ist aufgrund der eingeschränkten Stichprobe auf gleich angelegte Praxislehrer/innenausbildungssituationen an Pädagogischen Hochschulen möglich. Das Fehlen einer Kontrollgruppe aufgrund der unterschiedlichen Praxislehrer/innenausbildungssituationen an den österreichischen Hochschulen schränkt die Aussagekraft der Befunde ein. Das verwendete Zeitreihenexperiment kontrolliert den Drittvariableneffekt aufgrund fehlender Randomisierung und fehlender Kontrollgruppe. Dadurch können Veränderungen, die fälschlicherweise dem Treatment zugeordnet werden, identifiziert werden.

Auf die Problematik möglicher Messfehler beim Einsatz von Ratingskalen wurde bereits in Punkt 9.4 eingegangen. Steyer und Eid<sup>417</sup> machen zwei Einflussvarianten dafür verantwortlich, dass Messwerte einzelner Personen über mehrere Messzeitpunkte hinweg variieren. Einerseits handelt sich um den Übungs- und Transfereffekt, andererseits sind dafür unsystematische äußere und innere Einflüsse verantwortlich.

Probleme, die bei der Beobachtung von Unterricht auftreten können, wurden ausführlich in Kapitel 5.4 beschreiben. Hoch-inferente Untersuchungsinstrumente bergen die Gefahr, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen sich bei ihren Beurteilungen von ihrer selektiven Wahrnehmung leiten lassen. Beobachtungsfehler, wie in Kapitel 4.5 beschrieben, können nicht ausgeschlossen werden. Durch die Schulungen der Probandinnen und Probanden wurde im Vorhinein versucht, diese Fehler gering zu halten.

Da sich die Untersuchung für alle Untersuchungsteilnehmer/innen über ein halbes Jahr ausgedehnt hat, kann nicht bestimmt werden, welche Faktoren die Ergebnisse

---

<sup>417</sup> vgl. Steyer & Eid, 2001, S. 102

der letzten Untersuchung beeinflusst haben.<sup>418</sup> Besonders die in dieser Zeit erworbene Praxiserfahrung, die Auseinandersetzung mit Fachliteratur sowie der stattfindende Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen kann nicht festgemacht werden.<sup>419</sup> Ein weiteres Problem ergibt sich durch den Erinnerungseffekt. Durch die erste Untersuchung sind die Untersuchungspersonen sensibilisiert für neuerliche Untersuchungen. Der Effekt der Nachtest-Sensibilisierung kann sich dadurch zeigen, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen bei den Folgeuntersuchungen mit mehr Aufmerksamkeit die Untersuchung durchführen oder auch mit Kolleginnen und Kollegen über die Untersuchungsthematik sprechen. Als gering sieht die Autorin das Problem an, dass die Praxislehrpersonen wissen, dass sie Untersuchungspersonen sind, da Lehrkräfte aufgrund ihrer Tätigkeit immer Beobachtungen ausgesetzt sind, sei es durch Schülerinnen und Schüler oder durch Unterrichtsbesuche von Studierenden, Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen. Durch die Wiederholung der Untersuchungssituation kann nicht ausgeschlossen werden, dass Effekte nur aufgrund der Interaktion auftreten.<sup>420</sup>

Von den 116 Probandinnen und Probanden der ersten Untersuchung sind 22 Personen für die 3. Untersuchung nicht mehr zur Verfügung gestanden, da sie ihre Ausbildung nicht im Untersuchungszeitraum fortgeführt haben. Die Gründe dafür wurden den Fortbildungsverantwortlichen mitgeteilt. Achtzehn Personen, die für die 3. Untersuchung nicht zur Verfügung standen, gaben terminliche Probleme als Grund des Fernbleibens an, drei machten eine momentan schwierige Klassensituation, die ihre Anwesenheit erforderte, verantwortlich für das Fernbleiben und eine Person fiel aus Krankheitsgründen aus. Eine ITT-Analyse konnte leider aufgrund mangelnder Reliabilität nicht durchgeführt werden.

Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die verbliebenen 94 Personen die Repräsentativität der Stichprobe gewährleisten.

---

<sup>418</sup> Die gesamte Untersuchung hat sich von Jänner 2012 bis November 2013 erstreckt. Für die einzelnen Untersuchungsteilnehmer/innen, die sich in verschiedenen Ausbildungskursen befanden, erstreckte sich der Untersuchungszeitraum jeweils nur über ein halbes Jahr.

<sup>419</sup> Das Problem der Praxiserfahrung kann insofern eingegrenzt werden, als die Kursteilnehmer/innen von Messung 1 auf Messung 3 keine zusätzlichen Praxisbetreuungen erhalten haben.

<sup>420</sup> Bortz & Döring (2006, S. 55) beschreiben das Problem der Veränderung von Messergebnissen in quasi-experimentellen Studien eindrücklich anhand eines Beispiels zu Schulungsmaßnahmen für Mitarbeiter/innen einer Firma.

Die einmalige Intervention (siehe Kapitel 9) nach dem 1. Untersuchungstermin kann kritisch betrachtet als zu gering angesehen werden, um als nachhaltige Beobachter/innenschulung zu gelten. Vergleicht man die Fortbildungsmaßnahme mit den von Hattie<sup>421</sup> genannten sieben Punkten für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, so ergibt sich folgendes Bild: die Schulung der Praxislehrpersonen kann als zu kurz angesehen werden. Ob es gelungen ist, die vorhandenen Vorstellungen bezüglich Lernen zu hinterfragen, kann aufgrund fehlender Erhebungen nicht beantwortet werden. Die verbleibenden Punkte können als erfüllt angesehen werden: Die Seminarinhalte wurden von erfahrenen Vortragenden vermittelt, die Seminarteilnehmer/innen beteiligten sich aktiv am Lernprozess, die Kursteilnehmer/innen haben ausreichend Zeit bekommen, sich kollegial auszutauschen und sowohl die Finanzierung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme als auch die Zustimmung der Schulleiter/innen und der Schulaufsicht wurde im Vorhinein sichergestellt.

Nach Atteslander<sup>422</sup> hängt die Aussagekraft empirischer Befunde von den drei Kriterien (1) Qualität der Gesamterhebung, (2) Qualität der eingesetzten Konzepte und Instrumente sowie von (3) der Qualität der Interpretation ab. In dieser Arbeit wird darauf geachtet, den Forschungsprozess nachvollziehbar darzustellen, die Bedeutung der erhobenen Daten kritisch zu hinterfragen und auf Schwierigkeiten bei der Erhebung und bei der Auswertung hinzuweisen.

Bei der Interpretation von Daten, die aus quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns stammen, ist „Vorsicht und starke Zurückhaltung angebracht“<sup>423</sup>.

Die Erfassung der subjektiven Theorien und verinnerlichten Vorstellungen der Lehrkräfte über Unterricht und Lernen sollte bei einer weiterführenden Untersuchung mit der Methode des lauten Denkens während der Betrachtung des Videobeispiels angedacht werden.

---

<sup>421</sup> vgl. Hattie, 2013, S.144f

<sup>422</sup> vgl. Atteslander, 2010, S. 65

<sup>423</sup> Rost, 2007, S. 117

## **11 Statistische Auswertungsverfahren**

### **11.1 Verwendete Verfahren**

Die Datenanalysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 20.0 durchgeführt. Berechnet wurden vorab Skalen- und Faktorenanalysen zur Überprüfung des Untersuchungsinstruments. Zur Überprüfung der Veränderungshypothesen wurden Repeated Measures ANOVAs sowie post hoc T-Tests für paarweise Vergleiche berechnet. Die Unterschiedshypothesen und Einflussypothesen wurden mithilfe von multivariaten Varianzanalysen und/oder T-Tests für abhängige Stichproben geprüft. Varianzveränderungen im Trend wurden deskriptiv analysiert.

Die Antworten auf die offenen Fragen in Teil C des Untersuchungsinstruments wurden kategorisiert. Die Beschreibung der Kategorien befindet sich in Punkt 9.5.3 der Arbeit.

### **11.2 Skalenanalysen**

Die Fragen aus Teil A und B des Beobachtungsbogens wurden faktorisiert. Zusammengefasst wurden die Items zum Unterrichtsablauf (A1), die Items zum Lehrer- und Schülerverhalten (A2), die Items zur Unterrichtsorganisation (A3) sowie die Items zur Unterrichtsart (B1), zum Umgang mit den Schüler/innen (B2), zu den Vortragsmethoden (B3) und zu den verwendeten Medien (B4).

Es wurden Hauptkomponentenanalysen (PCA) mit einer vorgegebenen Anzahl an Faktoren (jeweils 1) durchgeführt. Mithilfe des KMO Koeffizienten wurde geprüft, ob die Faktorisierung durchführbar ist.

In allen Fällen lag der KMO über dem kritischen Wert von 0.5, weshalb Faktoren gebildet werden durften. Die Varianzaufklärung lag zwischen 23% (B4) und 69% (A3) und kann als mäßig bis gut eingestuft werden.

**Tabelle 26:** Faktoren

<b>Faktor</b>	<b>KMO</b>	<b>Varianzaufklärung</b>
A1	.819	58%
A2	.783	67%
A3	.678	69%
B1	.568	30%
B2	.646	30%
B3	.575	26%
B4	.571	23%

Gebildet wurden die Faktoren (A1) Strukturiertheit, (A2) Klarheit, (A3) Regeln, (B1) Sozialformen, (B2) Inszenierungstechniken, (B3) Vortrag und (B4) Medien.

## 12 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Grundlage der Untersuchung sind die in Kapitel 7 angeführten Fragestellungen und Hypothesen, die Veränderungen und Zusammenhänge von Beobachtungsverhalten und Wissen über Unterrichtsqualität, Erfahrung in der Beobachtung und Dienstjahren von Praxislehrpersonen untersuchen. Die soziodemografischen Daten sowie die Daten, die von Studierenden erfasst wurden, ergänzen die Berechnungen.

Die Auswertung der Forschungsergebnisse lassen die Beantwortung der Forschungsfragen sowie die Beurteilung der aufgestellten Hypothesen zu. Anschließend kann das Erkenntnisinteresse der Studie mit den angeführten Forschungsfragen beantwortet werden:

*Über welches Wissen zu Unterrichtsqualität und zu wissenschaftlicher Beobachtung verfügen Praxislehrpersonen?*

*Können spezifische Schulungen das Wissen über Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung nachhaltig verändern?*

*Wie unterscheiden sich Praxislehrpersonen und Studierende des 1. Semesters, die über unterschiedliche Berufserfahrung verfügen, in ihren Analysen?*

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass spezifische Schulungen im Rahmen der Praxislehrer/innenausbildung in einzelnen Bereichen eine Verbesserung des Wissens über Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung herbeiführen können. Das Ausgangswissen in den genannten Bereichen muss jedoch als marginal angesehen werden. Die Frage, ob sich Praxislehrpersonen und Studierende in ihren Analysen unterscheiden, kann bejaht werden.

Auf einen Vergleich der Resultate mit anderen Untersuchungen muss verzichtet werden, da diese bislang für diesen speziellen Bereich der Praxisbetreuung nicht vorliegen.

## 12.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Von zehn statistischen Hypothesen wurden drei bestätigt, sechs teilweise bestätigt und eine nicht bestätigt. Nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Hypothesenprüfung.

**Tabelle 27:** Zusammenfassung der Ergebnisse

Hypothese	Bestätigt	teilweise bestätigt	nicht bestätigt
H1 <sub>1</sub>		x	
H1 <sub>2</sub>	x		
H1 <sub>3</sub>	x		
H1 <sub>4</sub>	x		
H2 <sub>1</sub>		x	
H2 <sub>2</sub>		x	
H2 <sub>3</sub>		x	
H3 <sub>1</sub>		x	
H3 <sub>2</sub>		x	
H3 <sub>3</sub>			x



## 12.2 Datenanalyse

### 12.2.1 Datenanalyse zu Hypothese 1

**H1 Das Wissen von Praxislehrpersonen zu Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.**

Die zugrundeliegenden statistischen Hypothesen lauten:

H1<sub>1</sub> Nach einem Ausbildungsseminar wissen Praxislehrpersonen, dass die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit, Klarheit, Methodenvielfalt, Klima, Individualisierung / Differenzierung, Üben, Motivation, Transparenz, Klassenführung und Feedback wichtige Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind und dieses Wissen ist auch nach einem halben Jahr noch vorhanden.

Um diese Hypothese zu prüfen wurden für die BSL der Prozentsatz der Nennung der Kriterien a (Strukturiertheit) bis j (Kommunikation/Feedback) in Teil C-1 des Beobachtungsbogens (*Kriterien guten Unterrichts*) berechnet und über die Zeitpunkte hinweg mittels Repeated Measures ANOVAs verglichen (metrische Variable). Post Hoc wurden parametrische paarweise Vergleiche (bonferronikorrigiert) (T-Statistiken) berechnet.

Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt in a (Strukturiertheit ( $F(2,87)= 4.43$ ,  $p= .015$ )), in e (Individualisierung ( $F(2,87)= 3.12$ ,  $p= .049$ )), in f (Üben/Sichern ( $F(2,87)= 8.18$ ,  $p= .001$ )), in g (Motivation ( $F(2,87)= 10.56$ ,  $p= .000$ )) und in i (Klassenführung ( $F(2,87)= 12.63$ ,  $p= .000$ )). In den anderen Bereichen zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte.

Post Hoc berechnete Analysen zeigten auf, dass es signifikante Veränderungen in den Kombinationen  $t_1 - t_2$  und  $t_1 - t_3$  bei den Kriterien a (Strukturiertheit), g (Motivation) und i (Klassenführung) gibt und dass es bei e (Individualisierung) eine signifikante Veränderung von  $t_1$  auf  $t_3$  gibt. Bei f (Üben/Sichern) gibt es lediglich eine signifikante Veränderung zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Von  $t_1$  auf  $t_3$  ist die Veränderung nicht mehr signifikant.

Die Analyse, was Praxislehrpersonen in Bezug auf Methodenvielfalt von den Studierenden erwarten (Fragebogenteil C1.3) ergab, dass für die Untersuchungsteilnehmer/innen zu allen drei Messzeitpunkten *Vielfalt / adäquater Einsatz von Methoden* am wichtigsten ist (94.6%, 95.7%, 96.7%). Die Kategorien *Mikromethodik* (Inszenierungstechniken), *Mesomethodik* (Sozialformen, Handlungsmuster) und *Makromethodik* (Freiarbeit, Lehrgang, Projekt) werden kaum genannt.

H1<sub>2</sub> Praxislehrpersonen haben nach einem Ausbildungsseminar eine bessere Vorstellung darüber, wie der Unterrichtsauftritt von Studierenden beobachtet wird.

Um diese Hypothese zu prüfen wurde Teil D des Beobachtungsbogens analysiert. Gefiltert wurden auch hier die BSL. Es wurde berechnet, ob sich die Summe der genannten Kriterien auf der Subskala D11 im Zeitverlauf signifikant verändert hat. Dies wurde mithilfe von Repeated Measures ANOVAs geprüft, post hoc wurden wiederum paarweise parametrische Vergleiche mithilfe von T-Statistiken berechnet.

Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt ( $F(2,78) = 11.03, p = .000$ ) und damit ein signifikanter Innersubjekteffekt ( $F(2) = 10.68, p = .000$ ).

Signifikante positive Veränderungen (Nennungen wurden mehr) zeigten sich von  $t_1$  auf  $t_2$  ( $p = .002$ ) und von  $t_1$  auf  $t_3$  ( $p = .000$ ), nicht aber von  $t_2$  auf  $t_3$ .

H1<sub>3</sub> Praxislehrpersonen kennen nach einem Ausbildungsseminar die Bedeutung von Beobachtungsfehlern für die Aussagekraft von Beobachtungen besser als vor dem Seminar.

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Antworten der Besuchsschullehrer/innen auf Frage 1.2 in Teil D des Beobachtungsbogens analysiert. Es wurde berechnet, ob sich die Summe der genannten Kriterien für die Subskala D12 (Fehler, die zu vermeiden sind) signifikant verändert hat. Dies wurde mithilfe von Repeated Measures ANOVAs geprüft, post hoc wurden paarweise parametrische Vergleiche mithilfe von T-Statistiken angestellt.

Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt über die 3 Zeitpunkte  $F(2,81) = 17.76$  ( $p = .000$ ). Paarweise Vergleiche zeigten ein signifikantes Wachstum der genannten Kriterien zwischen  $t_1$  und  $t_2$  ( $t(83) = 5.81, p = .000$ ).

Die Auswertung zur Nennung der Beobachtungsfehler zeigt folgendes Ergebnis: Zu Zeitpunkt 1 wurde von mehr als 10% der BSL *logische Fehler / eigene Theorie* genannt (15.9%), alle anderen Beobachtungsfehler wurden von weniger als 10% der befragten BSL angeführt. Nach der Intervention wurden die Fehler *logische Fehler / eigene Theorie*, *Sympathie / Antipathie*, *Vorurteile / Vorinformationen* und *Fehlattri-bution* von mehr als 10% der befragten BSL angeführt (33.3%, 17.2%, 11.5% und 10.3%). Zu Zeitpunkt 3 (follow up) waren es die Fehler *Haloeffekt*, *logische Fehler/eigene Theorie*, *Sympathie/Antipathie* und *Vorurteile/Vorinformationen*, die von mehr als 10% der befragten BSL angeführt wurden (12.6%, 26.4%, 16.5% und 14.3%).

Die Fehler *erster oder letzter Eindruck*, *unkritische Zustimmung*, *Tendenz zur Mitte*, *Bezugsnorm* oder *Stereotype* wurden zu keinem Zeitpunkt von mehr als 10% der befragten Lehrpersonen genannt.

H1<sub>4</sub> Praxislehrpersonen verändern nach einem Ausbildungsseminar die Vorgehensweise bei der Unterrichtsnachbesprechung, sie kennen mehr Kriterien als vor dem Seminar.

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Antworten der Besuchsschullehrer/innen auf Frage 1.4 in Teil D des Beobachtungsbogens analysiert. Es wurde berechnet, ob sich die Summe der genannten Kriterien für die Subskala D14 signifikant verändert hat. Dies wurde mithilfe von Repeated Measures ANOVAs geprüft, post hoc wurden paarweise parametrische Vergleiche angestellt.

Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt ( $F(2,63) = 5.63$ ,  $p = .006$ ) und ein signifikanter Innersubjekteffekt ( $F(2) = 4.68$ ,  $p = .015$ ). Die paarweisen post hoc Einzelvergleiche zeigen signifikante Veränderungen von t1 auf t2 ( $t(72) = 3.17$ ,  $p = .002$ ) und von t1 auf t3 ( $t(65) = 2.76$ ,  $p = .008$ ).

Zur Überprüfung der Hypothese H1<sub>4</sub> wurden neben den Praxislehrpersonen auch 10 Studierendenpaare untersucht, die bei einer Praxislehrerin ihr Praktikum absolvierten, die in der Mitte ihres Ausbildungssemesters ihre eigene Ausbildung zur Praxislehrperson fortsetzte. Die Datenerhebung erfolgte mittels Nachbesprechungsproto-

kollen. Die Studierendenpaare gaben Angaben zu Unterrichtsnachbesprechungen und deren möglichen Veränderungen im Laufe des Semesters.<sup>424</sup> Die Daten wurden mit Microsoft Office Excel 2007 ausgewertet und zeigen, dass von zehn Praxispaaren sieben angeben, dass in ihren Nachbesprechungen das Thema *Was ist guter Unterricht* thematisiert wurde und sechs von zehn Praxispaaren gibt an, dass sich im Laufe des Semesters die Vorgehensweise bei der Unterrichtsnachbesprechung verändert hat. Betrachtet man die Praxispaare, die Veränderungen in der Unterrichtsnachbesprechung wahrgenommen haben, so sind 60% der Veränderungen in der Variation der Nachbesprechungsmethoden zu finden, die Hälfte der Befragten hat dazu mehr Theoriebezug in den Nachbesprechungen wahrgenommen.

**Zusammengefasst zeigt sich, dass nach einer entsprechenden Schulung mehr Praxislehrpersonen die Unterrichtskriterien Strukturiertheit, Individualisierung / Differenzierung, Motivation und Klassenführung als wichtige Einflussgröße auf den Lernerfolg erkennen. Jedoch sind es am Ende des Untersuchungszeitraums trotz dieser Steigerung nur 27% der Untersuchungsteilnehmer/innen, die das Kriterium Klassenführung als wichtigste Einflussgröße auf den Lernerfolg nennen. Wichtig in Bezug auf die Methodenvielfalt ist den Praxislehrpersonen, dass die Studierenden ein Repertoire an Methoden zur Verfügung haben und dieses Wissen unterrichtsadäquat einsetzen können. Eine Verbesserung gibt es auch im Wissen, wie der Unterrichtsauftritt einer Studentin/eines Studenten betrachtet wird und im Wissen über Beobachtungsfehler. Nach einem Ausbildungsseminar verändern die Praxislehrpersonen ihre Vorgehensweise bei der Unterrichtsnachbesprechung, was auch sechs von zehn Studentinnenpaare wahrgenommen haben. Die Veränderungen betreffen vor allem die Nachbesprechungsmethoden.**

### 12.2.2 Datenanalyse zu Hypothese 2

**H2 Das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.**

Die zugrundeliegenden statistischen Hypothesen lauten:

---

<sup>424</sup> Die Vorlage des dazu eingesetzten Nachbesprechungsprotokolls befindet sich im Anhang.

H2<sub>1</sub> Praxislehrpersonen weichen in ihrer Beobachtung der Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt vor der Schulung vom Expertinnen-/Expertenrating ab, nach der Schulung gleichen Sie sich an.

Es wurden drei Expertinnen-/Expertengruppen<sup>425</sup> gebeten, den Beobachtungsbogen auszufüllen und gemeinsam ein Expertinnen-/Expertenrating abzugeben. Um diese Hypothese zu prüfen wurden die Ratings der Praxislehrpersonen mit jenen der Expertinnen/Experten mithilfe von T-Tests auf Einzelitemebene verglichen. Es wurde der Anteil jener Items, bei welchen es keinen praktisch relevanten Unterschied gab mit der Gesamtzahl der Items in Beziehung gesetzt.

Der Prozentsatz der *Übereinstimmungen* zwischen den BSL und den Expertinnen/Experten stieg in Teil A des Beobachtungsbogens von 62% (Vorher-Messung) auf 69% (Follow Up).

In Teil B gab es zwischen Praxislehrpersonen und Expertinnen/Experten schon vor dem Training nur in einem Fall eine signifikante Abweichung (B3.7 – Anderes), die aber darauf zurückzuführen sein dürfte, dass die Kategorie „Anderes“ eine reine Restkategorie ist und keinen definierten Bereich umfasst, es zeigte sich keine signifikante Veränderung.

Die Übereinstimmung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden war zu Beginn der Studie 53% (in 53% der Fälle gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Studierendenrating und dem Praxislehrpersonenrating in den Fragebogenteilen A und B).

H2<sub>2</sub> Ausbildungsseminare verändern das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen zu den Unterrichtsmerkmalen Strukturiertheit und Methodenvielfalt nachhaltig zum Positiven.

Um diese Hypothese zu prüfen wurden für die Praxislehrpersonen Repeated Measures ANOVAs für die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien gerechnet. Post Hoc wurden im Fall eines signifikanten Haupteffekts entsprechende paarweise Vergleiche analysiert.

---

<sup>425</sup> Der Begriff *Expertin/Experte* wurde bereits unter Punkt 9.1 festgelegt

Signifikante Zwischensubjekteffekte zeigten sich auf den Variablen Strukturiertheit ( $F(2) = 3.92$ ,  $p = .028$ ), Klarheit ( $F(2) = 12.05$ ,  $p = .000$ ) und Inszenierungstechniken ( $F(2) = 3.76$ ,  $p = .029$ ). [Greenhouse-Geisser-korrigiert]. Die Veränderungen waren in den Kombinationen  $t_1$ - $t_2$  und  $t_1$ - $t_3$  signifikant, das heißt, auch die Nachhaltigkeit ist gegeben ( $p = .003$  /  $p = .028$  Strukturiertheit;  $p = .000$  /  $p = .000$  Klarheit;  $p = .005$  /  $p = .016$  Inszenierungstechniken).

H2<sub>3</sub> Durch Ausbildungsseminare kommen Praxislehrpersonen zu einheitlicheren Beobachtungen der Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt.

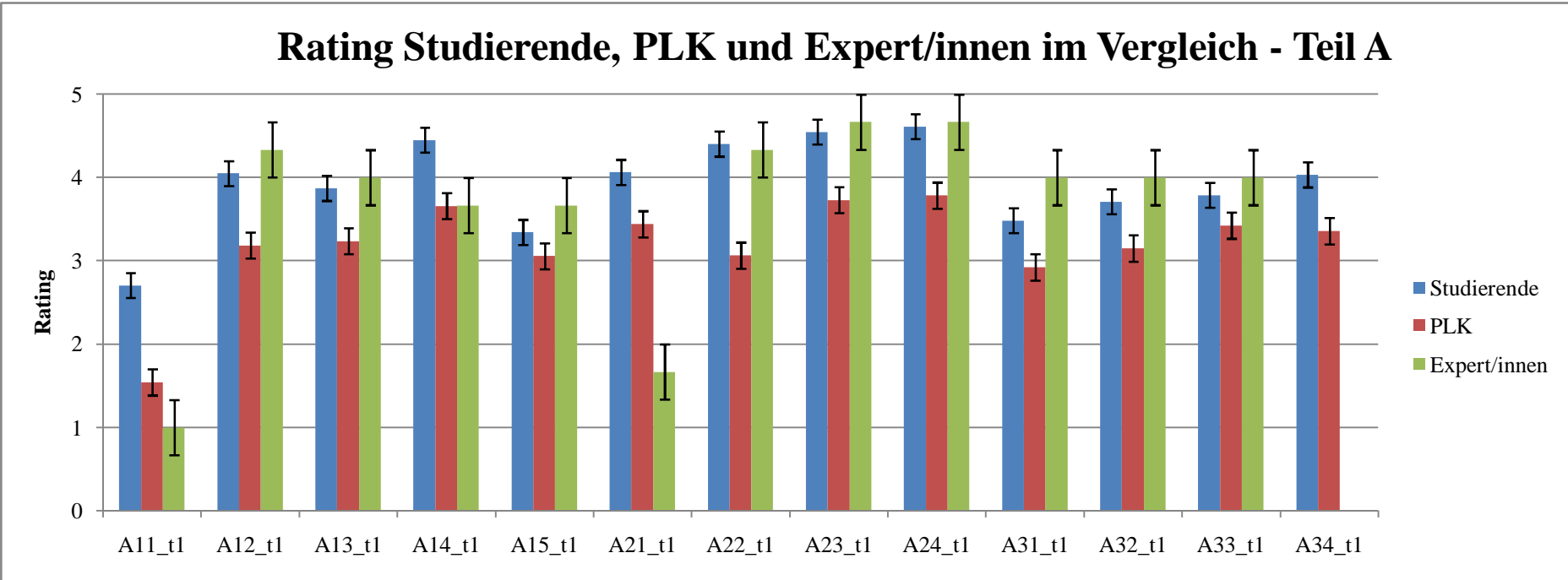
Um diese Hypothese zu prüfen wurden die Varianzen zwischen den Zeitpunkten deskriptiv und auch inferenzstatistisch verglichen.

Deutliche und signifikante ( $p < .05$ ) Rückgänge der Varianz konnten bei den Faktoren Strukturiertheit, Klarheit und Regeln von  $t_1$  auf  $t_2$  beobachtet werden (Tabelle). Die Varianzen der anderen Faktoren gingen nicht merklich zurück und werden daher an dieser Stelle nicht angeführt.

**Tabelle 28:** Varianzenvergleiche zu Hypothese H2<sub>3</sub>

	<b>Strukturiertheit</b>	<b>Klarheit</b>	<b>Regeln</b>
t1	1,164	1,022	1,141
t2	,986	,987	,991
t3	,988	,990	,998

Nachstehende Grafiken visualisieren die Ratings der Studierenden, der Praxislehrpersonen und der Expertinnen und Experten zum Messzeitpunkt 1 auf Einzelitembasis. Die daran anschließenden Grafiken zeigen die Ratings der Studierenden, der Praxislehrpersonen und der Expertinnen und Experten, nachdem die Praxislehrpersonen eine Schulung im Rahmen ihrer Ausbildung durchlaufen haben. Die Studierenden und die Expertinnen und Experten haben diese Schulung nicht absolviert.





