

Matteo Carmignola & Daniela Martinek
(Hrsg.)

Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung

Festschrift für Franz Hofmann



Verlag Dr. Kovač

Schriftenreihe

Studien zur Schulpädagogik

Band 92

ISSN 1435-6538 (Print)

Verlag Dr. Kovač

Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung

Festschrift für Franz Hofmann

herausgegeben von

Matteo Carmignola und Daniela Martinek

Verlag Dr. Kovač

**Hamburg
2021**



VERLAG DR. KOVAČ GMBH

FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail info@verlagdrkovac.de · Internet www.verlagdrkovac.de

**Gefördert durch den Open Access-Publikationsfonds
der Paris-Lodron-Universität Salzburg**



PARIS
LODRON
UNIVERSITÄT
SALZBURG

Alle Beiträge haben ein Open-Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 1435-6538 (Print)

ISBN: 978-3-339-12562-0

eISBN: 978-3-339-12563-7



Umschlagfoto: Universitätsbibliothek Salzburg, © Daniela Gruber | @tintedhappiness

© VERLAG DR. KOVAČ GmbH, Hamburg 2021

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in
Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc.
nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

<i>Matteo Carmignola, Daniela Martinek und Hans-Jörg Herber</i> Vorwort und Glückwünsche	7
---	---

I Entwicklungsförderliche Schulpädagogik

<i>Hermann Astleitner und Hans-Jörg Herber</i>	
1. Die Gestaltung von Lernmaterialien zur Förderung affektiver Entwicklung	15
<i>Georg Neuhauser, Martina Piok, Gabriele Salzgeber und Helga Wittwer</i>	
2. Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an! Selbststeuerung als zentrales Element des Cooperativen Offenen Lernens (COOL)	33
<i>Andreas Paschon und Franz Riffert</i>	
3. Zur Beobachtung von Kounins Klassenmanagementtechniken – erste Schritte zur Entwicklung eines systematischen Beobachtungsinstrumentes.....	53
<i>Marlene Kneidinger und Gerda Hagenauer</i>	
4. Schüler*innenemotionen und Cooperatives Offenes Lernen.....	83
<i>Florian H. Müller, Irina Andreitz, Verena Novak-Geiger, Elisabeth Swatek, Martin Wieser und Andreas Vohns</i>	
5. Innere Differenzierung und Lernmotivation im MINT-Unterricht.....	105

II Professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen und Schulführungs Kräften

<i>Gustav Tschenett</i>	
6. Schulen mit Selbstkompetenz leiten.....	133
<i>Matteo Carmignola, Barbara Ferlesch, Florian Sobanski und Birgitt Stolba</i>	
7. Perspektiven zu Multiprofessionellen Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen.....	147

	<i>Daniela K. Gruber</i>	
8.	Integration antinomischer Erziehungsziele von Lehrpersonen.....	181
	<i>Daniela Martinek und Matteo Carmignola</i>	
9.	Wonach streben Lehramtsstudierende? Eine Analyse der Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden unter Einbezug ihrer psychologischen Basisbedürfnisse und der Vitalität.....	205

III Selbstkompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen

	<i>Andreas Bach und Gerda Hagenauer</i>	
10.	Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden.....	227
	<i>Gerda Hagenauer, Franziska Muehlbacher, Clara Kuhn und Mishela Ivanova</i>	
11.	Affective styles of teachers: Associations with teachers' positive and negative affect and the teacher-student relationship.....	245
	<i>Petra Siwek-Marcon</i>	
12.	Zur Rolle des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion bei Lehrpersonen. Eine PSI-basierte Analyse widersprüchlicher empirischer Erkenntnisse.....	261
	<i>Anna M. Eder, Burkhard Gniewosz und Michaela Katstaller</i>	
13.	Why do you want to become a teacher? A person-orientated approach	289
	<i>Julius Kuhl und Christina Schwer</i>	
14.	Sieben Quellen der Motivation: Zur psychologischen Analyse und Förderung von Selbstkompetenzen	309

Erinnerungen

	<i>Gertraud Akghar, Inge Schneider, Jörg Sams und Maria Wullner</i>	
15.	Erinnerungen aus der Abteilung.....	327

Matteo Carmignola, Daniela Martinek und Hans-Jörg Herber

Vorwort und Glückwünsche

Mit diesem Band ist es uns eine besondere Ehre, Franz Hofmann anlässlich seines 60. Geburtstages in diesem Jahr als Forscher, Lehrenden, Mentor und Freund zu würdigen. Als Mitherausgeberin freue ich mich, diese Publikation gemeinsam mit einem erfolgreichen Nachwuchsforscher zu realisieren, zu dessen Werdegang Franz Hofmann wesentlich beigetragen hat. Damit sind wir bei einem Punkt, der mir in der Zusammenarbeit mit Franz über all die Jahre immer überaus bemerkenswert erschien: sein bedachter und unterstützender Umgang mit anderen sowie seine Fähigkeit und Bereitschaft, auf das Gegenüber einzugehen und durch eine kritische Auseinandersetzung Weiterentwicklung anzuregen. Kennengelernt habe ich Franz in meiner Studienzeit, und er hat mein Interesse an den Bildungswissenschaften wesentlich geprägt. Als Kollegen schätze ich Franz aufgrund seiner kritischen und konstruktiven Denkweise, und als Mentor steht er seinen Mitmenschen stets mit Rat und Tat zur Seite. Dafür, aber auch für all die unbeschwerten und fröhlichen Momente mit dir sei dir aufrichtig gedankt.

Die Beiträge in dieser Festschrift möchten Franz Hofmanns Wirken in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulführungskräften durch eine Sammlung empirischer und theoretischer Beiträge würdigen. Unschwer wird dabei erkennbar, dass der Jubilar sowohl im akademisch-wissenschaftlichen Diskurs als auch im Kontext der Vermittlung und Anwendung bildungswissenschaftlicher Themen zahlreiche Akteur*innen und Felder der Schulpraxis nachhaltig geprägt hat. Zur Strukturierung der Festschrift wurden die eingereichten Beiträge drei Themenclustern zu aktuellen Arbeitsschwerpunkten von Franz Hofmann zugeordnet, die im Folgenden – inklusive einer exemplarischen Auswahl von Publikationen des Jubilars selbst – zusammenfassend beschrieben werden.

Der erste Abschnitt ist Beiträgen der *entwicklungsförderlichen Schulpädagogik* (vgl. Hofmann, 2010, 2020a; Hofmann & Gruber, 2019; Hofmann & Kuhl, 2019; Hofmann & Moser, 2004; Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016) gewidmet. Hermann Astleitner und Hans-Jörg Herber gehen der Frage nach, wie das Unterrichtsangebot einem ganzheitlichen Erziehungsanspruch gerecht werden kann, und stellen dafür unter Einbezug zahlreicher konkreter Beispiele eine Systematik vor, wie Lernmaterialien affektive Lernziele fördern können. Zwei weitere Beiträge (Georg Neuhauser, Martina Piok, Gabriele Salzgeber und Helga Wittwer sowie Marlene Kneidinger und Gerda Hagenauer) befassen sich

mit dem Ansatz des Cooperativen Offenen Lernens und untersuchen einerseits die historisch-konzeptionellen Grundlagen und den Beitrag des Jubilars in der Entwicklung der COOL-Angebote und andererseits die Zusammenhänge des COOL-Unterrichts mit den Emotionen von Schüler*innen. Andreas Paschon und Franz Riffert präsentieren ein Instrument zur Beobachtung der Klassenmanagementtechniken basierend auf den theoretischen Arbeiten von Kounin, das zur systematischen Beobachtung von Unterricht eingesetzt werden kann. Mit einer Analyse zur Inneren Differenzierung im Unterricht beleuchten Florian H. Müller, Irina Andreitz, Verena Novak-Geiger, Elisabeth Swatek, Martin Wieser und Andreas Vohns Zusammenhänge zwischen Ansätzen der Individualisierung im Unterricht und motivationalen Outcomes bei Schüler*innen in naturwissenschaftlichen Fächern.

Der zweite Abschnitt ist Themen der *professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden, Lehrpersonen und Schulführungskräften* gewidmet und orientiert sich an Franz Hofmanns Wirken in der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung (Hofmann, 2007, 2017; Hofmann & Astleitner, 2020) sowie an den Themen Leadership von Schulführungskräften (Hofmann & Carmignola, 2021) und Evaluation von Schulentwicklungsprojekten (Hofmann & Carmignola, 2019b; Carmignola, Martinek & Hofmann, 2021): Gustav Tschenett stellt in seinem Beitrag das Auswahlverfahren von Schulführungskräften in Südtirol vor und geht der Frage nach, welchen Beitrag die PSI-Theorie für das Assessment und die Professionalisierung von Leiter*innen leisten kann. Auf Grundlage eines Mixed-Methods-Designs erkunden Matteo Carmignola, Barbara Ferlesch, Florian Sobanski und Birgitt Stolba das innovative Format der Schulentwicklungsberatung des Projekts *Grundkompetenzen absichern*, um dessen Potenzial für Schulen mit besonderen Herausforderungen und Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse zu bestimmen. Daniela K. Gruber blickt mit ihrem Beitrag auf Franz Hofmanns selbst.steuern.lernen-Lehrgänge und fokussiert dabei auf das Zusammenspiel zwischen Erziehungszielen von Lehrpersonen und deren Persönlichkeitsmerkmalen, die im Zentrum der professionellen Entwicklungsprozesse stehen. Ergänzend dazu stellen Daniela Martinek und Matteo Carmignola die Perspektive auf die Lebensziele, die Bedürfnisbefriedigung und die Vitalität von Lehramtsstudierenden dar, aus der sich Implikationen für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen ergeben können.

Der dritte Abschnitt fokussiert sich auf die *Selbstkompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen* sowie deren Zusammenhänge mit dem emotionalen und motivationalen Erleben von Schüler*innen (vgl. Eder, Gniewosz, Bach, Hofmann & Katstaller, 2020; Hofmann, 2020a, 2020b, 2021; Hofmann & Carmignola, 2019a; Keller, Martinek, Kipman & Hofmann, 2018): Andreas Bach und

Gerda Hagenauer beleuchten die Beziehung zwischen unterrichtsbezogenen Emotionen und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und bieten eine Ausdifferenzierung zwischen positiven und negativen Emotionen. Die Zusammenhänge zwischen Emotionsregulation, Affekten und Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Gerda Hagenauer, Franziska Mühlbacher, Clara Kuhn und Mishela Ivanova und weisen auf die Relevanz der Förderung von selbstregulativen Fähigkeiten in der Ausbildung angehender Lehrpersonen hin. Die Perspektiven der Selbsteinschätzung der Lehrperson und der Fremdeinschätzung der Schüler*innen führt Petra Siwek-Marcon in ihrem Beitrag zusammen und präsentiert einen differenzierten Befund zum Merkmal der Extraversion von Lehrpersonen, der sowohl im theoretischen Diskurs zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen als auch in der Aus- und Fortbildung eine wichtige Präzisierung darstellt. Anna M. Eder, Burkhard Gniewosz und Michaela Katstaller blicken auf die Studieneingangsphase zukünftiger Lehrpersonen und wenden einen personenorientierten Ansatz zur profilgebenden Darstellung von Berufswahlmotiven an, die zur Optimierung der Lernangebote in der Lehrer*innenbildung rezipiert werden können. Mit einem theoretischen Beitrag bieten Julius Kuhl und Christina Schwer eine theoretische Perspektive zur Förderung von Selbstkompetenzen an und stellen die Grundlagen der PSI-Theorie mit einem besonderen Blick auf die Schulpädagogik dar; dabei knüpfen sie an zahlreiche Beiträge an, die Franz Hofmann für das Feld der Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung geleistet hat.

Die gesamte Festschrift wird mit einer biografischen Note durch Mitarbeiter*innen, die Franz Hofmann gerade auch in seiner Rolle als Instituts- beziehungsweise Abteilungsleiter als langjährige Wegbegleiter*innen zur Seite standen, abgerundet.

Eine weitere persönliche Erinnerung des em. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jörg Herber soll an dieser Stelle die Festschrift einleiten:

„Fußnote des gemeinsamen Wirkens und Werdens im Dienste von Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung“ seit Anfang der 90er Jahre auf Basis einer persönlichen Freundschaft und Forschungsarbeit.

Der Anfang unserer Beziehung war im Hinblick auf die Bedingungen einer Massenuniversität noch relativ vage und doch in gewissen Konturen schon als gestalthaft „hervorragend“ zu bezeichnen. Franz referierte in meiner damaligen Einführungsvorlesung zur Entwicklungspsychologie unter anderem über die „(korrelations-)didaktische Bedeutung der Entwicklungstheorien“ von Piaget und Kohlberg in einer für die Rolle eines vortragenden Studenten ungewohnt brillanten Weise. Ungewöhn-

lich klar nutzte Franz diese didaktische Bewährungsprobe, indem er bei vollem Hörsaal den Inhalt des gewählten Themas in die Vortrags- und Diskussionskultur eines adäquaten hochschuldidaktischen Modells transformierte und somit „veranschaulichte“. Denken, Fühlen, Handeln und Bewerten waren einfach bestechend operationalisiert. Im Rückblick ist festzuhalten, dass diese frühe Kostprobe erahnen ließ, welche Professionalität da „heranwachsen“ sollte.

*Franz Hofmanns weitere Karriere als Universitätsassistent, Universitätsdozent und außerordentlicher Universitätsprofessor mit Leitungsfunktionen im Zusammenhang von Lehrer*innenbildung und Erziehungswissenschaft bot zahlreiche Kooperationsmöglichkeiten zwischen Franz und mir bis zu meiner krankheitsbedingten Pensionierung 2009, einerseits im Bereich Lehre, andererseits im Austausch von Forschungen, wobei sich in zunehmendem Maße der Schwerpunkt unserer theoretischen und empirischen Arbeit auf die paradigmatische PSI-Theorie von Julius Kuhl (2001, 2010) stützte, was zu persönlichen Begegnungen (seit 1987 mit mir und ab 2000 auch mit Franz) führte. Die Auslotung der theoretischen und empirischen Weiterentwicklungsmöglichkeiten der primär psychologischen Fundierung der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie in zahlreichen Anwendungsmodellen der Pädagogik und anderen Sozialwissenschaften unter Einbezug wissenschaftstheoretischer und methodologischer Grundsatzfragen tut neben einer forschungs-methodischen auch unserer privaten Freundschaftsbeziehung gut (z. B. Herber 2014, Hofmann 2020, Hofmann & Carmignola, 2021). Vielleicht schaffen wir es, eine leicht zu fassende Umsetzung unserer Forschungsarbeit in Romanform zu realisieren; derzeit gibt es allerdings nur programmatische Ansätze dazu, zum Beispiel Herber & Hofmann. Schulschicksale. Ein „Bildungsroman“. Neuerdings: Hofmann. Schulführungskräfte ... Ob beziehungsweise wann wir über die reale Existenz in Form eines Torsos hinauskommen, ist derzeit nicht absehbar.*

Lieber Franz, ich danke Dir für die Geduld im gemeinsamen Bemühen.

Hans-Jörg Herber

In diesem Sinne wünschen wir dir, lieber Franz, aber auch Ihnen, liebe Leser*innen, eine spannende Lektüre der vielfältigen und interessanten Beiträge, und bedanken uns bei allen Mitautor*innen, die die Veröffentlichung dieser Festschrift ermöglicht haben.

Daniela Martinek und Matteo Carmignola

Literatur

- Carmignola, M., Martinek, D. & Hofmann, F. (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335.
- Herber, H.-J. (2014). Der Umgang mit Schülern im Unterricht nach Kuhls PSI-Theorie. Als Manuskript gedruckt. Unveröffentlicht. Salzburg: Universität Salzburg.
- Hofmann, F. (2007). Umgang mit Heterogenität in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7(1), 12–18.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Köhner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Köhnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.
- Hofmann, F. (2020a). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, F. (2020b). Die Bedeutung des Selbstzugangs für Mentoring-Prozesse. Der Weg von der „Qual der Wahl“ zur Selbststeuerung der persönlichen professionellen Entwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 10, S. 113–125). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Hofmann, F. (2021). Das Potenzial der PSI-Theorie für die Identifikation von psychologischen Voraussetzungen für eine qualitätsvolle Haltung im Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Ein Beitrag zur Identifikation komplexer persönlicher Prädiktoren. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Österreichs zukünftige Lehrer:innen – Persönlichkeitsmerkmale, Herkunft und Passung zum Beruf* (Online first). Wiesbaden: Springer.
- Hofmann, F. & Astleitner, H. (2020). Missing Control Group: The Effect of a Self-Congruence Intervention on Teachers' Volitional Competences and Motive Implementation Strategies. In H. Astleitner (Hrsg.), *Intervention Research in Educational Practice. Alternative Theoretical Frameworks and Application Problems* (S. 65–84). Münster: Waxmann.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019a). Kommentar zu Kapitel 4: Unterrichtsgestaltung und -disziplin sowie Selbstwirksamkeit. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 68–69). Band 1. Graz: Leykam.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019b). Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal* (Online First).

- Hofmann, F. & Gruber, D. (2019). *selbst.steuern.lernen. Entwicklungsförderliche Pädagogik*. Universität Salzburg: Salzburg.
- Hofmann, F. & Moser, G. (2004). *Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Keller, J. M., Martinek, D., Kipman, U. & Hofmann, F. (2018). Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation in der universitären Ausbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 3, S. 61–79). Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Perspektiven, Konzepte, Herausforderungen* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Bd. 2, S. 59–94). Graz: Leykam.

I. Entwicklungsförderliche Schulpädagogik

Hermann Astleitner und Hans-Jörg Herber

Die Gestaltung von Lernmaterialien zur Förderung affektiver Entwicklung

Zusammenfassung: Komplexe gesellschaftliche Entwicklungen erfordern einen ganzheitlichen Erziehungsfokus, weil viele Probleme nicht mehr nur kognitiv zu lösen sind, sondern einer affektiven Bearbeitung bedürfen. Entsprechende ganzheitliche Bildungsziele sind in Lehrplänen und mittlerweile auch in Unterrichtsmodellen verankert. Eine entscheidende Rolle für das Gelingen der Erreichung dieser Bildungsziele spielen allerdings die in der Schule eingesetzten Lernmaterialien, die eine hohe Lerneffektivität haben. Somit stellt sich die Frage, ob auch in Lernmaterialien ganzheitliche und insbesondere affektive Bildungsziele wirksam implementiert werden können. Diese Frage wird auf Basis eines Dimensionen explorierenden (und nicht Effektivität prüfenden) narrativen Literaturreviews zu Arbeiten aus der Lehr-Lern-Forschung zu beantworten versucht. Theoretische Ausgangspunkte bilden Grundlagen zum kognitiv-affektiven beziehungsweise multi-dimensionalen Engagement beim Lernen. Ergebnis dieses Reviews ist eine erstmals in der Literatur vorliegende systematische Sammlung affektiver Grundlagen für die Gestaltung von Schulbüchern und anderen textbasierten Lernmedien, mit deren Hilfe man ganzheitliche Bildungsziele in Lernmaterialien implementieren und erforschen kann. Im Diskussionssteil werden weiterführende theoretische und methodische Arbeiten dargestellt.

Schlagwörter: Aufgabenbasiertes Lernen, Schulbuch, Persönlichkeitsentwicklung, Didaktik, Lernen mit Texten

Abstract: Complex social developments require a holistic educational focus because many problems can no longer only be solved cognitively, but require affective processing. Corresponding holistic educational goals are anchored in curricula and now also in teaching models. However, the learning materials used in schools, which are highly effective, play a decisive role in achieving these educational goals. The question arises whether holistic and especially affective educational goals can be effectively implemented in learning materials. An attempt is made to answer this question on the basis of a dimension-exploring (and not effectiveness testing) narrative literature review of studies from teaching and learning research. Theoretical starting points form the basis for cognitive-affective or multi-dimensional engagement in learning. The result of this review is a systematic collection of affective foundations for the design of textbooks and other learning media. This collection is available for the first time in the literature and delivers the basis how affective educational goals can be implemented and researched in learning materials. Further theoretical and methodical perspectives are presented within discussions.

Keywords: Task-based learning, text book, personality development, instructional design, text-based learning

1 Einleitung

In den letzten Dekaden wurden ganzheitliche Bildungsziele in der schulischen, außerschulischen oder medienbezogenen Lehr-Lern-Forschung verstärkt berücksichtigt (z. B. Hofmann & Astleitner, 2020). Einerseits wurden die üblichen kognitiven Zielkataloge durch nicht-kognitive – das heißt affektive – Ziele erweitert, andererseits wurden auch unterrichtsmethodische Ansätze entwickelt, die zum Beispiel motivationale oder emotionale Ziele im Fokus haben. Affektive Ziele beziehen sich konzeptionell nach Martin und Reigeluth (1999, S. 494) auf multiple nicht-kognitive Facetten menschlicher Entwicklung, nämlich auf emotionale (bezogen auf Verstehen und Steuerung von Gefühlen), moralische (wertorientiertes Verhalten), soziale (Führen von Beziehungen), spirituelle (Glauben an ein höheres Wesen oder ein größeres Ganzes), künstlerische (Wahrnehmen und Erzeugen von schönen Dingen) und motivationale (aktive Lebensgestaltung). Allerdings scheint es, als hätten diese holistische Revolution und die damit verbundenen ganzheitlichen Bildungsziele noch nicht zu den erhofften Effekten in Lehr-Lern-Kontexten geführt: Menschen haben am Ende der Schulzeit ihren niedrigsten Selbstwert (Robins & Trzesniewski, 2005), was auch auf wesentliche Defizite bei der Erreichung ganzheitlicher Bildungsziele hinweist.

Aktivitäten zur Erreichung ganzheitlicher Bildungsziele sind offensichtlich in ihrer Effektivität und damit in den Gestaltungsweisen von Unterricht, Trainings oder computergestützten Lernumgebungen optimierbar. H.-J. Herber (1983) hat als einer der ersten Lehr-Lern-Forscher darauf hingewiesen, dass Unterrichtseinheiten über kohärent gestaltete Lernmaterialien (zum Beispiel in Bezug zu Aufgabensequenzen) umgesetzt werden sollten, um wissenschaftliche Stringenz und in der Folge Wirksamkeit erzielen zu können. Gerade Lernmaterialien fristen in der Unterrichtseffektivitätsforschung noch immer ein stiefmütterliches Dasein, was mitunter an der Konfundierung mit Lehr- und Lernverhalten liegt, was es schwierig macht, den eigenständigen Effekt von Lernmaterialien zu identifizieren (Griggs & Jackson, 2017). Dass Lernmaterialien stark lernwirksam sind, belegen Ergebnisse von Metaanalysen (zum Beispiel *mittlere Effektstärken* von 1.04 bei „manipulative materials“; Frey & Frey-Eiling, 2010, S. 21). Nach wissenschaftlichen Kriterien gestaltete Lernmaterialien betreffen letztlich Texte, genauer Lehr-Lern-Texte, die auch als „informationale“ oder „instruktionale“ Texte bezeichnet werden (Hartley, 2004). Sie kommen in Schulbüchern, Lehrbüchern, Arbeitsblättern, Mitschriften, computer- oder internetbasierten Lernumgebungen oder auch in einer unterrichtlichen Kommunikation oder Interaktion vor und werden von Lehrpersonen und/oder auch Lernenden geschaffen. Solche Lehr-Lern-Texte weisen in konzeptueller und

idealtypischer Hinsicht einen system- und/oder problemorientierten Textaufbau, Zielgruppenpassung, thematische Kontinuität und eine Vielzahl von didaktischen Textbausteinen wie Lernzielangaben, kognitive Vorstrukturierungen, Zusammenfassungen, Fragen und Aufgaben, Glossare, stimulierende Textbausteine zur Interessenförderung und lernunterstützende Abbildungen auf (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 131 ff.). Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob es Textbausteine in Lehr-Lern-Texten gibt, die speziell das Erreichen affektiver Ziele fördern. Die Beantwortung dieser Frage setzt theoretische Ansätze voraus, die unterschiedliche kognitive und affektive Ziele miteinander verbinden beziehungsweise Wirkungsbeziehungen erklären. Die Rolle von affektiven Aspekten in der Auseinandersetzung mit Texten wird theoretisch neuerdings im „Cognitive-Affective Engagement Model (CAEM)“ von List und Alexander (2017) ausführlich erläutert. Demnach wird in dieser psychologischen Theorie zwischen einem evaluativen, kritisch-analytischen und einem affektiven Umgang mit Texten unterschieden, wobei letzterer auf Einstellungen und Interessen beruht und vielfältige Auswirkungen zum Beispiel auf die Zeit, die mit Texten verbracht wird, oder die Verarbeitung von Texten hat. Diese Hintergründe und theoretischen Arbeiten stellen die Grundlage zur Bestimmung der Ziele der Arbeit und einen theoretischen Referenzrahmen dar.

2 Ziele und Methode

Ziele der vorliegenden Untersuchung betreffen die Exploration und modellbezogene Integration von Bausteinen von Lehr-Lern-Texten, die die Erreichung affektiver Ziele fördern. Bausteine von Lehr-Lern-Texten betreffen dabei textliche Abschnitte, die in Lehr-Lern-Prozessen vorkommen und in Informationen, Anweisungen, Aufgaben sowie Rückmeldungen eingebettet sind. Solche Prozesse sind auf die Herstellung einer Zielorientierung, die Präsentation von Lerninhalten, die Förderung von Lernprozessen oder die Bewertung oder Prüfung von Lernergebnissen gerichtet.

Mit diesen Zielen ist die Erarbeitung von Grundlagen der Lernmaterialerstellung verbunden, die auf die Erreichung von affektiven Zielen in Lehr-Lern-Kontexten abzielen. Im Fokus stehen dabei nicht spezifische (zum Beispiel fachliche) Inhalte von Texten, sondern allgemeine lehr-lern-relevante Textbausteine, die in unterschiedlichen Texten kontextualisiert (das heißt angepasst an spezifische Fächer, Themen oder Ziele) eingesetzt werden können. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein narrativer explorativer Literaturreview durchgeführt. Bei diesem Review ging es nicht um die Prüfung und Effektivitätsbestimmung von lehr-lern-relevanten Textbausteinen, sondern überhaupt darum, solche in

einem explorativen Prozess zu identifizieren und in eine systematisierte Sammlung zu integrieren. Ein explorativer Literaturreview liefert keinen erschöpfenden Literaturüberblick, sondern hat das Ziel, theoriebildend oder -stimulierend beziehungsweise hypothesengenerierend zu wirken. Diese Methode weist folgende Bestandteile auf: stichwortbezogene Literatursuche, Auswahl von Forschungsarbeiten, Analyse und Interpretation der gefundenen Ergebnisse in Bezug zum Ziel der Untersuchung und Synthese beziehungsweise konzeptuelle oder theoriebezogene Integration der Befunde (Yang, 2002). Bei der Literaturrecherche wurde, orientiert an Schlagwörtern (und entsprechenden Ableitungen) wie „Texte“ oder „Lernmaterialien“ sowie „affektiv“, „emotional“, „sozial“, „moralisch“, „spirituell“, „künstlerisch“ und „motivational“ in deutscher und englischer Sprache, in scholar.google gesucht. Bei der Synthese und Integration der Befunde wurden „tactics for generating meaning“ von Miles und Huberman (1994) wie Clustering, Kontraste/Vergleiche bilden, Partitionieren, Subsumieren oder Faktorbildung eingesetzt. Allgemeiner Hintergrund für die Einordnung und Strukturierung der affektiven Ziele war die konzeptuelle Arbeit von Martin und Reigeluth (1999). Insgesamt wurden 26 Arbeiten in diesem Review berücksichtigt, wobei sie empirische Studien, Metaanalysen oder konzeptuelle Arbeiten auf der Basis empirischer Studien aus dem Bereich der empirischen Pädagogik oder der Pädagogischen Psychologie betreffen. Insgesamt ist damit indirekt auch eine signifikante empirische Fundierung gegeben. Es wurden keine fachdidaktischen Arbeiten berücksichtigt, weil es Ziel war, einen allgemein-didaktischen Ansatz zu finden, der für möglichst viele Fächer stimulierend sein kann. Die Auswahl der in wissenschaftlichen Kontexten der empirisch-quantitativen Sozialforschung publizierten Arbeiten und damit verbundenen Elemente von Lehr-Lern-Texten war entsprechend an folgenden Kriterien orientiert: a) Passung zum Ziel der Arbeit, der Identifizierung von Textbausteinen, b) Passung zum theoretischen Modell von Martin und Reigeluth (1999) und c) Exklusivität der Textbausteine. Der Anspruch auf Saturiertheit der Textbausteine ist bei einer explorativ angelegten Arbeit nicht zu erfüllen, vielmehr geht es um die Erstellung eines ersten theoretischen Ansatzes in einem neuen Forschungsfeld, was einem frühen Stadium der Theorieentwicklung entspricht (Astleitner, 2018a). Die vorliegende Untersuchung wurde nach der Berücksichtigung von 26 Arbeiten beendet, weil keine exklusiv neuen Textbausteine mehr identifiziert werden konnten – was allerdings nicht ausschließt, dass noch weitere relevante Textbausteine zu finden wären. Die Anzahl der mit den Arbeiten entdeckten Dimensionen und Subdimensionen zur affektiven Lernmaterialentwicklung muss (mit über 30) als hoch eingeschätzt werden, speziell auch dann, wenn man die Dimensionen als Variablen in einem theoretischen Modell interpretiert. Ein theoretisches Modell mit über 30 Variablen

muss als sehr umfangreich beziehungsweise komplex bewertet werden (Astleitner, 2011).

3 Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse des durchgeführten Literaturreviews systematisiert dargestellt. Die in der Tabelle enthaltenen Merkmale von Lehr-Lern-Texten stellen Grundlagen einer affektiven Lernmaterialentwicklung dar. Die Bausteine stammen aus den Studien, die Systematisierung beziehungsweise Zuordnung stammt von den Autoren dieser Arbeit. Sie werden hinsichtlich ihrer möglichen Auswirkungen auf unterschiedliche Dimensionen affektiver Entwicklung unterschieden. Ferner werden konkrete Beispiele von Textbausteinen angegeben. Außerdem werden zu allen Gruppen von Merkmalen auch Arbeiten angegeben, die zeigen, wie diese Bestandteile in Lehr-Lern-Texten praktisch umgesetzt werden können. Diese Textbausteine können anhand fertiger Texte durch die Lehrperson beziehungsweise durch ein Lehr-Lern-System (zum Beispiel Schulbuch oder computergestütztes Lehrprogramm) vorgegeben werden; sie können aber auch von den Lernenden während des Lernprozesses teilweise oder gänzlich selbst erzeugt werden. Insgesamt wurden 31 allgemein-didaktische Bausteine affektiver Lernmaterialgestaltung identifiziert und klassifiziert.

Tabelle 1 Dimensionen einer affektiven Lernmaterialentwicklung

Dimensionen affektiver Entwicklung	Merkmale von Lehr-Lern-Texten	Beispiele von Textbausteinen
1. Emotional	Emotive sprachliche Mittel	Hervorhebungen, Superlative, Schlagwörter, Imperativsätze, Provokationen, Übertreibungen, Beschreibung von emotionalen Zuständen einsetzen
	Heldenreisen	Aufbruch in eine neue Welt, um Probleme zu lösen, Prüfung bzw. Lösung und Rückkehr beschreiben
2. Moralisch-wertbildend	Aufzeigen individueller oder sozialer Widersprüche	Probleme und unterschiedliche Sichtweisen zu Problemen ansprechen
	Anregung moralischer Sensibilität	Problemreflexion und -betroffenheit erfragen
	Erkunden von moralischen Problemlösungen	Problemauswirkungen und mögliche Problemlösungen abschätzen

	Bewerten von moralischen Problemlösungen	Qualität der Problemlösung sowie deren Regeleinhaltung evaluieren
	Aufdecken moralischer Motivation	Fragen nach Ursachen von Handlungen und nach moralischen Standards stellen
	Abklären von individuellen und sozialen Auswirkungen	Konsequenzen von Handlungen bei Einzelnen und bei Gruppen vergleichen
	Fokussieren von Handlungsprozessen moralischer Problemlösung	Handlungsschritte und Verhalten bei Hindernissen analysieren
	Beurteilen des Gesamtzusammenhangs	Gesamtbilanz in Bezug zu Erfolgen und Misserfolgen interpretieren
	Aufzeigen alternativer Vorgehensweisen	Nach wirksameren Strategien und besseren Konfliktlösungen fragen
3. Sozial-beziehungsbildend	Vermeiden von Beziehungskillern	Anschuldigungen, aggressive Anweisungen, Drohungen und Lügen vermeiden
	Intensivieren von Beziehungen	Kontakte schaffen, Belohnungen geben, um Unterstützung bitten und mit anderen Personen vernetzen
	Ausdrücken von Wärme und Herzlichkeit	Positive Emotionen zeigen, Wir-Formulierungen, Spitznamen und persönliche Redewendungen nutzen, Raum für Alltagsgespräche geben
4. Spirituell	Hauptkapitel einer Lebensgeschichte	Lebensabschnitte und deren Hauptziele beschreiben
	Schlüsselergebnisse der Vergangenheit	Höhe-, Tief- und Wendepunkte, positive und negative frühe Erinnerungen, Erinnerungen an Erwachsene, an Weisheit und religiöse Erfahrung artikulieren
	Imaginäre Zukunft	Nächste Kapitel im Leben, Träume und Hoffnungen für die Zukunft, Projekte für die Zukunft skizzieren
	Herausforderungen im Leben	Größte persönliche Herausforderung, gesundheitliche Probleme, Erleben von Versagen und Bedauern beschreiben
	Persönliche Ideologie	Religiös-ethische, politisch-soziale Werte, Wertentwicklungen, wichtigste Werte, Lebensphilosophie äußern
	Lebensthema	Leitmotiv, Botschaft, Idee des gesamten Lebens beschreiben

	Reflexion	Gedanken und Gefühle zur Bearbeitung des spirituellen Textes dokumentieren
5. Künstlerisch-ästhetisch	Klassisch-ästhetische Gestaltung	Textpassagen, die schön, angenehm, klar, sauber oder symmetrisch gestaltet sind
	Expressiv-ästhetische Gestaltung	Textpassagen, die kreativ, faszinierend, speziell, originell oder raffiniert sind
	Einfache Nutzbarkeit	Textpassagen, die bequem, mit einfacher Orientierung und einfach nutz- und steuerbar sind
	Stimulieren von Vergnügen	Textpassagen, die Freude, Genuss und Befriedigung vermitteln
	Verlässlichkeit	Textpassagen, die reliabel und ohne Fehler sind
6. Motivational-aktivierend	Stimulieren von Aufmerksamkeit	Neuheiten, Überraschungen und/ oder inkongruente Information einsetzen, Fragen stellen oder stellen lassen, Textpassagen variieren
	Anzeigen von Relevanz	Bekanntes ansprechen, Ziele präsentieren oder setzen lassen, Textvarianten für unterschiedliche Bedürfnisse anbieten
	Fördern von Selbstvertrauen	Leistungskriterien angeben, aus multiplen Leistungszielen wählen lassen, Leistungsfeedback in Bezug zu Anstrengung geben
	Stärken von Zufriedenheit	Anwendungsbeispiele in Praxis inkludieren, Lob und Anerkennung geben, gerechte Leistungsbeurteilung demonstrieren
	Aktivieren von Absichten	Lernplanungen zeigen, Selbsttests erlauben, Hinweise auf die Notwendigkeit des Einsatzes von Lernstrategien geben

3.1 Textbausteine zur Förderung der emotionalen Entwicklung

In Lehr-lern-theoretischen Ansätzen zur Förderung von Emotionen wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass positive Gefühle (zum Beispiel Freude) gestärkt und negative Gefühle (zum Beispiel Angst) reduziert werden sollen (z. B. Astleitner & Hascher, 2008). Ortner (2014) hat eine umfassende Klassifikation emotiver sprachlicher Mittel präsentiert, die zeigt, wie Textbausteine positive

Emotionen und damit verbundene Entwicklungsprozesse abbilden, aber auch auslösen beziehungsweise fördern können. Als positive Emotionen werden dabei zum Beispiel Zufriedenheit, Hoffnung, Befriedigung, Billigung, Wertschätzung oder Selbstwertschätzung angesehen. Demnach lassen sich solche und ähnliche Emotionen auf sieben Ebenen in Texten durch folgende emotive sprachliche Mittel fördern: typografisch (zum Beispiel durch Hervorhebungen), morphologisch/grammatikalisch (zum Beispiel durch Superlative), lexikalisch (zum Beispiel durch Schlagwörter), syntaktisch (zum Beispiel durch Imperativsätze), pragmatisch (zum Beispiel durch Provokationen), stilistisch (zum Beispiel durch Übertreibungen) und textuell (zum Beispiel durch Beschreibung emotionaler Zustände), wobei das jeweils in Zusammenhang mit positiven Emotionen zu sehen ist. Textbausteine, die die emotionale Entwicklung beeinflussen, bestehen nicht nur aus solchen Satzteilen, sondern auch aus Bausteinen emotionaler Geschichten. Dabei stellen Bausteine von Heldenreisen eine Möglichkeit dar, emotionale Entwicklungen zu fördern (Batty, 2010). Sie bestehen darin, dass in einer gewohnten Welt Probleme auftreten, die zu einem Abenteuer herausfordern, das zunächst aus Angst vor Veränderung abgelehnt wird. Dann tritt ein Mentor auf, der unterstützende Hilfen anbietet, um eine Problemlösung zu fördern. Es wird dann eine neue Welt mit neuen Regeln aufgesucht, in der erste Bewährungsproben folgen, die mit großen Schwierigkeiten verbunden sind, bevor schließlich eine entscheidende Prüfung ansteht. Diese wird bestanden, was zu Belohnungen führt und die Rückkehr in die ursprüngliche Welt ermöglicht. Es wird eine Art emotionale Wiedergeburt erlebt, die mit einer Heimkehr und einer Problemlösung für die ursprüngliche Welt endet. Viele praktische Beispiele für satzbezogene emotionale Sprachmittel finden sich in Ortner (2014), Beispiele für Heldengeschichten zum Beispiel in Yorke (2013).

3.2 Textbausteine zur Förderung der moralischen Entwicklung

Grundsätzlich liegt Evidenz vor, die Effekte von moralisch-orientierten Texten auf die moralische Persönlichkeitsentwicklung belegt (Narvaez, 2002). Sagi und Dehghani (2014) führen aus, welche Themen in solchen Texten allgemein besonders geeignet sind, moralische Entwicklungsprozesse anzustoßen. Sie erachten fünf Arten moralischer Bedenken als relevant, nämlich hinsichtlich der Fürsorge oder des Schutzes von Personen vor Schaden, hinsichtlich Fairness, Gerechtigkeit und Betrug, hinsichtlich Loyalität, Treue und Verrat, hinsichtlich Autorität, Gehorsam und Subversion sowie hinsichtlich persönlicher Erniedrigung oder Ekel. Solche moralischen Bedenken können in moralischen Geschichten behandelt werden, um die moralische Entwicklung zu fördern. Narvaez (2001) hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie Texte als Geschichten aufgebaut sein müssen, um moralische Ziele oder Absichten fördern zu

können. Wichtig sind zunächst Textbausteine mit individuellen oder sozialen Widersprüchen, auf die mit Fragen wie „Was war das Problem?“ und „Gab es Unterschiede, was Menschen zu diesem Problem dachten, fühlten oder wollten?“ hingewiesen wird. Dann sollte für das gegebene moralisch relevante Problem sensibilisiert werden, was über Fragen wie „Wer dachte über das Problem nach?“ oder „Wer war betroffen oder könnte betroffen sein?“ gelingt. Das Erkunden von Handlungen zur (moralischen) Problemlösung ist der nächste Schritt, was über Fragen wie „Was könnte getan werden?“ oder „Was hätte passieren können, wenn ...?“ angeregt werden kann. Danach sollen getroffene Problemlösungen bewertet werden, und zwar mit Fragen wie „Wurde eine gute Entscheidung getroffen?“, „Welche Regeln wurden dabei eingehalten, welche nicht und warum?“. In der Folge soll die moralische Motivation im Kontext persönlicher Identität näher beleuchtet werden. Relevante Textbausteine als Fragen betreffen „Woran haben die Personen gedacht, als sie gehandelt haben?“ oder „Welche Ideale waren bei den Handlungen ausschlaggebend?“. Anschließend sind individuelle und soziale Auswirkungen von Handlungen (zur moralischen Problemlösung) gegenüberzustellen, was über die Frage „Wie haben sich Handlungen auf einzelne Personen oder auf Gruppen von Personen ausgewirkt?“ erreicht werden kann. Außerdem soll ein Fokus auf den Handlungsprozess gelegt werden, was anhand von Fragen wie „Wie sind Handlungen genau abgelaufen?“ oder „Wie wurde agiert, wenn Hindernisse auftraten?“ erfolgt. Schließlich ist das Geschehen im Text in der Gesamtheit zu bewerten, zum Beispiel mit Fragen wie „Wie endete die Geschichte?“ oder „Für wen war es ein gutes und für wen ein schlechtes Ende?“. Abschließend wird nach Optimierungen des Geschehenen gefragt, und zwar mit Fragen wie „Wie hätte das Ergebnis für alle besser ausfallen können?“ oder „Wie hätten Konflikte gelöst werden können, damit bessere Ergebnisse erzielt worden wären?“. Praktische Beispiele solcher Textbausteine finden sich unter anderem in Narvaez und Gleason (2007).

3.3 Textbausteine zur Förderung der sozialen Entwicklung

Grundsätzlich gibt es in der Lehr-Lern-Forschung den Ansatz, Lehr-Lern-Texte so zu gestalten, dass in einem „konversationalen Stil“ Lernende angesprochen beziehungsweise Beziehungen zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen gefördert werden (Ginns, Martin & Marsh, 2013). Das legt wiederum nahe, dass Textbausteine auch soziale Beziehungen und eine damit zusammenhängende Entwicklung fördern können. Astleitner (2003) hat sich auf der Basis eines umfassenden Literaturreviews mit der Frage auseinandergesetzt, wie in Lernumgebungen (ohne direkten persönlichen Kontakt) Beziehungen gefördert werden können. Die dabei genutzten Forschungsergebnisse zum

Kontext sozial-emotionaler Beziehungen lassen sich auch auf Lehr-Lern-Texte übertragen. Bei Lehr-Lern-Texten ist eine soziale Beziehung zu Textautor*innen (zum Beispiel Lehrer*innen) oder anderen im Lehr-Lern-Kontext relevanten Personen (zum Beispiel Lernende oder Peergroup) von Bedeutung. Solche Beziehungen lassen sich mit Textbausteinen dann fördern, wenn Beziehungskiller (Anschuldigungen, aggressive Anweisungen, Drohungen und Lügen) in Textteilen vermieden werden. Außerdem können Textbausteine eingesetzt werden, die Beziehungen intensivieren, was über Textpassagen geschehen kann, Kontakte zwischen Lernenden schaffen, Belohnungen betreffen, um Unterstützung und Rat bitten sowie soziale Eingebundenheit (mit anderen Personen) erhöhen. Schließlich fördern Textbausteine soziale Beziehungen zwischen Personen, wenn in ihnen Herzlichkeit und Wärme ausgedrückt werden, was über die Äußerung positiver Emotionen, die Realisierung verbaler Zusammengehörigkeit, die Nutzung von Spitznamen und persönlichen Redewendungen oder die Darstellung alltäglicher Gespräche erfolgen kann. Anschauliche praktische Beispiele zur konversationalen Gestaltung von lehr-lern-relevanten Textbausteinen finden sich in Luppicini (2008).

3.4 Textbausteine zur Förderung der spirituellen Entwicklung

Spirituelle Entwicklung bezieht sich auf das Erkennen und Entwickeln eines inneren Lebens (zum Beispiel als Selbstverwirklichung), die Schaffung von Bedeutung im Leben (zum Beispiel durch sinngebende Arbeit) und das Herstellen tiefer Verbindungen zum persönlichen Kontext (zum Beispiel sich mit anderen verbunden fühlen) (Weinberg & Locander, 2014). Zur Förderung spiritueller Entwicklung werden diverse Trainings, Coachings oder Mentoring-Programme angeboten, die, wenn man an Textbausteinen orientiert ist, oft mit „Lebenskarten“ oder ähnlichen Grundlagen arbeiten. Solche Lebenskarten stellen eine grafische Abbildung des eigenen Lebens dar und betreffen Beziehungen zu übernatürlichen Wesen (zum Beispiel Gott), Glaubenssätze (zum Beispiel metaphysische Gründe für Lebenserfahrungen), Rituale (zum Beispiel Feiern) und unterstützende Institutionen (zum Beispiel Kirche) (Hodge, 2005). Derartige Abbildungen des eigenen Lebens basieren auf der Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten, die eine textbezogene Form der Bearbeitung und Förderung spiritueller Entwicklung darstellen (z. B. Bauer & McAdams, 2004). Nach McAdams (2008) fördert ein „Life story interview“ die Artikulation von Lebensgeschichten mit spiritueller Bedeutung, was auch die spirituelle Entwicklung stimuliert. Dabei geht es um sieben Gruppen von Textbausteinen: Der erste Textbaustein beinhaltet eine Zusammenfassung der Hauptkapitel der Lebensgeschichte (wie die Kapitel eines Buches oder die Abschnitte eines Films). Der

zweite Textbaustein betrifft Schlüsselereignisse in der Vergangenheit mit narrativen Berichten über eine Höhepunktszene (glücklichste Episode), eine Tiefpunktszene, eine Wendepunktszene, eine positive frühe Erinnerung, eine negative frühe Erinnerung, eine lebhaftere Erinnerung an Erwachsene, eine Erfahrung von Weisheit und eine religiöse oder spirituelle Szene. Der dritte Textbaustein über eine imaginäre Zukunft umfasst narrative Berichte über das nächste Kapitel im Leben (Zukunft), Träume und Hoffnungen sowie ein Projekt oder eine Aufgabe für die Zukunft. Der vierte Textbaustein betrifft Herausforderungen oder Probleme, die man im Leben hatte oder hat. Dabei werden die größte persönliche Herausforderung, eigene gesundheitliche Probleme oder solche von nahen Angehörigen, Verlusterfahrungen sowie Erleben von Versagen und Bedauern im Leben fokussiert. Der fünfte Textbaustein bezieht sich auf die persönliche Ideologie in Form von religiösen/ethischen und politischen/sozialen Werten, Veränderungen/Entwicklungen in diesen Werten, die allerwichtigsten Werte im menschlichen Leben und die persönliche Lebensphilosophie. Der sechste Textbaustein betrifft das Lebensthema, ein Leitmotiv, eine Botschaft oder eine Idee, die sich durch das ganze Leben zieht. Der siebte Textbaustein schließlich widmet sich der Reflexion der vorangegangenen Textbausteine in Bezug auf ausgelöste Gedanken und Gefühle. Praktische Beispiele für solche Textbausteine finden sich in Arbeiten von Atkinson (1998).

3.5 Textbausteine zur Förderung der künstlerischen Entwicklung

Grundsätzlich gibt es das theoretische Konzept von „ästhetischen Texten“, die eine ästhetische Erfahrung, einen ästhetischen Konflikt sowie ästhetische Beziehungen und damit eine künstlerische Entwicklung fördern (Garrett & Kerr, 2016). Theoretische Modelle zu ästhetischen Erfahrungen nehmen eine Reihe von affektiven Bausteinen an, so zum Beispiel emotionale Prozesse, eine kontinuierliche affektive Bewertung, affektive Zustände wie Zufriedenheit und Vergnügen oder auch ästhetische Urteilsbildung (Leder & Nadal, 2014). Parrish (2009) hat allgemeine ästhetische Prinzipien für die Didaktik formuliert, etwa in der Hinsicht, dass der Lehr-Lern-Kontext so zu gestalten ist, dass für die Lernenden ein Eintauchen in die Unterrichtssituation stimuliert wird. Arbeiten von Lavie und Tractinsky (2004) zur Gestaltung von Internet-Sites können herangezogen werden, wenn es darum geht, Textbausteine zu identifizieren, die die künstlerische Entwicklung fördern. Dabei werden fünf Faktoren unterschieden: klassisch-ästhetische Gestaltung (orientiert an Kriterien wie Schönheit, Angenehmheit, Klarheit, Sauberkeit und Symmetrie), expressiv-ästhetische Gestaltung (mit Merkmalen wie kreativ, faszinierend, mit speziellen Effekten, originell und raffiniert), einfache Nutzbarkeit (bequem, mit einfacher Orientierung sowie einfach nutz- und steuerbar), Stimulierung von Vergnügen (mit

Freude, Genuss und Befriedigung) und Verlässlichkeit (mit reliabler Information und ohne Fehler). Praktische Beispiele solcher künstlerischen Gestaltungen lassen sich zum Beispiel in Hinsicht auf grafisch-bildliche Gestaltungen (R. Herber, 2002; Heller & Anderson, 2016) oder künstlerisch-dramaturgische Textbausteine (von Cossart, 2017) finden.

3.6 Textbausteine zur Förderung der motivationalen Entwicklung

Textbausteine in Lehr-Lern-Texten, von denen eine motivierende Qualität ausgeht, wurden in der Vergangenheit, neben Arbeiten von H.-J. Herber (1983), am intensivsten und in einem integrativen Ansatz in Zusammenhang mit dem A(ttention)R(elevance)C(onfidence)S(atisfaction)-V(olition)-Modell untersucht. Dabei wurden Passagen in Lehrtexten und Nachrichten an Lernende als geeignet eingeschätzt, um motivationale Ziele und Entwicklungsprozesse zu fördern (Nakajima, Nakano, Watanabe & Suzuki, 2013). Die motivierende Gestaltung von Textbausteinen beziehungsweise Nachrichten kann in fünf Strategieguppen zusammengefasst werden: Stimulieren von Aufmerksamkeit (durch wahrnehmungsbezogene Erregung, fragenbezogene Erregung, Variabilität), Anzeigen von Relevanz (durch Vertrautheit, Zielorientierung, Motivpassung), Fördern von Selbstvertrauen (durch Erfolgserwartung, Setzen von Herausforderungen, Attributionsmodellierung), Stärken von Zufriedenheit (durch natürliche Konsequenzen, positive Konsequenzen, Gerechtigkeit) und Aktivieren von Absichten (durch Planerstellung, Selbstkontrolle, Selbstmonitoring). Ausführliche Beispiele zur praktischen Umsetzung dieser Textbausteine finden sich zum Beispiel in Keller und Kopp (1987) und anderen einschlägigen Studien, die textbasierte Interventionen zum ARCSV-Modell gestaltet haben (Li & Keller, 2018).

4 Diskussion und Implikationen

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, auf Basis empirischer Studien Merkmale von Lernmaterialien zu identifizieren und zu systematisieren, die sich für die Förderung affektiver Entwicklungen von Lernenden eignen. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist eine multi-dimensionale Aufstellung von Orientierungshilfen in Form von Textbausteinen, die bei der Gestaltung von Lernmaterialien im Kontext ganzheitlicher Bildungsziele eingesetzt werden können. Eine solche kombinierte und integrierte Aufstellung liegt sonst in der Literatur nicht vor.

Weiterführende Arbeiten ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass diese Textbausteine in ihrer Wirksamkeit für das Lehr-Lern-Geschehen auch noch vertiefend theoretisch zu bearbeiten wären, bevor an einen unterrichtspraktischen

Einsatz samt empirischer Testung gedacht werden kann. Zunächst einmal wäre theoretisch zu klären, wie die diversen in den Textbausteinen zum Ausdruck kommenden affektiven Persönlichkeitsmerkmale untereinander in Beziehung stehen. Geklärt werden müsste, ob sich diese Persönlichkeitsmerkmale hierarchisch in Stufen entwickeln oder ob sie einzeln nacheinander oder gemeinsam kombiniert zu fördern beziehungsweise zu erreichen sind – besonders dann, wenn Lernmaterialien respektive Textbausteine als unabhängige Variablen eingesetzt werden. Dazu wäre eine umfassende kognitiv-affektive Theorie der Persönlichkeitsentwicklung notwendig, die wie der Ansatz von Martin und Reigeluth (1999) nicht nur deskriptiv, sondern vor allem auch erklärend ausgerichtet ist. Anhaltspunkte dafür können vor allem systemische Ansätze wie die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie von Kuhl liefern, die eine hohe Integrationsleistung aufweist und viele der oben genannten Dimensionen fokussiert (z. B. Kuhl & Hofmann, 2019). Ähnliche integrative Ansätze liegen beispielsweise auch von Gläser-Zikuda, Fuß, Laukenmann, Metz & Randler (2005), Beatty (2009), Bell & Kozlowski (2010) oder Ebert & Crippen (2010) vor.

Eine erste beispielhafte Möglichkeit zur vertiefenden theoretischen Verankerung affektiver Textbausteine bestünde beispielsweise darin, theoretisch relevante Fälle von fiktiven Schüler*innen zu konstruieren (H.-J. Herber, 1983, 2007). Solche Fälle können einerseits eine Anbindung an bestehende Persönlichkeitstheorien liefern, andererseits aber auch eine unterrichtstheoretische und -methodische Verknüpfung herstellen, wie es beispielsweise in fallbasierten pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen ausgeführt ist (Zumbach & Mandl, 2008). Außerdem können Fälle als Fallstudien auch exemplarisch aufzeigen, wie das theoretisch Gemeinte mit ökologisch validen Alltagssituationen in Verbindung gebracht werden kann (Hofmann, 2020, S. 9). Beispielsweise könnten die angesprochenen Heldenreisen mit typischen Entwicklungsproblemen von Jugendlichen in der Pubertät in Zusammenhang gebracht werden. Heldenreisen hängen demnach beispielsweise mit Reaktionen auf Nichtverstandenwerden oder dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung zusammen (H.-J. Herber, 2004). Schwierigkeiten bereitet der Umstand, dass eine theoretische Grundlage, die multiple affektive Größen berücksichtigt, Fenster zu multiplen theoretischen Zugängen öffnet. Hier wäre es notwendig, eine theoretisch-integrative Fundierung nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Astleitner, 2018b). Hilfen dazu bieten vor allem der erwähnte Ansatz von List und Alexander (2017) sowie die anderen oben erwähnten systemisch-integrativen Ansätze.

Ist eine vertiefende theoretische Einbettung geleistet, könnte man als nächsten Schritt an empirische Prüfungen denken. Dabei könnten zunächst Instrumente

entwickelt werden, die bei der Evaluation und Gestaltung von Lernmaterialien hilfreich sein können. Dann müssten empirische Studien durchgeführt werden, die Lernmaterialien mit affektiven Textbausteinen auf ihre Wirksamkeit prüfen. Dabei könnten beispielsweise Skizzen, die an Textbausteine angelehnt sind, von besseren und schlechteren Momenten des erlebten Unterrichtsgeschehens als qualitative Dokumente einer „freien geistigen Schularbeit“ erstellt oder eingesetzt werden, was auch als Input von Lehr-Lern-Gesprächen genutzt werden könnte. Außerdem könnten Textbausteine in Rollenspielen als handlungsleitende Scripts eingesetzt werden, was etwa über Bildgeschichten (zum Beispiel zu einer Nachhilfesituation) erfolgen kann, in denen Sichtweisen von Schüler*innen und Lehrer*innen beschrieben, erklärt und miteinander konfrontiert werden. Solche Rollenspiele mit Textbausteinen können zu einem wichtigen unterrichtstheoretischen und -praktischen Impuls führen, der die Entwicklungsförderung der Schüler*innen als gemeinsame und produktbezogene Problemlösung forciert. Im Bereich der Lehramtsausbildung könnten beispielsweise Heldenreisen als Fantasiereisen einen individualisierten und gruppendynamischen Zugang zum Lehrberuf abbildbar machen oder auch beeinflussen (H.-J. Herber, Rath & Weiglhofer, 1998). Solche Fantasiereisen können eigene Schulerfahrungen oder Erfahrungen in der Lehramtsausbildung reflektieren und würden wichtige theoretische Handlungskonzepte darstellen, die eine affektive beziehungsweise ganzheitliche Orientierung konkret erlebbar, aber auch erfassbar respektive messbar machen würden.

Grundsätzlich besteht bei allen wissenschaftlichen und praktischen Nutzungen die Gefahr kognitiver Überladung, wenn gleichzeitig multiple affektive neben komplexen kognitiven Entwicklungsaspekten gefördert werden (vgl. Astleitner, 2020). Worauf es ankommt – und das muss weitere Forschung, die am Lernprozess ausgerichtet ist, klären –, ist, mit welcher Dosis, mit welcher Intensität, in welchen individuellen oder gruppenbezogenen Kontexten oder wann genau im Lernprozess affektive Merkmale in Lernmaterialien (auch im Kontext einer Individualisierung im Unterricht) eingesetzt werden, um die Erreichung ganzheitlicher Bildungsziele zu fördern (z. B. Astleitner & Hascher, 2007). So wäre es denkbar, dass affektive Bausteine adaptiv je nach Lernfortschritt oder je nach Art der Lernprobleme in Lehr-Lern-Kontexten implementiert werden (Astleitner, 2009, S. 129 ff.). Eine andere Möglichkeit wäre beispielsweise die Gestaltung digitaler Hypermedia-Systeme, die kognitive, aber auch affektive Knoten (im Sinne von Entwicklung fördernden Lernorten) haben (Astleitner & Leutner, 1996). Eine weitere Option bestünde im Einsatz von Lehr-Lern-Texten, die gleichzeitig kognitive und affektive Ziele als kognitive Überladung reduzierende Wahlmöglichkeiten (beispielsweise im Sinne von Fundaments- und Aditumszielen nach H.-J. Herber (1983)) für Lernende beinhalten. In Astleitner

(2012a) findet sich auch ein konkretes Beispiel dafür, wie kognitive und affektive Textbausteine in Lehr-Lern-Texten integrativ dargestellt werden können. Weil die affektiven Textbausteine einen allgemein-didaktischen Fokus haben, können sie in unterschiedlichen Fächern (hier zum Beispiel in Mathematik) eingesetzt werden.

Klar ist, dass der „affective turn in education“ (Dernikos, Lesko, McCall & Niccolini, 2020) stattgefunden hat und diese an ganzheitlichen Bildungszielen orientierte Entwicklung auch nicht vor Schulbüchern, Arbeitsblättern und anderen Lernmaterialien halt macht. Die vorliegende Arbeit will auf diesen Umstand hinweisen und zentrale Grundlagen für weiterführende Forschung liefern. Beispielsweise könnte zukünftig ein Forschungsprogramm zu „analogen und digitalen affektiven Lernmaterialien“ (ADALM) forciert werden (vgl. Astleitner, 2012b).

Hinweis der Autoren: Diese Arbeit ist im Kontext des TASS (Team-, Assessment- und Scaffolding-basierte Schulentwicklung)-Projekts entstanden. Fördergeber ist das Bildungsministerium Luxemburg.

5 Literatur

- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken: Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder*. Innsbruck: Studienverlag.
- Astleitner, H. (2003). Das Bilden von erfolgreichen Lerngemeinschaften in webbasierten Lernumgebungen (WBL). In C. Gary & P. Schlögl (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel* (S. 177–183). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Astleitner, H. (2011). *Theorieentwicklung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wien: Böhlau, UTB.
- Astleitner, H. (2012a). Komplementäres Lernen. *ph-script. Hochschulzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg*, 5, 61–64.
- Astleitner, H. (2012b). Schulbuch und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In J. Doll (Hrsg.), *Schulbuch im Fokus: Nutzung, Wirkungen und Evaluation* (S. 101–111). Münster: Waxmann.
- Astleitner, H. (2018a). *Spezielle Verfahren sozialwissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Astleitner, H. (2018b). Multidimensional engagement in learning – An integrated instructional design approach. *Journal of Instructional Research*, 7, 6–32.
- Astleitner, H. (2020). Die paradoxen Effekte von instruktionalen Bedingungen auf multidimensionales Engagement in Vorlesungen. In Krämer, M., Zumbach, J. & Deibl, I. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XIII* (S. 217–226). Aachen: Shaker.
- Astleitner, H. & Hascher, T. (2008). Emotionales Instruktionsdesign und E-Learning. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 265–274). Göttingen: Hogrefe.
- Astleitner, H. & Leutner, D. (1996). Applying standard network analysis to hypermedia systems: Implications for learning. *Journal of Educational Computing Research*, 14(3), 285–303.

- Astleitner, H., Brünken, R. & Leutner, D. (2003). The quality of instructional materials for argumentative knowledge construction. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 3–11.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Batty, C. (2010). The physical and emotional threads of the archetypal hero's journey: Proposing common terminology and re-examining the narrative model. *Journal of Screenwriting*, 1(2), 291–308.
- Bauer, J. J. & McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72(3), 573–602.
- Beatty, B. J. (2009). Fostering integrated learning outcomes across domains. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chelman (Eds.), *Instructional-design theories and models. Building a common knowledge base* (vol. III, pp. 275–299). New York & London: Routledge.
- Bell, B. S. & Kozlowski, S. W. (2010). Toward a theory of learner-centered training design: An integrative framework of active learning. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 263–300). New York, NY: Routledge.
- Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D. & Niccolini, A. D. (Eds.). (2020). *Mapping the affective turn in education. Theory, research, and pedagogies*. New York: Routledge.
- Ebert, E. K. & Crippen, K. J. (2010). Applying a cognitive-affective model of conceptual change to professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 371–388.
- Frey, K. & Frey-Eilling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Garrett, H. J. & Kerr, S. L. (2016). Theorizing the use of aesthetic texts in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 505–531.
- Gunns, P., Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2013). Designing instructional text in a conversational style: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 25(4), 445–472.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement—Instructional design and evaluation of the ECOLÉ-approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 481–495.
- Griggs, R. A. & Jackson, S. L. (2017). Studying open versus traditional textbook effects on students' course performance: Confounds abound. *Teaching of Psychology*, 44(4), 306–312.
- Hartley, J. (2004). Designing informational and instructional text. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational communications and technology* (2nd ed., pp. 917–947). Mahwah: Erlbaum.
- Hascher, T. & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, S. & Anderson, G. (2016). *The graphic design idea book*. London: Laurence King Publishing.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herber, H.-J. (2004). Von der Selbstermöglichung zur Selbstverwirklichung. In A. Bucher (Hrsg.), *Erziehung – Therapie – Sinn* (S. 107–124). Münster: Lit.

- Herber, H.-J. (2007). Schule, die Schüler motiviert. Der Umgang mit Schülern im Unterricht nach Kuhls PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen). In J. Pühringer (Hrsg.), *Festschrift zum 70. Geburtstag für Dr. Johannes Riedl* (S. 77–92). Linz: ÖVP-Eigenverlag.
- Herber, H.-J., Rath, I. & Weiglhofer, H. (1998). Teamteaching und Vernetzung in der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen des Schulpraktikums. In G. Diem-Wille & J. Thonhauser (Hrsg.), *Innovationen in der universitären Lehrerbildung* (S. 171–187). Innsbruck: Studienverlag.
- Herber, R. (2002). *Kunst und visuelle Wahrnehmung. Eine Einführung in die Wahrnehmungspsychologie und Gestalttheorie als methodologisches Hilfsmittel der Kunstwissenschaft*. Salzburg: Universität Salzburg, Institut für Kunstgeschichte.
- Hodge, D. R. (2005). Spiritual lifemaps: A client-centered pictorial instrument for spiritual assessment, planning, and intervention. *Social Work*, 50(1), 77–87.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, F. & Astleitner, H. (2020). Missing control group: The effect of a self-congruence intervention on teachers' volitional competences and motive implementation strategies. In H. Astleitner (Ed.), *Intervention research in educational practice* (pp. 65–84). Münster, New York: Waxmann.
- Keller, J. M. & Kopp, T.W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models* (pp. 289–320). Hillsdale: Erlbaum.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lavie, T. & Tractinsky, N. (2004). Assessing dimensions of perceived visual aesthetics of web sites. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(3), 269–298.
- Leder, H. & Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105(4), 443–464.
- Li, K. & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54–62.
- List, A. & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychologist*, 52(3), 182–199.
- Luppini, R. (Ed.). (2008). *Handbook of conversation design for instructional applications*. Hershey, New York: Information Science Reference.
- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (vol. II, pp. 485–509). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McAdams, D. P. (2008). The Life Story Interview. Zugriff am 24.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A. & Suzuki, K. (2013). Proposal for the volition sub-categories of the ARCS-V model. *International Journal for Educational Media and*

- Technology*, 7(1), 59–69. Zugriff am 24.03.2021. Verfügbar unter: <http://jaems.jp/contents/icomelj/vol7/IJEMT7.59-69.pdf>
- Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43–54.
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review*, 14(2), 155–171.
- Narvaez, D. & Gleason, T. (2007). The relation of moral judgment development and educational experience to recall of moral narratives and expository texts. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 251–276.
- Ortner, H. (2014). *Text und Emotion*. Tübingen: Narr Verlag.
- Parrish, P. E. (2009). Aesthetic principles for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 511–528.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J. & Rodney, D. M. (Eds.) (2017). *Instructional-design theories and models. The learner-centered paradigm of education* (vol. IV). New York: Routledge.
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162.
- Sagi, E. & Dehghani, M. (2014). Measuring moral rhetoric in text. *Social Science Computer Review*, 32(2), 132–144.
- Von Cossart, E. (2017). *Story tells – story sells. Wie dramatische Geschichten funktionieren* (3., erw. Aufl.). Bergisch Gladbach: Lesedrehbuch.
- Weinberg, F. J. & Locander, W. B. (2014). Advancing workplace spiritual development: A dyadic mentoring approach. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 391–408.
- Yang, B. (2002). Meta-analysis research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 296–316.
- Yorke, J. (2013). *Into the woods. How stories work and why we tell them*. London: Penguin books.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.

Georg Neuhauser, Martina Piok, Gabriele Salzgeber und Helga Wittwer

Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an!

Selbststeuerung als zentrales Element des Cooperativen Offenen Lernens (COOL)

Zusammenfassung: Wie Selbststeuerung ein zentrales Element des Cooperativen Offenen Lernens (COOL) wurde. Das Cooperative Offene Lernen ist eine Lehrer*inneninitiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation im Bildungswesen. Auf die Schule bezogen handelt es sich um einen reformpädagogisch inspirierten Ansatz, der sich stark auf Unterrichts- beziehungsweise Schulentwicklung und selbstgesteuertes Lernen aller Akteure fokussiert. Dass Selbststeuerung viel mehr ist als eine Frage von Methoden und Formen des Offenen Lernens, war von vornherein klar. Dass diese „Haltung“, um die es letztlich geht, auch bei Lehrer*innen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern unter anderem in speziellen Fortbildungsformaten gelernt werden muss und kann, war und ist eine zentrale Erkenntnis der COOL-Entwickler*innen. Dieser Beitrag beschreibt die Geschichte und Entwicklung von COOL sowie die Leistung von Franz Hofmann, der durch seine kritische Analyse, seine wissenschaftlich fundierten Beiträge und seine konkreten Angebote einen wesentlichen Anteil an der Weiterentwicklung dieses Unterrichts- und Schulentwicklungsansatzes hatte.

Schlagwörter: Geschichte und Entwicklung von COOL; COOL-Prinzipien: Kooperation, Selbstverantwortung, Eigenverantwortung; Lehrer*innenfortbildung, professionelle pädagogische Haltung; Beitrag Franz Hofmann zur Entwicklung von COOL

Abstract: How self-determination became a focus of COOL. Co-operative Open Learning is an initiative of (Austrian) teachers aiming at the promotion of self-determination strategies in the system of education. Concerning schools it is a concept based on reform-pedagogy (Dalton-plan) focusing on the quality of teaching and school development. Self-determination has always been more than methods and tools of open learning. It is the professional attitude that makes the difference – and this cannot be taken for granted with teachers. The COOL-development team has been aware that this attitude must be developed in special on-the-job training courses. This article describes the history and development of COOL and the helpful role of Franz Hofmann, who promoted and stimulated this school development concept with his critical analysis, theoretical contributions and practical support.

Keywords: History and development of COOL (Co-operative Open Learning); COOL principles: co-operation, self-responsibility, self-determination; teacher training courses; professional attitude of teachers; Franz Hofmann's contribution for COOL development

1 Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist es, in der Entwicklungsgeschichte des Cooperativen Offenen Lernens¹ darzustellen, wie Selbststeuerung² ein zentrales Element dieses Unterrichts- und Schulentwicklungsansatzes wurde.

2 Eine kurze Historie zu COOL im österreichischen Schulkontext

Das Cooperative Offene Lernen entstand aus einer Lehrer*inneninitiative im Jahr 1996 unter der Leitung von Helga Wittwer und Georg Neuhauser an der HAK/HAS-Steyr. Nach dem Motto „Not macht erfinderisch“ war es die schwierige, von großer Heterogenität, erheblichen sozialen Problemen und mangelnder Motivation bei Schüler*innen und Lehrer*innen geprägte pädagogische Situation in der 3-jährigen Handelsschule, die die Initiator*innen dazu veranlasste, „die Sache“ selbst in die Hand zu nehmen. Auf der im In- und Ausland erfolgenden Suche nach einem passenden pädagogischen Konzept stießen die Steyrer Akteur*innen auf einen hierzulande eher weniger bekannten reformpädagogischen Ansatz, der aufgrund seiner Offenheit und seines ganzheitlichen Zugangs als nahezu idealtypisch für die Bedürfnisse der Mittel- und Oberstufe erschien. Fortan war der von der US-amerikanischen Lehrerin Helen Parkhurst in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelte „Dalton-Plan“ Grundlage der weiteren Entwicklungsarbeit. Genau wie den Dalton-Plan, den Parkhurst als „a way of life“ bezeichnet, sehen die COOL-Protagonist*innen das Cooperative Offene Lernen nicht als Unterrichtsmethode oder fertiges Modell, sondern als einen systemischen Unterrichts- und Schulentwicklungsansatz, der am jeweiligen Schulstandort entwickelt wird und in dessen Zentrum die professionelle Haltung der an der Schule beteiligten Akteur*innen steht.

Im Zusammenhang mit dem Auftrag durch das österreichische Bildungsministerium, das Cooperative Offene Lernen im ganzen Bundesgebiet zu verbreiten und weiterzuentwickeln, wurde in den Jahren 2001/2002 das COOL-Impulszentrum am Standort Steyr ins Leben gerufen. Mit der Gründung dieses Zentrums begannen auch eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und damit die Kooperation mit verschiedenen Universitäten und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen im In- und Ausland. Unter Federführung von Herbert Altrichter und in Zusammenarbeit mit Brigitta

¹ www.cooltrainers.at

² www.selbststeuernlernen.net

Nöbauer (beide Universität Linz), Gabriele Salzgeber (Universität Innsbruck) sowie Georg Neuhauser und Helga Wittwer (Leiter*innen des COOL-Impulszentrums) wurde ein auf 2 Jahre angelegter Lehrgang entwickelt. Grundlage dieses Lehrgangs war das auf Herbert Altrichter und Peter Posch (Universität Klagenfurt) zurückgehende Programm *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen* (kurz PFL), dessen Basis wiederum auf die Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007) zurückzuführen ist. Ziel dieses Lehrgangs ist die Implementation oder Weiterentwicklung des COOL-Ansatzes am Schulstandort.

2004 wurden in der COOL-Community Qualitätskriterien erstellt und parallel dazu die Qualitätsmarken „COOL-Netzwerkpartner“ und „COOL-Impulsschulen“ eingeführt. Schulen, die den Ansatz COOL umgesetzt haben, steht es auf Basis der Qualitätskriterien frei, sich vom COOL-Impulszentrum entsprechend zertifizieren zu lassen. Der Zertifizierungsprozess ist als kollegiales Feedbacksystem zur laufenden Weiterentwicklung am Schulstandort konzipiert. Über 60 Schulen verschiedener Schultypen in Österreich und Deutschland haben dieses Angebot bislang genutzt.

3 Die Umsetzung von COOL

3.1 Die COOL-Prinzipien

COOL orientiert sich an den drei vom Dalton-Plan abgeleiteten COOL-Prinzipien. Dies sind konkret:

Freiheit: Freiräume für selbstgesteuertes, ganzheitliches, fächerübergreifendes Lernen werden geschaffen, um so Wahlfreiheit bezüglich Aufgaben, Aufgabenabfolge, Lernort und Sozialform zu ermöglichen. Diese Freiräume werden sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen dazu genutzt, ihre Potenziale zu entdecken und zu entfalten.

Kooperation: Lehrer*innen und Schüler*innen kooperieren miteinander in unterschiedlichsten Settings und lernen von- sowie miteinander. So können sie ihre sozialen und personalen Kompetenzen weiterentwickeln und ihre Teamfähigkeit stärken. Lehrer*innen kooperieren mit Schüler*innen, indem sie diese wertschätzend und auf Augenhöhe in ihrem Lernprozess begleiten.

Selbstverantwortung: In den COOL-Einheiten wird die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler*innen gestärkt, da sie ihre Lernarbeit selbstständig planen und organisieren. Sie übernehmen auch Verantwortung für ihre Umgebung beim gemeinsamen Lernen. Der regelmäßig stattfindende Klassenrat bietet zusätzlich Raum für die aktive Teilhabe an Entscheidungsprozessen.

3.2 Die COOL-Bausteine in der Praxis

Wie COOL in der Schulpraxis umgesetzt wird, verdeutlichen folgende wesentliche Bausteine:

*Klassenlehrer*innenteams:* Die Lehrenden kooperieren in Klassenlehrer*innenteams: Wenn Lernende teamfähig werden sollen, müssen es auch die Lehrer*innen sein. Es gibt regelmäßige Teamsitzungen, eine gemeinsame Klausur zu Beginn des Schuljahres und Zusammenkünfte der Klassenlehrer*innenteams zur Reflexion, Planung und Weiterentwicklung der Unterrichtsarbeit.

Assignments: Die Schüler*innen arbeiten mit schriftlichen, häufig fächerübergreifenden Assignments (Arbeitsaufträgen), deren Zielformulierungen sich an den in den Lehrplänen festgeschriebenen Kompetenzen orientieren.

Förderliche Leistungsbewertung: Neben den gesetzlich vorgeschriebenen summativen Formen der *Leistungsbeurteilung* (Tests, Schularbeiten) werden auch formative Formen der *Leistungsbewertung* wie (Selbst-)Reflexionen oder Portfolios eingesetzt, um Schüler*innen beim Rollenwechsel von Konsument*innen des Unterrichts zu eigenverantwortlich Lernenden zu unterstützen.

COOL-Einheiten: In etwa einem Drittel der Unterrichtszeit, in sogenannten COOL-Einheiten (COOL-Stunden, COOL-Tage, COOL-Blöcke), haben die Lernenden die Freiheit, zu entscheiden, wann, wo und wie sie die gestellten Aufgaben bis zu den vorgegebenen Terminen bewältigen möchten. Das schrittweise Öffnen des Unterrichts in mehreren (möglichst allen) Fächern trainiert fachliche, soziale und Selbstkompetenzen gleichermaßen.

*Lehrer*innenrolle:* Die freien Arbeitsphasen ermöglichen den Lehrer*innen erst die *Veränderung der Rolle* von der Hauptfigur im lehrer*innenzentrierten Unterricht zu Moderator*innen und Begleiter*innen des Lernprozesses ihrer Schüler*innen. So können sie auf die Lernenden einzeln eingehen und diese gezielt und individuell fördern und fordern.

Entwicklung komplexer offener Lernsettings: Der Einstieg in den fächerbezogenen und fächerübergreifenden COOL-Unterricht und dessen Reflexion sind Basis und Trainingsfeld für die Einführung weiterer offener Formen: Projektunterricht, forschendes Lernen, themenzentrierter Unterricht, Arbeit in Lernbüros oder offene Lernzeiten, in denen Schüler*innen ihre selbst definierten Lernziele verfolgen.

Digitalisierung: Die Nutzung digitaler Medien und Methoden des eLearning („eCOOL“) ergänzen und unterstützen die differenzierte Unterrichtsarbeit (Lernplattformen, elektronische Assignments, Learning Apps, eFeedback, e-Portfolio, ...).

Klassenrat: In der regelmäßig stattfindenden Klassenratssitzung besprechen die Lernenden ihre Anliegen, reflektieren ihren Lernfortschritt, trainieren Gesprächsregeln, Protokollführung und Moderationstechniken. Sie lernen, sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, und erleben so Demokratie.

Elternzusammenarbeit: In regelmäßiger Elternzusammenarbeit werden Eltern durch ihr Feedback zur Mitgestaltung der Lernprozesse angeregt.

3.3 Die COOL zugrunde liegende pädagogische „Haltung“

Die pädagogische Haltung, die hinter COOL steht, bedeutet, dass sich Lehrer*innen als Unterstützer*innen und Aktivierer*innen der Lernprozesse ihrer Schüler*innen verstehen. Sie erkennen die Lernenden mit ihren Stärken und Schwächen an, helfen ihnen, eine positive Beziehung zu Inhalten und Zielen sowie Vertrauen in die Erreichung dieser Ziele aufzubauen, geben dafür ausreichend Zeit und animieren die Schüler*innen zur Reflexion ihrer Lernprozesse.

Den gleichen Anspruch stellen COOL-Lehrer*innen und COOL-Teams an ihre eigenen Lernprozesse. Sie identifizieren sich mit dem COOL-Ansatz, geben sich die nötige Zeit, reflektieren ihre Entwicklung und bleiben auch bei immer mit Veränderungen verbundenen Schwierigkeiten auf ihrem Weg.

3.4 Die COOL-Community

Die COOL-Community, eine der ersten großen „communities of practice“ im österreichischen Bildungsbereich, wird regelmäßig auf unterschiedlichen Ebenen gestärkt: Alle 2 Jahre findet die COOL-Biennale, eine pädagogische Fachtagung, statt, jährlich im Herbst treffen sich die COOL-Multiplikator*innen zu Austausch und gemeinsamer Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sowie von COOL. Mittels digitaler Unterstützung wird der Austausch ebenso gefördert wie die Zusammenarbeit vertieft. Die fünf COOL-Innovationsschulen – in denen im Unterschied zu den Impuls- und Partnerschulen die ganze Schule in einen pädagogischen Transformationsprozess eingebunden ist – sind dabei ein wichtiger Entwicklungsmotor in der COOL-Community und darüber hinaus, indem sie als „COOL-Praxislabore“ offen sind für Besuche und ihr gesamtes Know-how zur Verfügung stellen.

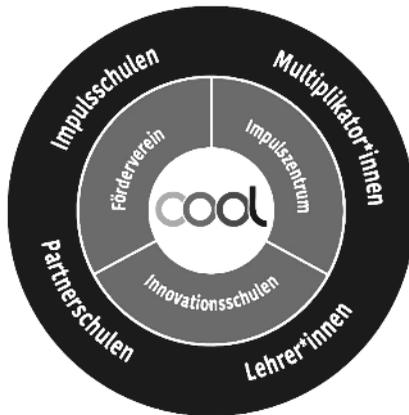


Abbildung 1 Die Akteure der COOL-Community

4 Lehrer*innenfortbildung und COOL

4.1 Lehrgang zur Schulentwicklung mit Cooperativem Offenem Lernen

Nach zwei Lehrgängen für COOL-Multiplikator*innen begann 2005 der erste COOL-Lehrgang in der bis heute gültigen Struktur. Der COOL-Lehrgang mit dem offiziellen Titel „Lehrgang zur Schulentwicklung mit Cooperativem Offenem Lernen“ dauert 4 Semester und schließt mit der Zertifizierung zum*zur COOL-Pädagog*in ab. Es nehmen 12 bis 15 Schulteams mit jeweils zwei bis vier Lehrpersonen eines Schulstandorts teil. Die Leitung besteht ebenfalls aus einem Team des COOL-Impulszentrums. Neben zwei Lehrgangswochen in dieser Großgruppe treffen sich kleinere Regionalgruppen an den Standorten der teilnehmenden Schulen. Ergänzt wird diese Struktur durch Exkursionen der Teams an besonders innovative Schulen im In- und Ausland.

Ziel des COOL-Lehrgangs ist es, einerseits Lehrer*innenteams aus verschiedenen Schulen mit Methoden und Werkzeugen des Cooperativen Offenen Lernens sowie dessen Grundlagen vertraut zu machen und andererseits ein (Schul-)Entwicklungsprojekt zur Implementierung, Weiterentwicklung und Evaluation des COOL-Ansatzes an der eigenen Schule zu starten. Dieser Entwicklungsprozess wird im Rahmen des Lehrgangs im Sinne einer nachhaltigen Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl vom Lehrgangsleitungsteam als auch von Lehrgangskolleg*innen begleitet.

Unterrichtsentwicklung soll als Motor für Schulentwicklung erkannt werden. Neben den für die erste Lehrgangswochen üblichen Elementen zu praktischen Handlungsanleitungen für den COOL-Unterricht suchte das COOL-Impulszentrum eine*n Referent*in aus dem Bereich Erziehungswissenschaft, der*die sich mit offenen Lernformen beschäftigt.

4.2 Franz Hofmanns Beitrag zur Weiterentwicklung des COOL-Lehrgangs

Von einem Lehrauftrag am Institut für Pädagogik und Psychologie (Herbert Alt Richter) an der Johann-Kepler-Universität Linz kannten die COOL-Gründer*innen Franz Hofmann als ersten Universitätslehrenden in Österreich, der sich wissenschaftlich mit der Pädagogik und Didaktik des Offenen Lernens beschäftigte und dazu auch gemeinsam mit Gerlinde Moser das Buch *Offenes Lernen planen und coachen* (Hofmann & Moser, 2002) veröffentlicht hatte. So wurde Franz Hofmann zum regelmäßigen Referenten in allen folgenden COOL-Lehrgängen. In den ersten Jahren gestaltete er je einen Tag unter dem Titel „Offenes Lernen planen und coachen“ und legte sein Augenmerk bald auf das Lerncoaching. Da in offenen Arbeitsphasen die Lehrpersonen zu Lernbegleiter*innen werden, setzte man voraus, dass diese wüssten, was Lerncoaching bedeutet, und es einfach umsetzen könnten.

Der Bedarf an Anleitungen zum Thema Lerncoaching war jedoch enorm, so dass die Persönlichkeit der Lehrperson in dieser Interaktion stärker in den Fokus rückte. Franz Hofmann war von Anfang an ein ganz besonders förderlicher critical friend für die COOL-Entwicklung, der mit seinen Fragen die Lehrgangsteams herausforderte und die wunden Punkte berührte: Was macht COOL-Lehrpersonen wirklich aus? Ist es genug, gute Arbeitsaufträge zu erstellen, die die Lernenden bearbeiten oder nur abarbeiten? Welche professionelle Haltung brauchen Lehrpersonen, um Lernprozesse förderlich begleiten zu können?

4.3 Franz Hofmanns Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung der COOL-Qualitätskriterien

Die Nachfrage nach COOLer Unterrichts- und Schulentwicklung war sehr groß, und die Lehrgänge boomten. Immer mehr Schulen – insbesondere im BMHS-Bereich – konnten dadurch Beispiele COOLer Unterrichtsentwicklung in ihre Qualitätsberichte (QIBB) ans Bildungsministerium schreiben.

Welche Rolle spielte COOL nun im System? Ging es um quantitative Verbreitung? Auf Kosten von Qualität? Wurden die COOL-Prinzipien aufgeweicht, oder gingen sie gar verloren? Diese Fragen diskutierten die Leitungsteams in den

jährlichen Sitzungen zur Lehrgangsevaluation sehr intensiv mit Franz Hofmann.

Die erste Fassung der COOL-Qualitätskriterien, die für eine COOL-Zertifizierung erfüllt werden mussten, war stark quantitativ geprägt. So musste eine Vielzahl an verschiedenen COOL-Elementen in einer Schule etabliert sein und regelmäßig abgearbeitet werden. Dies förderte die Erledigungsmentalität von Lehrpersonen und Schulleitungen, nicht jedoch Verantwortungsübernahme – und sagte auch nichts über die Qualität der Umsetzung, insbesondere über die Qualität der Interaktionen mit Betroffenen (Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen), aus.

Es war das Verdienst von Franz Hofmann, diese Widersprüche aufzuzeigen und im Diskurs – immer auf Augenhöhe mit den COOL-Lehrpersonen – das Thema *Haltung* in den Fokus zu rücken. Angeregt durch diese Diskussionen gelang es dem COOL-Impulszentrum in der Folge, die COOL-Qualitätskriterien in Richtung mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zu erneuern. Es entstand eine Qualitätsmatrix mit fünf Qualitätsfeldern (Kooperation, Lernen und Entwicklung, Organisation und Kommunikation sowie Feedback, Reflexion und Evaluation) und allen an Schule beteiligten Interaktionsgruppen.

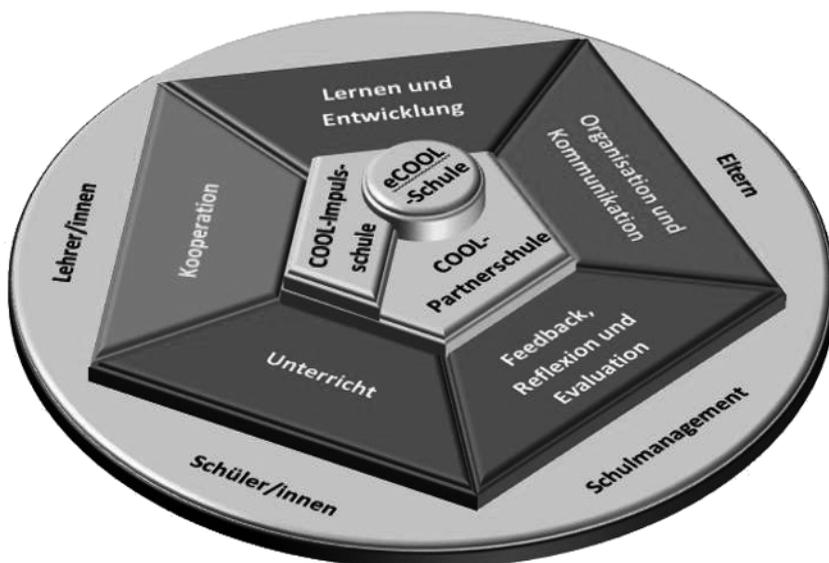


Abbildung 2 Qualitätsmatrix der COOL-Qualitätskriterien

Aktuell kann jede Schule selbstständig Belegstücke zum Nachweis in diesen Qualitätsfeldern auswählen und sich selbst ein Entwicklungsziel für eine Re-Zertifizierung nach 3 Jahren setzen. Außerdem geht dem Ansuchen um Zertifizierung ein Motivationsschreiben der Schule voraus. Die Zertifizierungsgespräche dienen vor allem der kritischen Reflexion und der Anerkennung des Geleisteten und sind damit Entwicklungsmotoren für die weitere Ausdifferenzierung des Cooperativen Offenen Lernens an den Schulstandorten.

5 Selbst.steuern.lernen und COOL

5.1 Der Beginn einer fruchtbaren Zusammenarbeit

In einem Speziallehrgang für COOL-Multiplikator*innen zum Thema Individualisierung und Differenzierung stellte Franz Hofmann 2011 erstmals die PSI-Theorie (Kuhl, 2001, 2010) vor und betonte die Notwendigkeit von theoretischem Grundlagenwissen zu motivationalen und persönlichkeitspsychologischen Abläufen für die gesamte Fortbildung. Auch wenn Franz Hofmann oft die Theorie- und Wissenschaftsfeindlichkeit von Lehrpersonen beklagte, war er es, der COOL-Lehrpersonen von nun an beständig damit konfrontierte. Dabei schaffte er Verständnis dafür, dass Wissensgrundlagen zur Selbsterkundung nötig sind. Er ermutigte die Teilnehmer*innen in den COOL-Lehrgängen, sich an Selbsterkundung zu versuchen, um Verständnis für ihr Verhalten in herausfordernden Situationen unter Stress, Ärger und/oder Belastung in der Interaktion mit Lernenden, Kolleg*innen und Leitungspersonen zu erlangen und ihnen im nächsten Schritt auf Basis der PSI-Theorie Wege von ihrer spontanen Erstreaktion zur pädagogisch professionellen Zweitreaktion (Selbststeuerung) zu eröffnen (siehe dazu Beispiele in Abbildung 3).

Für COOL ist entwicklungsförderliches Feedback eine Grundfähigkeit in der Lernbegleitung, um die Lernenden auf dem Weg zu Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Lernen zu unterstützen. Wenn Franz Hofmann die Gegenüberstellung *Förderung von Selbststeuerung versus Förderung von Entfremdung* (Abbildung 3) bei den Lehrgängen einblendete und zur Selbstdiagnose von Tendenzen im eigenen Verhalten einlud, war das für viele Teilnehmer*innen der erste selbstkritische Blick auf die eigene Unterrichtsrealität.

Wie „objektiv“ kompetent ist das eigene Lehrer*innenhandeln als role-model für gute Selbststeuerungsfähigkeiten, wenn es schwierig wird beziehungsweise Schüler*innen als Resonanz auf gut gemeinte Inputs, Ideale, Meinungen oder didaktische Impulse erwartungswidrig handeln?

Tabelle 1 Maßnahmen der Selbststeuerung im Vergleich mit Maßnahmen der Entfremdung (in Anlehnung an Hofmann & Gruber, 2019b, S. 32)

Die Selbststeuerung der Sch/Sch fördern bedeutet für Lehrpersonen: aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren, wie zum Beispiel ...	Die Gefahr der Entfremdung riskieren Lehrpersonen, wenn sie überwiegend: vorschreiben – kontrollieren – zensieren, wie zum Beispiel ...
... Schüler*innen verstehen, und zwar durch Fragen und Sich-Einfühlen	... Schüler*innen moralisch bewerten (zum Beispiel faul/fleißig, gescheit/dumm, vorlaut/stumm)
... Schüler*innen als Menschen mit Stärken und Schwächen anerkennen	... Schüler*innen auf möglichst reibungsloses Funktionieren im Schulalltag reduzieren
...Schüler*innen <i>zutrauen</i> , dass sie die vereinbarten Ziele erreichen (verbal und non-verbal)	... Schüler*innen abschreiben, aufgeben, zum „hoffnungslosen Fall“ erklären (oft „nur“ durch Gestik, Mimik, Unterton usw.)
...Schüler*innen zur Selbstbewertung animieren und auf Sozialvergleiche verzichten	... Notengebung als Fremd(=L/L)-Beurteilung praktizieren, mit Sozialvergleichen bis hin zum Bloßstellen oder Lächerlich-Machen
... den Unterricht auf Veränderungsprozesse während der Pubertät abstimmen	... Stoff- und Prüfungsdruck als Spezifikum von Leistungsorientierung betonen
... zuversichtliche Leistungsorientierung als Grundhaltung auch bei Eltern stimulieren	... sorgenvolle Leistungsorientierung als Grundhaltung und diese bei Eltern häufig vorhandene Stimmung noch verstärken (zum Beispiel: „Ihr Kind wird sich anstrengen müssen, will es diese Klasse schaffen“)
... eindeutiges Votum dafür, entwicklungsorientiert zu agieren.	... und nicht direktiv (selbstentfremdend für beide Seiten) zu agieren.

5.2 Selbst.steuern.lernen als Vertiefungsprozess für die COOL-Community

Eine multiprofessionell besetzte Projektgruppe (COOL-Lehrer*innen, COOL-Lehrgangsgleiter*innen, Moderatorin, Wissenschaftler) entschied sich 2012, dieser Frage nach „Förderung von Selbststeuerung“ im COOL-Unterricht und COOLer Schulentwicklung nachzugehen, um den allgegenwärtigen Tendenzen und Erfahrungen der Entfremdung, der Entpersonalisierung und defensiven Routinen im Schul(system)kontext etwas entgegenzusetzen. Es ging auch darum, dem Thema professionelle, pädagogische Betreuung und Lernunterstützung im Rahmen von kooperativen, offenen Lernsettings weiter auf den Grund zu gehen. COOL sollte nicht nur als pädagogisches Konzept wahrgenommen werden, denn COOL ist mehr: „COOL ist eine Haltung“, pflegten die Pionier*innen zu sagen. Darauf entgegnete Franz Hofmann: „Dann müssen wir professionelle pädagogische Haltung ‚buchstabieren!‘“ Er brachte dafür die Idee und inhaltliche Expertise ein, die „Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen“ (kurz PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001, 2010), eine wissenschaftlich fundierte Hintergrundtheorie, zu nutzen und schloss dieses hoch differenzierende Theoriegebäude für die Lehrer*innenfortbildung als Wissensgrundlage und zur Selbsterkundung auf. Da die Arbeit an Verhalten (beziehungsweise dessen Änderungen) und Haltungen eine prozessorientierte Auseinandersetzung und persönliche (Ver-)Tiefung der an Selbstentwicklung interessierten COOL-Lehrer*innen bedeutete, entstand das vierphasige Curriculum „selbst.steuern.lernen“³. Dieses wurde parallel zur Entwicklungsarbeit von den Mitgliedern der Projektgruppe erprobt und evaluiert, wozu auch weitere interessierte COOL-Absolvent*innen eingeladen waren. Schule beziehungsweise Bildungsstätten als Orte für die Selbstentwicklung aller Beteiligten zu verstehen, wurde zum Ziel und zur Vision des Projekts „selbst.steuern.lernen“. Das Entdecken objektiv vorhandener Kompetenzen für Selbststeuerung und Empathie als Lehrperson – also dem sogenannten Unterbodenschutz für das Agieren im pädagogischen Feld Aufmerksamkeit zu widmen und dieses aufzupolieren – wurde als Angebot zur fachpersönlichen⁴ Entwicklung für Absolvent*innen von COOL und darüber hinaus adressiert.

³ www.selbststuellernlernen.net

⁴ Vgl. Jensen & Jensen 2016 sowie Hofmann 2020, 20: „Die Interaktionsqualität fördert (neben anderen Faktoren) ganzheitliche Lernprozesse, d. h., Heranwachsende entwickeln personal-motivationale gleichermaßen wie fachliche Kompetenzen“ – das gilt ebenso für Lehrpersonen in ihren Fortbildungssettings.

5.3 Das pädagogisch-praktische Potenzial der PSI-Theorie

Die PSI-Theorie von Julius Kuhl (2001, 2010), die in Grundzügen den Teilnehmer*innen der LAB-Reihe „selbst.steuern.lernen“ gelehrt wird, ist die zurzeit wohl umfassendste Persönlichkeitstheorie, da Kuhl auf bekannte Erkenntnisse verschiedener persönlichkeitspsychologischer Schulen und der Gehirnforschung zurückgreift. Sein systemtheoretisches Verständnis von Persönlichkeit erlaubt die wissenschaftliche Erforschung so komplexer kognitiver, affektiver und motivationaler Prozesse wie der Umsetzung von Vorsätzen (Willensbahnung) oder der Integration neuer Erfahrungen in die gesamte Lebenserfahrung (Selbstentwicklung = Lernen im eigentlichen Sinne). Die dazugehörigen Selbststeuerungsfähigkeiten *Selbstmotivierung* und *Selbstberuhigung* sind PSI-theoretisch von großer pädagogisch-praktischer Bedeutung (Kuhl & Hofmann, 2019). Es stellte sich im Projekt die Frage, ob und wie diese beiden wichtigen Kompetenzen bei Lehrpersonen selbst ausgeprägt und insbesondere in stressigen Situationen (unter Druck und Belastung) abrufbar sind. Selbsterkenntnisse und -einsichten der Lehrpersonen in Bezug auf diese Frage sind deshalb wichtig, denn Schüler*innen lernen auch die Lehrperson, nicht nur den Stoff (Maturana & Pörksen, 2002, S. 136). Und das ist die gute, gleichzeitig einfache und doch nicht leicht umzusetzende Botschaft bei „selbst.steuern.lernen“: Lehrpersonen sind „role-models“ für gute Selbststeuerungsfähigkeiten, insbesondere beim Sich-Einlassen auf und Bewältigen von für sie selbst neuen, unerwarteten, schwierigen, herausfordernden Situationen (neue didaktische Settings wie „COOL“, Homeschooling, Digitalisierung im Unterricht, neue Prüfungsformen usw.). Solche Neuerungen, die damit verbundenen Probleme und herausfordernden sozialen Situationen selbst, das heißt ohne Unterstützung von außen, meistern zu können, ist Weg und Ziel zugleich, um eine voll funktionsfähige und menschliche (= reife erwachsene) Person zu sein – und damit auch eigentliches Ziel von Schule und Unterricht. Es bedarf nun einmal einer gewissen Selbstmotivierungsfähigkeit, nicht nur Intelligenz und Kreativität, um individuelle Begabungen in Leistungen umwandeln zu können. (Selbst-)Kompetenzerwerb hat also sehr viel mit dem Verstehen der Prozesse und Funktionen insbesondere zweier Formen von Emotionsregulation zu tun: Es geht erstens darum, durch geeignete Selbstberuhigungsfähigkeiten Stress (also einen negativen Affekt) herunterzuregulieren, wenn Misserfolgsangst und/oder sozialer Leistungsdruck „aufsteigen“, und zweitens darum, die eigene Motivation dann, wenn sie bei auftretenden Schwierigkeiten absinkt, durch die Fähigkeit zur Selbstmotivierung wiederherzustellen. „Die Frage nach

der Potentialentfaltung ist nicht nur eine Frage der Intelligenz, sondern auch eine Frage der Selbststeuerung“ (Kuhl, 2018).⁵

Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung (Zweitreaktion) wird in der schon mehrmals erwähnten Bezugstheorie von Julius Kuhl (2001), der PSI-Theorie, als Kennzeichen eines reifen erwachsenen Menschen beschrieben. Deshalb ist es für Lehrpersonen praktisch-pädagogisch wichtig, zu wissen, wie gut ihre eigenen Selbststeuerungsfähigkeiten entwickelt sind, um auch als role-model mit der Fähigkeit, innere Bedürfnisse (geplante Unterrichtsstunde „durchbringen“) und äußere Begleitumstände (unruhige, aufgekratzte, widerwillige Schüler*innen) auszubalancieren, handlungsfähig zu bleiben und verantwortungsvoll zu führen.

Eine ausführliche inhaltliche Darstellung und Beschreibung der PSI-Theorie finden Sie im Grundlagenartikel von Julius Kuhl und Claudia Schwer in dieser Festschrift.

Dieses umfassende funktionsanalytische Verständnis von Persönlichkeit eröffnet gerade Pädagog*innen für ihre pädagogische Betreuungsarbeit und Lernunterstützung ungeahnte neue Perspektiven. Manchmal reicht ja schon der andere, frische innere Blick auf eine Problemlage mit einem*einer Schüler*in und führt zu einem neuen Zugang oder Umgang mit ihr*ihm. Meist liefert ein genaueres Hinschauen zudem auch Ansatzpunkte für andere pädagogische und didaktische Interventionen, die dann weiteren Schüler*innen(-Generationen) ebenfalls zugutekommen.

Franz Hofmann ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig, dass die Pädagog*innen in ihren Diagnosen weg von (leider) „konferenzzimmertypischen“ Etikettierungen kommen, wie der*die Schüler*in ist „faul“, „dumm“, „überempfindlich“, „ein Kasperl“ usw., denn es gibt unter der gehirnfunktionsanalytischen Perspektive der PSI-Theorie für Schüler*innen mindestens *sieben Gründe, zum Beispiel faul* zu sein (Kuhl, 2010, S. 30):

1. Gewohnheiten: Schüler*in hat zu wenig Gewohnheiten ausgebildet, die sein*ihre Lernen unterstützen.
2. Aktivierung: Es fehlt ihm*ihre an allgemeiner Handlungsenergie.
3. Affekt: Bestimmte Anreizbedingungen (Fächer, Lehrperson, ...) sind negativ oder nicht hinreichend positiv besetzt.

⁵ Aussage von Julius Kuhl im Seminar: Heidelberg, Oktober 2018.

4. Stressbewältigung: Schüler*in ist chronisch gestresst (zum Beispiel aufgrund frühkindlicher Traumatisierungen, schwieriger familiärer Situation oder Konflikten in seiner*ihrer Persönlichkeit), sodass er*sie seine*ihre durchaus vorhandene Motivation und letztlich sein*ihr mögliches Talent nicht nutzen kann.
5. Motive: Schüler*in hat klare Leistungsziele, die aber nicht emotional unterfüttert sind, das heißt, sein*ihr Leistungsmotiv ist schwach entwickelt (zum Beispiel weil er*sie in der frühen Kindheit wenig positive Erfahrungen mit dem selbstständigen Meistern von Schwierigkeiten gemacht hat).
6. Ziele: Schüler*in hat nicht gelernt, sich klare Ziele zu setzen, mit denen er*sie sich identifizieren kann, oder verfügt nicht über relevante Überzeugungen (Selbstkompetenzen) dazu.
7. Selbststeuerung: Ihm*ihr fehlen Selbststeuerungskompetenzen (zum Beispiel Misserfolge als Lernhilfe zu nutzen, statt sich von ihnen lähmen zu lassen).

Franz Hofmann und Julius Kuhl zeigen in ihrem gemeinsamen Beitrag (2019), dass es wichtig ist, zu untersuchen, ob die weitverbreiteten Konstrukte zu Selbstkompetenzen, die von Schüler*innen für deren Begabungsentfaltung verlangt werden (Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Impulskontrolle, ...), von den Lehrpersonen selbst als objektive Kompetenzen diagnostiziert und gelebt werden. Dabei ist es den beiden Autoren ein Anliegen, theoretisch und methodisch aufzuarbeiten, „welche Aspekte der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig sind, um die Entwicklung begabungsrelevanter Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern“ (Hofmann & Kuhl, 2019, S. 2).

5.4 COOL-Lehrpersonen „prüfen“ ihre eigenen Selbststeuerungsfähigkeiten und entwickeln sie weiter

Eine auf Basis der PSI-Theorie entwickelte, wissenschaftlich fundierte Testung liefert solche (objektiven) Befunde zu aktuellen Ausprägungen der Selbststeuerungsfähigkeiten für die Teilnehmer*innen an LAB⁶-Reihen. Als weitere interessante Information beinhaltet diese Testung Befunde zu vier wichtigen sozialen Motiven (Leistung, Macht, Beziehung, Freiheit) mit bewussten und unbewussten Motivstärken sowie deren jeweils fünf Umsetzungsformen. Franz Hofmann hat in mehreren aktuellen Publikationen (2017, 2019, 2020) herausgearbeitet, wie wichtig es für Lehrpersonen ist, sich mit den „fünf Gesichtern“ des Machtmotivs auseinanderzusetzen und eine positive Identifikation mit diesem für qualitativ hochwertige pädagogische Führungsarbeit so wichtigen „Energielieferanten“ zu entwickeln. Ein anderes wesentliches Ergebnis aus den bisherigen Befunden von Teilnehmer*innen (Lehrpersonen/Schulführungskräfte) zu Umsetzungsformen des impliziten Machtmotivs ist, die selten befundete selbststeuernde Qualität „verantwortungsvolle Führung“ (M3)⁷ als fachpersonliches Entwicklungsziel ins Handlungsrepertoire aufzunehmen.

Die Testungsergebnisse konfrontieren die teilnehmenden Lehrpersonen meist mit „eh schon innerlich Geahntem“ UND erleichtern (oft erst auf den zweiten Blick) die Identifizierung konkreter „Ansatzpunkte“, worauf sie selbst in ihrem Handeln und Erleben (beruflich wie privat) in den Transferphasen und nach der Fortbildungsmaßnahme mehr achten können und wie sie die „schutzbefohlenen“ jungen Menschen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung anders fördern und fordern könnten. Zudem fällt es mit diesem Wissen, Erleben und (Sich-selbst-)Verstehen auch leichter, geeignete didaktische und atmosphärisch haltgebende Maßnahmen und Interventionen zu planen, durchzuführen und zu begleiten – und letztlich auch deren Wirksamkeit zu evaluieren. Nicht zuletzt wird durch diese „Tiefungsarbeit“ an den pädagogischen Selbstüberzeugungen die Freude am Beruf gestärkt und wiederbelebt. Das war bei jeder einzelnen Seminarrückmelderunde als Feedback spür- und hörbar. Und darauf kommt es an: Kinder und Jugendliche brauchen gerade in Situationen von Ori-

⁶ Kurzform für Laboratorium mit folgendem didaktischem Strukturprinzip: Am Anfang steht die Konfrontation mit einem Theorieelement; dann richten die Teilnehmer*innen den Blick „durch die Theoriebrille“ auf sich selbst (Selbstdiagnostik). Schließlich folgen Ideen, Gespräche und Dialoge darüber, was das neu Entdeckte mit dem eigenen Unterricht und anderen Phänomenen im Schulkontext zu tun hat.

⁷ Verantwortliche Führung (M3): trotz „Gegenwind“ Einfluss nehmen, Positionen integrieren, helfen, entscheiden, Freiheit einräumen, Autonomie gewähren (Kuhl 2013, S. 78).

entierungslosigkeit, Widerstand, Demotivation, äußerem und vor allem innerem Druck integre, ganzheitlich agierende, menschlich reife Erwachsene, die selbst auch Lernende sind auf ihrer Ebene des Unterwegs-Seins, das heißt mit Verantwortung für „Schutzbefohlene“ und Qualität in den Interaktionen mit ihnen.

5.5 Selbst.steuern.lernen: Aktueller Stand

Das Projektcurriculum zur „Förderung von Selbststeuerungskompetenzen“ wurde bis Anfang 2021 in acht „Durchgängen“ elaboriert und laufend verfeinert, zum Beispiel mit schriftlichen Rückmeldebrieffen zu zwei Messzeitpunkten (Hofmann & Gruber, 2019a). Eine LAB-Reihe wurde für Südtiroler Schulführungskräfte adaptiert. Für Absolvent*innen der LAB-Reihen werden seit 2017 jeweils Anfang Dezember ein Follow-up zur Auffrischung der zentralen theoretischen Aussagen und eine Supervision von Fallbeispielen aus der pädagogischen Praxis der Teilnehmer*innen veranstaltet. Mit einer stetig wachsenden Teilnehmer*innenzahl (34 im Jahr 2020 „trotz“ Online-Modus am Ende des zweiten Corona-Lockdowns) unterstreicht dieses Lehrer*innenfortbildungsangebot nachhaltig den inhaltlich impulsgebenden und differenzierenden Gehalt der PSI-Theorie – und nicht nur die Sympathie für die wertschätzende, supervisorische und haltgebende Lernumgebung der beiden Leiter*innen.

Die weitere Elaboration der COOLen Fortbildungsangebote vor dem Hintergrund der PSI-Theorie und des selbst.steuern.lernen ist noch nicht beziehungsweise wird wohl nie abgeschlossen. Sowohl was die qualitative als auch was die quantitative Weiterentwicklung betrifft, arbeitet das COOL-Impulszentrum intensiv mit Franz Hofmann daran, skalierbare Angebote zu schaffen, die im System integriert und dauerhaft finanziert werden. Letzteres stellt sich als ein schwieriges Unterfangen dar, zumal das Ziel dieser Arbeit, nämlich die fachpersönliche Weiterentwicklung jeder einzelnen Lehrperson zu einem*einer selbstgesteuerten und pädagogisch professionell agierenden Lernbegleiter*in, vordergründig schwer fassbar scheint und/oder bei angehenden Lehrer*innen, wie bereits erwähnt, schlichtweg als vorausgesetzt gilt.

Die Erfahrungen aus dem selbstgesteuerten Lernen und jetzt auch im Distance Teaching und Distance Learning zeigen, wie wichtig abgesehen vom überfachlichen Kompetenzerwerb eine professionell agierende Lernbegleitung für den Lernerfolg der Schüler*innen ist. COOL-Schulen und COOL-Lehrer*innen konnten die aktuelle Pandemie und die dadurch offensichtlich gewordenen großen Baustellen im Bildungssystem ohne Probleme überwinden und nahtlos auch aus der Distanz weiterlehren und -lernen. Viele andere Schulen und ihre

Lehrpersonen hatten vor allem im ersten Lockdown große Schwierigkeiten, ihrer Aufgabe gerecht zu werden.

6 Selbst.steuern.lernen und Schulentwicklung: Entwicklungsvorhaben

Nicht nur auf Ebene der Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch auf Ebene der Organisationsentwicklung, sprich Schulentwicklung, arbeitet das COOL-Impulszentrum weiter:

Im Jahr 2016 wurden die ersten COOL-Innovationsschulen aus der Taufe gehoben. Die aktuell fünf COOL-Innovationsschulen⁸ verstehen sich als „COOL-Praxislabore“ und richten ihre gesamte Schulstrategie, ihre Struktur und ihre Entscheidungsprozesse an den COOL-Prinzipien aus. Das heißt, sie nutzen die größtmögliche Freiheit im Rahmen des Systems und darüber hinaus in Schulversuchen, um zukunftsweisende Lernsettings zu entwickeln, die sie selbst erproben. Sie sind offen für Besuche und stellen ihr gesamtes Know-how am Standort zur Verfügung. Damit sind sie ein wichtiger Motor in der (COOL-)Entwicklung weiterer Schulen. Die Stärkung der Selbststeuerungskompetenzen sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrpersonen sowie innerhalb der Schulstruktur und -kultur bilden dabei einen wesentlichen Entwicklungsmotor.

Im August 2019 plante ein Team des Impulszentrums in Kooperation mit Franz Hofmann das nächste längerfristige Programm in einem Piloten, der im Dezember 2020 startete: *Begleitprogramm zur Schulentwicklung – 21st Century School/Learning Organisation*⁹. Sieben Schulleitungsteams aus ganz Österreich arbeiten gemeinsam mit dem Leitungsteam, um ihre jeweiligen Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben. Handlungsleitend sind dabei das Framework der *21st Century Skills* (vgl. Fadel, Bialik & Trilling, 2017) sowie die *Lernende Organisation* (vgl. Senge, 2017).

7 Schlussfolgerung

Die zentrale Frage, was COOL-Lehrpersonen und Schulführungskräfte wirklich ausmacht, um pädagogisch professionell, das heißt an (Selbst-)Entwicklung interessiert, für alle Beteiligten zu handeln, also sich selbst eingeschlossen, wird immer ein offener Prozess und damit der neuralgische Punkt beziehungsweise

⁸ www.cooltrainers.at/innovationsschulen

⁹ www.cooltrainers.at/bildung/schulentwicklungsprozess

die Grenze dieses Konzepts sein und bleiben. Das Cooperative Offene Lernen verlangt komplexe Unterrichtssettings und muss als pädagogischer Entwicklungsansatz verstanden werden, das heißt, es muss vom didaktisch Handwerklichen *gekonnt* werden.

Diese Arbeitsweise bedeutet zudem, die Rolle des Lerncoachs einzunehmen, die Verantwortung für die Interaktionsqualität zu übernehmen und verantwortungsvoll zu führen. Das scheint von außen betrachtet oft einfach, ist es aber nicht. Denn sich im richtigen Augenblick zurückzunehmen, nur minimale Hilfe anzubieten, den Raum „nur“ zu halten, damit Schüler*innen selbst Verantwortung „übernehmen“ können, ist eine Kunst, die viel Achtsamkeit, Wachheit und den professionellen Blick für einzigartige Lernschritte braucht. Das kostet unsichtbare Energie und bedarf einer starken Überzeugung für pädagogische Ideale. Die COOL-Lehrpersonen schätzen gerade deshalb ihre COOL-Community, denn dort gibt es verlässliche „Tankstellen“, um dafür Selbstfürsorge zu betreiben.

Ein zweites Begrenzungs- oder eben Gelingenskriterium für diese Form von Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit sind Leitungspersonen, die dahinterstehen, sich involvieren, neuralgische Punkte aus der eigenen Arbeit mit kooperativen, offenen Lernsettings kennen oder sie zumindest zu verstehen versuchen. Solche Schulführungskräfte tragen diese Anforderungen an eine professionelle pädagogische Haltung durch ihre Führungsstrategie und ihr Führungshandeln im Alltag mit und nehmen entsprechende Personalentwicklungserfordernisse ernst. Sie ermuntern, unterstützen und begleiten Qualifizierungsschritte und Projekte in ihrem Kollegium beziehungsweise von einzelnen Lehrpersonen.

8 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft, 4., neu bearb. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Neuhauser, G., Salzgeber, G. & Wittwer, H. (2004). Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. In Rahm, S. & Schratz, M. (Hrsg.), LehrerInnenforschung. Innsbruck: StudienVerlag, 105–118.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Verlag ZLL21 e. V.
- Hofmann, F. (2020). Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hofmann, F. & Gruber, D. (2019a). selbst.steuern.lernen – Booklet zur PSI-Theorie, Universität Salzburg, www.selbststeuernlernen.net

- Hofmann, F. & Gruber, D. (2019b). selbst.steuern.lernen – entwicklungsförderliche Pädagogik, Universität Salzburg, www.selbststeuernlernen.net
- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2017). Qualitätsvolle pädagogische Führung im Unterricht? Pädagogische Führung, 28 (2), 64–67.
- Hofmann, F. & Moser, G. (2002). Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Linz: Veritas.
- Jensen, E. & Jensen, H. (2016). Schule braucht Beziehung. Gelingene Lehrer-Eltern-Gespräche. Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), Begabungsförderung und Professionalisierung: Perspektiven, Konzepte, Herausforderungen (S. 35–39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J. (2013). Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT, Münster: sonderpunkt Wissenschaftsverlag.
- Kuhl, J. (2010). Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2002). Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Senge, P. M. (2017). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Andreas Paschon und Franz Riffert

Zur Beobachtung von Kounins Klassenmanagementtechniken

Erste Schritte zur Entwicklung eines systematischen Beobachtungsinstruments

Zusammenfassung: Disziplinprobleme stellen ein zentrales Problem jeglicher Art von Unterricht dar. Kounin (1970) entwickelte als einer der Ersten einen Klassenmanagementansatz zur Vermeidung solcher Probleme. Bis heute liegt aber kein eng an Kounins Arbeiten angelehntes und wissenschaftliche Gütekriterien erfüllendes, niedrig-inferentes Beobachtungsinstrument vor, obwohl es insbesondere für die Lehrer*innenausbildung, aber auch für die Forschung in diesem Bereich immer wieder eingefordert wurde. In der vorliegenden Arbeit werden erste Schritte zur Entwicklung eines derartigen Beobachtungsinstruments vorgelegt: Nach einer kurzen Problemeinführung (1.) werden die zentralen Elemente von Kounins induktiv gewonnenem Klassenmanagementkonzept herausgearbeitet (2.): Dabeisein, Überlappung, Reibungslosigkeit, Schwung und Gruppenfokus. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über die vorliegenden Wirksamkeitsevidenzen für Kounins Ansatz an (3.). In Abschnitt (4.) wird sodann auf die Möglichkeit, Kounins induktiv gewonnene Klassenmanagementelemente theoretisch abzustützen, eingegangen und darauf aufbauend ein erstes hypothetisches Wirkmodell vorgelegt. Schließlich werden zwei Teilbeobachtungsbögen für die Kategorien Dabeisein und Überlappung detailliert dargestellt (5.); abschließende Bemerkungen (6.) runden die Arbeit ab.

Schlagwörter: Kounin, Klassenmanagement, Klassenmanagementtechniken, theoretische Fundierung, Wirkmodell, niedrig-inferentes Beobachtungsinstrument

Abstract: Discipline problems are of great importance for efficient teaching. Kounin (1970) was one of the first to develop a classroom management approach in order to prevent such problems. But even to date and despite of several calls for its development from teacher trainers and researchers in the domain of class management, there exists no low-inference observation tool which meets scientific criteria and at the same time is tightly knit to Kounin's work. In this paper first steps towards the development of such an observation tool are taken. After a short introduction (1.) the central elements of Kounin's inductively developed class management approach are elaborated (2.): withitness, overlapping, momentum, smoothness, and group focus. In the next chapter an overview concerning the evidence in favor of Kounin's approach is sketched (3.). Chapter (4.) focuses on the question how Kounin's inductively gained class management approach can be theoretically underpinned; a first hypothetical efficiency model based on these theoretical considerations is presented. Finally two sub categories (withitness and overlapping) of the overall Kounian observation tool are presented in detail (5.), followed by some final comments (6.).

Keywords: Kounin, classroom management, classroom management techniques, theoretical foundation, effects model, low-inference observation tool

1 Vorbemerkung und Zielsetzung

Disziplinprobleme untergraben einen effizienten Unterricht (Nicholls & Houghton, 1995; Nolting, 2002). Dementsprechend fragen Lehrer*innen bei Unterrichtsproblemen auch am häufigsten um Unterstützung in Bereichen nach, die mit Verhaltens- und Klassenmanagement zu tun haben (Rose & Gallup, 2005). Brophy (1996) verglich die Strategien von Lehrer*innen, die mit Disziplinproblemen besonders wirksam umgehen konnten, mit jenen von Lehrer*innen, die nicht beziehungsweise wesentlich schlechter dazu in der Lage waren. Es zeigte sich, dass zwar beide Gruppen dieselben Strategien im Umgang mit manifesten Disziplinproblemen anwendeten – Warnungen, Androhung von Strafen, Standpredigten, Strafen, Kontaktierung von (anderen) Autoritäten (Eltern, Klassenvorstand, Schulleiter*in etc.) –, dass aber die Lehrer*innengruppe, die effektiver mit Disziplinproblemen umging, diese Strategien *weniger* häufig einsetzte. Dafür zeigte die letztgenannte Gruppe allerdings *zusätzlich* einen häufigen Einsatz *präventiver* Strategien, die sich in drei Handlungsklassen zusammenfassen lassen: a) Klassenmanagement und Strategien zur Schaffung eines positiven Klimas zur Vermeidung von Disziplinproblemen, b) operante Techniken für den Umgang mit kurzfristigen Disziplinproblemen und c) Strategien zum langfristigen Aufbau von Selbstdisziplin bei den Schüler*innen, wie zum Beispiel Erarbeitung von sozialen Problemlösungsstrategien und Entscheidungsfindungsprozeduren (vgl. Bear, 1998, S. 728). Im deutschsprachigen Raum verweisen etwa Helmke und Weinert (z. B. 1997, S. 74; vgl. auch Holodyski, 1998) relativ früh darauf, dass Klassenmanagementstrategien zu den Kernkompetenzen von Lehrer*innen gehören, die es schaffen, einen effizienten Unterricht (im Sinne hoher Schüler*innenleistung) zu gestalten.

Bis vor etwa 15 Jahren wurden Lehrer*innen im deutschen Sprachraum kaum in Klassenmanagementtechniken aus- und fortgebildet; seit allerdings Kounins Buch *Klassenführung* 2006 als Reprint wieder zugänglich gemacht wurde, scheint sich dies zunehmend zu ändern (z. B. Freeman, Simonsen, Briere & MacSuga-Gage, 2014; Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017; Römer & Rothland, 2015, S. 271).

Es besteht Konsens (z. B. Simonsen et al., 2020, S. 180) dahingehend, dass für gezielte Lehrer*innenaus- und -fortbildungsangebote wissenschaftlich verlässliche Beobachtungsinstrumente unabdingbar sind; Simonsen und Mitautor*innen wiesen allerdings auch darauf hin, dass ihre Suche nach solchen Messinstrumenten zwar eine ganze Reihe von Beobachtungsverfahren zum Klassenmanagement zutage gefördert habe, dass diese Instrumente aber entweder „have not been carefully studied to document psychometric properties“ (2020,

S. 180) oder aber „may be too resource-intensive for school-based practitioners“ (2020, S. 180), sodass derzeit für Praktiker*innen keine in der Praxis brauchbaren und zugleich wissenschaftlich abgesicherten Beobachtungsverfahren für den Klassenmanagementansatz zur Verfügung stünden.

Für den deutschsprachigen Raum wurde von Römer und Rothland ebenfalls ein „Versuch unternommen, ein möglichst repräsentatives Bild von Instrumenten zur Erfassung von Klassenführung [...] wiederzugeben“ (2015, S. 270). Sie mussten aber eine ernüchternde Bilanz ziehen: „Obwohl einige [Beobachtungs-]Verfahren entwickelt wurden [...], resultierten aus Kounins Erkenntnissen bis heute keine geeigneten und in Studien genutzten niedrig- bis mittel-inferenten videobasierten Beobachtungsinstrumente zur Klassenführung“ (2015, S. 270, Hervorhebung nicht im Original). Dies ist umso bedauerlicher, als die häufig eingesetzten hoch-inferenten Erhebungsinstrumente, die auf Ratingverfahren basieren und somit „streng genommen keine Beobachtungsverfahren“ (Seidel & Prenzel, 2010, S. 148) darstellen, „mit vielfältigen Problemen verbunden sind“ (Römer & Rothland, 2015, 274).