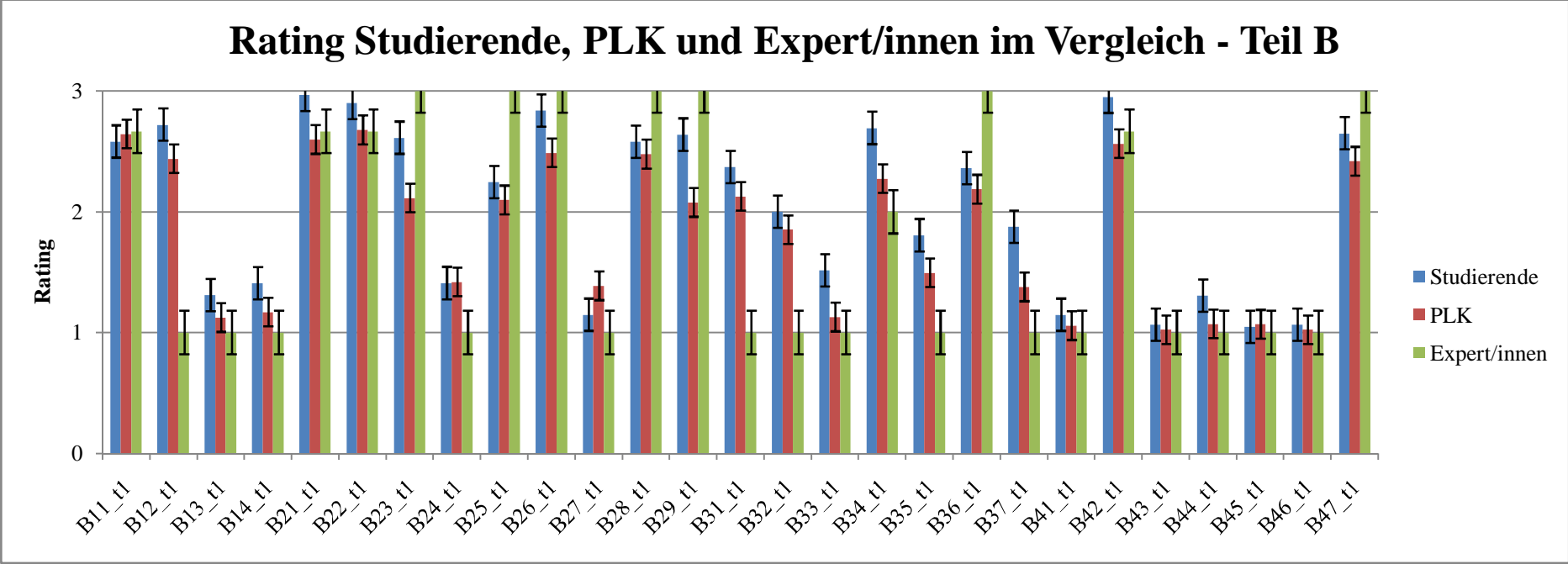
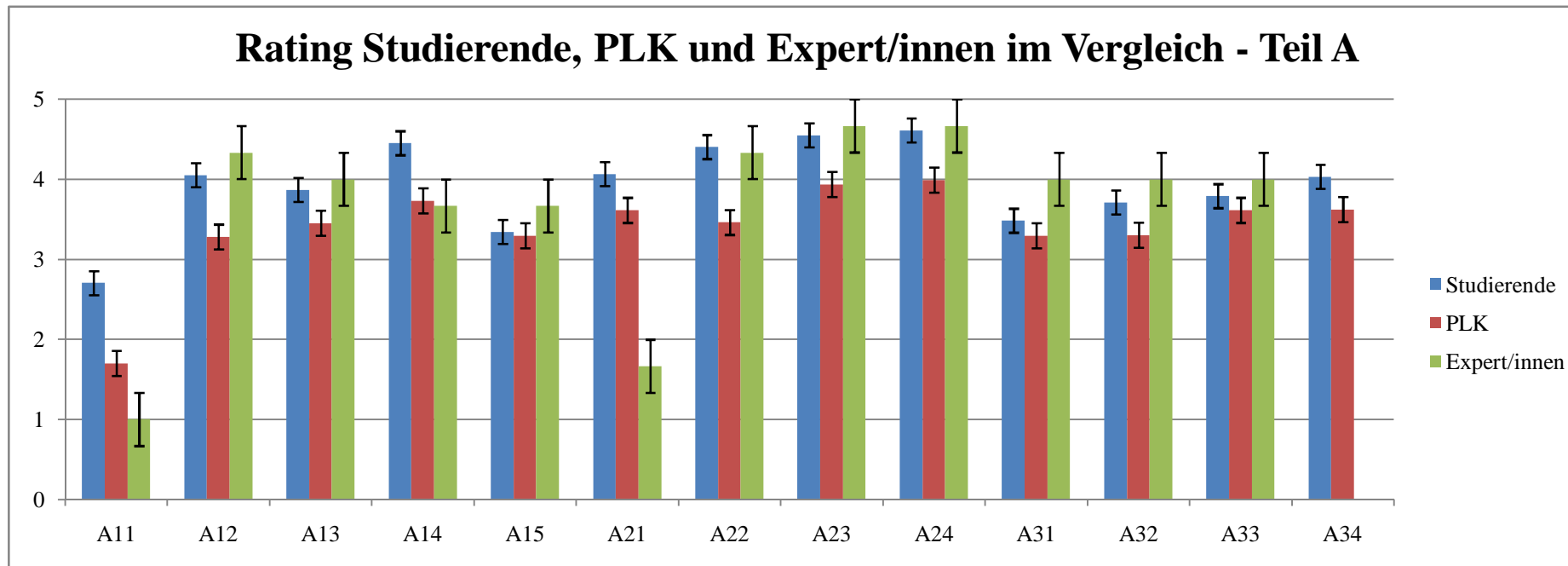


Abbildung 8: Grafische Darstellung der Ratings Fragebogen Teile A und B zum Messzeitpunkt 1



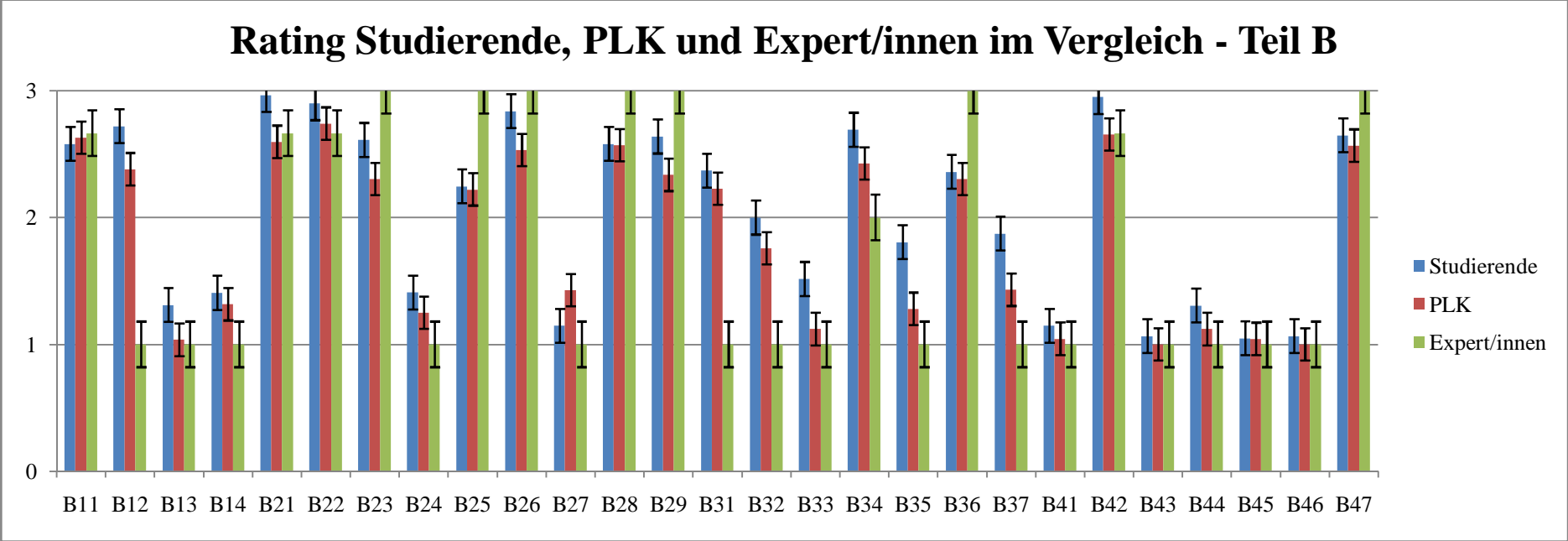


Abbildung 9: Grafische Darstellung der Ratings Fragebogen Teile A und B zum Messzeitpunkt 2

**Die Übereinstimmung bei der Betrachtung des Unterrichtsauftritts einer Studentin liegt beim Unterrichtsmerkmal Strukturiertheit zwischen Expertinnen/Experten und Praxislehrpersonen in Ausbildung bei 62% vor der Schulungsmaßnahme und steigt danach auf 69%. Eine fast hundertprozentige Übereinstimmung gibt es bei der Betrachtung des Unterrichts unter dem Gesichtspunkt Methodenvielfalt. Anhaltend nachhaltige Veränderungen zeigen sich, wenn Praxislehrpersonen den Unterrichtsauftritt von Studierenden unter dem Blickwinkel Strukturiertheit, Klarheit und Inszenierungstechniken betrachten. Lediglich bei den Faktoren Strukturiertheit und Klarheit kommen die Praxislehrpersonen nach einer Schulungsmaßnahme zu einheitlicheren Beobachtungen.**

### **12.2.3 Datenanalyse zu Hypothese 3**

**H3 Dienstjahre, Zusatzausbildungen, der Einsatz in der Studierendenausbildung, die Schulart und Erfahrung zu wissenschaftlicher Beobachtung stehen in einem statistischen Zusammenhang zum Erkennen von Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin.**

Die zugrundeliegenden statistischen Hypothesen lauten:

H3<sub>1</sub> Praxislehrpersonen nehmen die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig von ihrer Berufserfahrung, der Schulart, in der sie unterrichten, ihren Zusatzausbildungen sowie ihrem Einsatz in der Studierendenausbildung wahr.

Um diese Hypothese zu prüfen wurden aus dem Datensatz alle Praxislehrpersonen gefiltert. Die Berufserfahrung wurde über die Variable *Dienstjahre* auf einer 3-stufigen Skala (1= weniger als 5 Jahre, 2= 5 - 15 Jahre, 3= mehr als 15 Jahre) erfasst. Um zu prüfen, ob die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig von ihrer Berufserfahrung wahrgenommen werden oder nicht, wurde eine mehrfaktorielle Varianzanalyse über die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum Zeitpunkt t1 (vor der Schulungsmaßnahme) berechnet (MANOVA), mit *Dienstjahre* als unabhängige Variable und den oben genannten Faktoren als abhängige Variablen.

## Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt mit  $F(14,58) = 1.88$  ( $p = .047$ ). Die Varianzen waren auf allen abhängigen Variablen mit Ausnahme von Sozialformen und Medien homogen. Signifikante Zwischensubjekteffekte finden sich auf den Faktoren Klarheit ( $F(2) = 5.70$ ,  $p = .007$ ) und Vortrag ( $F(2) = 5.88$ ,  $p = .006$ ) und zwar zwischen den Gruppen 1 und 3 ( $p = .008$  bei Klarheit beziehungsweise  $p = .038$  bei Vortrag) und zwischen den Gruppen 2 und 3 ( $p = .031$  bei Vortrag) [Scheffé].

Die Berufserfahrung spielt also bei diesen Faktoren (Klarheit, Vortrag) eine Rolle, es zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen.

Um zu überprüfen, ob die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig von der Schulart (VS, HS, ASO, sonstige) wahrgenommen werden oder nicht, wurde eine mehrfaktorielle Varianzanalyse über die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum Zeitpunkt  $t_1$  (vor dem Training) berechnet (MANOVA) mit Schulart als UV und den oben genannten Faktoren als abhängige Variable.

Es ergab sich kein signifikanter Haupteffekt:  $F(21,87) = 1.42$  ( $p = .132$ ). Die Schulart spielt also bei diesen Faktoren keine Rolle, es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Um zu prüfen, ob die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig von den Zusatzausbildungen (Universitätsabschluss, Kurse, sonstiges) wahrgenommen werden oder nicht, wurde eine mehrfaktorielle Varianzanalyse über die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum Zeitpunkt  $t_1$  (vor dem Training) berechnet (MANOVA) mit Zusatzausbildungen als UV und den oben genannten Faktoren als AVs.

Es ergab sich kein signifikanter Haupteffekt:  $F(28,116) = 1.13$  ( $p = .316$ ). Zusatzausbildungen spielen also bei diesen Faktoren keine Rolle, es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Um zu prüfen, ob die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt unabhängig vom Einsatz in der Studentenausbildung wahrgenommen werden oder nicht, wurde eine mehrfaktorielle Varianzanalyse über die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zeitpunkt  $t_1$  (vor dem Training) berechnet (MANOVA) mit Einsatz in der Studentenausbildung als UV und den oben genannten Faktoren als AVs.

Es ergab sich kein signifikanter Haupteffekt:  $F(7,29) = .360$  ( $p = .918$ ). Der Einsatz in der Studentenausbildung spielt also bei diesen Faktoren keine Rolle, es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

H3<sub>2</sub> Studierende des 1. Semesters der Lehrer/innenausbildung erkennen im Unterrichtsauftritt einer Studentin die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt weniger als Praxislehrer/innen.

Um diese Hypothese zu prüfen wurde mittels MANOVA berechnet, ob es Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt. UV war hier die Gruppenvariable, AV die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum Zeitpunkt  $t_1$ . Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt mit  $F(7,64) = 8.07$  ( $p = .000$ ). Signifikante Zwischensubjekteffekte zeigten sich auf allen Faktoren mit Ausnahme des Faktors Medien ( $F(1) > 8.32$ ,  $p < .004$ ).

Es zeigt sich demnach, dass es in fast allen Bereichen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen in der Beobachtung (im Erkennen) gibt.

H3<sub>3</sub> Die Beobachtungserfahrung hat einen signifikanten und positiven Einfluss auf das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen.

Um diese Hypothesen zu prüfen wurde mittels Varianzanalyse geprüft, ob die Beobachtungserfahrung (dichotom) das Beobachtungsverhalten (Struktur und Methodenvielfalt) der Praxislehrer/innen beeinflusst. Es wurde zusätzlich die Variable Dienstjahre einberechnet, um mögliche Interaktionseffekte ausschließen zu können.

Es zeigte sich kein signifikanter Effekt von Beobachtungserfahrung ( $p < .05$ ) und auch keine signifikante Interaktion mit den Dienstjahren ( $p < .05$ ).

**Berufserfahrung spielt bei der Beobachtung des Unterrichtsmerkmals Strukturiertheit eine Rolle, bei der Beobachtung des Unterrichtsmerkmals Methodenvielfalt spielt Berufserfahrung keine Rolle. Keinen Einfluss hat die Berufserfahrung auf die Beobachtung der genannten Unterrichtsmerkmale. Keinen Ein-**

**fluss auf die Beobachtung der Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt haben die Schulart, in der die Praxislehrpersonen tätig sind, absolvierte Zusatzausbildungen oder ein Universitätsstudium und die Tatsache, dass die Praxislehrpersonen bereits Studierende in der Ausbildung betreuen.**

## 12.3 Interpretation der Ergebnisse

### 12.3.1 Interpretation der Ergebnisse zum Wissen von Praxislehrpersonen über Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung

H1 Das Wissen von Praxislehrpersonen zu Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.

Die statistische Hypothese H11 dazu wurde mittels Repeated Measures ANOVAs verglichen und Post Hoc mit parametrischen Paarvergleichen berechnet. Praxislehrpersonen brauchen für die Betreuung von Studierenden Wissen über die Wirksamkeit von Unterricht auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, um Studierenden unterrichtliches Geschehen erklären zu können. Übertragen auf die Praxisbetreuung deuten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass die Praxislehrpersonen nach einem Ausbildungsseminar ein größeres Wissen über die Qualitätsmerkmale von Unterricht haben als zuvor und die Hypothese kann somit in den Bereichen Strukturiertheit, Individualisierung, Motivation und Klassenführung bestätigt werden. Genauer betrachtet zeigt sich jedoch, dass besonders beim Unterrichtsmerkmal *Klassenführung* die Veränderung von t1 auf t2 von 8% auf 32% erfolgte und bei t3 wieder auf 27% gesunken ist. Forschungen von Helmke und Schrader sowie die SCHOLASTIK Grundschulstudie<sup>426</sup> erkennen die Unterrichtsmerkmale Klassenführung sowie Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichts als jene Merkmale, die in allen Untersuchungen positive Effekte auf die Schüler/innenleistungen aufweisen. Vor diesem Hintergrund kommt der Tatsache, dass in der ersten Untersuchung nur 8% der Untersuchungsgruppe Klassenführung als Kriterium für guten Unterricht nennen, besondere Bedeutung zu und wirft die Frage auf,

---

<sup>426</sup> vgl. Helmke & Schrader, 1993; Weinert & Helmke, 1997 sowie Punkt 2.4.10 dieser Arbeit

ob Lehrkräfte wissen müssen, was sich besonders wirksam auf den Lernerfolg auswirkt oder ob sie aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen und ihres Praxiswissen intuitiv im Klassenzimmer das Richtige machen. Die Autorin sieht Diskussionen, die regelmäßig bei der Veröffentlichung von Daten aus Bildungsstudien, wie zum Beispiel PISA und TIMSS aufflammen als Bestätigung, dass Handlungsbedarf in Hinblick auf Wissen über Unterrichtsqualität und daraus folgendem Lehrer/innenhandeln besteht. Besonders die in letzter Zeit häufig auftretenden Rufe, die auf das schlechte Niveau von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen hinweisen, müssen ernst genommen werden und sind auch ein Denkanstoß in Richtung Wissen über Unterrichtsqualität und dementsprechendes Handeln.<sup>427</sup> Da nur 8% der Praxislehrpersonen vor einer entsprechenden Schulung das Qualitätsmerkmal *Klassenführung* als wichtige Einflussgröße auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nennen liegt auch bei vorsichtiger Interpretation die Vermutung nahe, dass Unterrichtshandeln wenig von wissenschaftlichen Befunden geleitet wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Modelle, die nicht unmittelbar in die Praxis übertragen werden können, sich nicht im Wissen von Lehrkräften abbilden und somit nicht handlungsleitend werden.

Für verpflichtend stattfindende Feedbackgespräche in der Schulpraktischen Ausbildung muss der Unterrichtsauftritt der Studierenden beobachtet werden, was das Wissen über Grundlagen und Phänomene wissenschaftlicher Beobachtung erfordert. Für Oser<sup>428</sup> gehört die Fähigkeit, den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten, um differenzierte Rückmeldung geben zu können, zum Professionswissen einer Lehrkraft. Die Hypothese kann in Bezug auf das Wissen über wissenschaftliche Beobachtung verifiziert werden. Es zeigt sich nach der entsprechenden Schulung in den Nachfolgeuntersuchungen ein signifikanter Zuwachs im Wissen über Beobachtungsfehler. Sind zum ersten Untersuchungszeitpunkt nur beim Wahrnehmungsfehler *logischer Fehler / eigene Theorie* mehr als 10% der Nennungen auf diesen Wahrnehmungsfehler gefallen und alle anderen Nennungen blieben unter 10%, so veränderte sich dieses Wissen nach der Schulung beim Untersuchungszeitpunkt 2. Es fielen 33.3% der Nennungen auf *logischer Fehler / eigene Theorie*, 17.2% auf *Sympathie / Antipathie*. Zum Untersuchungszeitpunkt 3 sind die Werte auf

---

<sup>427</sup> Entsprechende Medienberichte, finden sich unter anderem in *Die Welt* am 23.4.2013, *Kurier*, 8.10.2013, *Wiener Zeitung*, 3.12.2013, *Der Standard*, 9.7.2014

<sup>428</sup> Oser, 2001, S. 230f



26.4% und 16.5% gesunken. Auch hier hat die Schulung eine nachhaltige Veränderung gebracht, allerdings ist ebenso wie im Bereich der Unterrichtsqualität der Ausgangswert so niedrig, dass die Daten einer intensiven Betrachtung bedürfen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die in den Praxislehrer/innenkursen angebotenen Nachbesprechungsmethoden angenommen und in der Praxis eingesetzt werden und lassen den Schluss zu, dass die Praxislehrpersonen Ausbildungsinhalte, die sie eins zu eins in der eigenen Praxis umsetzen können, besser annehmen als theoretische Modelle, die als Hintergrundwissen für das eigene Handeln dienen können, jedoch nicht unmittelbar in der Praxis anwendbar sind. Die Umsetzung des Konzeptes *Reflexives Praktikum*, wie es die PH Salzburg für die Arbeit mit Studierenden vorsieht, kann aus den Ergebnissen nicht gesehen werden. Das Ergebnis zeigt auch, dass Rückmeldegespräche in den Schulpraktischen Studien kaum theoriegeleitet durchgeführt werden.<sup>429</sup> Metastudien von Stronge und Hindmean deuten darauf hin, dass zu Lehrer/innenkompetenzen auch die Fähigkeit zur detaillierten Beobachtung gehört.<sup>430</sup> Geht man davon aus, dass Lehrkräfte die Fähigkeit zur detaillierten Beobachtung besitzen und Unterrichtssituationen analysieren können, bedingt diese Forderung das Wissen, wie professionelle Beobachtung stattzufinden hat. Zur Beobachtungskompetenz gehören, wie in Kapitel 4.5 dargestellt, auch das Wissen über mögliche Beobachtungs- und in Folge Beurteilungsfehler. Beobachten Praxislehrpersonen den Unterrichtsauftritt von Studierenden, so begünstigt das Wissen über die Fehlerquellen bei der Beobachtung, dass eine objektivere Beobachtung stattfinden kann und die Beobachtungsdaten als Basis für ein konstruktives Feedbackgespräch dienen können. Die aus der Untersuchung gewonnene Erkenntnis, dass Praxislehrpersonen ein geringes Wissen über das Vorhandensein von Fehlerquellen bei der Beobachtung haben, lassen die Interpretation zu, dass Beobachtung zwar als eine Hauptaufgabe in der Praxisbetreuung angesehen werden kann, die Lehrkräfte dieses Wissen jedoch nicht für die Praxisbetreuung mitbringen und erst in der Praxislehrer/innenausbildung erwerben müssen. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit den Erkenntnissen aus der ersten PISA-Studie<sup>431</sup>, bei der dringender Handlungsbedarf im

---

<sup>429</sup> vgl. Niggli, Gerteis & Gut, 2008; Schüpbach, 2007

<sup>430</sup> Stronge, 2007; Stronge und Hindmean, 2003 in Päßler et al., 2011, S. 646

<sup>431</sup> vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider ...Weiß, 2001

Bereich der systemischen Beobachtungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern geortet wurde.

### **12.3.2 Interpretation der Ergebnisse zum Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen**

H2 Das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen verändert sich nachhaltig nach einem Ausbildungsseminar für Praxislehrpersonen.

Die statistische Hypothese H2<sub>2</sub> wurde mittels Repeated Measures ANOVAs für die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien gerechnet und anschließend bei signifikanten Haupteffekten paarweise verglichen. Es zeigt sich, dass es bei den Faktoren Strukturiertheit, Klarheit und Inszenierungstechniken nachhaltige Veränderungen vom Untersuchungszeitpunkt t1 auf den Untersuchungszeitpunkt t2, aber auch vom Untersuchungszeitpunkt t1 auf den Untersuchungszeitpunkt t3 gibt. Der Vergleich der Ratings der Untersuchungsgruppe mit den Ratings der Expertinnen-/Expertengruppen zeigt zum Untersuchungszeitpunkt 1 im Fragebogenteil A eine 62%ige Übereinstimmung und steigt bei der Folgemessung auf eine 69%ige Übereinstimmung. Die von Rost<sup>432</sup> geforderte Rater/innenübereinstimmung von 80% wird auch nach der Schulung nicht erreicht. Anders ist die Übereinstimmung im Fragebogenteil B, die eine nahezu idente Bewertung zeigt. Für die statistische Hypothese H2<sub>3</sub> zeigen die Varianzvergleiche deutliche Rückgänge bei den Faktoren Strukturiertheit, Klarheit und Regeln vom Untersuchungszeitpunkt t1 auf den Untersuchungszeitpunkt t2. Die Untersuchungsteilnehmer/innen nähern sich bei den genannten drei Faktoren in ihren Bewertungen an, bei den anderen Faktoren erfolgt diese Annäherung nicht. Die Hypothese H2 kann somit nur teilweise bestätigt werden. Fragebogen Teil B kann als niedrig inferentes Ratingverfahren eingestuft werden. Wie in Punkt 4.4 beschrieben, bedürfen niedrig inferente Ratingskalen keiner weiteren Interpretation und so lässt sich die hohe Übereinstimmung zwischen Expertinnen/Experten und Untersuchungspersonen sowie auch innerhalb der Untersuchungsgruppe erklären. Hoch inferente Ratingskalen, wie in Fragebogen Teil A sind nicht nur auf Sichtstruktur ausgelegt, sondern verlan-

---

<sup>432</sup> vgl. Rost, 2007, S. 76

gen die Einschätzung der Situation durch die Beobachterin/den Beobachter. Die von Meyer<sup>433</sup> dargestellten zwei Ursachen unterschiedlicher Ergebnisse – ungenaue Indikatoren und ungeschulte Beobachter/innen – können, wie in der Fußnote in Punkt 5.4 beschrieben, ausgeschlossen werden. Beachtung muss auch die von Bortz & Döring beschriebene Testverfälschung finden.<sup>434</sup> Demnach wissen die Untersuchungsteilnehmer/innen, dass sie mit der Fragebogenbearbeitung auch etwas von sich selbst preisgeben. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Praxislehrpersonen den Unterrichtsauftritt der Studentin besonders kritisch betrachtet haben, um ihre eigenen Fähigkeiten hervorzuheben. Die Übereinstimmung der Beurteilung hängt auch davon ab, welche Vorstellung von Unterricht die einzelnen Rater/innen haben und welches entsprechende Kriterium sie anlegen. Geht man, wie in Kapitel 6 – Überzeugungen und Subjektive Theorien im Lehrer/innenhandeln – beschrieben davon aus, dass die Überzeugungen von Lehrkräften eine handlungsleitende Funktion haben und Handlungsstrukturen abbilden, die sich im bisherigen (Berufs)Leben bewährt haben und worauf sie vertrauen können, so dürfen die gewonnenen Daten vorsichtig auch dahingehend interpretiert werden.<sup>435</sup> Subjektive Theorien geringer Reichweite leiten das Handeln der Lehrpersonen besonders dann, wenn unter Druck schnell reagiert werden muss. Dieser Umstand ist bei der Bearbeitung von Rating-skalen durchaus gegeben. Jede Lehrperson hat ihre eigene Vorstellung, wie Unterricht stattfinden soll und bewertet unter Druck möglicherweise den Lehrauftritt einer Studentin nicht nach theoretischen Gesichtspunkten, sondern nach eigener Überzeugung. Betrachtet man die Wahrnehmung von Strukturiertheit von Unterricht nach den fünf Bestandteilen von Subjektiven Theorien nach König und Zedler<sup>436</sup>, so ist ein fragender Blick für eine Praxislehrerin der Ausdruck von Unsicherheit und für die andere die Aufforderung zur Antwort. Die Autorin weiß, dass diese Interpretation der Daten sich nur auf die theoretische Ausarbeitung der Subjektiven Theorien stützt, da diese in der Untersuchung nicht erhoben wurden.

---

<sup>433</sup> vgl. Meyer, 2007, S. 7

<sup>434</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 231ff

<sup>435</sup> Da die Subjektiven Theorien nicht explizit erhoben wurden, ist diese Aussage als reine Interpretation zu sehen.

<sup>436</sup> vgl. König & Zedler, 2007, S. 157 sowie Punkt 6.2 dieser Arbeit

Bei der Interpretation der Ergebnisse zu Hypothese 2 muss auf die Ergebnisse von Hypothese 1 zurückgegriffen werden. Beurteilungsfehler können Ratings beeinflussen. Wenn Praxislehrpersonen – wie in Hypothese 1 gezeigt – mangelnde Kenntnisse im Wissen über Beurteilungsfehler und die Merkmale der strukturierten Beobachtung nachgewiesen werden können, so kann dieser Mangel an Wissen das Ratingverhalten im Fragebogenteil A beeinflusst haben. Obwohl es „[...] ‚perfekte‘ Übereinstimmungen wohl nie geben wird“<sup>437</sup>, zeigen die Ergebnisse zu Hypothese 2, dass entsprechende Fortbildungen eine nachhaltige Verbesserung der Urteilsfähigkeit nach sich ziehen können. Diese Folgerung lässt sich aus den Forschungen von Hattie und Timperley et al.<sup>438</sup> aus dem Bereich der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen begründen. Nach Weinert & Schrader<sup>439</sup> müssen Lehrer/innendiagnosen während des Unterrichts nicht besonders genau sein. Der Lehrperson muss jedoch die Ungenauigkeit und die Vorläufigkeit ihrer Urteile bekannt sein und sie muss wissen, dass diese Urteile überdacht und überarbeitet gehören. Übertragen auf die Ratings der Praxislehrpersonen bedeutet das, dass sie sich bewusst sind, dass ihre Urteile eng verknüpft sind mit ihren eigenen Handlungen, Wertvorstellungen und Erwartungen. Neutrale Objektivität in der Bewertung durch Praxislehrerinnen und -lehrer kann nicht erreicht werden. Die permanente Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Wertmaßstäbe und das Wissen über mögliche Fehlerquellen ermöglichen in der Sicht auf das Studierendenhandeln eine begründete Auseinandersetzung mit dem eigenen Urteil und damit eine entwicklungsfördernde Arbeit mit den Studierenden und schützen vor der Absolutsetzung eigener Maßstäbe.

---

<sup>437</sup> Faßnacht, 1995, S. 162

<sup>438</sup> vgl. Hattie, 2013, 2009; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007

<sup>439</sup> vgl. Weinert & Schrader, 1986, S. 18f

### **12.3.3 Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang von Beobachtungsverhalten, Dienstjahren, Schulart, Zusatzausbildungen und Einsatz in der Studierendenausbildung**

H3 Dienstjahre, Zusatzausbildungen, der Einsatz in der Studierendenausbildung, die Schulart und Erfahrung zu wissenschaftlicher Beobachtung stehen in einem statistischen Zusammenhang zum Erkennen von Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin.

Um die statistische Hypothese H3 zu prüfen, wurde eine mehrfaktorielle Varianzanalyse über die Faktoren Strukturiertheit, Klarheit, Regeln, Sozialformen, Inszenierungstechniken, Vortrag und Medien zum Untersuchungszeitpunkt t1 berechnet. Als unabhängige Variable wurden Dienstjahre, Schulart, Zusatzausbildungen und Einsatz in der Studierendenausbildung verwendet, als abhängige Variable dienten die genannten Faktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass Praxislehrpersonen die Unterrichtsmerkmale Strukturiertheit und Methodenvielfalt abhängig von ihrer Berufserfahrung wahrnehmen. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Praxislehrpersonen, die weniger als fünf Dienstjahre aufweisen und der Gruppe mit mehr als 15 Dienstjahren beim Faktor Klarheit und beim Faktor Vortrag. Zwischen Praxislehrpersonen, die zwischen 5 und 15 Dienstjahren aufweisen und der Gruppe der Personen, die mehr als 15 Dienstjahre aufweist, zeigt sich ein signifikanter Unterschied beim Faktor Vortrag. Die Berufserfahrung spielt bei der Beobachtung der Faktoren Klarheit und Vortrag eine Rolle. Ob Praxislehrpersonen in unterschiedlichen Schulen unterrichten (dem geht eine unterschiedliche Ausbildung voraus), Zusatzausbildungen in Form von Kursen, Lehrgängen oder Universitätsstudien haben oder schon in der Studierendenausbildung eingesetzt sind, hat keinen Einfluss auf deren Ratingverhalten. Die statistische Hypothese H3<sub>1</sub> kann somit nur teilweise bestätigt werden. Ob es Unterschiede im Erkennen von Strukturiertheit und Methodenvielfalt zwischen Praxislehrer/innen und Studierenden gibt, wurde mittels MANOVA berechnet, wobei die unabhängige Variable die Gruppenvariable war und die abhängigen Variablen die bereits genannten Faktoren zum Untersuchungszeitpunkt t1. Erwartungsgemäß gibt es in fast allen Bereichen signifikante Unterschiede im Erkennen von Strukturiertheit und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin und die statistische Hypothese H3<sub>2</sub> kann somit bestätigt werden.

Die statistische Hypothese H<sub>3</sub> wurde mittels Varianzanalyse geprüft. Es zeigt sich, dass die Beobachtungserfahrung der Praxislehrpersonen keinen signifikanten Einfluss auf das Beobachtungsverhalten in Bezug auf die Unterrichtsmerkmale Strukturierung und Methodenvielfalt hat. Es gibt auch keine Interaktion mit den Dienstjahren und somit kann die Hypothese in diesem Bereich nicht bestätigt werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Praxislehrpersonen Struktur und Methodenvielfalt im Unterrichtsauftritt einer Studentin unabhängig von ihren Dienstjahren, ihren Zusatzausbildungen, wie Kursen oder Universitätsabschlüssen, unabhängig von der Schulart, in der sie unterrichten und unabhängig von ihrer Erfahrung mit wissenschaftlicher Beobachtung erkennen. Lediglich bei zwei Faktoren des Fragebogens ergibt die Berufserfahrung einen statistischen Zusammenhang zur Wahrnehmung von Struktur und Methodenvielfalt. Der Faktor Klarheit setzt sich, wie in Punkt 9.2 beschrieben, aus den Fragebogenbereichen A2.1 bis A2.4 zusammen und die Autorin tendiert in der Interpretation der Daten dazu, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen und ihrer eigenen Vorstellung, wie Unterricht zu gestalten ist, die Fragen dieses Bereiches auf der Ratingskala ankreuzen. Die Experten-Novizenforschung zeigt, dass Lehrkräfte mit weniger Dienstjahren sich von ihren Kolleginnen und Kollegen mit mehrjähriger Berufserfahrung in der Unterrichtswahrnehmung und damit einhergehend im Unterrichtshandeln unterscheiden.<sup>440</sup> Wie in Kapitel 5.6 beschrieben, ergeben Forschungen, die sich vorrangig mit dem Thema Berufserfahrung und Auswirkung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern befassen, sehr unterschiedliche Ergebnisse. Die Ergebnisse dieser Arbeit dürfen in Hinblick auf die Berufserfahrung nur äußerst vorsichtig interpretiert werden. Die Tatsache, dass die Berechnungen zu zwei Faktoren die Berufserfahrung als Einflussgröße auf das Beobachtungsverhalten festmachen, erlaubt keine Verallgemeinerung. Die Einzelauswertung des Items 2.1 zum Messzeitpunkt t<sub>2</sub> – lehreraktive und schüleraktive Unterrichtsphasen können klar unterschieden werden – ergibt zum Beispiel, dass das Expertinnen-/Expertenrating vom Praxislehrer/innenrating abweicht (siehe Abbildungen 8 und 9). Expertinnen/Experten und Praxislehrpersonen haben zu diesem Item eine andere Sichtweise. Die Subjektivität der Einschätzungen tritt hier besonders zu Tage.