Im Folgenden wird daher über die ersten Schritte zur Entwicklung eines wissenschaftlich abgesicherten Beobachtungsinstruments berichtet, das es ermöglichen soll, Ausmaß und Güte des Einsatzes sowohl des Gesamtbündels der klassischen Kouninschen Klassenmanagementtechniken als auch einer gezielten praxisrelevanten Auswahl *einzelner* dieser Techniken durch Lehrer*innen im Unterricht möglichst niedrig-inferent zu erfassen. Konkret werden die ersten beiden Punkte von Seidels und Prenzels Fünf-Konstruktions Schritte-Beobachtungsverfahren (2010, S. 145), nämlich Theorie und Entwicklung, umzusetzen versucht, wobei diejenigen Aktivitäten von Schritt 2, die unmittelbar eine Vorbereitung auf die Vortestung (Schritt 3) des in Entwicklung befindlichen Beobachtungsbogens darstellen, nicht behandelt werden. Dennoch stellt dies einen ersten wichtigen Schritt zur Entwicklung eines (wissenschaftlichen, Gütekriterien genügenden) Beobachtungsinstruments dar, das insbesondere in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung im Bereich des Klassenmanagements sinnvoll einsetzbar ist.

2 Kounins Konzept des Klassenmanagements

Die von Jacob Kounin in den 1970er Jahren durchgeführten Studien (1970, dt.: 1976/2006) zum Klassenmanagement (Klassenführung) stellen einen Durchbruch für die wissenschaftlich fundierte Beantwortung der Frage dar, welche konkreten Verhaltensweisen der Lehrkraft sich positiv auf das Geschehen in der Klasse/Gruppe – vom Klassenklima bis hin zur Lernertragssteigerung – auswirken (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, S. 5). Sie wurden von anderen

Forscher*innen aufgenommen und zum Teil weiterentwickelt; so wurden einerseits (a) die zentralen Aspekte des Lernens und Lehrens (Instruktionen), aber auch der Motivation in das Konzept des Klassenmanagements integriert und andererseits (b) das ursprünglich rein verhaltens- und leistungsorientierte Ziel des Klassenmanagementansatzes um die sozial-emotionale Dimension erweitert (z. B. Brophy, 2000; Canter & Canter, 2001; Doyle, 1986, 1990; Emmer, Evertson, Sanford, Clements & Worsham, 1985; Emmer & Stough, 2001; Evertson, Emmer, Clements, Sanford & Worsham, 1989; Evertson & Harris, 1992; Freiberg, 1999; Glasgow & Hicks, 2003; Good & Brophy, 2003; Marzano, 2000; Ophardt & Thiel, 2007, 2008; Schönbächler, 2008).

2.1 Zur Rezeption von Kounins Klassenmanagementtechniken

Kounin hat seine Vorschläge zur effizienten Klassenführung unmittelbar aus seinen umfangreichen Videountersuchungen gewonnen. Er zeichnete mithilfe von Videokameras gleichzeitig das Lehrer*innen- und das Schüler*innenverhalten auf und konnte so Interaktionsmuster aufdecken. Auf diese Weise fand Kounin „eine Reihe banaler, aber empirisch höchst wirksamer Verhaltensweisen, die eine hohe Mitarbeitsrate und geringe Fehlverhaltensquote bewirken“ (Dollase, 1995, S. 133). Eine Theorie lag den so gewonnenen Handlungsinstruktionen ursprünglich also nicht zugrunde. Die vorgeschlagenen Techniken wurden vielmehr rein induktiv aus den aufgezeichneten Beobachtungen destilliert. Kounins Buch erschien 1970 in den USA und in deutscher Übersetzung (*Techniken der Klassenführung*) 1976; bereits in den 80er Jahren war die deutsche Übersetzung vergriffen, wurde aber 2006 von Detlef Rost als Reprint neu aufgelegt. Kurz und grob umrissen geht es in dem Buch darum, welche Maßnahmen Lehrer*innen ergreifen können, damit die Schüler*innen im Unterricht mitarbeiten und möglichst wenig Fehlverhalten zeigen. Dabei handelt es sich um folgende Maßnahmenkategorien (vgl. Dollase, 2004, S. 6; ähnlich Helmke, 2003, S. 82 f.): (1) Allgegenwärtigkeit oder – dem ursprünglichen Begriff „withness“ eher gerecht werdend – auch als Dabeisein bezeichnet, (2) Überlappung, (3) Reibungslosigkeit, (4) Schwung und (5) Aufrechterhaltung des Gruppenfokus. Zwei weitere im Werk Kounins zu findende Klassenmanagementelemente, (6) programmierte Überdrussvermeidung sowie (7) Valenz und Herausforderung, sind eher dem Bereich Didaktik und Motivation als dem eigentlichen Klassenmanagement zuzuordnen und werden in dieser Arbeit daher nicht weiter behandelt.

Kounin war sowohl für den Frontalunterricht als auch für den Gruppenunterricht in der Lage, mit unauffälligen und emotional „beeinträchtigten“ Kindern

zumindest korrelative Hinweise auf die Wirksamkeit seiner Klassenmanagementtechniken zu finden. Später haben Wang, Haertel und Walberg (1993) in einer ersten Metaanalyse die Bedeutung des Faktors Klassenmanagement für die Schüler*innenleistungen bestätigt.

Während in den USA dem Klassenmanagement durchaus beachtliche Aufmerksamkeit zukam, wurde es im deutschsprachigen Raum lange Zeit kaum aufgegriffen. Ein vehementer, aber eher einsamer Rufer, der immer wieder auf Kounin aufmerksam zu machen versuchte, war Rainer Dollase (vgl. 1992, 1994, 1995, 1998, 2004; vgl. aber auch bereits: Rheinberg und Hoss, 1979 sowie später Hodynski, 1998). Helmke hat in seinem Buch *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern* immerhin auf einer Seite Kounins Ansatz kurz angerissen (2003, S. 82). Nach der Wiederauflage von Kounins Buch als Reprint veränderte sich die Lage. So hat sich etwa Schönbächler (2008) intensiv mit Kounins Klassenmanagementtechniken im Lichte aktueller Forschungsbefunde befasst. Sie zieht folgendes Resümee: „Klassenmanagement ist ein bedeutsamer Faktor des Lehrpersonenhandelns hinsichtlich der Schülerleistungen wie auch des Wohlbefindens aller Beteiligten im Unterricht“ (2008, S. 53). Schließlich bemühten sich Ophardt und Thiel (2008), das Konzept des Klassenmanagements von seinem „orphan status“ (Brophy, 2006, S. 38) ohne „festen Platz in Aus- und Fortbildungsprogrammen“ (Ophardt & Thiel, 2008, S. 273) zu befreien, indem sie es in eine Theorie schulischen Lernens integrierten. Unter ihrer Leitung wurde schließlich mit finanzieller Unterstützung des Deutschen *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* auch von 2009 bis 2012 das Forschungsprojekt *Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement* durchgeführt (Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017). Das zeigt, dass das Konzept des Klassenmanagements inzwischen auch Eingang in die deutsche Schulpolitik und Lehrer*innenbildung gefunden hat.

Freilich ist darauf hinzuweisen, dass sich die Bedeutung des Begriffs „Klassenmanagement“ im Laufe der sich über Jahrzehnte erstreckenden Rezeption verändert hat. Ging es Kounin 1970 eher um jene Aspekte der Klassenführung, die einen flüssigen, stofffokussierten Unterricht ermöglichten, indem sie präventiv Unterrichtsstörungen vermieden oder zumindest reduzierten, trat mit den Jahren und dem bedeutender werdenden (radikal-)konstruktivistischen Paradigma immer stärker ein umfassenderes Begriffsverständnis in den Vordergrund, das unter „Klassenmanagement“ auch ganz wesentlich – und somit stärker als dies bei Kounin der Fall war – die didaktischen Aspekte des Lehrens (Instruktion) und Lernens sowie der Motivation und des Wohlbefindens der Schüler*innen mitberücksichtigte. Diese thematische Erweiterung hat den Vor-

teil, dass die Instruktion mit dem Klassenmanagementansatz in Beziehung gebracht wird; gleichzeitig führt diese Verknüpfung aber auch dazu, dass der Begriff des Klassenmanagements immer vager und somit beliebiger wird. Daher sprechen sich auch führende Forscher*innen in diesem Bereich dafür aus, Klassenmanagement und Instruktion klar voneinander zu unterscheiden: „Procedures that structure the classroom environment, encourage appropriate behavior, and reduce the occurrence of inappropriate behavior are necessary for strong classroom management [...] Instructional procedures, although important to the classroom environment, can be considered a separate set of procedures“ (Oliver, Wehby & Reschly, 2011, S. 7). Der vorliegende Artikel folgt dieser Position und fokussiert bei der Entwicklung des Beobachtungsinstruments ausschließlich Kounins präventive Klassenmanagementinterventions-techniken im engeren Sinn.

2.2 Kounins einzelne Klassenmanagementtechniken

In diesem Abschnitt sollen die Klassenmanagementdimensionen nach Kounin beschrieben und anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden. Dies dient einerseits dazu, der Leser*innenschaft die Techniken plastischer vor Augen zu führen, andererseits stellt es einen ersten unverzichtbaren Schritt in Richtung Beobachtungskategorienentwicklung und somit Operationalisierung dar, die für die Entwicklung eines Beobachtungsinstruments unerlässlich ist. Die Kategorisierungen werden jeweils am Ende eines Abschnitts eingerahmt dargestellt und um ein Ankeritem ergänzt.

2.2.1 Dabeisein

Dabeisein (Allgegenwärtigkeit) liegt nach Kounin dann vor, wenn eine Lehrkraft den Schüler*innen zu *erkennen gibt*, dass sie „über alle Vorgänge im Bilde“ (Kounin, 1976, S. 85) ist. Genauer wird es definiert „als die durch sein konkretes *Verhalten* erfolgende Mitteilung des Lehrers an die Schüler, er sei im Bilde über ihr Tun oder auch, er verfüge über die sprichwörtlichen ‚Augen im Hinterkopf‘“ (Kounin, 1976, S. 90, Kursivschrift im Original). Nach Kounin bildet der Situationstyp der Zurechtweisung eine ideale Möglichkeit, den Schüler*innen zu zeigen, dass man über ihr Handeln beziehungsweise Nicht-Handeln (zum Beispiel fehlende Mitarbeit) Bescheid weiß.

Kategorienbeschreibung *Überblick*: Die Lehrkraft signalisiert (verbal, durch akustische Zeichen, durch motorische Aktivitäten, wie etwa durch Ortsverlagerung (zum Beispiel Gehen zu einem Unruheort) oder durch Deuten und/oder Mimik (zum Beispiel mit der Hand und hochgezogenen Augenbrauen auf zwei schwätzende Schüler*innen zeigen)) den Schüler*innen, dass sie weiß, was bei ihnen vor sich geht.

Typische Situationen sind Zurechtweisungssituationen; in diesem Situationstyp wird insbesondere deutlich, wenn dem*der Lehrer*in dieses Dabeisein nicht gelingt – in Form von Objektfehlern und Zeitfehlern (siehe weiter unten).

Ankeritem: Die Lehrkraft blickt häufig durch die ganze Klasse.

Innerhalb dieses Kategorienbereichs kann die Lehrkraft zwei typische Fehler begehen, die den Schüler*innen signalisieren, dass sie nicht (genau) im Bilde darüber ist, was in der Klasse vor sich geht: den (1) Objektfehler und den (2) Zeitfehler.

Ad (1) Objektfehler: Beim Objektfehler weist die Lehrkraft irrtümlich eine*n Schüler*in zurecht, der*die das Fehlverhalten nicht oder aber ein wesentlich geringeres als ein*e Mitschüler*in gezeigt hat (zum Beispiel eine*n Zuschauer*in oder ein ‚angestecktes‘ Kind beziehungsweise ein sich zur Wehr setzendes Kind).

Subkategorienbeschreibung Objektfehler: Die Lehrkraft identifiziert fälschlich eine Person als Verhaltensquelle (zum Beispiel als Problemursache).

Ankeritem: Ein*e (oder mehrere) Schüler*in(nen) wird (werden) von der Lehrkraft fälschlicherweise als Streitverursacher beschuldigt.

Ad (2) Zeitfehler: Ein Zeitfehler liegt vor, wenn die Lehrkraft erst dann eingreift, wenn sich die Störung bereits ausgebreitet hat oder gar eskaliert ist und nun eventuell mehrere Schüler*innen daran beteiligt sind. In solchen Fällen erhöht sich natürlich auch die Wahrscheinlichkeit, zusätzlich einen Objektfehler zu begehen, da die Situation bereits komplex und unübersichtlich(er) geworden ist.

Subkategorienbeschreibung Zeitfehler: Der*die Lehrer*in nimmt eine Störung oder unangemessenes Verhalten erst dann wahr oder reagiert auf sie, wenn sich diese bereits ausgebreitet hat.

Ankerbeispiel: Schwätzende Schüler*innen werden erst sehr (zu) spät angesprochen.

2.2.2 Überlappung

Überlappung liegt beispielsweise dann vor, wenn sich der*die Lehrer*in um zwei verschiedene „Dinge“ gleichzeitig oder zumindest zeitlich überlappend, aber ohne eines der beiden zu vernachlässigen, zu kümmern imstande ist – also etwa in Zurechtweisungssituationen, „bei denen der Lehrer sich in gewisser Weise um Fehlverhalten und um die laufende Arbeit gleichzeitig kümmert“

(Kounin, 1976, S. 93). Kounin definiert diese Dimension folgendermaßen: „Der Begriff *Überlappung* steht in Verbindung mit dem, was ein Lehrer unternimmt, wenn er sich zur gleichen Zeit mit zweierlei Sachverhalten abgeben muss. Widmet er sich beiden simultan oder verharrt er bei dem einen oder lässt er sich von einem ganz in Anspruch nehmen, so dass er den anderen vernachlässigt“ (Kounin, 1976, S. 95). Um Überlappung zu schaffen, kann die Lehrkraft beispielsweise verschiedene Sinneskanäle nutzen, um eine parallele Kommunikation zu führen: Sie geht etwa zu einem*einer „vor sich hinträumenden Schüler*in“, während sie in ihrem Vortrag ohne Unterbrechung fortfährt; oder sie nimmt mit zwei schwätzenden Schüler*innen Blickkontakt auf, hebt die Augenbrauen und signalisiert ihnen so auf visuellem Weg, dass sie weiß, was vor sich geht, während sie beispielsweise PowerPoint-Folien aktiviert. Typische Situationen, in denen Überlappung notwendig werden kann, sind Zurechtweisungssituationen und unvorhersehbare Vorfälle (zum Beispiel wenn ein*e Schüler*in einer anderen Klasse während des Unterrichts den Klassenraum betritt und etwa nach dem Klassenbuch sucht) sowie Situationen, in denen mit unterrichtsfremden Tätigkeiten umgegangen werden muss (zum Beispiel wenn ein*e Schüler*in aufzeigt und bittet, die Toilette aufsuchen zu dürfen). Durch die Fähigkeit zur Überlappung schafft es die Lehrkraft, dass der Unterricht trotz einer Störung im Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler*innen bleibt. Eine weitere typische Situation stellen die Gruppenarbeit und der Offene Unterricht dar, bei denen sich die Lehrkraft beispielsweise um eine Gruppe kümmert, gleichzeitig aber ein*e Schüler*in aus einer anderen Gruppe Kontakt mit ihr aufnimmt, um zum Beispiel eine Frage zum Arbeitsauftrag zu stellen.

Kategorienbeschreibung *Überlappung*: Von Überlappung wird dann gesprochen, wenn es einer Lehrkraft erfolgreich gelingt, zwei verschiedene Ziele gleichzeitig (oder zumindest überlappend) zu realisieren, zum Beispiel den Unterricht aufrechtzuerhalten und eine Störung (zum Beispiel unterrichtsfremde Tätigkeiten von Schüler*innen) zu beseitigen.

Ankeritem: Während die Lehrkraft unterrichtet, bewegt sie sich zu dem Ort, an dem Schüler*innen schwätzen.

2.2.3 Reibungslosigkeit und Schwung

Da Reibungslosigkeit und Schwung eng miteinander verknüpft sind, werden sie hier gemeinsam behandelt; wo nötig, wird aber nichtsdestotrotz zwischen den beiden unterschieden. Lehrer*innen müssen während des Unterrichts den Schüler*innen häufig neue Aufgaben geben, Aktivitäten, wie zum Beispiel unterschiedliche Arbeitsformen, bei den Schüler*innen initiieren oder zu

neuen Themenstellungen überleiten und dabei dafür sorgen, dass dies möglichst ohne Verzögerung geschieht. Kurz: Lehrkräfte müssen im Unterricht häufig Übergänge flüssig gestalten. Wie sie dies machen, hat nach Kounin Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler*innen und damit auf die Qualität des Unterrichts. Unvermittelte Sprünge und unnachvollziehbare Brüche verwirren die Schüler*innen und lenken ihre Aufmerksamkeit von den eigentlichen Zielen des Unterrichts und den dazugehörigen Aktivitäten auf unwesentliche Inhalte und begünstigen das Auftreten von unterrichtsfremden Handlungen. Geschieht der Wechsel hingegen reibungslos, bleibt die Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte fokussiert; der Schwung des Unterrichts, so er vorhanden war, bleibt erhalten.

Brüche treten etwa auf, wenn eine Lehrkraft unvermittelt das Unterrichtsthema verlässt und sich einem ganz anderen Thema zuwendet, das ihr vielleicht gerade einfällt, oder sie sich beispielsweise einer Ansammlung von Papierknäueln am Boden zuwendet. Bei beiden Beispielen liegt jeweils eine sogenannte Reizabhängigkeit vor – von einem Außenreiz im Falle der Papierknäuel und von einem Innenreiz bei spontan auftretenden Ideen, Erinnerungen etc. Ein ebenfalls typischer Fehler wird begangen, wenn der Übergang zu einem neuen Unterrichtsthema angekündigt wird, dann aber doch noch einmal gefragt wird, ob es Fragen zum alten Thema gibt, und diese dann (gegebenfalls sehr ausführlich) besprochen werden; der angekündigte Wechsel findet also nicht oder nur stark verzögert statt.

Kategorienbeschreibung *Reibungslosigkeit*: Sie bezieht sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, thematische Wechsel oder Übergänge in den Arbeits- oder Sozialformen flüssig zu gestalten (Verzögerungen und/oder abrupte Brüche werden somit reduziert).

Ankeritem: Es gelingt der Lehrkraft, die Schüler*innen rasch in Arbeitsgruppen einzuteilen.

Unter Schwung wird hingegen die Kompetenz der Lehrkraft verstanden, während des Unterrichts Störungen des Unterrichtsablaufs, wie zum Beispiel Verzögerungen, Unterbrechungen oder Ablenkungen, zu vermeiden.

Kategorienbeschreibung *Schwung*: Unterricht wird als schwungvoll bezeichnet, wenn es einer Lehrkraft gelingt, innerhalb einer geschlossenen Lehr-Lern-Sequenz Störungen, wie zum Beispiel Verzögerungen und Unterbrechungen, zu vermeiden beziehungsweise möglichst gering zu halten.

Ankeritem: Es gelingt der Lehrkraft, die Schüler*innen rasch (mittels Aufgabenblättern) mit Gruppenaufgaben zu versorgen.

Wenn Reibungslosigkeit beziehungsweise Schwung von der Lehrkraft nicht realisiert werden kann, spricht Kounin von Sprunghaftigkeit respektive Verzögerung.

Sprunghaftigkeit (Gegensatz: Reibungslosigkeit): „Der Begriff der Sprunghaftigkeit umschreibt verschiedene, von Lehrern ausgehende Verhaltensweisen, die den flüssigen Ablauf der Unterrichtstätigkeit gefährden“ (Kounin, 1976, S. 106). Wichtig ist hier, darauf hinzuweisen, dass die angesprochenen Verhaltensweisen maßgeblich von der *Lehrkraft* ausgehen, das heißt von ihr zumindest teilweise kontrollierbar sind. Der*die Direktor*in, der*die die Klasse betritt und so den Unterricht stört, würde zwar den Schwung des Unterrichts stören beziehungsweise diesen zum Erliegen bringen, wäre aber keine der Lehrkraft zuzuschreibende Sprunghaftigkeit. Dasselbe gilt, wenn die Lehrkraft unter einem längeren Hustenanfall leidet; die Störung würde in diesem Fall zwar von der Lehrkraft herbeigeführt, wäre aber von ihr nicht zu vermeiden.

Kategorienbeschreibung *Sprunghaftigkeit* (Negation von Reibungslosigkeit): Diese Kategorie umfasst alle unter der (zumindest partiellen) Kontrolle der Lehrkraft stehenden Handlungen, die die Reibungslosigkeit des Unterrichts gefährden. Man kann hierbei zwischen externen (zum Beispiel kaugummikauende*r Schüler*in) und internen Stimuli (zum Beispiel plötzliche Erinnerung, dass der Klassenausflug noch besprochen werden muss) unterscheiden.

Ankeritem (externer Stimulus): Die Lehrkraft sieht zufällig Essensreste auf dem Boden liegen und hält eine längere Moralpredigt über den richtigen Umgang mit Lebensmitteln.

Ankeritem (interner Stimulus): Die Lehrkraft erinnert sich plötzlich daran, dass der Wandertag organisiert werden muss, und unterbricht den Unterricht, um sich diesem Thema zu widmen.

Kounin unterscheidet verschiedene Störungstypen, die allesamt die Reibungslosigkeit des Unterrichts negativ beeinflussen:

Reizabhängigkeit/Ablenkung: Darunter ist, wie oben bereits kurz angeführt, zu verstehen, dass das zielgerichtete unterrichtliche Handeln der Lehrkraft durch äußere Reize unterbrochen wird. Die Lehrkraft verlässt unvermittelt das Unterrichtsthema und springt auf einen anderen Inhalt über. Ein Beispiel soll dies illustrieren: Eine Lehrkraft hat mit dem Unterricht begonnen und geht durch die Bankreihen, als sie nebenbei bemerkt, dass ein*e Schüler*in ein schlecht geführtes Heft hat. Die Lehrkraft wendet sich nun abrupt diesem Reiz zu und hält einen langen Vortrag über Ordnung und Heftführung.

Subkategorienbeschreibung Reizabhängigkeit/Ablenkung: Reizabhängigkeit liegt dann vor, wenn sich eine Lehrkraft durch einen externen Reiz dazu verleiten lässt, vom aktuell behandelten Thema abzuweichen und auf diesen Reiz in ausführlicher Weise einzugehen.

Ankeritem: Die Lehrkraft lässt sich durch eine*n kaugummikauende*n Schüler*in zu einem längeren Vortrag über Respekt verleiten.

Unvermitteltheit: Darunter versteht Kounin das jähe „Hineinplatzen des Lehrers in die Beschäftigung der Schüler – sei es mit einer Anordnung, Feststellung oder Frage“ (Kounin, 1976, S. 108). Beispiel: Die Schüler*innen beschäftigen sich in Dyaden mit einer von der Lehrkraft gestellten Mathematikaufgabe, als die Lehrkraft plötzlich zur Dyade hinzutritt und damit beginnt, vom anstehenden Klassenausflug zu reden, der noch organisiert werden muss, oder während einer Gruppenarbeit den*die Klassensprecher*in damit beauftragt, Geld für den anstehenden Theaterbesuch einzusammeln.

Subkategorienbeschreibung Unvermitteltheit: Darunter sind alle Anordnungen und Fragen einer Lehrkraft zu verstehen, die dazu führen, dass Schüler*innen aus ihrem Lernprozess gerissen beziehungsweise im Lernprozess beeinträchtigt werden.

Ankeritem: Die Lehrkraft erinnert sich daran, dass das Geld für den Theaterbesuch nächste Woche noch eingesammelt werden muss, und unterbricht ihren Unterricht, um das Einsammeln des Geldes zu organisieren.

Thematische Inkonsequenz/thematische Unentschlossenheit: Sie liegt vor, „wenn der Lehrer gerade mit einem Stoff begann oder ihn bereits behandelte, ihn dann aber einfach ‚in der Luft hängen ließ‘, indem er zu einem anderen Stoff überwechselte“ (Kounin, 1976, S. 109). Zu solchen Inkonsequenzen kann es nicht nur innerhalb einer Lehrsequenz kommen, sondern auch bei Übergängen. Eine Lehrkraft hat beispielsweise über den Ausbruch der Pest im Mittelalter gesprochen und wird von einem*einer Schüler*in etwas zur Corona-Pandemie gefragt; die Lehrperson erklärt dies und kehrt aber anschließend nicht mehr zur Pest zurück.

Subkategorienbeschreibung Thematische Inkonsequenz/Unentschlossenheit: Unter thematischer Inkonsequenz wird jeder abrupte und unvermittelte (unerwartete) Wechsel des Unterrichtsthemas verstanden. Unter thematischer Unentschlossenheit versteht man das fortgesetzte Schwanken, mit welchem Unterrichtsthema der Unterricht fortgesetzt werden soll.

Ankeritem: Die Lehrkraft wird zum Beispiel durch die Frage eines*einer Schüler*in dazu gebracht, auf ein neues Thema einzugehen, wechselt nach einiger

Zeit zum alten Thema, kehrt aber dann wieder zum Schüler*innenthema zurück.

Verkürzung: Eine Verkürzung besteht darin, dass ein Thema nicht zu Ende geführt oder nicht wieder beziehungsweise nur unzureichend aufgenommen wird.

Subkategorienbeschreibung Verkürzung: Darunter ist jede (insbesondere aber überraschende) Form der Verkürzung eines Lernprozesses bei den Schüler*innen durch das Handeln der Lehrkraft zu verstehen.

Ankeritem: Die Lehrkraft bricht die Präsentation der Arbeitsergebnisse der Kleingruppen abrupt ab, um noch schnell die Hausübung mitzuteilen, und kehrt danach nicht mehr oder nur extrem kurz zum Thema zurück.

Nun zum Gegensatz von Schwung, nämlich zur Verzögerung: Hierbei handelt es sich nach Kounin um all jene Tätigkeiten der Lehrkraft, die dazu führen, den Fortgang der Lerntätigkeit aufseiten der Schüler*innen zu verlangsamen. Sie lähmen die Bewegung und erzeugen Zähigkeit im Unterrichtsprozess.

Kategorienbeschreibung *Verzögerung* (Negation von Schwung): Unter Verzögerung versteht man all jene Handlungen, die den flüssigen Fortgang einer Lernaktivität aufseiten der Schüler*innen beeinträchtigen, insbesondere verlangsamen.

Ankeritem: Die Lehrkraft schweift bei der Beantwortung einer Schüler*innenfrage auf Themen ab, die zur klaren und ausreichenden Beantwortung der Frage nicht nötig sind.

Kounin unterscheidet auch hier zwei Subvarianten von Verzögerungen: Überproblematisierung und Fragmentierung.

Überproblematisierung: Sie liegt dann vor, „wenn der Lehrer bei einem Problem verweilt und sich dabei in einem Handlungs- und Redestrom erging, der bei weitem das übertraf, was im Hinblick auf das Verständnis der Schüler oder ihr Mitkommen im Unterricht notwendig gewesen wäre“ (Kounin, 1976, S. 110).

Bei Kounin lassen sich Hinweise darauf finden, dass er folgende drei Typen von Überproblematisierungen unterscheidet:

(1) *Überproblematisierung von Benehmen*: Darunter ist das Herumnörgeln etwa an der legeren Sitzhaltung einzelner oder mehrerer Schüler*innen zu verstehen (vgl. Kounin, 1976, S. 110 f.).

(2) *Überproblematisierung von Verhaltenselementen*: Darunter fällt beispielsweise die unangebrachte Konzentration auf einzelne, isolierte Handlungskomponenten (Hänselei einer*eines bestimmten Schüler*in, Qualität der Mitschrift einer*eines bestimmten Schüler*in etc.).

(3) *Überproblematisierung von Lehrstoff und Arbeitsmitteln*: Fortgesetztes „Herummäkeln“ an Arbeitsmaterialien (Bleistift, Kreide, Tafel, Schriftbild eines Hefts, Papier, Buch, Schultasche etc.).

Subkategorienbeschreibung Überproblematisierung: Unter Überproblematisierung sind alle Behandlungen von Problemen (zum Beispiel tagträumende*r Schüler*in, Schwätzen, unterrichtsferne Tätigkeiten, Schmutz in der Klasse, Gähnen, Arbeitsmaterialien, Unterrichtsinhalt, Heftführung) durch die Lehrkraft zu verstehen, die über das nötige Maß weit hinausgehen und somit den Lernprozess der Schüler*innen verlangsamen oder unterbrechen.

Ankeritem: Die Lehrkraft blickt während des Vortrags in das Heft einer*eines Schüler*in und ergeht sich dann in einem Vortrag über „richtige Heftführung“.

Fragmentierung: Dieser zweite Verzögerungstyp besteht darin, dass die Lehrkraft „eine Lernaktivität in verschiedene Teile zerfallen lässt, obwohl sie als geschlossene Einheit durchgeführt werden könnte“ (Kounin, 1976, S. 113). Kounin unterscheidet nochmals zwei Subtypen: Gruppenfragmentierung und Handlungsfragmentierung.

(1) *Gruppenfragmentierung*: Sie tritt auf, wenn die Lehrkraft „Gruppenmitglieder allein und separat etwas tun lässt, was alle Gruppenmitglieder geschlossen und gleichzeitig hätten tun können“ (Kounin, 1976, S. 113). Durch diese Vorgehensweise entstehen für die Gruppen oft lange Wartezeiten und Leerlauf; außerdem setzt sich nicht jede Gruppe mit jedem Thema selbst auseinander.

(2) *Fragmentierung von Handlungseinheiten*: Hier werden komplexere Handlungsabläufe in Einzelhandlungen zerlegt. Diese Subdimension korreliert negativ mit der Klassenmanagementdimension Schwung.

Subkategorienbeschreibung Fragmentierung: Unter Fragmentierung versteht man das Zergliedern ganzheitlicher Lernaktivitäten in unnachvollziehbare, isolierte Einzelaktivitäten.

Ankeritem: Die Lehrkraft bringt ein Beispiel, um einen Teilaspekt des zu behandelnden Themas zu illustrieren, und vertieft sich (zu) lang in diesen Aspekt, so dass der Zusammenhang zum Gesamtthema verloren geht.

2.2.4 Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

Zu den zentralen Aufgaben einer Lehrkraft gehört die Arbeit mit einer Gruppe (Klasse). Nach Kounin ist es wichtig, dass die Lehrkraft den Beschäftigungsradius der Gruppenmitglieder möglichst hoch zu halten versteht, das heißt möglichst viele Schüler*innen in den Unterricht zu involvieren (auch dann, wenn zum Beispiel gerade ein*e bestimmte*r Schüler*in explizit zur Mitarbeit aufgerufen ist).

Kategorienbeschreibung *Gruppenfokus*: Unter Gruppenfokus versteht man das Bestreben der Lehrkraft, möglichst viele Schüler*innen in das Unterrichtsgeschehen als aktiv Lernende zu integrieren.

Ankeritem: Selbst wenn sich die Lehrkraft einem*einer einzelnen Schüler*in zuwendet, bleiben die anderen Schüler*innen immer gefordert.

Kounin unterscheidet drei verschiedene Techniken, die zur Realisierung des Gruppenfokus beitragen.

(1) *Gruppenmobilisierung*: Bei dieser Subdimension geht es darum, in welchem Ausmaß es einer Lehrkraft gelingt, möglichst viele Schüler*innen bei der Sache (zum Beispiel Mitarbeit) zu halten. Wird beispielsweise beim Vorlesen der Reihe nach jede*r Schüler*in einer Bankreihe aufgerufen, so können sich Schüler*innen ausrechnen, wie lange sie etwa nicht mitarbeiten müssen.

Subkategorienbeschreibung *Gruppenmobilisierung*:

Ankeritem: Die Lehrkraft ruft eine*n Schüler*in zur Tafel und weist die anderen Schüler*innen darauf hin, dass sie Einzelne von ihnen bitten wird, dem*der Schüler*in an der Tafel zu helfen, falls diese*r die Aufgabe nicht lösen kann.

(2) *Rechenschaftsprinzip*: Hier geht es um die Anzahl der Schüler*innen, die damit rechnen müssen, über ihre Tätigkeit (zum Beispiel Mitarbeit, Aufgabenerledigung) Rechenschaft ablegen zu müssen.

Subkategorienbeschreibung Rechenschaftsprinzip:

Ankeritem: Die Lehrkraft teilt den Schüler*innen mit, dass einige der Gruppen die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit im Plenum werden präsentieren müssen.

Beschäftigungsradius: Unter Beschäftigungsradius versteht man, dass möglichst viele Schüler*innen beschäftigt sind, während ein*e einzelne*r Schüler*in aufgerufen wird, um eine Aufgabe zu erledigen.

Subkategorienbeschreibung Beschäftigungsradius:

Ankeritem: Die Lehrkraft gibt den Schüler*innen immer wieder Einzel-, Zweier- oder Gruppenarbeiten und widmet sich dann einzelnen Schüler*innen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die in diesem Abschnitt eingerahmten Textpassagen, die Beobachtungskategorien und Subkategorien kurz beschreiben, und die zusätzlich angeführten illustrativen Ankeritems auf der Rückseite jedes entsprechenden Teilbeobachtungsbogens angeführt werden und von den Beobachter*innen unmittelbar vor der Beobachtung nochmals durchgelesen werden sollten.

Bevor zwei ausgewählte Teilbeobachtungsbögen (zu den Kategorien Dabeisein und Überlappung), die auf dieser Analyse aufbauen, dargestellt werden, soll noch überblicksartig auf die vorliegenden Ergebnisse von Wirksamkeitsstudien zum Klassenmanagementansatz eingegangen (3.) und die Frage der theoretischen Unterfütterung von Kounins Klassenmanagementansatz diskutiert (4.) werden.

3 Empirische Befunde zu Kounins Klassenmanagementtechniken

Zunächst sollen überblicksartig die Ergebnisse von Kounins Videostudien dargestellt werden. Es werden Korrelationen zwischen einzelnen Kouninschen Klassenmanagementdimensionen und Schüler*innenmitarbeit beziehungsweise dem Ausbleiben von Fehlverhalten im Unterricht (Übungen und Stillarbeit) berichtet. Die diesbezüglich höchsten positiven Korrelationen zwischen Klassenmanagementdimensionen und dem Schüler*innenverhalten im Bereich Übungen (Mitarbeit) zeigen sich für die Klassenmanagementdimensionen Schwung ($r = .66$), Dabeisein ($r = .62$) und Gruppenfokus (Gruppenmobilisierung) sowie Reibungslosigkeit (jeweils: $r = .60$), gefolgt von Gruppenfokus (Rechenschaftsprinzip) ($r = .49$) und Überlappung ($r = .46$) sowie Überdrussvermeidung und Valenz ($r = .37$); etwas schwächer fallen die Korrelationen im Bereich Übungen (Ausbleiben von Fehlverhalten) mit r zwischen $.33$ und $.64$ aus.

Bei der Stillarbeit sinken die Korrelationen nochmals leicht. Insgesamt kann Kounin also erwartungskonforme, kleine bis mittlere positive Korrelationen berichten.

Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass es sich um eine korrelative Studie handelt: „although use of proactive strategies was related to higher levels of both teacher and student performance, it is impossible to say, whether one actually caused the other“ (Hulac & Briesch, 2017, S. 8).

Bereits kurz nach dem Erscheinen von Kounins Buch (1970) wurden in den USA daher auch experimentelle und quasiexperimentelle Wirksamkeitsstudien durchgeführt. So stellten beispielsweise Brophy und Evertson schon 1976 zur Wirksamkeit von Klassenmanagementinterventionen fest: „Probably the most important point to bear in mind is that almost all surveys of teacher effectiveness report that classroom management skills are of primary importance in determining teacher success, whether it is measured by student learning, or by ratings. Thus, management skills are crucial and fundamental. A teacher who is grossly inadequate in classroom management skills is probably not going to accomplish much“ (1976, S. 27). Eine Reihe weiterer Wirksamkeitsstudien am *Research and Development Center for Teacher Education* an der *University Austin* in Texas führten zu ähnlichen Resultaten (Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Evertson & Emmer, 1982).

Drei Metastudien zur Wirksamkeit von Klassenmanagementtechniken belegten konsistent die Vorteile dieses Ansatzes: Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers und Sugai (2008) sowie Korpershoek, Harms, de Noer, van Kuijk und Doolaard (2016). Stellvertretend soll hier in gebotener Kürze nur das Hauptresultat der dritten Metaanalyse von Oliver, Wehby und Reschly, die in der Zeitschrift *Campbell Systematic Reviews* erschienen ist, angeführt werden; die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass „the classroom management database produced a statistically significant mean effect size of .80 (CI: 0.51-1.09; $z = 5.44, p < .05$ for $ICC = .05$ “ (2011, 26). Damit übereinstimmend und beziehend auf Marzano (2000) stellt auch Hattie (2013, S. 122) fest: „Der Effekt auf die Lernleistung von gut organisierten Klassen liegt bei $d = .52$ und der auf ein höheres Engagement bei $.62$.“

Einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Wirksamkeitsforschung bieten Marzano, Marzano und Pickering in ihrem Buch *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher* (2003) sowie jüngst Hulac und Briesch in ihrer Veröffentlichung *Evidence-Based Strategies for Effective Classroom Management* (2017).

Für den deutschsprachigen Raum bieten Andreas Helmke und Tuyet Helmke (2014, S. 10) einige Hinweise auf Studien zur Wirksamkeit von Klassenmanagementtechniken. Generell ist allerdings auch festzuhalten, dass bisher nur wenige differenzielle Wirksamkeitsstudien für bestimmte Personengruppen (wie etwa Risikogruppen mit nachteiligem sozioökonomischem Background oder Migrationshintergrund) vorgelegt wurden. Eine Ausnahme bildet hier die Studie von Seiz, Decristan, Kunter und Baumert, die bei ihrer Untersuchung der Wirksamkeit der Klassenführung bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bereich Mathematikleistungen zu dem Schluss kamen, dass „insbesondere Lernende mit Migrationshintergrund von effektiver Klassenführung [...] profitieren“ (2016, S. 21).

Insgesamt belegen im Laufe der Jahre also eine Vielzahl von Wirksamkeitsstudien konsistent die Bedeutsamkeit des Klassenmanagementansatzes für einen erfolgreichen Unterricht.

4 Theoretische Erklärungsversuche: Kounins Signalkontinuitätsansatz und Dollases virtuelle Reduktion der Gruppengröße

Wie steht es um die theoretische Fundierung von Kounins Klassenmanagementansatz? Diese Frage ist besonders wichtig, da Kounin seine Klassenmanagementtechniken *rein induktiv* aus seinen Videoaufzeichnungen von Unterrichtsverläufen gewonnen hatte. Genauer: Es stellt sich die Frage, wie sich die unterschiedlichen Kouninschen Klassenmanagementtechniken, die auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun zu haben scheinen, theoretisch miteinander verknüpfen lassen und warum und auf welche Weise sie daher auch wirksam sein sollten.

Zunächst ist hier darauf hinzuweisen, dass Kounin in seinen späteren Publikationen (Kounin & Gump, 1974; Kounin & Doyle, 1975) eine Theorie guten Unterrichts entwickelt, diese aber nirgends explizit mit seinen früheren Videostudien zum Klassenmanagement (1970) verknüpft hatte. Es handelt sich hierbei um Kounins *Theorie der Signalkontinuität*. Diese besagt, dass eine Unterbrechung des Signalfusses, wie zum Beispiel das Fehlen oder die zu geringe Frequenz von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen, bei den Schüler*innen das Auftreten von Fehlverhalten begünstigt. Der Bruch von Signalkontinuität wird als Störung eines aktuellen Ablaufs und somit quasi als „Leerlauf“ (Dollase, 1995, S. 133) erlebt. Diese Brüche beziehungsweise Leerläufe führen dann oft dazu, dass Schüler*innen unterrichtsfremde Aktivitäten aufnehmen.

Dollase gesteht diesem theoretischen Ansatz Kounins zwar eine gewisse Plausibilität zu, weist aber gleichzeitig auf eine entscheidende Schwäche hin: Nicht

jede Form von Signalkontinuität – und damit nicht Signalkontinuität für sich und losgelöst von den Inhalten der Signale – führt zu einer Verbesserung des Unterrichts. Dies lässt sich beispielsweise an der Dimension Dabeisein anschaulich illustrieren: Nach Kounins Signalkontinuitätstheorie stellen Objekt- und Zeitfehler einer Lehrkraft zwar eindeutig Signale an die Schüler*innen dar, führen aber – anders, als es theoriekonform zu erwarten wäre – nicht zu besserem Unterricht.

Aufgrund dieses gravierenden Defizits in Kounins Signalkontinuitätstheorie entwickelte Dollase eine alternative Theorie zur Wirksamkeit der Kouninschen Klassenführungstechniken. Zunächst wies Dollase darauf hin, die internationale Unterrichtsforschung habe herausgefunden, dass für einen guten Unterricht „die Art des Unterrichtskonzepts nicht entscheidend ist: Man kann Offenen Unterricht machen, Projekte, Individual Prescribed Instruction, man kann nett sein oder cool sein etc.“ (Dollase, 2004, S. 13). Dollase bezieht sich auf Weinert und Helmke (1997), die Folgendes berichtet hatten: „[J]eder [/jede Lehrer*in] hat ein völlig eigenes und manchmal auch extrem unterschiedliches Profil in den zentralen Dimensionen der Unterrichtsführung“ (Dollase, 2004, S. 9 f.). Dollase warnte aber auch davor, diese Resultate zu missbrauchen, um einer Beliebigkeit des Unterrichtsstils das Wort zu reden. Vielmehr kam er bei einer Re-Analyse von Weinerts und Helmkes Studie zu dem Schluss, dass ein geschicktes Classroom Management sowie ein soziales Klima, das niemanden bedroht, dem Handeln aller untersuchten Lehrer*innen zugrunde lagen (Dollase, 2004, S. 13). Dementsprechend forderte er eine Verbesserung der Klassenmanagementkompetenzen der Lehrer*innen und lieferte in mehreren Publikationen (1992, 1994, 1995, 1998, 2004) auch eine (Post-hoc)-Theorie zur Untermauerung der Wirksamkeit von Kounins empirisch-induktiv entwickelten Managementtechniken.

Sodann stellte Dollase die Frage, was durch Kounins Managementtechniken im Unterricht im Kern erreicht werde. Seine Antwort lautet: Die Anwendung der Kouninschen Techniken etabliert in den Klassen (Gruppen) einen Zustand, „der eine individuell optimale Förderung oder Unterrichtung trotz des Nachteils der großen Zahl von Gruppen und Klassenmitgliedern erlaubt“ (Dollase, 1995, S. 134). Man erreicht also „eine virtuelle Reduzierung der Schulklassengröße“ (Dollase, 1995, S. 134). Diese Argumentation setzt voraus – so Dollase (1995, S. 134) –, dass Gruppenphänomene für negative Formen des Schüler*innenverhaltens (Disziplinprobleme, Unaufmerksamkeit, Abgelenktheit etc.) (direkt oder indirekt) ursächlich verantwortlich sind. Um dies zu belegen, verwies Dollase (1995) einerseits auf den Einzelunterricht; dort würden im Gegensatz zum

üblichen Gruppenunterricht viele der potenziellen Ursachen für typisches Fehlverhalten in Gruppen (Klassen) erst gar nicht auftauchen (können). Die (damals wie heute) üblichen Schulklassengrößen zwischen 20 und 35 Schüler*innen ließen eine optimale individuelle Lernbetreuung kaum zu, während der Lernerfolgswachstum in Gruppen unterhalb von 17 Mitgliedern und noch weiter darunter „dramatisch“ sei. Andererseits wies er darauf hin, dass Kounins Analyse der empirischen Befunde gezeigt habe, dass alle wesentlichen Kouninschen Dimensionen negativ mit der Klassengröße (bei Kounin zwischen 21 und 39 Schüler*innen) korrelieren. Die Korrelationen sind (nach Auspartialisierung) zwar nur schwach (-0.15 beziehungsweise -0.27), aber dennoch signifikant. Je größer eine Klasse ist, desto schlechter sind die Dimensionen der Kouninschen Klassenführung realisiert. Es scheint also, als werde es mit steigender Schüler*innenzahl für die Lehrkraft schwieriger, Klassenmanagementtechniken adäquat umzusetzen.

Unterstützung erfährt Dollase in jüngerer Zeit etwa durch Klieme, der auf Basis der Befunde der *DESI-Studie* feststellt, dass „der Englischunterricht in zahlenmäßig größeren Klassen eine geringere Qualität aufweist. Damit wirkt sich die Klassengröße indirekt auf den Kompetenzzuwachs im Hörverständnis aus“ (Klieme, 2006, S. 7). Bezogen auf die Ergebnisse der *DESI-Studie* (DESI-Konsortium, 2008) räumt Köller sogar ein: „Schließlich zeigte sich auch für den Fremdsprachenunterricht, dass seine Qualität und damit verbunden die Lernerfolge erheblich durch die Klassengröße verursacht sind, ein Befundmuster, *das in deutlichem Widerspruch zu den bisher publizierten Befunden zur Rolle der Klassengröße in anderen Fächern steht*“ (Köller, 2008, S. 218, Hervorhebung nicht im Original). Jüngst zogen Bach und Sievert (2018) aus ihrer Studie zur Wirksamkeit der Klassengröße an Grundschulen folgendes Fazit:

Dass ein Reduzieren der Klassengröße zwar teuer, aber generell wenig wirksam sei, wie es in der Debatte um größere oder kleinere Klassen aus der Wissenschaft immer wieder zu hören ist, erscheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen für das Saarland nicht zuzutreffen (2018, S. 471; vgl. dazu aber auch Köller 2018).

Generell ist festzuhalten, dass die Diskussion um die Wirksamkeit der Klassengröße erstaunlich komplex und vielschichtig ist; aber in den letzten Jahren scheint Dollases Position zunehmend empirisch untermauert zu werden (vgl. dazu auch: Brahm 2006, von Saldern (2011, aber auch schon 1998).

Selbst wenn man Dollases theoretisches Modell auch nur für zumindest prüfungswürdig erachtet, bleibt die wichtige Frage, wie die einzelnen Elemente des Kouninschen Klassenmanagementansatzes kausal aufeinander bezogen sind. Schon Kounin hatte – zumindest an einer Stelle seines Werks (1976/2006) –

versucht, abgestützt auf seine korrelativen Studien eine kausale Beziehung zwischen den Techniken des Dabeiseins und der Überlappung plausibel zu machen. So gibt es Hinweise dafür, dass das Dabeisein eine Grundvoraussetzung für das Überlappen ist: Nur eine Lehrkraft, die auch verschiedene an sie gerichtete Anforderungen wahrnehmen kann, kann auf diese überlappend reagieren. „Eine Analyse der Ergebnisse mittels partieller Korrelationen deutet ganz allgemein darauf hin, dass Dabeisein, isoliert betrachtet, stärkere Beziehungen zum Führungserfolg besitzt als Überlappung. Die Korrelation von .62 zwischen Mitarbeit und Dabeisein in Übungen vermindert sich auf .48 (aber immer noch signifikant), wenn die Wirkungen von Überlappung wegfallen. Im Gegensatz dazu sinkt die Korrelation von .46 zwischen Überlappung und Mitarbeit bei den Übungen auf .15 (nicht mehr signifikant), wenn der Beitrag der Allgegenwärtigkeit fehlt“ (Kounin, 1976, S. 98). Das bedeutet aber auch – soweit man solche Schlüsse auf Basis von Korrelationsstudien heuristisch ziehen kann –, dass es einen direkten kausalen Einfluss des Dabeiseins auf die Mitarbeit im Unterricht geben dürfte.

Schon Kounin hatte also nach kausalen Zusammenhängen zwischen den einzelnen, sehr divergenten Elementen des Klassenmanagements gesucht. Diese Suche soll hier auf spekulativ-argumentativer Basis fortgesetzt werden – mit dem Ziel, ein erstes hypothetisches Wirkmodell des Kouninschen Klassenmanagementansatzes zu entwickeln (vgl. Abbildung 1). Dabei wird – Dollase folgend – angenommen, dass die Kouninschen Klassenmanagementtechniken zu einer Reduktion der virtuellen Klassengröße führen, die ihrerseits zu einer Konzentration der Schüler*innen auf das Unterrichtsgeschehen beiträgt, was in der Folge den Unterrichtsertrag verbessert.

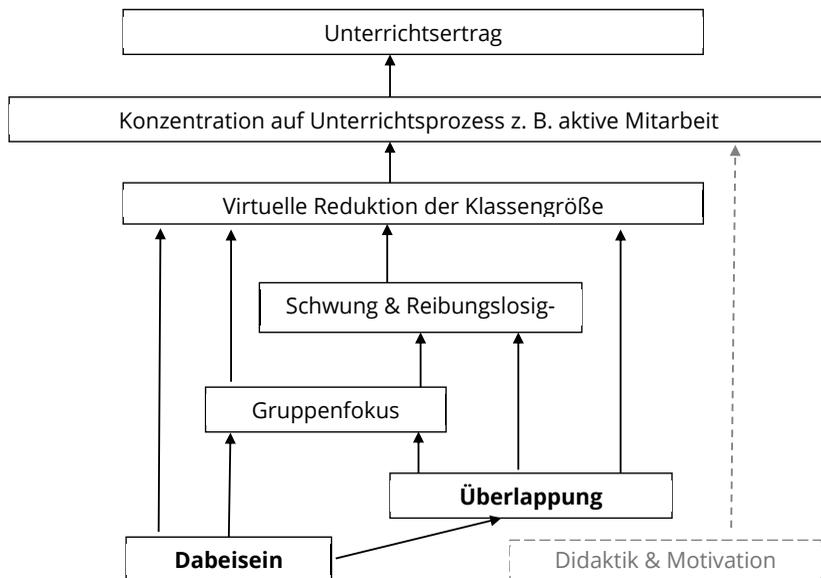


Abbildung 1 Hypothetisches Wirkmodell: Spekulativ-theoretisch angenommene kausale Zusammenhänge zwischen den einzelnen Klassenmanagementtechniken nach Kounin (1976, 2006)

Wenden wir uns zunächst dem Dabeisein zu: Wie gesagt hatte bereits Kounin auf Basis seiner Korrelationsstudien darüber spekuliert, ob diese Techniken einen kausalen Einfluss auf die Überlappung haben. Es erscheint auch sinnvoll, dass Lehrer*innen, die umfassender darüber Bescheid wissen, was alles in der Klasse vor sich geht, häufiger die Notwendigkeit erkennen, Überlappungsaktivitäten umzusetzen.

Andererseits scheinen per se *keine* Gründe dafür erkennbar zu sein, warum das Wissen darüber, was in der Klasse läuft (Dabeisein), auch einen direkten Einfluss auf einen schwungvollen und reibungslosen Unterricht haben sollte beziehungsweise was es dazu beitragen könnte, die typischen Fehler, die in diesem Bereich im Unterrichtsalltag auftauchen können, zu vermeiden. Dahingegen scheint es plausibel, dass ein umfangreiches Wissen darüber, was in der Klasse (zwischen den Schüler*innen) vor sich geht, einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau und Erhalt eines guten Klassenfokus leisten sollte. Grundsätzlich bleibt aber festzuhalten, dass dieses Wirkmodell in Zukunft noch empirisch überprüft und gegebenenfalls im Lichte der Forschungsergebnisse modifiziert werden muss. Die Technik des Überlappens scheint wesentlich dazu beizutragen

gen, den Schwung und die Reibungslosigkeit nicht versiegen zu lassen und einen flüssigen Unterricht sicherzustellen. Gleichzeitig vermag überlappendes Agieren zweifelsohne zur Realisierung des Gruppenfokus beizutragen, was umgekehrt eher nicht der Fall sein dürfte. Dass umgekehrt die Aufrechterhaltung von Schwung und Reibungslosigkeit per se einen Einfluss auf die Realisierung des Gruppenfokus oder auf das Auftreten überlappenden Verhaltens haben könnte, scheint nicht nachvollziehbar.

Umgekehrt kann aber durchaus angenommen werden, dass ein guter Gruppenfokus dazu beitragen kann, Schwung und Reibungslosigkeit zu verbessern, weil dadurch „Leerlauf“ bei den Schüler*innen verhindert wird. Schließlich scheint es auch plausibel, anzunehmen, dass alle fünf Klassenmanagementdimensionen ihrerseits direkt die virtuelle Klassengröße positiv beeinflussen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich nach diesem hypothetischen Wirkmodell mehrere, im Extremfall sogar alle Elemente (die einzelnen Klassenmanagementtechniken nach Kounin) in einer einzigen Lehrer*innenhandlung überschneiden und somit zusammenwirken können. So ist beispielsweise bei einer Überlappungssituation, in der es um eine Störungsreduktion bei gleichzeitig fortgesetztem Unterricht geht, im selben Moment auch ein Fall von Dabeisein gegeben, da die Lehrperson dadurch ja signalisiert, dass sie die (sich anbahnende/vertiefende) Störung erkannt hat. Ähnlich wird durch diese Überlappungshandlung zugleich eine sich ankündigende Unterrichtsunterbrechung vermieden, was eine Maßnahme zur Schwungerhaltung darstellt. Wenn diese Störungsvermeidung oder -reduktion noch durch eine Maßnahme umgesetzt wird, die die gesamte Klasse aktiviert, so wird damit auch gleichzeitig noch der Gruppenfokus realisiert. Kurz: Aufgrund des theoretischen Wirkmodells sind Mehrfachkodierungen bei Beobachtungsstudien durchaus möglich; man kann sich sogar die Frage stellen, ob die Realisierung mehrerer Kouninscher Klassenmanagementtechniken durch eine einzige Verhaltensmaßnahme nicht geradezu als Merkmal qualitativ hochwertigen Unterrichtens gesehen werden kann oder muss. Wie auch immer, für den zu entwickelnden Fragebogen bedeutet dies, dass ihm ein Indexsystem mit der Möglichkeit von Mehrfachzuordnungen bestimmter Lehrer*innenhandlungen zugrunde gelegt werden muss.

Das hier skizzierte, spekulativ-argumentativ gewonnene hypothetische Wirkmodell ließe sich natürlich unter Verwendung des in dieser Arbeit vorgestellten Beobachtungsbogens zum Klassenmanagement grundsätzlich überprüfen und gegebenenfalls optimieren – unabdingbare Voraussetzung dafür ist selbstverständlich, dass das Instrument in seiner vollentwickelten Endform entsprechend gute wissenschaftliche Gütekriterien aufweist.

Im folgenden Kapitel wird eine Auswahl an entwickelten Teilbeobachtungsbögen dargestellt; diese Einschränkung musste aus Platzgründen vorgenommen werden.

5 Teilbeobachtungsbögen zu ausgewählten Kouninschen Klassenmanagementtechniken

In diesem Kapitel werden zunächst alle erarbeiteten Kategorien und Subkategorien (wo vorhanden) übersichtlich aufgelistet (Tabelle 1). Danach wird auf Merkmale zweier (Sub-)Beobachtungsbögen eingegangen; aus Platzgründen musste eine exemplarische Auswahl aus dem insgesamt siebenseitigen Beobachtungsbogen getroffen werden (siehe Anhang nach dem Literaturverzeichnis). Es handelt sich hierbei um die Teilbeobachtungsbögen zu „Dabeisein“ und „Überlappung“ (vgl. 2.2.1 und 2.2.2).

Bei den im Folgenden exemplarisch dargestellten Teilbeobachtungsbögen (vgl. Anhang 1) zu den Verhaltensweisen, die unter den Kategorien Dabeisein und Überlappung subsumiert werden, handelt es sich um erste Entwürfe. Es versteht sich von selbst, dass solche Entwürfe im Lichte erster wissenschaftlich kontrollierter Anwendungen im Feld noch stärker differenziert und erweitert werden müssen. So können beispielsweise noch zusätzliche typische Fehlersituationen gefunden werden, die in den Bögen aufgenommen werden können.

In der vorliegenden Entwurfsform bietet dieser (Teil-)Beobachtungsbogen zunächst eine Überschrift, die die Kategorie (Klassenmanagementtechnik) angibt, auf die sich der jeweilige Beobachtungsbogen bezieht. Sodann wird eine kurze Anleitung für das Ausfüllen der Dimension „Arbeitsformen“ (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Zweierarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsvortrag/-diskussion) geboten. Danach besteht die Möglichkeit, folgende unterrichtsrelevante Merkmale noch vor der eigentlichen Beobachtungserhebung festzuhalten: Schulcode, Lehrer*innencode, (Beobachtungs-)Datum, Uhrzeit (von/bis), Unterrichtseinheit, Unterrichtsfach, Anzahl der Schüler*innen. Schließlich folgen die Einzeldimensionen, geordnet nach Subkategorien; die Items zeigen, dass es sich bei den vorgelegten Teilbeobachtungsbögen um Eventsampling handelt und sie einem Zeichensystem (Döring & Bortz, 2016, S. 327) zugeordnet sind, wobei ausschließlich eine oder mehrere interessierende Verhaltensweisen (und bezüglich der Arbeitsformen auch deren Dauer) registriert werden. Am Ende jeder Subkategorie werden einige Zeilen („Sonstiges“) für zusätzliche Items zur Verfügung gestellt, die sich aus dem situationsspezifischen Beobachtungskontext ergeben.

Tabelle 1 Subbeobachtungsbögen des Beobachtungsbogens

Kategorien (Subbeobachtungsbogen)	Subkategorien
1. Dabeisein	Überblick Objektfehler Zeitfehler
2. Überlappung	-
3. Reibungslosigkeit (negativ: Sprunghaftigkeit)	Reizabhängigkeit/Ablenkung Unvermitteltheit Thematische Inkonsequenz/ Unentschlossenheit Verkürzung
4. Schwung (negativ: Verzögerung)	Überproblematisierung Fragmentierung
5. Gruppen-Fokus	Gruppenmobilisierung Rechenschaftsprinzip Beschäftigungsradius

Anmerkung: Die beiden fett hervorgehobenen (Sub-)Kategorien werden im nächsten Abschnitt ausführlicher behandelt.

Beim Einsatz der Bögen sind Beobachter*innen generell darauf hinzuweisen, dass Mehrfachkodierungen einer einzelnen Handlung der Lehrkraft (zeitgleich) möglich sind. Beobachter*innen sollten in der Vorbereitung auf eine Klassenmanagementbeobachtungsstudie zudem besonders für solche Mehrfachkodierungen einer einzelnen Lehrer*innenhandlung sensibilisiert werden, da davon auszugehen ist, dass solche simultanen Abdeckungen mehrerer Klassenmanagementtechniken durch eine einzige Handlung als Gütekennzeichen besonders kompetenten Klassenführungsunterrichts zu sehen sind.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die mittels dieses vorgestellten Fragebogens erhobenen Daten natürlich auch anhand moderner Analysesoftware bearbeitbar sind (zum Beispiel Videograph von Rimmel, 2004; MAXQDA 2020). Generell hilfreiche Informationen für eine professionelle praktische Durchführung von Videostudien finden sich beispielsweise bei Seidel, Prenzel und Kobarg (2005) sowie bei Jacobs, Hollingsworth und Givvin (2007).

6 Abschließende Bemerkungen

Die Transformation des Kouninschen Klassenmanagementansatzes in einen möglichst niedrig-inferenten Beobachtungsbogen hat sich als komplex und durchaus anspruchsvoll erwiesen. Nichtsdestotrotz liegt mit dieser Arbeit ein erster Entwurf für die Weiterarbeit vor. Selbstverständlich wird jedoch erst der Einsatz des Beobachtungsbogens im Bereich der Lehrer*innenausbildung und in den Bereichen der empirischen Wirksamkeitsforschung zeigen, wie stark der

vorliegende Entwurf dieses Beobachtungsbogens noch weiter modifiziert werden muss, um den Anforderungen der schulischen Praxis, aber insbesondere auch den Gütekriterien der Forschung gerecht werden zu können. Lehrer*innen oder Forscher*innen, die Interesse an diesem Bogen und seiner Optimierung haben, können den gesamten Fragebogen (mit den zusätzlichen Kategorien Reibungslosigkeit, Schwung und Gruppenfokus) – inklusive eines als Einschätzungsskala konzipierten Grobscreeningbogens, der es erlaubt, rasch einen groben Überblick darüber zu gewinnen, bei welchen Klassenmanagementtechniken eine bestimmte Lehrkraft vermehrt Probleme hat – über die Autoren beziehen.

Anmerkung der Autoren: Einige wesentliche Ideen in diesem Artikel wurden im Rahmen des Forschungsprojekts *Der geschärfte Blick*, das von Franz Hofmann gemeinsam mit den beiden Autoren initiiert wurde, diskutiert. Die beiden Autoren danken ihrem Kollegen Franz Hofmann für die vielen wertvollen Hinweise, die sie dabei von ihm erhalten haben.

7 Literatur

- Bach, M. & Sievert, S. (2018). Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen. DWI Wochenbericht 22. Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.584933.de/18-22-1.pdf
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 724–742.
- Brahm, G. (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? *Bildungsforschung*, 3(1), 1–23. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse/>
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guildford.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series, 1. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440066.pdf>
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Everston & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–44). New York: Routledge.
- Brophy, J. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Canter, L. & Canter, L. (2001). *Assertive discipline. Positive behaviour management for today's classroom*. Los Angeles: Canter & Assoc.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3149/pdf/978_3_407_25491_7_1A_D_A.pdf
- Dollase, R. (1992). Virtuelle Verringerung der Gruppengröße als Grundproblem von Erziehung, Unterricht, Ausbildung. In R. Maiwald (Hrsg.), *Erziehen – unterrichten – ausbilden. Pädagogische und didaktische Aufgaben einer humanen Schule* (S. 151–161). Frankfurt: Lang.

- Dollase, R. (1994). Gruppenführung in Kindertageseinrichtungen. In H. Rieder-Aigner (Hrsg.), *Handbuch Kindertageseinrichtungen* (S. 1–22). Berlin: Walhalla.
- Dollase, R. (1995). Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Gruppengröße – eine Interpretation der unterrichtlichen Komplexitätsreduktion. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 131–145.
- Dollase, R. (1998). Spaß am Lernen, Spaß an Beratung. Oder: Warum deutsche Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich schlecht abschneiden. Diktierte Nachschrift eines freien Vortrags, gehalten am 15. Mai 1998 auf der Jubiläumstagung des LiBK NW in Monschau. Verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/friseur/libk/vortrag.htm>
- Dollase, R. (2004). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? (Nachschrift eines freien Vortrags auf der Jahrestagung der katholischen Realschullehrer/innen). Verfügbar unter: http://www.finland.de/dfgnrw/doku/Rainer_Dollase.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of teaching* (pp. 392–432). New York: MacMillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies. Research and practice* (pp. 113–127). Albany: SUNY.
- Emmer, E. T., Everston, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219–231.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1985). *Classroom management for secondary teachers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Everston, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485–498. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.485>
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–79.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., Sanford, J. P. & Worsham, M. E. (1989). *Classroom management for elementary teachers* (Second Ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. & MacSuga-Gage, A. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120.
- Freiberg, H. J. (1999). Beyond Behaviorism. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (pp. 3–20). Boston: Annyn & Bacon.
- Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. (2003). *What successful teachers do: 91 research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer-sche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Lernende Schule*, 17(65), 9–12.

- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Holodynski, M. (1998). Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. *Grundschule*, 30(9), 22–24.
- Hulac, D. M. & Briesch, A. M. (2017). *Evidence-based strategies for effective classroom management*. New York: Guilford.
- Ingenkamp, K. H., Petillon, H. & Weiss, M. (1985). *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim: Beltz.
- Jacobs, J. K., Hollingsworth, H. & Givvin, K. B. (2007) Video-Based Research Made “Easy”: Methodological Lessons Learned from the TIMSS Video Studies. *Field Methods*, 19(3), 284–299. DOI: 10.1177/1525822X07302106
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler DESI-Ergebnisse*. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf
- Kölller, O. (2008). Lehr-Lern-Forschung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 210–222). Göttingen: Hogrefe.
- Kölller, O. (2018) Große Klassen – kleine Leistung? *Schulmanagement: Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, 49(4), 23–24.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H. de, Kuijk, M van & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Reprint, Hrsg.: D. Rost). Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S. & Gump, P. V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool-children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 554–562.
- Kounin, J. S. & Doyle, P. H. (1975). Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 159–164.
- Marzano, R. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora: Mid Continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAXQDA (2020). MAXQDA Release Notes: Release 2020.2.2 (2020-10-28). maxqda.com.
- Nicholls, D. & Houghton, S. (1995). The effects of Canter's assertive discipline program on teacher and student behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 197–210.
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2007). Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagements anhand von Unterrichtsvideographierungen. In D. Lemmer-

- möhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 133–145). Münster: Waxmann.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259–282). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ophardt D., Piwovar V. & Thiel F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KO-DEK). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 133–152). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_8
- Rheinberg, F. & Hoss, J. (1979). Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounins Kategorisierung des Lehrerverhaltens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11(3), 244–249.
- Rimmele, R. (2004). Videograph. Kiel: IPN.
- Römer, J. & Rothland, M. (2015). Klassenführung in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung: Ein kritischer Überblick zur Operationalisierung und empirischen Erfassung. *Empirische Pädagogik*, 29(2), 266–287.
- Rose, L. C. & Gallup, A. M. (2005). The 37th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 41–57.
- Saldern, M. v. (1998). Klassengröße. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 239–242). Weinheim: PVU.
- Saldern, M. v. (2011). *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Norderstett: Books on Demand.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement: Situative Gegebenheiten und Personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülersperspektive* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- 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: Hogrefe.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Kobarg, M. (Eds.) (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN Video Study*. Münster: Waxman.
- Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 30 (4), 237–249.
- Simonsen, B., Fairbanks, S. Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Research and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Simonsen, B., Freeman, J., Kooker, J., Dooley, K., Gambino, A. J., Wilkinson, S., VanLone, J., Walters, S., Byun, S. G., Xu, X., Lupo, K. & Kern, L. (2020). Initial validation of the Classroom Management Observation Tool (CMOT). *School Psychology*, 35(3) 179–192. <https://doi.org/10.1037/spq0000357>
- 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. <https://doi.org/10.2307/1170546>
- Weinert, F. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

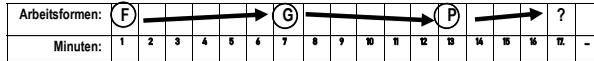
Angang 1 Teilbeobachtungsbögen

Dabeisein: Überblick, O(bjekt)-Fehler, Z(eit)-Fehler

Wann immer eine der unten in einer Zeile angeführten Situationen (neu) auftritt, ist an der/den entsprechenden Zeitstelle/n diese Veränderung zu vermerken mit dem unten stehenden Code der Unterrichtsform. Dieser ist gültig, bis eine neuerliche Änderung eintritt – so ist gleichzeitig die Dauer für das Ereignis unmittelbar ersichtlich.

F...Frontalunterr. E...Einzelarbeit Z...Zweierarbeit G...Gruppenarbeit P...Plenumsvortrag/-diskussion.

z. B. Frontalunterricht (Min1-6) Gruppenunterricht (7-12) Plenum (13-16) ...



Datum: _____ Zeit: ___ - ___ Lehrercode: _____ Schulcode: _____ UE: _____ Fach: _____ Anzahl der SS: _____

Sub- K	Die Lehrkraft (L) ...	Arbeitsformen:			...	49	50
		Minute:	1	2				3
ÜBERBLICK	blickt durch <u>die gesamte Klasse</u> .						
	schaut sofort an die Stelle in der Klasse, wo es <u>laut</u> geworden ist.						
	schaut sofort zu der Stelle in der Klasse, wo SS <u>schwätzen</u> .						
	schaut sofort zu der Stelle in der Klasse, wo SS <u>streiten</u> .						
	<u>geht</u> durch die Klasse und schaut dabei, ob die SS z. B. <u>mitschreiben, die Arbeitsaufträge erledigen</u> etc.						
	geht sehr schnell an die Stelle in der Klasse, wo es <u>laut</u> geworden ist.						
	geht sehr schnell an die Stelle, wo SS <u>schwätzen</u> .						
	geht sehr schnell an die Stelle, wo SS <u>streiten</u> , ohne den Vortrag abzubrechen.						
	<u>spricht</u> SS sofort kurz an, wenn SS längere Zeit <u>aus dem Fenster schauen</u> .						
	spricht SS sofort kurz an, sobald sie bemerkt, dass sie <u>schwätzen</u> .						
	spricht SS sofort kurz an, sobald sie bemerkt, dass <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgegangen wird.						
spricht streitende SS an, <u>ohne einen davon als Urheber des Streits zu bezeichnen</u> .							
<u>bemerkt</u> <u>unterrichtsfremde Tätigkeiten</u> von SS sehr schnell.							
stellt sehr schnell eine <u>Frage an SS</u> , um abzuklären, ob sie noch am Unterricht teilnehmen.							
Sonstiges:							
O - FEHLER	<u>identifiziert</u> einen (oder mehrere) <u>falsche SS</u> als Quelle <u>störender Lautstärke</u> .						
	identifiziert einen (oder mehrere) falsche SS als <u>Streitverursacher</u> .						
	beschuldigt einen (oder mehrere) SS irrtümlich, dass sie <u>unaufmerksam</u> sind.						
	beschuldigt einen (oder mehrere) SS irrtümlich, dass sie <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgehen.						
Sonstiges:							
Z - FEHLER	<u>spricht</u> erst <u>sehr (zu) spät</u> <u>schwätzende</u> SS (oder S) an.						
	spricht erst sehr (zu) spät <u>streitende</u> SS an.						
	spricht erst sehr (zu) spät <u>unaufmerksame</u> SS (oder S) an.						
	spricht erst sehr (zu) spät SS (oder S) auf ihre <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> an.						
Sonstiges:							

Überlappung

Wann immer eine der unten in einer Zeile angeführten Situationen (neu) auftritt, ist an der/den entsprechenden Zeitstelle/n diese Veränderung zu vermerken mit dem unten stehenden Code der Unterrichtsform. Dieser ist gültig, bis eine neuerliche Änderung eintritt – so ist gleichzeitig die Dauer für das Ereignis unmittelbar ersichtlich.

F...Frontalunterricht. E...Einzelarbeit Z...Zweierarbeit G...Gruppenarbeit P...Plenumsvortrag/-diskussion.

z. B. Frontalunterricht (Min1-6) Gruppenunterricht (7-12) Plenum (13-16) ...

Arbeitsformen:	(F)	→	(G)	→	(P)	→	?											
Minuten:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	-

Datum: _____ Zeit: _ - _ Lehrercode: ___ Schulcode: ___ UE: ___ Fach: ___ Anzahl der SS: _____

Arbeitsformen:	Minute:				49	50
	1	2	3	...		
Während die Lehrkraft (L) unterrichtet, ...						
scha ut sie zu <u>schwätzenden</u> SS.						
scha u t sie zu <u>streitenden</u> SS.						
scha u t sie zu SS, die <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgehen.						
scha u t sie zu <u>unaufmerksamen</u> (tagträumenden, „schlafenden“, ein Game spielenden etc.) SS.						
beweg t sie sich an den Ort, an dem SS <u>schwätzen</u> .						
beweg t sie sich an den Ort, an dem SS <u>streiten</u> .						
beweg t sie sich an den Ort, an dem SS <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgehen.						
beweg t sie sich an den Ort, an dem SS <u>unaufmerksam</u> sind (z. B. tagträumen, „schlafen“, ein Game spielen).						
spricht sie <u>schwätzende</u> SS an.						
spricht sie <u>streitende</u> SS an.						
spricht sie SS an, die <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgehen.						
spricht sie <u>unaufmerksame</u> (tagträumende, „schlafende“, Game spielende, etc.) SS kurz an.						
teilt sie SS, die <u>schwätzen</u> , nonverbal (z. B. Mimik, Gestik) mit, dass sie weiß, was sie tun.						
teilt sie SS, die <u>streiten</u> , nonverbal (z. B. Mimik, Gestik) mit, dass sie weiß, was sie tun.						
teilt sie SS, die <u>unterrichtsfremden Tätigkeiten</u> nachgehen, nonverbal (z. B. Mimik, Gestik) mit, dass sie weiß, was sie tun.						
ist sie in der Lage , ein <u>technisches</u> Problem (z. B. Overheadprojektor, Videoanlage, Beamer etc.) zu lösen.						
ist sie in der Lage, fehlende <u>Kreide</u> zu besorgen (indem z. B. kurz nebenher ein S beauftragt wird, diese zu holen).						
ist sie in der Lage, nebenher ins <u>Klassenbuch</u> zu schreiben.						
ist sie in der Lage, eine <u>unterrichtsferne S-Frage</u> kurz zu beantworten oder auf später zu verschieben.						
ist sie in der Lage, die Frage eines <u>eintretenden klassenfremden S</u> kurz zu betreuen, ohne den Unterricht zu unterbrechen.						
Sonstiges:						
Sonstiges:						

Marlene Kneidinger und Gerda Hagenauer

Schüler*innenemotionen und Cooperatives Offenes Lernen

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, die Emotionen von Schüler*innen, deren Kontroll- und Wertkognitionen sowie die wahrgenommene Bedürfnisunterstützung beim Offenen Lernen (COOL: Cooperatives Offenes Lernen) auf Basis der theoretischen Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie und der Kontroll-Wert-Theorie zu untersuchen. Hierzu wurden 97 Gymnasialschüler*innen eines Schulzweigs mit hohem Anteil an COOL sowie eines alternativen Zweigs schriftlich befragt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Emotionen der Schüler*innen in COOL-Lernumgebungen überwiegend positiver waren als jene der Vergleichsgruppe. Dieses Bild zeigte sich auch für die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen als Indikator für die Kontrollkognition und das Interesse als Indikator für die Wertkognition. Zudem zeigte sich erwartungskonform, dass positive Emotionen und auch Kontroll- und Wertkognitionen durch die wahrgenommene Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie die Unterstützung der sozialen Eingebundenheit im Unterricht erklärt werden können. Implikationen für die Gestaltung emotionsgünstiger Lehr-Lern-Umgebungen werden abgeleitet.

Schlagwörter: Schüler*innenemotionen, Selbstbestimmungstheorie, Kontroll-Wert-Theorie, offene Lernumgebungen, psychologische Grundbedürfnisse

Abstract: The present study aimed to investigate students' emotions, control- and value cognitions and the perceived support of their basic psychological needs in Cooperative Open Learning settings (COOL) relying on Self-Determination Theory and Control-Value Theory. Ninety-seven secondary students who attended either Cooperative Open Learning classes or conventional learning classes participated in the study and answered a questionnaire. The results demonstrate that the emotional pattern of students in Cooperative Open Learning classes was more positive than in traditional ones. The same can be said for students' self-efficacy (as an indicator of control cognition) and interest (as an indicator of value cognition), which were higher in the COOL classes. Additionally and as expected, the findings showed a significant link between students' perceptions in terms of a need-supportive social environment and their positive emotions and control-value cognitions. Implications in order to design emotionally sound learning environments are proposed.

Keywords: Student emotions; Self-Determination Theory; Control-Value Theory; open learning situations; basic psychological needs

1 Einleitung

Die Förderung positiver Emotionen beim Lernen stellt ein zentrales Ziel von Bildungsprozessen dar. Darüber hinaus begünstigen positive Emotionen sowohl kognitive Prozesse, die für Lernen und Leistung von Bedeutung sind (Edlinger & Hascher, 2008; Gläser-Zikuda & Schuster, 2005), als auch das Wohlbefinden der Schüler*innen und deren Haltung zum Lebenslangen Lernen (z. B. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Ausschlaggebend für die Entstehung von Emotionen sind Lernerfahrungen, die – neben individuellen Schüler*innenmerkmalen – maßgeblich von der sozialen Umwelt geprägt sind (Pekrun, 2006). Folglich kann durch die Unterrichtsgestaltung Einfluss auf das Emotionserleben von Schüler*innen genommen werden (Astleitner, 2004; Pekrun, 2006). In diesem Beitrag stehen offene Lernumgebungen und deren Zusammenhang mit Schüler*innenemotionen im Fokus. Offene Lernumgebungen weisen zahlreiche Merkmale auf (zum Beispiel hohe Individualisierung, Autonomiegewährung), von denen angenommen werden kann, dass sie positive Emotionen begünstigen (Gläser-Zikuda & Schuster, 2005). Konkret wird das Setting des Cooperativen Offenen Lernens näher untersucht – eine Lernumgebung, die darauf abzielt, das selbstregulierte kooperative Lernen der Schüler*innen zu fördern.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lern- und Leistungsemotionen in der Schule

Klassenzimmer sind Räume, in denen Schüler*innen miteinander agieren, unterschiedlichen Zielen nachgehen und tagtäglich mehrfach Rückmeldung über Erfolge und Misserfolge erhalten. Diese vielgestaltige Sozialumwelt geht mit einem vielfältigen emotionalen Erleben auf Schüler*innenseite einher (Frenzel & Stephens, 2017).

Werden die Einflussmöglichkeiten von Emotionen für das Lern- und Leistungsverhalten von Schüler*innen genauer betrachtet, so wird positiven, also als angenehm erlebten Emotionen (zum Beispiel Freude und Stolz), eine überwiegend positive Wirkungsweise in Lern- und Leistungssituationen zugeschrieben. Sie erhöhen beispielsweise das Engagement beim Lernen und die individuelle Aufmerksamkeitsdauer (Abele-Brehm & Gendolla, 2000). Zudem unterstützen sie anspruchsvolles, kreatives und selbstreguliertes Lernen (Fiedler & Beier, 2014). Negative – das heißt als unangenehm erlebte – Emotionen (zum Beispiel Ärger, Angst und Scham) gelten häufig als Hindernis, Anstrengungen in einem

Bereich fortzusetzen (Hascher, 2004), stehen in engem Zusammenhang mit aufgabenirrelevantem Denken und reduzieren Flow-Erlebnisse (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Allerdings ist nicht nur die Valenz (positiv oder negativ) von Emotionen ausschlaggebend, sondern auch deren Aktivierungsdimension. So kann Angst beispielsweise nicht nur lähmen, sondern auch zu besseren Leistungen motivieren, während Hoffnungslosigkeit als deaktivierende Emotion meist demotiviert. Ebenso kann Ärger als aktivierende negative Emotion durchaus auch positive Funktionen im Hinblick auf das Lernen haben (Pekrun, 2006). Zudem können intensiv erlebte Emotionen – unabhängig davon, in welcher Valenz diese vorliegen – zu Aufmerksamkeitsdefiziten führen (Abele, 1996). Aufgrund ihrer zahlreichen Wirkungsweisen sowie der hohen Prävalenz im schulischen Alltag (Hascher, 2004) nehmen Emotionen für den Erwerb von Kompetenzen eine Schlüsselfunktion ein (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Inwiefern die Gestaltung von Lernumgebungen beziehungsweise das Agieren der Lehrperson eine Rolle in der Entstehung von Emotionen bei Schüler*innen spielt, kann anhand unterschiedlicher theoretischer Ansätze (zum Beispiel FEASP-Ansatz; Astleitner, 2000) erklärt werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Selbstbestimmungstheorie (SDT; Deci & Ryan, 2000) und die Kontroll-Wert-Theorie (KWT; Pekrun, 2006) herangezogen, die in ihren Grundannahmen Überschneidungen aufweisen und sich wechselseitig ergänzen. So gehen beide Theorien davon aus, dass Motivation und positives emotionales Erleben durch erlebte Kontrolle (KWT) beziehungsweise Kompetenzerleben (SDT) und den wahrgenommenen Wert einer Handlung (KWT) respektive Autonomieerleben (SDT) bestimmt werden. Die SDT betont zudem die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit für die Schüler*innenmotivation und -emotion. Während die KWT das Emotionserleben vor allem auf Basis einer Reihe von Kognitionen (den sogenannten „appraisals“) erklärt, postuliert die SDT, dass menschliche Motivation und letztendlich menschliches Handeln aus (nicht) erfüllten physiologischen und psychologischen Bedürfnissen resultiert (Deci & Ryan, 1993).

Der Fokus des vorliegenden Artikels ist auf die grundlegenden *psychologischen* Bedürfnisse gerichtet, die als bedeutsam für das emotionale Erleben von Schüler*innen gelten. Nach der SDT sind das Erleben von *Kompetenz*, das Empfinden von *Autonomie* und das Erfahren von *sozialer Eingebundenheit* für die Entstehung eines positiven Emotionserlebens beziehungsweise intrinsischer Motivation unabdingbar (Deci & Ryan, 2000). Hintergrund dieses Zusammenhangs ist, dass Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des Selbst entspricht, beeinträchtigend auf die Effektivität des Lernens wirkt und dadurch die Entwicklung des Selbst behindert (Deci & Ryan, 1993). Lernumgebungen, die zur

Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse beitragen, wirken sich folglich förderlich auf die Schüler*innenmotivation und deren emotionales Erleben aus.

Sowohl die kognitive Bewertung einer Situation (KWT als sozial-kognitive Theorie; Pekrun, 2006) als auch die Erfüllung der psychologischen Bedürfnisse (SDT) hängen unter anderem von der Gestaltung der (Lern-)Umwelt ab. Es ist zu erwarten, dass eine Sozialumwelt, die die grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt, hohe Kontroll- und Wertkognitionen und in der Folge positive Emotionen begünstigt. Ob schulische Situationen als (nicht) kontrollierbar wahrgenommen werden, ist stark von der Gestaltung schulischer Lernumgebungen abhängig. Liegen beispielsweise offen-strukturierte Lernumgebungen vor, nehmen Schüler*innen Aufgabenschwierigkeiten eher als angemessen wahr. Wenn sie zudem eine adäquate Unterstützung erhalten, trägt dies zu hohen Kontrollüberzeugungen und letztendlich zu einer Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses bei (Astleitner, 2004; Deci & Ryan, 1993). Ebenso kann der Wert, der schulischen Situationen zugeschrieben wird, durch das Agieren der Lehrperson beeinflusst werden (Frenzel & Stephens, 2017).

Als zusammenfassende Argumentation gilt folgende: Es ist anzunehmen, dass positive Emotionen bei Schüler*innen gefördert werden, wenn Autonomieerleben im Unterricht ermöglicht wird. Selbstbestimmte und schüler*innenorientierte Unterrichtsformen, wie zum Beispiel Cooperative Offene Lernumgebungen, gewinnen dadurch an Bedeutung (Fuchs, 2020).

2.2 Cooperatives Offenes Lernen (COOL)

Offene Lernumgebungen vereinen zahlreiche Merkmale, die als günstig für die Förderung eines positiven Emotionserlebens bei Schüler*innen einzustufen sind (Fuchs, 2020). Ziel offen gestalteter Lernumgebungen ist es, Lernende zu Mündigkeit, Selbstständigkeit und (Eigen-)Verantwortung zu erziehen (Neuhaus-Siemon, 1996). Offenes Lernen wird von zahlreichen Autor*innen auf unterschiedliche Art und Weise definiert. Während Wallrabenstein (1994) Offenen Unterricht als Sammlung unterschiedlicher Reformansätze sieht, gilt laut Neuhaus-Siemon (1996, S. 19) jeder Unterricht als offen, der von Interessen, Fähigkeiten und Wünschen der Lernenden bestimmt wird. Peschel (2003, S. 78) betrachtet offene Lernumgebungen als eine Freigabe von Sozialform, Raum und Zeit, innerhalb deren Schüler*innen entlang eines offenen Lehrplans an selbst gewählten Inhalten sowie Methoden arbeiten. Eine einheitliche Definition liegt bis dato nicht vor (Bohl & Kucharz, 2010). Als entscheidendes Krite-

rium dafür, ob Lernumgebungen als *offen* bezeichnet werden dürfen, kann jedoch der Grad an Mit- und Selbstbestimmung durch die Schüler*innen dienen. Je mehr Entscheidungen bezüglich den Fragen, *wer was wann mit wem und wie* lernen will, von den Schüler*innen selbst getroffen werden, als umso offener können Lernumgebungen bezeichnet werden (Neuhaus-Siemon, 1996). Auch sind Merkmalskataloge für die Bestimmung des Grads an Offenheit von Lernumgebungen vorhanden (Jürgens, 2004; Markus, 2019). Diese Merkmale sind mit den Kriterien, die Unterrichtsumgebungen aufweisen müssen, um positive Emotionen bei Schüler*innen zu fördern, nahezu ident (Hattie & Zierer, 2018; Lipowsky, 2002). Beispielsweise gelten ein gut strukturierter Unterricht, die Klarheit von Instruktionen und Arbeitsaufgaben, ein Angebot an Wahlmöglichkeiten, qualitativ hochwertiges Lernmaterial, Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit und -bewertung der Schüler*innen, individualnormiertes Feedback sowie kooperative Interaktionen zwischen den Mitschüler*innen für das Auftreten von Autonomie- und Kompetenzerleben bei den Lernenden beziehungsweise deren Gefühl sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) und hoher Kontroll- und Wertkognitionen (Pekrun, 2006) als unabdingbar, wodurch wiederum positive Emotionen gefördert und negative reduziert werden können (Astleitner, 2000). Empirisch wurde unter anderem von Rathunde und Csikszentmihalyi (2005) festgestellt, dass offene Lernumgebungen im Allgemeinen mit einem positiveren Emotionserleben, mehr Flow sowie intrinsischer Motivation bei den Schüler*innen einhergehen als herkömmliche Lernsettings.

Eine besondere Form Offenen Unterrichts stellt das *Cooperative Offene Lernen* (COOL) dar, das im Jahr 1996 von Georg Neuhauser und Helga Wittwer ins Leben gerufen wurde (im Überblick siehe www.cooltrainers.at). COOL steht für mehr Kooperation, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit im Rahmen des Offenen Lernens in den Sekundarstufen I und II. Grundlage für die Entstehung dieser besonderen Lernform waren reformpädagogische Strömungen des 20. Jahrhunderts (BMBWF, 2008). Insbesondere der Dalton-Plan von Helen Parkhurst (1922) wurde zur Entwicklung des COOL-Unterrichts als pädagogische Grundlage herangezogen. Im Dalton-Plan steht die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers*der Schülerin im Zentrum und es wird die Umsetzung einer differenzierten Pädagogik postuliert, die auf den Grundpfeilern Freiheit, Verantwortung und Sozialität beruht. Es ist anzunehmen, dass sich die im Dalton-Plan festgehaltenen und in der Folge auch im COOL-Unterricht aufgegriffenen Prinzipien der Autonomie, Verantwortung/Selbsttätigkeit und Zusammenarbeit begünstigend auf die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse und folglich das emotionale Erleben der Schüler*innen auswirken.

Als Schulversuch in Steyr gestartet, verbreitete sich COOL innerhalb weniger Jahre in Schulen in ganz Österreich (BMBWF, 2019). Ein zentrales Merkmal von

COOL ist die Kooperation der gesamten am COOL-Unterricht teilnehmenden Lehrer*innenschaft sowie die veränderte Rolle als Lehrperson: Lehrer*innen agieren als Coaches beziehungsweise Begleiter*innen und weniger als Vermittler*innen. Schüler*innen arbeiten im Rahmen von COOL anhand sogenannter *Assignments* (= Arbeitsaufträge). Ihnen steht frei, *wann*, *wie* und *wo* sie diese erledigen, solange sie fristgerecht abgegeben werden. Zudem wird fächerübergreifend gearbeitet. Qualitätskriterien des COOL-Unterrichts sind permanente Evaluation und Reflexion sowie regelmäßig stattfindende COOL-Klassenräte, -Parlamente und -Elternabende (BMBWF, 2019; Wittwer, 2008).

Am Akademischen Gymnasium Salzburg – jene Schule, an der die vorliegende Untersuchung stattgefunden hat – gibt es seit dem Jahr 2016 in den ersten vier Jahrgangsstufen einen *COOL-Schulzweig*, in dem viele Unterrichtsfächer nach dem COOL-Prinzip unterrichtet werden; welche Schulfächer das sind, ändert sich von Jahr zu Jahr. Zu Beginn der Woche holen sich die Schüler*innen die für sie erstellten Arbeitsaufträge – je nach Unterrichtsfach in unterschiedlichen Farben – in ihrem persönlichen Fach ab. Diese werden dann im Rahmen eines Wochenplans individuell, kooperativ und selbstorganisiert bearbeitet. In jeder COOL-Einheit wird von den Lernenden selbst bestimmt, an welchem Arbeitsauftrag sie arbeiten, wobei es stets sowohl Basis- als auch Bonusaufgaben gibt. Der individuell angemessene Schwierigkeitsgrad kann beziehungsweise soll auf diese Art und Weise selbst gewählt werden (Kobler-Viertlmayer et al., 2018). Laut den Lehrpersonen des Akademischen Gymnasiums erfolgt durch das Arbeiten in COOL-Lernumgebungen eine Steigerung fachlicher, sozialer sowie organisatorischer Kompetenzen der Schüler*innen. Auch eine Intensivierung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sei durch den engeren sozialen Kontakt mit den Lernenden während der Unterrichtseinheiten möglich (Gregor, 2020).

2.3 Die vorliegende Studie: Zielsetzung und Hypothesen

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Evaluationsstudie, die vom Direktor des Akademischen Gymnasiums in Auftrag gegeben wurde. Sie ist als Längsschnittstudie konzipiert, die aus zwei Messzeitpunkten besteht – in diesem Beitrag werden die Ergebnisse der ersten Messung berichtet. Es werden zwei zentrale Zielsetzungen verfolgt:

Zum einen soll überprüft werden, inwieweit sich Schüler*innen des COOL-Schwerpunkts von einer Vergleichsgruppe, die aus Schüler*innen des humanistischen Schwerpunkts besteht, in ihrem Emotionserleben, den Kontroll- und Wertkognitionen und der wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung unter-

scheiden. Auf Basis der theoretischen Vorannahmen wird erwartet, dass offene Lernumgebungen eine positive Bewertung der Sozialumwelt und folglich positive Emotionen begünstigen. Daher wird angenommen, dass die wahrgenommene Bedürfnisunterstützung ebenso wie die Kontroll- und Wertkognitionen sowie die Emotionen in den COOL-Klassen positiver ausgeprägt sind.

Zum anderen wird getestet, inwieweit die wahrgenommene Bedürfniserfüllung hinsichtlich Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit die Kontroll- und Wertkognitionen sowie Emotionen der Schüler*innen erklären kann. Es wird erwartet, dass die Kognitionen und Emotionen positiver ausgeprägt sind, wenn eine hohe wahrgenommene Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse vorliegt. Diese Hypothese wird isoliert für Schüler*innen des COOL-Schwerpunkts und des humanistischen Schwerpunkts analysiert, da angenommen werden kann, dass durch die unterschiedliche Ausgestaltung der Sozialumwelt auch unterschiedliche Akzentuierungen in der Bedeutung des jeweiligen Grundbedürfnisses zum Tragen kommen.

3 Methode

3.1 Stichprobe

An der Studie, die im März 2020 unter standardisierten Bedingungen durch eine geschulte Testleiterin in der Schulklasse durchgeführt wurde, partizipierten 53 Schüler*innen ($n = 29_{6. \text{ Schulstufe}}; n = 24_{7. \text{ Schulstufe}}$; 54,6 %), die den COOL-Schwerpunkt besuchten, und 44 Schüler*innen (45,4 %), die als Schulzweig den humanistischen Schwerpunkt wählten ($n = 27_{6. \text{ Schulstufe}}; n = 17_{7. \text{ Schulstufe}}$). Beide Schulstufen wurden bewusst gewählt, da Schüler*innen der 6. Schulstufe bereits 1,5 Schuljahre und Schüler*innen der siebten Schulstufe bereits 2,5 Schuljahre Erfahrung mit dem COOL-Lernen aufweisen konnten und somit eine ausreichende Zeit dem „Treatment“ ausgesetzt waren, um Anfangseffekte (zum Beispiel Aufregung etc.) zu minimieren. Schüler*innen in der fünften Stufe wurden nicht in die Untersuchung einbezogen, da sie noch zu wenig Erfahrung mit Offenem Lernen haben, um dieses beurteilen zu können. Schüler*innen aus der achten Schulstufe würden für spätere Messzeitpunkte nicht mehr zur Verfügung stehen. Die Schüler*innen des humanistischen Zweigs (Vergleichsgruppe) bekamen keine COOL-Formate angeboten.

Bei der Erhebung fehlten zwei Schüler*innen des COOL-Zweigs. Das mittlere Alter der Schüler*innen lag bei 12,09 Jahren ($SD = 0,77$) im COOL-Schwerpunkt und bei 12,35 Jahren ($SD = 0,82$) im humanistischen Schwerpunkt (HUM21). Von den Schüler*innen im COOL-Schwerpunkt waren 34 weiblich (64,2 %) und 19 männlich (35,8 %). Im humanistischen Zweig war das Geschlechterverhältnis

ähnlich ($n = 28/66.7\%$ weiblich und $n = 14/33.3\%$ männlich; zwei fehlende Antworten).

3.2 Instrumente

Die Schüler*innen des COOL-Schwerpunkts bezogen sich in der Beantwortung der Items auf das Lernen in den COOL-Fächern, während die Schüler*innen der Vergleichsgruppe des humanistischen Schwerpunkts die Items bezogen auf den Unterricht generell einschätzten. Die Itemformulierung variierte folglich zwischen „*Im COOL-Unterricht ...*“ versus „*Im Unterricht ...*“. Ein Vergleich zwischen den COOL-Fächern, die auf Basis des Cooperativen Offenen Unterrichts unterrichtet werden, und dem „regulären“ Klassenunterricht wurde auf diese Weise ermöglicht. Folgende Skalen wurden zur Messung der Merkmale eingesetzt. Die angeführten Beispielimts sind aus dem Fragebogen für den COOL-Unterricht entnommen:

Emotionen: Die Emotionen der Schüler*innen beim Lernen wurden mithilfe des „Achievement Emotions Questionnaire – Mathematics“ (AEQ-M; Pekrun et al., 2007) gemessen, wobei die Skalen – wie bereits in vorangegangenen Studien (z. B. Riffert, Hagenauer, Kriegseisen & Strahl, 2020) – in gekürzter Version eingesetzt wurden (siehe Tabelle 1; Antwortoptionen von 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau).

Tabelle 1 Messung der Emotionen beim Lernen

Emotion	Itemanzahl	Beispielimt	Cronbachs α
Freude	3	Ich freue mich auf den COOL-Unterricht.	.82
Stolz	3	Ich bin auf meine Leistung in den COOL-Einheiten stolz.	.65
Ärger	4	Im COOL-Unterricht bin ich genervt.	.60
Angst	4	Wenn ich an den COOL-Unterricht denke, bin ich beunruhigt.	.62
Scham	4	Wenn ich bei den COOL-Arbeitsaufgaben etwas nicht verstehe, möchte ich es niemandem erzählen, weil ich mich schäme.	.71
Hoffnungslosigkeit	5	Ich würde während der Bearbeitung der COOL-Aufträge am liebsten aufgeben.	.77
Langeweile	5	Vor Langeweile schalte ich im COOL-Unterricht ab.	.92

Als Indikator für die Kontrollkognition wurde die *Selbstwirksamkeit* der Schüler*innen auf Basis von sechs Items erfasst (zum Beispiel „Die Lösung von COOL-Arbeitsaufträgen gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe“; Cronbachs $\alpha = .70$; Schwarzer & Jerusalem, 1999; 1 = stimmt nicht; 4 = stimmt genau).

Als Indikator für die Wertkognitionen wurde das *Interesse* der Schüler*innen (vier Items; zum Beispiel: „Ich würde gerne noch mehr COOL-Unterricht haben“; Cronbachs $\alpha = .60$; Daniels, 2008) herangezogen. Ebenso wurde in beiden Gruppen gemessen, welchen Wert man dem selbstständigen Arbeiten zuschreibt (fünf Items; Utility Value; zum Beispiel: „Das Einüben des selbstständigen Arbeitens in den COOL-Einheiten wird mir in meinem Leben noch weiterhelfen“; Cronbachs $\alpha = .76$; Gaspard et al., 2014; 1 = stimme gar nicht zu; 4 = stimme genau zu).

Um die wahrgenommene *Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse* zu messen, wurden vier Skalen eingesetzt. Es wurde zum einen auf die in der PISA-Studie 2006 eingesetzte Skala zur wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung zurückgegriffen, die zwischen den Facetten *wahrgenommene Autonomieunterstützung* (drei Items; zum Beispiel: „Im COOL-Unterricht werden wir ermuntert, uns selbst zu überlegen, wie man bei den Arbeitsaufgaben am besten vorgeht“; Cronbachs $\alpha = .50$), *wahrgenommene Kompetenzunterstützung* (drei Items; zum Beispiel „Im COOL-Unterricht werden mir anspruchsvolle Aufgaben zugetraut“; Cronbachs $\alpha = .68$) und *wahrgenommene soziale Eingebundenheit* (drei Items; zum Beispiel: „Im COOL-Unterricht habe ich den Eindruck, dass mich die Lehrpersonen wahrnehmen“; Cronbachs $\alpha = .74$) unterscheidet (Frey et al., 2009). Zusätzlich wurde eine Skala zur Messung der *sozialen Eingebundenheit durch die Mitschüler*innen in der Klasse* herangezogen (vier Items; zum Beispiel: „Ich fühle mich von den anderen in der Klasse verstanden und akzeptiert“; Cronbachs $\alpha = .88$; Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005; 1 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistik

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen getrennt für die COOL- und die Vergleichsgruppe abgetragen.¹ Die Mittelwerte der positiven Emotionen, der Kontroll- und Wertkognitionen und der

¹ Die Datenanalyse wurde im Statistikprogramm SPSS durchgeführt. Fehlende Werte wurden nicht ersetzt, da diese sehr gering waren ($< n = 2$ pro Variable).

wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Unterricht sind in der COOL-Gruppe im Allgemeinen höher ausgeprägt als in der Vergleichsgruppe, während die negativen Emotionen geringer eingeschätzt werden. Die teststatistische Überprüfung dieser Unterschiede zwischen den Gruppen erfolgt in Abschnitt 4.2.

Wie erwartet korrelieren Stolz und Freude positiv, während sie auf mittlerem Niveau negativ mit den negativen Emotionen zusammenhängen, mit Ausnahme von Scham. Ebenso zeigen sich positive Korrelationen zwischen den positiven Emotionen und den Kontroll- und Wertkognitionen sowie der wahrgenommenen Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse. Der reverse Zusammenhang ist bei den negativen Emotionen festzustellen.

Tabelle 2 Interkorrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
(1)	–	.65***	-.51***	-.33*	-.10	-.48**	-.67***	.53***	.76***	.48**	.69***	.53***	.41**	.37**
(2)	.61***	–	-.47***	-.19	-.01	-.45**	-.51***	.66***	.43**	.21	.38**	.44**	.52***	.37**
(3)	-.53***	-.28	–	.53***	.28*	.64***	.63***	-.58***	-.46**	-.27	-.43**	-.47***	-.41**	-.41**
(4)	-.60***	-.33*	.49**	–	.45**	.71***	.32*	-.49***	-.23	-.03	-.34*	-.42**	-.28*	-.43**
(5)	-.28	-.15	.33*	.56***	–	.60	.21	-.27*	.06	.07	-.19	-.41**	-.15	-.46***
(6)	-.60***	-.55***	.53***	.74***	.40**	–	.59***	-.56***	-.23	-.10	-.46***	-.49***	-.37**	-.60***
(7)	-.61***	-.39**	.70***	.47**	.41*	.64**	–	-.50***	-.53***	-.49***	-.51***	-.54**	-.36*	-.46**
(8)	.63***	.40**	-.64***	-.50**	-.37*	-.55***	-.65	–	.45**	.28*	.51***	.67***	.48**	.56***
(9)	.73***	.42**	-.52***	-.36*	-.07	-.37*	-.56***	.53***	–	.51***	.60***	.36**	.34*	.20
(10)	.43**	.20	-.23	-.15	-.02	-.30	-.39**	.38*	.38*	–	.57***	.44**	.38**	.09
(11)	.50**	.51***	-.49**	-.31*	-.10	-.34	-.38*	.33*	.54***	.25	–	.64***	.52***	.46***
(12)	.54***	.53***	-.64***	-.34*	-.09	-.46**	-.48**	.55***	.51***	.26	.62***	–	.58***	.62***
(13)	.58***	.71***	-.43**	-.43**	-.15	-.63***	-.46**	.37*	.31*	.22	.43**	.48**	–	.33*
(14)	.32*	.49**	-.38*	-.30	-.14	-.52***	-.44**	.47**	.27	.35*	.14	.41**	.44**	–
M(COOL)	3.63	3.94	1.81	1.64	1.62	1.61	1.50	3.22	3.24	3.60	3.35	3.43	2.71	3.39
SD(COOL)	0.66	0.88	0.70	0.55	0.74	0.70	0.71	0.42	0.71	0.46	0.60	0.44	0.83	0.59
M(HUM)	2.95	3.68	2.09	2.24	2.27	2.27	2.06	2.89	2.81	3.43	3.07	3.13	2.85	3.32
SD(HUM)	1.01	0.85	0.82	0.89	0.91	0.84	1.16	0.44	0.65	0.57	0.54	0.59	0.78	0.67

Anmerkungen: (1) Freude, (2) Stolz, (3) Ärger, (4) Angst, (5) Scham, (6) Hoffungslosigkeit, (7) Langeweile, (8) Selbstwirksamkeit, (9) Interesse, (10) Utility Value, (11) Autonomieunterstützung, (12) Kompetenzunterstützung, (13) Soziale Eingebundenheit LP, (14) Soziale Eingebundenheit Klasse. Korrelationskoeffizienten (Pearson) oberhalb der Diagonale: COOL-Gruppe; unterhalb der Diagonale: Vergleichsgruppe; LP = Lehrpersonen; KL = Klasse; COOL = Cooperatives Offenes Lernen; HUM = Humanistischer Schwerpunkt; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

4.2 Unterschiede: COOL- und HUM-Schwerpunkt

Um Unterschiede im emotionalen Erleben, in den Kontroll- und Wertkognitionen sowie in der wahrgenommenen Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse zwischen der COOL-Gruppe und der Vergleichsgruppe zu testen, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Zur Kontrolle der Alpha-Fehler-Kumulierung wurde die Bonferroni-Holm-Korrektur verwendet (Hemmerich, 2016). Die p -Werte wurden im Zuge dieser Anpassung für die individuellen Merkmale und für die Umweltmerkmale getrennt adjustiert; die Bonferroni-Holm-Korrektur wurde folglich zweimal durchgeführt. Berichtet werden die korrigierten p -Werte. Zusätzlich wird die Effektstärke auf Basis von Cohens d angegeben.¹

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen des COOL-Schwerpunkts von einem höheren Erleben von Freude ($t(94) = 3.96, p = .001, d = 0.80$) und einem geringeren Erleben von Hoffnungslosigkeit ($t(95) = -4.19, p = .001, d = 0.84$), Angst ($t(95) = -4.15, p = .001, d = 0.80$), Scham ($t(95) = -3.86, p = .002, d = 0.78$) und Langeweile ($t(95) = -2.81, p = .017, d = 0.58$) berichten. Zudem sind die Selbstwirksamkeit ($t(95) = 3.77, p = .002, d = .077$) und das Interesse ($t(95) = 3.11, p = .012, d = 0.64$) stärker ausgeprägt. Keine signifikanten Unterschiede lassen sich für die Emotionen Stolz ($d = 0.30$) und Ärger ($d = 0.36$) sowie für die Wertkognition „Utility Value“; ($d = 0.33$) ($p > .05$) erkennen (siehe Abbildung 1 und 2).

Betrachtet man die wahrgenommene Unterstützung in der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse, so schätzen die Schüler*innen der COOL-Klassen die wahrgenommene Kompetenzunterstützung ($t(95) = 2.96, p = .016, d = 0.59$) höher ein als die Schüler*innen der Vergleichsgruppe (HUM). Auch die Autonomieunterstützung wird mit einem Effekt von $d = 0.48$ von den COOL-Schüler*innen als höher bewertet; allerdings wird das Signifikanzniveau nach der Bonferroni-Holm Korrektur knapp nicht erreicht ($t(95) = 2.36, p = .06$; nicht adjustiertes $p = .02$). Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich für die wahrgenommene soziale Eingebundenheit zur Lehrkraft ($d = 0.17$) und zu den Mitschüler*innen der Klasse ($d = 0.11$) ($p > .05$) (siehe Abbildung 3).

¹ Die Grenzen zur Interpretation der Effektstärke beruhen auf der Klassifikation von Cohen (1988): $d = 0.20$: kleiner Effekt; $d = 0.50$: mittlerer Effekt; $d = 0.80$: großer Effekt.

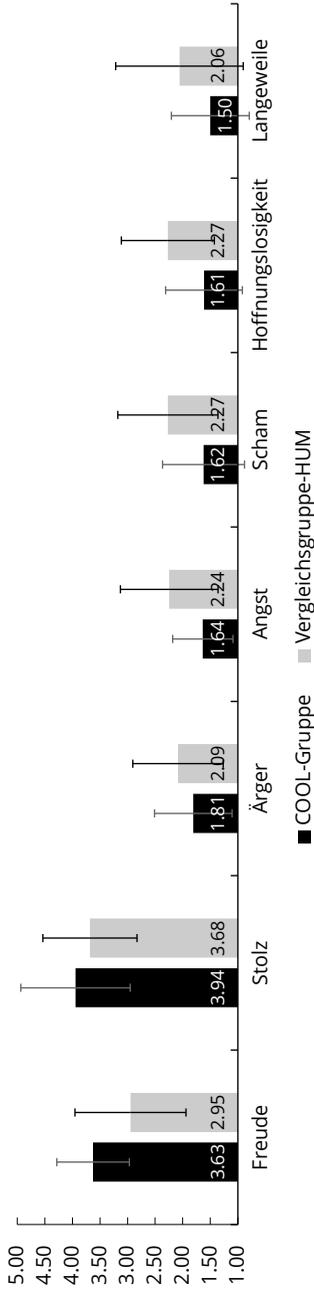


Abbildung 1 Emotionen in der COOL-Gruppe versus in der Vergleichsgruppe des humanistischen Schwerpunkts

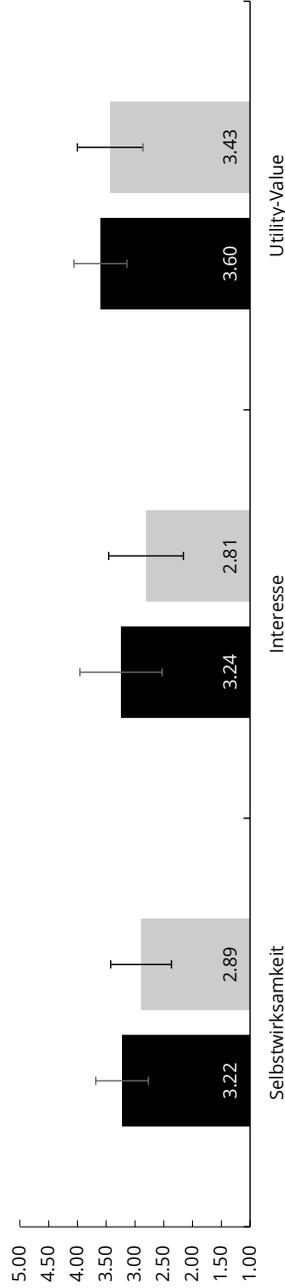


Abbildung 2 Kontroll- und Wertkognitionen in der COOL-Gruppe versus in der Vergleichsgruppe des humanistischen Schwerpunkts

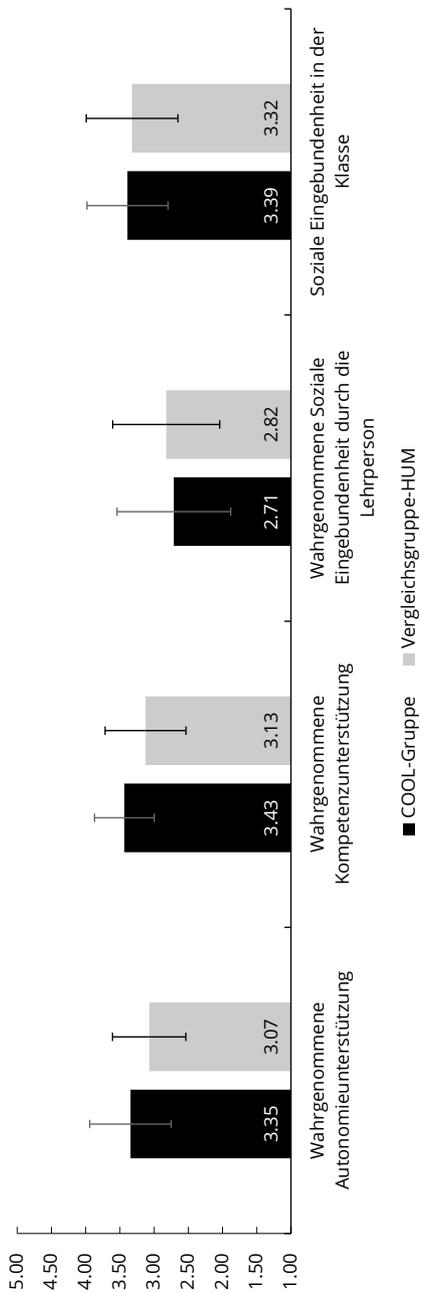


Abbildung 3 Wahrgenommene Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse in der COOL-Gruppe versus in der Vergleichsgruppe des humanistischen Schwerpunkts

4.3 Erklärung von Emotionen sowie Kontroll- und Wertkognitionen durch die wahrgenommene Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse

Um den Effekt der wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung (UVen) auf die Emotionen und Kontroll-Wert-Kognitionen (AVen) zu messen, wurden multiple Regressionen getrennt für beide Gruppen berechnet. Ein gemeinsames Modell konnte nicht berechnet werden, da die Stichprobengröße zu klein ist und die AVen zu stark korrelieren. Auf Multikollinearität unter den UVen wurde getestet. Die Toleranzwerte waren deutlich über dem kritischen Wert von 0.1 (Range: 0.48 bis 0.73) und die VIF-Werte deutlich unter dem kritischen Wert von 10 (Range: 1.37 bis 2.09).

Mit Blick auf die abhängigen Variablen ergeben sich bedeutsame Unterschiede in deren Erklärung durch die UVen in den beiden Gruppen:

Die erlebten Emotionen und die Wertkognitionen der Schüler*innen sind in der COOL-Gruppe besonders stark an die wahrgenommene Autonomieunterstützung gebunden: So erklärt sich ein substanzieller Varianzanteil am Freudeerleben, am Langweileerleben, am Interesse und am Utility Value durch diesen Faktor. In der Kontrollgruppe fällt auf, dass insbesondere das Ärgererleben von der wahrgenommenen Kompetenzunterstützung abhängt. Die wahrgenommene soziale Eingebundenheit zur Lehrkraft beeinflusst dahingegen die Hoffnungslosigkeit negativ. Diese Zusammenhänge zeigen sich in der COOL-Gruppe nicht. Stolz ist in beiden Gruppen wesentlich an die Beziehung zur Lehrkraft gebunden, wobei der Effekt in der Gruppe des humanistischen Schwerpunkts besonders stark ist. Schamerleben ist dahingehend an die Beziehung zu den Klassenkamerad*innen geknüpft, wobei der Effekt vor allem für die COOL-Schüler*innen hoch ist. Die Wertkognition „Utility Value“ weist reverse Effekte in den beiden Gruppen auf: Während in der COOL-Gruppe die Bedeutung, die man dem selbstständigen Lernen zuschreibt, mit abnehmender sozialer Eingebundenheit steigt, zeigt sich in den humanistischen Klassen eine positivere Haltung gegenüber dem selbstständigen Lernen, je besser die soziale Eingebundenheit in der Klasse wahrgenommen wird (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3 Ergebnisse der multiplen Regressionen

		COOL-Gruppe (n = 52)			HUM-Gruppe (n = 42)		
		B	SE	η^2	B	SE	η^2
Freude	Aut	0.64***	0.15	.27	0.48	0.32	.06
	Komp	0.22	0.25	.02	0.35	0.29	.04
	Soz.E. LP	0.02	0.11	.00	0.45	0.29	.04
	Soz.E. KL	0.00	0.15	.00	0.06	0.22	.00
	R^2_{korr}			.44			.41
Stolz	Aut	0.05	0.24	.00	0.38	0.23	.07
	Komp	0.16	0.39	.00	0.08	0.21	.00
	Soz.E. LP	0.43*	0.16	.13	0.52**	0.14	.27
	Soz.E. KL	0.26	0.23	.03	0.29 ⁺	0.16	.08
	R^2_{korr}			.27			.55
Ärger	Aut	-0.16	0.19	.02	-0.02	0.24	.00
	Komp	-0.23	0.31	.01	-0.72**	0.22	.23
	Soz.E. LP	-0.15	0.13	.03	-0.16	0.14	.03
	Soz.E. KL	-0.23	0.19	.03	-0.10	0.16	.01
	R^2_{korr}		0.23				.43
Angst	Aut	-0.08	0.16	.01	-0.25	0.33	.02
	Komp	-0.22	0.26	.02	-0.09	0.31	.00
	Soz.E. LP	-0.03	0.11	.00	-0.32	0.20	.06
	Soz.E. KL	-0.24	0.15	.05	-0.18	0.23	.02
	R^2_{korr}		0.16				.14
Scham	Aut	0.19	0.21	.02	-0.23	0.38	.01
	Komp	-0.59 ⁺	0.34	.06	0.11	0.25	.00
	Soz.E. LP	0.08	0.14	.01	-0.08	0.23	.00
	Soz.E. KL	-0.44*	0.20	.09	-0.17	0.26	.01
	R^2_{korr}			.20			.07
Hoffnungs- losigkeit	Aut	-0.18	0.18	.02	-0.08	0.26	.00
	Komp	-0.07	0.28	.00	-0.15	0.24	.01
	Soz.E. LP	-0.09	0.12	.01	-0.47**	0.16	.19
	Soz.E. KL	-0.54**	0.17	.18	-0.35 ⁺	0.18	.09
	R^2_{korr}			.36			.43
Langeweile	Aut	-0.48*	0.18	.13	-0.10	0.38	.00
	Komp	-0.33	0.29	.03	-0.48	0.35	.05
	Soz.E. LP	0.02	0.12	.00	-0.35	0.23	.06
	Soz.E. KL	-0.19	0.17	.02	-0.37	0.26	.05
	R^2_{korr}			.36			.29
Selbstwirk- samkeit	Aut	0.06	0.10	.01	-0.02	0.15	.00
	Komp	0.39*	0.16	.12	0.31*	0.14	.12
	Soz.E. LP	0.06	0.07	.02	0.03	0.09	.00
	Soz.E. KL	0.16 ⁺	0.10	.06	0.18 ⁺	0.10	.08
	R^2_{korr}			.46			.31

Interesse	Aut	0.74***	0.19	.25	0.48*	0.22	.12
	Komp	0.00	0.30	.00	0.25	0.20	.04
	Soz.E. LP	0.04	0.13	.00	-0.02	0.13	.00
	Soz.E. KL	-0.12	0.17	.01	0.13	0.15	.02
	R^2_{korr}			.31			.30
Utility Value	Aut	0.39**	0.11	.20	0.28	0.22	.04
	Komp	0.32 ⁺	0.18	.06	-0.01	0.21	.00
	Soz.E. LP	0.03	0.08	.00	-0.02	0.14	.00
	Soz.E. KL	-0.27*	0.11	.12	0.29 ⁺	0.15	.09
	R^2_{korr}			.37			.09

Anmerkungen: Dargestellt sind unstandardisierte Koeffizienten; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$, ⁺ $p < .10$

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, inwiefern sich Schüler*innen in Cooperativen offenen Lehr-Lern-Umgebungen von Schüler*innen in „klassischen“ Lehr-Lern-Settings hinsichtlich ihrer Emotionen, Kognitionen und der wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung unterscheiden. Ebenso wurde der Zusammenhang zwischen wahrgenommener Bedürfnisunterstützung und erlebten Emotionen und Kognitionen im Unterricht überprüft. Die Ergebnisse sind weitgehend hypothesenkonform: Wie bereits von Deci und Ryan (2000) im Rahmen der SDT postuliert, weisen Lernende in offenen Lernumgebungen ein deutlich positiver geprägtes Emotionserleben auf als Schüler*innen in „herkömmlichen“ Unterrichtssettings. Auch ihre Kontroll- und Wertüberzeugungen sind insgesamt positiver. Es kann folglich angenommen werden, dass die Unterschiede unter anderem durch die spezifischen, autonomiefördernden Merkmale offener Lernumgebungen (siehe z. B. Markus, 2019) mitbedingt wurden. Selektionseffekte können jedoch nicht ausgeschlossen werden, das heißt, allfällige Unterschiede könnten teilweise auch aufgrund einer spezifischen Eingangsselektion zu den Schulschwerpunkten zustande gekommen sein. Die Effektstärken sind allerdings zum Teil beachtlich, weshalb vorsichtig der Schluss gezogen werden kann, dass die Art der Unterrichtsgestaltung – in diesem Fall das Cooperative Offene Lernen – mitverantwortlich für das positivere Emotionserleben der Schüler*innen ist.

Des Weiteren zeigten die Ergebnisse erwartungskonform, dass die wahrgenommene Bedürfnisunterstützung auch zu einem positiveren Emotionserleben und positiveren Kontroll- und Wertkognitionen führt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Bedeutung der einzelnen Grundbedürfnisse für die Emotionen und Kognitionen in den beiden Gruppen zum Teil unterscheidet. Auffällig ist der hohe Stellenwert der wahrgenommenen sozialen

Eingebundenheit zur Lehrperson in der Vergleichsgruppe für das Emotionserleben der Schüler*innen. Dieser Faktor ist zwar auch in der COOL-Gruppe zentral; allerdings ist der Effekt hier insgesamt etwas schwächer ausgeprägt, während die Bedeutung der wahrgenommenen Autonomieunterstützung zur Erklärung der Emotionen in der COOL-Gruppe im Vergleich höher ist. Grundbedürfnisse scheinen sich folglich in ihrer Stärke unterschiedlich zu akzentuieren, je nachdem, welche Lernumgebung den Schüler*innen als Angebot vorliegt. Die weniger starke Bedeutung der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit durch die Lehrkraft in der COOL-Umgebung kann mit dem veränderten Beziehungsverhältnis begründet werden: Während sich Lehrer*innen als Coaches in Cooperativen offenen Lernumgebungen zurücknehmen, ist die Rolle der Mitschüler*innen zentral – gegenseitige Unterstützung und Kooperation sind gefragt (Wittwer, 2008). Generell ist das Sozialklima in offenen Unterrichtsumgebungen von großer Bedeutung. Bereits Holodynski (2004) sowie Bieg und Mittag (2010) hielten fest, dass Lernende, die sich in ihre Klasse weniger sozial eingebunden fühlen, häufiger Scham und Hoffnungslosigkeit verspüren, da sie im Fall von Misserfolgen weniger Unterstützung erfahren. Dieser Zusammenhang kann anhand der vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden.

Interessant ist auch, dass Schüler*innen in der COOL-Klasse dann von einem hohen Wert im selbstständigen Lernen berichten, wenn die wahrgenommene soziale Eingebundenheit in der Klasse eher gering ist. Woran das liegt, kann im Moment nicht abschließend beantwortet werden. Es könnte sein, dass anteilmäßig viele Schüler*innen im COOL-Schwerpunkt sind, die sich (auch) relativ unabhängig von der Qualität der Sozialbeziehungen motivieren können. So konnten Hoferichter und Raufelder (2014) zeigen, dass es neben den Schüler*innen, die sich vor allem über die Qualität der Beziehungen zu den Peers für das Lernen motivieren, auch Lernende gibt, die sich über die Qualität der Beziehung zur Lehrperson motivieren – und schließlich auch solche, die keiner der beiden Bezugsgruppen eine vordergründige Bedeutung für ihre Lernmotivation zuschreiben. Eine weitere Vermutung ist, dass Schüler*innen, die weniger gut sozial in der Klasse eingebunden sind, ihren Selbstwert durch eine Überkompensation in der Wertzuschreibung für das Offene Lernen schützen. Weitere Studien sind notwendig, um diese ersten Hypothesen weiter zu untersuchen.

In der Interpretation der Ergebnisse müssen die Limitationen der Studie mitbedacht werden. Wie bereits angeführt, handelt es sich um einen Querschnitt, der keine kausalen Aussagen zulässt. Zudem müssen mögliche Verzerrungen, die durch die Selektivität der Stichprobe zustande gekommen sind, berücksichtigt werden. Es ist nicht auszuschließen, dass sich Schüler*innen, die den

COOL-Zweig gewählt haben, von den Schüler*innen, die den humanistischen Zweig gewählt haben, in einigen Merkmalen unterscheiden. Statistisch festgestellte Gruppenunterschiede können folglich sowohl auf das Treatment als auch Teile davon auf mögliche Populationsunterschiede zurückzuführen sein. Diesem möglichen Selektionseffekt kann mit den vorliegenden Daten nicht nachgegangen werden. Längsschnittdaten, die nach dem zweiten Messzeitpunkt durchgeführt werden, lassen jedoch Veränderungsaussagen zu, die auch die Frage nach Ursache und Wirkung differenzierter beantworten lassen. Im Hinblick auf die Messgenauigkeit muss auf einige eher geringe Cronbachs-Alpha-Werte hingewiesen werden (insbesondere die Variable wahrgenommene Autonomieunterstützung betreffend). Des Weiteren sei erwähnt, dass aufgrund ökonomischer Überlegungen die Schüler*innenemotionen mithilfe gekürzter Skalen gemessen wurden.