---

<sup>440</sup> vgl. Bromme 1992; Berliner, 1992

## 13 Diskussion und Schlussbetrachtung

Im folgenden Abschnitt findet eine kritische Betrachtung der Untersuchungsergebnisse mit anschließenden Überlegungen zur weiteren Professionalisierung der Ausbildung der Praxislehrpersonen statt. Das Kapitel endet mit Empfehlungen für Anschlussstudien. Die kritische Betrachtung der Erhebungsmethode hat bereits in Kapitel 10 stattgefunden und wird hier nicht mehr expliziert dargestellt. Angemerkt wird aber, dass mit dem angewandten Testinstrument die im Theorieteil angeführten subjektiven Theorien nicht erhoben werden konnten und dies auch nicht beabsichtigt war. Eine entsprechende Erhebung bedarf differenzierterer Instrumente und wird als Anschlussforschung angestrebt.

Im Vordergrund der Erhebungen stehen Praxislehrpersonen als Begleiterinnen und Begleiter von Studierenden in der Schulpraktischen Ausbildung. Das Wissen von Praxislehrpersonen über Qualitätskriterien guten Unterrichts, das Wissen über Aspekte der Unterrichtsbeobachtung und die Anwendung dieses Wissens bei der Unterrichtsbeobachtung sowie die Möglichkeit, die genannten Aspekte professionell und nachhaltig zu schulen, stehen im Vordergrund der Analysen. Die einschlägige Fachliteratur zum Thema Beobachtungsverhalten und Wissen von Praxislehrkräften zeigt, dass dieser Forschungsbereich noch relativ unbearbeitet ist. Forschungen zur Wirksamkeit und zum Lernen in der Praxis nehmen zu,<sup>441</sup> der konkrete Blick auf die Praxisbegleiter/in und ihr Wissen und die Anforderungen an sie fehlt noch.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergeben kein eindeutiges Bild über das Beobachtungsverhalten der Praxislehrpersonen, zeigen aber, dass das Wissen über die Qualitätskriterien von Unterricht nur marginal vorhanden ist und durch entsprechende Schulungen ausgebaut werden kann.

Die aufgestellte Hypothese, dass Ausbildungsseminare das Wissen der Praxislehrpersonen zu Unterrichtsqualität und Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung nachhaltig verändern können, kann in den Qualitätsmerkmalen Strukturiertheit, Individualisierung, Motivation und Klassenführung sowie in Bezug auf das Wissen über wissenschaftliche Beobachtung bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die

---

<sup>441</sup> vgl. Fraefel, 2011; Futter & Staub, 2008; Hascher, 2006; Felten, 2005

durchgeführten Schulungsmaßnahmen in diesen Fällen als nachhaltig angesehen werden können. Könnte man bei Beginn der Schulung von einem höheren Wissensstand zu den Themenbereichen Unterrichtsqualität und wissenschaftliche Beobachtung ausgehen, würden sich die Ergebnisse vermutlich auch nach oben verlagern. Hieraus ergeben sich konkrete Ansatzpunkte für die Ausbildung von Lehrkräften bereits im Studium als auch für die Ausbildung zur begleitenden Praxislehrperson.

Die Annahme in Hypothese H2, dass sich das Beobachtungsverhalten von Praxislehrpersonen nach einem Ausbildungsseminar nachhaltig verändert, kann nur teilweise bestätigt werden. Die Ergebnisse zu Hypothese 2 zum Beobachtungsverhalten und der Einschätzung des Unterrichtsauftritts einer Studentin nach einer Schulungsmaßnahme zeigen, dass niedrig inferente Items um vieles einfacher zu bewerten sind als hoch inferente Items, die zusätzlich der Interpretation bedürfen. Die Einschätzung von Leu<sup>442</sup>, dass Beobachtungsinstrumente für Menschen in pädagogischen Berufen nützlich sind, sie jedoch gute Kenntnisse über den Umgang mit den Instrumenten und entsprechendes Wissen über Beobachtungsfehler brauchen und dazu mit entsprechenden Theorien für die begründete Interpretation des eigenen Urteils ausgestattet sein müssen, kann die Autorin aufgrund ihrer Analysen nur unterstreichen. Die Bedeutsamkeit der Fort- und Weiterbildung und der intensive Austausch der Fortbildungsteilnehmer/innen ergeben sich aus den Ausführungen. Die kritische Analyse der Einzelitemauswertungen<sup>443</sup> zeigt, dass es zwar durchaus Veränderungen im Beobachtungsverhalten von Untersuchungszeitpunkt t1 auf Untersuchungszeitpunkt t2 (nach der Schulung) gibt, die von Stürmer<sup>444</sup> erforschte Entwicklung der Beobachtungskompetenz jedoch nicht erreicht werden konnte. Deutlich zeigt sich das an der Tatsache, dass die Ratings der Praxislehrpersonen auch nach der Schulung deutlich von denen der Expertinnen/Experten abweichen. Die Schulungsmaßnahmen müssten längerfristiger anberaumt werden und auch die Bearbeitung der subjektiven Theorien beinhalten. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich durch die Wiederholung des Videobeispiels eine differenzierte Aufmerksamkeit bei den Untersuchungsteilnehmer/innen ergeben hat. Bei den Praxislehrpersonen zeigt sich besonders zum Untersuchungszeitpunkt t1 eine Tendenz zum Härte-

---

<sup>442</sup> vgl. Leu, 2006, S. 242

<sup>443</sup> siehe Abbildungen 8 und 9

<sup>444</sup> vgl. Stürmer, 2011 und Punkt 5.1 der Arbeit



Fehler.<sup>445</sup> Die Ergebnisse spiegeln die Schwierigkeiten und Probleme beim Einsatz von Ratingskalen

Die Annahme in Hypothese H3, dass es einen Zusammenhang von Beobachtungsverhalten mit Dienstjahren, Schulart, Zusatzausbildungen oder dem bereits erfolgten Einsatz in der Studierendenausbildung gibt, kann teilweise bestätigt werden. Die Berufserfahrung zeigt einen Einfluss bei einzelnen Faktoren auf das Beobachtungsverhalten. In welcher Schulart die Lehrkräfte unterrichten, ob sie Zusatzausbildungen oder einen Universitätsabschluss haben oder schon in der Studierendenbetreuung eingesetzt sind, spielt – betrachtet man die Ergebnisse der Analysen - keine Rolle und die Hypothese kann in diesem Bereich nicht bestätigt werden. Bestätigt werden kann die Hypothese jedoch darin, dass sich Praxislehrpersonen in ihrem Beobachtungsverhalten von Studierenden deutlich unterscheiden. Die Ergebnisse spiegeln die durchaus unterschiedlichen Ergebnisse aus der Experten-Novizenforschung.<sup>446</sup> Die Untersuchungsergebnisse bedeuten folglich für die Auswahl der Praxislehrpersonen, dass es von geringer Bedeutung ist, wie viele Dienstjahre diese haben oder ob sie weitere Qualifizierungen, wie zum Beispiel einen Universitätsabschluss vorweisen können. Das Beobachtungsverhalten – und die Rückmeldungen und Urteile der Praxislehrpersonen basieren auf Beobachtungen – bleibt davon weitgehend unbeeinflusst. Es drängt sich die Frage auf, was erfolgreiche Praxislehrpersonen auszeichnet. Diese Frage sollte in Anschlussstudien geklärt werden.

Als besonders relevant erscheint die Forderung nach der Hinterfragung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen in Hinblick auf die Begleitung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Die genannten Aspekte, begleitet von der motivierenden Unterstützung durch die Schulleitung und die damit einhergehende Intensivierung der Partnerschaft Hochschule und Ausbildungsschulen, sollen helfen, die pädagogische Meisterlehre zu ergänzen und zu hinterfragen und der gemeinsamen Weiterentwicklung Platz einzuräumen.

---

<sup>445</sup> vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 183 und Punkt 4.5 der Arbeit

<sup>446</sup> vgl. Alexander & Fuller, 2005; Rivkin et al., 2005, Campbell et al., 2004; Bromme, 1992; Berliner, 1992 sowie Punkt 5.6 der Arbeit. Die Vergleichbarkeit ist eingeschränkt, da sich genannte Studien mit dem Zusammenhang von Berufserfahrung und Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beschäftigen.

Die Frage, welches Wissen und welche Persönlichkeitsmerkmale Praxislehrpersonen aufweisen sollen, um Studierende professionell in ihrer schulpraktischen Ausbildung begleiten zu können, ist ebenso wichtig wie die Frage nach der *guten Lehrerin/dem guten Lehrer*. Die Persönlichkeitsmerkmale der idealen Lehrperson konnten bis jetzt nicht eindeutig ausgemacht werden. Im Bereich der Schulpraktischen Studien gibt es auch noch keine Übereinstimmung oder Forderung, was eine Praxislehrperson an Persönlichkeit, Wissen und Professionsverständnis für diese Tätigkeit mitbringen beziehungsweise erwerben soll. Entsprechende Forschungen konnten diese Frage noch nicht schlüssig beantworten, da das Forschungsgebiet noch klein ist und Forschungen sich mehr auf die Wirksamkeit der Schulpraktischen Ausbildung richten als auf die Person und das Wissen der Praxislehrperson. Studien von Schüpbach, Felten, Hascher und Moser zeigen die Bedeutung der Praxislehrperson für die Studierenden auf.<sup>447</sup> Bisher fehlen noch Möglichkeiten und Instrumente, die Kompetenzentwicklung von Praxislehrpersonen professionell und reliabel zu erfassen und rückzumelden.<sup>448</sup> Die vorliegende Studie ist ein kleiner Mosaikstein in der wachsenden Forschungslandschaft der Schulpraktischen Studien. Die mangelnde Festschreibung geforderten Wissens und Könnens von Praxislehrpersonen für die Praxisbetreuung verhindert die Vergleichbarkeit von Ausbildungskonzepten und die Erforschung von deren Wirksamkeit. Die Qualität der Schulpraktischen Ausbildung hängt maßgeblich von der Organisation der Praktika, den situativen Bedingungen und von den handelnden Personen ab. „Praktika können [aber] nicht als standardisierte Top-Down-Module konzipiert werden.“<sup>449</sup>

Im Rahmen der Debatte um die Schulpraktische Ausbildung, die derzeit in Österreich im Zuge der Neugestaltung der Ausbildungskonzepte zur Pflichtschullehrerin/zum Pflichtschullehrer stattfinden, erhebt sich die Forderung, abseits der laufenden Forschungen zum Stellenwert der Schulpraktischen Studien<sup>450</sup> sowie zur Lernwirksam-

---

<sup>447</sup> vgl. Schüpbach, 2007; Felten, 2005; Hascher & Moser, 1999

<sup>448</sup> Balzer, Bodensohn & Frey (2004) setzen mit dem Untersuchungsinstrument *Verbal* ein Zeichen gegen das Fehlen von Instrumenten und Möglichkeiten zur Messung der Kompetenzentwicklung in der Schulpraxis auf Ebene der Studierenden. Mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzung, Erhebung des Soll-Standes und Erarbeitung von Förderkonzepten für einzelne Studierende sowie der Möglichkeit der Rückmeldung an die ausbildende Universität greifen sie dieses Forschungsdesiderat auf der Ebene der Studentinnen und Studenten auf.

<sup>449</sup> Arnold et al., 2011, S. 219

<sup>450</sup> vgl. Denner, 2009; Hoppe-Graff, Schroeter & Flaggmeyer, 2008, Hascher & Moser, 1999

keit der Praktika<sup>451</sup> vermehrt Forschungen in Hinblick auf das Wissen und das Handeln der Praxislehrpersonen durchzuführen. Wenn die Wirksamkeit der Schulpraktischen Studien als stark abhängig von den Praxislehrpersonen angesehen werden kann, so sind Forschungen gerade in diesem Bereich zu intensivieren. Bedeutsam erscheint auch die Frage, wie wichtig theoretisches Wissen für die Begleitung von Studierenden im Praktikum ist. An den Pädagogischen Hochschulen in Österreich verläuft die theoretische und praktische Ausbildung der Studierenden parallel. Im Seminar können die praktischen Erfahrungen reflektiert werden. Inwieweit die Praxislehrpersonen auch theoretische Kompetenzen brauchen, damit diese Reflexion auch umgekehrt stattfinden kann, ist eine interessante Frage. Neuweg deutet die Antwort schon an: „Erfahrung ohne Begriffe bleibt blind, ... Begriffe ohne Erfahrung bleiben leer“. <sup>452</sup> Wichtig erscheint der Autorin, dass Praxisbetreuung nicht als beliebiges *Begleiten* angesehen wird, sondern als richtungsweisende, verantwortungsvolle Aufgabe, die eine starke Auswirkung auf den lernwirksamen Erfolg der Praktika hat. Daraus leitet sich die Forderung nach der Analyse ab, wie wirkmächtig und nachhaltig sich Haltungen und Einstellungen von Praxislehrpersonen auf das unterrichtliche Handeln von Studierenden niederschlagen.

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema Unterrichtsqualität und Beobachtung in den Schulpraktischen Studien bestätigt die Bedeutung der in Kapitel 3 beschriebenen Schulpraktischen Studien und erklärt und bekräftigt die herausragende Position der Praxislehrperson. Wie von Kreis und Staub<sup>453</sup> untersucht, geben Lehrkräfte ihr Wissen aus fachspezifischen Unterrichtscoachings an die Studierenden weiter. Übertragen auf die Ausbildung der Praxislehrpersonen lassen sich daraus und aus der vorliegenden Studie sowie aus den Forschungen zur Schulpraxis<sup>454</sup> folgende Überlegungen zur Professionalisierung der Ausbildung der Praxislehrpersonen ableiten:

- Den Schulpraktischen Studien wird in der Ausbildung an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen besondere Bedeutung beigemessen. Der bereits in Gang gesetzte Prozess zur Ausarbeitung eines neuen Curriculums im Zuge

---

<sup>451</sup> vgl. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006; Hascher et al., 2004

<sup>452</sup> Neuweg, 2004, S. 8f

<sup>453</sup> vgl. Kreis & Staub, 2011, S. 78

<sup>454</sup> siehe u.a. Denner, 2009; Schüpbach, 2007; Hascher, 2007; Hascher & Moser, 1999;

der *PädagogInnenbildung NEU*<sup>455</sup> sieht eine Neuplatzierung der Schulpraktischen Studien vor. Bei der Umsetzung des neuen Curriculums soll bereits in der Studierendenausbildung spezielles Augenmerk auf die Ausbildung einer fundierten Beobachtungskompetenz geachtet werden. Die Arbeit mit Unterrichtsvideos kann die Entwicklung eines professionellen Beobachtungs- und Reflexionsverhaltens unterstützen.

- Studierende reduzieren ihre Unterrichtsauftritte immer wieder auf eine Abfolge von Methoden. Praxislehrpersonen sollen angeregt werden, in der Arbeit mit den Studierenden den Fokus auf wirksame Merkmale des Lehrens und Lernens zu legen.<sup>456</sup>
- Bereits in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen soll auf das Thema der Subjektiven Theorien intensiv Bezug genommen werden, da im Stadium der Ausbildung diese leichter bearbeitet werden können als nach jahrelanger Berufserfahrung.
- Um den Forderungen nach Wirksamkeit von Fortbildungen nachzukommen, soll die Ausbildung der Praxislehrpersonen eine Intensivierung des kollegialen Austauschs sowie die Intensivierung von Bearbeitung von Praxissituationen während der Ausbildungssemester erfahren.<sup>457</sup>
- Eine Festschreibung von Kompetenzen, die angehende Praxislehrpersonen in die Ausbildung mitbringen sollen und jenen, die sie in der Ausbildung erwerben können, wären eine gute Voraussetzung für die Erstellung maßgeschneiderter Ausbildungsseminare.
- Damit Studierende auch weiterhin einen Teil ihrer Praktika in anderen Bundesländern absolvieren können, sind vergleichbare Ausbildungscurricula der Praxislehrpersonen eine Möglichkeit, die Studierendenmobilität sicherzustellen.
- Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Lehrerbildungseinrichtungen kann dazu beitragen, dass sich die Praxislehrerinnen und -lehrer auch mit theoretischen Konzepten und Phänomenen der Praxisbe-

---

<sup>455</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2013

<sup>456</sup> vgl. Hattie, 2013, S. 288

<sup>457</sup> Diese Forderung wird im neuen Ausbildungscurriculum bereits erfüllt

betreuung befassen und dieses Wissen in die Studierendenbegleitung einfließen lassen.

- Eine Evaluierung der bestehenden Praxisplätze der PH Salzburg wäre eine Möglichkeit, Erfolgskriterien guter Betreuung festzumachen und Entwicklungsmöglichkeiten für in Frage gestellte Betreuungsplätze aufzuzeigen.
- Eine Empfehlung der Autorin ist ein länderübergreifendes Forschungsprojekt, um herauszufinden, ob Mentorinnen/Mentoren, die keine vergleichbare Ausbildungen für die Betreuung von Studierenden haben, andere Beobachtungs- und Feedbackmaßstäbe bei der Praxisbetreuung ansetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen in Österreich und wie sich diese Personen in der Praxisbetreuung unterscheiden. Die Ergebnisse könnten direkt Einfluss auf die Konzipierung von Ausbildungskursen haben.
- Forschungen im Bereich der Subjektiven Theorien von Praxislehrpersonen sind eine wichtige Voraussetzung, um die handlungsleitenden Strategien in der Praxisbetreuung sichtbar zu machen. Ein derartiges Forschungsprojekt wäre eine sinnvolle Ergänzung der Untersuchung von Roither<sup>458</sup> zur Bedeutung von Subjektiven Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsnachbesprechung.
- Es kann davon ausgegangen werden, dass Forschungen, die sich mit Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen sowie mit dem Sichtbarmachen Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen befassen, zur Qualitätssteigerung der Schulpraktischen Ausbildung beitragen.

Wichtig wäre, dass ähnliche Forschungen mit größeren Stichproben und noch valideren Instrumenten durchgeführt werden, um die Lehrer/innenausbildung weiter professionalisieren zu können.

Die Begleitung von Studierenden ist – wie schon im TZI-Modell in Kapitel 5.5.2 aufgezeigt – nicht nur geprägt von fachlichen Kompetenzen, sondern darüber hinaus auch von den personalen und sozialen Kompetenzen der Lehrpersonen. Dieser Umstand macht es auch schwierig, für angehende Praxislehrpersonen ein standardisiertes Anforderungsprofil zu erstellen. Eine Festschreibung der Kompetenzen, wie sie

---

<sup>458</sup> vgl. Roither, 2014

## Diskussion und Schlussbetrachtung

für Studierende der PH Salzburg in Form des Kompetenzkatalogs existiert, wäre ein guter Ansatz zur Professionalisierung der Praxisbetreuung. Praxislehrpersonen sind ein wichtiges Bindeglied zwischen praktischer und theoretischer Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Der Erfolg der Praktika hängt sehr stark von der professionellen Begleitung der Praxislehrpersonen ab. Deshalb scheint eine gezielte Ausbildung für diese Tätigkeit eine geeignete Möglichkeit, eine professionelle Begleitung von Studierenden zu gewährleisten.

## Literaturverzeichnis

- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. *Journal für LehrerInnenbildung* 7(1), 38-45.
- Alexander, C. & Fuller, E. (2005). *Effects of teacher qualifications on student achievement in Middle School Mathematics in Texas*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Alexander, P.A. & Winne, P.H. (Hrsg.). (2006). *Handbook of Educational Psychology* (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Apel, H. & Sacher W. (2007). *Studienbuch Schulpädagogik* (3. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Astleitner, H. (2002). *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis*. BMBWK Wien.
- AStO. (2000). Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Studienpläne (einschließlich der Prüfungsordnungen) an den Akademien (Akademien-Studienordnung - AStO). In *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2000, Teil II, ausgegeben am 11. Jänner 2000*.
- Atteslander, P. (1993). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. bearb. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter.
- Atteslander, P. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. bearb. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Baer, M., Beck, E., Brühwiler, C., Guldemann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 62–81.
- Balzer, L., Bodensohn, R. & Frey, A. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenz von Studierenden im Blockpraktikum – das Projekt VERBAL. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4(1), 30-36.
- Bauch, W. (2011). Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen - was wirklich wirkt. *BILDUNG BEWEGT* (13).
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 343–359.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III. Band 2*. Opladen: Leske und Budrich.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 81-98.
- Berliner, D. (1987). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 295–305.
- Berliner, D. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 1–8.
- Berliner, D. (1992). The nature of expertise in teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 227–248). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teacher. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berne, E. (2006). *Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie* (2. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 40(4), 719–734.
- Bloom, B. (1971). Individual differences in school achievement: A vanishing point. Annual Meeting of the AERA, New York. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichts-Methoden in der Realschule*. Tübingen: Univ. Bad Heibrunn/Obb.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bommes, M., Radtke, F.-O., Webers, H.-E. (1995). Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt (2. Aufl.). Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.



- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Bosse, D. & Messner, R. (2008): Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Ch. Kraler & M. Schratz, (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann, S. 53-70.
- Bovet, G. & Frommer, H. (2001). *Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung; Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht*. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 30. Hohengehren: Verlag Schneider.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (Hrsg.). (2008). *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brandauer, H. & Teml, H. (1987). Unterrichtsanalyse. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.). *Lehrerbildung heute*. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie / Teil I. (S. 269-279). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K. et al. (1996). *Berufspraktische Studien*. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Klement, K., Harb, H. et al. (1991). *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series, vol. 1. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education. Zugriff am 09.12.2012 unter [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf)
- Brophy, J. E. (Hrsg.). (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Brunnhuber, P. (1971). *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung*. Donauwörth: Auer.
- Buchberger, F. & Freund, J. (1987). Das Konzept der Schulpraktischen Ausbildung. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.), *Lehrerbildung - heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie / Teil I*. (S. 230–245). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.
- Buehl, M. & Alexander P.A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1/2), 28–42.
- Bundeskanzleramt, Bundesministerin für Frauen und öffentlicher Dienst. (2012). Gendergerechter Sprachgebrauch. Empfehlungen und Tipps. Zugriff am 09.11.2014 unter <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=46672>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BM|BF). (2013). *PädagogInnenbildung NEU*. Zugriff am 29.07.2014 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html>

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BM|BF). (2012). *Lehrpläne*. Zugriff am 25.10.2014 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.html>
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKA). (1996). *Studienverordnung der pädagogischen Akademie 1995*, gemäß Erlass zl. 17 154/7-Präs.A/96 vom 2. Mai 1996.
- Bunney, W. & Hamburg, D. (1963). Methods for reliable longitudinal observation of behavior. *Archives of General Psychiatry* (Vol. 9), 114-128
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Büscher, C. (2004). *Schulpraktikum - ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung?* Dissertation, Universität Heidelberg.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. akt. Aufl.). München: Pearson.
- Calderhead, J. (1996). Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York: Routledge.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 104(64), 723–733.
- Carroll, J. (1989). The Carroll Model. A 25-Year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26–31.
- Carroll, J. B. & Spearritt, D. (1967). *A study of a "model of school learning"* (Monograph / Center for Research and Development on Educational Differences, Vol. 4. Cambridge, Mass: Center for Research and Development on Educational Differences Harvard University.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, P. & Berliner, D. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 147–157.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in a French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Cohn, R. (2000). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (14. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Cohn, R. & Terfurth, C. (2001). *Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J, McPartland, J., Mood A.M, Weinfeld, F.D et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.

- Cranach, M. & Frenz, H. (1969). Systematische Beobachtung. In C. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*. (Sozialpsychologie, Bd.7)(S. 269–331). Göttingen: Hogrefe.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 247–254.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–181). Bern: Huber.
- Denner, L. (2009). „...irgendwann hat man seine Linie gefunden.“ Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung - Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermond (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 105–113). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dick, A. (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S. 149-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität - Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 197–212.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3/4), 193–206.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (1. Aufl.). Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Dutka, W. & Marggraf, C. (1987). Wahrnehmung und Rückkopplung des Lehrerverhaltens durch Schüler. Systemische Erfassung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 298–305.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In F. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225–240). Weinheim: Belz.
- Einsiedler, W. & Treinies G. (1997). Effects of teaching methods, class effects, and patterns of cognitive teacher-pupil interactions in an experimental study in primary school classes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 327–353.
- van Es, E. & Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.

- Evertson, C. & Green J.L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (Vol. 3)(pp. 162–213). New York, London: Macmillan.
- Evertson, C. & Smithey, M.W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Faßnacht, G. (1979). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: Reinhardt.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2. voll. neu bearb.Aufl.). München [u.a.]: Reinhardt.
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141–149.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (U-&-S-Pädagogik, 2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fiechter, U., Meili, B., Trösch, L. & Weinmann-Lutz, B. (2009). Was kann man sicher wissen? Epistemologische Überzeugungen von Lehramtstudierenden sowie Lehrpersonen nach mehrjähriger Berufspraxis. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Fischer, D. (2003). Was machen Mentoren? *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 4–7.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U. & Strietzel, A. (2002). *Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Forgasz, H. & Leder, G. (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In P. Sullivan & T. Wood (Hrsg.), *The international handbook of mathematics teacher education. Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development* (pp. 173–192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 26–33.
- Friedrichs, J. (1985). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Friedrichs, J. & Lüdtke, H. (1973). *Teilnehmende Beobachtung: Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung*. Weinheim: Beltz.
- Futter, K. & Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, 126–139.
- Gastager, A. (2013). Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Vielfalt im Unterricht. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 108-117.

- Gastager, A., Hascher T. & Schwetz H. (2007). *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (Erziehungswissenschaft, Bd. 24). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (2007). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.) *Studienbuch Schulpädagogik* (3. überarb. und erw. Aufl.) S. 241–259. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, C. (Hrsg.). (1969). *Handbuch der Psychologie (Sozialpsychologie)*. Göttingen: Hogrefe.
- Greenwald, R., Hedges, L. & Lane, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
- Grell, J. & Grell, M. (2007). *Unterrichtsrezepte* (neu ausgestattete Sonderausgabe). Weinheim, Basel: Beltz.
- Greve, W. & Wentura, D. (1996). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Grommelt, U. (1991). *Zusammenhänge zwischen kognitiven Schülermerkmalen, Unterrichtscharakteristika und Schülerleistungen*. Dissertation, Universität Heidelberg.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2005). Praktikum statt Theorie? - Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 8–16.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gührs, M. & Nowak, C. (2006). *Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse* (6. Aufl.) Meezen: Christa Limmer.
- Guski, R. (2000). *Wahrnehmung: eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Häcker, H.O., Stapf, K.-H. (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (15. überarb. und erw. Auflage). Bern: Hans Huber Hogrefe AG.
- Haenisch, H. (1999). *Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität*. Zugriff am 17.07.2014 unter <http://www.qjs.at/merkmaleerfolgreichenunterrichts.pdf>
- Hage, K., Bischoff, H. & Dichanz, H. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.

- Haider, G. & Schreiner, C. (2006). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien [u.a.]: Böhlau,
- Hanushek, E. A. (2002). Publicly provided education. *Handbook of public economics*, 4 (2002), S. 2047–2141. Amsterdam: North Holland.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 110–126.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 40–46.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2010). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum"... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T., Baillo, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–243.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum - die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(3), 312–355.
- Hascher, T. & Moser P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.(2013). *Lernen sichtbar machen*. Von W. Beywl und K. Zierer überarbeitete Ausgabe von „Visible learning“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Zugriff am 18.06.2014 unter [www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug\\_lang.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf)
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 41–51.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.



- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule. *Pädagogik* 2, 42–45.
- Helmke, A. (2007a). Guter Unterricht - nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. *Friedrich Jahresheft* (XXV), 62–65.
- Helmke, A. (2007b). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Zugriff am 02.01.2013 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)
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., Goellner, R. Kleinbub, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). Standards - Motor oder Bremse der Unterrichtsentwicklung? *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule. Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung*, 14(1), 44–61.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Systematische Entwicklung der Unterrichtsqualität. *Lernende Schule*, 66, 34-36.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In *Die Studie MARKUS - Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Grundlagen und Perspektiven* (S. 325–411). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 301–312). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F.E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: the German contribution to the IEA Classroom Environment Study. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-18.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1993). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. *Praxis Schule*, 5-10(1), 11-13.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 60-67). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin*, 5-10(9), 5-12.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur* (S. 69-108). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

- Herbart, J.F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.) (1964), *Kleinere pädagogische Schriften* (S. 121-131). Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253–273.
- Herzog, W. & Felten, R. von. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 17–28.
- Hill, H.C., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371–406.
- Hobmair, H. (1997). *Psychologie*. Köln: Stam.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 207–216.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and transfer. *Educational Psychology Review*, 13, 353–383.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flaggmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik*, 22(3), 353–381.
- Huber, O. (1995). Beobachtung. In E. Roth (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 126-145). München: Oldenburg.
- Ingenkamp, K. (1973). Beobachtung und Analyse von Unterricht. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (Beltz Pädagogik, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jahoda, M., Deutsch, M. & Cook, S. (1967). Beobachtungsverfahren. In E. König (Hrsg.), *Beobachtung und Experiment*. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H. et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kälin, K. & Müri, P. (1991). *Sich und andere führen* (6. Aufl.). Thun: Ott Verlag.
- Kardash, C. & Howell, K. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524–535.
- Klauer, K. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.



- Kliemann, S. (2010). *Diagnostizieren und Fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Klieme, E. (2010). *Individuelle Förderung. Politische Ziele - Pädagogische Konzepte - Empirische Befunde. Folienpräsentation zum Vortrag im Hessischen Kultusministerium am 26. Oktober 2010*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In P. M. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Klieme, E., Schümer G. & Knoll S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabekultur und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klippert, H. (1994). *Übungsbausteine für den Unterricht. Methoden-Training Band 1*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink.
- Köller, O. (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 72-78.
- König, E. & Zedler, P. (2007). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*, 3. Aufl.(UTB, Bd. 8219). Weinheim, Basel: Beltz.
- König, R. (Hrsg.). (1972). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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.

- Krause, F. & Dann, H.-D. (1986). *Die Interview- und Lege-Technik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern*. Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Projekt 'Aggression in der Schule'. Arbeitsbericht 9.
- Kreis A. & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Krenz, 2007. *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher*. Mannheim: Cornelsen.
- Kretschmer, H., Stary, J. (2002). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren* (3. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krippendorff, K. (1970). Estimating the reliability, systematic error, and random error of interval data. *Educational and Psychological Measurement*, 30(1), 61–70.
- Krippendorff, K. (1978). Reliability of binary attribute data. *Biometrics*, 34(1), 142–144.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kroeber-Riel, W. & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten* (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 8. Aufl.). München: Vahlen.
- Kromrey, H. (2002). *Empirische Sozialforschung* (10. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 51). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun: Harri Deutsch.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, H. (1999). Qualitätssicherung in Schulen. *Die deutsche Schule*, 91, 144–159.
- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (2007). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik - Reprints, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Langmaack, B. (2011). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt* (Hochschuldidaktik, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leu, H. (2006). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk*. Weinheim: Beltz.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 562-579.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.

- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft*, XXV, 26–30.
- Lipowsky, F. (2011). Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft. Interview mit dem Kasseler Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Lipowsky. *BILDUNG BEWEGT* 13, 10–14.
- Luhmann, N., Maturana, U., Namiki, M., Redder, V. & Varela, F. (1990). *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?* München: Wilhelm Fink.
- Mandl, H. & Huber, G. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30, 98–112
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2006). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim: Juventa.
- Marzano, R., Gaddy, B. & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning (McREL).
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1974). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Köln, Opladen: Leske und Budrich.
- Mayr, J. (2004). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59(1), 21-26.
- Mayr, J. & Posch P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. *Schulpädagogik heute*, Heft. 5, 3. Jahrgang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11.akt. und überarb. Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- McCown, R., Driscoll, M. & Geiger Roop, P. (1996). *Educational psychology. A learning-centered approach to classroom practice (2<sup>nd</sup> ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277–294.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007). *Herstellung eines eigenen oder Überarbeitung eines vorliegenden Beobachtungsbogens zu einem der zehn Merkmale guten Unterrichts*, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zugriff am 02.05.2014 unter <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download>
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mittelstraß, J. (1996). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Band 4*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I. & Stern, E. (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. *Zeitschrift für Pädagogik* (45. Beiheft), 176–191.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Mühlhausen, U. (2011). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Müller, C. (Hrsg.). (2004). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logos.
- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neges, G. & Neges, R. (2007). *Führungskraft und Mitarbeiter*. Wien: Linde international.
- Neuböck-Hubinger, B. (2008). *Praxiskompass für den Unterricht. Unterricht beobachten - gestalten - planen*. Linz: Trauner Verlag.
- Neuweg, G. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: Lit.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen*. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (4), 8–16.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R. (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein. Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichts-besprechungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 140-153.
- Nolting, H.- P. (2011). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nuthall, G. (1997). Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom. In T. Biddle, T. Good & I. Goodson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 681–768). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Oelkers, J. (2014). *Schulentwicklung und Kommunalisierung der Bildung*. Zugriff am 07.06.2014 unter [http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2014/Frankfurt\\_Kommualisierung.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2014/Frankfurt_Kommualisierung.pdf)
- Olafson, L. & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *International Journal of Educational Research* (45), 71–84.
- Oser, F. (2001). Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Zürich: Ruediger.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 415–421.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodell des Unterrichts*. Freiburg im Breisgau: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Pädagogische Hochschule Salzburg. (2007a). *Leitfaden für die Schulpraktischen Studien - alle Semester*. Zugriff am 10.08.2014. Verfügbar unter <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=155>
- Pädagogische Hochschule Salzburg. (2007b). *Kompetenzen Ausbildung und Praxis. Kompetenzkatalog Pädagogische Hochschule Salzburg*. Zugriff am 17.11.2014. Verfügbar unter <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=150&0>
- Pädagogische Hochschule Salzburg. (2009). *Curriculum. Studiengang Volksschule*. Zugriff am 10.08.2014 unter <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=20>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paradies, L., Wester F. & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und -bewertung* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist* 36, 89–101.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 639–654.
- Patry, J.-L. (2011). Subjektive Theorien und Handeln. In A. Gastager, J.-L.- Patry & K. Gollackner (Hrsg.), *Vorgehen bei der Analyse des rekonstruierten Materials. Die Strukturbild-Matrizen-Analyse SMA* (S. 85-97). Innsbruck: Studien Verlag.
- Pauli, C. (2008). Unterrichtsbeobachtung. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik* (S. 143–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(4), 291–320.
- Perrez, M., Büchel, F., Ischi, N., Patry, J.-L. & Thommen, B. (1985). *Psychologische Beratung und Intervention: Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule*. Bern: Huber.

- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt der Didaktik der Mathematik*, 35 (6), 265–281.
- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. (pp. 257–315). Charlotte, NC: NCTM/Information Age Publishing.
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult & higher education*. Malabar, Florida: Krieger.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 166–177.
- Rasch, B. (2010). *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Reusser, K. (2003). Was ist das "Allgemeine" an der Allgemeinen Didaktik? Anmerkungen zu Ansprüchen und Problemen der Allgemeinen Didaktik aus kognitionspädagogischer Sicht. Zugriff am 09.12.2012 unter [http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/Allg\\_Didaktik03.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/Allg_Didaktik03.pdf)
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbilder*, 5(2), 8-18.
- Reusser, K., Pauli C. & Elmer A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. & LaParo, K. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *ECONOMETRICA*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement. Evidence from panel data. *American Economic Review* 94, 247–252.
- Rohracher, H. (1971). *Einführung in die Psychologie* (10., umgearb. u. erw. Aufl.). München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Roither, I. (2014). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsnachbesprechung*. Dissertation, Universität Salzburg.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.

- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (Psychologie Lehrbuch, 2. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaal, B.&Huber, F. (Hrsg.). (2010). *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur; eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)*. Münster u.a: Waxmann.
- Scheele, B. (1992). *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Aschendorff: Münster.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 12–32.
- Scheele, B. & Schreier, M. (1994). Dialog-Konsens-Methoden in der empirischen Literaturwissenschaft. In A. Barsch, G. Rusch & R. Viehhof (Hrsg.), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion* (S. 278–296). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, E. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln*. Aachen: Shaker.
- Schmidt, E. (2005). Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) - Ein in der Praxis bewährtes Konzept zur Handlungsmodifikation. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln - Ansätze zur Überwindung der Theorie - Praxis - Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Aufl.). München: Oldenbourg, R.
- Schoenfeld, A. (2006). Mathematics teaching and learning. In P. Alexander & P. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) (S. 479–510). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schönbächler, M. T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten, personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Bern: Haupt.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die "Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zur "Theorie und Praxis" in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 34–39.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). "Observer" - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 296–306.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 8), 201–218.



- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 9), 259-276.
- Seifried, J. (2006). Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Forschungsstand und Perspektiven* (S. 109–127). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*(S. 39–43). Innsbruck: Studien Verlag.
- Shadish, W., Cook, T. & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Sherin, M. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60, 20–37.
- Slavin, R. E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22, 89–108.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology: Theory into practice* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2000). *A model of effective instruction*. Zugriff am 06.12.2012 unter <http://www.successforall.net/resource/research/modeleffect.htm>
- Stahl, E. & Bromme, R. (2007). The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*, 17(6), 773–785.
- Stallings, J. A. & Mohlman, G. G. (1990). Issues in qualitative evaluation research: Observation techniques. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Hrsg.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 639-644). New York: Pergamon Press.
- Staub, F. (2001). Fachspezifisch-pädagogische Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Steffens, U. (2011). Visible Learning – Betrachtungen zur Publikation von John Hattie – zentrale Einflussgrößen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. *BILDUNG BEWEGT*, 13, 25–27.
- Steffens, U. (2013). *Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zentrale Erkenntnisse der Hattie-Studie und Handlungsperspektiven*. Fortbildungsveranstaltung des Deutschen Vereins für Lehrerfortbildung (DVLfB) in Kooperation mit dem Institut für Lehrerfort- und –weiterbildung (ILF) und dem Pädagogischen Landesinstituts (PL) am 3. Mai 2013 im Erbacher Hof in Mainz.



- Steffens, U. & Höfer, D. (2011). Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung - Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. *SchulVerwaltung*, 16(10), 267–271.
- Steyer, R. & Eid, M. (2001). *Messen und Testen*. Berlin: Springer.
- Strätz, R., Demandewitz, H.(2005). Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder (5. vollst. überarb. und akt. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57.
- Stronge, H.J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, H.J. & Hindmean, J.L. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, 60, 48-52.
- Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung*. Dissertation, Technische Universität München.
- Teml, H. (2011). Kreative Methoden in Unterrichtsbesprechungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 55–59.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl. Anst.
- Terhart, E. (2011). John Hattie: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Besprechungen), S. 136-139.
- Textor, M.R. (o.J.). Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Zugriff am 21.02.2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1225.html>
- Thiesen, P. (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim. Sozialpädagogische Praxis*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–145). New York: Macmillan.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis interation [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Zugriff am 02.03.2014 unter [www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf)
- Topsch, W. (2002). Beobachten im Unterricht. In H. Kiper, H. Meyer, W. Topsch, *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 97-108). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Topsch, W. (2008). *Einführung in die Schulpädagogik* (Studium kompakt, 4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(1), 38–52.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1982). Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung* (S. 242–290). München: Urban & Schwarzenberg.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walberg, H. & Paik, S. (2000). *Effective educational practices (Educational practices Series, Vol.3)*. Brüssel: International Academy of Education (IAE).
- Walberg, H. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. Farley & N.J. Gordon (Hrsg.), *Psychology and Education* (pp. 81–108). Berkeley: McCutchan.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Watzlawick, P. (2004). *Anleitung zum Unglücklichsein* (Serie Piper, Bd. 4124, Jub.-Ed.). München, Zürich: Piper.
- Weinert, F.E. (1996). Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 141–151.
- Weinert, F.E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7–18). Wien: ÖBV, Pädag. Verl.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. & Helmke A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11–29). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50, 2. korrig. und überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content-Focused coaching. Transforming Mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann / University of Pittsburgh.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Wiechmann, J. (2006). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (Basis-Bibliothek Unterricht, Grundwissen für alle Lehrerinnen und Lehrer; sechs Bände im Schuber, neu ausgestattete Sonderausg.). Weinheim: Beltz.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57–80.
- Zeichner, K. & Tabachnik, B. (1991). Reflections on Reflective Teaching. In B. Tabachnik & K. Zeichner (Hrsg.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* (pp. 1–21). London: The Falmer Press.
- Ziefuß, H. (1978). *Methoden der Unterrichtsbeobachtung* (Erziehung und Didaktik, 1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Ziegler, B. (2006). "Subjektive Theorien" und didaktisches Handeln - Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(4), 525–551.
- Ziller, T. (1884). *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* (2. verb. Aufl. hrsg. v. Th. Vogt). Leipzig: Veit.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004). *Psychologie*. München [u.a.]: Pearson Studium.
- Zunker, N. (2003). *Systematische Beobachtung*. München: Grin.

## 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 benutzt 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 einer anderen Hochschule 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.

---

Datum

---

Unterschrift

## A. Anhang

### A1 Fragebogen Besuchschullehrkräfte

# Beobachtung in der Schulpraxis

---

**TEIL A/B BEOBACHTUNGSBOGEN NACH HILBERT MEYER**

**TEIL C/D OFFENE FRAGEN**

Bitte ausfüllen:

---

**Initialen der Mutter**  
(erster Buchstabe des Vornamens, erster Buchstabe des Nachnamens)

--	--

**Eigenes Geburtsmonat und Geburtsjahr**

	19..
--	------

A 1	Unterrichtsablauf	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme mäßig zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
1.1.	Die SchülerInnen werden über den geplanten Stundenverlauf informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Der Einstieg passt zum Unterrichtsverlauf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	Der Unterricht folgt einem methodischen Grundrhythmus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	Die einzelnen Unterrichtsphasen bauen aufeinander auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.	Anfang und Ende der einzelnen Unterrichtsphasen sind zu erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2	Anweisungen	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme mäßig zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
2.1.	Lehreraktive und schüleraktive Unterrichtsphasen können klar unterschieden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	Die Lehrkraft formuliert die Aufgabenstellung / Arbeitsanweisung klar und verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	Die Schüler verstehen die Arbeitsanweisung und können sie umsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	Die Lehrkraft verwendet eine verständliche und den Schülern angemessene Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A3	Regeln im Unterricht	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme mäßig zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
3.1.	Es gibt erkennbare Rituale und Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	Regeln und Rituale werden eingehalten und wahrgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Der Lärmpegel ist der Unterrichtsmethode angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	Die Lehrkraft hält sich konsequent an ihre Ankündigungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B1	Sozialformen	vorhanden und sinnvoll eingesetzt	vorhanden, aber als nicht sinnvoll eingesetzt empfunden	nicht vorhanden
1.1.	Plenumsunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Gruppenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2	Inszenierungstechniken Verbal, Gestik, Mimik, Tonfall	vorhanden und sinnvoll eingesetzt	vorhanden, aber als nicht sinnvoll eingesetzt empfunden	nicht vorhanden
2.1.	Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	Aufforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	Lob / Wertschätzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	Tadel / Kritik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	Gestik mit den Armen / Händen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.	Lächeln / Lachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.	Missbilligender Blick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8.	Auffordernder/ fragender Blick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9.	Variation im Tonfall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B3	Vortrags- und Gesprächsformen	vorhanden und sinnvoll eingesetzt	vorhanden, aber als nicht sinnvoll eingesetzt empfunden	nicht vorhanden
3.1.	Lehrervortrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	Geschichte erzählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	Lehrer-Schüler-Gespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.	Schülerdiskussion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6.	Abfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.	Anderes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B4	Einsatz von Medien	vorhanden und sinnvoll eingesetzt	vorhanden, aber als nicht sinnvoll eingesetzt empfunden	nicht vorhanden
4.1.	Tafel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Overhead	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Schulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Arbeitsblatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Plakat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Laptop / Beamer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7.	Anderes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


<b>C</b>	<b>Subjektive Sichtweise „Was ist guter Unterricht“</b>	
1.1.	Durch welche Kriterien zeichnet sich für Sie guter Unterricht aus?	
1.2.	Wann ist für Sie der Unterricht klar strukturiert?	
1.3.	Was erwarten Sie von den Studierenden in Bezug auf Methodenvielfalt?	
1.4.	Die unterrichtliche Tätigkeit von Lehrkräften ist vielfältig. Was davon wirkt sich Ihrer Meinung nach am stärksten auf den Lernerfolg von Schülern aus?	



D	<b>Beobachtung, Nachbesprechung</b>	
1.1.	Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Unterrichtsstunde eines / einer StudentIn beobachten?	
1.2.	Unterrichtsbeobachtung ist ein komplexer Prozess. Welche Fehler bei der Beobachtung sollte man Ihrer Meinung nach unbedingt vermeiden?	
1.3.	Sollte man Ihrer Meinung nach Beobachtungen mit eigenen Interpretationen verknüpfen und wenn ja, wie?	
1.4.	Wie gehen Sie persönlich bei der Nachbesprechung vor?	

**Fragen zur Person**

	Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich
	Aktive Dienstjahre	<input type="checkbox"/> weniger als 5 Jahre <input type="checkbox"/> 5 – 15 Jahre <input type="checkbox"/> mehr
	Schulart	<input type="checkbox"/> Volksschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Sonderschule
	Einsatz in der Studentenausbildung	<input type="checkbox"/> ja, seit ..... Jahren <input type="checkbox"/> nein
	Zusatzstudien / Ausbildungen (wie Akademie- bzw. Hochschullehrgänge...)	
	Vorerfahrungen zum Thema Beobachtung (z.B. durch Kurse, Literatur...)	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja  Wenn ja, welche:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!! 

## A 2 Nachbesprechungsprotokoll

**Nachbesprechungsprotokoll**

**Name:**

**Datum:**

**Praxisschule, Schulstufe:**

**Fach, Stundenthema:**

**Kurze Beschreibung über den Ablauf der Nachbesprechung:**

**Wurden bei der Nachbesprechung das Thema „Was ist guter Unterricht“ angesprochen?**

ja       nein

**Wenn ja, was wurde angesprochen:**

**Gesamtresümee der Schulpraxisbesprechungen in diesem Semester**

**Haben sich die Nachbesprechungen bei Ihrer Praxislehrkraft seit Beginn des Semesters verändert?**

ja       nein

**Wenn ja, wie:**

**Wurden Sie in diesem Semester auf das Thema „Was ist guter Unterricht“ von Ihrer Praxislehrerin hingewiesen?**

**Wie unterscheiden sich die Nachbesprechungen bei Ihrer jetzigen Praxislehrerin von Nachbesprechungen aus früheren Semestern?**

## A3 Handout *Guter Unterricht*

### Guter Unterricht


Der deutschen Unterrichtsforscher Andreas Helmke und Hilbert Meyer erstellten anhand umfangreicher wissenschaftlicher Forschungsergebnisse Merkmale, wie guter Unterricht sein soll, damit ein positiver Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern stattfinden kann.




Diese Merkmale beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht und berühren die Personenmerkmale (kognitive Fähigkeiten, Entwicklungsstand, Motivation, Interesse) sowie Kontextmerkmale (Familie, Klassen- und Schulklima, Peergruppen, Medien) nicht.




Die Merkmale werfen folgende Fragen auf:

1. **Gut für wen?** Die Gütekriterien sollen für alle gelten, für Mädchen und Burschen, für stark und weniger Begabte, für Migranten ...
2. **Gut für welche Fächer?** Für alle Schulfächer und Schulstufen, oft ist es notwendig, spezielle Ergänzungen anzubringen
3. **Gut für welche Ziele?** Es werden kognitive, affektive als auch soziale Lernziele angesprochen
4. **Nützlich wofür?** Die Kriterien dienen der Analyse und Beurteilung des eigenen Unterrichts, dem Nachdenken über Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts, den gemeinsamen Bewertungsprozessen im Kollegium

Die Kriterien wollen von den Autoren nicht als allgemeingültige Rezepte verstanden werden, sondern sollen von der einzelnen Lehrkraft kreativ auf die eigene Unterrichtssituation übertragen und eingesetzt werden.

<p><b>Effiziente Klassenführung</b></p>		<p><i>Das Merkmal mit dem größten Einfluss auf Leistungsniveau und Lernfortschritt.</i></p> <p>Effiziente Klassenführung umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prävention: aufstellen von Regeln und Normen, um Störungen und Zeitverlust vorzubeugen</li><li>• Management: Umgang mit Technik, Medien, Zeit</li><li>• Reaktion: Umgang mit Störungen</li></ul> <p>Unabdingbar dazu: Rituale, Regeln, Routinen</p> <p>Interessant ist, dass für „Unterrichtsnovizen“ dieses Merkmal ident ist mit Disziplin, dass aber „Unterrichtsveteranen“ in diesem Merkmal die rechtzeitige Planung, Organisation von interessantem Lehrmaterial, Einführung von Regeln zur Prophylaxe sehen und nicht die Disziplin.</p>
---	---	---

<p><b>Klare Strukturierung</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Der rote Faden, der sich durch die Stunde zieht gepaart mit gutem Unterrichtsmanagement:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellen der Lernziele</li> <li>• Aufmerksamkeitssteuerung und lernerleichternde Hinweise (vor allem für Leistungsschwächere)</li> <li>• Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden</li> <li>• Folgerichtigkeit des methodischen Gangs (der zweite Unterrichtsschritt ergibt sich aus dem ersten)</li> <li>• Aufgabenklarheit und Rollenklarheit (Unterrichtende, Lernende, Moderatoren, kritischer Freund bei Beratung)</li> <li>• Angemessenheit der Sprache</li> </ul>
<p><b>Sinnstiftendes Kommunizieren</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Wenn Schüler und Schülerinnen im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lernprozess eine persönliche Bedeutung geben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsbeteiligung</li> <li>• Feedbackkultur – von Lehrer- und Schülerseite, Schüler geben Rückmeldung zu Lernfortschritt und Lernschwierigkeiten</li> <li>• SchülerInnen greifen auf vorherige Unterrichtsthemen zurück, stellen kritische, weiterführende Fragen, reflektieren ihren Lernprozess und beurteilen ihre Arbeitsergebnisse</li> </ul>
<p><b>Methodenvielfalt</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Methodenmonokultur vs. Methodenüberangebot – die richtige Balance finden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundformen des Unterrichts: Frontalunterricht, Freiarbeit, Lehrgang, Projektarbeit</li> <li>• Sozialform (Plenums-, Gruppen-, Tandem-, Einzelunterricht)</li> <li>• Handlungsmuster (Vortrag, Erzählung, Tafelarbeit, L-S-Gespräch, Textarbeit...)</li> <li>• Verlaufsform (Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung)</li> <li>• Inszenierungstechniken (zeigen, vormachen, dramatisieren, verlangsamen, beschleunigen, Impulse geben...)</li> </ul> <p>Eine Kombination aus direkter Instruktion und situiertem Lernen (z.B. Projektunterricht) erzielt gute Ergebnisse in Hinblick auf den Leistungsfortschritt!</p>

<p><b>Individuelles Fördern</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Umgang mit Heterogenität in der Klasse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personale Differenzierung:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach Leistungsfähigkeit</li> <li>- nach Förderbedarf</li> <li>- nach Geschlecht</li> <li>- nach Entwicklungsstand</li> <li>- nach Interesse</li> <li>- nach Migrationshintergrund</li> </ul> </li> <li>• Didaktische Differenzierung:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach Zielen</li> <li>- nach Inhalten</li> <li>- nach Methodenkompetenz</li> <li>- nach Medienpräferenz</li> </ul> </li> </ul> <p>Personale und didaktische Differenzierung erfordern diagnostische Kompetenz und das Wissen um gezielte Fördermöglichkeiten. Ziel: Schüler unabhängig von ihrer Leistung und ihrer Herkunft wahrnehmen, wertschätzen, fördern</p>
<p><b>Hoher Anteil echter Lernzeit</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Die aktiv genutzte Lernzeit, in der mehr gelernt als gelehrt wird Die tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenfremde Tätigkeiten erkennen und eliminieren</li> <li>• Zeitdiebe ausfindig machen</li> <li>• Pünktlichkeit von Lehrer- und Schülerseite</li> <li>• Aktive Lern- und Erholungsphasen im Wechsel (WUPs, Cooling downs)</li> <li>• Lehrkraft schweift nicht ab und stört die SchülerInnen nicht beim Lernen</li> <li>• Es entstehen inhaltlich reiche Arbeitsergebnisse</li> <li>• Achtung vor Ablenkung und Langeweile</li> </ul>
<p><b>Lernförderliches Klima</b></p>	<p>?</p> 	<p><i>Die humane Qualität der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Ohne Wohlbefinden können wir nicht effizient arbeiten.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Fehlern</li> <li>• Gegenseitiger Respekt, wie ausreden lassen, Vorschläge ernst nehmen</li> <li>• Verlässlich eingehaltene Regeln</li> <li>• Geteilte Verantwortung</li> <li>• Gerechtigkeit</li> <li>• Humor, Herzlichkeit und Fürsorge der Lehrkraft für die SchülerInnen und der SchülerInnen untereinander</li> </ul>

### Guter Unterricht


Der deutschen Unterrichtsforscher Andreas Helmke und Hilbert Meyer erstellten anhand umfangreicher wissenschaftlicher Forschungsergebnisse Merkmale, wie guter Unterricht sein soll, damit ein positiver Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern stattfinden kann.

Diese Merkmale beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht und berühren die Personenmerkmale (kognitive Fähigkeiten, Entwicklungsstand, Motivation, Interesse) sowie Kontextmerkmale (Familie, Klassen- und Schulklima, Peergruppen, Medien) nicht.

Die Merkmale werfen folgende Fragen auf:

1. **Gut für wen?** Die Gütekriterien sollen für alle gelten, für Mädchen und Burschen, für stark und weniger Begabte, für Migranten ...
2. **Gut für welche Fächer?** Für alle Schulfächer und Schulstufen, oft ist es notwendig, spezielle Ergänzungen anzubringen
3. **Gut für welche Ziele?** Es werden kognitive, affektive als auch soziale Lernziele angesprochen
4. **Nützlich wofür?** Die Kriterien dienen der Analyse und Beurteilung des eigenen Unterrichts, dem Nachdenken über Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts, den gemeinsamen Bewertungsprozessen im Kollegium

Die Kriterien wollen von den Autoren nicht als allgemeingültige Rezepte verstanden werden, sondern sollen von der einzelnen Lehrkraft kreativ auf die eigene Unterrichtssituation übertragen und eingesetzt werden.

<p><b>Effiziente Klassenführung</b></p>		<p><i>Das Merkmal mit dem größten Einfluss auf Leistungsniveau und Lernfortschritt.</i></p> <p>Effiziente Klassenführung umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prävention: aufstellen von Regeln und Normen, um Störungen und Zeitverlust vorzubeugen</li> <li>• Management: Umgang mit Technik, Medien, Zeit</li> <li>• Reaktion: Umgang mit Störungen</li> </ul> <p>Unabdingbar dazu: Rituale, Regeln, Routinen</p> <p>Interessant ist, dass für „Unterrichtsnovizen“ dieses Merkmal ident ist mit Disziplin, dass aber „Unterrichtsveteranen“ in diesem Merkmal die rechtzeitige Planung, Organisation von interessantem Lehrmaterial, Einführung von Regeln zur Prophylaxe sehen und nicht die Disziplin.</p>
---	---	---



### Guter Unterricht


Der deutschen Unterrichtsforscher Andreas Helmke und Hilbert Meyer erstellten anhand umfangreicher wissenschaftlicher Forschungsergebnisse Merkmale, wie guter Unterricht sein soll, damit ein positiver Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern stattfinden kann.

Diese Merkmale beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht und berühren die Personenmerkmale (kognitive Fähigkeiten, Entwicklungsstand, Motivation, Interesse) sowie Kontextmerkmale (Familie, Klassen- und Schulklima, Peergruppen, Medien) nicht.

Die Merkmale werfen folgende Fragen auf:

1. **Gut für wen?** Die Gütekriterien sollen für alle gelten, für Mädchen und Burschen, für stark und weniger Begabte, für Migranten ...
2. **Gut für welche Fächer?** Für alle Schulfächer und Schulstufen, oft ist es notwendig, spezielle Ergänzungen anzubringen
3. **Gut für welche Ziele?** Es werden kognitive, affektive als auch soziale Lernziele angesprochen
4. **Nützlich wofür?** Die Kriterien dienen der Analyse und Beurteilung des eigenen Unterrichts, dem Nachdenken über Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts, den gemeinsamen Bewertungsprozessen im Kollegium

Die Kriterien wollen von den Autoren nicht als allgemeingültige Rezepte verstanden werden, sondern sollen von der einzelnen Lehrkraft kreativ auf die eigene Unterrichtssituation übertragen und eingesetzt werden.

<b>Effiziente Klassenführung</b>		<p><i>Das Merkmal mit dem größten Einfluss auf Leistungsniveau und Lernfortschritt.</i></p> <p>Effiziente Klassenführung umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prävention: aufstellen von Regeln und Normen, um Störungen und Zeitverlust vorzubeugen</li> <li>• Management: Umgang mit Technik, Medien, Zeit</li> <li>• Reaktion: Umgang mit Störungen</li> </ul> <p>Unabdingbar dazu: Rituale, Regeln, Routinen</p> <p>Interessant ist, dass für „Unterrichtsnovizen“ dieses Merkmal ident ist mit Disziplin, dass aber „Unterrichtsveteranen“ in diesem Merkmal die rechtzeitige Planung, Organisation von interessantem Lehrmaterial, Einführung von Regeln zur Prophylaxe sehen und nicht die Disziplin.</p>
--------------------------------------	---	---

## A4 Handout Beobachtung

### Unterrichtsbeobachtung

In jeder Sekunde strömen Hunderte Reize unterschiedlichster Art auf unser Auge ein. Für die Beobachtung bedeutet das, dass wir entscheiden müssen, was ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und wie wir das Beobachtete deuten und interpretieren.

**Das Problem:** Beobachtung ist so gut wie nie eine realitätsgetreue Abbildung der Wirklichkeit. Der/die BeobachterIn sieht Dinge, die er/sie selbst anders sieht und evtl. anders machen würde.

**Das Gute:** Beobachtungskompetenz ist erlernbar und führt dann zu einem fundierteren Erfassen der Wirklichkeit. Beobachtung ist unabdingbar, wenn wir Unterricht planen, analysieren und beurteilen wollen.

<p><b>Gezielte Beobachtung vs. Übliches Wahrnehmen:</b></p>	<p>Gezielte Beobachtung zeichnet sich aus durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absicht: sie hat einen Zweck und setzt ein Ziel voraus</li> <li>• Selektion: wir konzentrieren uns auf bestimmte Aspekte</li> <li>• Auswertung: Feedback geben</li> </ul>
<p><b>Beobachtung planen:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was wird von wem beobachtet</li> <li>• Was ist für die Beobachtung unwesentlich</li> <li>• Wann und wo findet die Beobachtung statt</li> <li>• Wie wird das Gesehene protokolliert</li> </ul>
<p><b>Formen der Beobachtung:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmend-offen: BeobachterIn ist selbst TeilnehmerIn (z.B. Teamteaching Praxislehrerin-Studentin)</li> <li>• Teilnehmend-verdeckt: BeobachterIn nimmt teil, outet sich aber nicht als z.B. Psychologin, die beobachtet</li> <li>• Nichtteilnehmend-offen: z.B. Praxisbetreuerin - Studentin</li> <li>• Nichtteilnehmend-verdeckt: z.B. ein Entwicklungspsychologe beobachtet hinter einer Einwegscheibe Kinder</li> </ul>
<p><b>Freie Beobachtung vs. Halbstandardisierte/standardisierte Beobachtung</b></p>	<p><i>Freie Beobachtung:</i> man verzichtet auf Beobachtungsrichtlinien. Wird angewendet. Umfassende Dokumentation von ganzen Ereignisabläufen und interessant erscheinenden Einzelheiten.</p> <p><i>Halbstandardisierte Beobachtung:</i> zentrierte Beobachtung, um ein kritisches Ereignis näher zu erkunden (z.B. für das Entstehen kindlicher Aggressivität)</p> <p><i>Standardisierte Beobachtung:</i> ein Beobachtungsplan schreibt genau vor, was zu beobachten ist und wie protokolliert wird</p>

<p><b>Ereignisstichprobe vs. Zeitstichprobe:</b></p>	<p><i>Zeitstichproben:</i> beschreiben das gesamte Geschehen, alles wird notiert (schwierig, erfordert hohe Konzentration, nie länger als 30 min möglich)  <i>Ereignisstichproben:</i> dienen der Dokumentation bestimmter Verhaltensweisen, z.B. Methodenvielfalt</p>
<p><b>Beobachtungs- und Beurteilungsfehler:</b></p>	<p>Jede/r BeobachterIn trägt eine „eigene Brille“, die die Wahrnehmung verfälscht. Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler können durch folgende Faktoren verursacht werden und beeinflussen die Bewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sympathie – Antipathie</li> <li>• Tendenz zur Mitte / Tendenz zur extremen Beobachtung</li> <li>• Tendenz zur sozial erwünschten Antwort / Mildeffekt / Überstrahlungseffekt (täuscht eloquente Sprache z.B. über fachliche Mängel hinweg)</li> <li>• Logischer Fehler / subjektive Theorien: ich habe meine eigene Theorie über die Studentin / den Studenten</li> <li>• Haloeffekt – eine einzelne Eigenschaft der Person überstrahlt andere Eigenschaften (z.B. schließe ich von der bauchfreien Kleidung der Studentin auf lockeren Umgang mit Fehlern...)</li> <li>• Primacy Effekt: erster Eindruck / letzter Eindruck zählt am meisten</li> <li>• Bezugsnorm / Nachbarschaftseffekt: bewerte ich zwei Studierende nach ihrem Lernfortschritt oder vergleiche ich deren Leistungen</li> <li>• Vorurteile / Vorinformationen</li> <li>• Projektion / Fehlattribution</li> <li>• Stereotype / Erwartungseffekte</li> </ul>
<p><b>Worauf ist besonders zu achten?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidung normativer Aussagen über „richtig“ oder „falsch“</li> <li>• Klar beschriebene Kriterien und Bewertungsmaßstäbe</li> <li>• Beobachtung und Interpretation getrennt darstellen</li> <li>• Selbstreflexion: welchen Beurteilungsfehlern sitze ich gerne auf?</li> <li>• Ich-Botschaften verdeutlichen die Subjektivität der Aussage</li> <li>• Genug Zeit für die Vor- und Nachbesprechung</li> <li>• Vertraulichkeit des Feedbackgesprächs</li> </ul>

## A5 Curriculum Ausbildung zur/m Besuchsschullehrer/in der PH Salzburg

LG	BS	Aus- und Weiterbildung von Besuchsschullehrer/ innen					
Nr. 138	Lehrveranstaltungen - Präsenz		a 45	a 60	Sw St	EC	Anmerk.
920LA13810	<b>LGBS Besuchsschullehrer/in - Block 1: Grundkurs</b>		26	19,5	1,625	2	
	<b>Inhalte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtsbeobachtung</li> <li>- Unterrichtsreflexion</li> <li>- Beratungsgespräch</li> <li>- Kommunikationsgrundlagen</li> <li>- Kompetenzenkatalog</li> <li>- Feedback</li> <li>- Kooperationsphänomene</li> <li>- Planungsprinzipien und Strategien</li> </ul>						
	<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der Beurteilung in den Schulpraktischen Studien kennen lernen und umsetzen</li> <li>- Unterrichtsprozesse beobachten und analysieren</li> <li>- Studierende in ihrer Lehrkompetenz beraten</li> <li>- Qualität von Unterricht auf Basis des Kompetenzenkataloges reflektieren</li> <li>- Unterrichtsaufträge strukturiert vorbesprechen und planen</li> </ul>						
920LA13820	<b>LGBS Besuchsschullehrer/in Block 2: Aufbaukurs 1</b>		26	19,5	1,625	3	
	<b>Inhalte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Persönlichkeitsmodelle kennen</li> <li>- Die Rolle als Ausbilder/ in, Rollentheorie</li> <li>- Kooperationsformen</li> <li>- Phänomene der Kooperation</li> <li>- Methodenrepertoire für die Nachbesprechung</li> <li>- Kriterien eines aussagekräftigen Gutachtens</li> </ul>						
	<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gutachten erstellen</li> <li>- Nachbesprechungen professionell gestalten und leiten</li> <li>- Kooperationen ermöglichen und anleiten</li> </ul>						
920LA13830	<b>LGBS Besuchsschullehrer/in - Block 3: Erweiterungsblock</b>		26	19,5	1,625	2	
	<b>Inhalte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefende Auseinandersetzung der Besuchsschullehrer/innen für Tagespraktikum oder Blockpraktikum mit jeweils unterschiedlichen, relevanten Bereichen der „Allgemeinen Didaktik“.</li> </ul>						Anrechnung von lehrgangsrelevanten Veranstaltungen aus Bildungsangeboten oder aus dem Bildungsangebot der PHS
	<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefende Professionalisierung für das jeweilige Tätigkeitsfeld als Besuchsschullehrerin (Tages- oder Blockpraktikum)</li> </ul>						
920LA13840	<b>LGBS Besuchsschullehrer/in – Block 4: Wahlpflichtfach</b>		52	39	3,25	2	
	<b>Inhalte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefende Auseinandersetzung der Besuchsschullehrer/innen mit den Bereichen „Fachdidaktik/Projektarbeit“</li> </ul>						Anrechnung von lehrgangsrelevanten Veranstaltungen aus Bildungsangeboten oder aus dem Bildungsangebot der PHS
	<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefende Professionalisierung für die Tätigkeit als</li> </ul>						

## A6 Schulungsmaßnahmen zum Thema Unterrichtsqualität

### BSL-Ausbildung: Inhalte und Ablauf zu *Unterrichtsqualität*

#### **Inhalte:**

Merkmale guten Unterrichts nach Helmke & Meyer:

- Effiziente Klassenführung
- Klare Strukturierung
- Inhaltliche Klarheit
- Sinnstiftendes Kommunizieren
- Methodenvielfalt
- Individuelles Fördern
- Hoher Anteil echter Lernzeit
- Lernförderliches Klima
- Intelligentes Üben
- Kompetenzorientierung
- Transparente Leistungserwartung
- Vorbereitete Umgebung

#### **Ablauf und Methodische Aufbereitung:**

Das Grundmodul der Ausbildung zum Besuchsschullehrer umfasst fünf Halbtage. Die jeweiligen Halbtage sind nach dem belebenden Rhythmus von Information und deren Anwendung oder einer geeigneten Form der Verarbeitung gestaltet. So kann die erhaltene Information in den Erfahrungsrahmen der Praktikerinnen und Praktiker eingefügt werden.