6 Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie zählt zu den bisher wenigen Erhebungen, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Effekte des Cooperativen Offenen Lernens im Hinblick auf das emotionale Erleben von Schüler*innen zu untersuchen. Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass die Gestaltung von Lernumgebungen mit dem emotionalen Erleben von Schüler*innen in einer wichtigen Verbindung steht. Die Relevanz der sozialen (Lehr-Lern)-Umwelt für das Erleben von Schüler*innen sollte deshalb in der praktischen Gestaltung von Lernsettings und der Beziehungsgestaltung mit sowie zwischen Schüler*innen berücksichtigt und entsprechend genutzt werden. Auf diese Art und Weise kann es gelingen, zu beeinflussen, mit welchen Emotionen der Schulalltag der Lernenden gefärbt ist und wie sie Themen im Unterricht wahr- und aufnehmen. Letztendlich kann angenommen werden, dass diese Erfahrungen die Haltungen der Lernenden zum lebenslangen Lernen und deren Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Auf Basis der Ergebnisse kann empfohlen werden, den Schüler*innen Freiraum in ihrem Handeln beim Lernen zu ermöglichen und sie kreativ, selbstständig und kooperativ arbeiten zu lassen.

7 Literatur

- Abele-Brehm, A. E. & Gendolla, G. H. (2000). Motivation und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 297–305). Weinheim: Beltz.
- Abele, A. (1996). Zum Einfluss positiver und negativer Stimmung auf die kognitive Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 91–111). Weinheim: Beltz.

- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: the FEASP-approach. *In-structional Science*, 28(3), 169–198.
- Astleitner, H. (2004). Emotion und Unterricht. Grundlagen emotionaler Unterrichtsgestal-tung. *Pädagogische Impulse*, 92(4), 12–14.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2010). Selbstbestimmte Lernmotivation. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 188–198). Weinheim: Juventa.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Wei-terentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Qualitäts-kriterien für Zertifizierung und Rezertifizierung von COOL-Partnerschulen und COOL-Im-pulsschulen gültig ab dem Schuljahr 2019/20*. Wien: CSM.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2008). *COOL. Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen*. Wien: CSM.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Fiedler, K. & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 36–55). New York: Taylor & Francis.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 16–77). Paderborn: Schöningh.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2009). *PISA 2006. Skalenhandbuch. Dokumentation der Er-hebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Fuchs, M. (2020). *Das Emotionserleben von Schüler*innen in Offenen Lernumgebungen*. Masterarbeit. Universität Salzburg.
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreiber, B., Häfner, I., Trautwein, U. & Nagengast, B. (2014). More value through greater differentiation: Gender differences in value be-liefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663–677.
- Gläser-Zikuda, M. & Schuster, H. (2005). How do students feel in open and direct instruc-tion? A study with mixed methods. In L. Gürtler, M. Kiegelmann & G. L. Huber (Hrsg.), *Areas of Qualitative Psychology – Special Focus on Design* (S. 143–162). Tübingen: Huber.
- Gregor, G. (2020). *Lehrerüberzeugungen zu Offenen Lernumgebungen. Eine qualitative Inter-viewstudie zum COOL-Schwerpunkt am Akademischen Gymnasium Salzburg* (unveröf-fentlichte Masterarbeit). Universität Salzburg.
- Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des α -Niveaus*. Abgerufen von <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>.

- Hoferichter, F. & Raufelder, D. (2014). Ein Modell inter-individueller Unterschiede sozio-motivationaler Beziehungen von Sekundarschülern mit ihren Peers und Lehrern. In C. Tillack, J. Fetzter & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht* (S. 170–200). Immenhausen: Prolog.
- Holodynski, M. (2004). Die Entwicklung von Emotion und Ausdruck. *Vom biologischen zum kulturellen Erbe. ZIF-Mitteilungen*, 11–27.
- Jürgens, E. (2004). *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage* (6. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Kobler-Viertlmayer, C., Langer, B., Mühlbacher, M., Reitböck, S., Schlager, E. & Sponer, E. (2018). *Portfolio: Entwicklungsprojekt: COOL-Einführung am Akademischen Gymnasium Salzburg: Lehrgang 2016–2018* (unveröffentlichter Zertifizierungsantrag). Akademisches Gymnasium Salzburg.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Markus, S. (2019). *Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Sekundarstufe. Effekte der Öffnung von Unterricht auf Lern- und Leistungsempfindungen* (unveröffentlichte Dissertation). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Neuhaus-Siemon, E. (1996). Reformpädagogik und offener Unterricht. Reformpädagogische Modelle als Vorbilder für die heutige Grundschule? *Grundschule*, 28(6), 19–24.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on The Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company. Verfügbar unter <https://archive.org/details/educationontheda028244mbp/page/n6/mode/2up>.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T. & A. C. Frenzel (2007). *Achievement emotions questionnaire – mathematics (AEQ-M). German Version User's Manual*. Munich: University of Munich. Department of Psychology.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Hrsg.), *Beyond coping. Meeting goals visions and challenges* (S. 149–173). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Conclusions and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Handbook of emotions and education* (S. 659–675). New York: Routledge.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation: Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsforschung. Band 13*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371.
- Riffert, F., Hagenauer, G., Kriegseisen, J. & Strahl, A. (2020). On the impact of learning cycle teaching in Austrian high school students' emotions, academic self-concept, cognition and behavior. *Research in Science Education*. Online Advance Publication. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09918-w>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Wallrabenstein, W. (1994). *Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wittwer, H. (2008). Neue LehrerInnen-Rolle. Von EinzelkämpferInnen zu Teamplayern. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) *COOL. Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen* (S. 11–13). Wien: CSM.

Florian H. Müller, Irina Andreitz, Verena Novak-Geiger, Elisabeth Swatek, Martin Wieser und Andreas Vohns[†]

Innere Differenzierung und Lernmotivation im MINT-Unterricht

Zusammenfassung: Es ist weiterhin wenig darüber bekannt, inwiefern Maßnahmen der Inneren Differenzierung (ID) im Unterricht mit affektiv-motivationalen Aspekten des Lernens von Schüler*innen einhergehen. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie „arrangierte“ und „anlassbezogene“ Maßnahmen der Inneren Differenzierung im MINT-Unterricht die Qualität der Lernmotivation erklären können. Zudem wird untersucht, ob die Unterstützung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung, die nach der Selbstbestimmungstheorie (SDT; Ryan & Deci, 2017) grundlegend für die autonome Motivation sind, den Zusammenhang zwischen ID und Lernmotivation mediiieren. Die Stichprobe umfasst 1 320 Schüler*innen der Sekundarstufe I und II, die über ihren Unterricht und ihr Erleben in einem MINT-Fach berichteten. Die Ergebnisse von Strukturgleichungsmodellen veranschaulichen, dass die wahrgenommene anlassbezogene ID höher mit der autonomen Lernmotivation korreliert, als dies bei arrangierten ID der Fall ist. Arrangierte Maßnahmen der ID sind zudem mit kontrollierter Lernmotivation assoziiert. Die Basic Needs mediiieren den Zusammenhang zwischen ID und introjizierter, identifizierter und intrinsischer Regulation beim Lernen substantziell.

Schlagwörter: Selbstbestimmungstheorie, Innere Differenzierung, MINT-Unterricht, Lernmotivation

Abstract: Little is still known about the extent to which measures of differentiated instruction in the classroom are associated with affective-motivational aspects of student learning. This paper explores how "arranged" and "occasion-based" measures of differentiated instruction in STEM instruction can explain the quality of learning motivation. In addition, it examines whether support for basic psychological needs for autonomy, competence, and social relatedness, which are fundamental to autonomous motivation according to Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017), mediate the relationship between differentiated instruction and learning motivation. The sample includes 1 320 junior and senior high school students who reported on their learning and experience in a STEM subject. Structural equation model results demonstrate that perceived occasion-based differentiated instruction correlates higher with autonomous learning motivation than does arranged differentiated instruction. Arranged measures of differentiated instruction are also associated with controlled learning motivation. Basic needs substantially mediate the relationship between differentiated instruction and introjected, identified and intrinsic regulation.

Keywords: Self-determination theory, internal differentiation, STEM education, learning motivation

1 Einleitung

Die zunehmende Heterogenität der Lernvoraussetzungen sowie die voranschreitende Inklusion machen Maßnahmen der Inneren Differenzierung¹ (ID) im schulischen Unterricht unerlässlich (Altrichter et al., 2009). So werden in Ausführungen über Unterrichtsqualität „individuelles Fördern“ (Meyer, 2004), die „Passung“ zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und gestellten Lernaufgaben (vgl. Helmke, 2017) oder die „Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse und die Voraussetzungen der Schüler*innen“ (Lipowsky, 2007, S. 29) als Qualitätsmerkmale von Unterricht genannt (siehe auch Praetorius et al., 2018).

Für die Lehrer*innen ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen weiterhin eine der größten Herausforderungen ihres professionellen Handelns und wird nicht selten als Erschwernis ihrer Berufstätigkeit wahrgenommen (vgl. Altrichter et al., 2009; Baumert & Lehmann, 1997). Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass Lehrpersonen den größten Fortbildungsbedarf beim Thema „Unterrichten von Schüler*innen mit spezifischen Bedürfnissen“ (OECD, 2009; Suchan et al., 2009) und hierbei insbesondere bezüglich „Individualisierung und Differenzierung“ sehen (siehe zusammenfassend Müller et al., 2019).

Der empirische Kenntnisstand zur Inneren Differenzierung hat sich entsprechend den vermehrten Forschungsbemühungen in den letzten beiden Dekaden verbessert. Die zuständigen wissenschaftlichen Disziplinen haben neben konzeptionellen Arbeiten zur ID und praxisrelevanten Abhandlungen für die Profession vor allem Studien vorgelegt, die Outcomes von Innerer Differenzierung untersuchten (zusammenfassend etwa bei Gehrre & Nusser, 2020). Hinsichtlich der Outcomes wurden insbesondere kognitive Leistungen, das (fachliche) Selbstkonzept, überfachliche Ziele wie Klassenklima oder das subjektive Befinden sowie weitere affektiv-motivationale Merkmale untersucht. Zusammenfassend kann bereits an dieser Stelle resümiert werden, dass 1. das Konzept der Inneren Differenzierung in den Studien sehr unterschiedlich operationalisiert wird und dies die Vergleichbarkeit der Befunde etwa im Rahmen von Metaanalysen erschwert, 2. die Beziehung zwischen ID und kognitiven Leis-

† Diesen Artikel widmen wir unserem Kollegen Prof. Dr. Andreas Vohns, der im Januar 2021 verstorben ist.

¹ Der Begriff „Innere Differenzierung“ (ID) wird hier synonym mit dem Begriff „Binnendifferenzierung“ verwendet. Zur Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten in der Literatur siehe Kapitel 2 in diesem Beitrag (vgl. auch Altrichter et al., 2009 oder Gehrre & Nusser, 2020).

tungsmerkmalen insgesamt eher gering ist und 3. höhere Effekte der ID bezüglich überfachlicher Ziele gefunden wurden (vgl. z. B. Gehrler & Nusser, 2020; Lou et al., 1996; Scheerens, 2000). Allerdings ist immer noch wenig darüber bekannt, inwiefern Maßnahmen der Inneren Differenzierung im Unterricht mit affektiv-motivationalen Aspekten des Lernens von Schüler*innen verbunden sind. Zudem ist die Befundlage als durchaus heterogen einzuschätzen (Selig, 2015).

Offene Fragen, die sich daraus ergeben, sind beispielsweise folgende:

Motivieren Maßnahmen der Inneren Differenzierung die Schüler*innen zum nachhaltigen Lernen, oder empfinden sie solche Maßnahmen unter Umständen auch als einschränkend und wenig nachvollziehbar? Gelingt es durch die ID, die individuelle Passung der Anforderungen und Rückmeldungen so zu gestalten, dass sich die Schüler*innen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt fühlen, sich als selbstbestimmt wahrnehmen und infolgedessen ihre intrinsische Motivation gefördert wird?

Die hier vorliegende Studie greift solche Fragen auf und untersucht, wie Maßnahmen der ID im Unterricht mit Qualität und Quantität der Lernmotivation der Schüler*innen zusammenhängen. Dabei wird auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) zurückgegriffen, die sich als funktionale Theorie für die Analyse von Bedingungen, Prozessen und Effekten der Lernmotivation – insbesondere im Bildungsbereich – bewährt hat.

2 Innere Differenzierung und Motivation

2.1 Das Konzept der Inneren Differenzierung

Man spricht dann von Innerer Differenzierung (auch Binnendifferenzierung genannt), wenn in einer heterogenen Klasse Maßnahmen ergriffen werden, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen (siehe z. B. Bönsch, 2012). Schüler*innen können demnach idealerweise „gemäß ihrem unterschiedlichen Lerntempo, ihren eigenen Interessen, kognitiven Fähigkeiten oder Leistungen unterschiedliche Arten und Mengen von Lernmaterialien, Aufgabenstellungen und Zwischenlernziele erhalten“ (Gehrler & Nusser, 2020, S. 168–169). Demzufolge kann eine Differenzierung nach Methoden und Medien beziehungsweise nach Kompetenzen und Inhalten stattfinden. Das Ziel von ID-Maßnahmen besteht darin, Schüler*innen möglichst passgenau zu fördern und zu fordern, damit weder eine Unter- noch eine Überforderung entsteht und sich positive Effekte auf die Kompetenz-

wicklung, auf das Selbstkonzept oder auf die Lernmotivation und die lernfördernden Emotionen einstellen. Solche Ziele verfolgen auch verwandte Unterrichtskonzepte, die sich konzeptionell nur schwer voneinander differenzieren lassen, wie offener Unterricht, adaptiver Unterricht oder etwa Individualisierung (zur Diskussion der Konzepte siehe Altrichter et al., 2009 oder Bohlet al., 2012 oder Rauin, 1987).

Insgesamt betrachtet scheinen Ausmaß und Qualität der ID im deutschsprachigen Raum eher unterentwickelt (z. B. Altrichter et al., 2009; Lankes, 2004; zusammenfassend Gehrer & Nusser, 2020). Mit Blick auf die Situation in Österreich fassen Altrichter und Kolleg*innen (2009, S. 348) zusammen, dass im Gegensatz zu den Maßnahmen, die Inhalte, Lernmaterialien oder Hausaufgaben systematisch differenzieren, vielfältige kleinere Formen des Eingehens auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu finden sind (vgl. auch Mayr, 2001; Mayr et al., 2012). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Anwendung von ID-Maßnahmen in der Sekundarstufe in höheren Klassen weniger wahrgenommen wird, als dies zu Beginn der Sekundarstufe der Fall ist (z. B. Eder, 2007; Gehrer & Nusser, 2020), und es deutliche Unterschiede im Ausmaß der ID je nach Schultyp gibt (z. B. Müller, 2010).

Um diese Befunde einordnen und bewerten zu können, ist es relevant, die Frage zu beantworten, inwiefern mit Maßnahmen der ID lernrelevante Outcomes einhergehen. Aus diesem Grund werden im Folgenden exemplarisch einige Befunde zu Effekten auf die Lernleistung und die Lernmotivation berichtet.

2.2 Innere Differenzierung und Lernmotivation

Insgesamt finden sich geringe, punktuelle oder keine Effekte von ID beziehungsweise verwandten Konzepten auf kognitive Leistungen (z. B. Gehrer & Nusser, 2020; Hattie, 2009, 2013; Lipowsky, 2002; Lipowsky & Lotz, 2015; Lou et al., 1996; Bohl et al., 2012; Scheerens, 2000; Schneider & Ludwig, 2012). Sichtet man etwa die Hattie-Studie (2013) nach Unterrichtsaspekten, die Maßnahmen der ID beinhalten, findet man fast durchgehend geringe Effektstärken bezüglich der Lernleistung (Individualisierung: $d = .23$, Integration/Inklusion: $d = .28$, Freiarbeit: $d = .04$, Offene Lehr- und Lernformen: $d = .01$, „Different Teaching for boys and girls“: $d = .12$).

Für nichtleistungsbezogene Kriterien, die beispielsweise in der Hattie-Studie nicht berücksichtigt wurden, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass bei sozialen Lernzielen, Einstellungen, Kooperation, Kreativität oder Selbstständigkeit (vgl. Altrichter et al., 2009) der Unterricht, bei dem Maßnahmen der ID realisiert werden, jenem ohne derartige Maßnahmen leicht überlegen ist.

Deutlich weniger Studien finden sich zum Zusammenhang von ID und Lernmotivation der Schüler*innen. Dies ist insofern überraschend, als in Konzepten der ID zum einen die Berücksichtigung individueller Interessen betont wird und zum anderen aus motivationstheoretischer Sicht Aspekte eines binnendifferenzierten Unterrichts (wie etwa individuelles Feedback oder Freiheitsgrade) die Qualität der Lernmotivation begünstigen sollten. Selig (2015) berichtet beispielsweise von positiven Zusammenhängen zwischen ID und intrinsischer Lernmotivation und negativen Korrelationen zur extrinsischen Lernmotivation sowie zur Amotivation. Auch in einer Interventionsstudie konnte nachgewiesen werden, dass Maßnahmen der ID, kombiniert mit kooperativen Lernformen, die intrinsische Motivation erhöhen (Flaherty & Hackler, 2010). In einigen Studien (z. B. Selig, 2015) konnten zudem geringe bis moderate positive Korrelationen zwischen ID und positiven Emotionen im Unterricht gefunden werden.

Demgegenüber gibt es aber auch Hinweise in einer Metaanalyse, dass in offenen Lernsituationen die Leistungsmotivation geringer ausgeprägt ist als im traditionellen Unterricht ($d = -.26$; Giaconia & Hedges, 1982; siehe auch Lipowsky & Lotz, 2015). Ein Grund könnte darin liegen, dass die sozialen Vergleichsprozesse im offenen Unterricht weniger zum Tragen kommen als im traditionellen Unterricht.

Da noch zu wenig Wissen über den Zusammenhang zwischen ID und affektiv-motivationalen Aspekten des Lernens existiert, möchte diese Studie einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Bezugnehmend auf die angeführten exemplarischen Befunde zur ID, Leistung und Motivation kann resümiert werden, dass ID kaum mit höherer kognitiver Leistung und Leistungsmotivation einhergeht, allerdings mit intrinsischer Lernmotivation und positiven Emotionen assoziiert ist. Es ist ferner anzunehmen, dass die Innere Differenzierung nicht per se und direkt mit kognitiven und nichtkognitiven Outcomes zusammenhängt. Denn wie Lipowsky und Lotz (2015) zeigen, ist die Qualität der ID auf der Mikroebene des Unterrichts zu berücksichtigen. Pointiert ausgedrückt heißt dies, dass es „wirksamen“ und „wenig wirksamen“ binnendifferenzierten Unterricht gibt. Die Frage ist, inwiefern die Maßnahmen der ID auch kognitiv aktivierend sind oder etwa die Angebote der Lehrpersonen oder die Interaktionen mit den Peers als unterstützend für das eigene Lernen wahrgenommen werden. Wenn dies der Fall ist, dann sollte die ID auch die Lernleistung und die Motivation befördern.

Analog dazu ist auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (siehe Abschnitt 3 in diesem Beitrag) zu fragen, ob die wahrgenommenen Maßnahmen der ID durch die Schüler*innen auch mit der Unterstützung der grundlegenden psychologi-

schen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung assoziiert sind. Sollte dies der Fall sein, werden Maßnahmen der ID im Unterricht – vermittelt über die Basic Needs – die Qualität der Lernmotivation erklären können.

3 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (**Self-Determination Theory**: SDT; Ryan & Deci, 2000, 2017) differenziert die klassische Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, indem qualitativ unterschiedliche Regulationsstile der Motivation konzipiert werden. Diese Regulationsstile lassen sich auf einem Kontinuum von heteronomer Kontrolle bis Selbstbestimmung anordnen. Es werden vier Formen der extrinsischen Motivation von einer Form der intrinsischen Regulation differenziert (vgl. Ryan & Deci, 2000):

Formen extrinsischer Motivation

Die am wenigsten mit Selbstbestimmung einhergehende Regulationsform ist die *externale Regulation*, die im Wesentlichen als klassische extrinsische Motivation konzeptionalisiert wird. Verhalten, das auf extrinsischer Motivation beruht, wird ausgeführt, um ausschließlich positive Konsequenzen zu erreichen beziehungsweise negative zu vermeiden. Somit haben die Handlungen der extrinsischen Motivation instrumentellen Charakter.

Die *introjizierte Regulation* ist durch einen etwas höheren Grad an Selbstbestimmung gekennzeichnet. Introjizierte Regulation ist teilweise in das Selbst einer Person internalisiert und tritt auf, wenn Verhaltensweisen ausgeführt werden, um schlecht integrierten sozialen Normen zu entsprechen. Sie ist entweder mit der Annäherung an „Ego-Enhancement“ oder der Vermeidung von „Ego-Depletion“ verbunden (Ryan & und Deci, 2000) und enthält somit sowohl positive (zum Beispiel Stolz) als auch negative (zum Beispiel schlechtes Gewissen) Aspekte (vgl. Bieg, Müller & Thomas, 2020).

Identifizierte Regulation ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an wahrgenommener Autonomie und bezieht sich auf persönlich relevante Ziele. Bei der identifizierten Regulation werden die Handlungen durch ein Verständnis für und eine Identifikation mit dem Wert der eigenen Handlungen geleitet. Identifizierte Regulation ist mit vielen positiven Outcomes verbunden (Assor et al., 2009).

Integrierte Regulation ist die Form extrinsischer Motivation, die am höchsten mit Selbstbestimmung assoziiert ist, und umfasst Verhaltensweisen, die völlig kongruent mit internalisierten Werten einer Person sind, sodass sie harmonisch

zusammen mit anderen Aspekten des Selbst koexistieren (Ryan & Deci, 2017). Integrierte Regulation ist hoch korreliert mit intrinsischer Regulation, und so ist es schwierig, zwischen diesen beiden Formen empirisch zu differenzieren (Vallerand et al., 1992).²

Die *intrinsische Regulation* wird nicht durch externe Faktoren bestimmt und beeinflusst, sondern gilt als Prototyp der selbstbestimmten Motivation. Sie geht zum Beispiel mit Freude oder Wissbegierde einher.

Laut Evans (2015) besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der SDT und anderen Motivationstheorien darin, dass erstere nicht nur auf kognitive und emotionale Faktoren abstellt, sondern auch Verhaltensweisen betont, die aus der Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt resultieren. Diesem Verständnis entsprechend wird für die Entwicklung und Aufrechterhaltung selbstbestimmter Formen der Motivation die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Basic Needs, siehe Kasten) nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung postuliert. Darüber hinaus liefern die Grundbedürfnisse Informationen und Rückmeldungen über die Qualität der Person-Umwelt-Interaktion (Krapp, 2005). Diese Qualität ist im Bildungskontext besonders wichtig, da Lernen und Lehren direkt mit der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner (Lern-)Umwelt verbunden ist.

Basic Needs

Autonomie: Autonomie erleben Menschen besonders dann, wenn sie die Möglichkeiten haben, selbst-kongruent zu handeln, das heißt, wenn sie das tun, was sie tun möchten. Autonomie erleben wir dann, wenn wir ein mit einer Handlung verbundenes Ziel als sinnvoll und erstrebenswert erachten („giving a rational“). Außerdem sind im Sinne der SDT der persönliche Respekt („respect“) sowie Wahlmöglichkeiten („choice“) grundlegend für die Autonomie (vgl. Ryan & Deci, 2017).

Im Zusammenhang mit der Inneren Differenzierung ist beispielsweise interessant, inwiefern Schüler*innen die Maßnahmen der ID als sinnvoll und zielführend wahrnehmen oder (wie etwa schwierigere oder zusätzliche Aufgaben) eher als kontrollierend interpretieren.

Kompetenz: Das Bedürfnis nach Kompetenz bezieht sich auf das Gefühl der eigenen Wirksamkeit. In Bildungseinrichtungen sind insbesondere lernförderliche Strukturen und Feedback oder etwa die Transparenz und die Passung der Anforderungen dem Bedürfnis nach Kompetenz zuträglich (vgl. Hofmann et al., 2018). Bezüglich der Inneren Differenzierung stellt sich die Frage, ob nun Maßnahmen der ID das Kompetenzerleben tatsächlich befördern. Gelingt es etwa, durch eine bessere Passung der Anforderungen oder durch individuelles lernförderndes

² In dieser Studie wurde aus diesem Grund darauf verzichtet, diesen Regulationsstil eigens zu erheben.

Feedback im binnendifferenzierten Unterricht das Gefühl, etwas zu können, zu entwickeln?

Soziale Einbindung: Dass das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit das Erleben und Verhalten von Menschen signifikant bestimmt, ist plausibel und empirisch sehr gut belegt (Baumeister & Leary, 1995). Menschen sind dann sozial eingebunden, wenn sie das Gefühl haben, angenommen zu werden, wenn sie sich sicher fühlen können und wenn sie von anderen Personen umsorgt werden. Einer der wichtigsten Indikatoren der Wahrnehmung von sozialer Einbindung in der Schule ist, wenn Schüler*innen das Gefühl haben, dass die Lehrperson sie mag.

(vgl. Hofmann et al., 2018)

Es ist vielfach empirisch bestätigt, dass selbstbestimmte Formen der Motivation sowie die Befriedigung der Basic Needs mit besserem Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit oder positivem Affekt einhergehen (z. B. Gillet et al., 2013; Burton et al., 2006) und mit Persistenz in Bildungseinrichtungen (z. B. Vallerand et al., 1997) oder mit höherer Leistung und kognitiver Tiefenverarbeitung (z. B. Vansteenkiste et al., 2004; Niemiec & Ryan, 2009) verbunden sind (siehe zusammenfassend auch Guay et al., 2008 oder Ryan & Deci, 2017). Nicht nur aus diesen Gründen eignet sich die Theorie besonders für die Analyse von Bedingungen, Prozessen und Outcomes der Motivation im Bildungsbereich.

4 Methode

4.1 Fragestellung und Hypothesen

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern ein Zusammenhang zwischen ID, wahrgenommener Needs-Unterstützung und motivationaler Regulation beim Lernen im Unterricht besteht.

Aufgrund der bisherigen Forschungsbefunde wird davon ausgegangen, dass ein geringer bis moderater Zusammenhang zwischen Innerer Differenzierung und den autonomen Formen der Lernmotivation zu finden ist. Gleiches sollte für den Zusammenhang zwischen ID und der Unterstützung der Basic Needs gelten. Zudem ist davon auszugehen, dass ID und kontrollierte Formen der Motivation nicht korrelieren.

Dass die Basic Needs positiv mit autonomer Motivation und nicht beziehungsweise negativ mit der kontrollierten Motivation assoziiert sind, wurde in vielen Studien im Bildungsbereich gezeigt (siehe z. B. Ryan & Deci, 2017). Dies sollte auch im binnendifferenzierten Unterricht der Fall sein.

Basierend auf den obigen Ausführungen wird zudem die These geprüft, ob ein Modell, das die Basic Needs im Unterricht als vermittelnde Variable zwischen Formen der ID und der autonomen beziehungsweise kontrollierten Motivation modelliert, bestätigt werden kann.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

1. Sowohl anlassbezogene als auch arrangierte Formen der ID im Unterricht sind mit autonomen Formen der Lernmotivation (identifizierte und intrinsische Regulation) assoziiert.
2. Anlassbezogene und arrangierte Formen der ID korrelieren nicht oder negativ mit kontrollierten Formen der Motivation (introjierte und externe Regulation).
3. Die Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung korrelieren moderat bis mittelstark mit autonomen Formen der Motivation (identifizierte und intrinsische Regulation) und nicht beziehungsweise negativ mit kontrollierten Motivationstypen (introjierte und externe Regulation).
4. Die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung fungieren als Mediatoren zwischen den beiden Formen der Inneren Differenzierung und den autonomen Formen der Motivation. Es wird ferner angenommen, dass die psychologischen Grundbedürfnisse keine Mediationswirkung zwischen ID und kontrollierten Formen der Motivation zeigen.

4.2 Instrumente

Zur Erhebung der ID wurde ein leicht adaptierter Fragebogen verwendet, der bereits bei der österreichischen nationalen Zusatzerhebung von PISA eingesetzt wurde (Mayr et al., 2010, 2012; vgl. auch Hofmann & Katstaller³, 2015). Das Instrument (vgl. Anhang 1) unterscheidet *anlassbezogene Maßnahmen* (niederschwellige Strategien) der ID (ID-AN; Beispielitem: „Der*die Lehrer*in gibt den einzelnen Schüler*innen Tipps, wie sie am besten lernen können“) und *arrangierte Maßnahmen* der ID (ID-AR) im Sinne einer geplanten „Choreografie“ (Beispielitem: „Einzelne Schüler*innen erhalten unterschiedliche Hausaufgaben, je nachdem, was sie besonders üben sollen“; siehe auch den Fragebogen

³ Bei Hofmann und Katstaller (2015) wurden adaptierte Skalen des Instruments verwendet, wobei die Ratingskala auf drei reduziert und die Zuordnung und Bezeichnung der beiden Dimensionen leicht verändert wurden. Bei Mayr et al. (2010, 2012) wurde eine vierstufige Ratingskala verwendet.

im Anhang). Den Items wurde eine fünfstufige Ratingskala zugrunde gelegt, die nach der Häufigkeit des Auftretens fragt (1 = fast nie oder nie, 5 = jede Stunde). In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse lassen sich die beiden Dimensionen gut differenzieren und sind einer einfaktoriellen Lösung leicht überlegen ($\chi^2_{(28)} = 118.03$, $p < .01$, $CFI = .954$, $RMSEA = .051$). Auch die Reliabilitätskoeffizienten für die beiden Skalen sind zufriedenstellend ($\alpha = .70$ und $.71$).

Die motivationale Regulation der Schüler*innen wurde mit einer geringfügig adaptierten Version des SMR-L (**S**kalen zur **m**otivationalen **R**egulation beim **L**ernen; Thomas & Müller, 2016) verwendet, die vier motivationale Regulationsstile unterscheidet (siehe Tabelle 1). In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigte sich, dass eine vierfaktorielle Lösung bessere Fit-Indices aufweist als eine zweifaktorielle Lösung ($\chi^2_{(89)} = 499.49$, $p < .01$, $CFI = .958$, $RMSEA = .059$). Die Unterstützung der Basic Needs nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung wurde mithilfe einer adaptierten Version, die bereits in Validierungsstudien eingesetzt wurde, erhoben (Thomas & Müller, 2016). Für diese Untersuchung wurden bei der Skala Soziale Einbindung nur die Items verwendet, die die Beziehung zur Lehrperson thematisieren. Die Reliabilitäten für die drei Skalen fallen mit Werten zwischen $.75$ und $.82$ zufriedenstellend aus. Auch die konfirmatorische Faktorenanalyse liefert eine dreifaktorielle Lösung mit zufriedenstellenden Indices ($\chi^2_{(28)} = 105.52$; $p < .01$, $CFI = .987$, $RMSEA = .046$). Aufgrund der relativ hohen Korrelationen zwischen den Basic Needs (siehe Tabelle 1) wäre eine eindimensionale Lösung ebenso möglich. Allerdings wird aus theoretischen Gründen und zu erwartenden unterschiedlichen Zusammenhängen mit der ID und den motivationalen Regulationsstilen eine dreifaktorielle Lösung verwendet.

Itembeispiele für die Skalen zu Basic Needs sind die folgenden:

Autonomie: *Meine Lehrerin hört am liebsten nur ihre eigene Meinung (-).*

Kompetenz: *Wenn mir meine Lehrerin etwas erklärt, verstehe ich es hinterher viel besser.*

Soziale Einbindung: *Ich fühle mich von meiner Lehrerin gut verstanden.*

4.3 Stichprobe

Es liegen Daten von 1 320 Schüler*innen der Sekundarstufe I und II österreichischer Schulen vor (47 % davon sind weiblich), wobei für 1 237 Schüler*innen vollständige Datensätze vorhanden sind. Das Durchschnittsalter beträgt 14.2 Jahre ($SD = 1.8$). Die Einschätzungen der Schüler*innen beziehen sich auf den Unterricht in den MINT-Fächern Mathematik (14 %), Naturwissenschaften (Physik, Biologie und Chemie; 33 %) und Informatik (9 %). In 37 % des Unter-

richts wurden mindestens zwei MINT-Fächer – im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts – kombiniert; bei 10 % wurde keine Angabe zum jeweiligen MINT-Fach gemacht. 50 % der befragten Schüler*innen besuchen die Neue Mittelschule (NMS) und 25 % ein allgemeinbildendes Gymnasium. Alle anderen Schüler*innen besuchen eine polytechnische Schule, eine Berufsschule oder eine berufsbildende höhere Schule. Für 3 % der Schüler*innen existiert keine Angabe zum Schultyp.

4.4 Analysen

Die deskriptiven statistischen Analysen wurden mit der Software SPSS 25.0 gerechnet, die Strukturgleichungsmodelle mit der Software AMOS 25.0 erstellt. Zur Beurteilung der jeweiligen Modellgüte wurden die Kriterien von Kline (2011) zugrunde gelegt.

5 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt, dass im MINT-Unterricht die autonomen Formen der Motivation (intrinsisch und identifiziert) im Durchschnitt deutlich höher ausgeprägt sind als die kontrollierten Formen (introjierte und externale Regulation). Die wahrgenommene Unterstützung der Basic Needs wird mit Mittelwerten zwischen 3.53 (Autonomie) und 3.87 (soziale Einbindung) insgesamt auf der fünfstufigen Skala relativ hoch eingeschätzt. Die beiden Formen der ID im Unterricht werden von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen, wobei die arrangierten Maßnahmen der ID im MINT-Unterricht offenbar seltener vorkommen. Dies zeigte sich auch in großen repräsentativen Surveys wie der PISA-Studie, in der das gleiche Instrument verwendet wurde (Mayr et al., 2012; siehe auch die in der Tendenz ähnlichen Befunde für die Neue Mittelschule in Österreich bei Hofmann & Katstaller, 2015). Wie in anderen Studien ist auch in den vorliegenden Daten ersichtlich, dass Maßnahmen der ID von Schüler*innen der Pflichtschulen ($M_{ID-AR} = 2.32$, $SD = 0.77$; $M_{ID-AN} = 3.55$, $SD = 0.93$) deutlich häufiger wahrgenommen werden als von Schüler*innen aus Gymnasien oder berufsbildenden höheren Schulen ($M_{ID-AR} = 2.11$, $SD = 0.67$; $M_{ID-AN} = 2.95$, $SD = 0.87^4$) (vgl. hierzu auch Müller, 2010).

⁴ t-Test für abhängige Stichproben: ID-AR: $t(1232) = -4.834$, $p < .01$; ID-AN: $t(1245) = -3.625$, $p < .01$.

Tabelle 1 Deskriptive Statistik der Skalen und Reliabilitätskoeffizienten (N = 1 320)

Skala	M (SD)	α	Anzahl Items
Motivationale Regulation			
Intrinsische Regulation	3.07 (1.16)	.93	5
Identifizierte Regulation	3.52 (1.13)	.86	4
Introjierte Regulation	2.80 (1.06)	.79	4
Externale Regulation	2.61 (0.94)	.64	4
Unterstützung der Basic Needs			
Autonomie	3.53 (0.97)	.82	4
Kompetenz	3.76 (0.91)	.82	4
Soziale Einbindung (zw. Schüler*innen und Lehrperson)	3.87 (0.81)	.75	4
Innere Differenzierung			
Anlassbezogene Maßnahmen (ID-AN)	3.08 (0.91)	.70	6
Arrangierte Maßnahmen (ID-AR)	2.25 (0.75)	.71	4

Anmerkung: Skala (motivationale Regulation und Basic Needs): 1 = trifft nicht zu, 5 = trifft voll zu; Skala ID: 1 = fast nie oder nie, 5 = jede Stunde

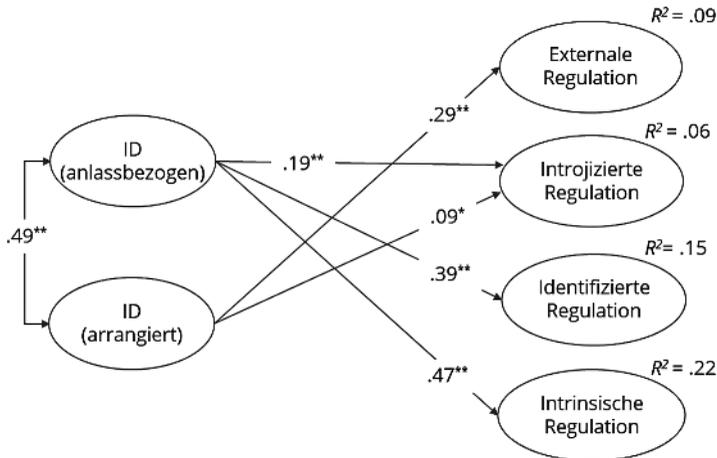
Die Korrelationstabelle (Tabelle 2) zeigt, dass anlassbezogene Maßnahmen der ID mit den arrangierten Maßnahmen korrelieren ($r = .349, p < .01$). Zudem konnte gezeigt werden, dass die beiden Formen der ID unterschiedlich mit den motivationalen Regulationsstilen sowie den Basic Needs assoziiert sind. Anlassbezogene Maßnahmen der ID gehen mit autonomen Formen der Motivation einher und sind nicht mit der externalen Regulation korreliert. Hingegen hängen arrangierte Formen der ID auch mit externaler Regulation zusammen ($r = .159, p < .01$); sie korrelieren gering mit intrinsischer und nicht mit identifizierter motivationaler Regulation (siehe Tabelle 2). Ein ähnliches Korrelationsmuster zeigt sich, wenn man den Zusammenhang zwischen ID und Basic Needs betrachtet: Es finden sich moderate positive Korrelationen zwischen anlassbezogener ID und den drei Basic Needs ($r = .323$ bis $.479, p < .01$). Für die arrangierte ID fallen die Korrelationen niedriger aus ($r = .171$ bis $.240, p < .01$), wobei keine signifikante Korrelation mit der sozialen Einbindung und arrangierten Maßnahmen der ID zu finden ist ($r = .025$).

Tabelle 2 Korrelationen

Skalen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Innere Differenzierung								
1. Anlassbezogene Maßnahmen	-							
2. Arrangierte Maßnahmen	.349**	-						
Motivationale Regulation								
3. Intrinsische Regulation	.335**	.176**	-					
4. Identifizierte Regulation	.254**	.055	.478**	-				
5. Introjizierte Regulation	.111**	.126**	.360**	.309**	-			
6. Extrinsische Regulation	-.029	.159**	.076**	.172**	.525**	-		
Basic Needs								
7. Autonomie	.465**	.240**	.534**	.306**	.217**	.027	-	
8. Kompetenz	.479**	.171**	.489**	.361**	.237**	.039	.717**	-
9. Soziale Einbindung (S-L)	.323**	.025	.373**	.278**	.183**	-.037	.574**	.559**

Anmerkungen: ** $p < .01$; * $p < .05$; Korrelationskoeffizient: Pearson

Die folgenden Analysen befassen sich mit der These, dass die Formen der ID mit autonomen Formen der Motivation assoziiert sind (siehe Hypothesen 1 und 2). Dazu wurde zunächst ein Strukturgleichungsmodell berechnet, das die motivationalen Regulationsstile als abhängige Variablen und die ID als Prädiktoren konzipiert (Abbildung 1).



$\chi^2_{(273)} = 929.95, p < .01, CFI = .950, RMSEA = .043$

Variablen sind latent modelliert; Messmodelle sind nicht dargestellt; * $p < .05$, ** $p < .01$
Nicht signifikante Pfade sind nicht dargestellt

Abbildung 1 Strukturgleichungsmodell für ID und motivationale Regulation

In Abbildung 1 werden jeweils die Regressionskoeffizienten β sowie die Bestimmtheitsmaße für die Erklärung der Motivationsstile beim Lernen berichtet. Anlassbezogene ID erklärt vor allem die autonomen Lernmotivationsformen (identifizierte und intrinsische Regulation: $\beta = .39$ und $.47, p < .01$), ist aber auch geringfügig mit introjierte Regulation korreliert ($r = .19, p < .01$). Kein signifikanter Pfadkoeffizient findet sich zwischen anlassbezogener ID und externaler Regulation. Im Gegensatz dazu erklärt die arrangierte ID die beiden kontrollierten Formen der Motivation jeweils signifikant. Dies lässt die Interpretation zu, dass die Schüler*innen im MINT-Unterricht die arrangierten Maßnahmen der ID, wie unterschiedliche Hausübungen, Variation bei der Aufgabenschwierigkeit oder bei den Lernformen und -methoden, auch mit kontrollierter Motivation verbinden. Das vorliegende Modell weist einen guten Datenfit auf (vgl. Hooper et al., 2008; Kline, 2011).

Im Strukturgleichungsmodell in Abbildung 2 wird überprüft, inwiefern die jeweiligen Basic Needs als Mediatorvariablen zwischen ID und Lernmotivation fungieren (vgl. Hypothese 4). Insgesamt können 45 % der Varianz der intrinsischen, 24 % der identifizierten, 10 % der introjizierten sowie 7 % der externalen Regulation durch das Modell erklärt werden. Der Großteil der Varianz der intrinsischen, der identifizierten sowie der introjizierten Regulation wird – vermittelt über die Basic Needs – erklärt. Die Prognose der externalen Regulation gelingt durch das Modell deutlich schlechter ($R^2 = .07$). Dies liegt daran, dass die Basic Needs keinen substantziellen Beitrag zur Erklärung der externalen Regulation leisten und damit erwartungskonform die Mediationsannahme in diesem Fall nicht zutrifft. Vielmehr wird die externe Regulation direkt durch die arrangierte ID erklärt ($\beta = .27, p < .05$).

Zudem ist ersichtlich, dass anlassbezogene ID deutlich stärker mit der Unterstützung der Basic Needs assoziiert ist als arrangierte Maßnahmen der Inneren Differenzierung. Die arrangierte ID liefert nur für die Kompetenz einen geringen signifikanten Erklärungsbeitrag. Ansonsten finden sich nur geringe direkte signifikante Pfadkoeffizienten ($\beta = .09$ und $.11, p < .05$) zwischen den beiden Formen der ID und den autonomen Formen der Motivation.

Die Fit-Indices verweisen darauf, dass das Modell insgesamt eine gute Passung zu den empirischen Daten hat.

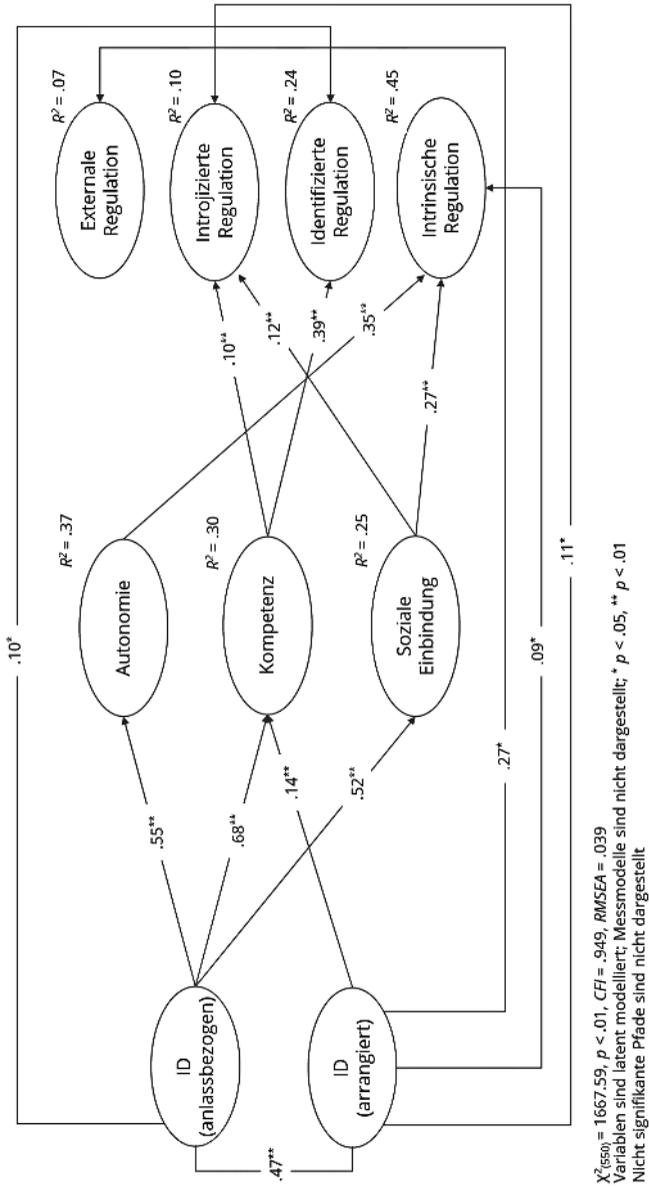


Abbildung 2 Strukturgleichungsmodell für ID und Motivation mit den Mediatoren Basic Needs

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Studie untersuchte, wie zwei Formen der Inneren Differenzierung (anlassbezogene und arrangierte ID) im MINT-Unterricht mit den von den Schüler*innen berichteten motivationalen Regulationsstilen zusammenhängen und inwiefern sich die Basic Needs nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung als Mediatoren dieser Zusammenhänge eignen. Als motivationstheoretische Basis wurde die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) gewählt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden Formen der ID differenziert mit der motivationalen Regulation beim Lernen assoziiert sind. So erklären anlassbezogene Maßnahmen der Inneren Differenzierung insbesondere die beiden autonomen Formen der Motivation (identifizierte und intrinsische Regulation) und geringfügig die introjizierte Regulation. Dass anlassbezogene ID auch mit der introjizierten Regulation zusammenhängt, lässt sich dadurch erklären, dass in dieser Stichprobe die introjizierte Regulation mit über .30, $p < .01$ mit den beiden autonomen Formen der Motivation korreliert. Dies gilt besonders für die beiden Items der introjizierten Regulation, die den Annäherungsaspekt betreffen.

Arrangierte ID hingegen erklärt vor allem die externale und geringfügig die introjizierte Regulation.

Diese Befunde lassen sich inhaltlich so darstellen, dass die Schüler*innen anlassbezogene Maßnahmen der ID, die sich etwa auf individuelle Lernhilfen durch die Lehrpersonen beziehen, als besonders förderlich für ihre autonome Lernmotivation wahrnehmen. Arrangierte Maßnahmen der ID sind tendenziell mit der kontrollierten Lernmotivation assoziiert. Das heißt, wenn Lehrpersonen (aus guter Absicht) den Unterricht so arrangieren, dass die Schüler*innen Freiheiten bei der Themenwahl haben, unterschiedlich schwierige Aufgaben bearbeiten können, wählen können, ob sie alleine oder mit anderen arbeiten möchten, oder unterschiedliche Lernwege beschreiten können, dann ist dies mit externaler Regulation verbunden. Dieser Befund ist zunächst überraschend, da die eben genannten Aspekte Kriterien guten und motivierenden Unterrichts entsprechen sollten (siehe oben). Dementsprechend ist die erste Hypothese, die postuliert, dass beide Formen der ID mit autonomer Motivation zusammenhängen, zu spezifizieren.

Zur weiteren Erklärung dieser Befunde kann ein Strukturgleichungsmodell dienen, das der Frage nachgeht, ob die Unterstützung der Basic Needs das Verhältnis zwischen ID und Lernmotivation weiter aufklären kann. Denn aufgrund der Ergebnisse im ersten Strukturgleichungsmodell (Abbildung 1) sowie der

funktionalen Bedeutung der Basic Needs für die Qualität der Motivation ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen bezüglich der anlassbezogenen ID in ihren Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung besser unterstützt werden, als dies im Zusammenhang mit arrangierter ID der Fall ist.

Die autonomen Formen der Lernmotivation können besser erklärt werden, wenn die Basic Needs zusätzlich als Mediatoren in das Strukturgleichungsmodell eingeführt werden ($R^2 = .45$ beziehungsweise $.24$). Inhaltlich bedeutet das, dass Maßnahmen der Inneren Differenzierung vor allem dann die autonome Lernmotivation bedingen, wenn Schüler*innen das Gefühl haben, dass ihre grundlegenden Bedürfnisse befriedigt werden. Die vorliegenden Daten zeigen, dass dies durch anlassbezogene ID deutlich besser gelingt als durch arrangierte Maßnahmen der ID.

Modelliert man die drei Basic Needs nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung separat im Strukturgleichungsmodell, so ergeben sich aufschlussreiche Erklärungen für den Zusammenhang zwischen anlassbezogener ID und den beiden autonomen Formen der Lernmotivation. Offensichtlich assoziieren die Schüler*innen arrangierte Maßnahmen der ID nicht mit den Bedürfnissen nach Autonomie und sozialer Einbindung.

Eine Interpretation der Befunde lässt sich auf Basis der Konzeptualisierung von Autonomie finden. Die arrangierten Maßnahmen der ID gehen nicht immer mit dem Gefühl einher, eine wirkliche Wahlfreiheit (choice) zu haben, beziehungsweise werden die Maßnahmen nicht als subjektiv sinnvoll und relevant wahrgenommen (giving a rational). Die Forschergruppe um J. M. Reeve (z. B. Jang et al., 2016) verweist bei der Interpretation ihrer Studien etwa darauf, dass Lerner*innen – bezogen auf die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses – oft keine wirklich „gute Wahl“ haben, was ähnlich wie in unserer Studie dazu führt, dass die Schüler*innen arrangierte ID auch mit Kontrolle assoziieren. Insgesamt geht im untersuchten MINT-Unterricht die anlassbezogene ID deutlich mehr mit der Needs-Unterstützung einher, als dies bei arrangierten Maßnahmen der ID der Fall ist.

Theoretisch begründbar sind auch die relativ hohen Pfadkoeffizienten zwischen arrangierter ID und den Needs Kompetenz und soziale Einbindung. Wenn Lehrpersonen anlassbezogen und unmittelbar so mit den Schüler*innen interagieren, dass diese das Gefühl haben, in ihrem Lernprozess unterstützt zu werden, fördert dies das Kompetenzerleben und letztlich die autonome Lernmotivation. Dass solche Kompetenzunterstützungen nicht nur das Lernen fördern, sondern – insbesondere, wenn sie die Autonomie nicht einschränken –

auch die Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen, ist aufgrund der Tatsache, dass die Needs als holistische Einheit theoretisch konzipiert sind (vgl. Ryan & Deci, 2017), gut zu begründen.

Es zeigte sich wie erwartet, dass sich die Basic Needs nicht als Mediatoren in der Beziehung von ID und kontrollierter Motivation erweisen. Es ergaben sich ausschließlich indirekte Effekte der arrangierten ID ($\beta = .27$) zur Erklärung der kontrollierten Motivation. Dass die Needs keinen oder einen moderat negativen Effekt auf die kontrollierte Motivation haben, ist aus anderen Studien im Bildungsbereich bekannt (z. B. Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2017). Somit lässt sich resümieren, dass die arrangierte ID von den Schüler*innen als kontrollierend wahrgenommen wird.

Limitationen: Inwiefern sich die Befunde auch für andere Unterrichtsfächer als den MINT-Unterricht replizieren lassen, ist eine offene Frage, die in weiteren Studien geklärt werden müsste. Aufgrund der hohen Anteile an Schüler*innen aus Neuen Mittelschulen und allgemeinbildenden Gymnasien ist des Weiteren unklar, ob die Ergebnisse auch für alle anderen Schultypen zutreffen. Auf Grundlage von Forschungsbefunden, die deutliche Alterseffekte in der Lernmotivation fanden, ist zudem zu prüfen, ob etwa in der Primarstufe andere statistische Zusammenhänge zu finden sind.

Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Strukturgleichungsmodelle außerdem, dass die drei Basic Needs hoch interkorreliert sind und beispielsweise die Kompetenz keinen zusätzlichen Varianzanteil für die intrinsische Regulation erklärt, obgleich eine mittlere Korrelation zwischen Kompetenz und intrinsischer Regulation vorliegt.

Theoretische Implikationen: Die Untersuchung zeigte, dass die Unterstützung der Basic Needs den Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Maßnahmen Innerer Differenzierung im Unterricht und autonomer Lernmotivation mediiert. Für die Motivation der Schüler*innen ist es demnach nicht nur relevant, welche Aspekte der Differenzierung sie im Unterricht in welcher Ausprägung wahrnehmen, sondern auch, wie sie diese emotional im Sinne der Befriedigung essenzieller psychologischer Bedürfnisse konnotieren. Ein wichtiges Forschungsdesiderat ist in diesem Zusammenhang, wie arrangierte Maßnahmen der Inneren Differenzierung gestaltet und kommuniziert werden (müssen), damit etwa das Bedürfnis nach Autonomie befriedigt wird. Aufbauend etwa auf den Studien von Reeve (z. B. 2016) könnte man in Zukunft erforschen, wie „Real choice“- sowie „Giving a rational“-Situationen bei arrangierten Formen der Inneren Differenzierung gestaltet sein müssen, damit sie als autono-

miefördernd empfunden werden. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, inwiefern inter- und intraindividuelle Unterschiede von Schüler*innenmerkmalen in der Wahrnehmung der Needs zum Tragen kommen.

Es könnte zudem lohnend sein, neben der Needs-Unterstützung auch die Needs-Frustration in die Analysen einzubeziehen. Denn es ist bisher völlig unklar, ob Maßnahmen der Inneren Differenzierung unter bestimmten Konstellationen und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen nicht auch zu Frustration führen können.

Praktische Implikationen: Auch diese Studie verweist, wie viele andere Erhebungen, auf die Bedeutung der Unterstützung beziehungsweise Befriedigung der Basic Needs für die Qualität der Lernmotivation (Niemic & Ryan, 2009; Vansteenkiste et al., 2004). Deshalb ist die Berücksichtigung der Needs-Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und -entwicklung angebracht. Bezüglich der Inneren Differenzierung sind die vielfältigen kleinen und niederschweligen Maßnahmen (wie lernförderndes Feedback oder die Variation der zur Verfügung gestellten Zeit), die unmittelbar auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen bezogen sind, für die Erlebensqualität und die Qualität der Lernmotivation hoch relevant. Die Studie gibt zudem erste Hinweise darauf, dass aufwendig gestaltete arrangierte Maßnahmen der ID (wie Themen- und Methodenwahl oder systematische Variation der Aufgabenschwierigkeit) vor allem dahingehend analysiert werden sollten, ob die Schüler*innen tatsächlich reale, als subjektiv sinnvoll wahrgenommene Wahloptionen haben und ob ihnen das differenzierte Vorgehen verständlich gemacht („gut erklärt“) wurde (vgl. Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020). Geschieht das nicht, können Schüler*innen beispielsweise die Bearbeitung zusätzlicher oder schwierigerer Aufgaben als „unfair“ beziehungsweise kontrollierend empfinden, was die Qualität der Lernmotivation negativ beeinflussen kann.

7 Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482–497.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Bieg, S., Thomas, A. & Müller, F. H. (2020, accepted). A differentiated look at introjected regulation. *Tenth SELF international Conference, 2020*, Quebec, Kanada.
- Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung* (S. 9–23). Immenhausen: Prolog.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung* (S. 40–69). Immenhausen: Prolog.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U. & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 750–762.
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*:103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: StudienVerlag.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae, 19*(1), 65–83.
- Flaherty, S. & Hackler, R. (2010). Exploring the Effects of Differentiated Instruction and Cooperative Learning on the Intrinsic Motivational Behaviors of Elementary Reading Students. Chicago: Saint Xavier University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509195.pdf>
- Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online, 12*(2), 166–18.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research 52*(4), 579–602.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K. & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion, 37*(3), 465–479.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233–240.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education, 84*(4), 686–701.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education

- students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, Part 3, 26–36.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. „Reveals teaching's holy grail“. Abingdon: Routledge
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hofmann, F. & Katstaller, M. (2015). Innere Differenzierung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten (S. 165–177). Graz: Leykam.
- Hofmann, F., Martinek, D. & Müller, F. H. (2018). Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten? Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmungstheorie (S. 13–44). Münster: Waxmann.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York, NY: Guilford Press.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Lankes, E.-M. (2004). Leseunterricht in der Grundschule: Unterschiede zwischen Lehrkräften im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 551–568.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule (S. 126–159). Frankfurt: Grundschulverband.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Friedrich Jahresheft, XXV, 26–30.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), Begabungen entwickeln & Kreativität fördern (S. 155–219). München: kopaed.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Mayr, J. (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I: Eine Bestandsaufnahme. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme, Praxis, Perspektiven (S. 218–237). Innsbruck: Studien Verlag.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Sturm, T. (2010). Skalenbericht zum Themenbereich Differenzierung und Individualisierung. Salzburg: BIFIE.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Sturm, T. (2012). Differenzierung und Individualisierung. In F. Eder (Hrsg.), PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen (S. 211–225). Münster: Waxmann.

- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Müller, F. H. (2010). Vergleiche von Unterrichtsqualität und Rahmenbedingungen zwischen Hauptschule und Allgemeinbildender Höherer Schule. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand: Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 103–150). Wien: LIT.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of three basic dimensions. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 50(3), 407–426.
- Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht. Empirische Studien im Überblick. In U. Stefens & H. Bargel (Hrsg.), *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts*, Heft 3 (S. 111–137). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Reeve J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Eds.) *Building Autonomous Learners* (pp. 129–152). Springer, Singapore.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* New York: Guilford.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco.
- Schneider, C. & Ludwig, P. H. (2012). Auswirkungen von Maßnahmen der inneren Differenzierung auf Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich zu Auswirkungen der äußeren Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung* (S. 72–106). Immenhausen: Prolog
- Selig, R. (2015). *Auswirkung von innerer Differenzierung auf die Motivation und Lernleistung von erwachsenen Schülern: Eine empirische Untersuchung im Englischunterricht der Fachschule für Technik*. Berlin: epubli
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C. & Bergmüller, S. (2009). Profil der Lehrkräfte und der Schulen in der Sekundarstufe I. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 16–30). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2016). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62(2), 74–84.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.

Anhang 1

Fragebogen zur Inneren Differenzierung im Unterricht

AR/AN	Items
AR	Jede/r Schüler/in kann sich aussuchen, mit welchem von mehreren Themen er/sie sich beschäftigt.
AR	Manche Schüler/innen bearbeiten schwierigere Aufgaben, andere bearbeiten leichtere.
AR	Jede/r Schüler/in darf sich selbst aussuchen, ob er/sie eine bestimmte Aufgabe lieber allein oder lieber gemeinsam mit anderen bearbeitet.
AR	Einzelne Schüler/innen lernen auf unterschiedliche Art, z.B. die einen mit einer Lernkartei, die anderen mit einem Buch.
AR	Einzelne Schüler/innen erhalten unterschiedliche Hausaufgaben, je nachdem, was sie besonders üben sollen.
AN	Langsamere Schüler/innen dürfen eine Aufgabe noch fertig stellen, während die schnelleren etwas anderes machen.
AN	Schüler/innen, die eine Aufgabe schon gelöst haben, dürfen den anderen helfen.
AN	Der Lehrer / die Lehrerin gibt den einzelnen Schüler/innen Tipps, wie sie am besten lernen können.
AN	Der Lehrer / die Lehrerin beschäftigt sich länger mit jenen Schüler/innen, die bei einer Aufgabe mehr Unterstützung brauchen.
AN	Jede/r Schüler/in darf selbst entscheiden, auf welche Art sein/ihr Wissen überprüft wird (z.B. durch eine Prüfung oder durch ein Referat).