Vortrag

Das Thema "Unterrichtsqualität" wird zunächst in einem kompakten Vortrag von einer guten Stunde vorgestellt. Als Präsentationsmedium dient die Pinnwand.

Der Vortrag ist nach den Forschungserkenntnissen von Meyer und Helmke aufgebaut. Die so zusammengestellten zehn Kriterien guten Unterrichts werden auf Pinnwandkarten einzeln präsentiert, erläutert und mit Praxisbeispielen untermauert. Ausgewählte zentrale Schlüsselbegriffe

werden zur Ertragssicherung zum jeweiligen Kriterium dazugepinnt.

So entstehen vor den Augen der Schulungsteilnehmenden zwei Pinnwände, die in ansprechender Visualisierung einen differenzierten Überblick über den Schulungsinhalt "Unterrichtsqualität" bieten.

Verarbeitungs-  
Phase

Zur Verknüpfung des vorgetragenen Wissens mit dem eigenen Erfahrungshintergrund erfolgt ein Gruppengespräch. Gesprächsinhalt: „Was von den präsentierten Inhalten entspricht der eigenen Erfahrung und wird als besonders zutreffend erlebt, was erscheint fragwürdig“. Nach dem zwanzig minütigen Diskurs gibt es im Plenum die Möglichkeit zur Fragestellung und Diskussion.

Video

Danach wird ein Unterrichtsmitschnitt gezeigt, der von den Teilnehmenden speziell unter dem Fokus "Kriterien des guten Unterrichts" mit protokolliert wird. Diese Mitschriften dienen als eine der Unterlagen für das nachfolgende Rollenspiel.

TN  
Rollenspiel

Im Rollenspiel übernehmen die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer Rollen, wie sie in der Echtsituation vorkommen und simulieren eine Unterrichtsnachbesprechung. In dieser gespielten Nachbesprechung ist es Auftrag und Ziel, dass einzelne Kriterien des guten Unterrichts herausgearbeitet und so zum zentralen Besprechungsinhalt werden.

So gewährleistet das Grundmodul des Ausbildungslehrgangs, dass die Kriterien von Helmke und Meyer auch aktiv in der Nachbesprechung angewendet werden müssen.

Austeilunterlagen: *Guter Unterricht* – Zusammenfassung und Beschreibung der Kriterien nach Helmke und Meyer

Auftrag „back  
home“

Leseauftrag:

Meyer, H. (2008). Kriterien guten Unterrichts

Besprechung des Leseauftrages in regional eingerichteten Peergroups.

## A7 Schulungsmaßnahmen zum Thema *Beobachtung*

### Inhalte und Ablauf zu *Beobachtung*

#### Inhalte:

- Unstrukturierte Beobachtung vs. gezielte Beobachtung
- Formen der Beobachtung für die Schulpraxis
- Freie Beobachtung/halbstandardisierte/standardisierte BO
- Unterschied Ereignisstichprobe/Zeitstichprobe
- Beobachtungs- und Beurteilungsfehler
- Besonderheiten bei der Beobachtung von Studierenden (Sprache, Trennen von Beobachtung und Interpretation)
- Beobachtungen als Basis für professionelles Feedback

#### Ablauf und Methodische Aufbereitung:

Im methodischen Setting ist Schulung zum Thema "Beobachtung " dem oben geschilderten Ablauf zum Thema "Kriterien des guten Unterrichts" sehr ähnlich.

Vortrag	<p>In einem komprimierten Vortrag mit der Visualisierungshilfe Flipchart werden die Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung in ihrer Abgrenzung zur Alltagsbeobachtung dargestellt.</p> <p>Auf einer Pinnwand entsteht während eines Vortrags eine Übersicht über die häufigsten Beobachtungsfehler.</p>
Verarbeitungsphase	<p>Im nachfolgenden Kleingruppengespräch werden bisherige eigene Erfahrungen abgerufen und für das Plenumsgespräch offene Fragen gesammelt. Mit Hilfe von Leitfragen wird Hilfe zur Selbstreflexion geboten, um eigene mächtige subjektive Theorien und blinde Flecken zu hinterfragen.</p>
Video	<p>Danach wird ein Unterrichtsmitschnitt gezeigt, in dem die Kriterien des guten Unterrichts nach Helmke und Meyer unter Beachtung des erworbenen Wissens über Beobachtung und Beobachtungsfehler im Fokus stehen.</p>

## Anhang

Kleingruppen-  
gespräch

Im nachfolgenden Kleingruppengespräch werden die Beobachtungsprotokolle zwischen den Teilnehmenden verglichen, Übereinstimmungen festgestellt und Ursachen für Abweichungen sondiert.

Plenums-  
diskussion

Die Plenumsdiskussion dient zur Klärung und Vertiefung des Wissens über Beobachtung.

Austeilunterlagen: „Unterrichtsbeobachtung“



## **A8 Fragebogenteil C: Kategorisierung der offenen Fragen**

### **C1.1. Durch welche Kriterien zeichnet sich für Sie *guter Unterricht* aus?**

C11a Strukturiertheit

C11b Klarheit, Verständlichkeit, Sprache

C11c Methodenvielfalt (Sozialformen, Handlungsmuster, Verlaufsformen, Medien, Lernort)

C11d Lernförderliches Klima, Lernumgebung

C11e Differenzierung/Individualisierung/Passung

C11f Üben, sichern, konsolidieren

C11g Motivierung – Nützlichkeit Lernstoff, Anknüpfung an Lebenswelt, Lernen am Modell

C11h Transparente Leistungserwartung, Kompetenzorientierung (Fachwissen)

C11i Klassenführung, Klassenmanagement, Zeit

C11j Sinnstiftendes Kommunizieren (Planungsbeteiligung, Feedbackkultur)

### **C1.2. Wann ist für Sie Unterricht klar strukturiert?**

C12a Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung = Schritt für Schritt Entwicklung (=method. Grundrhythmus, roter Faden)

C12b Aufgaben-, Regel-, Rollenklarheit

C12c Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele

C12d Verknüpfung neuer Info mit Vorwissen

### **C1.3. Was erwarten Sie von Studierenden in Bezug auf Methodenvielfalt?**

C13a Vielfalt, adäquater Einsatz, ausprobieren

C13b Mikromethodik: Inszenierungstechniken

C13c Mesomethodik: methodisches Handeln ((Sozialform, Handlungsmuster (Vortrag, L-S-Gespräch, Tafelarbeit, Verlaufsform – Einstieg-HT-Schluss)

C13d Makromethodik: Grundformen des Unterrichts (Freiarbeit, Lehrgang, Projekt)

**C1.4. Die unterrichtliche Tätigkeit von Lehrkräften ist vielfältig. Was wirkt sich Ihrer Meinung nach am stärksten auf den Lernerfolg aus?**

C14a Strukturiertheit

C14b Klarheit, Verständlichkeit, Sprache

C14c Methodenvielfalt (Sozialformen, Handlungsmuster, Verlaufsformen, Medien, Lernort)

C14d Lernförderliches Klima, Lernumgebung

C14e Differenzierung/Individualisierung/Passung

C14f Üben, sichern, konsolidieren

C14g Motivierung – Nützlichkeit Lernstoff, Anknüpfung an Lebenswelt, Lernen am Modell

C14h Transparente Leistungserwartung, Kompetenzorientierung (Fachwissen)

C14i Klassenführung, Klassenmanagement, Zeit

C14j Sinnstiftendes Kommunizieren (Planungsbeteiligung, Feedbackkultur)

**A9 Anhangstabellen****Häufigkeitstabellen für die Beschreibung der Stichprobe****Girl**

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		,00	17	18,1	18,1	18,1
BSL	Valid	1,00	77	81,9	81,9	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
		,00	10	16,4	16,4	16,4
STUD	Valid	1,00	51	83,6	83,6	100,0
		Total	61	100,0	100,0	

**Dienstjahre**

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		1,00	11	11,7	11,7	11,7
BSL	Valid	2,00	42	44,7	44,7	56,4
		3,00	41	43,6	43,6	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
STUD	Missing	System	61	100,0		

**Schulart**

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		1,00	57	60,6	60,6	60,6
		2,00	24	25,5	25,5	86,2
BSL	Valid	3,00	10	10,6	10,6	96,8
		4,00	3	3,2	3,2	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
		1,00	38	62,3	62,3	62,3
		2,00	19	31,1	31,1	93,4
STUD	Valid	3,00	4	6,6	6,6	100,0
		Total	61	100,0	100,0	

**Einsatz**

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		1,00	50	53,2	53,2	53,2
BSL	Valid	2,00	44	46,8	46,8	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
STUD	Missing	System	61	100,0		

## zusatzstudien

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		,00	42	44,7	44,7	44,7
		1,00	4	4,3	4,3	48,9
BSL	Valid	2,00	38	40,4	40,4	89,4
		3,00	9	9,6	9,6	98,9
		4,00	1	1,1	1,1	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
STUD	Missing	System	61	100,0		

## Vorerfahrungen

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		,00	48	51,1	51,1	51,1
BSL	Valid	1,00	46	48,9	48,9	100,0
		Total	94	100,0	100,0	
EXPERTEN	Missing	System	3	100,0		
		,00	45	73,8	73,8	73,8
STUD	Valid	1,00	16	26,2	26,2	100,0
		Total	61	100,0	100,0	

## Welche Vorerfahrung

Probanden			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
		,00	49	52,1	52,1	52,1	
		1,00	38	40,4	40,4	92,6	
BSL	Valid	2,00	3	3,2	3,2	95,7	
		3,00	3	3,2	3,2	98,9	
		5,00	1	1,1	1,1	100,0	
		Total	94	100,0	100,0		
		EXPERTEN	Missing	System	3	100,0	
		1,00	7	11,5	46,7	46,7	
STUD	Valid	2,00	2	3,3	13,3	60,0	
		3,00	6	9,8	40,0	100,0	
		Total	15	24,6	100,0		
			Missing	System	46	75,4	
		Total	61	100,0			

---

---

**Hypothese 1.1**


---

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	C11a_t1	,4835	91	,50250	,05268
	C11a_t2	,6484	91	,48013	,05033
Pair 2	C11a_t1	,4725	91	,50201	,05263
	C11a_t3	,6484	91	,48013	,05033
Pair 3	C11a_t2	,6322	87	,48501	,05200
	Strukturiertheit3	-,0222522	87	1,00467388	,10771235

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	C11a_t1 & C11a_t2	91	,114	,282
Pair 2	C11a_t1 & C11a_t3	91	,282	,007
Pair 3	C11a_t2 & Strukturiertheit3	87	-,177	,101

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 C11a_t1 - C11a_t2	-,16484	,65428	,06859	-,30110	-,02857	-2,403	90	,018
Pair 2 C11a_t1 - C11a_t3	-,17582	,58866	,06171	-,29842	-,05323	-2,849	90	,005
Pair 3 C11a_t2 - Strukturiertheit3	,65443609	1,19034705	,12761860	,40073871	,90813346	5,128	86	,000

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 C11a_t1	,4835	91	,50250	,05268
C11a_t2	,6484	91	,48013	,05033
Pair 2 C11a_t1	,4725	91	,50201	,05263
C11a_t3	,6484	91	,48013	,05033
Pair 3 C11a_t2	,6404	89	,48259	,05115
C11a_t3	,6517	89	,47914	,05079

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 C11a_t1 & C11a_t2	91	,114	,282
Pair 2 C11a_t1 & C11a_t3	91	,282	,007
Pair 3 C11a_t2 & C11a_t3	89	-,007	,947



**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	C11a_t1 - C11a_t2	,16484	,65428	,06859	-,30110	-,02857	-2,403	90	,018
Pair 2	C11a_t1 - C11a_t3	,17582	,58866	,06171	-,29842	-,05323	-2,849	90	,005
Pair 3	C11a_t2 - C11a_t3	,01124	,68248	,07234	-,15500	,13253	-,155	88	,877

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	C11i_t2	91	,46855	,04912
	C11i_t1	91	,28474	,02985
Pair 2	C11i_t2	89	,47134	,04996
	C11i_t3	89	,44630	,04731
Pair 3	C11i_t1	91	,28474	,02985
	C11i_t3	91	,44310	,04645

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.	
Pair 1	C11i_t2 & C11i_t1	91	,204	,052
Pair 2	C11i_t2 & C11i_t3	89	,226	,033
Pair 3	C11i_t1 & C11i_t3	91	,255	,015

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 C11i_t2 - C11i_t1	,23077	,49614	,05201	,12744	,33410	4,437	90	,000
Pair 2 C11i_t2 - C11i_t3	,05618	,57127	,06055	-,06416	,17652	,928	88	,356
Pair 3 C11i_t1 - C11i_t3	-,17582	,46172	,04840	-,27198	-,07967	-3,633	90	,000

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11a_t1
2	C11a_t2
3	C11a_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,092	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Wilks-Lambda	,908	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Hotelling-Spur	,102	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,102	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11a_t1
2	C11a_t2
3	C11a_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,092	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Wilks-Lambda	,908	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Hotelling-Spur	,102	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,102	4,428 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,015

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11b_t1
2	C11b_t2
3	C11b_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,029	1,309 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,275
Wilks-Lambda	,971	1,309 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,275
Hotelling-Spur	,030	1,309 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,275
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,030	1,309 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,275

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11c_t1
2	C11c_t2
3	C11c_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,019	,827 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,441
Wilks-Lambda	,981	,827 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,441
Hotelling-Spur	,019	,827 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,441
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,019	,827 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,441

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11e_t1
2	C11e_t2
3	C11e_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,067	3,122 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,049
Wilks-Lambda	,933	3,122 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,049
Hotelling-Spur	,072	3,122 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,049
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,072	3,122 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,049

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11f_t1
2	C11f_t2
3	C11f_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,158	8,183 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,001
Wilks-Lambda	,842	8,183 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,001
Hotelling-Spur	,188	8,183 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,001
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,188	8,183 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,001

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11g_t1
2	C11g_t2
3	C11g_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,195	10,559 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,000
Wilks-Lambda	,805	10,559 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,000
Hotelling-Spur	,243	10,559 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,000
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,243	10,559 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,000

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11h_t1
2	C11h_t2
3	C11h_t3

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,014	,610 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,546
Wilks-Lambda	,986	,610 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,546
Hotelling-Spur	,014	,610 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,546
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,014	,610 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,546

**Innersubjektfaktoren**

Maß: MEASURE\_1

Faktor1	Abhängige Variable
1	C11j_t1
2	C11j_t2
3	C11j_t3

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.
Faktor1 Pillai-Spur	,003	,140 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,869
Wilks-Lambda	,997	,140 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,869
Hotelling-Spur	,003	,140 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,869
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,003	,140 <sup>b</sup>	2,000	87,000	,869



## Hypothese 1.2

---

### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	D_11_t1
2	D_11_t2
3	D_11_t3

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
D_11_t1	1,1875	,69526	80
D_11_t2	1,4375	,72642	80
D_11_t3	1,6000	,72216	80

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,220	11,029 <sup>a</sup>	2,000	78,000	,000
Wilks' Lambda	,780	11,029 <sup>a</sup>	2,000	78,000	,000
Hotelling's Trace	,283	11,029 <sup>a</sup>	2,000	78,000	,000
Roy's Largest Root	,283	11,029 <sup>a</sup>	2,000	78,000	,000

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,982	1,423	2	,491

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,982	1,000	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	6,908	2	3,454
	Greenhouse-Geisser	6,908	1,964	3,517
	Huynh-Feldt	6,908	2,000	3,454
	Lower-bound	6,908	1,000	6,908
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	51,092	158	,323
	Greenhouse-Geisser	51,092	155,194	,329
	Huynh-Feldt	51,092	158,000	,323
	Lower-bound	51,092	79,000	,647

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	10,682	,000
	Greenhouse-Geisser	10,682	,000
	Huynh-Feldt	10,682	,000
	Lower-bound	10,682	,002

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	6,806	1	6,806	20,927	,000
	Quadratic	,102	1	,102	,318	,575
Error(Faktor1)	Linear	25,694	79	,325		
	Quadratic	25,398	79	,321		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	476,017	1	476,017	537,347	,000
Error	69,983	79	,886		

## Estimated Marginal Means

### Faktor1

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	1,188	,078	1,033	1,342
2	1,438	,081	1,276	1,599
3	1,600	,081	1,439	1,761

## T-Test

### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 D_11_t1	1,1786	84	,67949	,07414
D_11_t2	1,4405	84	,71728	,07826
Pair 2 D_11_t1	1,1707	82	,69929	,07722
D_11_t3	1,6098	82	,73293	,08094
Pair 3 D_11_t2	1,4217	83	,71773	,07878
D_11_t3	1,6024	83	,71465	,07844

### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 D_11_t1 & D_11_t2	84	,430	,000
Pair 2 D_11_t1 & D_11_t3	82	,348	,001
Pair 3 D_11_t2 & D_11_t3	83	,307	,005

**Paired Samples Test**

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	D_11_t1 - D_11_t2	-,26190	,74638	,08144
Pair 2	D_11_t1 - D_11_t3	-,43902	,81797	,09033
Pair 3	D_11_t2 - D_11_t3	-,18072	,84312	,09254

**Paired Samples Test**

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper			
Pair 1	D_11_t1 - D_11_t2	-,42388	-,09993	-3,216	83	,002
Pair 2	D_11_t1 - D_11_t3	-,61875	-,25930	-4,860	81	,000
Pair 3	D_11_t2 - D_11_t3	-,36482	,00338	-1,953	82	,054

### Hypothese 1.3

---

#### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	D_12_t1
2	D_12_t2
3	D_12_t3

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
D_12_t1	,3735	,57828	83
D_12_t2	,9759	1,09295	83
D_12_t3	1,9880	8,84348	83

#### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,305	17,755 <sup>a</sup>	2,000	81,000	,000
Wilks' Lambda	,695	17,755 <sup>a</sup>	2,000	81,000	,000
Hotelling's Trace	,438	17,755 <sup>a</sup>	2,000	81,000	,000
Roy's Largest Root	,438	17,755 <sup>a</sup>	2,000	81,000	,000

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,034	273,507	2	,000

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,509	,509	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	110,490	2	55,245
	Greenhouse-Geisser	110,490	1,017	108,603
	Huynh-Feldt	110,490	1,018	108,534
	Lower-bound	110,490	1,000	110,490
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	4370,843	164	26,651
	Greenhouse-Geisser	4370,843	83,425	52,392
	Huynh-Feldt	4370,843	83,478	52,359
	Lower-bound	4370,843	82,000	53,303

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	2,073	,129
	Greenhouse-Geisser	2,073	,153
	Huynh-Feldt	2,073	,153
	Lower-bound	2,073	,154

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	108,169	1	108,169	2,747	,101
	Quadratic	2,321	1	2,321	,167	,684
Error(Faktor1)	Linear	3228,831	82	39,376		
	Quadratic	1142,012	82	13,927		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	308,149	1	308,149	11,658	,001
Error	2167,518	82	26,433		



## Estimated Marginal Means

### Faktor1

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	,373	,063	,247	,500
2	,976	,120	,737	1,215
3	1,988	,971	,057	3,919

### T-test

#### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 D_12_t1	,3690	84	,57623	,06287
D_12_t2	,9762	84	1,08635	,11853
Pair 2 D_12_t1	,3721	86	,57490	,06199
D_12_t3	2,8721	86	12,17210	1,31255
Pair 3 D_12_t2	,9651	86	1,07864	,11631
D_12_t3	1,9302	86	8,69184	,93726

#### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 D_12_t1 & D_12_t2	84	,476	,000
Pair 2 D_12_t1 & D_12_t3	86	-,064	,560
Pair 3 D_12_t2 & D_12_t3	86	-,040	,712

**Paired Samples Test**

	Paired Differences		
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 D_12_t1 - D_12_t2	-,60714	,95713	,10443
Pair 2 D_12_t1 - D_12_t3	-2,50000	12,22221	1,31795
Pair 3 D_12_t2 - D_12_t3	-,96512	8,80167	,94911

**Paired Samples Test**

	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference				
	Lower	Upper			
Pair 1 D_12_t1 - D_12_t2	-,81485	-,39943	-5,814	83	,000
Pair 2 D_12_t1 - D_12_t3	-5,12045	,12045	-1,897	85	,061
Pair 3 D_12_t2 - D_12_t3	-2,85220	,92197	-1,017	85	,312

## Hypothese 1.4

## Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	D_14_t1
2	D_14_t2
3	D_14_t3

## Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
D_14_t1	,8615	,72623	65
D_14_t2	1,3231	1,22612	65
D_14_t3	1,1692	,65118	65

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,152	5,633 <sup>a</sup>	2,000	63,000	,006
Wilks' Lambda	,848	5,633 <sup>a</sup>	2,000	63,000	,006
Hotelling's Trace	,179	5,633 <sup>a</sup>	2,000	63,000	,006
Roy's Largest Root	,179	5,633 <sup>a</sup>	2,000	63,000	,006

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure:MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,841	10,939	2	,004

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure:MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,863	,884	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	7,179	2	3,590
	Greenhouse-Geisser	7,179	1,725	4,162
	Huynh-Feldt	7,179	1,768	4,060
	Lower-bound	7,179	1,000	7,179
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	98,154	128	,767
	Greenhouse-Geisser	98,154	110,402	,889
	Huynh-Feldt	98,154	113,177	,867
	Lower-bound	98,154	64,000	1,534

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	4,681	,011
	Greenhouse-Geisser	4,681	,015
	Huynh-Feldt	4,681	,014
	Lower-bound	4,681	,034

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	3,077	1	3,077	6,581	,013
	Quadratic	4,103	1	4,103	3,848	,054
Error(Faktor1)	Linear	29,923	64	,468		
	Quadratic	68,231	64	1,066		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	243,713	1	243,713	264,573	,000
Error	58,954	64	,921		

**Estimated Marginal Means**

**Faktor1**

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	,862	,090	,682	1,041
2	1,323	,152	1,019	1,627
3	1,169	,081	1,008	1,331

**T-Test****Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 D_14_t1	,8630	73	,71327	,08348
D_14_t2	1,3425	73	1,18109	,13824
Pair 2 D_14_t1	,8485	66	,72838	,08966
D_14_t3	1,1818	66	,65420	,08053
Pair 3 D_14_t2	1,3143	70	1,19834	,14323
D_14_t3	1,1714	70	,65875	,07874

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 D_14_t1 & D_14_t2	73	,139	,241
Pair 2 D_14_t1 & D_14_t3	66	-,006	,963
Pair 3 D_14_t2 & D_14_t3	70	,023	,853

**Paired Samples Test**

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	D_14_t1 - D_14_t2	-,47945	1,29217	,15124
Pair 2	D_14_t1 - D_14_t3	-,33333	,98189	,12086
Pair 3	D_14_t2 - D_14_t3	,14286	1,35439	,16188

**Paired Samples Test**

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper			
Pair 1	D_14_t1 - D_14_t2	-,78094	-,17797	-3,170	72	,002
Pair 2	D_14_t1 - D_14_t3	-,57471	-,09196	-2,758	65	,008
Pair 3	D_14_t2 - D_14_t3	-,18009	,46580	,882	69	,381

## Hypothese 2.1

## Group Statistics

	BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A11_t1	1	93	1,62	1,141	,118
	2	3	1,00	,000	,000
A12_t1	1	93	3,31	1,467	,152
	2	3	4,33	,577	,333
A13_t1	1	93	3,30	1,275	,132
	2	3	4,00	,000	,000
A14_t1	1	93	3,77	1,261	,131
	2	3	3,67	,577	,333
A15_t1	1	93	3,51	1,937	,201
	2	3	3,67	,577	,333
A21_t1	1	93	3,44	1,229	,127
	2	3	1,67	,577	,333
A22_t1	1	93	3,13	1,244	,129
	2	3	4,33	,577	,333
A23_t1	1	93	3,73	,886	,092
	2	3	4,67	,577	,333
A24_t1	1	93	3,78	,998	,104
	2	3	4,67	,577	,333
A31_t1	1	93	2,99	1,347	,140
	2	3	4,00	,000	,000



## Group Statistics

	BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A32_t1	1	93	3,59	1,941	,201
	2	3	4,00	,000	,000
A33_t1	1	93	3,48	1,340	,139
	2	3	4,00	,000	,000
A34_t1	1	93	4,09	2,160	,224
	2	3	9,00	,000	,000
A11_t2	1	93	1,70	1,008	,105
	2	3	1,00	,000	,000
A12_t2	1	93	3,28	1,314	,136
	2	3	4,33	,577	,333
A13_t2	1	93	3,57	1,378	,143
	2	3	4,00	,000	,000
A14_t2	1	93	3,73	1,065	,110
	2	3	3,67	,577	,333
A15_t2	1	93	3,35	1,364	,141
	2	3	3,67	,577	,333
A21_t2	1	93	3,61	1,142	,118
	2	3	1,67	,577	,333
A22_t2	1	93	3,46	1,017	,105
	2	3	4,33	,577	,333
A23_t2	1	93	3,94	,832	,086
	2	3	4,67	,577	,333

## Group Statistics

	BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A24_t2	1	93	3,99	1,016	,105
	2	3	4,67	,577	,333
A31_t2	1	93	3,35	1,291	,134
	2	3	4,00	,000	,000
A32_t2	1	93	3,37	1,325	,137
	2	3	4,00	,000	,000
A33_t2	1	93	3,61	1,142	,118
	2	3	4,00	,000	,000
A34_t2	1	93	3,97	1,710	,177
	2	3	9,00	,000	,000
A11_t3	1	92	2,05	1,409	,147
	2	3	1,00	,000	,000
A12_t3	1	92	3,60	1,059	,110
	2	3	4,33	,577	,333
A13_t3	1	92	3,85	1,079	,112
	2	3	4,00	,000	,000
A14_t3	1	92	4,05	,817	,085
	2	3	3,67	,577	,333
A15_t3	1	92	3,87	1,121	,117
	2	3	3,67	,577	,333
A21_t3	1	92	3,95	,856	,089
	2	3	1,67	,577	,333

## Group Statistics

	BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A22_t3	1	92	3,84	,893	,093
	2	3	4,33	,577	,333
A23_t3	1	92	4,13	,828	,086
	2	3	4,67	,577	,333
A24_t3	1	92	4,14	,897	,093
	2	3	4,67	,577	,333
A31_t3	1	92	3,67	1,187	,124
	2	3	4,00	,000	,000
A32_t3	1	92	3,75	1,315	,137
	2	3	4,00	,000	,000
A33_t3	1	92	4,01	1,011	,105
	2	3	4,00	,000	,000
A34_t3	1	92	4,21	1,674	,175
	2	3	9,00	,000	,000

## Independent Samples Test

				Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
											Lower	Upper
A11	Equal variances assumed	variances assumed	2,777	,099	,942	94	,349	,624	,662		-,691	1,939
	Equal variances not assumed	variances not assumed			5,270	92,000	,000	,624	,118		,389	,859
A12	Equal variances assumed	variances assumed	1,394	,241	-1,198	94	,234	-1,022	,853		-2,715	,672
	Equal variances not assumed	variances not assumed			-2,788	2,917	,071	-1,022	,366		-2,207	,164
A13	Equal variances assumed	variances assumed	4,916	,029	-,945	94	,347	-,699	,740		-2,168	,770
	Equal variances not assumed	variances not assumed			5,286	92,000	,000	-,699	,132		-,962	-,436
A14	Equal variances assumed	variances assumed	,775	,381	,147	94	,884	,108	,733		-1,349	1,564
	Equal variances not assumed	variances not assumed			,300	2,661	,786	,108	,358		-1,119	1,334
A15	Equal variances assumed	variances assumed	1,436	,234	-,143	94	,886	-,161	1,125		-2,396	2,073

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Equal variances assumed	va-not assumed			-,414	3,706	,701	-,161	,389	-1,277	,954	
A21_t1	Equal variances assumed	2,397	,125	2,482	94	,015	1,774	,715	,355	3,193	
	Equal variances not assumed			4,972	2,626	,021	1,774	,357	,541	3,007	
A22_t1	Equal variances assumed	1,034	,312	-1,664	94	,099	-1,204	,724	-2,641	,233	
	Equal variances not assumed			-3,369	2,643	,052	-1,204	,357	-2,434	,025	
A23_t1	Equal variances assumed	,886	,349	1,810	94	,073	-,935	,517	-1,961	,091	
	Equal variances not assumed			-2,705	2,315	,097	-,935	,346	-2,245	,374	
A24_t1	Equal variances assumed	,929	,338	1,516	94	,133	-,882	,581	-2,036	,273	
	Equal variances not assumed			-2,526	2,404	,106	-,882	,349	-2,166	,402	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
A31 _t1	Equal variances assumed	va-	4,122	,045	-1,293	94	,199	-1,011	,782	-2,563	,542
	Equal variances not assumed	va-			-7,235	92,000	,000	-1,011	,140	-1,288	-,733
A32 _t1	Equal variances assumed	va-	3,323	,072	-3,363	94	,718	-,409	1,126	-2,645	1,827
	Equal variances not assumed	va-			-2,030	92,000	,045	-,409	,201	-,808	-,009
A33 _t1	Equal variances assumed	va-	5,661	,019	-,664	94	,509	-,516	,778	-2,060	1,028
	Equal variances not assumed	va-			-3,714	92,000	,000	-,516	,139	-,792	-,240
A34 _t1	Equal variances assumed	va-	2,822	,096	-3,920	94	,000	-4,914	1,254	-7,403	-2,425
	Equal variances not assumed	va-			-21,937	92,000	,000	-4,914	,224	-5,359	-4,469