Anmerkung: AR = Arrangierte Maßnahmen, AN = Anlassbezogene Maßnahmen der Inneren Differenzierung; Quelle: Mayr, Müller & Sturm (2010, 2012)

II. Professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen und Schul Führungskräften

Gustav Tschenett

Schulen mit Selbstkompetenz leiten

Auswahl und Ausbildung von Schulführungskräften im Kontext der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie am Beispiel des Auswahlverfahrens der deutschen Bildungsdirektion Südtirol

Zusammenfassung: Herkömmliche Verfahren zur Auswahl und Ausbildung neuer Schulführungskräfte in Südtirol (Italien) sahen nach einer schriftlichen und mündlichen Prüfung ein Probejahr vor. Nach erfolgreichem Absolvieren dieses Probejahres wurde einer Schulführungskraft die Leitung einer Schule übertragen. In diesem Verfahren lag der Schwerpunkt auf fachlichem Wissen und juristischen Kenntnissen. Für die erfolgreiche Leitung einer Schule in der Gegenwart sind allerdings Leadership- und Selbststeuerungskompetenzen zentral; diese standen im herkömmlichen Auswahl- und Ausbildungsverfahren nicht im Fokus. Daher war das Ziel, ein neues Verfahren zu entwickeln, das Aspekte der wissenschaftlich fundierten Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie (PSI-Theorie) in das Auswahl- und Ausbildungsverfahren von Schulführungskräften integriert, und die Entwicklung und Implementierung des Verfahrens wissenschaftlich zu begleiten. Kann es durch die Integration von PSI-theoretischen Konzepten gelingen, angehenden Schulführungskräften Selbststeuerungskompetenz zu vermitteln, damit sie in ihrem Handlungsfeld erfolgreich agieren können? Der erste Zyklus des neu entwickelten Verfahrens ist mittlerweile abgeschlossen, und in Form eines offenen Interviews mit einer Schulführungskraft wird ein erstes Resümee gezogen.

Schlagwörter: Schulführungskräfte, Auswahl von Schulführungskräften, Ausbildung von Schulführungskräften, PSI-Theorie

Abstract: The traditional recruitment and training procedure for school leaders in South Tyrol (Italy) included a written and oral exam, followed by a probation year. After the successful completion of the probation year, candidates were assigned with the management and leadership of a school. This procedure primarily focused on professional and legal knowledge. However, leadership competences and self-regulation competences are crucial for a successful school management. Yet, they were not addressed in the traditional procedure. Therefore, the goal was to create a new procedure, which integrates aspects of the scientifically sound personality systems interactions (PSI) theory into the recruitment and training of school leaders and to investigate scientifically its development and implementation. Will it be possible to enhance the candidates' self-control competencies and therefore enable them to successfully operate in their field of action by integrating PSI theoretical concepts into the recruitment and training? The first round of the newly developed procedure is concluded and is reviewed by reporting an open interview with one of the attending school leaders.

Keywords: School Leaders, Recruitment of School Leaders, School Leaders' Training, PSI-Theory

1 These

Wenn es zutrifft, dass die Schulführung eine relevante Steuergröße für die Effektivität von Schulen ist und somit maßgeblich, wenn auch indirekt, zum Gelingen pädagogischen Handelns in Schulen beiträgt, so stellt sich die Frage, welche Verfahren hilfreich sind, potenzielle Schulführungskräfte ausfindig zu machen und zu begleiten, die sich nach dem Durchlaufen des Verfahrens auch die entsprechende Führungskompetenz aneignen können.

2 Zur Vorgeschichte

Im Rahmen meiner Fortbildung als Schulführungskraft habe ich die *Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie* (im Folgenden mit PSI abgekürzt) in Osnabrück im Rahmen des PSI-Grundkurses und der Ausbildung zum PSI-Kompetenzberater kennengelernt. Daraufhin haben das Schulführungsteam des Oberschulzentrums Mals (Südtirol, Italien) und ich, dessen Leitung ich damals innehatte, an der vierteiligen Laboratoriums-Reihe zur Förderung von Selbststeuerungskompetenzen bei sich selbst, Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und Leitungsgruppen an der Universität Salzburg in Kooperation mit dem Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen (COOL), geleitet durch Franz Hofmann und Gabriele Salzgeber, teilgenommen.

In meiner neuen Position als Bildungsdirektor der deutschen Bildungsdirektion Südtirol bin ich auch für die Auswahl und Begleitung von Schulführungskräften verantwortlich. Dem Führungsteam der Bildungsdirektion war es ein Anliegen, nicht die üblichen Wettbewerbe zur Auswahl von Führungskräften durchzuführen, sondern ein Konzept zu entwickeln, das die Auswahl, Ausbildung und Begleitung der Interessierten beinhaltet, und dieses Wettbewerbskonzept auch wissenschaftlich zu begleiten. Dies war von Interesse, da das herkömmliche Auswahl- und Ausbildungsverfahren vor allem auf Verwaltungskompetenzen und juristische Kenntnisse abzielte. Diese Kompetenzen sind heute für die Leitung einer Schule, wo die Gestaltung autonomer Spielräume mit Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern und anderen Stakeholdern im Vordergrund steht, allerdings nicht mehr ausreichend. Zudem werden von Schulführungskräften ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und Herausforderungen sowie ein erfolgreiches Agieren in ihrem Handlungsfeld erwartet. Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, ist die Fähigkeit zur Selbststeuerung zentral.

Das Instrumentarium, das die PSI-Theorie¹ hierfür liefert, schien mir eine stimmige Grundlage zu bieten, um diesen oben genannten Anforderungen gerecht zu werden und Selbststeuerungskompetenzen zu vermitteln. Für dieses Unterfangen konnte ich Franz Hofmann gewinnen, mit dessen Hilfe unser Führungsteam das neue Format konzipierte. Ziel war es, ein neues Verfahren zu entwickeln, das Aspekte der wissenschaftlich fundierten Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie (PSI-Theorie) in das Auswahl- und Ausbildungsverfahren von Schulführungskräften integriert, und dessen Entwicklung und Implementierung wissenschaftlich zu begleiten. Kann es durch die Integration von PSI-theoretischen Konzepten gelingen, angehenden Schulführungskräften Selbststeuerungskompetenz zu vermitteln, damit sie in ihrem Handlungsfeld erfolgreich agieren können?

3 Das Wettbewerbsverfahren

Das neue Wettbewerbsverfahren umfasst ein schriftliches Auswahlverfahren für die Aufnahme zu einem Ausbildungslehrgang und ein darauffolgendes Praktikum. Bei der Auswahl und Ausbildung wird besonders darauf Wert gelegt, dass der PSI-theoretische Hintergrund wie ein roter Faden in allen Handlungsfeldern erkennbar ist und die angehenden Schulführungskräfte somit eine Grundlage und ein Instrumentarium bekommen, um ihre Selbststeuerungskompetenz zu entwickeln und auszubauen.

Bereits im Auswahlverfahren wird darauf geachtet, dass neben dem fachlichen Wissen die professionelle pädagogische Haltung der Interessierten im Fokus steht. Dies steht im Gegensatz zum herkömmlichen Auswahlverfahren, in dem das Augenmerk vor allem auf fachlichen und juristischen Kompetenzen lag. Die Themenstellungen zum schriftlichen Auswahlverfahren in *Tabelle 1* veranschaulichen diesen Aspekt.

¹ Für eine Darstellung der Grundlagen der PSI-Theorie wird an dieser Stelle auf den Beitrag von Kuhl und Schwer (Beitrag 14) in diesem Sammelwerk verwiesen.

Tabelle 1 Themenstellung zum schriftlichen Auswahlverfahren aus dem Wettbewerbsverfahren 2018

Wettbewerbsverfahren für die Aufnahme von Schulführungskräften an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art der autonomen Provinz Bozen

1. Bezeichnete man früher Organisationsentwicklung als einen wichtigen Bestandteil von Schulentwicklung, so wird dieser Aspekt heute personalisiert: Schulleitungspersonen sollen in autonomen Schulen als „Change Manager“ oder „Change Agents“ fungieren.

Beschreiben Sie, wie Sie sich Ihre Funktion als „Change Manager“ oder „Change Agent“ vorstellen.

2. Aufgrund gesetzlicher Vorgaben ist die Einzelschule verpflichtet, einen Dreijahresplan des Bildungsangebots auszuarbeiten und umzusetzen.

Legen Sie dar, welche Bestimmungen dies vorsehen, und beschreiben Sie, wie Sie bei der Ausarbeitung dieses Dokuments vorgehen und welche Personen Sie in diesen Prozess einbinden.

3. Leitungspersonen in autonomen Schulen sollen auch klare Vorstellungen von qualitativem Unterricht haben, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung anstoßen zu können.

Beschreiben Sie, was qualitativ Unterricht unter den Bedingungen der Heterogenität und der Inklusion für Sie bedeutet und welche Strategien Sie anwenden, damit die Lernkultur an Ihrer Schule Ausdruck einer zeitgemäßen Didaktik und Methodik ist. Gehen Sie dabei auch ausdrücklich auf die Frage ein, wie Sie mit der unterschiedlichen Offenheit für didaktische Neuerungen in Ihrem Lehrkörper umgehen.

4. Das Qualitätsmanagement ist eine wesentliche Aufgabe der autonomen Schule.

Legen Sie dar, auf welchen gesetzlichen Grundlagen diese Aufgabe beruht und welche Maßnahmen Sie diesbezüglich als Schulführungskraft ergreifen.

5. In der autonomen Schule arbeiten Lehrpersonen, Mitarbeiter*innen der Verwaltung und die Schulführung in einem komplexen System zusammen.

Beschreiben Sie Gelingensbedingungen für ein dem Bildungsziel der Schule förderliches Zusammenwirken dieser Akteure und gehen Sie im Besonderen auf die Rolle und die Möglichkeiten der Schulführungskraft in diesem Kontext ein.

Anmerkung: Auszug aus dem Dekret des Schulamtsleiters vom 5. Februar 2018, Nr. 1755/2018

Die Interessierten haben diese Fragen im Zuge des Wettbewerbsverfahrens schriftlich beantwortet. Im ersten Wettbewerbsverfahren 2018 gab es über 100 Teilnehmer*innen, die die Prüfung absolvierten. Nach erfolgreichem Abschluss der schriftlichen Prüfung folgte eine mündliche Prüfung. Insgesamt haben 27 Teilnehmer*innen das Wettbewerbsverfahren erfolgreich absolviert und wurden zum Ausbildungslehrgang zugelassen.

4 Ausbildungslehrgang für Schulführungskräfte

Die Selbststeuerungskompetenz ist das zentrale Element des neuen Ausbildungsverfahrens und soll den Schulführungskräften ermöglichen, in ihrem Handlungsfeld erfolgreich zu agieren. Entsprechend der PSI-Theorie wird in diesem Kontext vom „selbstgesteuerten Modus“ gesprochen. Gekennzeichnet ist dieser Modus dadurch, dass eine Steuerung durch rein positive oder rein negative Affekte ausbalanciert ist. Besonders relevant ist dabei die ausgeprägte Fähigkeit zum emotionalen Dialekt: Der negative Affekt (etwa die Wahrnehmung von Widerständen, Ablehnung, Ängsten (im Kollegium)) kann herabreguliert werden. Dieser innerpsychische Prozess der Selbstberuhigung (Kuhl, 2009, S. 41) ermöglicht dabei den Zugang zum Selbstsystem (dem Extensionsgedächtnis zugeordnet; vgl. Kuhl, 2010), in dem eigene Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten repräsentiert sind. Dies erlaubt der Schulleitung einen integrativ-konstruktiven Umgang mit Widerständen gegenüber Entwicklungsvorhaben. Kennzeichnend ist dabei auch eine besondere Aufmerksamkeit für partizipative Entscheidungsfindungen, die oft eine Integration von widersprüchlichen Meinungen und Ansichten erfordern (Hofmann & Salzgeber, 2017). Durch das Handeln im selbstgesteuerten Modus soll es den Schulführungskräften erleichtert werden, Konflikte und Herausforderungen in ihrem Handlungsfeld konstruktiv zu bewältigen. Im Rahmen des Ausbildungslehrgangs werden den Interessierten durch theoretischen Input, aber auch praktische Übungen Selbststeuerungskompetenzen vermittelt.

Der Ausbildungslehrgang mit Praktikum wird im Dekret des Schulamtsleiters von 2018 wie folgt beschrieben:

Der Ausbildungslehrgang mit Praktikum dient dem Ausbau der persönlichen und fachlichen Kompetenzen, welche die Bewerber*innen in Bezug auf den Aufgabenbereich von Schulführungskräften mitbringen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die professionellen Handlungsfelder der Schulleitung gelegt, die sich aus Entwicklungen im Bereich der Didaktik, aus Neuerungen in der Schulgesetzgebung, aus den Herausforderungen von Arbeitsorganisation und Personalführung sowie aus der Verbindung zum schulischen Umfeld ergeben.

Der Ausbildungslehrgang und das Praktikum finden gleichzeitig statt, umfassen einen Zeitraum von zehn Monaten und haben einen Gesamtumfang von 250 Stunden. Der Ausbildungslehrgang gliedert sich in die Bereiche Ausbildung, Praxisreflexion und Arbeit am Portfolio zur beruflichen Entwicklung.

Die Inhalte der Fortbildung betreffen insbesondere die folgenden Themen: Schulleitung und Schulorganisation sowie Unterrichtsentwicklung, Personalführung, Kommunikation und Projektmanagement, Schulgesetzgebung mit besonderem Bezug auf die rechtlichen Grundlagen und Aspekte der Schulorganisation, Kompetenzen im rechtlichen, finanztechnischen und informationstechnischen Bereich, mit besonderem Bezug auf die verwaltungsmäßige und buchhalterische Führung und das Controlling der Schulen, Qualitätssicherung im Bereich des Bildungsangebotes und der Dienstleistung, insbesondere in Zusammenhang mit der internen und externen Evaluation und Analyse des schulischen Umfeldes mit besonderem Bezug auf die lokale Realität (Dekret des Schulamtsleiters, Nr. 1755/2018, 2018, S. 19–20).

Das Praktikum, das auch im Rahmen eines Direktionsauftrags (Leitung einer Schule) absolviert werden kann, umfasst folgende Tätigkeitsfelder:

- a) die Tätigkeiten als Schulführungskraft mit entsprechenden Hospitationen,
- b) die Zusammenarbeit mit der*dem Tutor*in,
- c) die Arbeit am Portfolio der beruflichen Entwicklung, das in erster Linie der regelmäßigen Reflexion dient und den kontinuierlichen Aufbau der persönlichen und beruflichen Kompetenzen dokumentiert, die in folgende Handlungsfelder gegliedert sind: Organisationsprozesse steuern, Schule leiten, Unterricht weiterentwickeln und beurteilen, professionell kommunizieren, Personal führen, Qualität sichern und entwickeln, diagnostizieren und evaluieren (vgl. Dekret des Schulamtsleiters, Nr. 1755/2018, 2018, S. 20).

Der neu konzipierte Ausbildungslehrgang unterscheidet sich vom vorherigen Modell im Besonderen darin, dass das Konzept der Selbststeuerung wie ein roter Faden in den einzelnen Ausbildungsinhalten erkennbar bleibt. Zudem war das Praktikum im vorherigen Modell nicht in dieser Form enthalten.

Hervorzuheben sind im neuen Konzept vor allem die drei Ausbildungsmodule, die Franz Hofmann mit den Absolvent*innen im Rahmen des Ausbildungslehrgangs bearbeitet hat. Die Module umfassen die Themen Schulleitung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Exemplarisch möchte ich nun näher auf das erste Modul eingehen, das unter dem Titel „Leitung von Schulentwicklungsprozessen: Im Spannungsfeld von Tradition, Innovation und persönlichen

Idealen“ stand und den Absolvent*innen PSI-theoretische Grundlagen vermittelte. Im Rahmen des Moduls wurden folgende vier Themenschwerpunkte erarbeitet:

1. Wie gehe ich als Schulführungskraft mit professionsrelevanten Einstellungen von Lehrpersonen um, die diese an den Tag legen, wenn zum Beispiel Interventionen von außen in die Schulgemeinschaft getragen werden (externe Evaluation, Schulentwicklung und aktuell zum Beispiel „Distance learning“ aufgrund der Corona-Pandemie).
2. Als Leitungsperson stehe ich inmitten einer Vielfalt von Interessen, Vorstellungen und Bedürfnissen. Wie gelingt es durch das Verstehen und Anwenden der Konzepte Erstreaktion, diagnoseorientierte Wahrnehmung und selbstgesteuerte Reaktion, eine Orientierungshilfe für die Leitung von Schulentwicklungsprozessen zu bekommen?
3. Wie kann es gelingen, adaptives Führungshandeln anzuwenden, mit guter Unterscheidung der Individual- (einzelne Lehrperson) und der Kollektivebene (Lehrer*innenkollegium)?
4. Welche Transferaufgaben sind manifest?

Grundlage der Überlegungen war das Konzept der Erstreaktion in Gegenüberstellung zu selbstgesteuerten Reaktionen und Handlungen, basierend auf dem Konzept der PSI-Theorie. Folgende Fragen standen im Mittelpunkt:

1. Wann bin ich in meinem Führungshandeln und Erleben von angestammten Reaktionen gesteuert und somit von der Erstreaktion geleitet?
2. Wann kann ich meine Affekte, die sich in Stresssituationen einstellen, modulieren und fühle ich mich dadurch zur Selbststeuerung fähig?
3. Gibt es Situationen, in denen ich Sicherheit brauche und mich ängstlich fühle? Unter welchen Umständen gelingt es dann, mich selbst zu beruhigen (Selbstberuhigung; vgl. Kuhl, 2009, S. 41)?
4. Gibt es Situationen, in denen ich nicht aus der Ruhe zu bringen bin? Unter welchen Umständen gelingt es dann, mich in Selbstkonfrontation zu üben (Selbstkonfrontation)?
5. In welchen Situationen des Planens und Grübelns gelingt es mir, mich selbst zu motivieren und ins Tun und Handeln zu kommen (Selbstmotivierung)?
6. In welchen Situationen, in denen ich vor Energie und Tätigkeitsdrang übersprudle, gelingt es mir, mich selbst zu bremsen (Selbstberuhigung)?

Wie die dargelegten Inhalte aufzeigen, spielt das Star-Modell (siehe *Abbildung 1*) eine zentrale Rolle im Ausbildungslehrgang.

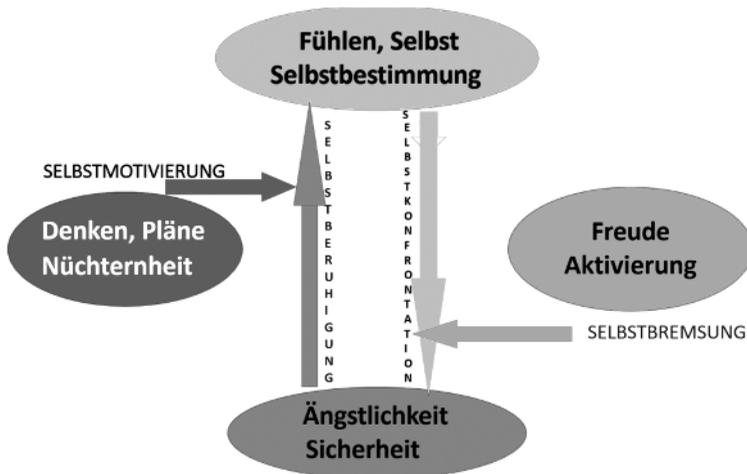


Abbildung 1 Das Star-Modell, basierend auf Kuhl und Alsleben (2009)

Um einen Rückblick auf den Ausbildungslehrgang und Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem neu konzipierten Wettbewerbsverfahren und Ausbildungslehrgang darzulegen, möchte ich im Rahmen eines offenen Interviews mit einer teilnehmenden Schulführungskraft replizieren, inwiefern die in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen im Rahmen schwieriger und komplexer Situation Hilfestellungen zu deren Bewältigung geboten haben.

Interview mit einer Schulführungskraft aus dem Lehrgang

Im dargestellten Interview mit einer Schulführungskraft (im Folgenden mit DB abgekürzt) gilt es zu evaluieren, inwiefern das neu entwickelte Wettbewerbs- und Ausbildungsverfahren basierend auf der PSI-Theorie für das selbststeuernde Handeln der betroffenen Schulführungskraft hilfreich war. Das Interview wurde im März 2021 vom Autor des Beitrags (abgekürzt mit T) in Meran geführt. DB hat der Veröffentlichung der hier wiedergegebenen Inhalte schriftlich zugestimmt. Das Interview wurde transkribiert und sinngemäß zusammengefasst.

DB hat im Jahr 2018 am ersten Durchgang des neu konzipierten Wettbewerbs- und Ausbildungsverfahrens für Schulführungskräfte teilgenommen. Während des Ausbildungslehrgangs war er Lehrer für Rechtskunde und Stellvertreter des Direktors an einer Oberschule in Südtirol. Nach erfolgreicher Absolvierung

des Programms leitet er einen Grundschulspengel in Meran. Im Folgenden wird das Interview sinngemäß zusammengefasst wiedergegeben.

T: Du hast am Ausbildungslehrgang teilgenommen, der unter anderem unter dem Aspekt der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie stand und von Franz Hofmann geleitet wurde. Welche Aspekte aus dem Lehrgang sind dir besonders in Erinnerung geblieben?

DB: Was mir und meinen Kolleg*innen recht schnell bewusst geworden ist, ist, dass das gesamte Verfahren auf einem einheitlichen Konzept aufgebaut ist und dieses in Zusammenhang mit Hofmann steht. Die Ausbildungsinhalte waren eindeutig PSI-theoretisch unterfüttert, wobei Hofmann sehr oft nachfragte, ob sie nicht zu sehr ins Detail gingen und gut nachvollziehbar seien. Durch die Erläuterungen mittels Beispielen war die Rückmeldung von uns (als Gruppe der Teilnehmenden), dass die Inhalte sehr interessant und gut nachvollziehbar sind. Mir persönlich hat es sehr gut gefallen, dass Hofmann sehr präsent war. Auch über die offiziellen Phasen des Seminars hinaus waren wir dauernd im Austausch mit Hofmann.

Für mich persönlich war die PSI-Theorie neu. Ich hatte aber immer den Eindruck, dass die Inhalte logisch scheinen. Wenn ich weiß, dass ich ein ängstlicher Mensch bin, dann brauche ich Struktur. Wichtig ist, dass ich das erkenne. Am Ende konnte ich eine Reihe von Parallelen zu anderen Inhalten herstellen, die ich zum Beispiel bei meiner Mediator*innen-Ausbildung kennengelernt hatte. Bei dieser spielte der Perspektivenwechsel eine ähnliche Rolle wie in der PSI-Theorie das Pendeln im Stern. Interessant für mich war, dass ich durch die PSI-Theorie Verhaltensweisen spezifischer benennen konnte als zuvor.

Die Begriffe Erstreaktion und Selbststeuerung nahmen zu Beginn einen zentralen Platz in der Auseinandersetzung ein. Hier kam dann auch das „Star-Modell“ zum Einsatz, anhand dessen das Konzept der Selbststeuerungskompetenz ins Zentrum rückte. Der Begriff des Erstreflexes war mir bereits aus der Mediator*innen-Ausbildung bekannt.

T: Welcher Aspekt ist dir zudem besonders in Erinnerung geblieben?

DB: Hofmann hat uns über die Ausbildung hinaus eine Persönlichkeitsdiagnostik angeboten, die dann auch alle Teilnehmer*innen wahrgenommen haben. Für mich war das sehr interessant und auch hilfreich. Darauf folgten eine Beratung und Rückmeldung der Ergebnisse durch Hofmann. Es war eine sehr hilfreiche Interpretationshilfe, und der Bezug zum zukünftigen beziehungsweise gegenwärtigen Aufgabenfeld war sehr spannend. Das Ergebnis war für mich wenig überraschend, ich habe mich größtenteils auch selbst so eingeschätzt. Insgesamt ist das in der Gruppe sehr gut angekommen.

T: Die Ausbildung hat ja vor der Corona-Pandemie stattgefunden. Du wurdest also mit zwei herausfordernden Situationen gleichzeitig konfrontiert: der Leitung einer Schule, die dann auch noch eine neue Schulstufe für dich war, und dann all dies in der Corona-Pandemie. Wie hilfreich war für dich das Instrumentarium der PSI-Theorie, das du in der Ausbildung mitbekommen hast, um mit diesen Herausforderungen umzugehen?

DB: Das Instrumentarium der PSI-Theorie, verbunden mit anderen Techniken, ist für mich gerade in dieser herausfordernden Situation der Corona-Pandemie hilfreich, um Selbstreflexion zu betreiben, zum Beispiel „Wo stehe ich jetzt?“, „Bin ich zu ängstlich oder zu euphorisch?“.

Nehmen wir das Beispiel des Nasenflügeltests (Corona-Antigen-Schnelltest). Da habe ich mir folgende Fragen gestellt: „Sind wir im Lehrer*innenkollegium so weit, bei allen Ängsten und Sorgen der Ängstlichen und bei aller Euphorie der Euphorischen, die Tests durchzuführen?“, „Wie werden die Maskengegner-Eltern reagieren?“, „Wie jene Eltern, die vehement ihre Kinder in die Schule schicken wollen?“. An zwei Schulstellen ist die Skepsis gegenüber den Nasenflügeltests vonseiten der Lehrpersonen groß. Damit stellt sich für mich die Frage, ob ich unterschiedlich damit umgehen soll, mit allen daraus folgenden Konsequenzen („Wieso wird das an diesem Schulstandort so durchgeführt und hier nicht?“). Hier hilft mir ein kontinuierlicher Perspektivenwechsel, und dieser hat mir auch die Entscheidung erleichtert, nicht sofort mit den Tests zu starten, was mir eigentlich nahegelegen wäre, sondern in intensiven Austausch zu gehen und erst zeitverzögert zu beginnen.

Ein anderes Beispiel, wo ich euphorisch unterwegs war, war die Einführung des Notdienstes². Hier habe ich erst im zweiten Moment wahrgenommen, dass einige Lehrpersonen doch überfordert waren mit dem Modell und der Rückkehr in die Schulen während der Pandemie.

Somit hilft mir das Instrumentarium auszuloten, wo ich mich in einer bestimmten Situation im Star-Modell wahrnehme und wie ich mich selbstbremsen, selbstmotivieren, und schlussendlich gut selbststeuern kann.

Ebenso hilfreich ist das Einordnen aller Stakeholder (Lehrpersonen, Eltern, Sanitätsbetrieb, Mensabetreiber*innen usw.), und somit gelingt auch der professionellere Umgang mit ihren Erwartungen. Besonders hilfreich ist gegenwärtig das Einschätzen der Erwartungen der Lehrpersonen und der Eltern, die oft durch die Krise ihre Erstreaktionen ausleben (lacht).

*T: Du hast im Vorgespräch zu diesem Interview gesagt, dass ihr als Kursteilnehmer*innen eine WhatsApp-Gruppe habt. Ist diese Gruppe die Folge des Lehrgangs?*

DB: Es gibt diese Gruppe, die wir während des Ausbildungslehrgangs eingerichtet haben, und dort sind wir seither im Austausch. Wir sprechen dort von „in der Mitte bleiben“, also im Star-Modell einen Weg zu finden, in die Mitte zu pendeln. Von unserer Anfangsidee im Lehrgang – wir sollten im gelben Bereich (im Star-Modell) sein – pendeln wir jetzt in die Mitte (lacht).

Für mich eine interessante Erkenntnis: Wenn ich jetzt zum Beispiel mit dem Gesundheitsbetrieb in der Pandemie zusammenarbeiten muss, ist es für mich hilfreich, im roten Bereich (im Star-Modell) zu sein. Hier schütze ich mich selbst, weil selten Informationen zu Beginn schon definitiv sind. Ich warte dann ab, frage nach und handle nicht sofort. Somit muss ich im Anschluss nicht mehr korrigieren und nachsteuern.

Das sind so die inhaltlichen Aspekte und Beispiele, über die wir uns mit dieser Technik dann auch über diesen Kanal austauschen. Dieser Austausch ist sehr intensiv. Ein großer Mehrwert dieses Lehrgangs war, dass wir als Gruppe, obwohl wir uns größtenteils nicht gekannt haben, zusammengewachsen sind und uns gegenseitig auch immer wieder stützen. Die gemeinsame PSI-theoretisch gestützte Sprache ist in diesem Kontext natürlich sehr hilfreich. In der Ausbildung haben wir einen sehr offenen und ehrlichen Austausch über die Besprechung einzelner Fallbeispiele praktiziert. Das hat Vertrauen geschaffen und ist

² Der Notdienst bot für Kinder bestimmter Elternkategorien eine Möglichkeit zum Präsenzunterricht in Zeiten, wo dieser aufgrund der Corona-Pandemie ausgesetzt war.

jetzt sehr hilfreich. Auch die Supervisionen, die wir zwischenzeitlich hatten, helfen sehr, diesen Zusammenhalt zu stärken. Für mich selbst war die intensive Betreuung durch zwei Referenten (Hofmann, Wurzrainer) während des gesamten Lehrgangs sehr hilfreich.

5 Wissenschaftliche Begleitung

Im Rahmen des neu entwickelten Wettbewerbs- und Ausbildungsverfahrens von Schulführungskräften haben Franz Hofmann und Matteo Carmignola eine Pilotstudie geplant, in der Schulleitungshandeln durch Kompetenzeinschätzung von Schulführungskräften untersucht werden soll (vgl. Hofmann & Carmignola, 2021).

Zentral in diesem Kontext ist die Konzeption und Evaluierung einer Führungsstil-Skala zur Kompetenzeinschätzung von Schulführungskräften auf Basis der PSI-Theorie. Die vier Subskalen operationalisieren das Schulleitungshandeln auf Grundlage der Affektkonfiguration: „Schulführung aus dem positiven Affekt“, „Schulführung aus dem negativen Affekt“, „Schulführung aus der passiven Vermeidung“ und „Schulführung aus der Selbststeuerung“. Eine Übersicht zu den Merkmalen der Leadershipstile und ein Beispielimem werden in Tabelle 2 angeboten:

Tabelle 2 Modifizierte Darstellung zum Leadershipinventar aus der Validierungsstudie von Hofmann und Carmignola (2021)

Bezeichnung	Merkmale	Beispielimem
		<i>Meine Schulleiterin, mein Schulleiter...</i>
Visionär-begeisternder Stil	begeisternd sein; mit einer Idee vorangehen; im Außen Anerkennung finden wollen; andere überzeugen und gewinnen; Bedenken und Widerstand übersehen	... präsentiert ihre*seine zukunftsgerichtete Vision für unsere Schule.
(Latent) ängstlich-zielfixierter Stil	das Ziel unbedingt erreichen müssen; das Scheitern hintanhalten wollen; „Augen zu und durch“-Mentalität; anderen etwas vorschreiben und sie kontrollieren; Mentalität in einer Art „Dienst nach Vorschrift“	... wehrt Lehrpersonen ab, wenn deren Vorschläge ihrem*seinem Plan nicht entsprechen.
Passiv-vermeidender Stil	sich von der Widersprüchlichkeit der Bedürfnisse und Wünsche in einem Entwicklungsprozess lähmen lassen; nichts mehr	... denkt über keine Entwicklungsziele nach, weil damit die

	tun mit Verweis auf bisherige Ineffektivität; die Selbstzuversicht auf wirksames Machthandeln verloren haben	Lage der Schule nicht besser wird.
Selbst-gesteuerter Stil	das eigene Ideal oder die eigene Entwicklungsidee wertschätzen bei gleichzeitigem Ernstnehmen der Bedenken anderer dagegen; die Entwicklungsidee gemeinsam mit anderen generieren; diese Idee während der Umsetzung gegebenenfalls adaptieren (gegen eine „Alles oder nichts“-Mentalität); den „kairos“ für die Realisierung eigener Ideen nutzen können	... greift Entwicklungsinitiativen des Lehrerkollegiums auf und generiert gemeinsam mit den Lehrpersonen Schulentwicklungsziele für die Schule.

Das Ziel der Pilotstudie ist es, die Skala an einer Stichprobe aus Teilnehmer*innen des Ausbildungslehrgangs zu validieren, um psychometrische Gütekriterien prüfen zu können. Die Führungsstil-Skala wird sowohl zur Selbsteinschätzung der Schulführungskräfte als auch zur Fremdeinschätzung durch das Lehrer*innenkollegium verwendet.

Dazu folgt nun eine überblicksmäßige Beschreibung von Rückmeldungen solcher Fremd- und Selbsteinschätzungen von Schulführungskräften im Rahmen dieser Studie.

Es gibt eine hohe Übereinstimmung der Angaben zum Schulleitungshandeln im Kontext von Schulentwicklungsaufgaben zwischen den Selbsteinschätzungen und den Fremdeinschätzungen des Kollegiums. Auffallend ist, dass das selbstgesteuerte Umsetzungsmuster, das mit einem hohen Mittelwert auch in der Selbsteinschätzung stark ausgeprägt ist, von Lehrpersonen noch höher eingeschätzt wird. Daraus lässt sich ein besonders prozessorientierter Umgang der Schulführungskräfte bei Herausforderungen ableiten, und es zeigt sich eine hohe Wertschätzung ihrer Person durch das Lehrer*innenkollegium.

Auffallend ist zudem eine sehr günstige motivationale Lage bei den Lehrpersonen. Dies zeigt sich durch hohe autonome Motivation für Schulentwicklungsarbeit am besagten Schulstandort.

Am Schulstandort X zeigen sich mittlere Ausprägungen. Hier könnte diese Rückmeldung als Gesprächsanlass aufgenommen werden, um mögliche Veränderungen in Zukunft besser den Möglichkeiten vor Ort anzupassen. Das Kompetenzerleben der Lehrpersonen ist etwas eingetrübt. Welche Unterstützung braucht das Kollegium vor Ort, um sich handlungswirksamer zu fühlen?

6 Aktueller Stand und Ausblick

Der erste Zyklus dieses neuen Wettbewerbs- und Ausbildungsverfahrens für Schulführungskräfte in Südtirol ist mittlerweile (Stand: 23.03.2021) abgeschlossen, und die ausgebildeten Führungskräfte sind jetzt allesamt mit der Leitung einer Schuldirektion betraut. Erste Erfahrungswerte zeigen, dass diese Führungskräfte, obwohl noch nicht sehr erfahren, gerade die besonders herausfordernde Zeit für Schulgemeinschaften in der Corona-Pandemie gut gemeistert haben. Der zweite Zyklus ist in Planung und wird im Laufe des Kalenderjahres 2021 beginnen.

7 Literatur

- Dekret des Schulamtsleiters der Autonomen Provinz Bozen Südtirol (2018). *Ausschreibung eines Wettbewerbsverfahrens für die Aufnahme von Schulführungskräften an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art in der autonomen Provinz Bozen (Nr. 1755/2018)*. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*. (Online first) doi: 10.1365/s42681-021-00022-9
- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2017). Qualitätsvolle pädagogische Führung im Unterricht? *Pädagogische Führung* 28 (2), 64–67.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik*. TOP. Münster: Sonderpunkt-Wiss.-Verl.

Matteo Carmignola, Barbara Ferlesch, Florian Sobanski und Birgitt Stolba

Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen

Zusammenfassung: Der Einsatz Multiprofessioneller Teams (MPT) in Beratungsprozessen an Schulen mit großen Herausforderungen wurde im Projekt *Grundkompetenzen abschern* als innovativer Zugang zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen konzipiert. Im Sinne einer Komplementärberatung werden dabei Ansätze der Fach- und Prozessberatung integriert, um für die Themen und Entwicklungsziele der einzelnen Schulstandorte ein optimales Angebot bereitzustellen. In diesem Beitrag werden auf Grundlage eines explanativen Mixed-Methods-Designs sowohl die Ausgestaltung und Durchführung als auch die Wahrnehmung und Reflexion des Einsatzes von MPT an Wiener Projektschulen untersucht. In einer Interviewstudie führten Schulleitungen ($n = 4$) und Schulentwicklungsberater*innen (SEB; $n = 3$) aus, welchen Mehrwert MPT in der Schulentwicklung haben, wie dieser Zugang angenommen wurde und an welchen Elementen das Gelingen des multiprofessionellen Beratungsprozesses festgemacht werden kann. Die Befunde wurden in einem zweiten Schritt in einer quantitativen Erhebung mit den SEB an Wiener Projektschulen ($n = 17$; Rücklauf 85 %) aufgegriffen und in Bezug auf den Mehrwert, die Gelin­gungsbedingungen und die applizierten Kooperationsmodelle der MPT weiter untersucht. Dabei wurden nicht nur die hohen Erwartungen an das Konzept und die Relevanz von Prozessfaktoren zur optimalen Umsetzung des Beratungszugangs bestätigt, sondern auch ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation der Berater*innen und dem eingeschätzten Projekterfolg beobachtet.

Schlagwörter: Schulentwicklungsberatung, Komplementärberatung, Multiprofessionelle Teams, Schulen mit besonderen Herausforderungen, School Turnaround

Abstract: This paper applies an explanative mixed-methods design aiming to investigate the work of multiprofessional teams (MPT) in a national school turnaround project. Based on the approach of complementary consultancy, the MPT provided a combination of process-related and content-related consultancy to assist the school improvement process. In an interview study, school administrators ($n = 4$) and school improvement consultants ($n = 3$) described the added value of MPT for the school improvement process, how this approach was perceived, and which factors contributed to the success of multiprofessional consultancy. Consequently, a quantitative survey with the school improvement consultants ($n = 16$; response rate 85 %) elaborated on the findings of the interviews, investigating the conditions for success and reporting on the models of cooperation of the MPT. The results validate the added value of MPT, while also indicating a positive relation between the degree of cooperation and the overall project success rate. The study thus emphasizes the potential of the MPT approach for professional consultancy in underperforming schools.

Keywords: School Improvement Consultancy, Complementary Consultancy, Multiprofessional Teams, Underperforming Schools, School Turnaround

„Dass in dieser Vielfalt trotzdem die Gesamtlinie sichtbar wurde.“

1 Schulentwicklungsberatung im Spannungsfeld von Prozess- und Fachberatung

In den 1970er Jahren war der Begriff der Schulentwicklung vom Verständnis der Schulentwicklungsplanung geprägt, die ihre Aufgabe in der Gestaltung äußerer Schulangelegenheiten wie zum Beispiel der Realisierung eines Standorts verstanden wusste (Schlee, 2013, S. 16). Spätestens ab 1990 erfolgte ein Perspektivenwechsel, in dessen Folge der Fokus auf die Einzelschule als „Motor von Entwicklungen“ und Reformen gelenkt wurde, für deren Wirkung nicht eine zentralistische Schulplanung, sondern vielmehr die Pädagog*innen und die Schulleitung selbst verantwortlich sind (Dalin & Rolff, 1990). Einen wesentlichen Beitrag für diese Erkenntnis leistete die Systemtheorie, die Schulen als Einzelsysteme definiert, die für sich selbst entscheiden, ob und in welcher Form Interventionen relevant sind, und die diese in einem bewussten Prozess umsetzen (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 82). Dieses Bild, Organisationen von innen heraus durch deren Mitglieder weiterzuentwickeln, ist in der Organisationsentwicklung von zentraler Bedeutung und folgt dem Verständnis, dass sich Lernprozesse auf das gesamte Wesen einer Schule beziehen und sich nicht auf einzelne Teilaspekte reduzieren lassen (Rolff, 2016; Schratz & Steiner-Löffler, 1999).

Denkt man in diesen Systemzusammenhängen weiter, so führt jeder Weg der Schulentwicklung in die Kernbereiche *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung* und *Organisationsentwicklung*, die im „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ zusammengefasst werden (Rolff, 2010). Sollen der Unterricht und damit verbunden das Lehrer*innenhandeln weiterentwickelt werden, entsteht auch Bedarf im Bereich der Personalentwicklung (zum Beispiel Hospitation, Supervision, Kommunikation). Übergreifende Teamarbeit oder die Erstellung eines gemeinsamen Leitbilds können wiederum organisatorische Veränderungen mit sich bringen, die strukturell unterstützt werden müssen. Schulentwicklung ist ein Lernprozess, bei dem es schlussendlich um die Einführung einer neuen Praxis und Weiterentwicklung durch Erfinden, Erproben oder Erneuern geht (Drauschke, Drauschke, Ponßen & Risse, 2019; Kempfert & Rolff, 2015, S. 39).

Dementsprechend ist das Bild der „lernenden Organisation“ Kernelement jeder *Prozessberatung*. Um Veränderungen in Gang zu setzen, greifen Schulleitungen und Pädagog*innen zunehmend auf die phasenweise Begleitung durch externe Schulentwicklungsberater*innen zurück (Lindau-Bank, 2012).

Mithilfe dieser neutralen Sichtweise Außenstehender soll die Prozesssteuerung einer lernenden Organisation unterstützt werden (vgl. Bodlak, 2018, S. 91).

Prozessberater*innen sehen ihre Arbeit vordergründig darin, Organisationen in der Entwicklung und Nutzung ihrer eigenen Problemlösungskompetenz anzuregen (Arnold & Resse, 2010). Aufseiten des Klient*innensystems erfordert dieser Beratungsansatz ein aktives Lernen und kritisches Hinterfragen der individuellen Organisationsdynamik. Aufgrund der in diesem Prozess erforderlichen hohen sozialen Kompetenz bekommen Erfahrung und Persönlichkeit der Berater*innen eine besondere Relevanz (Froschauer & Lueger, 2006).

Im Unterschied dazu ist die klassische *Fachberatung* anzuführen: Diesem Ansatz lag ursprünglich die Vorstellung zugrunde, dass Organisationen als Maschinen zu sehen sind und die Menschen als Teil dieser Organisationen wie Bestandteile einer Maschine zu funktionieren haben. Im Zuge einer Fachberatung, vor allem im privatwirtschaftlichen Kontext, besteht die Aufgabe von Berater*innen häufig darin, Konzepte für ein von der Führungsebene definiertes Problem zu erarbeiten, die im Anschluss von den Verantwortlichen umzusetzen sind (Bodlak, 2018, S. 59). In ihrer Beratungstätigkeit konzentrieren sich Fachberater*innen in erster Linie auf standardisiertes Wissen und ihre Kompetenz, Daten zu interpretieren. Häufig steht dabei die Steigerung von Effizienz und Produktivität im Vordergrund (Königswieser, Sonuç & Jochum, 2006).

Bezogen auf die Fachberatung von Unterrichtsentwickler*innen stellt Dederling (2017) fest, dass eine so strikte Trennung zwischen Fach- und Prozessberatung längst nicht mehr gezogen werden kann. Vielmehr sind Berater*innen in allen Organisationen zunehmend gefordert, ihre Kompetenzen zur Gestaltung von Prozessen mit guten Kenntnissen zur inhaltlichen Problemstellung zu verbinden.

Womit wir uns einer weiteren Form von Beratung, der *Komplementärberatung*, annähern: Lange Zeit verschrieben sich Prozessberater*innen selbst dem Dogma, dass man seiner Kernkompetenz treu bleiben solle, um nicht unglaublich zu sein (Glasl, Kalcher & Piber, 2020). Als Teil des professionellen Verständnisses galt es, sich darüber bewusst zu sein, was man kann beziehungsweise was man nicht kann, und im Bedarfsfall Expert*innen zurate zu ziehen. Zu einer Trendwende führte die Erkenntnis, dass unterschiedliche Zugänge durchaus Reichtum bedeuten können und dass die Zusammenführung unterschiedlicher Expertisen systematisch betrieben werden sollte (Drauschke et al., 2019; Königswieser, Sonuç & Jochum, 2006).

Das zentrale Anliegen der Komplementärberatung besteht darin, Organisationen ganzheitlich und nachhaltig zu unterstützen: Neben *fachlich-sachlichen Fähigkeiten*, das heißt sich inhaltlich auseinandersetzen zu können, bedarf es aus Berater*innensicht auch *prozessual-sozialer Fähigkeiten* (Arnold & Resse, 2010; Lindau-Bank, 2012). Dazu gehört die Bereitschaft, mögliche soziale Auswirkungen von Entscheidungen zu bedenken, die relevanten Umwelten miteinzubeziehen und den eigenen Anteil an einer weniger zufriedenstellenden Ausgangslage zu erkennen. Auf diese Weise können sich nachhaltige Lernsysteme etablieren, bei denen Inhalt und Prozess nicht mehr getrennt voneinander betrachtet werden (Königswieser, Sonuç & Jochum, 2006).

2 Beratung an Schulen mit besonderen Herausforderungen

Als „Schulen mit besonderen Herausforderungen“ werden jene Standorte bezeichnet, bei denen Merkmale wie zum Beispiel eine fehlende gemeinsame Vision, eine schwache Führung oder eine defensive Schulkultur darauf hinweisen, dass es den Schulen an Selbststeuerungs- und Handlungsfähigkeit fehlt sowie eine Verarmung der Lernkultur bei Lernenden und Lehrenden vorliegt (Dedering, 2017; van Ackeren, 2008). Lehrpersonen und Schulleitungen sind mit einer anspruchsvollen Problemkonstellation konfrontiert, wodurch oft trotz hoher Anstrengung nur unzureichende Lösungsansätze zur Bearbeitung der Problemlage innerhalb der Schule generiert werden können (Fullan, 2005). So kann gerade an Schulen mit besonderen Herausforderungen der Einsatz externer Berater*innen gewinnbringend sein, damit Schulen aus dieser schwierigen Situation herausfinden und an ihren Entwicklungspotenzialen arbeiten können (Dedering, 2012).

2.1 Mehrperspektivität und Multiprofessionalität als Antwort auf komplexe Herausforderungen

Da die Herausforderungen und der Entwicklungsbedarf je nach Standort ganz unterschiedlich ausgeprägt sein können, verfolgt die Schulentwicklungsberatung das Ziel, Pädagog*innen und Schulleitung darin zu bestärken, die eigenen Probleme selbst zu entdecken und diese eigenständig zu beheben (Lindau-Bank, 2012). Für die Berater*innen bedeutet dies, die Klient*innen darin zu unterstützen, den Blick auf die eigene Organisation zu richten, Situationen zu analysieren und sie mit einem entsprechenden inhaltlichen und methodischen Handwerkszeug auszustatten, um sie in ihrer Entwicklungsarbeit zu befähigen (Drauschke et al., 2019). In diesem Sinne ist es sinnvoll, eine Kombination aus prozess- und fachorientiertem Ansatz zu verfolgen. Um eine grundlegende Struktur in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation zu

etablieren sowie tradierte Einstellungs- und Verhaltensmuster aufzubrechen, ist für die Beratung ein Zeitraum von mehreren Monaten oder Jahren realistisch (Dedering, 2018).

Damit diese komplexen Fragestellungen aus einer Mehrperspektivität bearbeitet werden können, erscheint die Zusammenarbeit in Beratungsteams sinnvoll. Besonders die Bündelung von schulnahen und schulfernen Tandems erweist sich als förderlich, um einerseits Stolpersteine innerschulischer Prozesse rechtzeitig zu entdecken und andererseits durch einen Blick von außen alternative Handlungsoptionen anzubieten (Dedering, 2017).

Für die Zusammenarbeit im Berater*innenteam bedeutet dieser Zugang, dass die Qualität der gemeinsamen Tätigkeit maßgeblich von einem wechselseitigen Vertrauen sowie Wertschätzung beeinflusst wird. Hinzu kommt, dass die komplementären Kompetenzen und kontextabhängigen Rollen nicht als Konkurrenz zwischen den Berater*innen verstanden, sondern im Idealfall als Synergie- und Kompetenzerweiterung erlebt werden (Froschauer & Lueger, 2006). Außerdem ist in komplementären Berater*innenteams die Zeit für Reflexionsarbeit und inhaltliche Auseinandersetzung besonders wichtig, um die einzelnen Prozessphasen gemeinsam zu beleuchten (Königswieser, Sonuç, Gebhardt & Hillebrand, 2006).

Eine Literaturrecherche zum Begriff „Multiprofessionelle Teams“, der im schulischen Zusammenhang oft im Kontext von Komplementärberatung verwendet wird, macht deutlich, dass dieser Beratungszugang bisher lediglich in Bezug auf *innerschulische* multiprofessionelle Kooperation aufgegriffen wurde:

Für Deutschland beziehungsweise den deutschsprachigen Raum konstatiert Bastian (2017, S. 3), auf dem Feld der multiprofessionellen Kooperation noch „Entwicklungsland“ zu sein. Dabei bezieht sich der Begriff *Multiprofessionelles Team* (MPT) hier explizit auf Teams innerhalb von Schulen (also Lehrer*innenteams beziehungsweise Teams aus Lehrer*innen und Freizeitpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen oder Ähnliches). Das gleiche Verständnis für Multiprofessionelle Teams findet sich auch zum Beispiel bei Arndt und Werning (2013) oder Fussangel und Gräsel (2014). Einen umfassenden Überblick zur Situation und Entwicklung des team teachings und zu daraus entstehenden Ansätzen multiprofessionellen Arbeitens in Schulen bieten – mit einem speziellen Fokus auf die Situation in Österreich – Krammer, Rossmann, Gastager und Gasteiger-Klicpera (2018) und – mit einem internationalen Fokus – die Metastudie von Vangrieken, Dochy, Raes und Kyndt (2015). Diese Publikationen können auch eine Grundlage schaffen, Vor- und Nachteile Multiprofessioneller Teams zu beleuchten. Die Frage der Übertragbarkeit auf kooperative Beratungsmodelle

müsse aber erst geprüft werden, wie auch die Autor*innen der Metastudie reflektieren: „this review primarily focused on teacher teams and teacher collaboration and related terms and not explicitly searched for communities (communities of practice or professional learning communities)“ (Vangrieken et al., 2015, S. 36).

Eine Kooperation von professionellen Akteur*innen mit unterschiedlichen institutionellen Zugehörigkeiten wurde im Modell der „Multiprofessionellen Teams“ (MPT) für das Projekt *Grundkompetenzen absichern* vorgesehen und wird im nächsten Abschnitt eingehend beschrieben.

2.2 Das Konzept der „Multiprofessionellen Teams“ (MPT) im Rahmen des Projekts *Grundkompetenzen absichern*

Das Projekt *Grundkompetenzen absichern* des österreichischen Bildungsministeriums (BMBWF) wendet sich seit 2017 österreichweit an über 500 „Schulen mit großen Herausforderungen“, die im Zuge der Bildungsstandarderhebungen 2012 bis 2016 mehrfach unterdurchschnittliche Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik (je vierte und achte Schulstufe) und Englisch (achte Schulstufe) erbrachten (zu den genauen Kriterien BMBWF, 2017b). Nach erfolgter Identifikation der beteiligten Schulen werden diese von den beteiligten Pädagogischen Hochschulen (PHn) kontaktiert und, so der Plan des BMBWF, längerfristig durch „Multiprofessionelle Teams“ (MPT) begleitet. Diese MPT sollen sich typischerweise aus einem*einer Schulentwicklungsberater*in, einem*einer Fachdidaktiker*in sowie einem*einer Schulpsycholog*in zusammensetzen. Weitere Personen mit unterschiedlichen Fachkompetenzen können situativ hinzugezogen werden, wobei dem*der Schulentwicklungsberater*in die Prozessleitung am Standort obliegt (BMBWF, 2017c, S. 5).

Entsprechend den Überlegungen zum Ansatz der Komplementärberatung (siehe Abschnitt 2.1) versprach sich das BMBWF eine bessere Beratung und Begleitung der beteiligten Schulen durch ein Beratungssystem, das aus unterschiedlichen professionellen Perspektiven die jeweilige Schule wahrnimmt (BMBWF, 2017a, 2017c).

In Anlehnung an die oben beschriebene Komplementärberatung weist die Rollenbeschreibung des BMBWF zusätzlich darauf hin, dass die Mitglieder eines Multiprofessionellen Teams nicht nur untereinander gut abgestimmt vorgehen sollen, sondern dass ein Schwerpunkt ihrer Arbeit unter anderem darin besteht, *gemeinsam* an der Schule tätig zu werden, um dann die gesammelten Eindrücke von den Gesprächen mit Lehrer*innen und Schulleitung auch *gemeinsam* – durch die jeweilige professionelle Brille – zu verarbeiten und daraus

Schlüsse zu ziehen (BMBWF, 2017a). Es ist anzunehmen, dass die konkrete Realisierung der Zusammenarbeit der MPT je nach Bundesland und je nach Projektkohorte variiert.

2.3 Erwartungen an die multiprofessionelle Schulentwicklungsberatung

Im Literaturreview zeigte sich, dass sowohl im deutschsprachigen als auch im angelsächsischen Raum zwar einige Forschungsbeiträge hinsichtlich der Voraussetzungen und Gelingensbedingungen schulinterner Multiprofessioneller Teams vorliegt; der Einsatz Multiprofessioneller Teams in der Schulentwicklungsberatung scheint jedoch noch wenig üblich und damit auch kaum beforscht zu sein.

Tabelle 1 Vor- und Nachteile der multiprofessionellen Beratung

Mögliche Vorteile eines MPT	Mögliche Nachteile eines MPT
Kombination „prozessorientierte Fach-/Expert*innenberatung“ – Einbettung der Fachexpertise in Gesamtprozess mit Blick auf die ganze Organisation	(Aufwendige) Rollenklärung im Vorfeld nötig (zum Beispiel Kompetenzüberschneidungen klären)
Unterschiedliche Blickwinkel ermöglichen ganzheitliche Sichtweise (Blick auf Ebenen Organisation, Team, Individuum beziehungsweise Bereiche OE/UE/PE)	Sehr unterschiedliche Zugänge können Beratung behindern
Unterschiedliche Beratungszugänge (zum Beispiel Fachberatung und systemische Beratung) sprechen unterschiedliche Personen im Klient*innensystem an	Hoher Zeitaufwand durch Abstimmung im MPT – damit verbunden: sehr ressourcenintensiv
Breiteres Repertoire an Methoden, Interventionen usw. im Beratungsprozess	Aufwendigere Terminfindung mit Schulen
„Arbeitsteilung“ möglich	Zu Beginn des „verordneten“ Prozesses kann das Auftreten mehrerer Personen (noch) mehr Widerstand hervorrufen

In Anlehnung an die Erfahrung von Komplementärberatung in Organisationen und an die innerschulische professionelle Kooperation können dabei mögliche Vor- und Nachteile (vgl. Tabelle 1 bzw. Cuklevski & Schwarz, 2021) auf Grundlage der Erfahrungen im Rahmen des Projekts *Grundkompetenzen absichern*

und des damit verbundenen Einsatzes von Multiprofessionellen Teams reflektiert und als Ausgangspunkt für eine umfassende empirische Untersuchung herangezogen werden.

3 Design der empirischen Untersuchung

Das Thema der multiprofessionellen Beratung an Schulen stellt sich also als ein in der Forschungsliteratur noch stark unterrepräsentiertes Phänomen dar, dem jedoch großes Interesse und hohe Erwartungen sowohl in der Forschung (vgl. Altrichter, 2021 Altrichter, Kemethofer, Soukup-Altrichter, 2021) als auch in der Praxis zugesprochen werden. In der Frage nach der Gestaltung multiprofessioneller Beratungsmodelle konkretisieren sich zudem zahlreiche Diskursaspekte von (systemischen) Beratungsprozessen, weshalb in diesem Beitrag einer explorativen Bearbeitung ausgewählter Fragestellungen nachgegangen wird.

Konkret sollen im Rahmen der empirischen Untersuchung folgende Forschungsfragen beleuchtet werden:

- F1 Wie wurde das Konzept der Beratung durch Multiprofessionelle Teams (MPT) an Projektschulen in Wien realisiert?
- F2 Worin besteht aus Sicht von Schulleitungen und Schulentwicklungsberater*innen (SEB) der Mehrwert einer multiprofessionellen Beratung?
- F3 Wie wurde das multiprofessionelle Beratungsangebot von Lehrpersonen angenommen?
- F4 Welche Ressourcen bieten SEB den Schulleitungen zur (Weiter-)Entwicklung der eigenen Leadership-Kompetenzen und zur Leitung des Projekts an?
- F5 Welche Faktoren werden als Gelingensbedingungen von MPT-Beratungsprozessen angeführt? Welche Elemente wirken hinderlich für die Realisierung?

Während in der qualitativen Untersuchung angepeilt wird, eine mehrperspektivische Sicht durch die Befragung von Schulleitungen und Schulentwicklungsberater*innen (SEB) wiederzugeben, strebt die quantitative Untersuchung eine repräsentative Einschätzung durch alle SEB an Wiener Projektschulen an. In

der qualitativen Studie wurden vier Schulleitungen und drei SEB befragt, während in der quantitativen Erhebung 16 SEB erreicht wurden, die einen Rücklauf von 85 % der Zielpopulation darstellen. Auf Grundlage der konsekutiven Durchführung liegt daher ein explanatives Mixed-Methods-Design (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019) vor, das es ermöglicht, Themen aus den qualitativen Interviews für die Operationalisierung des Instrumentariums der quantitativen Erhebung aufzugreifen und für die Zielpopulation auf Generalisierbarkeit zu prüfen.

4 Die Perspektive von Schulleitungen und Schulentwicklungsberater*innen zu den MPT – eine qualitative Studie

4.1 Methode der qualitativen Studie

Die in weiterer Folge analysierten Leitfadeninterviews wurden im Rahmen der Begleitevaluation des Schulentwicklungsprojekts *Grundkompetenzen absichern* (GruKo; Hofmann & Carmignola, 2019; Sobanski, 2019) durchgeführt.¹ In dieser Analyse wird ausschließlich der Fragenblock zur multiprofessionellen Beratung berücksichtigt, der eines von 10 Themen im Interview darstellt und sich an den in Kapitel 3 aufgeführten Fragestellungen zur reflexiven Bewertung der MPT und deren Wirkung für den Schulstandort orientiert. Die genauen Leitfragen können Anhang 1² entnommen werden.

4.1.1 Untersuchungs- und Erhebungsdesign

Die Auswahl der Schulleiter*innen erfolgte auf Grundlage von Variablen zur Projektimplementation aus zwei Messzeitpunkten der bundesweiten Begleitevaluation mit der geografischen Einschränkung auf das Bundesland Wien. Alle Schulen gehörten der Projektkohorte 1 an, deren Projektstart im Schuljahr 2017/18 war (Projektdauer mindestens 2 Jahre). Für jede Schulart (Primarstufe versus Sekundarstufe 1) wurden auf Grundlage motivationaler Variablen, der Einschätzung der Projektakzeptanz, des Leitungshandelns und der wahrge-

¹ Die bundesweite Evaluation wird unter der wissenschaftlichen Leitung von Ao. Prof. Dr. Franz Hofmann in Kooperation mit der Fachhochschule Campus Wien und der zusätzlichen Beteiligung der Pädagogischen Hochschulen für die qualitativen Fokusanalysen ausgewählter Bundesländer durchgeführt. Der hier vorliegenden Untersuchung liegt eine intensive Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Wien und der Universität Salzburg zugrunde.

² Der Leitfaden ist als Online-Zusatzmaterial unter <https://osf.io/7VHZY/> verfügbar.

nommenen Veränderungen je zwei Schulstandorte ausgewählt, für die ein eher günstiger beziehungsweise ein weniger günstiger Projektverlauf³ konstatiert werden kann (vgl. Carmignola, in Vorbereitung). Um eine mehrperspektivische Sichtweise zu gewährleisten, wurden in einem zweiten Durchgang auch jene SEB, die die Schulen für die Dauer des Projekts begleitet haben (vgl. Tabelle 2), unter Einbezug eines teilweise wortgleichen Leitfadens befragt.²

Tabelle 2 Übersicht über die Interviewpartner*innen der qualitativen Untersuchung

Interviewpartner*in	Tätigkeit	Schulart/ <i>Schulstand-</i> <i>ort</i>	Interviewdauer (h; gesamt)
¹ SL_1	Schulleiter	Mittelschule	01:13:30
² SL_2	Schulleiterin	Volksschule	01:05:19
³ SL_3	Schulleiterin	Mittelschule	01:09:37
⁴ SL_4	Schulleiterin	Volksschule	00:54:01
⁵ SEB_1-2	Beraterin	<i>SL_1 und SL_2</i>	00:54:36
⁶ SEB_3	Berater	<i>SL_3</i>	01:16:13
⁷ SEB_4	Beraterin	<i>SL_4</i>	01:10:00

Nach einer schriftlichen Information bezüglich der Datenverarbeitung wurden die Interviews von einem Autor über ein Webkonferenzsystem geführt und anschließend von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen gemäß dem TiQ-Notationssystem (Bohnsack, 2003) transkribiert.