## Independent Samples Test

				Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
								Lower	Upper		
A11	Equal variances assumed	6,221	,014	1,194	94	,235	,699	,585	-,463	1,861	
	Equal variances not assumed			6,683	92,000	,000	,699	,105	,491	,907	
A12	Equal variances assumed	3,072	,083	-1,380	94	,171	-1,054	,764	-2,570	,463	
	Equal variances not assumed			-2,926	2,722	,069	-1,054	,360	-2,269	,161	
A13	Equal variances assumed	4,463	,037	-,538	94	,592	-,430	,800	-2,018	1,158	
	Equal variances not assumed			-3,009	92,000	,003	-,430	,143	-,714	-,146	
A14	Equal variances assumed	1,244	,268	,104	94	,917	,065	,620	-1,166	1,295	
	Equal variances not assumed			,184	2,462	,868	,065	,351	-1,205	1,334	
A15	Equal variances assumed	1,963	,165	-,393	94	,695	-,312	,793	-1,887	1,263	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances assumed			-,861	2,784	,457	-,312	,362	-1,517	,893	
A21	Equal variances assumed	1,757	,188	2,928	94	,004	1,946	,665	,626	3,266	
	Equal variances not assumed			5,502	2,536	,018	1,946	,354	,694	3,198	
A22	Equal variances assumed	1,874	,174	-1,471	94	,145	-,871	,592	-2,047	,305	
	Equal variances not assumed			-2,491	2,420	,109	-,871	,350	-2,151	,409	
A23	Equal variances assumed	,259	,612	1,507	94	,135	-,731	,485	-1,694	,232	
	Equal variances not assumed			2,124	2,276	,152	-,731	,344	-2,053	,591	
A24	Equal variances assumed	,580	,448	1,145	94	,255	-,677	,592	-1,852	,497	
	Equal variances not assumed			1,938	2,419	,170	-,677	,350	-1,957	,603	



Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
A31_t2	Equal variances assumed	va-	5,827	,018	-,861	94	,391	-,645	,749	-2,132	,842
	Equal variances not assumed	va-			-,4820	92,000	,000	-,645	,134	-,911	-,379
A32_t2	Equal variances assumed	va-	5,974	,016	-,825	94	,411	-,634	,769	-2,161	,893
	Equal variances not assumed	va-			-,4617	92,000	,000	-,634	,137	-,907	-,361
A33_t2	Equal variances assumed	va-	6,139	,015	-,584	94	,561	-,387	,663	-1,703	,929
	Equal variances not assumed	va-			-,3268	92,000	,002	-,387	,118	-,622	-,152
A34_t2	Equal variances assumed	va-	2,370	,127	-,5072	94	,000	-5,032	,992	-7,002	-3,062
	Equal variances not assumed	va-			-,28386	92,000	,000	-5,032	,177	-5,384	-4,680

## Independent Samples Test

				Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower	Upper	
A11	Equal variances assumed	4,626	,034	1,289	93	,201	1,054	,818	-,570	2,678	
	Equal variances not assumed			7,176	91,000	,000	1,054	,147	,762	1,346	
A12	Equal variances assumed	1,473	,228	-1,192	93	,236	-,736	,617	-1,960	,489	
	Equal variances not assumed			-2,095	2,463	,147	-,736	,351	-2,005	,534	
A13	Equal variances assumed	2,578	,112	-,243	93	,808	-,152	,626	-1,395	1,091	
	Equal variances not assumed			-1,353	91,000	,179	-,152	,112	-,376	,071	
A14	Equal variances assumed	,102	,750	,813	93	,418	,388	,477	-,559	1,334	
	Equal variances not assumed			1,127	2,269	,365	,388	,344	-,936	1,712	
A15	Equal variances assumed	,632	,429	,311	93	,757	,203	,653	-1,093	1,499	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances assumed			,574	2,522	,613	,203	,353	-1,052	1,458	
A21	Equal variances assumed	,280	,598	4,563	93	,000	2,279	,499	1,287	3,271	
	Equal variances not assumed			6,604	2,297	,015	2,279	,345	,964	3,594	
A22	Equal variances assumed	,357	,552	-,954	93	,343	-,496	,521	-1,530	,537	
	Equal variances not assumed			-1,434	2,324	,271	-,496	,346	-1,803	,811	
A23	Equal variances assumed	,326	,570	-1,110	93	,270	-,536	,483	-1,496	,423	
	Equal variances not assumed			-1,557	2,277	,245	-,536	,344	-1,858	,785	
A24	Equal variances assumed	,704	,404	1,005	93	,317	-,525	,523	-1,563	,513	
	Equal variances not assumed			1,518	2,327	,251	-,525	,346	-1,831	,781	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
A31_t3	Equal variances assumed	va-	4,011	,048	-,473	93	,637	-,326	,689	-1,694	1,042
	Equal variances not assumed	va-			- 2,635	91,000	,010	-,326	,124	-,572	-,080
A32_t3	Equal variances assumed	va-	3,146	,079	-,328	93	,744	-,250	,763	-1,765	1,265
	Equal variances not assumed	va-			- 1,824	91,000	,071	-,250	,137	-,522	,022
A33_t3	Equal variances assumed	va-	3,296	,073	,019	93	,985	,011	,587	-1,154	1,176
	Equal variances not assumed	va-			,103	91,000	,918	,011	,105	-,198	,220
A34_t3	Equal variances assumed	va-	2,214	,140	- 4,933	93	,000	-4,793	,972	-6,723	-2,864
	Equal variances not assumed	va-			- 27,462	91,000	,000	-4,793	,175	-5,140	-4,447

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B11_t1 1	93	3,05	1,644	,171
2	3	2,67	,577	,333
B12_t1 1	93	2,72	1,549	,161
2	3	1,00	,000	,000
B13_t1 1	93	2,14	2,693	,279
2	3	1,00	,000	,000
B14_t1 1	93	2,01	2,487	,258
2	3	1,00	,000	,000
B21_t1 1	93	2,67	,851	,088
2	3	2,67	,577	,333
B22_t1 1	93	2,88	1,241	,129
2	3	2,67	,577	,333
B23_t1 1	93	2,48	1,803	,187
2	3	3,00	,000	,000
B24_t1 1	93	1,99	2,139	,222
2	3	1,00	,000	,000
B25_t1 1	93	2,17	1,100	,114
2	3	3,00	,000	,000
B26_t1 1	93	2,70	1,389	,144
2	3	3,00	,000	,000
B27_t1 1	93	1,80	1,839	,191
2	3	1,00	,000	,000
B28_t1 1	93	2,83	1,666	,173

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2	3	3,00	,000	,000
B29_t1 1	93	2,23	1,352	,140
2	3	3,00	,000	,000
B31_t1 1	93	2,57	1,856	,192
2	3	1,00	,000	,000
B32_t1 1	93	2,24	1,838	,191
2	3	1,00	,000	,000
B33_t1 1	93	1,72	2,138	,222
2	3	1,00	,000	,000
B34_t1 1	93	2,92	2,143	,222
2	3	2,00	,000	,000
B35_t1 1	93	1,98	2,022	,210
2	3	1,00	,000	,000
B36_t1 1	93	2,33	1,271	,132
2	3	3,00	,000	,000
B37_t1 1	93	4,66	3,835	,398
2	3	1,00	,000	,000
B41_t1 1	93	1,48	1,815	,188
2	3	1,00	,000	,000
B42_t1 1	93	2,63	,844	,088
2	3	2,67	,577	,333
B43_t1 1	93	1,71	2,258	,234
2	3	1,00	,000	,000

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B44_t1 1	93	1,84	2,379	,247
2	3	1,00	,000	,000
B45_t1 1	93	1,58	1,991	,206
2	3	1,00	,000	,000
B46_t1 1	93	1,62	2,126	,220
2	3	1,00	,000	,000
B47_t1 1	93	2,91	1,937	,201
2	3	3,00	,000	,000
B11_t2 1	93	2,70	,831	,086
2	3	2,67	,577	,333
B12_t2 1	93	2,67	1,597	,166
2	3	1,00	,000	,000
B13_t2 1	93	1,98	2,596	,269
2	3	1,00	,000	,000
B14_t2 1	93	2,47	2,835	,294
2	3	1,00	,000	,000
B21_t2 1	93	2,67	,838	,087
2	3	2,67	,577	,333
B22_t2 1	93	3,01	1,363	,141
2	3	2,67	,577	,333
B23_t2 1	93	2,59	1,610	,167
2	3	3,00	,000	,000
B24_t2 1	93	1,67	1,873	,194

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2	3	1,00	,000	,000
B25_t2 1	93	2,44	1,418	,147
2	3	3,00	,000	,000
B26_t2 1	93	2,74	1,367	,142
2	3	3,00	,000	,000
B27_t2 1	93	1,59	1,287	,133
2	3	1,00	,000	,000
B28_t2 1	93	2,71	1,166	,121
2	3	3,00	,000	,000
B29_t2 1	93	2,41	1,066	,111
2	3	3,00	,000	,000
B31_t2 1	93	2,30	1,061	,110
2	3	1,00	,000	,000
B32_t2 1	93	1,91	1,373	,142
2	3	1,00	,000	,000
B33_t2 1	93	1,29	1,239	,128
2	3	1,00	,000	,000
B34_t2 1	93	2,71	1,515	,157
2	3	2,00	,000	,000
B35_t2 1	93	1,61	1,707	,177
2	3	1,00	,000	,000
B36_t2 1	93	2,38	1,042	,108
2	3	3,00	,000	,000



## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B37_t2 1	93	4,28	3,740	,388
2	3	1,00	,000	,000
B41_t2 1	93	1,30	1,428	,148
2	3	1,00	,000	,000
B42_t2 1	93	2,66	,478	,050
2	3	2,67	,577	,333
B43_t2 1	93	1,26	1,421	,147
2	3	1,00	,000	,000
B44_t2 1	93	1,29	1,230	,128
2	3	1,00	,000	,000
B45_t2 1	93	1,22	1,196	,124
2	3	1,00	,000	,000
B46_t2 1	93	1,26	1,421	,147
2	3	1,00	,000	,000
B47_t2 1	93	3,40	2,285	,237
2	3	3,00	,000	,000
B11_t3 1	92	2,75	,505	,053
2	3	2,67	,577	,333
B12_t3 1	92	2,40	,878	,092
2	3	1,00	,000	,000
B13_t3 1	92	1,72	2,145	,224
2	3	1,00	,000	,000
B14_t3 1	92	1,79	2,019	,211

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2	3	1,00	,000	,000
B21_t3 1	92	2,86	1,023	,107
2	3	2,67	,577	,333
B22_t3 1	92	2,84	,452	,047
2	3	2,67	,577	,333
B23_t3 1	92	2,64	1,182	,123
2	3	3,00	,000	,000
B24_t3 1	92	1,71	1,559	,163
2	3	1,00	,000	,000
B25_t3 1	92	2,58	,940	,098
2	3	3,00	,000	,000
B26_t3 1	92	2,93	1,036	,108
2	3	3,00	,000	,000
B27_t3 1	92	1,71	1,537	,160
2	3	1,00	,000	,000
B28_t3 1	92	2,76	,542	,057
2	3	3,00	,000	,000
B29_t3 1	92	2,49	,763	,080
2	3	3,00	,000	,000
B31_t3 1	92	2,47	1,660	,173
2	3	1,00	,000	,000
B32_t3 1	92	2,02	1,383	,144
2	3	1,00	,000	,000

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B33_t3 1	92	1,37	1,281	,134
2	3	1,00	,000	,000
B34_t3 1	92	2,74	1,137	,119
2	3	2,00	,000	,000
B35_t3 1	92	1,82	1,747	,182
2	3	1,00	,000	,000
B36_t3 1	92	2,40	1,049	,109
2	3	3,00	,000	,000
B37_t3 1	92	3,45	3,475	,362
2	3	1,00	,000	,000
B41_t3 1	92	1,45	1,667	,174
2	3	1,00	,000	,000
B42_t3 1	92	2,64	,546	,057
2	3	2,67	,577	,333
B43_t3 1	92	1,41	1,665	,174
2	3	1,00	,000	,000
B44_t3 1	92	1,53	1,537	,160
2	3	1,00	,000	,000
B45_t3 1	92	1,39	1,482	,155
2	3	1,00	,000	,000
B46_t3 1	92	1,35	1,471	,153
2	3	1,00	,000	,000
B47_t3 1	92	2,97	1,788	,186

**Group Statistics**

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2	3	3,00	,000	,000

**Independent Samples Test**

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B11_t1	Equal variances assumed	,147	,703	,405	94	,686	,387	,955	-1,510	2,284	
	Equal variances not assumed			1,034	3,179	,373	,387	,374	-,767	1,542	
B12_t1	Equal variances assumed	1,408	,238	1,914	94	,059	1,720	,899	-,064	3,505	
	Equal variances not assumed			10,711	92,000	,000	1,720	,161	1,401	2,039	
B13_t1	Equal variances assumed	2,752	,100	,729	94	,468	1,140	1,563	-1,963	4,243	
	Equal variances not assumed			4,082	92,000	,000	1,140	,279	,585	1,694	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B14	Equal variances assumed	variances assumed	2,157	,145	,700	94	,485	1,011	1,443	-1,855	3,876
	Equal variances not assumed	variances not assumed			3,919	92,000	,000	1,011	,258	,499	1,523
B21	Equal variances assumed	variances assumed	,070	,791	,000	94	1,000	,000	,496	-,986	,986
	Equal variances not assumed	variances not assumed			,000	2,290	1,000	,000	,345	-1,317	1,317
B22	Equal variances assumed	variances assumed	,031	,861	,298	94	,766	,215	,722	-1,218	1,648
	Equal variances not assumed	variances not assumed			,602	2,639	,595	,215	,357	-1,015	1,445
B23	Equal variances assumed	variances assumed	2,227	,139	-,493	94	,623	-,516	1,047	-2,594	1,562
	Equal variances not assumed	variances not assumed			-,2760	92,000	,007	-,516	,187	-,888	-,145

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B24	Equal variances assumed	1,933	,168	,797	94	,428	,989	1,241	-1,476	3,454	
	Equal variances not assumed			4,460	92,000	,000	,989	,222	,549	1,430	
B25	Equal variances assumed	3,485	,065	-1,297	94	,198	-,828	,638	-2,095	,439	
	Equal variances not assumed			-7,261	92,000	,000	-,828	,114	-1,054	-,601	
B26	Equal variances assumed	1,454	,231	-,373	94	,710	-,301	,806	-1,902	1,300	
	Equal variances not assumed			-2,090	92,000	,039	-,301	,144	-,587	-,015	
B27	Equal variances assumed	1,490	,225	,746	94	,458	,796	1,067	-1,323	2,915	
	Equal variances not assumed			4,173	92,000	,000	,796	,191	,417	1,174	
B28	Equal variances assumed	1,148	,287	-,178	94	,859	-,172	,967	-2,091	1,747	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Equal variances not assumed			-,996	92,000	,322	-,172	,173	-,515	,171		
B29_t1	Equal variances assumed	3,238	,075	-,986	94	,326	-,774	,785	-2,332	,784	
	Equal variances not assumed			-,5521	92,000	,000	-,774	,140	-1,053	-,496	
B31_t1	Equal variances assumed	1,740	,190	1,458	94	,148	1,570	1,077	-,568	3,708	
	Equal variances not assumed			8,159	92,000	,000	1,570	,192	1,188	1,952	
B32_t1	Equal variances assumed	2,246	,137	1,159	94	,249	1,237	1,067	-,881	3,354	
	Equal variances not assumed			6,488	92,000	,000	1,237	,191	,858	1,615	
B33_t1	Equal variances assumed	1,510	,222	,581	94	,563	,720	1,241	-1,744	3,184	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	sumed	Equal variances assumed			3,249	92,000	,002	,720	,222	,280	1,161
B34_t1	Equal variances assumed	variances assumed	1,517	,221	,744	94	,459	,925	1,244	-1,544	3,394
	Equal variances assumed	variances not assumed			4,162	92,000	,000	,925	,222	,483	1,366
B35_t1	Equal variances assumed	variances assumed	2,259	,136	,834	94	,406	,978	1,173	-1,351	3,308
	Equal variances assumed	variances not assumed			4,668	92,000	,000	,978	,210	,562	1,395
B36_t1	Equal variances assumed	variances assumed	2,380	,126	-,904	94	,368	-,667	,738	-2,131	,798
	Equal variances assumed	variances not assumed			-5,058	92,000	,000	-,667	,132	-,928	-,405
B37_t1	Equal variances assumed	variances assumed	70,210	,000	1,643	94	,104	3,656	2,225	-,763	8,075



## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances not assumed			9,194	92,000	,000	3,656	,398	2,866	4,446	
B41_t1	Equal variances assumed	,871	,353	,459	94	,647	,484	1,054	-1,608	2,576	
	Equal variances not assumed			2,570	92,000	,012	,484	,188	,110	,858	
B42_t1	Equal variances assumed	,088	,768	-,066	94	,948	-,032	,492	-1,010	,945	
	Equal variances not assumed			-,094	2,285	,933	-,032	,345	-1,351	1,287	
B43_t1	Equal variances assumed	1,419	,236	,542	94	,589	,710	1,310	-1,892	3,312	
	Equal variances not assumed			3,031	92,000	,003	,710	,234	,245	1,175	
B44_t1	Equal variances assumed	1,740	,190	,608	94	,545	,839	1,380	-1,902	3,580	
	Equal variances not assumed			3,400	92,000	,001	,839	,247	,349	1,329	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
B45_t1	Equal variances assumed	va-	1,146	,287	,503	94	,616	,581	1,155	-1,713	2,875
	Equal variances not assumed	va-			2,813	92,000	,006	,581	,206	,171	,991
B46_t1	Equal variances assumed	va-	1,204	,275	,505	94	,614	,624	1,234	-1,826	3,073
	Equal variances not assumed	va-			2,829	92,000	,006	,624	,220	,186	1,062
B47_t1	Equal variances assumed	va-	1,149	,287	-,077	94	,939	-,086	1,124	-2,318	2,146
	Equal variances not assumed	va-			-,428	92,000	,670	-,086	,201	-,485	,313
B11_t2	Equal variances assumed	va-	,038	,847	,067	94	,947	,032	,485	-,931	,995
	Equal variances not assumed	va-			,094	2,276	,933	,032	,344	-1,290	1,354

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B12	Equal variances assumed	1,654	,202	1,798	94	,075	1,667	,927	-1,174	3,507	
	Equal variances not assumed			10,064	92,000	,000	1,667	,166	1,338	1,996	
B13	Equal variances assumed	2,172	,144	,650	94	,518	,978	1,506	-2,013	3,970	
	Equal variances not assumed			3,635	92,000	,000	,978	,269	,444	1,513	
B14	Equal variances assumed	3,497	,065	,896	94	,373	1,473	1,645	-1,793	4,739	
	Equal variances not assumed			5,012	92,000	,000	1,473	,294	,889	2,057	
B21	Equal variances assumed	,063	,803	,000	94	1,000	,000	,489	-,971	,971	
	Equal variances not assumed			,000	2,281	1,000	,000	,344	-1,320	1,320	
B22	Equal variances assumed	,009	,923	,434	94	,665	,344	,793	-1,230	1,918	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Equal variances assumed	va-not assumed			,950	2,782	,417	,344	,362	- ,861	1,549	
B23_t2	Equal variances assumed	1,874	,174	-,437	94	,663	-,409	,934	-2,264	1,446	
	Equal variances not assumed			-,2447	92,000	,016	-,409	,167	-,740	-,077	
B24_t2	Equal variances assumed	1,498	,224	,613	94	,541	,667	1,087	-1,491	2,825	
	Equal variances not assumed			3,433	92,000	,001	,667	,194	,281	1,052	
B25_t2	Equal variances assumed	1,874	,174	-,680	94	,498	-,559	,823	-2,193	1,074	
	Equal variances not assumed			-,3803	92,000	,000	-,559	,147	-,851	-,267	
B26_t2	Equal variances assumed	1,248	,267	-,325	94	,746	-,258	,793	-1,833	1,317	
	Equal variances not assumed			-,1820	92,000	,072	-,258	,142	-,540	,023	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed					1						
B27_t2	Equal variances assumed	va-	1,677	,199	,792	94	,431	,591	,747	-,892	2,075
	Equal variances not assumed	va-			4,430	92,000	,000	,591	,133	,326	,857
B28_t2	Equal variances assumed	va-	1,431	,235	-,429	94	,669	-,290	,677	-1,634	1,054
	Equal variances not assumed	va-			-,2400	92,000	,018	-,290	,121	-,531	-,050
B29_t2	Equal variances assumed	va-	3,680	,058	-,956	94	,341	-,591	,618	-1,819	,636
	Equal variances not assumed	va-			-,5352	92,000	,000	-,591	,111	-,811	-,372
B31_t2	Equal variances assumed	va-	3,446	,067	2,113	94	,037	1,301	,616	,079	2,524
	Equal variances not assumed	va-			11,826	92,000	,000	1,301	,110	1,083	1,520

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B32	Equal variances assumed	va-	2,911	,091	1,147	94	,254	,914	,796	-,667	2,495
	Equal variances not assumed	va-			6,422	92,000	,000	,914	,142	,631	1,197
B33	Equal variances assumed	va-	,669	,415	,404	94	,687	,290	,719	-1,137	1,718
	Equal variances not assumed	va-			2,260	92,000	,026	,290	,128	,035	,545
B34	Equal variances assumed	va-	1,387	,242	,807	94	,422	,710	,879	-1,036	2,455
	Equal variances not assumed	va-			4,517	92,000	,000	,710	,157	,398	1,022
B35	Equal variances assumed	va-	1,507	,223	,619	94	,538	,613	,991	-1,354	2,580
	Equal variances not assumed	va-			3,463	92,000	,001	,613	,177	,261	,964
B36	Equal variances assumed	va-	3,410	,068	-1,032	94	,305	-,624	,604	-1,824	,577

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Equal variances not assumed			-5,774	92,000	,000	-,624	,108	-,838	-,409		
B37_t2	Equal variances assumed	30,598	,000	1,511	94	,134	3,280	2,170	-1,030	7,589	
	Equal variances not assumed			8,457	92,000	,000	3,280	,388	2,509	4,050	
B41_t2	Equal variances assumed	,534	,467	,363	94	,717	,301	,829	-1,344	1,946	
	Equal variances not assumed			2,033	92,000	,045	,301	,148	,007	,595	
B42_t2	Equal variances assumed	,006	,937	-,038	94	,970	-,011	,282	-,570	,548	
	Equal variances not assumed			-,032	2,089	,977	-,011	,337	-1,403	1,381	
B43_t2	Equal variances assumed	,419	,519	,313	94	,755	,258	,825	-1,379	1,896	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	sumed	Equal variances assumed			1,751	92,000	,083	,258	,147	-,035	,551
B44_t2	Equal variances assumed	variances assumed	,662	,418	,407	94	,685	,290	,714	-1,127	1,707
	Equal variances assumed	variances not assumed			2,276	92,000	,025	,290	,128	,037	,544
B45_t2	Equal variances assumed	variances assumed	,399	,529	,310	94	,757	,215	,694	-1,164	1,594
	Equal variances assumed	variances not assumed			1,733	92,000	,086	,215	,124	-,031	,461
B46_t2	Equal variances assumed	variances assumed	,419	,519	,313	94	,755	,258	,825	-1,379	1,896
	Equal variances assumed	variances not assumed			1,751	92,000	,083	,258	,147	-,035	,551
B47_t2	Equal variances assumed	variances assumed	1,997	,161	,300	94	,765	,398	1,326	-2,235	3,030



## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances not assumed			1,679	92,000	,097	,398	,237	-,073	,868	
B11	Equal variances assumed	,083	,774	,280	93	,780	,083	,298	-,507	,674	
	Equal variances not assumed			,247	2,101	,827	,083	,337	-1,304	1,470	
B12	Equal variances assumed	13,807	,000	2,752	93	,007	1,402	,509	,391	2,414	
	Equal variances not assumed			15,321	91,000	,000	1,402	,092	1,220	1,584	
B13	Equal variances assumed	1,470	,228	,576	93	,566	,717	1,245	-1,754	3,189	
	Equal variances not assumed			3,208	91,000	,002	,717	,224	,273	1,162	
B14	Equal variances assumed	1,739	,191	,677	93	,500	,793	1,172	-1,534	3,121	
	Equal variances not assumed			3,769	91,000	,000	,793	,211	,375	1,212	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
B21_t3	Equal variances assumed	va-	,002	,966	,322	93	,748	,192	,596	-,991	1,375
	Equal variances not assumed	va-			,549	2,430	,630	,192	,350	-1,085	1,469
B22_t3	Equal variances assumed	va-	,623	,432	,638	93	,525	,170	,267	-,359	,700
	Equal variances not assumed	va-			,506	2,081	,661	,170	,337	-1,226	1,566
B23_t3	Equal variances assumed	va-	1,643	,203	-,523	93	,602	-,359	,686	-1,721	1,004
	Equal variances not assumed	va-			-,2910	91,000	,005	-,359	,123	-,604	-,114
B24_t3	Equal variances assumed	va-	2,081	,152	,781	93	,437	,707	,905	-1,090	2,503
	Equal variances not assumed	va-			4,348	91,000	,000	,707	,163	,384	1,029

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B25	Equal variances assumed	2,546	,114	-,777	93	,439	-,424	,546	-1,508	,660	
	Equal variances not assumed			-,4324	91,000	,000	-,424	,098	-,619	-,229	
B26	Equal variances assumed	,439	,509	-,109	93	,914	-,065	,601	-1,259	1,128	
	Equal variances not assumed			-,604	91,000	,547	-,065	,108	-,280	,149	
B27	Equal variances assumed	1,861	,176	,792	93	,430	,707	,892	-1,065	2,478	
	Equal variances not assumed			4,408	91,000	,000	,707	,160	,388	1,025	
B28	Equal variances assumed	3,220	,076	-,760	93	,449	-,239	,315	-,864	,386	
	Equal variances not assumed			-,4231	91,000	,000	-,239	,057	-,351	-,127	
B29	Equal variances assumed	9,883	,002	-,115	93	,252	-,511	,443	-1,390	,369	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
_t3	sumed			4							
	Equal variances assumed			-6,421	91,000	,000	-,511	,080	-,669	-,353	
B31	Equal variances assumed	2,260	,136	1,523	93	,131	1,467	,964	-,446	3,381	
	Equal variances not assumed			8,476	91,000	,000	1,467	,173	1,124	1,811	
B32	Equal variances assumed	3,081	,082	1,273	93	,206	1,022	,802	-,572	2,615	
	Equal variances not assumed			7,088	91,000	,000	1,022	,144	,735	1,308	
B33	Equal variances assumed	1,002	,320	,497	93	,620	,370	,744	-1,107	1,846	
	Equal variances not assumed			2,766	91,000	,007	,370	,134	,104	,635	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
B34	Equal variances assumed	1,283	,260	1,120	93	,266	,739	,660	-5,72	2,050	
	Equal variances not assumed			6,233	91,000	,000	,739	,119	,504	,975	
B35	Equal variances assumed	2,302	,133	,804	93	,424	,815	1,014	-1,199	2,829	
	Equal variances not assumed			4,475	91,000	,000	,815	,182	,453	1,177	
B36	Equal variances assumed	3,461	,066	-,982	93	,329	-,598	,609	-1,807	,611	
	Equal variances not assumed			-5,467	91,000	,000	-,598	,109	-,815	-,381	
B37	Equal variances assumed	9,455	,003	1,213	93	,228	2,446	2,017	-1,559	6,450	
	Equal variances not assumed			6,751	91,000	,000	2,446	,362	1,726	3,165	
B41	Equal variances assumed	,876	,352	,461	93	,646	,446	,967	-1,475	2,366	

## Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
	Equal variances not assumed			2,565	91,000	,012	,446	,174	,101	,791	
B42_t3	Equal variances assumed	,072	,789	-,079	93	,937	-,025	,321	-,663	,612	
	Equal variances not assumed			-,075	2,118	,947	-,025	,338	-1,405	1,354	
B43_t3	Equal variances assumed	,792	,376	,427	93	,670	,413	,966	-1,506	2,332	
	Equal variances not assumed			2,379	91,000	,019	,413	,174	,068	,758	
B44_t3	Equal variances assumed	1,456	,231	,597	93	,552	,533	,892	-1,238	2,304	
	Equal variances not assumed			3,324	91,000	,001	,533	,160	,214	,851	
B45_t3	Equal variances assumed	,847	,360	,455	93	,650	,391	,860	-1,317	2,099	
	Equal variances not assumed			2,532	91,000	,013	,391	,155	,084	,698	

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
assumed											
B46_t3	Equal variances assumed	va-	,703	,404	,407	93	,685	,348	,854	-1,347	2,043
	Equal variances not assumed	va-			2,268	91,000	,026	,348	,153	,043	,652
B47_t3	Equal variances assumed	va-	,826	,366	-,031	93	,975	-,033	1,038	-2,093	2,028
	Equal variances not assumed	va-			-,175	91,000	,862	-,033	,186	-,403	,338

## Hypothese 2.1

Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A11_t1 1,00	92	1,54	,844	,088
2,00	3	1,00	,000	,000
A12_t1 1,00	91	3,19	1,210	,127
2,00	3	4,33	,577	,333
A13_t1 1,00	92	3,24	1,133	,118
2,00	3	4,00	,000	,000
A14_t1 1,00	91	3,66	1,002	,105
2,00	3	3,67	,577	,333
A15_t1 1,00	86	3,06	1,172	,126
2,00	3	3,67	,577	,333
A21_t1 1,00	93	3,4409	1,22884	,12742
2,00	3	1,6667	,57735	,33333
A22_t1 1,00	92	3,0652	1,08743	,11337
2,00	3	4,3333	,57735	,33333
A23_t1 1,00	93	3,7312	,88637	,09191
2,00	3	4,6667	,57735	,33333
A24_t1 1,00	93	3,7849	,99836	,10353
2,00	3	4,6667	,57735	,33333
A31_t1 1,00	92	2,9239	1,19738	,12484
2,00	3	4,0000	,00000	,00000



## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A32_t1 1,00	86	3,1512	1,21285	,13078
2,00	3	4,0000	,00000	,00000
A33_t1 1,00	92	3,4239	1,21559	,12673
2,00	3	4,0000	,00000	,00000
A34_t1 1,00	81	3,3580	1,09896	,12211
2,00	0 <sup>a</sup>	.	.	.
B11_t1 1,00	87	2,6437	,50525	,05417
2,00	3	2,6667	,57735	,33333
B12_t1 1,00	89	2,4382	,79708	,08449
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B13_t1 1,00	81	1,1235	,48432	,05381
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B14_t1 1,00	83	1,1687	,51370	,05639
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B21_t1 1,00	92	2,5978	,53575	,05586
2,00	3	2,6667	,57735	,33333
B22_t1 1,00	90	2,6778	,53690	,05659
2,00	3	2,6667	,57735	,33333
B23_t1 1,00	88	2,1136	,92763	,09889
2,00	3	3,0000	,00000	,00000
B24_t1 1,00	86	1,4186	,75872	,08181
2,00	3	1,0000	,00000	,00000

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B25_t1 1,00	92	2,0978	,83941	,08751
2,00	3	3,0000	,00000	,00000
B26_t1 1,00	90	2,4889	,78245	,08248
2,00	3	3,0000	,00000	,00000
B27_t1 1,00	88	1,3864	,65094	,06939
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B28_t1 1,00	88	2,4773	,78751	,08395
2,00	3	3,0000	,00000	,00000
B29_t1 1,00	91	2,0769	,90959	,09535
2,00	3	3,0000	,00000	,00000
B31_t1 1,00	87	2,1264	,77467	,08305
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B32_t1 1,00	88	1,8523	,89108	,09499
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B33_t1 1,00	86	1,1279	,48011	,05177
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B34_t1 1,00	84	2,2738	,81183	,08858
2,00	3	2,0000	,00000	,00000
B35_t1 1,00	87	1,4943	,83351	,08936
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B36_t1 1,00	91	2,1868	,80156	,08403
2,00	3	3,0000	,00000	,00000

## Group Statistics

BSL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B37_t1 1,00	53	1,3774	,73971	,10161
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B41_t1 1,00	88	1,0568	,23282	,02482
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B42_t1 1,00	92	2,5652	,52002	,05422
2,00	3	2,6667	,57735	,33333
B43_t1 1,00	85	1,0235	,21693	,02353
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B44_t1 1,00	84	1,0714	,33959	,03705
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B45_t1 1,00	87	1,0690	,36705	,03935
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B46_t1 1,00	86	1,0233	,21567	,02326
2,00	3	1,0000	,00000	,00000
B47_t1 1,00	86	2,4186	,87401	,09425
2,00	3	3,0000	,00000	,00000

a. t cannot be computed because at least one of the groups is empty.

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
A11_t1	Equal variances assumed	6,524	,012	1,110	93	,270	,543	,490	-,429	1,516	
	Equal variances not assumed			6,176	91,000	,000	,543	,088	,369	,718	
A12_t1	Equal variances assumed	1,898	,172	-1,628	92	,107	-1,147	,704	-2,545	,252	
	Equal variances not assumed			-3,215	2,620	,059	-1,147	,357	-2,381	,088	
A13_t1	Equal variances assumed	6,939	,010	-1,158	93	,250	-,761	,657	-2,066	,544	
	Equal variances not assumed			-6,443	91,000	,000	-,761	,118	-,995	-,526	
A14_t1	Equal variances assumed	1,311	,255	-,013	92	,990	-,007	,584	-1,167	1,152	
	Equal variances not assumed			-,021	2,417	,985	-,007	,350	-1,288	1,273	

Anhang

A15	Equal _t1 riances as- sumed	va- as-	1,227	,271	-,892	87	,375	-,609	,682	-1,964	,747
	Equal riances assumed	va- not			- 1,70 7	2,61 5	,200	-,609	,356	-1,844	,627
A21	Equal _t1 riances as- sumed	va- as-	2,397	,125	2,48 2	94	,015	1,77419	,71482	,35489	3,19349
	Equal riances assumed	va- not			4,97 2	2,62 6	,021	1,77419	,35686	,54130	3,00709
A22	Equal _t1 riances as- sumed	va- as-	1,198	,277	- 2,00 3	93	,048	- 1,26812	,63304	- 2,52521	-,01103
	Equal riances assumed	va- not			- 3,60 2	2,48 9	,050	- 1,26812	,35209	- 2,53078	-,00545
A23	Equal _t1 riances as- sumed	va- as-	,886	,349	- 1,81 0	94	,073	-,93548	,51674	- 1,96148	,09051
	Equal riances assumed	va- not			- 2,70 5	2,31 5	,097	-,93548	,34577	- 2,24494	,37398
A24	Equal _t1 riances as- sumed	va- as-	,929	,338	- 1,51 6	94	,133	-,88172	,58147	- 2,03624	,27279
	Equal riances assumed	va- not			- 2,52 6	2,40 4	,106	-,88172	,34904	- 2,16582	,40237
A31	Equal _t1 riances	va- as-	6,318	,014	- 1,54	93	,125	- 1,07609	,69489	- 2,45600	,30383

Anhang

	sumed				9						
	Equal	va-			-	91,0	,000	-	,12484	-	-,82812
	riances	not			8,62	00		1,07609		1,32406	
	assumed				0						
A32	Equal	va-	7,872	,006	-	87	,231	-,84884	,70411	-	,55066
_t1	riances	as-			1,20					2,24833	
	sumed				6						
	Equal	va-			-	85,0	,000	-,84884	,13078	-	-,58880
	riances	not			6,49	00				1,10887	
	assumed				0						
A33	Equal	va-	8,113	,005	-,817	93	,416	-,57609	,70546	-	,82482
_t1	riances	as-								1,97700	
	sumed										
	Equal	va-			-	91,0	,000	-,57609	,12673	-,82783	-,32435
	riances	not			4,54	00					
	assumed				6						
B11	Equal	va-	,042	,838	-,077	88	,939	-,02299	,29772	-,61465	,56867
_t1	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			-,068	2,10	,952	-,02299	,33771	-	1,36158
	riances	not				7				1,40755	
	assumed										
B12	Equal	va-	11,426	,001	3,10	90	,003	1,43820	,46266	,51905	2,35736
_t1	riances	as-			9						
	sumed										
	Equal	va-			17,0	88,0	,000	1,43820	,08449	1,27029	1,60611
	riances	not			22	00					
	assumed										
B13	Equal	va-	,883	,350	,439	82	,662	,12346	,28126	-,43606	,68297
_t1	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			2,29	80,0	,024	,12346	,05381	,01636	,23055
	riances	not			4	00					
	assumed										

Anhang

B14	Equal	va-	1,557	,216	,565	84	,573	,16867	,29828	-,42449	,76184
	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			2,99	82,0	,004	,16867	,05639	,05651	,28084
	riances	not			1	00					
	assumed										
B21	Equal	va-	,235	,629	-,219	93	,827	-,06884	,31486	-,69410	,55641
	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			-,204	2,11	,857	-,06884	,33798	-	1,31283
	riances	not				4				1,45051	
	assumed										
B22	Equal	va-	,007	,932	,035	91	,972	,01111	,31565	-,61588	,63810
	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			,033	2,11	,977	,01111	,33810	-	1,39150
	riances	not				7				1,36928	
	assumed										
B23	Equal	va-	21,930	,000	-	89	,103	-,88636	,53847	-	,18356
	riances	as-									
	sumed				1,64					1,95629	
	Equal	va-			-	87,0	,000	-,88636	,09889	-	-,68982
	riances	not			8,96	00				1,08291	
	assumed				3						
B24	Equal	va-	5,721	,019	,950	87	,345	,41860	,44047	-,45687	1,29408
	riances	as-									
	sumed										
	Equal	va-			5,11	85,0	,000	,41860	,08181	,25594	,58127
	riances	not			7	00					
	assumed										
B25	Equal	va-	9,077	,003	-	93	,067	-,90217	,48715	-	,06521
	riances	as-			1,85					1,86955	

Anhang

	sumed				2						
	Equal	va-			-	91,0	,000	-,90217	,08751	-	-,72834
	riances	not			10,3	00				1,07601	
	assumed				09						
B26	Equal	va-	9,668	,003	-	91	,263	-,51111	,45414	-	,39099
_t1	riances	as-			1,12					1,41321	
	sumed				5						
	Equal	va-			-	89,0	,000	-,51111	,08248	-,67499	-,34723
	riances	not			6,19	00					
	assumed				7						
B27	Equal	va-	7,099	,009	1,02	89	,309	,38636	,37785	-,36442	1,13715
_t1	riances	as-			3						
	sumed										
	Equal	va-			5,56	87,0	,000	,38636	,06939	,24844	,52428
	riances	not			8	00					
	assumed										
B28	Equal	va-	10,071	,002	-	89	,256	-,52273	,45713	-	,38558
_t1	riances	as-			1,14					1,43103	
	sumed				4						
	Equal	va-			-	87,0	,000	-,52273	,08395	-,68958	-,35587
	riances	not			6,22	00					
	assumed				7						
B29	Equal	va-	16,072	,000	-	92	,084	-,92308	,52790	-	,12539
_t1	riances	as-			1,74					1,97154	
	sumed				9						
	Equal	va-			-	90,0	,000	-,92308	,09535	-	-,73365
	riances	not			9,68	00				1,11251	
	assumed				1						
B31	Equal	va-	6,721	,011	2,50	88	,014	1,12644	,44970	,23275	2,02012
_t1	riances	as-			5						
	sumed										
	Equal	va-			13,5	86,0	,000	1,12644	,08305	,96133	1,29154
	riances	not			63	00					



Anhang

	assumed										
B32	Equal _t1 riances sumed	va- as- sumed	15,767	,000	1,64 8	89	,103	,85227	,51725	-,17549	1,88003
	Equal riances assumed	va- not assumed			8,97 2	87,0 00	,000	,85227	,09499	,66347	1,04107
B33	Equal _t1 riances sumed	va- as- sumed	,970	,327	,459	87	,647	,12791	,27873	-,42609	,68190
	Equal riances assumed	va- not assumed			2,47 1	85,0 00	,015	,12791	,05177	,02497	,23084
B34	Equal _t1 riances sumed	va- as- sumed	12,479	,001	,581	85	,563	,27381	,47136	-,66338	1,21100
	Equal riances assumed	va- not assumed			3,09 1	83,0 00	,003	,27381	,08858	,09763	,44999
B35	Equal _t1 riances sumed	va- as- sumed	8,620	,004	1,02 1	88	,310	,49425	,48386	-,46731	1,45582
	Equal riances assumed	va- not assumed			5,53 1	86,0 00	,000	,49425	,08936	,31661	,67190
B36	Equal _t1 riances sumed	va- as- sumed	9,536	,003	- 1,74 8	92	,084	-,81319	,46520	- 1,73712	,11075
	Equal riances assumed	va- not assumed			- 9,67 8	90,0 00	,000	-,81319	,08403	-,98012	-,64625
B37	Equal	va-	5,032	,029	,876	54	,385	,37736	,43079	-,48631	1,24103

Anhang

_t1	riances sumed	as-									
	Equal riances assumed	va- not			3,71 4	52,0 00	,000	,37736	,10161	,17347	,58125
B41	Equal _t1 riances sumed	va- as-	,801	,373	,420	89	,675	,05682	,13515	-,21172	,32535
	Equal riances assumed	va- not			2,28 9	87,0 00	,024	,05682	,02482	,00749	,10615
B42	Equal _t1 riances sumed	va- as-	,541	,464	-,332	93	,741	-,10145	,30585	-,70882	,50592
	Equal riances assumed	va- not			-,300	2,10 7	,791	-,10145	,33771	- 1,48593	1,28303
B43	Equal _t1 riances sumed	va- as-	,143	,706	,187	86	,852	,02353	,12595	-,22684	,27390
	Equal riances assumed	va- not			1,00 0	84,0 00	,320	,02353	,02353	-,02326	,07032
B44	Equal _t1 riances sumed	va- as-	,569	,453	,362	85	,718	,07143	,19717	-,32060	,46345
	Equal riances assumed	va- not			1,92 8	83,0 00	,057	,07143	,03705	-,00227	,14512
B45	Equal _t1 riances sumed	va- as-	,451	,504	,324	88	,747	,06897	,21307	-,35447	,49241

Anhang

	Equal riances assumed	va- not			1,75 3	86,0 00	,083	,06897	,03935	-,00926	,14719
B46	Equal _t1 riances as- sumed	va- as- sumed	,141	,708	,186	87	,853	,02326	,12520	-,22560	,27211
	Equal riances assumed	va- not			1,00 0	85,0 00	,320	,02326	,02326	-,02298	,06949
B47	Equal _t1 riances as- sumed	va- as- sumed	10,816	,001	- 1,14 6	87	,255	-,58140	,50740	- 1,58990	,42711
	Equal riances assumed	va- not			- 6,16 9	85,0 00	,000	-,58140	,09425	-,76878	-,39401

## Hypothese 2.2

---

### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Sozialformen1
2	Sozialformen2
3	Sozialformen3

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,089	2,683 <sup>a</sup>	2,000	55,000	,077
Wilks' Lambda	,911	2,683 <sup>a</sup>	2,000	55,000	,077
Hotelling's Trace	,098	2,683 <sup>a</sup>	2,000	55,000	,077
Roy's Largest Root	,098	2,683 <sup>a</sup>	2,000	55,000	,077

a. Exact statistic

b. Design: Intercept

Within Subjects Design: Faktor1

### Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,951	2,765	2	,251

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,953	,986	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	3,476	2	1,738
	Greenhouse-Geisser	3,476	1,907	1,823
	Huynh-Feldt	3,476	1,972	1,763
	Lower-bound	3,476	1,000	3,476
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	91,258	112	,815
	Greenhouse-Geisser	91,258	106,765	,855
	Huynh-Feldt	91,258	110,431	,826
	Lower-bound	91,258	56,000	1,630

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	2,133	,123
	Greenhouse-Geisser	2,133	,126
	Huynh-Feldt	2,133	,124
	Lower-bound	2,133	,150

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	3,394	1	3,394	5,178	,027
	Quadratic	,082	1	,082	,084	,772
Error(Faktor1)	Linear	36,705	56	,655		
	Quadratic	54,554	56	,974		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	,651	1	,651	,631	,430
Error	57,775	56	1,032		

**Within-Subjects Factors**

Measure:MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Inszenierungstechniken1
2	Inszenierungstechniken2
3	Inszenierungstechniken3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,124	4,398 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,016
Wilks' Lambda	,876	4,398 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,016
Hotelling's Trace	,142	4,398 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,016
Roy's Largest Root	,142	4,398 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,016

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,922	5,041	2	,080

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,928	,955	,500

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	4,956	2	2,478
	Greenhouse-Geisser	4,956	1,855	2,671
	Huynh-Feldt	4,956	1,909	2,596
	Lower-bound	4,956	1,000	4,956
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	82,985	126	,659
	Greenhouse-Geisser	82,985	116,874	,710
	Huynh-Feldt	82,985	120,271	,690
	Lower-bound	82,985	63,000	1,317

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	3,762	,026
	Greenhouse-Geisser	3,762	,029
	Huynh-Feldt	3,762	,028
	Lower-bound	3,762	,057



**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure: MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	3,497	1	3,497	4,423	,039
	Quadratic	1,459	1	1,459	2,771	,101
Error(Faktor1)	Linear	49,810	63	,791		
	Quadratic	33,175	63	,527		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	2,513	1	2,513	1,326	,254
Error	119,375	63	1,895		

**Within-Subjects Factors**

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Vortrag1
2	Vortrag2
3	Vortrag3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,207	3,778 <sup>a</sup>	2,000	29,000	,035
Wilks' Lambda	,793	3,778 <sup>a</sup>	2,000	29,000	,035
Hotelling's Trace	,261	3,778 <sup>a</sup>	2,000	29,000	,035
Roy's Largest Root	,261	3,778 <sup>a</sup>	2,000	29,000	,035

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,846	4,866	2	,088

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,866	,915	,500

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	2,486	2	1,243
	Greenhouse-Geisser	2,486	1,732	1,435
	Huynh-Feldt	2,486	1,829	1,359
	Lower-bound	2,486	1,000	2,486
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	28,078	60	,468
	Greenhouse-Geisser	28,078	51,972	,540
	Huynh-Feldt	28,078	54,873	,512
	Lower-bound	28,078	30,000	,936

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	2,656	,078
	Greenhouse-Geisser	2,656	,087
	Huynh-Feldt	2,656	,084
	Lower-bound	2,656	,114

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	2,087	1	2,087	4,205	,049
	Quadratic	,399	1	,399	,908	,348
Error(Faktor1)	Linear	14,888	30	,496		
	Quadratic	13,190	30	,440		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	1,390	1	1,390	,947	,338
Error	44,043	30	1,468		

**Within-Subjects Factors**

Measure:MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Medien1
2	Medien2
3	Medien3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,000	,013 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,988
Wilks' Lambda	1,000	,013 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,988
Hotelling's Trace	,000	,013 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,988
Roy's Largest Root	,000	,013 <sup>a</sup>	2,000	62,000	,988

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,944	3,586	2	,166

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,947	,975	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	,030	2	,015
	Greenhouse-Geisser	,030	1,894	,016
	Huynh-Feldt	,030	1,951	,015
	Lower-bound	,030	1,000	,030
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	119,161	126	,946
	Greenhouse-Geisser	119,161	119,296	,999
	Huynh-Feldt	119,161	122,883	,970
	Lower-bound	119,161	63,000	1,891

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	,016	,984
	Greenhouse-Geisser	,016	,981
	Huynh-Feldt	,016	,983
	Lower-bound	,016	,901

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure: MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	,009	1	,009	,010	,920
	Quadratic	,021	1	,021	,020	,887
Error(Faktor1)	Linear	54,914	63	,872		
	Quadratic	64,246	63	1,020		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	,016	1	,016	,028	,868
Error	37,024	63	,588		

## Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Strukturiertheit1	-,3600530	82	1,08163569	,11944668
	Strukturiertheit2	-,0646328	82	1,00772237	,11128432
Pair 2	Strukturiertheit1	-,3763938	79	1,08919200	,12254367
	Strukturiertheit3	-,0910124	79	1,01206667	,11386640
Pair 3	Strukturiertheit2	-,0180507	86	1,00664016	,10854880
	Strukturiertheit3	-,0371404	86	,99858580	,10768028
Pair 4	Klarheit1	-,4430189	92	1,01090167	,10539378
	Klarheit2	-,0184250	92	,99845494	,10409612
Pair 5	Klarheit2	-,0118931	92	,99795641	,10404415
	Klarheit3	-,0149250	92	,99501013	,10373698
Pair 6	Inszenierungstechniken1	-,3798447	67	1,10449411	,13493543
	Inszenierungstechniken2	-,0403659	67	1,02750050	,12552917
Pair 7	Inszenierungstechniken1	-,3635567	69	1,06593486	,12832348
	Inszenierungstechniken3	,0134371	69	1,00994666	,12158329
Pair 8	Inszenierungstechniken2	,0059850	76	,96675902	,11089486
	Inszenierungstechniken3	-,0218903	76	1,03078038	,11823862



## Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Strukturiertheit1 & Strukturiertheit2	82	,655	,000
Pair 2	Strukturiertheit1 & Strukturiertheit3	79	,420	,000
Pair 3	Strukturiertheit2 & Strukturiertheit3	86	,251	,020
Pair 4	Klarheit1 & Klarheit2	92	,575	,000
Pair 5	Klarheit2 & Klarheit3	92	,547	,000
Pair 6	Inszenierungstechniken1 & Inszenierungstechniken2	67	,596	,000
Pair 7	Inszenierungstechniken1 & Inszenierungstechniken3	69	,256	,033
Pair 8	Inszenierungstechniken2 & Inszenierungstechniken3	76	,311	,006

## Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	-,29542025	,87077698	,09616123
Pair 2	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	-,28538143	1,13387853	,12757130
Pair 3	Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	,01908973	1,22693892	,13230423
Pair 4	Klarheit1 - Klarheit2	-,42459387	,92680894	,09662651
Pair 5	Klarheit2 - Klarheit3	,00303184	,94822255	,09885903
Pair 6	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	-,33947877	,96125505	,11743600
Pair 7	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	-,37699373	1,26647068	,15246515
Pair 8	Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	,02787528	1,17320584	,13457594

## Paired Samples Test

		Paired Differences		T
		95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
Pair 1	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	-,48675093	-,10408956	-3,072
Pair 2	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	-,53935638	-,03140648	-2,237
Pair 3	Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	-,24396652	,28214597	,144
Pair 4	Klarheit1 - Klarheit2	-,61653056	-,23265717	-4,394
Pair 5	Klarheit2 - Klarheit3	-,19333948	,19940317	,031
Pair 6	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	-,57394730	-,10501024	-2,891
Pair 7	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	-,68123321	-,07275425	-2,473
Pair 8	Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	-,24021374	,29596430	,207

## Paired Samples Test

	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	81	,003
Pair 2 Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	78	,028
Pair 3 Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	85	,886
Pair 4 Klarheit1 - Klarheit2	91	,000
Pair 5 Klarheit2 - Klarheit3	91	,976
Pair 6 Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	66	,005
Pair 7 Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	68	,016
Pair 8 Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	75	,836

## Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Strukturiertheit1	-,3600530	82	1,08163569	,11944668
Strukturiertheit2	-,0646328	82	1,00772237	,11128432
Pair 2 Strukturiertheit1	-,3763938	79	1,08919200	,12254367
Strukturiertheit3	-,0910124	79	1,01206667	,11386640
Pair 3 Strukturiertheit2	-,0180507	86	1,00664016	,10854880
Strukturiertheit3	-,0371404	86	,99858580	,10768028
Pair 4 Klarheit1	-,4430189	92	1,01090167	,10539378
Klarheit2	-,0184250	92	,99845494	,10409612

## Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 5	Klarheit2	-,0118931	92	,99795641	,10404415
	Klarheit3	-,0149250	92	,99501013	,10373698
Pair 6	Inszenierungstechniken1	-,3798447	67	1,10449411	,13493543
	Inszenierungstechniken2	-,0403659	67	1,02750050	,12552917
Pair 7	Inszenierungstechniken1	-,3635567	69	1,06593486	,12832348
	Inszenierungstechniken3	,0134371	69	1,00994666	,12158329
Pair 8	Inszenierungstechniken2	,0059850	76	,96675902	,11089486
	Inszenierungstechniken3	-,0218903	76	1,03078038	,11823862
Pair 9	Klarheit1	-,4476766	91	1,01550917	,10645429
	Klarheit3	-,0147355	91	1,00052103	,10488310

## Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Strukturiertheit1 & Strukturiertheit2	82	,655	,000
Pair 2 Strukturiertheit1 & Strukturiertheit3	79	,420	,000
Pair 3 Strukturiertheit2 & Strukturiertheit3	86	,251	,020
Pair 4 Klarheit1 & Klarheit2	92	,575	,000
Pair 5 Klarheit2 & Klarheit3	92	,547	,000
Pair 6 Inszenierungstechniken1 & Inszenierungstechniken2	67	,596	,000
Pair 7 Inszenierungstechniken1 & Inszenierungstechniken3	69	,256	,033
Pair 8 Inszenierungstechniken2 & Inszenierungstechniken3	76	,311	,006
Pair 9 Klarheit1 & Klarheit3	91	,477	,000

## Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	-,29542025	,87077698	,09616123
Pair 2	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	-,28538143	1,13387853	,12757130
Pair 3	Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	,01908973	1,22693892	,13230423
Pair 4	Klarheit1 - Klarheit2	-,42459387	,92680894	,09662651
Pair 5	Klarheit2 - Klarheit3	,00303184	,94822255	,09885903
Pair 6	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	-,33947877	,96125505	,11743600
Pair 7	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	-,37699373	1,26647068	,15246515
Pair 8	Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	,02787528	1,17320584	,13457594
Pair 9	Klarheit1 - Klarheit3	-,43294109	1,03094535	,10807244

## Paired Samples Test

		Paired Differences		T
		95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
Pair 1	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	-,48675093	-,10408956	-3,072
Pair 2	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	-,53935638	-,03140648	-2,237
Pair 3	Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	-,24396652	,28214597	,144
Pair 4	Klarheit1 - Klarheit2	-,61653056	-,23265717	-4,394
Pair 5	Klarheit2 - Klarheit3	-,19333948	,19940317	,031
Pair 6	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	-,57394730	-,10501024	-2,891
Pair 7	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	-,68123321	-,07275425	-2,473
Pair 8	Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	-,24021374	,29596430	,207
Pair 9	Klarheit1 - Klarheit3	-,64764585	-,21823633	-4,006



## Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit2	81	,003
Pair 2	Strukturiertheit1 - Strukturiertheit3	78	,028
Pair 3	Strukturiertheit2 - Strukturiertheit3	85	,886
Pair 4	Klarheit1 - Klarheit2	91	,000
Pair 5	Klarheit2 - Klarheit3	91	,976
Pair 6	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken2	66	,005
Pair 7	Inszenierungstechniken1 - Inszenierungstechniken3	68	,016
Pair 8	Inszenierungstechniken2 - Inszenierungstechniken3	75	,836
Pair 9	Klarheit1 - Klarheit3	90	,000

## Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Strukturiertheit1
2	Strukturiertheit2
3	Strukturiertheit3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,144	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Wilks' Lambda	,856	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Hotelling's Trace	,168	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Roy's Largest Root	,168	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	Df	Sig.
Faktor1	,829	14,271	2	,001

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,854	,871	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	Df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	4,866	2	2,433
	Greenhouse-Geisser	4,866	1,708	2,850
	Huynh-Feldt	4,866	1,742	2,793
	Lower-bound	4,866	1,000	4,866
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	95,674	154	,621
	Greenhouse-Geisser	95,674	131,489	,728
	Huynh-Feldt	95,674	134,172	,713
	Lower-bound	95,674	77,000	1,243

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	3,916	,022
	Greenhouse-Geisser	3,916	,028
	Huynh-Feldt	3,916	,027
	Lower-bound	3,916	,051

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	3,308	1	3,308	5,091	,027
	Quadratic	1,558	1	1,558	2,629	,109
Error(Faktor1)	Linear	50,036	77	,650		
	Quadratic	45,638	77	,593		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	7,919	1	7,919	3,896	,052
Error	156,524	77	2,033		

**Estimated Marginal Means**

**Faktor1**

Measure:MEASURE\_1

Faktor1	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	-,387	,124	-,633	-,141
2	-,069	,116	-,299	,162
3	-,096	,115	-,325	,133

## Hypothese 2.3

---

### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Strukturiertheit1
2	Strukturiertheit2
3	Strukturiertheit3

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,144	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Wilks' Lambda	,856	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Hotelling's Trace	,168	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003
Roy's Largest Root	,168	6,377 <sup>a</sup>	2,000	76,000	,003

### Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,829	14,271	2	,001

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,854	,871	,500

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	4,866	2	2,433
	Greenhouse-Geisser	4,866	1,708	2,850
	Huynh-Feldt	4,866	1,742	2,793
	Lower-bound	4,866	1,000	4,866
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	95,674	154	,621
	Greenhouse-Geisser	95,674	131,489	,728
	Huynh-Feldt	95,674	134,172	,713
	Lower-bound	95,674	77,000	1,243

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	3,916	,022
	Greenhouse-Geisser	3,916	,028
	Huynh-Feldt	3,916	,027
	Lower-bound	3,916	,051

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	3,308	1	3,308	5,091	,027
	Quadratic	1,558	1	1,558	2,629	,109
Error(Faktor1)	Linear	50,036	77	,650		
	Quadratic	45,638	77	,593		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	7,919	1	7,919	3,896	,052
Error	156,524	77	2,033		

**Within-Subjects Factors**

Measure:MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Klarheit1
2	Klarheit2
3	Klarheit3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,208	11,665 <sup>a</sup>	2,000	89,000	,000
Wilks' Lambda	,792	11,665 <sup>a</sup>	2,000	89,000	,000
Hotelling's Trace	,262	11,665 <sup>a</sup>	2,000	89,000	,000
Roy's Largest Root	,262	11,665 <sup>a</sup>	2,000	89,000	,000

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,983	1,490	2	,475

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,984	1,000	,500



## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	11,382	2	5,691
	Greenhouse-Geisser	11,382	1,967	5,785
	Huynh-Feldt	11,382	2,000	5,691
	Lower-bound	11,382	1,000	11,382
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	84,981	180	,472
	Greenhouse-Geisser	84,981	177,059	,480
	Huynh-Feldt	84,981	180,000	,472
	Lower-bound	84,981	90,000	,944

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	12,054	,000
	Greenhouse-Geisser	12,054	,000
	Huynh-Feldt	12,054	,000
	Lower-bound	12,054	,001

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure:MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	8,528	1	8,528	16,048	,000
	Quadratic	2,853	1	2,853	6,912	,010
Error(Faktor1)	Linear	47,828	90	,531		
	Quadratic	37,153	90	,413		

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure:MEASURE\_1

Transformed Variable:Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	6,894	1	6,894	3,292	,073
Error	188,504	90	2,094		

**Within-Subjects Factors**

Measure:MEASURE\_1

Faktor1	Dependent Variable
1	Regeln1
2	Regeln2
3	Regeln3

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Faktor1 Pillai's Trace	,081	3,142 <sup>a</sup>	2,000	71,000	,049
Wilks' Lambda	,919	3,142 <sup>a</sup>	2,000	71,000	,049
Hotelling's Trace	,089	3,142 <sup>a</sup>	2,000	71,000	,049
Roy's Largest Root	,089	3,142 <sup>a</sup>	2,000	71,000	,049

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.
Faktor1	,838	12,525	2	,002

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Within Subjects Effect	Epsilon <sup>a</sup>		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Faktor1	,861	,880	,500

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Faktor1	Sphericity Assumed	2,103	2	1,052
	Greenhouse-Geisser	2,103	1,722	1,222
	Huynh-Feldt	2,103	1,760	1,195
	Lower-bound	2,103	1,000	2,103
Error(Faktor1)	Sphericity Assumed	75,935	144	,527
	Greenhouse-Geisser	75,935	123,954	,613
	Huynh-Feldt	75,935	126,705	,599
	Lower-bound	75,935	72,000	1,055

## Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Source		F	Sig.
Faktor1	Sphericity Assumed	1,994	,140
	Greenhouse-Geisser	1,994	,147
	Huynh-Feldt	1,994	,146
	Lower-bound	1,994	,162

### Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE\_1

Source	Faktor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor1	Linear	,349	1	,349	,620	,434
	Quadratic	1,755	1	1,755	3,563	,063
Error(Faktor1)	Linear	40,480	72	,562		
	Quadratic	35,455	72	,492		

### Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	1,564	1	1,564	,728	,396
Error	154,791	72	2,150		

## Hypothese 3.1

## Between-Subjects Factors

		Value Label	N
dienstjahre	1,00	weniger als 5 Jahre	4
	2,00	5-15 Jahre	14
	3,00	mehr als 15 Jahre	19

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	Mean	Std. Deviation	N
Strukturiertheit1	1,00	,3939403	1,03823906	4
	2,00	-,3160297	1,19168412	14
	3,00	-,4335309	,90676521	19
	Total	-,2996147	1,03767723	37
Klarheit1	1,00	,9820609	,14502481	4
	2,00	-,2457296	,96832574	14
	3,00	-,6417768	,88462261	19
	Total	-,3163711	,98832196	37
Regeln1	1,00	-,0938735	1,02101342	4
	2,00	-,1264784	1,15357340	14
	3,00	-,6960104	,95482921	19
	Total	-,4154159	1,05298219	37

Anhang

Sozialformen1	1,00	-,3397659	,19088478	4
	2,00	-,4307022	,20958067	14
	3,00	-,1780101	,71580291	19
	Total	-,2911104	,53821634	37
Inszenierungstechniken1	1,00	,2919926	,46449043	4
	2,00	-,3877490	,96579393	14
	3,00	-,6690721	1,07587368	19
	Total	-,4587266	1,01068855	37
Vortrag1	1,00	,3194893	1,35430251	4
	2,00	-,0770501	,84774597	14
	3,00	-,8593646	,61528781	19
	Total	-,4359100	,89987626	37
Medien1	1,00	-,4450583	,26160727	4
	2,00	,2067806	1,02572467	14
	3,00	-,2012340	,37600552	19
	Total	-,0732095	,71471879	37

**Box's Test of Equality of Covariance**

**Matricesa**

Box's M	64,269
F	1,706
df1	28
df2	2735,715
Sig.	,012

**Multivariate Tests<sup>c</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,429	3,008 <sup>a</sup>	7,000	28,000	,017
	Wilks' Lambda	,571	3,008 <sup>a</sup>	7,000	28,000	,017
	Hotelling's Trace	,752	3,008 <sup>a</sup>	7,000	28,000	,017
	Roy's Largest Root	,752	3,008 <sup>a</sup>	7,000	28,000	,017
dienstjahre	Pillai's Trace	,625	1,884	14,000	58,000	,047
	Wilks' Lambda	,464	1,871 <sup>a</sup>	14,000	56,000	,050
	Hotelling's Trace	,961	1,854	14,000	54,000	,054
	Roy's Largest Root	,676	2,801 <sup>b</sup>	7,000	29,000	,024

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Strukturiertheit1	1,031	2	34	,367
Klarheit1	2,597	2	34	,089
Regeln1	,296	2	34	,745
Sozialformen1	3,512	2	34	,041
Inszenierungstechniken1	2,138	2	34	,133
Vortrag1	1,510	2	34	,235
Medien1	5,169	2	34	,011

a. Design: Intercept + dienstjahre



## Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Strukturiertheit1	2,269 <sup>a</sup>	2	1,134	1,057	,359
	Klarheit1	8,825 <sup>b</sup>	2	4,413	5,696	,007
	Regeln1	3,078 <sup>c</sup>	2	1,539	1,421	,256
	Sozialformen1	,525 <sup>d</sup>	2	,263	,902	,415
	Inszenierungstechniken1	3,166 <sup>e</sup>	2	1,583	1,601	,216
	Vortrag1	7,492 <sup>f</sup>	2	3,746	5,881	,006
	Medien1	1,962 <sup>g</sup>	2	,981	2,030	,147
Intercept	Strukturiertheit1	,338	1	,338	,315	,578
	Klarheit1	,024	1	,024	,031	,862
	Regeln1	2,245	1	2,245	2,072	,159
	Sozialformen1	2,405	1	2,405	8,257	,007
	Inszenierungstechniken1	1,564	1	1,564	1,582	,217
	Vortrag1	1,017	1	1,017	1,597	,215
	Medien1	,516	1	,516	1,069	,309
dienstjahre	Strukturiertheit1	2,269	2	1,134	1,057	,359
	Klarheit1	8,825	2	4,413	5,696	,007
	Regeln1	3,078	2	1,539	1,421	,256
	Sozialformen1	,525	2	,263	,902	,415
	Inszenierungstechniken1	3,166	2	1,583	1,601	,216

## Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	ken1					
	Vortrag1	7,492	2	3,746	5,881	,006
	Medien1	1,962	2	,981	2,030	,147
Error	Strukturiertheit1	36,495	34	1,073		
	Klarheit1	26,339	34	,775		
	Regeln1	36,837	34	1,083		
	Sozialformen1	9,903	34	,291		
	Inszenierungstechniken1	33,608	34	,988		
	Vortrag1	21,660	34	,637		
	Medien1	16,428	34	,483		
Total	Strukturiertheit1	42,085	37			
	Klarheit1	38,867	37			
	Regeln1	46,301	37			
	Sozialformen1	13,564	37			
	Inszenierungstechniken1	44,560	37			
	Vortrag1	36,183	37			
	Medien1	18,588	37			
Corrected Total	Strukturiertheit1	38,764	36			
	Klarheit1	35,164	36			
	Regeln1	39,916	36			

**Tests of Between-Subjects Effects**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Sozialformen1	10,428	36			
	Inszenierungstechniken1	36,774	36			
	Vortrag1	29,152	36			
	Medien1	18,390	36			

**Estimated Marginal Means**

**Dienstjahre**

Dependent Variable	Dienstjahre	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Strukturiertheit1	1,00	,394	,518	-,659	1,447
	2,00	-,316	,277	-,879	,247
	3,00	-,434	,238	-,917	,050
Klarheit1	1,00	,982	,440	,088	1,876
	2,00	-,246	,235	-,724	,232
	3,00	-,642	,202	-1,052	-,231
Regeln1	1,00	-,094	,520	-1,152	,964
	2,00	-,126	,278	-,692	,439
	3,00	-,696	,239	-1,181	-,211
Sozialformen1	1,00	-,340	,270	-,888	,209
	2,00	-,431	,144	-,724	-,138
	3,00	-,178	,124	-,430	,074
Inszenierungstechniken1	1,00	,292	,497	-,718	1,302

**Dienstjahre**

Dependent Variable	Dienstjahre	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
	2,00	-,388	,266	-,928	,152
	3,00	-,669	,228	-1,133	-,206
	Vortrag1	1,00	,319	,399	-,492
	2,00	-,077	,213	-,511	,356
	3,00	-,859	,183	-1,231	-,487
	Medien1	1,00	-,445	,348	-1,151
	2,00	,207	,186	-,171	,584
	3,00	-,201	,159	-,525	,123

**Post Hoc Tests**

**Dienstjahre**

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J) enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval			
							Lower Bound	Upper Bound		
Strukturiertheit1	Scheffe	1,00	2,00	,7099699	,58738268	,489	-,7935227	2,2134626		
			3,00	,8274712	,56994903	,360	-,6313975	2,2863399		
			2,00	1,00	-,7099699	,58738268	,489	-2,2134626	,7935227	
				3,00	,1175013	,36491780	,950	-,8165597	1,0515622	
				2,00	1,00	-,7099699	,58738268	,489	-2,2134626	,7935227
				3,00	1,00	-,7099699	,58738268	,489	-2,2134626	,7935227

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J) enstjahre	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower	Upper
								Bound	Bound
Tam- hane	3,00	1,00			-,8274712	,569949 03	,360	- 2,286339 9	,6313975
			2,00		-,1175013	,364917 80	,950	- 1,051562 2	,8165597
	1,00	2,00			,7099699	,609033 32	,645	- 1,348951 0	2,768890 9
			3,00		,8274712	,559249 48	,512	- 1,368755 3	3,023697 7
	2,00	1,00			-,7099699	,609033 32	,645	- 2,768890 9	1,348951 0
			3,00		,1175013	,380409 52	,986	-,8605750	1,095577 5
	3,00	1,00			-,8274712	,559249 48	,512	- 3,023697 7	1,368755 3
			2,00		-,1175013	,380409 52	,986	- 1,095577 5	,8605750
Klarheit1	Scheffe	1,00	2,00		1,2277905	,498998 72	,062	-,0494704	2,505051 4
			3,00		1,6238377 *	,484188 32	,008	,3844862	2,863189 1
		2,00	1,00		- 1,2277905	,498998 72	,062	- 2,505051	,0494704

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
			3,00		,3960471	,310008 31	,451	4 -,3974649	1,189559 2
	3,00		1,00		- 1,6238377 *	,484188 32	,008	- 2,863189 1	-,3844862
			2,00		-,3960471	,310008 31	,451	- 1,189559 2	,3974649
Tam- hane	1,00		2,00		1,2277905 *	,268762 70	,001	,5044478	1,951133 2
			3,00		1,6238377 *	,215511 64	,000	1,064546 2	2,183129 1
	2,00		1,00		- 1,2277905 *	,268762 70	,001	- 1,951133 2	-,5044478
			3,00		,3960471	,328880 76	,559	-,4417357	1,233830 0
	3,00		1,00		- 1,6238377 *	,215511 64	,000	- 2,183129 1	- 1,064546 2
			2,00		-,3960471	,328880 76	,559	- 1,233830 0	,4417357
Regeln1	Scheffe	1,00	2,00		,0326049	,590130 18	,998	- 1,477920	1,543130 2

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
			3,00		,6021370	,572614 98	,580	4 -,8635556	2,067829 5
	2,00		1,00		-,0326049	,590130 18	,998	- 1,543130 2	1,477920 4
			3,00		,5695321	,366624 71	,312	-,3688980	1,507962 1
	3,00		1,00		-,6021370	,572614 98	,580	- 2,067829 5	,8635556
			2,00		-,5695321	,366624 71	,312	- 1,507962 1	,3688980
Tam- hane	1,00		2,00		,0326049	,596380 21	1,000	- 1,995622 7	2,060832 4
			3,00		,6021370	,555518 90	,708	- 1,532171 1	2,736445 0
	2,00		1,00		-,0326049	,596380 21	1,000	- 2,060832 4	1,995622 7
			3,00		,5695321	,378201 54	,374	-,3984713	1,537535 4
	3,00		1,00		-,6021370	,555518 90	,708	- 2,736445 0	1,532171 1

## Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval		
								Lower Bound	Upper Bound	
				2,00	-,5695321	,378201 54	,374	- 1,537535 4	,3984713	
Sozialformen1	Scheffe	1,00	2,00		,0909363	,305975 97	,957	-,6922543	,8741270	
					3,00	-,1617558	,296894 53	,863	-,9217011	,5981896
		2,00	1,00		-,0909363	,305975 97	,957	-,8741270	,6922543	
				3,00		-,2526921	,190090 86	,423	-,7392577	,2338735
		3,00	1,00			,1617558	,296894 53	,863	-,5981896	,9217011
Tam- hane	1,00	2,00			,0909363	,110664 73	,831	-,2895259	,4713986	
				3,00	-,1617558	,189937 60	,789	-,6585487	,3350372	
		2,00	1,00		-,0909363	,110664 73	,831	-,4713986	,2895259	
				3,00		-,2526921	,173506 41	,406	-,7009180	,1955338
		3,00	1,00			,1617558	,189937 60	,789	-,3350372	,6585487



Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
				2,00	,2526921	,173506 41	,406	-,1955338	,7009180
Inszenie- rungstechniken1	Scheffe	1,00	2,00		,6797416	,563670 48	,491	-,7630562	2,122539 4
					,9610647	,546940 62	,228	-,4389105	2,361040 0
		2,00	1,00		-,6797416	,563670 48	,491	- 2,122539 4	,7630562
					,2813232	,350186 34	,726	-,6150305	1,177676 8
		3,00	1,00		-,9610647	,546940 62	,228	- 2,361040 0	,4389105
					-,2813232	,350186 34	,726	- 1,177676 8	,6150305
Tam- hane	1,00	2,00		,6797416	,347222 42	,211	-,2948302	1,654313 4	
				,9610647*	,338908 71	,047	,0117711	1,910358 4	
	2,00	1,00		-,6797416	,347222 42	,211	- 1,654313 4	,2948302	
				,2813232	,357137	,822	-,6222135	1,184859	

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
						00			8
	3,00		1,00		-,9610647 <sup>*</sup>	,338908 71	,047	- 1,910358 4	-,0117711
			2,00		-,2813232	,357137 00	,822	- 1,184859 8	,6222135
Vortrag1	Scheffe	1,00	2,00		,3965395	,452509 62	,684	-,7617257	1,554804 6
			3,00		1,1788539 <sup>*</sup>	,439079 03	,038	,0549663	2,302741 5
		2,00	1,00		-,3965395	,452509 62	,684	- 1,554804 6	,7617257
			3,00		,7823145 <sup>*</sup>	,281126 46	,031	,0627298	1,501899 1
		3,00	1,00		- 1,1788539 <sup>*</sup>	,439079 03	,038	- 2,302741 5	-,0549663
			2,00		-,7823145 <sup>*</sup>	,281126 46	,031	- 1,501899 1	-,0627298
	Tam- hane	1,00	2,00		,3965395	,714050 16	,941	- 2,555578 6	3,348657 5

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
				3,00	1,1788539	,691707 34	,447	- 1,940932 1	4,298639 9
		2,00		1,00	-,3965395	,714050 16	,941	- 3,348657 5	2,555578 6
				3,00	,7823145 <sup>+</sup>	,266943 85	,023	,0941291	1,470499 8
		3,00		1,00	- 1,1788539	,691707 34	,447	- 4,298639 9	1,940932 1
				2,00	-,7823145 <sup>+</sup>	,266943 85	,023	- 1,470499 8	-,0941291
Medien1	Scheffe	1,00		2,00	-,6518389	,394084 97	,268	- 1,660557 6	,3568797
				3,00	-,2438243	,382388 44	,817	- 1,222604 0	,7349554
		2,00		1,00	,6518389	,394084 97	,268	-,3568797	1,660557 6
				3,00	,4080146	,244829 52	,263	-,2186627	1,034691 9

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I)	Di- enstjahre	(J)	Di- enstjahre	Mean Dif- ference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence In- terval	
								Lower Bound	Upper Bound
Tam- hane	3,00	1,00	1,00	1,00	,2438243	,382388 44	,817	-,7349554	1,222604 0
					2,00	-,4080146	,244829 52	,263	- 1,034691 9
	1,00	2,00	2,00	2,00	-,6518389	,303743 95	,136	- 1,461231 4	,1575536
					3,00	-,2438243	,156686 48	,430	-,7571518
	2,00	1,00	1,00	1,00	,6518389	,303743 95	,136	-,1575536	1,461231 4
					3,00	,4080146	,287387 99	,439	-,3601024
3,00	1,00	1,00	1,00	,2438243	,156686 48	,430	-,2695032	,7571518	
				2,00	-,4080146	,287387 99	,439	- 1,176131 7	,3601024

## Homogeneous Subsets

### Strukturiertheit1

		N	Subset
			1
Scheffe <sup>a,b</sup>	3,00	19	-,4335309
	2,00	14	-,3160297
	1,00	4	,3939403
	Sig.		,291

The error term is Mean Square(Error) = 1,073.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

### Klarheit1

		N	Subset	
			1	2
Scheffe <sup>a,b</sup>	3,00	19	-,6417768	
	2,00	14	-,2457296	
	1,00	4		,9820609
	Sig.		,670	1,000

The error term is Mean Square(Error) = ,775.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Regeln1**

		Subset	
Dienstjahre		N	1
Scheffe <sup>a,b</sup>	3,00	19	-,6960104
	2,00	14	-,1264784
	1,00	4	-,0938735
	Sig.		,518

The error term is Mean Square(Error) = 1,083.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Sozialformen1**

		Subset	
Dienstjahre		N	1
Scheffe <sup>a,b</sup>	2,00	14	-,4307022
	1,00	4	-,3397659
	3,00	19	-,1780101
	Sig.		,648

The error term is Mean Square(Error) = ,291.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Inszenierungstechniken1**

	Dienstjahre	N	Subset
			1
Scheffe <sup>a,b</sup>	3,00	19	-,6690721
	2,00	14	-,3877490
	1,00	4	,2919926
	Sig.		,169

The error term is Mean Square(Error) = ,988.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Vortrag1**

	Dienstjahre	N	Subset	
			1	2
Scheffe <sup>a,b</sup>	3,00	19	-,8593646	
	2,00	14	-,0770501	-,0770501
	1,00	4		,3194893
	Sig.		,161	,614

The error term is Mean Square(Error) = ,637.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Medien1**

		N	Subset
Dienstjahre			1
Scheffe <sup>a,b</sup>	1,00	4	-,4450583
	3,00	19	-,2012340
	2,00	14	,2067806
	Sig.		,187

The error term is Mean Square(Error) = ,483.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,020.

b. Alpha = ,05.

**Zwischensubjektfaktoren**

		Wertbeschrif- tung	H
Schulart	1,00	VS	21
	2,00	HS	12
	3,00	ASO	3
	4,00	andere	1



Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt		Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df
Konstanter Term	Pillai-Spur	,246	1,262 <sup>b</sup>	7,000	27,000
	Wilks-Lambda	,754	1,262 <sup>b</sup>	7,000	27,000
	Hotelling-Spur	,327	1,262 <sup>b</sup>	7,000	27,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,327	1,262 <sup>b</sup>	7,000	27,000
schulart	Pillai-Spur	,765	1,419	21,000	87,000
	Wilks-Lambda	,395	1,419	21,000	78,080
	Hotelling-Spur	1,154	1,410	21,000	77,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,741	3,071 <sup>c</sup>	7,000	29,000

## Zwischensubjektfaktoren

		Wertbeschriftung	H
Zusatzstudien	,00	keine	13
	1,00	Universitätsstudium	1
	2,00	Lehrgänge, Kurse	17
	3,00	Universitätsstudium und Lehrgänge, Kurse	5
	4,00	andere	1

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt		Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df
Konstanter Term	Pillai-Spur	,266	1,345 <sup>b</sup>	7,000	26,000
	Wilks-Lambda	,734	1,345 <sup>b</sup>	7,000	26,000
	Hotelling-Spur	,362	1,345 <sup>b</sup>	7,000	26,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,362	1,345 <sup>b</sup>	7,000	26,000
zusatzstudien	Pillai-Spur	,858	1,131	28,000	116,000
	Wilks-Lambda	,352	1,141	28,000	95,167
	Hotelling-Spur	1,303	1,140	28,000	98,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,784	3,249 <sup>c</sup>	7,000	29,000

## Zwischensubjektfaktoren

	Wertbeschriftung	H
Einsatz in der Studentenausbildung	1,00 ja	21
	2,00 nein	16

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt		Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df
Konstanter Term	Pillai-Spur	,549	5,052 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Wilks-Lambda	,451	5,052 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Hotelling-Spur	1,219	5,052 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,219	5,052 <sup>b</sup>	7,000	29,000
einsatz	Pillai-Spur	,080	,360 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Wilks-Lambda	,920	,360 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Hotelling-Spur	,087	,360 <sup>b</sup>	7,000	29,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,087	,360 <sup>b</sup>	7,000	29,000

## Hypothese 3.2

## Between-Subjects Factors

	Value Label	N
BSL ,00	Student	35
1,00	BSL	37

## Descriptive Statistics

	BSL	Mean	Std. Deviation	N
Strukturiertheit1	,00	,5674719	,52948952	35
	1,00	-,2996147	1,03767723	37
	Total	,1218857	,93310580	72
Klarheit1	,00	,6881604	,52680593	35
	1,00	-,3163711	,98832196	37
	Total	,1719428	,94010347	72
Regeln1	,00	,2648413	,86191267	35
	1,00	-,4154159	1,05298219	37
	Total	-,0847353	1,01743410	72
Sozialformen1	,00	,4047782	1,26543537	35
	1,00	-,2911104	,53821634	37
	Total	,0471688	1,01803072	72
Inszenierungstechniken1	,00	,5959532	,48406091	35
	1,00	-,4587266	1,01068855	37
	Total	,0539650	,95495181	72

## Descriptive Statistics

	BSL	Mean	Std. Deviation	N
Vortrag1	,00	,4317507	,94745531	35
	1,00	-,4359100	,89987626	37
	Total	-,0141305	1,01546764	72
Medien1	,00	,2555295	1,60354390	35
	1,00	-,0732095	,71471879	37
	Total	,0865942	1,23196497	72

Box's Test of Equality of Covariance  
Matrices<sup>a</sup>

Box's M	111,930
F	3,569
df1	28
df2	16960,144
Sig.	,000

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,110	1,125 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,359
	Wilks' Lambda	,890	1,125 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,359
	Hotelling's Trace	,123	1,125 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,359
	Roy's Largest Root	,123	1,125 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,359
BSL	Pillai's Trace	,469	8,066 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,000
	Wilks' Lambda	,531	8,066 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,000
	Hotelling's Trace	,882	8,066 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,000
	Roy's Largest Root	,882	8,066 <sup>a</sup>	7,000	64,000	,000

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
Strukturiertheit1	17,703	1	70	,000
Klarheit1	14,766	1	70	,000
Regeln1	1,521	1	70	,222
Sozialformen1	26,046	1	70	,000
Inszenierungstechniken1	23,764	1	70	,000
Vortrag1	,362	1	70	,549
Medien1	13,220	1	70	,001

## Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Strukturiertheit1	13,523 <sup>a</sup>	1	13,523	19,600	,000
	Klarheit1	18,149 <sup>b</sup>	1	18,149	28,486	,000
	Regeln1	8,323 <sup>c</sup>	1	8,323	8,939	,004
	Sozialformen1	8,710 <sup>d</sup>	1	8,710	9,398	,003
	Inszenierungstechniken1	20,007 <sup>e</sup>	1	20,007	31,302	,000
	Vortrag1	13,541 <sup>f</sup>	1	13,541	15,884	,000
	Medien1	1,944 <sup>g</sup>	1	1,944	1,286	,261
Intercept	Strukturiertheit1	1,290	1	1,290	1,870	,176
	Klarheit1	2,486	1	2,486	3,902	,052
	Regeln1	,408	1	,408	,438	,510
	Sozialformen1	,232	1	,232	,251	,618
	Inszenierungstechniken1	,339	1	,339	,530	,469
	Vortrag1	,000	1	,000	,000	,985
	Medien1	,598	1	,598	,396	,531
BSL	Strukturiertheit1	13,523	1	13,523	19,600	,000
	Klarheit1	18,149	1	18,149	28,486	,000
	Regeln1	8,323	1	8,323	8,939	,004
	Sozialformen1	8,710	1	8,710	9,398	,003
	Inszenierungstechniken1	20,007	1	20,007	31,302	,000
	Vortrag1	13,541	1	13,541	15,884	,000
	Medien1	1,944	1	1,944	1,286	,261

# Anhang

Error	Strukturiertheit1	48,296	70	,690		
	Klarheit1	44,600	70	,637		
	Regeln1	65,174	70	,931		
	Sozialformen1	64,873	70	,927		
	Inszenierungstechniken1	44,740	70	,639		
	Vortrag1	59,673	70	,852		
	Medien1	105,816	70	1,512		
Total	Strukturiertheit1	62,888	72			
	Klarheit1	64,878	72			
	Regeln1	74,014	72			
	Sozialformen1	73,744	72			
	Inszenierungstechniken1	64,957	72			
	Vortrag1	73,228	72			
	Medien1	108,299	72			
Corrected Total	Strukturiertheit1	61,819	71			
	Klarheit1	62,749	71			
	Regeln1	73,497	71			
	Sozialformen1	73,583	71			
	Inszenierungstechniken1	64,747	71			
	Vortrag1	73,213	71			
	Medien1	107,759	71			



## Hypothese 3.3

## Between-Subjects Factors

		Value Label	N
dienstjahre	1,00	weniger als 5 Jahre	4
	2,00	5-15 Jahre	14
	3,00	mehr als 15 Jahre	19
vorerefahrungen	,00	Nein	13
	1,00	Ja	24

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	vorerefahrungen	Mean	Std. Deviation	N
Strukturiertheit1	1,00	,00	-1,1596609	.	1
		1,00	,9118073	,08827660	3
		Total	,3939403	1,03823906	4
	2,00	,00	,0932071	1,64589009	3
		1,00	-,4276397	1,11373633	11
		Total	-,3160297	1,19168412	14
	3,00	,00	-,3565186	,87546712	9
		1,00	-,5028420	,97565116	10
		Total	-,4335309	,90676521	19
Total	,00	-,3145159	1,03192022	13	
	1,00	-,2915431	1,06283261	24	
	Total	-,2996147	1,03767723	37	

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	vorerfahrungen	Mean	Std. Deviation	N
Klarheit1	1,00	,00	1,0345447	.	1
		1,00	,9645663	,17237147	3
		Total	,9820609	,14502481	4
	2,00	,00	,1662190	,53022622	3
		1,00	-,3580793	1,04782059	11
		Total	-,2457296	,96832574	14
	3,00	,00	-,6499065	,76570598	9
		1,00	-,6344600	1,02167909	10
		Total	-,6417768	,88462261	19
	Total	,00	-,3319967	,85510316	13
		1,00	-,3079072	1,07105759	24
		Total	-,3163711	,98832196	37
Regeln1	1,00	,00	-,7913978	.	1
		1,00	,1386346	1,11325758	3
		Total	-,0938735	1,02101342	4
	2,00	,00	,6915090	1,03112518	3
		1,00	-,3495658	1,12331271	11
		Total	-,1264784	1,15357340	14
	3,00	,00	-,5884413	,78770517	9
		1,00	-,7928226	1,11797819	10
		Total	-,6960104	,95482921	19

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	vorerfahrungen	Mean	Std. Deviation	N
	Total	,00	-,3086802	,95868060	13
		1,00	-,4732311	1,11625591	24
	Total		-,4154159	1,05298219	37
Sozialformen1	1,00	,00	-,0534387	.	1
		1,00	-,4352082	,00000000	3
	Total		-,3397659	,19088478	4
	2,00	,00	-,3079517	,22041476	3
		1,00	-,4641796	,20403830	11
	Total		-,4307022	,20958067	14
	3,00	,00	-,2634005	,62788846	9
		1,00	-,1011587	,81268363	10
	Total		-,1780101	,71580291	19
	Total	,00	-,2575306	,52446061	13
		1,00	-,3092995	,55580179	24
	Total		-,2911104	,53821634	37
Inszenierungstechniken1	1,00	,00	,0221497	.	1
		1,00	,3819403	,52448410	3
	Total		,2919926	,46449043	4
	2,00	,00	,2337870	,45874064	3
		1,00	-,5572588	1,01143347	11
	Total		-,3877490	,96579393	14

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	vorerfahrungen	Mean	Std. Deviation	N
	3,00	,00	-,7052007	1,10353377	9
		1,00	-,6365564	1,10907673	10
		Total	-,6690721	1,07587368	19
	Total	,00	-,4325612	1,01534037	13
		1,00	-,4728996	1,02975250	24
		Total	-,4587266	1,01068855	37
Vortrag1	1,00	,00	1,7422088	.	1
		1,00	-,1547505	1,18396894	3
		Total	,3194893	1,35430251	4
	2,00	,00	,1863518	,74152500	3
		1,00	-,1488870	,89320355	11
		Total	-,0770501	,84774597	14
	3,00	,00	-,9174421	,72677499	9
		1,00	-,8070948	,53031754	10
		Total	-,8593646	,61528781	19
	Total	,00	-,4581319	1,05323326	13
		1,00	-,4238732	,82962751	24
		Total	-,4359100	,89987626	37
Medien1	1,00	,00	-,5758619	.	1
		1,00	-,4014571	,30207806	3
		Total	-,4450583	,26160727	4

## Descriptive Statistics

	dienstjahre	vorerfahrungen	Mean	Std. Deviation	N
2,00		,00	,1029465	1,17573065	3
		1,00	,2350990	1,04266933	11
		Total	,2067806	1,02572467	14
3,00		,00	-,0489495	,42097510	9
		1,00	-,3382901	,28490229	10
		Total	-,2012340	,37600552	19
Total		,00	-,0544283	,61433630	13
		1,00	-,0833826	,77610084	24
		Total	-,0732095	,71471879	37

Box's Test of Equality of Covariance  
Matrices<sup>a</sup>

Box's M	94,868
F	1,023
df1	56
df2	1962,329
Sig.	,429

a. Design: Intercept + dienstjahre +  
vorerfahrungen + dienstjahre \* vorer-  
fahrungen

Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df
Intercept	Pillai's Trace	,419	2,571 <sup>a</sup>	7,000
	Wilks' Lambda	,581	2,571 <sup>a</sup>	7,000
	Hotelling's Trace	,720	2,571 <sup>a</sup>	7,000
	Roy's Largest Root	,720	2,571 <sup>a</sup>	7,000
Dienstjahre	Pillai's Trace	,754	2,249	14,000
	Wilks' Lambda	,358	2,399 <sup>a</sup>	14,000
	Hotelling's Trace	1,482	2,540	14,000
	Roy's Largest Root	1,226	4,553 <sup>b</sup>	7,000
Vorerfahrungen	Pillai's Trace	,322	1,698 <sup>a</sup>	7,000
	Wilks' Lambda	,678	1,698 <sup>a</sup>	7,000
	Hotelling's Trace	,475	1,698 <sup>a</sup>	7,000
	Roy's Largest Root	,475	1,698 <sup>a</sup>	7,000
dienstjahre * vorerfahrungen	Pillai's Trace	,527	1,329	14,000
	Wilks' Lambda	,514	1,409 <sup>a</sup>	14,000
	Hotelling's Trace	,865	1,482	14,000
	Roy's Largest Root	,759	2,819 <sup>b</sup>	7,000

Multivariate Tests<sup>c</sup>

Effect		Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	25,000	,038
	Wilks' Lambda	25,000	,038
	Hotelling's Trace	25,000	,038
	Roy's Largest Root	25,000	,038
Dienstjahre	Pillai's Trace	52,000	,018
	Wilks' Lambda	50,000	,012
	Hotelling's Trace	48,000	,008
	Roy's Largest Root	26,000	,002
vorerfahrungen	Pillai's Trace	25,000	,155
	Wilks' Lambda	25,000	,155
	Hotelling's Trace	25,000	,155
	Roy's Largest Root	25,000	,155
dienstjahre * vorerfahrungen	Pillai's Trace	52,000	,223
	Wilks' Lambda	50,000	,184
	Hotelling's Trace	48,000	,154
	Roy's Largest Root	26,000	,025

Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
Strukturiertheit1	1,883	5	31	,126
Klarheit1	1,470	5	31	,228
Regeln1	,803	5	31	,556
Sozialformen1	1,701	5	31	,164
Inszenierungstechniken1	1,851	5	31	,132
Vortrag1	1,218	5	31	,324
Medien1	2,458	5	31	,055

a. Design: Intercept + dienstjahre + vorerfahrungen + dienstjahre \* vorerfahrungen



## Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Strukturiertheit1	6,228 <sup>a</sup>	5	1,246	1,187	,338
	Klarheit1	9,478 <sup>b</sup>	5	1,896	2,288	,070
	Regeln1	6,480 <sup>c</sup>	5	1,296	1,202	,332
	Sozialformen1	,817 <sup>d</sup>	5	,163	,527	,754
	Inszenierungstechniken1	4,760 <sup>e</sup>	5	,952	,922	,480
	Vortrag1	10,514 <sup>f</sup>	5	2,103	3,497	,013
	Medien1	2,423 <sup>g</sup>	5	,485	,941	,469
Intercept	Strukturiertheit1	1,056	1	1,056	1,006	,324
	Klarheit1	,139	1	,139	,168	,685
	Regeln1	1,454	1	1,454	1,348	,254
	Sozialformen1	1,342	1	1,342	4,328	,046
	Inszenierungstechniken1	,808	1	,808	,782	,383
	Vortrag1	,005	1	,005	,008	,928
	Medien1	,535	1	,535	1,039	,316
dienstjahre	Strukturiertheit1	,563	2	,282	,268	,766
	Klarheit1	7,664	2	3,832	4,625	,017
	Regeln1	4,690	2	2,345	2,174	,131
	Sozialformen1	,262	2	,131	,422	,660
	Inszenierungstechniken1	2,976	2	1,488	1,441	,252
	Vortrag1	9,929	2	4,964	8,257	,001

Anhang

	Medien1	1,296	2	,648	1,259	,298
vorerfahrungen	Strukturiertheit1	1,002	1	1,002	,954	,336
	Klarheit1	,170	1	,170	,205	,654
	Regeln1	,051	1	,051	,047	,830
	Sozialformen1	,072	1	,072	,231	,634
	Inszenierungstechniken1	,067	1	,067	,065	,801
	Vortrag1	2,287	1	2,287	3,804	,060
	Medien1	,000	1	,000	,000	,986
dienstjahre * vorefahrungen	Strukturiertheit1	3,942	2	1,971	1,878	,170
	Klarheit1	,465	2	,232	,280	,757
	Regeln1	2,455	2	1,227	1,138	,333
	Sozialformen1	,290	2	,145	,467	,631
	Inszenierungstechniken1	1,389	2	,694	,672	,518
	Vortrag1	2,657	2	1,329	2,210	,127
	Medien1	,351	2	,175	,340	,714
Error	Strukturiertheit1	32,536	31	1,050		
	Klarheit1	25,686	31	,829		
	Regeln1	33,436	31	1,079		
	Sozialformen1	9,612	31	,310		
	Inszenierungstechniken1	32,014	31	1,033		
	Vortrag1	18,638	31	,601		

Anhang

	Medien1	15,967	31	,515		
Total	Strukturiertheit1	42,085	37			
	Klarheit1	38,867	37			
	Regeln1	46,301	37			
	Sozialformen1	13,564	37			
	Inszenierungstechniken1	44,560	37			
	Vortrag1	36,183	37			
	Medien1	18,588	37			
Corrected Total	Strukturiertheit1	38,764	36			
	Klarheit1	35,164	36			
	Regeln1	39,916	36			
	Sozialformen1	10,428	36			
	Inszenierungstechniken1	36,774	36			
	Vortrag1	29,152	36			
	Medien1	18,390	36			