4.1.2 Analyse des qualitativen Datenmaterials

Ausgehend von der Struktur der Leitfäden wurde in einem induktiven Verfahren ein Kodiersystem⁴ unter Einbezug der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Brunner, 2013) erarbeitet. Die induktiv gewonnenen Kategorien wurden unter Einbezug weiterer Unterscheidungskriterien aus den leitenden Fragestellungen und von Themen aus der Fachliteratur zu Schulentwicklungsberatung in einem weiteren deduktiven Interpretationsschritt präzisiert (Mayring, 2010). Im Anschluss wurde je ein Interview der Schulleitungen und der SEB (das entspricht 25 bzw. 33 % des Datenmaterials) in einem Intercodeprozess durch eine weitere Autorin des Beitrags, die bei der Erstellung des

³ Da dieser Beitrag keine kontrastierende Fallanalyse anstrebt, wurden die theoretische Vorauswahl und Charakteristika der Schulstandorte bewusst nicht näher dokumentiert. Eine kontrastierende Fallanalyse finden interessierte Leser*innen bei Carmignola (in Vorbereitung).

⁴ Ein Auszug ist als Online-Zusatzmaterial unter <https://osf.io/7VHZY/> verfügbar.

Kodiersystems nicht involviert war, geprüft. Anhand einer Auflistung der Codes mit einer Kurzbeschreibung und unter Hervorhebung der kodierten Stellen im Transkriptdokument wurden sehr zufriedenstellende Kappa-Werte für das Interrating der Interviews mit den Schulleitungen ($\kappa = .83$) und den SEB ($\kappa = .89$) erzielt (O'Connor & Joffe, 2020). Aufgrund der geringen Fallzahl wurde bewusst auf eine quantifizierende Darstellung verzichtet – zugunsten eines Berichts über wesentliche Themen und divergierende Positionen, die mit Ankerbeispielen aus den Gesprächen illustriert werden.

4.2 Multiprofessionelle Beratung an Wiener Schulen der ersten Projektkohorte

Der Ergebnisteil folgt im Aufbau den fünf Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3), um die Sichtweisen von Schulleitungen und Schulentwicklungsberater*innen (SEB) systemisch darzustellen und punktuell auch zu vergleichen. In einem ersten Schritt werden der Einsatz Multiprofessioneller Teams und die Kooperation zwischen den Berater*innen rekonstruiert und von den Akteur*innen reflektiert. Anschließend wird in den designierten Unterkapiteln auf den wahrgenommenen *Mehrwert* und die *Akzeptanz* in den Schulen (4.2.1), auf Themen der *Leadership und der Projektleitung* (4.2.2) und auf die Frage nach den *Gelingsbedingungen* (4.2.3) eingegangen.

Alle vier Schulen der qualitativen Fokusinterviews gehörten der ersten Projektkohorte (Projektstart im Schuljahr 2017/18) an: So berichteten Schulentwicklungsberater*innen, dass das Konzept einer kontinuierlichen multiprofessionellen Beratung (noch) nicht implementiert wurde. Nichtsdestotrotz schilderten alle Interviewpartner*innen, wie neben SEB auch weitere Beratungsakteur*innen nach Bedarf eingesetzt wurden:

Ja wir in Wien [...] haben] die MPTs {nicht} eingesetzt von vornherein in der ersten oder zweiten Kohorte, wo ich beteiligt bin [...]. Also wir haben Experten, Expertinnen geholt, wir haben sie geholt für die Bildungsstandards, also die Bildungsstandardmoderatoren und -moderatorinnen, und mir war es immer ein Anliegen für jede Schule, gerade im Bereich der Fortbildung alle einzusetzen, die passen würden für die Schule (SEB_1-2, #00:02:43#).

Zusätzlich zu den schon genannten BIST-Analyseberater*innen wurde in anderen Interviews auch die Beteiligung der Schulpsychologie, von Berater*innen im Bereich der Unterrichtsentwicklung (aus dem Angebot des „fachbezogenen

Bildungsmanagements⁵⁾) und von Referent*innen, die zu einschlägigen Themen (beispielsweise Traumapädagogik und Achtsamkeit in der Kommunikation) gearbeitet hatten, angesprochen.

Der Einbezug unterschiedlicher Kompetenzfelder und Themen der Beratungsexpertise wurde sowohl von den Schulleitungen als auch von den Schulentwicklungsberater*innen als Mehrwert erachtet. Zum einen stellten Schulen ganz nach der individuellen Bedarfslage ein eigenes Fortbildungsangebot zusammen, für das im Rahmen der „GruKo“-Teilnahme Referent*innen sehr zeitnah und mit wenig Organisationsaufwand gebucht werden konnten, wie mehrere Schulleitungen hervorheben:

Ich finde es toll. Ich finde es super, wenn man die Angebote, die passen, in Anspruch nimmt [...]. Also die Zusammenarbeit mit der PH hat super funktioniert. Ja, also sofort Antwort (.) Sofort geht, geht nicht. Ähm, brauchen wir noch (.), würden wir Ihnen empfehlen (.), also ist durchführbar. Ähm, mir war dieses System, das abgesehen von GruKo vorherrscht, nämlich zwei Jahre im Vorhinein ein Thema auszuschauen, das dann vielleicht in zwei Jahren wichtig ist, das geht nicht. Ja? (.) Das ist nicht möglich. Und ich habe es sehr geschätzt, dass ich ganz schnell auf Situationen reagieren kann und mir ganz schnell jemanden holen kann, ähm (.) Unterstützung, Expertise. Was immer ich brauche, ja. Also das ist super gut (SL_3, #00:25:26#).

Als Mehrwert in Bezug auf die inhaltliche Arbeit schätzen sowohl Schulleitungen als auch SEB, dass durch den Einsatz mehrerer Berater*innen eine Erweiterung der Perspektiven und Interventionsmöglichkeiten im Schulentwicklungsprozess erfolgen konnte. Während sich SEB – wie an späterer Stelle näher expliziert – als *Prozessberater*innen* verstehen, konnte durch den Einbezug von Vertreter*innen der *Fachberatung* auch dem Wunsch von Schulleitungen und Lehrpersonen entsprochen werden, in einem Beratungsprozess klare Antworten und spezifische Handlungsempfehlungen für die Praxis zu erhalten:

Als hilfreich und auch wirklich als Beratung. (2) Also es wurden auch viele Fragen gestellt, und die wurden auch beantwortet (SL_2, #00:23:25#).

Es kann dabei die These aufgestellt werden, dass der wahrgenommene Nutzen einzelner Ratschläge und klarer Antworten durch Referent*innen erst dann

⁵ Fachbezogenes Bildungsmanagement richtet sich an Lehrer*innen, die Interesse haben, ihren Unterricht zu reflektieren, zu entwickeln und zu verändern. Die Berater*innen bieten professionelle Unterrichtsentwicklung in Form von Hospitationen, Vor- und Nachbesprechungen und auch einer gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und -erteilung für einen Zeitraum von acht Wochen an. <https://fbm.ssr-wien.at/>

eine nachhaltige Wirkung entfaltet, wenn der punktuelle Einsatz erfahrener Referent*innen in eine langfristige Begleitung eingebettet ist, wie es eine Schulleitung im Gespräch angedeutet hatte:

Also es ist ganz wichtig, dass man die richtigen Leute hat und gute Leute hat. Also das ist eh überall so [...]. Und ich hatte einfach-, ja,- wir sind top begleitet {von der SEB} und merken einfach auch, dass das-, also da gibt es eine Anerkennung. Das sehen auch die Leute [...]. Wenn man so was machen will für die Schule, dass auch nicht nur eine Fortbildung zu einem Thema ist, sondern wirklich mehr (SL_1, #00:28:57#).

Diese Sichtweise wurde auch von den Schulentwicklungsberater*innen vertreten. So sahen sich in drei von vier Schulen die zwei beteiligten SEB explizit für den Rahmen des Projekts zuständig. In enger Abstimmung mit der Schulleitung, der Steuergruppe oder dem gesamten Lehrer*innenkollegium trugen sie sowohl für die Gesamtarchitektur des Projekts als auch für die thematische Schwerpunktsetzung Verantwortung:

Da war ich die Garantin (.) durch meine Gespräche mit der Direktion, weil ich immer geschaut habe mit ihnen, auch was wird jetzt im Bereich der Fortbildung, was ist jetzt dran, was würde passen, was passt auch gut für die Schule, was passt als Schwerpunkt hinein. Also da bin ich immer sehr dahinter gewesen, zu schauen, dass es ein Gesamtkonzept gibt und nicht nebeneinander. Das war für die Direktoren glaube ich angenehm. Dass in dieser Vielfalt trotzdem die Gesamtlinie sichtbar wurde (SEB_1-2, ##00:09:15##).

4.2.1 Akzeptanz für Themen und Zugänge der Schulentwicklungsberatung

Bis auf einzelne Themenfelder, für die sich manche SEB auch eine inhaltliche Kompetenz zuschrieben, wurde von allen SEB die eigene Zuständigkeit vordergründig für Elemente der Organisationsentwicklung (Leitbilderstellung, Organisationsanalyse etc.) und insbesondere in der Kontinuität des Prozesses gesehen, während die inhaltliche Beratungsarbeit zu schulspezifischen Themen an andere Referent*innen delegiert wurde:

Ähm, das heißt: Immer wenn es um Themen geht, um fachliche Themen, ähm, dann hole ich, je nachdem, oder ich habe auch die Frau Direktor {Name} damals schon darauf verwiesen, an wen sie sich alles noch wenden kann, wenn sie aus, äh, Sicht der Schulpsychologie, für Mobbing, für ähnliche Bereiche, äh, Leute braucht, dass sie da, wo sie einfach sich da hinwenden kann, ja, das heißt, ich, wie, jetzt nochmal zu Ihrer Frage, wofür bin ich zuständig, für den Prozess (SEB_4, ##00:16:43##).

Der Arbeit an Themen, die Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis unmittelbar betreffen, wurde in allen Schulen ein höheres Interesse entgegengebracht im

Vergleich zu Themen oder Prozesselementen, die eher auf Ebene der Organisation bearbeitet wurden. Insbesondere kristallisierte sich dies bei der (verpflichtenden) Arbeit mit den BIST-Ergebnissen heraus. Diese Präferenz für einen unmittelbaren Fokus auf das eigene Unterrichtshandeln war in einer Schule besonders stark ausgeprägt, wie sowohl SEB als auch Schulleitung – an zwei separaten Stellen des Interviewverlaufs – sehr pointiert wiedergeben:

Während der Organisationsrahmen oder der Rahmen der Gesamtschule das hat, wenn, dann die Frau Direktorin interessiert, also die hat es interessiert, [...] aber da hat es zum Teil einen Gap gegeben zwischen den Lehrerinnen und dem Blick auf die gesamte Schule (EB_3, ##00:06:38##). [...] Heute sage ich, würde ich nochmal am Anfang stehen, mehr drauf schauen, ähm, was gibt es da unter anderem an noch mehr im Vorfeld an Fachberatung, also womit könnte man die Lehrer und Lehrerinnen mehr (.) locken, sie mehr dafür interessieren [...] (EB_3, ##00:22:45##).

Also am Anfang sicher die Rückmeldemoderationen, ja. Das war eher von so „Wah, wissen wir eh“ {ablehnende Betonung}. Ähm (.) nicht mehr dann, wenn die fachbezogenen Bildungsmanager am Standort waren, ähm, diesen Hintergrund auch mitgebracht haben, von dem Wissen. Und mit den Leuten irgendwie ganz konkret darüber beratschlagt haben. [...] Und (.) also dieses unmittelbare Anknüpfen und Nicht-Loslassen ist schon etwas, das dann zu Interesse geführt hat [...] (SL_3, #00:30:29##).

Auch die beiden anderen SEB bestätigen die Sichtweise, dass Lehrpersonen trotz einer Rückmeldemoderation mit wenig Interesse an den Ergebnissen der BIST-Überprüfungen gearbeitet haben. Interesse und Engagement nahmen jedoch zu, sobald der Transfer in die Unterrichtsebene gelang – ein Arbeits- und Beratungszugang, für den es an Schulen und für Schulen jedoch noch zu wenig Kompetenzen und Ressourcen gibt:

Mein Eindruck ist, dass (3) im Unterrichtsentwicklungs- und Fachdidaktik-Bereich mit Sicherheit zu wenig Unterstützung da ist für die Schulen, [...] auch in {Name Schule}, ähm, (3) ist mein Eindruck (.), dass es da, wenn die Bereitschaft einmal da ist, sich drauf einzulassen, einfach sehr produktiv sein könnte, hier stärker zu unterstützen (SEB_3, #00:12:09##).

Die Akzeptanz für die (zusätzlichen) Beratungsangebote war maßgeblich auch von Faktoren in Bezug auf die Persönlichkeit und das Auftreten der Referent*innen beeinflusst, wie es eine Schulleitung schildert:

Ganz, ganz banal hat der Kollege sehr lange, komplizierte Sätze gehabt, die am Schluss keinen Punkt mehr hatten. Und @(.).@ die Lehrer sind ausgerüstet, weil es immer so endlos wiederkehrend war [...]. Und einen süffisanten Schmääh {Humor}, den man mögen kann oder nicht und mit dem man umgehen kann oder nicht [...].

Das war das Schwierige. Weil inhaltlich hat es total gepasst an und für sich #00:33:02-6# (SL_1, #00:33:02#).

4.2.2 Schulentwicklungsberatung und Leitungshandeln – eine Gratwanderung

Trotz unterschiedlicher Akzeptanzausprägungen für das Projekt *Grundkompetenzen absichern*, die zu den quantitativ erhobenen Variablen zur Selektion der Kontrastgruppen im Vorfeld der Interviewstudie zählten, waren alle Schulleitungen von der Person und der professionellen Kompetenz der SEB sehr positiv angetan. Selbst eine Schulleitung, die im Interview an mehreren Stellen die Idee und das Konzept von GruKo infrage stellte, unterstrich, wie gut die Schule durch die SEB begleitet wurde.

Am Anfang natürlich skeptisch, weil war eben sehr aufgesetzt am Anfang, aber wir haben dann mit unserer Beraterin eigentlich ein sehr, sehr gutes Einvernehmen gehabt, und es war eigentlich dann auch eine sehr gewinnbringende Arbeit mit sehr vielen, sehr guten Impulsen, die von außen gekommen sind. Mit sehr vielen, oft guten Ideen auch, auch der Umsetzung und, äh, einfach einer guten Führung. Ich meine, also auch dieses Herauskitzeln der Ideen, äh, das hat ja gut geklappt. Und es war so, dass wir eigentlich, wie wir da so gesagt haben, jetzt ist so der Abschluss von dem Projekt, dass eigentlich die Kolleginnen schwärm- ein sehr gutes Gefühl dabei hatten (SL_4, #00:33:02#).

Dieses entgegengebrachte Vertrauen machte es möglich, zusätzlich zu einer sehr engmaschigen Absprache zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses Schulleitungen auch Coaching in Bezug auf die Projektleitung beziehungsweise zu ihrem Leadership-Handeln anzubieten – zumindest dort, wo in der Wahrnehmung der SEB-Bedarf gegeben war:

Wofür ich mich zuständig gefühlt habe, war [...] mit der Schulleitung [...] auf eine Ebene zu kommen, ja, also was ist das, was für ein Prozess, äh, und sie dabei zu unterstützen, mit Widerständen im Kollegium umzugehen, also in ihrem Lehrer*innenteam, ja, äh, das heißt ein Stück auch Coaching der Schulleitung, für ihre Führungstätigkeit. Das war nur bei {SL_4} relativ wenig der Fall. Das ist, in anderen Schulen wird das auch sehr viel stärker eingefordert und angefordert, und, äh, ich fühl mich dann dafür verantwortlich, den Prozess eben so zu leiten, ähm, dass die (.) Lehrer*innen auch gut einsteigen können (SEB_4, #00:16:43#).

Einer der befragten SEB betonte hingegen, warum er diese Einzelberatung innerhalb des Schulentwicklungsprozesses bewusst nicht anbieten wollte:

Also von mir, ähm (.), ich habe mich da sehr zurückgehalten. Ich habe da einmal versucht (.), das ein Stück zirkulär zu fragen, habe mich aber zurückgehalten, weil ich mir gedacht habe, ich will hier nicht coachen und die Führungskraft coachen und gleichzeitig den Prozess steuern an der Schule. Das müsste jemand anderer tun. Also, also, darüber haben wir schon auch gesprochen: Wär das nicht ein

Thema, sich das mal anschauen (.), aber ich kann mich jetzt nicht mehr erinnern, ob [...] von hier dann nachgegangen wurde (SEB_3, #00:48:20#).

SEB_3 sieht im Schulleiter*innen-Coaching einen Loyalitätskonflikt mit den Lehrpersonen, der nicht zuletzt – so die Wahrnehmung an dieser Schule – ein von Verdacht geprägtes Klima befeuern würde:

Die {Lehrpersonen} sehen, dass ich da drinnen sitze, haben ja auch ihre Fantasie (..) möglicherweise. Was besprechen sie jetzt wieder, Direktor und {SEB_3}“ (SEB_3, #00:49:04#).

Auf die Frage „Wo sehen Sie für Ihre Rolle als Beraterin die Grenze, was Beratung leisten kann?“ griffen zwei SEB die Unterscheidung zwischen Prozess- und Fachberatung auf; insbesondere für jene Themenbereiche, in denen sich die SEB keine inhaltliche Kompetenz zuschreiben. Diese Frage war im Interview auch Ausgangspunkt einer sehr nuancierten Betrachtung zum Thema Leitungshandeln: Durch den Auftrag an eine externe Person, den Schulentwicklungsprozess zu (beg-)leiten, müssen Rollenerwartungen und Funktionen insbesondere zwischen Schulleitung und SEB präzise definiert werden. Es zeigte sich daher ein besonderer Balanceakt innerhalb des Themas Leadership: zugleich Verantwortung für den Rahmen eines Entwicklungsprozesses wahrzunehmen, aber gleichzeitig auch der Schulleitung die Leitungsrolle nicht streitig zu machen, sondern diese gegebenenfalls noch darin zu bestärken:

Am meisten erreicht {habe ich} durch das Fragen, das haben die Direktoren glaube ich mögen, wenn ich gefragt habe. Aber die Leitung blieb bei den Direktoren und Direktorinnen – sie *stärker* noch machen, autonomer machen. Dies ist mir immer ein Anliegen gewesen, und ich denke, es ist auch wichtig für Beratung, dass man die Führungsrolle nicht übernimmt. Manchmal muss man kurz, aber wenn, dann ist es immer nur ganz kurzfristig und sollte sie schnell wieder abgegeben werden, aber bei {SL_1} war dies nie notwendig, weil er eine starke Führungspersönlichkeit ist [...]. Und er hätte sich auch nichts aus den Händen nehmen lassen @(.).@ hätte ich gar nicht versuchen müssen, dürfen, können, wollte ich auch nicht. Nein-nein @(.).@ das war // er hat genau gewusst, dass er die Leitung hat (SEB_1-2, #00:23:18).

Das Thema Projektverantwortung macht auch eine weitere Abgrenzung notwendig: etwa dort, wo sich Schulleitungen aus der Leitungsrolle zurückziehen und aus übergeordneten Stellen, beispielsweise von der Schulaufsicht, eine Kompensation für das Führungsvakuum erwartet wird, was jedoch den Beratungsprozess vereitelt:

Ähm, also meine Grenze ist eben wirklich dort, wo ich das Gefühl habe, ich werde, äh, für Führungsaufgaben missbraucht. Also für die falschen Führungsaufgaben. Ich habe auch schon einen Auftrag einmal abgebrochen deswegen, weil ich gesagt habe, wenn die Schulleitung nicht leitet, dann kann ich auch nicht beraten [...]. Und ich habe eine andere Macht als die Schulleitung, und wenn Schulleitung ihre Macht

nicht wahrnimmt, dann kann sie mir auch keine abgeben. In Wahrheit muss mir die Schulleitung, oder jede Art von Führung auch in einem Betrieb, ein Stück ihrer Macht abgeben, damit ich meine Führung {Beispiel im Folgeabsatz: Setzen von Interventionen} wahrnehmen kann. Und wenn die keine Macht hat oder keine wahrnimmt, kann sie mir nichts abgeben (SEB_4, Pos. 63; #00:51:41-6#).

4.2.3 Gelingensbedingungen multiprofessioneller Beratung

Ohne einen expliziten Stimulus im Leitfaden vorgesehen zu haben, sprachen SEB von sich aus Faktoren an, die eine multiprofessionelle Beratung begünstigen beziehungsweise erschweren.

Zum einen wird betont, dass es einer Schnittmenge oder Wissen über den Beratungszugang der jeweilig anderen Berater*innen bedarf – insbesondere dann, wenn der Zugang der systemischen Beratung gewählt wird:

Na ja, es braucht ein (.) multiperspektivische {sic!} Teams, die finde ich dann gut und ideal, wenn beide Seiten also das systemisch // Prozessberater und der Fachberater zumindest eine tangierende Ahnung haben, wie der Zugang des jeweils anderen ist. [...] Man {spricht} eine ähnliche Sprache und ist auf Unterhaltung her ein ähnlicher Zugang, ja, und da kann ich mich noch ziemlich drauf verlassen, dass man, ähm, ich sag so, ähm, ich weiß, was der andere meint, wenn er von bestimmten Dingen spricht – und umgekehrt. Und da ist so gar nicht notwendig, dass ich dann fachlich, also was Fachberatung anbelangt, dass ich da Ahnung habe, ja, aber wichtig ist glaube ich, dass es da ein Stück Schnittmenge gibt [...] (SEB_3, #00:04:51#).

Darüber hinaus betont eine SEB, wie die Arbeit mit weiteren Beratungsexpert*innen sehr gewinnbringend sein kann – insbesondere, um Sichtweisen auszutauschen und daraus Hypothesen und Interventionen für die Beratungsarbeit abzuleiten. Diese können jedoch aufgrund von Fragen der Praktikabilität – vor allem bezüglich des Faktors „Zeit“ – nicht im vollen Umfang implementiert werden:

Das, was, äh, aus meiner Sicht fehlt, und das betrifft mich einfach auch als selbständige Beraterin [...], dass es wesentlich mehr Zeit brauchen würde für die gemeinsame Arbeit mit den anderen Expertinnen oder Experten, nämlich im Sinne von gemeinsamer Hypothesenbildung, Überlegung von Interventionen und Ähnlichem. und das findet schlicht nicht statt, also, es ist, äh, es wird erstens nicht bezahlt @(.)@ äh was jetzt noch nicht so für mich das Problem ist, [...] auch [...] für die Schulpsychologie habe ich festgestellt, die sind zeitlich so eingeschränkt, äh, dass sie – dass dafür de facto keine Zeit ist, ja [...]. Dazu gibt's den Rahmen einfach nicht, und wir haben das auch dem Ministerium von Anfang an gesagt, dass diese Teams eigentlich von vornherein einen anderen Rahmen brauchen, aber (.) dazu war ja keine Zeit, wie auch immer, ist so, ja @(.)@. (SEB_4, ##00:05:40##).

4.2.4 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse sowie Identifikation der Anliegen und Themen für die quantitative Studie

Die qualitative Interviewstudie legte dar, wie sowohl Schulleitungen als auch SEB die multiprofessionelle Beratung als gewinnbringend erachten, wenngleich in der ersten *Projektkohorte* das Modell nicht voll ausgebaut war und einzelne Beratungsakteur*innen (beispielsweise aus der Schulpsychologie) nicht zur Verfügung standen. In der quantitativen Untersuchung gilt es daher zu prüfen, ob in der angestrebten Vollerhebung signifikante Unterschiede zwischen der ersten (Beginn Schuljahr 2017/18) und zweiten Projektkohorte (Beginn Schuljahr 2018/19) vorliegen.

Die SEB schilderten unterschiedliche *Modelle*, wie die Zusammenarbeit mit weiteren Beratungs- und Fortbildungsangeboten gestaltet wurde: Diese reichten von einem Parallellangebot, das nicht an die eigene Beratungstätigkeit gekoppelt war, bis hin zu einem intensiven Austausch auch in der Planung der Projektarchitektur und Hypothesenbildung. Die Konzeption eines *Rahmenmodells*, das unterschiedliche Abstufungen und Formen der Kooperation operationalisiert, kann in der quantitativen Studie zur Visualisierung der angewendeten Beratungsmodelle sowie zur Untersuchung von *Zusammenhängen mit dem wahrgenommenen Projekterfolg* herangezogen werden.

In Bezug auf den *Mehrwert* wurden sowohl die Breite der Angebotslegung, die Variation in Bezug auf die Ansätze sowie das Auftreten der Berater*innen und Referent*innen als auch ein gezielteres Eingehen auf Anliegen von Lehrpersonen und Schulleitungen angesprochen.

Die SEB führten in den Interviews auch *Gelingensbedingungen* an, die je nach Schulstandort oder auch in Bezug auf das gesamte Projekt nicht immer optimal waren. Dabei wurden etwa Themen wie das *Leitungshandeln* von Direktor*innen, mangelnde Zeitressourcen für die Vor- und Nachbesprechung oder für die Planung des gemeinsamen Agierens angesprochen und übergeordnete Aspekte, beispielsweise Fragen zu einem *kompatiblen Beratungszugang* der Projektakteur*innen, thematisiert. Diese Punkte gilt es in einer quantitativen Untersuchung aufzugreifen.

5 Modelle, Chancen und Gelingensbedingungen:

Eine quantitative Erhebung zur multiprofessionellen Beratung

Die in den qualitativen Interviews gewonnenen Sichtweisen auf die MPT-Beratung an Wiener Projektschulen werden in der quantitativen Untersuchung auf Repräsentativität geprüft. Dabei sind drei Fragestellungen leitend: (1) Welche

Modelle prägen die Zusammenarbeit der MPT? Liegen signifikante Unterschiede zwischen den Projektkohorten vor? (2) Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Zusammenarbeit im MPT und dem Projekterfolg der Schule? (3) Worin besteht in den Augen der SEB der Mehrwert der MPT-Beratung?

5.1 Stichprobe und Erhebungsmodus

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden 20 Schulentwicklungsberater*innen, die im Rahmen von GruKo an Wiener Schulen tätig waren, zu einer onlinebasierten Umfrage eingeladen. Mit einem Rücklauf von $n = 17$ (85 %) SEB und Angaben zu $k = 41$ Beratungsprojekten in Schulen der ersten und zweiten Projektkohorte (80 %) können die Daten als repräsentativ für die Beratungen an den Wiener Projektschulen betrachtet werden. Die Stichprobe setzte sich aus 11 Beraterinnen (65 %) und 5 Beratern (29 %) zusammen; ein*e Teilnehmer*in nannte „divers“ in der Geschlechterangabe.

47 % der Befragten gaben an, derzeit oder in der Vergangenheit als Lehrperson tätig (gewesen) zu sein, weitere 41 % als Schulleitung, während zwei SEB (12 %) keine aktive Erfahrung im Schuldienst berichteten. Etwa die Hälfte (53 %) wirkte im Projekt GruKo über eine freiberufliche Projektmitarbeit mit, neun (35 %) arbeiteten als im Schuldienst stehende Lehrperson oder Schulleitung auf Honorarbasis, während zwei im Rahmen der Anstellung an der PH Schulen berieten. 59 % der SEB gaben zwischen 7 und 10 Jahren Beratungserfahrung an Schulen an, während die restlichen Teilnehmer*innen von 13 bis 30 Jahren Schulentwicklungsberatung berichteten ($M = 13.4$; $SD = 7.1$). Entsprechend hoch war die Streuung der Schätzung zur Anzahl der über die Berufsspanne begleiteten Schulen: Bei einem Range zwischen 5 und 200 lag der Median bei 25 Schulstandorten.

5.2 Instrumente

Das Erhebungsinstrument setzte sich aus einem schulspezifischen und einem allgemeinen Teil zusammen. Da SEB teils auch mehrere Schulen im Prozess begleiteten, wurde der schulspezifische Abschnitt für jede Projektschule einzeln beantwortet, um eine möglichst reliable Einschätzung der konkreten Beratungssituation zu erzielen.

5.2.1 Schulspezifischer Fragebogenabschnitt

Grad der Kooperation: Zur Bestimmung des Kooperationsgrads wurde in Anlehnung an die „Inclusion of Other in the Self Scale“ (IOS; Aron, Aron & Smollan,

1992) ein eindimensionales Instrument entwickelt, das eine kurze Beschreibung des Kooperationsausmaßes mit einer grafischen Darstellung verbindet (vgl. Tabelle 3). Die Skalierungen der Modelle wurden von den Autor*innen durch den Einbezug von Beschreibungen aus den qualitativen Interviews und eigener Praxiserfahrung konsensuell validiert.

Die SEB schätzten für fünf professionelle Akteur*innen der Schulentwicklungsberatung in GruKo (BIST-Analyseberater*in; Schulpsycholog*in; Berater*innen Fachdidaktik/Unterrichtsentwicklung; Supervisor*innen und Coaches; Referent*innen von Workshops, beispielsweise Migration, Trauma, Elternarbeit etc.; vgl. BMBWF, 2017c) ein, welches der sechs Kooperationsmodelle (vgl. Tabelle 3) am treffendsten die Zusammenarbeit im MPT beschreibt.

Projekterfolg: Für eine generelle Einschätzung zum Projekterfolg wurden die SEB für jede Schule gebeten, einzuschätzen, wie gut es der Schule gelang, die gesteckten Entwicklungsziele durch die Schulentwicklungsberatung zu erreichen. Die Einschätzung erfolgte mittels eines Schiebereglers mit den Skalenbeschriftungen 0 = „gar nicht“ bis 100 = „voll und ganz“. Die Angaben erzielten im Schnitt einen Wert von $M = 59.2$ ($SD = 23.6$).

5.2.2 Allgemeiner Fragebogenabschnitt

Mehrwert der MPT-Beratung: Um zu erfassen, welchen Mehrwert SEB im Angebot der multiprofessionellen Beratung sehen, wurden sieben Argumente aufgelistet, die auf Grundlage der qualitativen Interviews – ergänzt um Sichtweisen aus der Fachliteratur und aus der Projektstrategie von GruKo (BMBWF, 2017a) – formuliert wurden. Um Deckeneffekte durch Skalenratings zu vermeiden, ordneten die Teilnehmer*innen folgende sieben Items von „größter Mehrwert“ zu „geringster Mehrwert“: (a) *Mehrperspektivität in der Arbeit an der konkreten Schulsituation*; (b) *Mehrperspektivität im Beratungsteam*; (c) *Breiteres Spektrum an Methoden und Interventionen*; (d) *Gezielteres Eingehen auf Anliegen der Schulgemeinschaft*; (e) *Klare Trennung zwischen Fach- und Prozessberatung*; (f) *Unterschiedliche Persönlichkeiten sprechen unterschiedliche Klient*innen an*; (g) *Nachhaltige Vernetzung von Beratungsakteur*innen*. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, weitere Faktoren in einem offenen Antwortfeld anzugeben.

Gelingsbedingungen der MPT-Beratung: Zur Bestimmung, wie sehr die Beratungsarbeit der SEB von begünstigenden Faktoren geprägt war, wurde eine Auflistung von sieben ausgewählten Faktoren erstellt, die Gelingsbedingungen auf drei Ebenen des Systems von Komplementärberatungen (Klient*inensystem; Berater*innensystem; Berater*innen-Klient*innen-System) beschreiben. Die Items (vgl. Tabelle 5) wurden ausgehend von den Ergebnissen

der qualitativen Analysen und auf Grundlage von Auflistungen aus der Literatur zur Komplementärberatung (vgl. Königswieser, Sonuç, Gebhardt & Hillebrand, 2006) konzipiert und auf einer fünfstufigen Ratingskala (1 = „trifft nicht zu“; 5 = „trifft voll und ganz zu“) in Bezug auf die Beratung im Rahmen des Projekts GruKo bewertet.

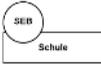
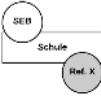
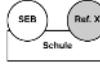
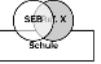
5.3 Ergebnisse der SEB-Befragung zur multiprofessionellen Beratung

5.3.1 Kooperationsmodelle MPT-Beratung an Wiener Projektschulen

In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie der Ansatz der multiprofessionellen Beratung an Wiener Schulen umgesetzt wurde (vgl. Tabelle 3). Aus den Angaben der SEB geht hervor, dass die Kooperationsmodelle je nach Beratungsakteur*in und Schulstandort stark variierten: So wurden in 78 % der Schulen *keine* Vertreter*innen der Schulpsychologie (PSY) in den Beratungsprozess einbezogen (Modell 0), während bis auf acht Projektschulen (20 %) an allen weiteren Standorten externe *BIST-Analyseberater*innen* (BIST) eingesetzt wurden.

Für das *Modell 1*, in dem externe Berater*innen weitgehend losgelöst vom Beratungsprozess der SEB wirkten, fanden sich am ehesten Angaben zu BIST-Analyseberater*innen (15 %) und zu Referent*innen für thematische Workshops (REF; 12 %). Eine inhaltliche Anbindung, wenn auch zeitlich versetzt (*Modell 2*), wurde in etwa einem Viertel der Projektschulen für den Beratungsprozess mit Berater*innen zum Schwerpunkt *Fachdidaktik und Unterrichtsentwicklung* (FD; 27 %) und wiederum zu Referent*innen für thematische Workshops (REF; 24 %) berichtet. Beim *Modell 3*, für das eine gleichzeitige Anwesenheit von SEB und weiteren Berater*innen sowie ein methodisches Arbeiten (beispielsweise Moderation) vorgesehen sind, wurden für die Kategorien „BIST“ (22 %) und „FD“ (12 %) im Spaltenvergleich die höchsten Prozentwerte erzielt. Eine noch engere Abstimmung, etwa in der Vorbereitung und in der mehrperspektivischen Bearbeitung des Themas (*Modell 4*), fand insbesondere für Berater*innen der „FD“ (22 %), „BIST“ (20 %) und thematischer Workshops (REF; 15 %) statt.

Tabelle 3 Prozentuelle Aufteilung der Beratungsmodelle für die einzelnen Beratungsakteur*innen (Hervorhebung der jeweils höchsten Prozentausprägung); Angaben von $n = 14$ SEB zu $k = 41$ Projektsschulen, *Abkürzungen*: vgl. Abbildung 1

Der*die genannte Berater*in wurde an dieser Schule nicht eingesetzt.	Die Beratung von Ref.X war nicht an den von mir begleiteten Schulentwicklungsprozess gekoppelt. Ich war in der Organisation und Bearbeitung des zusätzlichen Themas nicht näher involviert.	Während Ref.X an der Schule beraten hat, war ich nicht anwesend. Die Themenschwerpunkte wurden zuvor auch mit mir abgestimmt und gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt mit mir weiter bearbeitet.	Ich habe die Beratung von Ref.X mitbegleitet. Während mein*e Kolleg*in gearbeitet hat, habe ich beispielsweise moderiert oder für den Gesamtstrahmen beim Workshop gesorgt.	Die Beratungsarbeit von Ref.X wurde eng mit mir akkordiert. Wir haben beispielsweise aus unterschiedlichen Perspektiven zum gleichen Thema gearbeitet.	Der gesamte Beratungsprozess bzw. wichtige Teile davon wurden mit Ref.X konzipiert und laufend reflektiert. Beispielsweise erfolgte eine enge Abstimmung bezüglich Hypothesenbildung oder Setzung von Interventionen.	
						
	Modell 0	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
BIST	20	15	7	22	20	17
PSY	78	7	2	2	0	10
FD	22	7	27	12	22	10
BER	68	7	7	5	5	7
REF	34	12	24	5	15	10

Abkürzungen: BIST – Bildungsstandard-Analyseberater*innen; PSY – Schulpsychologie; FD – Fachdidaktische Beratung und Unterrichtsentwicklung; BER – Beratungsakteur*innen für Supervision, Coaching und Ähnliches; REF – Referent*innen für thematische Workshops

Schließlich wurde das *Modell 5*, in dem eine enge Abstimmung auch in der gemeinsamen Gestaltung des Beratungsprozesses und der Bildung von Hypothesen erfolgt, am häufigsten zur Beschreibung der Zusammenarbeit mit den BIST-Analyseberater*innen angegeben (17 %), jedoch in je drei bis vier Fällen (7–10 %) auch für die restlichen Beratungsakteur*innen.

Kohortenvergleich: Die prozentuelle Aufteilung wurde in einem zweiten Schritt auch im Vergleich zwischen den Angaben zu Projektschulen der Kohorte 1 (Projektstart im Schuljahr 2017/18) und der Kohorte 2 (Schuljahr 2018/19) untersucht (vgl. Abbildung 1). In den qualitativen Interviews wurde angemerkt, dass die Kooperation an den ausgewählten Schulen (alle der ersten Kohorte) geringer ausgeprägt war. Die SEB referenzierten im Gespräch Beratungsprojekte an anderen Schulen, die im Folgejahr eingestiegen waren, um den im Vergleich höheren Kooperationsgrad mit weiteren Berater*innen zu beschreiben, weshalb in der quantitativen Analyse erwartet wird, dass die Kooperation in der zweiten Projektkohorte intensiver ausfiel.

Diese Tendenz kann in der quantitativen Befragung nicht für alle Akteur*innen bestätigt werden: Eine markante Zunahme der Teilnahme beziehungsweise des Kooperationsgrads (insbesondere Modell 5) im Beratungsprozess kann nur in Bezug auf die Schulpsychologie (PSY) beobachtet werden; diese positive Entwicklung ist auch statistisch signifikant ($\chi_{(4)}^2 = 18.1, p < .001; \tau = .43, p < .01$). Für alle weiteren Beratungsakteur*innen ist ein tendenzieller Rückgang zu konstatieren, bei dem die Angaben zum Modell 0 (kein Einsatz) zunehmen, während etwa die intensive Kooperationsstufe (Modell 5) insgesamt zurückgeht. Diese Kohortenunterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Auch wenn sich weder eindeutige Präferenzen für ein MPT-Kooperationsmodell noch eindeutige Tendenzen durch die prozentuelle Aufteilung zeigen ließen, liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Grad der Kooperation im MPT und dem eingeschätzten Projekterfolg vor (vgl. Tabelle 4). Zur Berechnung wurde die Anzahl der *Modelle 0 und 1* (kein Einsatz externer Beratungsressourcen oder keine Zusammenarbeit mit dem SEB), der *Modelle 2 und 3* (eher eine lose Kooperation; „zeitversetzt aufgreifen“, „phasenweise moderieren“) und der *Modelle 4 und 5* (intensivere Zusammenarbeit als „mehrperspektivisches Arbeiten“, „gemeinsame Hypothesenbildung“) bestimmt. Zusätzlich wurde der *Median* aller Stufen als mittlere Angabe der ordinalskalierten Kooperationsmodelle berechnet.

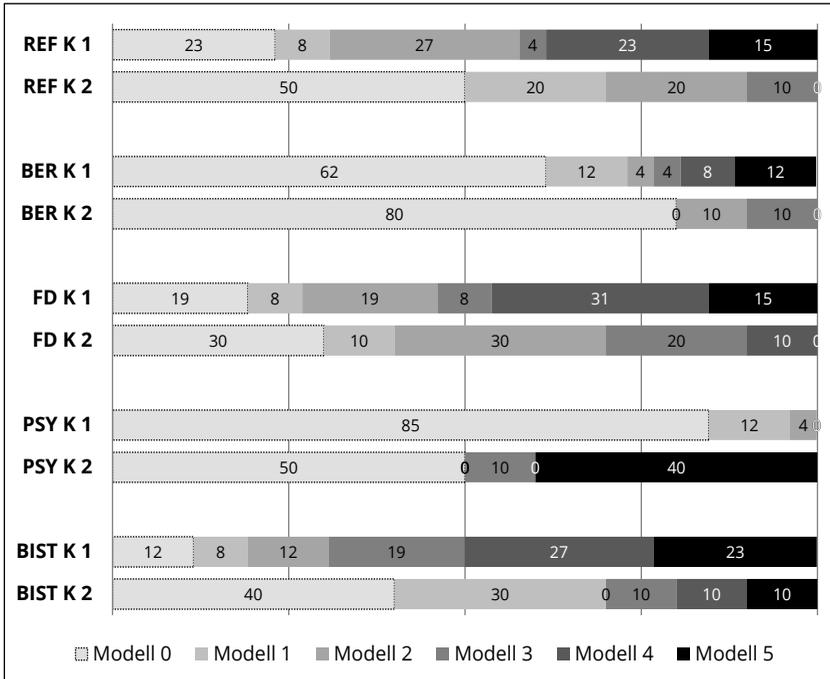


Abbildung 1 Kohortenvergleich (K 1 – Kohorte 1: Schuljahr 2017/18; K 2 – Kohorte 2: Schuljahr 2018/19) der Beratungsmodelle je nach Beratungsakteur*innen; Angaben in den gestapelten Balkendiagrammen in Prozent; *Abkürzungen* vgl. Tabelle 3

Tabelle 4 Zusammenhang zwischen Kooperationsmodell und eingeschätztem Projekterfolg

	1.	2.	3.	4.
1. Anzahl Modelle 0 & 1	—			
2. Anzahl Modelle 2 & 3	-.52 ^{***}	—		
3. Anzahl Modelle 4 & 5	-.44 ^{**}	-.46 ^{**}	—	
4. Median Kooperationsmodell	-.91 ^{***}	.29	.56 ^{***}	—
5. Eingeschätzter Projekterfolg	-.45 ^{**}	-.08	.57 ^{***}	.54 ^{***}

Anmerkungen: Schulebene ($k = 41$); Spearman-Rho Korrelationskoeffizient

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Wie in Tabelle 4 ersichtlich, liegt auf Schulstandortebene ein moderater bis hoher Zusammenhang zwischen dem Median der Kooperationsmodelle und dem eingeschätzten Projekterfolg ($p = .54$, $p < .001$) vor: Je intensiver im Schnitt die

Zusammenarbeit mit weiteren Beratungsakteur*innen am Schulstandort war, umso höher fiel die Einschätzung aus, dass die jeweilige Schule durch den Beratungsprozess die gesteckten Ziele erreichen konnte. Die Korrelationen auf Ebene der drei Modellkategorien spiegelten die beschriebene Richtung der Zusammenhänge wider: Die Anzahl der Angaben zu den Modellen 0 und 1 (kein Einsatz beziehungsweise keine Kooperation mit SEB) stand in einem negativen Zusammenhang mit der Einschätzung des Projekterfolgs ($\rho = -.45, p < .01$), während die Anzahl der Modelle mit einer intensiven Kooperation im MPT (Summe Modelle 4 und 5) einen positiven Koeffizienten erzielte ($\rho = .57, p < .001$). Die mittlere Kategorie (Modelle 2 und 3) wies keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Projekterfolg auf.

5.3.2 Gelingensbedingungen und Mehrwert der MPT-Schulentwicklungsberatung

Im zweiten Abschnitt wurden die SEB um eine allgemeine Einschätzung gebeten, wie stark Faktoren, die in der Fachliteratur und in den qualitativen Interviews als günstige Rahmenbedingungen für einen optimalen Beratungsprozess gelistet wurden (vgl. Tabelle 5), auf ihre bisherige Erfahrung zur MPT-Arbeit im Rahmen von GruKo zutreffen. Sowohl die Items zur Klarheit über spezifische Kompetenzbereiche der einzelnen Berater*innen ($M = 4.21$), zur Komplementarität (im Sinne einer „optimalen Ergänzung“; $M = 4.17$) als auch zur Kompatibilität des Beratungszugangs ($M = 4.06$) erfuhren eine hohe Zustimmung. Eine moderate bis hohe Zustimmung erzielte das Item zum förderlichen Schulleitungshandeln ($M = 3.83$). Moderate Ausprägungen nahmen die Items zu den zeitlichen Ressourcen („Reflexion“ $M = 3.50$; „Organisation“ $M = 3.10$) sowie auch jenes zur Frage nach einem gewinnbringenden Austausch bei Meinungsverschiedenheiten ($M = 3.10$) an.

Tabelle 5 Einschätzung zu Rahmenbedingungen der MPT-Beratung im Projekt GruKo

Itemwortlaut	Interpolierter Median	Min | Max
Die Kompetenzbereiche der unterschiedlichen Berater*innen waren für das Kollegium nachvollziehbar.	4.21	3 | 5
Einander ergänzende Fähigkeiten konnten im Berater*innenteam optimal genutzt werden.	4.17	1 | 5
Die Berater*innen verfügten über einen kompatiblen Beratungszugang zur Schulentwicklungsarbeit.	4.06	1 | 5
Die Schulleitung nahm die eigenen Führungsaufgaben so wahr, dass die Berater*innen professionell arbeiten konnten.	3.83	2 | 5

Es gab ausreichend Zeit, die einzelnen Prozessphasen im Berater*innenteam zu reflektieren.	3.50	1 | 5
Im Falle von Meinungsverschiedenheiten konnten diese im Berater*innenteam gewinnbringend ausgetauscht werden.	3.25	1 | 5
Für die Organisation der Beratungsakteur*innen stand ausreichend Zeit zur Verfügung.	3.10	1 | 5

Anmerkungen: Angaben von $n = 17$ SEB; Ratings auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“; 5 = „trifft voll und ganz zu“); Eigenentwicklung der Autor*innen. Der interpolierte Median wird anstelle des Mittelwerts verwendet, um einerseits den ordinalskalierten Ratings der Einzelitem-Skalen gerecht zu werden und andererseits auch eine genauere Angabe zur zentralen Tendenz durch die Berücksichtigung der Häufigkeitsverteilung zu erzielen (Fan, 2010).

Tabelle 6 Einschätzung zum Mehrwert der MPT-Beratung im Projekt GruKo

Mehrwert-Faktoren	Rang	Rangwert
Mehrperspektivität in der Arbeit an der konkreten Schulsituation	1	95
Mehrperspektivität im Beratungsteam	2	83
Breiteres Spektrum an Methoden und Interventionen	3	61
Gezielteres Eingehen auf Anliegen der Schulgemeinschaft	4	60
Unterschiedliche Persönlichkeiten sprechen unterschiedliche Klient*innen an	5	48
Klare Trennung zwischen Fach- und Prozessberatung	6	46
Nachhaltige Vernetzung von Beratungsakteur*innen	7	27

Anmerkungen: Angaben von $n = 17$ SEB; Ratings auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“; 5 = „trifft voll und ganz zu“); Berechnung der Rangwerte auf Grundlage der Summe der Punkte (7 bis 1) der zugewiesenen Rangordnung und Anzahl der Nennung

Des Weiteren erfolgte eine Einschätzung über den Mehrwert einer multiprofessionellen Beratung in Schulen mit großen Herausforderungen gegenüber einer Beratung durch eine*n einzelne*n SEB. Die Teilnehmer*innen ordneten sieben Kurzaussagen (vgl. Tabelle 6), um in absteigender Reihenfolge („größter Mehrwert“ zu „geringster Mehrwert“) die aus ihrer Sicht wichtigsten Faktoren zu identifizieren. Der höchste Mehrwert wurde der Mehrperspektivität in der Arbeit an der konkreten Schulsituation (1.) und innerhalb des Beratungsteams (2.) zugeschrieben. Die Trennung zwischen Fach- und Prozessberatung (6.) und

die Vernetzung der Akteur*innen (7.) erreichten indes die letzten zwei Rangpositionen.

In einem offenen Textfeld wurden weitere Aspekte angeführt, die zur Optimierung des Formats und des Angebots der MPT-Beratung an *Schulen mit besonderen Herausforderungen* berücksichtigt werden sollten. Die Angaben von 12 SEB wurden 5 induktiv gewonnenen thematischen Dimensionen zugeordnet und in leicht gekürzter beziehungsweise sprachlich leicht umformulierter Form in Abbildung 2 dargestellt.

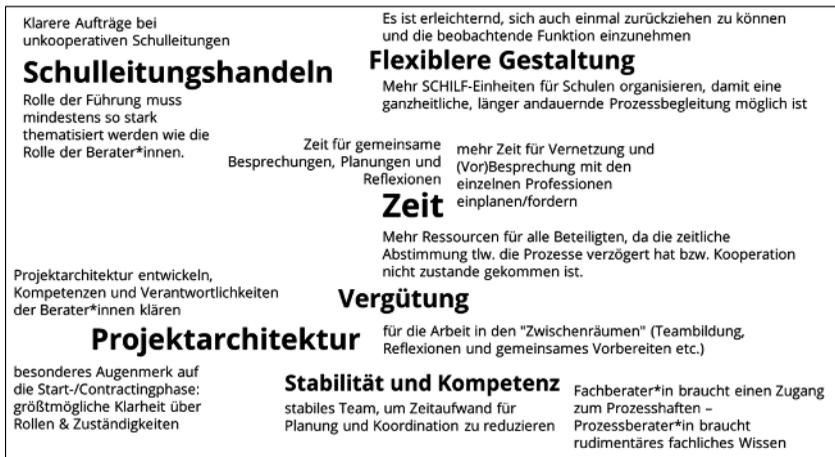


Abbildung 2 Thematische Darstellung der Aussagen zur Optimierung der MPT-Beratung; Aussagen von $n = 12$ SEB auf die Frage „Was würden Sie beim nächsten Mal vielleicht anders machen?“

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde der Ansatz der multiprofessionellen Beratung für die Arbeit Multiprofessioneller Teams (MPT) in der Schulentwicklungsberatung von Schulen des Projekts *GruKo* aus Perspektive der Komplementärberatung diskutiert und durch eine Mixed-Methods-Studie für die Beratungsprozesse an Wiener Schulen untersucht. Der Einsatz von MPT in der Entwicklungsberatung von Schulen mit großen Herausforderungen stellte sich dabei als ein von der Schulentwicklungs- und Beratungsforschung noch weitgehend wenig beachtetes Thema heraus, obgleich in der systemischen Organisationsentwicklung die

zugrunde liegende Komplementärberatung als besonders effektiv und nachhaltig eingeschätzt wird (Sutrich & Hillebrand, 2011). In der qualitativen Studie wurden sowohl von den befragten Schulleitungen als auch von den Schulentwicklungsberater*innen (SEB) die Vorteile der MPT unterstrichen; genannt wurden dabei etwa ein gezielteres Eingehen auf die Anliegen der Schule und die sorgfältige Berücksichtigung aller Ebenen der Schulentwicklung. Durch die Kontinuität der*des SEB als Prozessberater*in konnte der Gesamtrahmen des Prozesses eingehalten und der teils häufige Wechsel weiterer Referent*innen optimal integriert werden.

Ausgehend vom Literaturreview und von den Interviews wurden die Themen *Mehrwert*, *Gelingsbedingungen* und *Kooperationsmodelle* von MPT in einem zweiten Schritt in einer repräsentativen quantitativen Erhebung mit den SEB für die Wiener Projektschulen weiter untersucht. Der höchste *Mehrwert* wurde den Aspekten der Mehrperspektivität für die Beratungsarbeit an der konkreten Schulsituation und innerhalb des Beratungsteams zugeschrieben – vgl. auch die jüngst erschienene Studie von Cuklevski und Schwarz (2021), die, basierend auf Interviews mit acht in Niederösterreich aktiven Schulentwicklungsberater*innen, diesem Aspekt eine hohe Relevanz zuschreiben –, während das eher bildungspolitische beziehungsweise strategische Ziel der nachhaltigen Vernetzung der Beratungsakteur*innen im Ranking der SEB von nachgeordneter Bedeutung war, aber immer noch eine durchaus positive Einschätzung erfuhr. Durch das Ranking der Vorteile wurde eine Erhebungsstrategie angewendet, die die Vermeidung eines Deckeneffekts durch den Einsatz einer klassischen Ratingskala ermöglicht.

In Bezug auf die *Gelingsbedingungen* glückte es aus Sicht der SEB besonders gut, die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der jeweiligen Berater*innen für das Kollegium an den Schulen nachvollziehbar auseinanderzuhalten und zugleich auch bestmöglich für das Beratungsprojekt zu ergänzen; demgegenüber waren die zeitlichen Ressourcen nicht optimal ausgeprägt, was auch an weiteren Stellen der Erhebung hervorgehoben wird. In Bezug auf die *Kooperationsintensität* ließ sich weder spezifisch für die Akteur*innengruppe noch für die Projektkohorte eine eindeutige Tendenz für ein bestimmtes Kooperationsmodell erkennen. In einer korrelativen Berechnung zeigte sich jedoch ein signifikanter, starker und positiver Zusammenhang zwischen dem Grad an Kooperation der Berater*innen und dem eingeschätzten Erfolg der Schulentwicklungsberatung am Standort.

Folgt man der Einschätzung der Schulleitungen (Interviews) und der SEB (Tabelle 5) zu Vorteilen der MPT beziehungsweise zum Mehrwert der Mehrperspektivität, erscheint der Einsatz Multiprofessioneller Teams, gerade bei einer

längerfristigen Begleitung von Schulen in umfassenden Entwicklungsprozessen, sinnvoll. Diesem Faktor kann in Schulen, denen ein Entwicklungsbedarf attestiert wird (etwa, wie im Fall GruKo, durch die Lernstanderhebungen unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren; vgl. Sobanski, 2019), eine noch höhere Relevanz zugeschrieben werden, da die zu Projektbeginn noch nicht klar definierte Zielsetzung und die multikausalen Einflussfaktoren, die zum Entwicklungsbedarf geführt haben (van Ackeren, 2008), eine mehrperspektivische Bearbeitung erfordern. Daher kann sich der Einsatz Multiprofessioneller Teams nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer umfassenden Reformnotwendigkeit als gewinnbringend erweisen, um eine nachhaltige Veränderung durch Schulentwicklungsberatung zu erzielen (Dedering, 2017; Fullan, 2005). Auch die Wahrnehmung der Kontinuität der*des SEB als Prozessberater*in unterstreicht den in GruKo gewählten Zugang, eine Person mit Prozessexpertise in der Verantwortung für die Begleitung der Schulen einzusetzen.

Die nachhaltige Vernetzung von schulischen Beratungsakteur*innen wird von den SEB lediglich an letzter Stelle der Mehrwert-Faktoren von GruKo genannt (vgl. Tabelle 6). Aus unserer Sicht erscheint dieser Faktor aber von gewisser Bedeutung für einen gelingenden Prozess, arbeiteten doch im Rahmen von GruKo erstmals schulische Beratungsebenen, die ansonsten weitgehend voneinander getrennt an den Schulen agieren, strukturiert zusammen (BMB, 2016; Braunsteiner et al., 2019, S. 44). Ob diese Annahme tatsächlich zutrifft beziehungsweise ob diese Kooperation der institutionell aufgesplitterten schulischen Unterstützungssysteme einen weiteren Mehrwert mit sich bringt, sollte im Rahmen einer anderen Untersuchung thematisiert werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen seitens der Bildungspolitik, aber auch vonseiten der schulischen Unterstützungssysteme – im Falle Österreichs im Wesentlichen über die regionale Schulverwaltung (Bildungsdirektionen) und die PHn organisiert – bereitgestellt werden müssen, um einen verstärkten Einsatz Multiprofessioneller Teams bei der Beratung von Schulen mit großen Herausforderungen zu ermöglichen. Wie im Literaturreview (siehe Abschnitt 2.1) dargestellt, wurde das Thema außerschulischer multiprofessioneller Beratungsteams bisher kaum aufgegriffen – Gleiches gilt daher auch für die Frage nach den entsprechenden Rahmenbedingungen.

Aufseiten des Bildungsministeriums wäre jedenfalls bei dem gerade in Ausarbeitung befindlichen Entwurf eines Rahmencurriculums für die Ausbildung zum*zur Schulentwicklungsberater*in ein entsprechend adaptiertes SEB-Profil zu berücksichtigen. Hinsichtlich der erforderlichen Ressourcen müssten bei der Budgetierung der PHn entsprechend notwendige, den größeren Aufwand

berücksichtigende Mittel vorgesehen werden. Auch die aus Sicht der SEB zumindest teilweise nicht ausreichende Zeit zur Organisation der Beratungsakteur*innen (vgl. Tabelle 5 – niedrigster Wert unter den abgefragten Items) ist ein wesentlicher Faktor für einen zukünftig besser gelingenden Einsatz von MPT, der von den PHn und budgetär vom Ministerium berücksichtigt werden sollte.

6.1 Limitationen und weitere Untersuchungsansätze

Trotz einer mehrperspektivischen Bearbeitung durch die Anwendung eines konsekutiven Designs muss einschränkend festgehalten werden, dass sich die Erhebung auf die Projektschulen in Wien bezieht und sich die Ergebnisse nur bedingt auf andere Bundesländer oder andere Schulentwicklungs- und Beratungsprojekte übertragen lassen. Neben der Limitation in Bezug auf Kausalannahmen bei Korrelationsberechnungen ist auch die hochinferente Einschätzung des Projekterfolgs mit der methodischen Einschränkung verbunden, dass es sich hier um eine weitgehend subjektive Wahrnehmung der*des SEB handelt. Aufgrund der sistierten Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich ist es für das aktuelle Projekt nicht möglich, die Arbeit der MPT und deren Auswirkung auf schulentwicklerische Schritte jener „Schulen mit großen Herausforderungen“ mit den direkt damit in Zusammenhang stehenden Schüler*innen-Leistungsdaten in Zusammenhang zu bringen. Die Wiederaufnahme der Bildungsstandardüberprüfung in den kommenden Jahren – im Rahmen des vom BMBWF angekündigten neuen Instruments iKM^{PLUS} (IQS, 2021) – würde für eine solche Fragestellung zumindest die Voraussetzungen schaffen und neben dem wahrgenommenen Projekterfolg auch ein objektiveres Maß zur Bestimmung der Outcomes bereitstellen.

Aus diesem Grund kann es besonders gewinnbringend sein, das Untersuchungsdesign auch in anderen Bundesländern zu applizieren, um die Validität der Befunde zu erhöhen und zugleich auch die Triangulation und Integration von unterschiedlichen Datenquellen zu verstärken, was die Untersuchung des Projekterfolgs und des Beitrags der Beratung optimieren würde.

6.2 Implikationen für die Praxis

In diesem Beitrag zum noch weitgehend unerforschten Thema der multiprofessionellen Beratung konnte aufgezeigt werden, dass die Erfahrungen mit MPT im Rahmen des Projekts GruKo zukunftsweisend und erfolgversprechend sein können, um Schulen im Entwicklungsprozess noch gezielter unterstützen zu können. Gerade in Schulen mit besonderen Herausforderungen kann der Einsatz eines Multiprofessionellen Teams besonders gewinnbringend sein, da

sich die Ursachen für den attestierten Entwicklungsbedarf als komplex und multikausal herausstellen können. Dabei ist ebenso ersichtlich, dass die organisatorischen Anforderungen für den Einsatz von MPT – im Vergleich zur von lediglich einer Person ausgeübten Schulentwicklungsberatung – wesentlich höher sind: Neben einer gediegenen Ressourcenallokation bedarf das MPT einer übergeordneten, kompetenten Koordinierungsebene, die das Team erst einmal konstituiert und im weiteren Beratungsverlauf begleitet. Schließlich verlangt die Konstruktion MPT von den bereits ausgebildeten und etablierten SEB – wie auch von den weiteren beteiligten Professionen – eine entsprechende Nachschärfung in den Beratungszugängen, bei der aktuelle und zukünftige Berater*innen von den PHn durch Fort- und Weiterbildung unterstützt werden können.

7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177–193). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschulkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, E. & Resse, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 298–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aron, A., Aron, E. N. & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596–612. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596>
- Bastian, J. (2017). Editorial: Multiprofessionelle Teams. *Pädagogik* (11), 3–4. <https://doi.org/10.3262/PAED1711003>
- BMB (2016). *Beratung an und für Schulen Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen* (Bundesministerium für Bildung). Zugriff am 17.03.2021. Verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Beratung_an_fuer_Schulen_-_Beratungsbroschuere.pdf
- BMBWF (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF (2017b). *Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.sqa.at/course/view.php?id=177>

- BMBWF (2017c). *Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf>
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklung gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung* (5. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam.
- Carmignola, M. (in Vorbereitung). *Schulentwicklungsprojekte initiieren, leiten und begleiten. Eine Implementationsstudie zum Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Dissertation. Paris-Lodron-Universität, Salzburg.
- Cuklevski, I. & Schwarz, J. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus Beratungsperspektive. *Online Journal for Research and Education – R&E-SOURCE* (15), 1–16. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977/975>
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Dederling, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Münster: Waxmann.
- Dederling, K. (2018). Consultancy in ‘failing schools’: Emerging issues. *Improving Schools*, 21(2), 141–157. <https://doi.org/10.1177/1365480217753515>
- Drauschke, S., Drauschke, P., Ponßen, H. & Risse, J. (2019). Komplementärberatung in einem dynamischen Markt. In M. A. Pfannstiel, C. Rasche, A. Braun von Reinersdorff, B. Knoblich & D. Fink (Hrsg.), *Consulting im Gesundheitswesen. Professional Services als Gestaltungsimperative der Unternehmensberatung* (S. 103–115). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25479-7_6
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2006). Ergebnisse der Begleitforschung. Die „reflexiv-differenzierte Beratung“. In R. Königswieser, E. Sonuç & G. Jochum (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how* (S. 57–68). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fan, S. (2010). Median. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* (S. 790–793). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Fullan, M. (2005). Turnaround leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 174–181. <https://doi.org/10.1080/00131720508984681>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 846–864). Münster: Waxmann.

- Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (2020). Change-Management und OE-Beratung. In F. Glasl, T. Kalcher & H. Piber (Hrsg.), *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (4. Aufl., S. 487–501). Bern: Haupt Verlag; Verlag Freies Geistesleben.
- Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Mixed-Methods. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 801–812). Münster: Waxmann.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.
- IQS (2021). *Von der iKM zur iKM PLUS* (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen). Zugriff am 17.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus>
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2015). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J. & Hillebrand, M. (2006). Das Komplementär-Modell. In R. Königswieser, E. Sonuç & G. Jochum (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how* (S. 85–102). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Jochum, G. (2006). Zur Entwicklung der Komplementärberatung. In R. Königswieser, E. Sonuç & G. Jochum (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how* (S. 33–42). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463–478. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (Pädagogik, S. 40–70). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 323–333). Weinheim: Beltz Juventa.
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research. Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940691989922. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2013). *Schulentwicklung gescheitert! Die falschen Versprechen der Bildungsreformer* (Schulpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3., unveränd. Aufl.). Göttingen, Bristol, CT, U.S.A.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Sobanski, F. (2019). Warum »Grundkompetenzen absichern«? Hintergründe und Intentionen von GruKo. *Schulverwaltung*, 7(6), 162–165.
- Sutrich, O. & Hillebrand, M. (2011). Complementary consulting. The only real option for managers. In A. F. Buono, R. Grossmann, H. Lobnig & K. Mayer (Eds.), *The changing paradigm of consulting. Adjusting to the fast-paced world* (Research in Management Consulting, S. 39–69). Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Daniela Gruber

Integration antinomischer Erziehungsziele von Lehrpersonen

Zusammenfassung: Nach welchen Erziehungszielen unterrichten österreichische Lehrpersonen, und inwiefern werden diese von ihren Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst? Im folgenden Artikel wird der Frage nachgegangen, wie sich die Selbststeuerungsfähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen auf unterschiedliche Erziehungszielmuster auswirken und welchen Lehrpersonen es gelingt, autonome und konforme Erziehungsziele integrativ zu fassen. Um das zu überprüfen, wurde ein paralleles Mixed-Methods-Design angewendet, in dem 90 Lehrpersonen aus der Fortbildungsreihe selbst.steuern.lernen schriftlich befragt wurden. Die Selbststeuerungsfähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale wurden mithilfe quantitativer Messinstrumente erfasst, während die Erziehungsziele durch ein qualitatives Verfahren eruiert wurden. Mithilfe der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (kurz PSI-Theorie) von Julius Kuhl wird ein Einblick in die Komplexität der menschlichen Persönlichkeit gewährt. Dabei ist interessant, dass es Personen mit hohen Selbststeuerungsfähigkeiten gelingt, Erziehungsziele integrativ zu fassen. Personen mit niedrigeren Selbststeuerungsfähigkeiten können eher einem einseitigen oder inkonsistenten Muster zugeordnet werden. Personen des integrativen Erziehungszielmodells gelingt es des Weiteren viel eher, Problemlösungen in herausfordernden Situationen zu finden. Welche Auswirkungen diese Befunde der Persönlichkeitsmerkmale und Selbststeuerung von Lehrpersonen auf den Unterricht haben, wird in der folgenden Arbeit näher thematisiert.

Schlagwörter: Selbststeuerung, PSI-Theorie, Motivation, Erziehungsziele

Abstract: According to which educational goals do Austrian teachers teach and to what extent are they influenced by their personality? The following article investigates how self-control and various personality characteristics affect the educational goals of teachers and which teachers are able to integrate autonomous and compliant educational goals. Based on the mixed-methods design and a sample of $n = 90$ teachers, who participated in the further education selbst.steuern.lernen, this question was proved. The self-control skills and various personality characteristics were measured by quantitative procedure, while the educational goals were determined using a qualitative method. The Personality System Interaction theory (PSI-theory) by Julius Kuhl provides a differentiated view into the complexity of human personality. It is interesting to note that people with better self-guidance skills are able to grasp educational goals integratively. On the other hand, people with lower self-control are more likely to be assigned to a one-sided or inconsistent pattern. Likewise, teachers of the integrative pattern are much better at finding solutions to problems in challenging situations. To what extent does the personality and self-control of a teacher directly affect the teaching? This is thoroughly discussed and evaluated in the following thesis.

Keywords: Self-regulation, PSI-theory, motivation, educational goals

1 Erziehungsziele, Persönlichkeit und Profession

Dass sich die Erziehungszielforschung nicht nur auf den familiären Rahmen bezieht, sondern ebenso im Zuge der Bildungsforschung von Bedeutung ist, hat die Forschung in den letzten Jahrzehnten gezeigt (Hofer, 2014; Stein, 2009; Tarnai, 2010). Die Schule gilt neben der Familie – aus soziologischer Sicht betrachtet – als die wichtigste Sozialisationsinstanz bei Heranwachsenden (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008). Deshalb nehmen Lehrer*innen im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen eine sehr wichtige Rolle ein, denn sie sollen diesen zu einem ganzheitlichen, autonomen und selbstgesteuerten Leben verhelfen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014).

Erziehungsziele sind von den Vorstellungen des Erstrebenswerten einer Person abhängig und stark mit den eigenen Verhaltensweisen verbunden, da zwischen den Zielen und Ereignissen des eigenen Lebens und der Erziehung ein grundlegender Zusammenhang besteht (Klafki, 1986).

Nicht nur mit Neuerungen im schulischen Kontext, sondern auch mit vielen anderen diversen Faktoren sind Lehrer*innen im Unterricht konfrontiert. Es stellt sich dabei die Frage, wie die Erziehungsziele im Unterricht mit den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrer*innen zusammenhängen. Mithilfe der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie von Julius Kuhl ist es möglich, das Zusammenspiel von Motiven, Motivation, Handlungen, Persönlichkeit und Selbststeuerung genauer zu analysieren¹ (Kuhl, 2001).

2 Erziehungsziele mit spezifischem Fokus auf PSI/Integration antinomischer Ziele

Um eine Analyse von Erziehungszielen vornehmen zu können, bedarf es einer Differenzierung dieser. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung zwischen Autonomie- und Konformitätszielen (Grüneisen & Hoff, 1980; Gudjons, 1994; Paetzold, 1986; Patry & Hofmann, 1999; Rost & Witt, 1993; Stangl, 1982). Diese Dichotomisierung war jahrzehntelang in der Forschung vorzufinden, wodurch eine Verbindung zwischen den beiden Erziehungszielen nicht näher berücksichtigt wurde. Es stellt sich nun die Frage, ob eine dynamische Integration der scheinbar antinomischen Erziehungsziele einen sinnvollen Beitrag in der Lehrer*innenforschung leisten kann.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf eine detaillierte Beschreibung der PSI-Theorie verzichtet. Weitere Ausführungen finden interessierte Leser*innen in Kapitel 14 (Kuhl & Schwer) dieses Sammelbands.

Eine erste Überlegung dazu findet man in der Forschung zum elterlichen Erziehungshandeln. Kuhl und Keller (2008) unterscheiden hierbei zwischen einem unabhängigen und einem abhängigen Stil.

Bei Eltern ist auffällig, dass jene, die eher dem unabhängigen Stil angehören und somit auf Individualität, Selbstaussdruck und unabhängiges Selbstverständnis fokussiert sind, einen Erziehungsstil pflegen, der als distanziert betrachtet werden kann. Dieser Erziehungsstil wird von Kuhl und Keller (2008) als *diachroner* Erziehungsstil definiert und ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Trennung von eigenen und fremden Bedürfnissen und Erwartungen.

Anders sieht dies bei einer interdependenten Orientierung aus: Personen, die diesem Stil angehören, teilen ihre Werte und Vorlieben mit ihrem sozialen Umfeld, versuchen mit ihrem Gegenüber zu kooperieren sowie Konflikte zu minimieren und passen sich einer Situation flexibel an. Dies fordert mehr als eine starre Selbstkontrolle.

Einen wesentlichen Unterschied zwischen diachronem und synchronem Erziehungsstil stellen die unterschiedlichen Vorgangsweisen der Affektregulation dar (vgl. für die Affektregulation Kuhl, 2013): Während beim diachronen Stil die*der Erziehende nur bedingt auf das Gegenüber reagieren kann und die Signale wahrnimmt, versucht eine Person des synchronen Stils durch antizipatives Verhalten einen aversiven Zustand zu verhindern. Personen des synchronen Stils ist es auch möglich, ein ganzheitliches und integratives Denken zu entwickeln und kontextsensibel zu agieren (Kuhl & Keller, 2008). Diese Erkenntnis soll in der empirischen Untersuchung eine bedeutende Rolle spielen. Bislang wurde der Fokus in der Erziehungszielforschung eher auf eine Separierung antinomischer Ziele gelegt. Dabei scheint es unabdingbar, divergierende Ziele in bestimmten Situationen unter dem ganzheitlichen Aspekt vereinbaren zu können. Aufgrund dieser theoretischen Erkenntnis wurde in der folgenden Untersuchung ein integratives Muster als Kategorie in Erwägung gezogen. Personen dieses Musters gelingt es, sowohl Autonomie- als auch Konformitäts-/Leistungsziele integrativ zu fassen. Helsper (2016) verweist in seinem Kapitel auf die „pädagogischen Antinomien“, die im professionellen Lehrer*innenhandeln vorzufinden sind. Lehrkräfte sind im Unterrichtsalltag mit diversen Herausforderungen und komplexen sozialen Interaktionsstrukturen konfrontiert: „Das Spannungsverhältnis zwischen der Routineform des Unterrichts und den inhaltlichen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler zu überwinden, ist eine zentrale zukünftige Professionalisierungsaufgabe für Lehrkräfte“ (Helsper, 2016, S. 103).

Kuhl und Keller (2008) definieren den integrativen Stil als jenen, bei dem das ganzheitliche Selbst vereinzelte Erfahrungen miteinbezieht, die im Laufe der

Zeit durch das analytische Objekterkennungssystem (kurz OES) verarbeitet wurden. Personen, bei denen das OES stark ausgeprägt ist und denen diese Integration nicht gelingt, tendieren in herausfordernden Situationen dazu, sich nur auf eine relevante Sache zu konzentrieren (Kuhl & Keller, 2008). Im schulischen Kontext ist es dann beispielsweise Lehrer*innen nicht möglich, zwei Rollen (empathische Zuwendung und pädagogische Führung; Autonomie versus Konformität/Leistung) miteinander zu verbinden (Hofmann, 2020). Diese Personen sind in ihrem rationalen, analytischen *Entweder-oder-Denken* gefangen (Kuhl, 2001). Für ein Sowohl-als-auch-Denken (integrativer Stil) ist es deshalb von Bedeutung, den Wechsel zwischen analytischem und ganzheitlichem Denken und Handeln kontextbedingt zu beherrschen. Analytisches Denken wird unter anderem durch die *Selbstkontrolle* erreicht, die eine Form willentlicher Steuerung ist und auf sequenziell-analytischen Verarbeitungsprozessen beruht. Eine Absicht (kognitive Präferenz) wird von den Bedürfnissen aus dem Selbst (emotionale Präferenz) abgeschirmt. Die Selbstkontrolle gleicht einer Art innerer Diktatur, da nur jene Stimmen aus dem Inneren beachtet werden, die für die Zielverfolgung begünstigend sind, während andere unterdrückt werden (vgl. Baumann & Kuhl, 2013). Die *Selbstregulation* ist hingegen ausschlaggebend für das ganzheitliche Denken und Handeln. Sie fördert die Bildung von selbstkongruenten Zielen und hilft, diese umsichtig umzusetzen. Selbstregulation kann als eine innere Demokratie gesehen werden, da diverse Stimmen eines Selbst – unter Berücksichtigung von Gefühlen, Werten und Bedürfnissen – berücksichtigt und integriert werden. Im Gegensatz zur Selbstkontrolle (vgl. innere Diktatur) werden Stimmen nicht unterdrückt, sondern überzeugt. Für ein integratives Erziehungszielmuster (kurz EZM) sind sowohl die selbstregulatorischen Komponenten als auch die Integration der im Intentionsgedächtnis verankerten Komponenten der Selbstkontrolle wichtig.

Nachdem gezeigt wurde, dass scheinbar gegensätzliche Erziehungsziele durchaus integrativ gefasst werden können und weshalb diese Integration für den Unterricht wichtig ist, soll nun ein Blick auf die Herausforderungen geworfen werden. Hofmann (2020, S. 38 ff.) hat mithilfe eines Ankerbeispiels beschrieben, wie wichtig es für herausfordernde Unterrichtssituationen ist, ein ganzheitliches und kontextsensibles Handeln zu beherrschen. Der „Balance-Check“ zwischen den beiden Wertekategorien ist in pädagogischen Situationen unabdingbar; andernfalls besteht die Gefahr, dass Betroffene in eine Richtung (eher Autonomieziele, eher Konformitäts-/Leistungsziele; vgl. „Entweder-oder-Haltung“) fallen.

Auch im Zuge der Diskussion um die professionelle pädagogische Haltung stellt sich die Frage, inwiefern Erziehungsziele eine Rolle spielen. Professionelle

pädagogische Haltung (vgl. Schwer & Solzbacher, 2014) ist unter sich verändernden schulischen Bedingungen ein ausschlaggebender Faktor für die individuelle Förderung von Schüler*innen. Bestandteil dieser Haltung sollen nicht nur die Erwartungen und Wünsche von außen (zum Beispiel von der Gesellschaft, der Schulleitung, den Eltern) sein, sondern es ist ebenso relevant, die Wertvorstellungen eines Individuums zu berücksichtigen:

Es geht darum, den Haltungsbegriff von der Konfundierung subjektiver Überzeugungen mit objektiven Kompetenzen zu befreien und herauszustellen, dass eine Haltung sich u. a. aus Kompetenzen konstituiert, auf die es ankommt. Subjektive Überzeugungen, Werte und Normen werden nämlich erst dann in entsprechendes Verhalten umgesetzt, wenn sie mit den handlungsrelevanten Kompetenzen verknüpft werden (Kuhl et al., 2014, S. 81; Hervorhebung im Original).

In Anlehnung an diese These stellt sich nun die Frage, wie Lehrpersonen, die mit ihren Erziehungszielen eher in eine Richtung fallen, ein integratives Handeln gelingt. Dabei geht es nicht darum, ihnen Vorgaben zu machen und Einstellungen zu vermitteln, denn Einstellungen lassen sich PSI-theoretisch betrachtet nicht so einfach in das integrative Verhalten umsetzen. Ist der Zugang zum Extensionsgedächtnis (kurz EG)/Selbstsystem einer Person blockiert, so wird sich eine ganzheitliche Informationsverarbeitung aller persönlich relevanten Erfahrungen als schwierig erweisen. Es wird Lehrer*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit schlechter gelingen, Inhalte im Unterricht authentisch zu übermitteln. Gerade in Stresssituationen besteht die Gefahr, dass der Zugang zum EG/Selbstsystem versperrt ist – und dabei ist er in diesen Situationen sehr wichtig: Informationen können schneller verarbeitet und ein Überblick behalten werden (Kuhl et al., 2014). In schwierigen Situationen wird nämlich zunächst die positive Stimmung gedämpft, und dadurch ist eine Lehrperson in der spontanen Ausführung einer Handlung gehemmt. Im richtigen Moment ist es jedoch notwendig, eine gewisse Frustrationstoleranz für diese Situationen zu haben und die Hemmung des positiven Affekts aufheben zu können. Gelingt dies einer Person ohne externe Einflüsse und Hilfestellungen, so verfügt sie über gute Selbstmotivierungskompetenzen (Kuhl & Hofmann, 2019). Ist das OES einer Person jedoch stark ausgeprägt und fokussiert sie sich auf unstimulierende und fehlerhafte Details, so ist ihr der Zugang zum EG/Selbstsystem versperrt. Die Selbstberuhigung ist in diesem Fall eine wichtige Fähigkeit und Voraussetzung für den Selbstzugang: „Und der ist unverzichtbar, wenn ein Mensch das Selbst eines anderen Menschen aktivieren („öffnen“) möchte, damit gute Erfahrungen, wie Ermutigungen und Trost, ins Selbst integriert werden können“ (Kuhl et al., 2014, S. 91).

3 Empirische Studie

3.1 Fragestellung und Hypothesen

Ziel der Erhebung ist es, den Zusammenhang zwischen Erziehungszielen und Persönlichkeitsmerkmalen österreichischer Lehrpersonen zu untersuchen. Dabei sollen folgende Hypothesen überprüft werden:

H1: Aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung und des Schwerpunkts auf Persönlichkeitsentwicklung ist anzunehmen, dass die Kursteilnehmer*innen eher Autonomieziele als Konformitätsziele nennen (Andreitz, 2018; Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbar & Soukup-Altrichter, 2019; Richter, 2016; Zehetmeier, 2017).

H2: Auf Grundlage einer personenzentrierten Analyse (Profilbildung) ist davon auszugehen, dass es den Proband*innen der Stichprobe auch gelingt, die Erziehungszielmuster integrativ zu fassen (Kuhl & Keller, 2008).

H3: Die Integrationsfähigkeit lässt sich auch in Bezug auf die implizite Motivausprägung nachweisen: Lehrpersonen, die sowohl auf Autonomie- als auch auf Leistungs-/Konformitätsziele zurückgreifen können, weisen höhere Ausprägungen im Modus 3 (selbstgesteuerter Modus) auf (vgl. Kuhl, 2013).

H4: Lehrpersonen, die Erziehungszielmuster integrativ fassen können, berichten von höheren Werten in Bezug auf die Selbstregulation, während Lehrpersonen, die insbesondere auf Leistungs-/Konformitätsziele setzen, eine stärker ausgeprägte Selbstkontrolle haben (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

3.2 Stichprobe und Untersuchungsdurchführung

Stichprobe: Die Stichprobe setzt sich aus $n = 90$ Teilnehmer*innen der Fortbildung *selbst.steuern.lernen* zusammen (für weitere Informationen zur Fortbildungsreihe siehe www.selbststeuernlernen.net); davon sind 71 weiblich (78.8 %) und 12 männlich (13.3 %). Sieben Personen (7.8 %) enthielten sich einer Antwort. Die heterogene Verteilung zwischen Frauen und Männern hängt vor allem damit zusammen, dass Frauen im Lehrer*innenberuf häufiger vertreten sind (vgl. hierfür auch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 46: 2017 waren es in Österreich 71.4 %;). Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden beträgt zum Zeitpunkt der Erhebung 47.05 Jahre ($SD = 9.04$), wobei die*der jüngste Befragte 26 und die*der älteste 61

Jahre alt ist. Die Dienstzeit der Proband*innen beträgt zwischen 0 und 45 Jahren ($M = 17.49$, $SD = 9.36$). 46.7 % der Befragten haben vor der Entscheidung, Lehrer*in zu werden, in einem anderen Beruf gearbeitet.

Durchführung: Die Untersuchung wurde in drei Schritten durchgeführt. Den Teilnehmer*innen wurden vor dem ersten LAB/Fortbildungsblock mithilfe einer Online-Testung Fragen zu deren Motivation und Selbststeuerung gestellt. Die Testung findet in der Regel 14 Tage vor dem ersten LAB/Fortbildungsblock statt, dauert zwischen 50 und 60 Minuten und wird circa eine Woche zuvor geschlossen. Den Personen wird vorab eine kurze Einführung zum Verfahren gegeben. Bevor die Teilnehmenden die Fragen des SSI-K beantworten, werden Angaben zu Person, Alter und soziodemografischen Daten abgefragt. Im zweiten Schritt wird den Teilnehmenden das Interview per Mail als leeres Dokument zugesendet, das nach der Bearbeitung retourniert wird.

3.2.1 Schriftliches Interview

Erziehungsziele: Mithilfe eines schriftlichen Interviews konnten die Wertvorstellungen und Erziehungsziele von Lehrer*innen erfasst werden. Für die Untersuchung der Erziehungsziele werden ein Fallbeispiel mit dazugehörigen Fragen sowie drei weitere Fragen zu persönlichen Werten und Zielen herangezogen (vgl. Tabelle 1). Mithilfe des Fallbeispiels soll eruiert werden, ob es Lehrpersonen auch in herausfordernden Situationen gelingt, die Werte und Zielvorstellungen, die sie später im schriftlichen Interview nennen, tatsächlich anzuwenden.

Tabelle 1 Fallbeispiel und relevante Fragen im schriftlichen Interview für die Auswertung der Erziehungsziele österreichischer Lehrpersonen

Fallbeispiel: Stellen Sie sich bitte folgende Klassensituation vor:

Wenn es Markus gelingt, im Mittelpunkt zu stehen, dann ist die Welt für ihn in Ordnung. Mitschüler*innen, die ihn wenig bewundern, werden von ihm ignoriert, manchmal auch provoziert. Er braucht eine Bühne.

Sie halten gerade eine Unterrichtsstunde zu einem neuen Thema, das Ihnen sehr wichtig ist und die gesamte Aufmerksamkeit der Klasse benötigt. Während Sie vortragen, macht Markus einen Witz, und die ganze Klasse fängt an zu lachen. Sie ermahnen Markus, sich am Unterricht zu beteiligen, und fahren fort.

Nach 5 Minuten wiederholt sich das ganze Schauspiel, und es herrscht nun große Unruhe in der Klasse, keiner kann mehr Ihren Worten folgen.

Fragen zum Fallbeispiel

Welche Gefühle löst die Situation in Ihnen aus?

Wie würden Sie spontan in dieser Situation handeln?

Worauf achten Sie in dieser Situation besonders?

*Fragen zum Beruf als Lehrer*in*

Was ist Ihnen beim täglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen wichtig?

An welchen persönlichen Werten und Zielen orientieren Sie sich?

Über welche Kompetenzen sollte ein*e Lehrer*in im Umgang mit Kindern und Jugendlichen Ihrer Meinung nach verfügen?

3.2.2 PSI-Instrumentarium

Implizite Motive: Mithilfe des Operanten Multi-Motiv-Tests (OMT) werden die impliziten Motive sowie die Anbindung an den positiven und negativen Affekt und an das integrierte Selbst erhoben. Die Dauer für den OMT beträgt zwischen 25 und 50 Minuten. Die Teilnehmenden sollen beim Bildtest zunächst jedes Bild in Ruhe anschauen und sich dann eine kurze Geschichte dazu überlegen, die die Situation auf dem Bild näher beschreibt. Von einer genaueren Testerklärung wird im Vorfeld explizit abgesehen, da diese zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen könnte. Insgesamt umfasst der OMT 15 Bilder, die die Umrisse einer oder mehrerer Personen zeigen. Zunächst wird der*die Proband*in gebeten, jene Person auf dem Bild anzukreuzen, auf die er*sie sich beziehen wird. Mithilfe ausgewählter Leitfragen sollen die Proband*innen nun eine Fantasiegeschichte erfinden. Die vier Fragen lauten wie folgt (Kuhl, 2013):

1. Was ist für die Person wichtig?
2. Was tut die Person?
3. Wie fühlt sich die Person?
4. Warum fühlt sich die Person so?

Der OMT wurde von zwei geschulten Mitarbeiter*innen kodiert und die Interrater-Reliabilität überprüft, die durchschnittlich bei $r = .72$ lag. Geschultes Personal ist für die Auswertung des OMT unabdingbar, weil zum Messen von hochinferenten Persönlichkeitsmerkmalen ein standardisiertes Computerprogramm nicht ausreichend ist (Kuhl, 2013). Nach der Kodierung ist es möglich, ein Motivprofil der Person zu erstellen, das gleichzeitig das dominante Bedürfnis sowie die bevorzugte Umsetzungsform zeigt. Das dominante Bedürfnis könnte beispielsweise das Machtmotiv sein (Einfluss auf andere ausüben; vertikaler Kontakt, wirkungs- und zweckorientiert), während die bevorzugte Umsetzungsform der Modus 2 ist (intuitiv-zielorientiert, positiver Anreiz, die Aufmerksamkeit ist nach außen auf ein Objekt gerichtet; vgl. für die Motive und Umsetzungsformen Kuhl, 2013). Lehrpersonen, die das Machtmotiv im Modus

2 bevorzugt umsetzen, möchten ihre Schüler*innen im Unterricht begeistern. Ihnen ist es vor allem ein Anliegen, den Schüler*innen einen wertvollen Unterricht zu bieten.

Selbstregulation und Selbstkontrolle: Um Selbstregulation und Selbstkontrolle von Lehrpersonen zu messen, wurde das Selbststeuerungsinventar (SSI) eingesetzt (Beispielitem Selbstregulation: „Bei fast allem, was ich im Alltag tue, spüre ich, dass ich es freiwillig tue“; 12 Items; $\alpha = .87$ und Beispielitem Selbstkontrolle: „Wenn ich viele Dinge erledigen muss, mache ich mir einen Zeitplan (das heißt, ich lege fest, was ich wann tue)“; 12 Items; $\alpha = .64$). Die Items werden zustimmungsbezogen auf einer vierstufigen Skala beantwortet (1 = *gar nicht* bis 4 = *ausgesprochen*). Bei dem Selbststeuerungsinventar handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen. Während die Skala Selbstregulation drei Subskalen (Selbstbestimmung, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung) umfasst, zählen zur Hauptskala Selbstkontrolle die zwei Subskalen Planungsfähigkeit und angstvolle Zielorientierung. In der empirischen Untersuchung wurden sowohl die Hauptskalen als auch die Subskalen genauer analysiert.

3.3 Analyse

3.3.1 Qualitative Analysen

Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt (Mayring, 2016). In Anlehnung an Tarnai (2010) sowie Grüneisen und Hoff (1980) wurden die Kategorien Autonomieziele und Konformitäts-/Leistungsziele gebildet. Die zu kodierenden Begriffe wurden im schriftlichen Interview markiert und gesammelt. Um die Trennschärfe der beiden Kategorien zu gewährleisten, haben Ao. Univ.-Prof. Franz Hofmann und die Autorin unabhängig voneinander alle Begriffe den zwei theoretisch abgeleiteten Kategorien (Autonomie versus Konformität/Leistung) zugeordnet. Die erste Kodierung ergab eine Übereinstimmung von $\kappa = .94$, die als sehr gut betrachtet werden kann (Bortz & Döring, 2006). Jene Begriffe, die sich nach dem ersten Interrater-Durchgang als diskrepant erwiesen (vgl. Tabelle 2), wurden unter Einbezug weiterer Fachliteratur einem der beiden Erziehungsziele zugewiesen.

Tabelle 2 Zuordnung der kodierten Begriffe zu Autonomiezielen oder Konformitäts-/Leistungszielen nach einer ersten Interrater-Überprüfung auf diskrepante Zuordnungen

Kodierter Begriff	Begründung	Erziehungsziel
Aufrichtigkeit	Chiapparini (2012)	Autonomie
Entscheidungsfähigkeit	Hofmann (2020)	Konformität
Fairness	Pongratz (2013)	Konformität
Lernbereitschaft	Stangl (1982)	Konformität
Reflexion	Nordström (2013)	Autonomie
Toleranz	Rost und Witt (1993)	Autonomie

Wurden deutlich mehr Begriffe einer Erziehungszielgruppe (Verhältnis 4:1) im Interview erwähnt, so konnte die Person diesem Muster eindeutig zugeordnet werden. War das Verhältnis jedoch geringer, so wurde eine der folgenden Optionen gewählt:

- a) Anhand des Fallbeispiels ist deutlich zu erkennen, dass die Person die von ihr beschriebenen Erziehungsziele auch in der Praxis anwendet. Dieser Indikator spricht für die Zuschreibung zu einem bestimmten Muster.
- b) Das Verhältnis der Nennung von Erziehungszielen war ausgeglichen (Verhältnis weniger als 4:1), und die Lehrperson hat im Fallbeispiel im Sinne von Modus 3 gehandelt. Diese Lehrperson wurde dem integrativen Erziehungszielmuster (EZM3) zugeordnet.
- c) Jene Interviews, die eine gewisse Inkonsistenz im Hinblick auf die Fallbeispiele und die auszuwertenden Fragen aufwiesen, wurden einem eigenen Muster zugeteilt. Dafür wurde eine neue Kategorie (EZM4) gebildet, zu der beispielsweise Fälle zählen, die zu wenig relevanten Inhalt aufweisen oder bei denen widersprüchliche Aussagen vorzufinden sind. Diese Interviews wurden von den beiden Kodierer*innen noch einmal besprochen.

Nachdem die Regeln für schwer kodierbare Fälle festgelegt worden waren, wurde ein Kodierleitfaden (vgl. Mayring, 2016) erstellt, der als Handanweisung für die Kodierer*innen fungierte. Anschließend wurden die Erziehungsziele den Versuchspersonen zugeordnet und die übereinstimmenden Kategorisierungen an der Gesamtzahl der Fälle relativiert. Da es sich bei den Erziehungszielen um nominalskalierte Kategorien handelt, wurde als Übereinstimmungskoeffizient die prozentuale Übereinstimmung („Holsti-Formel“) gewählt (Bortz & Döring, 2006, S. 346). Mit einer Kongruenz von .82 ist die Reliabilität (Messgenauigkeit) des Tests gewährleistet, da Werte über .75 nach den konventionellen Standards als sehr gut gelten (Bortz & Döring, 2006, S. 346). Die nicht

übereinstimmenden Fälle wurden von den beiden Kodierer*innen im Anschluss besprochen, sodass die Autorin des Artikels die restlichen Fälle kodieren konnte.

3.3.2 Quantitative Analysen

Die in den qualitativen Analysen generierten Muster wurden zur Bestimmung von Unterschieden bezüglich der Ausprägungen der impliziten Motive und der Selbststeuerungskompetenzen herangezogen. Nach einer Prüfung der Datenstruktur zeigte der Kolmogorov-Smirnov-Test an, dass bei den Variablen eine Verletzung der Normalverteilung vorliegt ($p < .001$). Aus diesem Grund wurde für die Unterschiedsmessungen mit dem Kruskal-Wallis-Test ein nonparametrisches Verfahren eingesetzt. Da die Erziehungszielmuster aus dem offenen schriftlichen Interview gewonnen wurden und die Selbststeuerungskompetenzen sowie die Ausprägung der impliziten Motive durch ein quantitatives Verfahren erhoben wurden, wurde als statistisches Verfahren das Mixed-Methods-Design gewählt.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse zu den Profilen/Erziehungszielen

Die qualitative Analyse konnte für 87 Lehrpersonen ein Erziehungszielmuster bestimmen. Davon konnten neun schriftliche Interviews (10 %) nicht ausgewertet werden, da die Befragten zwischen den Mustern wechselten (vgl. Inkonsistentes Muster, Weder-noch). Drei Personen (3.3 %) füllten das schriftliche Interview nicht aus und werden somit als Missing gezählt.

Die profilgebende Analyse von Lehrpersonen zeigt die Verteilung bei den unterschiedlichen Erziehungszielmustern (siehe Abbildung 1). Insgesamt 42 Personen (46.7 %) werden dem EZM1 (eher Autonomieziele) zugeordnet. In den folgenden Kästen werden Antworten der jeweiligen Erziehungszielmuster dargestellt, die sich auf die Frage beziehen „An welchen persönlichen Werten und Zielen orientieren Sie sich?“.

Ankerbeispiel Autonomieziele (ID 853)

Wertschätzung, Freiheit, Ehrlichkeit, Offenheit, Natürlichkeit, Mut

Deutlich weniger Lehrpersonen (7 Personen) wurden dem EZM2 (Konformität-7/Leistungsziele) zugeordnet. Das folgende Ankerbeispiel zeigt, wie eine Lehrperson des EZM2 auf die Frage nach Werten und Zielen antworten würde:

Ankerbeispiel Konformitäts-/Leistungsziele (ID 936)

An meiner Erziehung und an den positiven Vorbildern, die ich bislang in meinem Leben kennengelernt habe: Zuverlässigkeit, Disziplin ...

29 Personen (32.3 %) wurden dem EZM3 (Sowohl-als-auch; integrativ) zugeordnet. Bei diesen Lehrpersonen konnten im schriftlichen Interview sowohl Begriffe von Autonomiezielen als auch von Konformitäts-/Leistungszielen eruiert werden:

Ankerbeispiel integratives Muster (ID 1033)

Wertschätzung, Klarheit, Verlässlichkeit, Vorbild, Ehrlichkeit, Transparenz

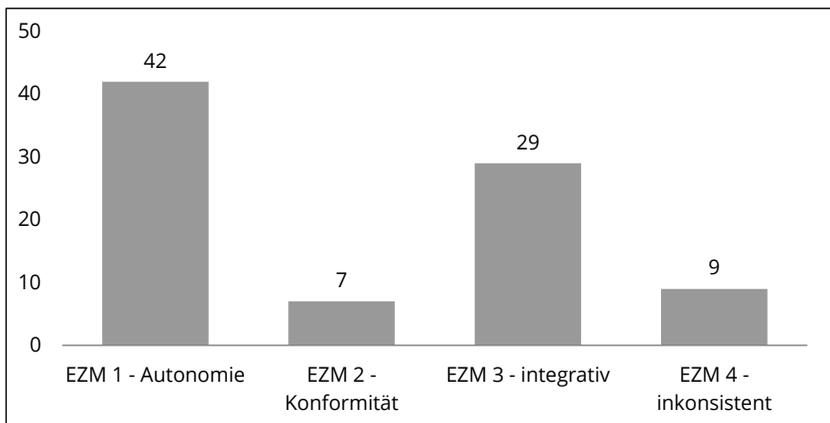


Abbildung 1 Häufigkeitsdarstellung der Erziehungzielmuster für die Stichprobe von $n = 90$ Lehrpersonen (bei drei Proband*innen war keine Zuordnung möglich)

Ein Blick auf das folgende Ankerbeispiel zeigt, dass Lehrpersonen des inkonsistenten Musters sowohl von Autonomie- als auch von Konformitäts-/Leistungszielen sprechen, diese jedoch nicht kontextsensibel in der jeweiligen Situation anwenden können:

Ankerbeispiel „Inkonsistentes Muster“

1. Welche Gefühle löst die Situation in Ihnen aus?

Unruhe

2. Wie würden Sie spontan in dieser Situation handeln?

Markus noch einmal persönlich ansprechen und die Klasse um Ruhe bitten

21. Über welche Kompetenzen sollte ein*e Lehrer*in im Umgang mit Kindern und Jugendlichen Ihrer Meinung nach verfügen?

Authentisch sein! Empathie, auf gleicher Ebene kommunizieren, Kompetenz (fachlich)

25. Blicken Sie bitte noch einmal auf Ihre berufliche Laufbahn zurück. Fällt Ihnen spontan auch eine Situation ein, in der Sie der Umgang mit einzelnen Schüler*innen in besonderer Weise herausgefordert hat, in der Sie vielleicht auch an Ihre Grenzen gestoßen sind? Beschreiben Sie bitte kurz diese Situation und Ihr Verhalten.

Mein 1. Dienstjahr – 1. Stunde in einer 3. Klasse Unterstufe → 3 Jungs haben mir einen Kaffee auf das Pult gestellt und gesagt „Neue Lehrerinnen laden wir immer auf einen Kaffee ein“ → unsicher, ob ich ihn trinken soll → ich hab es getan → sie haben hineingespuckt! – Ich habe ihn ausgespuckt (im Waschbecken) gesagt – wartet nur – Rache ist süß – habe begonnen zu unterrichten!

Anhand dieses Interviewbeispiels kann der Unterschied zwischen EZM3 (integrativ) und EZM (inkonsistent) näher ausgeführt werden: Am Anfang des Interviews wird der Eindruck erweckt, dass die Lehrperson tendenziell eher an Autonomiezielen festhält: Sie erwähnt sowohl Authentizität als auch Empathie bei der Frage nach relevanten Kompetenzen einer Lehrperson. Ihre Antwort auf Frage 25 „Rache ist süß“ lässt jedoch keineswegs eine empathische Vorgehensweise vermuten. Die Lehrperson spricht eine Drohung aus und verfällt somit in ein dominantes Verhaltensmuster. In solchen beschriebenen Situationen wird deutlich, dass Personen des inkonsistenten Musters zwar an Autonomiezielen festhalten, jedoch in Problemsituationen in den negativen Affekt verfallen und versuchen, durch dominantes Verhalten die Situation – so gut es geht – zu regulieren. Lehrpersonen des integrativen Musters (EZM3) lassen sich von solchen Spielchen nicht irritieren. Im Sinne von Modus 3 wäre es also hilfreich gewesen, zu evaluieren, ob die Schüler*innen wirklich einen Streich gespielt haben oder ob sie die Lehrperson nur verunsichern wollten. Das Gefühl von Rache ist jedoch ein Indikator dafür, dass die Person hilflos ist, ihr Streben nach Autonomiezielen aufgibt und mit Konformitätszielen handelt.

4.2 Zusammenhänge beziehungsweise Unterschiede zu den impliziten Variablen

Bevor im Anschluss auf die unterschiedlichen Erziehungszielmuster eingegangen wird, wird zunächst ein Überblick über die Verteilung der Modi und Motivkategorien gegeben.

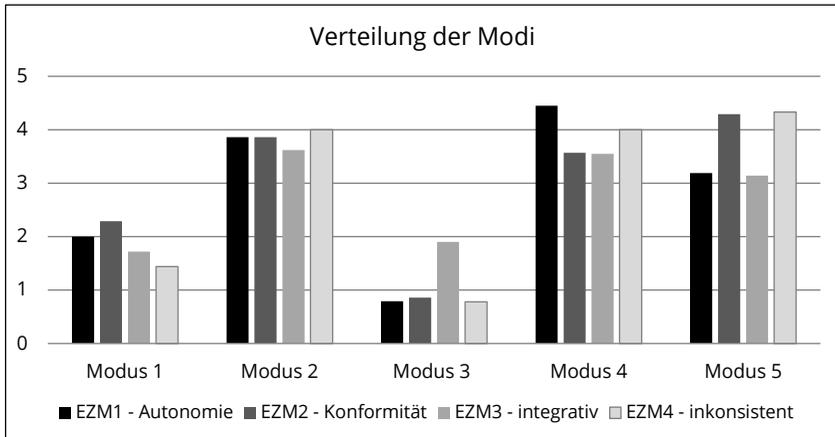


Abbildung 2 Ausprägungen der impliziten Motive (Mittelwerte der Anzahl der Kodierungen für die fünf Umsetzungsmodi des OMT [ZIT]) nach den vier Erziehungszielmustern der Modi

Anhand von Abbildung 2 ist zu erkennen, dass die Modi 2, 4 und 5 bei den Lehrpersonen wesentlich höher ausgeprägt sind als die Modi 1 und 3. Modus 1 ist bei den Lehrpersonen des EZM2 am höchsten. Ein Blick auf Modus 2 zeigt, dass dessen Ausprägungen bei allen Lehrpersonen der unterschiedlichen Erziehungszielmuster relativ gleich sind. Interessant in Abbildung 2 scheint der Balken von Modus 3: Hier ist eine deutlich höhere Ausprägung bei den Lehrpersonen des integrativen Erziehungszielmusters (EZM3) zu erkennen. Während Lehrpersonen des EZM1 höhere Werte im Modus 4 nachweisen, zeigen sich höhere Ausprägungen im Modus 5 bei Lehrpersonen des EZM2 und EZM4.

Tabelle 3 Unterschiede der EZM 1, 2, 3 und 4 in ihrer Umsetzungsform

	χ^2	df	Asymptoti- sche Signifikanz	Mittlerer Rang				Cohens <i>d</i> *
				EZM1	EZM2	EZM3	EZM4	
Modus 1	1.195	3	.754	45.40	49.00	42.86	37.22	0.23
Modus 2	0.819	3	.845	45.24	43.21	41.02	48.44	0.19
Modus 3	21.155	3	.000	34.86	38.71	60.81	36.61	1.13
Modus 4	3.863	3	.277	49.21	40.79	37.71	42.44	0.43
Modus 5	5.879	3	.118	41.13	57.93	40.67	57.28	0.53

* Zur Beurteilung der Größe des Effekts dient die Einteilung von Cohen (1992): $r = 0.10$ entspricht einem schwachen Effekt; $r = 0.30$ entspricht einem mittleren Effekt; $r = 0.50$ entspricht einem starken Effekt.

Es wurde die Hypothese überprüft, ob sich Lehrpersonen in den Modi unterscheiden. Als Testverfahren wurde der Kruskal-Wallis-Test eingesetzt, da die Variable Erziehungsziele keine Normalverteilung aufweist. Der H-Test ergibt, dass sich Lehrpersonen höchst signifikant im Modus 3 unterscheiden ($\chi^2(2) = 21.155$, $p = .00$), und zwar dahingehend, dass Lehrpersonen des integrativen Stils (EZM3) eine höhere Ausprägung des Modus 3 haben als die anderen drei EZM. Um nun die Bedeutsamkeit dieses Ergebnisses zu beurteilen, wurde die Effektstärke nach Cohen (1992) berechnet. Es zeigt sich, dass ein großer Effekt im Unterschied bezüglich Modus 3 vorliegt (vgl. Tabelle 4). Die Modi 1 und 2 weisen nur einen sehr geringen Effekt auf, während Modus 4 und Modus 5 einen mittleren Effekt aufzeigen. Somit kann die im Theorieteil abgeleitete Hypothese angenommen werden: Lehrpersonen des integrativen Stils haben eine höhere Ausprägung im Modus 3.

Tabelle 4 Unterschiede der Erziehungszielmuster (EZM) in Bezug auf die OMT-Codes

	χ^2	df	Asymptoti- sche Signifikanz*	Mittlerer Rang				Cohens <i>d</i>
				EZM1	EZM2	EZM3	EZM4	
M3	13.909	3	.003	38.43	32.50	54.12	46.33	0.87
M4	5.400	3	.145	49.75	46.14	38.14	34.39	0.51
M5	8.209	3	.042	46.60	63.21	39.41	31.72	0.64
F2	7.785	3	.051	47.69	53.50	41.83	26.39	0.62
F5	14.802	3	.002	39.76	47.36	40.43	72.67	0.90

*Einseitige Testung aufgrund gerichteter Hypothese

Ein genauer Blick auf die einzelnen Codes zeigt, dass sich auch hier interessante Befunde feststellen lassen. In der nachfolgenden Tabelle werden nur

jene Codes dargestellt (mit Ausnahme von Code M4), die signifikante Unterschiede aufweisen.

Es zeigen sich drei signifikante Unterschiede im Machtmotiv. Bei EZM1 und EZM2 sind die Codes M4 und M5 deutlicher höher ausgeprägt als bei EZM3. Ein Blick auf die Freiheitsmotiv-Codes zeigt, dass der Code F2 signifikant ($p = .025$ bei einseitiger Testung) stärker bei EZM2 ausgeprägt ist, während der Code F5 signifikant ($p = .001$ bei einseitiger Testung) stärker bei EZM2 ausfällt.

4.3 Zusammenhänge beziehungsweise Unterschiede zwischen den Erziehungszielmustern und ausgewählten Selbststeuerungsfähigkeiten

Um zu überprüfen, ob sich Lehrpersonen in den Selbststeuerungsfähigkeiten unterscheiden, wurde (aufgrund der fehlenden Normalverteilung) der Kruskal-Wallis-H Test gewählt. Da in Kapitel 3.1 (Fragestellung und Hypothesen) unter Berücksichtigung von Literatur angenommen wurde, dass Personen mit besseren Selbststeuerungsfähigkeiten eher einem integrativen Erziehungszielmuster (EZM3) folgen, wird im Folgenden einseitig getestet. Im Anschluss werden nun die Skalen und deren Subskalen tabellarisch dargestellt.

Tabelle 5 Unterschiede der Muster in deren Selbstregulation

	χ^2	df	Asymptotische Signifikanz*	Mittlerer Rang				Cohens d^*
				EZM1	EZM2	EZM3	EZM4	
Selbstregulation	9.634	3	.022	41.70	33.86	54.43	29.00	0.70
Selbstbestimmung	10.777	3	.013	39.69	29.00	55.60	38.39	0.75
Selbstmotivierung	6.363	3	.095	43.27	38.71	51.22	28.22	0.56
Selbstberuhigung	7.546	3	.056	42.81	37.36	52.31	27.94	0.62

*Einseitige Testung aufgrund gerichteter Hypothese

Anhand von Tabelle 5 ist zu erkennen, dass sich die Lehrpersonen der unterschiedlichen Erziehungszielmuster signifikant in der Selbstregulation ($p = .011$) und deren Subskalen Selbstbestimmung ($p = .006$), Selbstmotivierung ($p = .047$) und Selbstberuhigung ($p = .028$) unterscheiden (bei einseitiger Testung). Alle vier Selbststeuerungsfähigkeiten sind bei dem integrativen Erziehungszielmuster (EZM3) am stärksten ausgeprägt. Die Effektstärken belaufen sich auf mittlere bis starke Effekte.

Tabelle 6 Unterschiede der Muster in deren Selbstregulation

	χ^2	df	Asymptotische Signifikanz*	Mittlerer Rang				Cohens d^*
				EZM1	EZM2	EZM3	EZM4	
Selbstkontrolle	7.194	3	.066	36.94	58.07	49.79	47.33	0.60
Planungsfähigkeit	9.218	3	.027	38.51	32.21	55.02	43.28	0.69
Angstvolle Zielorientierung	7.546	3	.054	41.06	68.71	42.19	44.33	0.62

*Einseitige Testung aufgrund gerichteter Hypothese

Auch bei den Skalen der Selbstkontrolle sind interessante Befunde festzustellen: Lehrpersonen der unterschiedlichen Erziehungszielmuster unterscheiden sich bei einseitiger Testung sowohl in ihrer Selbstkontrolle ($p = .033$) als auch in ihrer Planungsfähigkeit ($p = .013$) und in der angstvollen Zielorientierung ($p = .027$) signifikant voneinander. Die Selbstkontrolle (mittlerer Rang EZM2 = 58.07) und die angstvolle Zielorientierung (mittlerer Rang EZM2 = 68.71) sind bei dem Muster Konformitätsziele am stärksten ausgeprägt. Die Planungsfähigkeit (mittlerer Rang EZM3 = 55.02) ist hingegen bei dem integrativen Muster am stärksten vorhanden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Auf den ersten Blick ist bereits ersichtlich, dass das EZM2 (Konformitäts-/Leistungsziele) im Vergleich zu den anderen geringer ausgeprägt ist. In diversen Studien (Andreitz, 2018; Müller et al., 2019; Richter, 2016; Rzejak et al., 2014) wurde empirisch festgehalten, dass die Motivation, an einer Fortbildung teilzunehmen, überwiegend intrinsisch ist; das bedeutet, dass Lehrpersonen, die interessiert sind und *von innen heraus* einen Antrieb verspüren, an diesen Fortbildungen teilnehmen und das Angebot wahrnehmen. Die Zahl der *Passive Consumers* (vgl. Zehetmeier, 2017), die nur teilnehmen, wenn sie es müssen oder ihr soziales Umfeld sie dazu verleitet, ist jedoch gering. Dieser Befund stimmt auch mit der oben dargestellten Kategorisierung der Erziehungszielmuster überein. Die Fortbildung *selbst.steuern.lernen* basiert auf einer freiwilligen Teilnahme, deshalb ist diese Verteilung der Muster zugunsten eher autoförderlicher Ziele nicht unüblich.

Wenngleich in den letzten Jahrzehnten der Fokus eher auf eine Polarisierung der Erziehungsziele gelegt wurde und sich ein gewisses Entweder-oder-Denken durch die Erziehungszielforschung gezogen hat, wurde durch die empiri-

sche Analyse dennoch gezeigt, dass es auch Lehrpersonen gibt, die die Erziehungsziele integrativ fassen. Insgesamt 29 Personen der Stichprobe gelingt eine „Sowohl-als-auch“-haltung in Bezug auf die Erziehungsziele, und sie können somit kontextsensibel auf diese im Unterricht zurückgreifen.

Als einer der wichtigsten Befunde des Artikels kann der Unterschied im Hinblick auf die Umsetzungsformen gesehen werden. Nach der theoretischen Aufarbeitung wurde die Hypothese aufgestellt, dass Lehrpersonen, die eine selbstständigere Bewältigung von Schwierigkeiten aufweisen, eher Autonomie- und Konformitäts-/Leistungsziele integrativ fassen können und daher dem integrativen Erziehungszielmuster (EZM3) angehören. Mit einer Effektstärke von 1.13 und einer höchst signifikanten Unterscheidung ($p = .00$) kann diese Hypothese angenommen werden; es handelt sich hierbei um einen wertvollen Beitrag für die Motivationsforschung. Auch wenn in der bisherigen Forschung der Fokus eher auf Untersuchungen einseitiger EZM lag, konnte mithilfe der PSI-Theorie gezeigt werden, dass das „Sowohl-als-auch-Prinzip“ zu einer deutlich besseren Bewältigung von Problemen führt. Lehrpersonen, die ganzheitlich und kontextsensibel agieren, gehören eher dem integrativen Erziehungszielmuster an. Gerade in Zeiten, in denen Heterogenität und Diversität eine so bedeutende Rolle spielen (vgl. Trautmann & Wischer, 2011), ist es problematisch, einseitig gerichtete Erziehungsziele zu leben und zu lehren. Bringt man in Anbetracht dessen die Schüler*innenperspektive mit ein, so ist es wichtig, unter Berücksichtigung eigener und fremder Bedürfnisse eine Lösung für eine vorherrschende Situation zu finden.

Mithilfe des SSI-K konnten ebenso interessante Befunde zu den Selbststeuerungsfähigkeiten von Lehrpersonen erhoben werden. Die Personen der Erziehungszielmuster unterscheiden sich signifikant (bei einseitiger Testung) in deren Selbstregulation und den Subskalen. Die Selbstregulation ist ein wichtiger Indikator dafür, inwiefern es einer Person gelingt, auf ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse zu hören.

Bei der Subskala Selbstbestimmung weisen die Personen des integrativen Erziehungszielmusters (EZM3) die höchste Ausprägung auf. Das lässt darauf schließen, dass eine hohe Kongruenz der eigenen Tätigkeiten und der inneren Werte vorhanden ist.

Die Subskala Selbstmotivierung misst, „wie sehr sich Menschen ihrer impliziten Selbstmotivierungskräfte bewusst sind, die ohne Absichten und ohne explizites Denken ablaufen“ (Kuhl & Alsleben, 2009, S. 40). Auch hier sind die höchsten Werte wieder bei EZM3 vorzufinden, während jene des EZM4 die geringste

Selbstmotivierung aufweisen. So gelingt es Personen mit guter Selbstmotivierung eher, die Dämpfung des positiven Affekts aufzuheben, die wichtig für die Ausführung schwieriger Vorsätze ist (Kuhl & Hofmann, 2019). Lehrpersonen mit geringer Selbstmotivierung fällt es schwerer, Absichten umzusetzen; auch wenn sie ihre Ziele erreicht und die Absichten erledigt haben, verfallen sie eher in eine negative Stimmung (Kuhl & Alsleben, 2009).

Im Hinblick auf die Skala Selbstberuhigung, die die Fähigkeit misst, inwiefern Personen ihre negativen Erlebnisse in ihre Lebenslage integrieren können, ergeben sich signifikante Unterschiede – und zwar dahingehend, dass es den Personen des EZM3 auch unter Stress oder nach Misserfolgen eher gelingt, sich selbst wiederzufinden (Kuhl & Alsleben, 2009).

Im Gegensatz zu den Skalen der Selbstregulation messen die Skalen der Selbstkontrolle eher eine Art „innere Diktatur“: „Sie geht mit einer eher sachlichen und gedämpften positiven Stimmung einher, damit das analytische Denken aktiviert werden kann und nicht durch eine allzu positive Stimmung vorschnelle oder unüberlegte Handlungen ausgeführt werden“ (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 41). Bei hohen Werten der Selbstkontrolle werden eigene Gedanken und Bedürfnisse vorübergehend ausgeblendet, um gewisse gesetzte Ziele erreichen zu können. Auf kurze Sicht kann die Selbstkontrolle zur Erreichung von Zielen führen; jedoch ist sie bei Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse häufig die Ursache für Energiemangel oder chronischen Stress. Personen des Konformitäts-/Leistungsziels weisen hohe Werte in ihrer Selbstkontrolle auf. Dieser Befund stimmt mit den von ihnen häufiger erwähnten Erziehungswerten überein (Respekt, Leistungsbereitschaft, Klarheit, Konsequenz etc.). Die Gefahr des einseitigen Strebens nach Konformitäts-/Leistungszielen und der damit einhergehenden Produktorientierung kann vor allem für Schüler*innen eine Gefahr darstellen, da sie diese Verhaltensweisen adaptieren könnten. Kurzfristig (vor Schulaufgaben oder der Matura) kann das hilfreich für die Erreichung der Ziele sein, auf lange Sicht sind Lernende und Lehrende jedoch einem immanenten Stress ausgesetzt, der zu psychischen Störungen führen kann. Die Hypothese, dass die Selbstkontrolle bei Lehrpersonen des EZM2 am stärksten ausgeprägt ist, kann deshalb angenommen werden – jedoch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass diese bei EZM3 und EZM4 ebenfalls hoch ausgeprägt ist. Die Signifikanz bezieht sich lediglich auf den Unterschied zu den Lehrpersonen des EZM1. Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Lehrpersonen mit hoher Selbstregulation und hoher Selbstkontrolle tendieren eher zum integrativen Erziehungszielmuster, Lehrpersonen mit niedriger Selbstregulation und niedriger Selbstkontrolle neigen eher zum EZM1, und Lehrpersonen mit niedriger Selbstregulation, aber hoher Selbstkontrolle tendieren zum EZM2

(vgl. Tabelle 5 und 6). Dieser Befund verdeutlicht, dass eine hohe Selbstkontrolle genauso bedeutend ist wie eine hohe Selbstregulation und Personen, die beide Fähigkeiten haben, dem integrativen Erziehungszielmuster angehören. Nur wenn die Selbstkontrolle zu stark ausgeprägt ist, stellt dies eine Gefahr im Unterricht dar, und Lehrpersonen tendieren dann zu Konformitäts-/Leistungszielen (Kuhl & Alsleben, 2009). Es bedarf insgesamt weiterer empirischer Untersuchungen bei größerem Stichprobenumfang (gerade bei EZM2 und EZM4), um zu überprüfen, ob sich die Lehrpersonen unterschiedlicher Erziehungszielmuster in ihren Motivkategorien unterscheiden. Ebenso wäre es für weitere empirische Untersuchungen interessant, Lehrpersonen, die wenig oder gar nicht an Fortbildungen teilnehmen, zu befragen. Dann könnte auch der Fragestellung nachgegangen werden, ob es signifikante Unterschiede zwischen Fortbildungsteilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden gibt.

6 Ausblick

Zielsetzung des vorliegenden Artikels war es, herauszufinden, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen mit den Erziehungszielen im Unterricht zusammenhängen. Dazu wurde zunächst die theoretische Ausgangslage dargestellt, die den darauffolgenden empirischen Untersuchungen diene. Es zeigte sich, dass die Integration antinomischer Erziehungsziele in der Forschung bislang wenig Aufmerksamkeit erfährt. Der Fokus lag vorwiegend auf der Unterscheidung zwischen Autonomie- und Konformitätszielen. Im theoretischen Teil wurde jedoch herausgearbeitet, wie es möglich ist, Erziehungsziele integrativ zu fassen. Um Unterschiede zwischen den Lehrpersonen analysieren zu können, wurden nachfolgend durch ausgewählte Testverfahren die Selbststeuerungskompetenzen und Motive von Lehrer*innen erhoben, um so analysieren zu können, inwiefern sich diese auf die Erziehungsziele von Lehrpersonen auswirken. Zusammenfassend können am Ende des Artikels einige Schlussthesen gezogen werden:

- Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass Lehrpersonen mit besseren Selbststeuerungsfähigkeiten eher dem integrativen Erziehungszielmuster (EZM3) angehören. Ihnen gelingt es, kontextabhängig sowohl Autonomie- als auch Konformitäts-/Leistungsziele zu verfolgen, die je nach Situation gebraucht werden. Gerade in Stresssituationen gelingt es den Lehrpersonen mit besseren Selbststeuerungsfähigkeiten eher, kontextbedingt zu agieren. Diese innere emotionale Dialektik ist ein wichtiger Indikator für qualitativvolles pädagogisches Handeln.

- Lehrpersonen, denen die selbstständige Bewältigung (vgl. Modus 3) möglich ist, tendieren im Unterricht deutlich mehr zu einem integrativen Führungsstil, der vor allem in angespannten Situationen wichtig ist, um die Kommunikation mit und die vertrauensvolle Beziehung zu den Schüler*innen aufrechterhalten zu können.
- Lehrpersonen, die diese innere Stabilität noch weniger fühlen, sollen im Rahmen von Fortbildungen unterstützt werden. Die Fortbildungsreihe *selbst.steuern.lernen*, deren Begründer Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Hofmann ist, bietet genau diese Unterstützung. Lehr- und Leitungspersonen wird eine Hilfestellung geboten, in sich zu gehen, um die beruflichen Ideale und Bedürfnisse, aber auch die pädagogischen Routinen und Gewohnheiten zu erkunden (vgl. dafür auch www.selbststeuernlernen.net). Sie werden bei der Entwicklung ihrer Selbststeuerungsfähigkeiten unterstützt, womit die Gefahr sinkt, dass sie im Unterricht in ein einseitiges Erziehungszielmuster verfallen.

Nichtsdestotrotz soll nach der Darstellung der wichtigsten empirischen Befunde darauf hingewiesen werden, dass sich diese ausschließlich auf die Perspektiven der Erziehenden fokussierte. Es wäre in nachfolgenden Arbeiten interessant, zu erheben, wie Schüler*innen die praktizierten Erziehungsziele von Lehrpersonen im Unterricht wahrnehmen. Pädagogisch Tätige befinden sich in einem stetigen Wandel äußerer sozialer und gesellschaftlicher Einflüsse; aber genauso können sich ihre inneren Bedürfnisse und Zielsetzungen im Laufe der Zeit ändern. Deshalb soll abschließend noch einmal darauf hingewiesen werden, wie wichtig es für Lehrpersonen ist, diese Balance zu finden, sich auf neue Prozesse einlassen zu können und Schule dadurch als ganzheitliche, authentische und entwicklungsförderliche Instanz zu sehen.

7 Literaturverzeichnis

- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 3, S. 123–156). Münster: Waxmann.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4. Aufl., S. 263–270). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: BMBWF. Zugriff am 28.10.2019. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2017.pdf?6mfso8
- Chiapparini, E. (2012). *Ehrliche Unehrlichkeit*. Opladen: Budrich UniPress.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Grüneisen, V. & Hoff, E. H. (1980). *Familienziehung und Lebenssituation*. Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (1994). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (Erziehen und Unterrichten in der Schule, 4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(2), 55–66.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, H. & Siebertz-Reckzeh, K. (2008). Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 2. Aufl., S. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1986). *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Funk-Kolleg, Bd. 7, 448. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Kuhl, J. (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT. Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009)* (IMPART-Test-Manuale, Bd. 2). Münster: Sonderpunkt.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP*. Münster: Sonderpunkt.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Perspektiven, Konzepte, Herausforderungen* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Keller, H. (2008). Affect-Regulation, Self-Development and Parenting. A Functional-Design Approach to Cross-Cultural Differences. In R. M. Sorrentino & S. Yamaguchi (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (pp. 19–47). San Diego: Academic Press.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Leykam.
- Nordström, K. (2013). *Autonomie und Erziehung. Eine ethische Studie*. Freiburg: Alber Verlag.
- Paetzold, B. (1986). Änderung von elterlichen Erziehungszielen in den letzten zehn Jahren? Ein Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 137–140.
- Patry, J.-L. & Hofmann, F. (1999). Erziehungsziel Autonomie – Anspruch und Wirklichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(1), 53–66.
- Pongratz, L. A. (2013). Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Strafarrangement. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. & Witt, M. (1993). Erziehungsziele von Eltern hochbegabter Kinder. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (S. 75–104). Göttingen: Hogrefe.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stangl, W. (1982). Die Erziehungsziele der Schule aus Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. *Erziehung und Unterricht*, 132, 235–248.
- Stein, M. (2009). Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 562–579.
- Tarnai, C. (2010). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 168–174). Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: Studien-Verlag.

Daniela Martinek und Matteo Carmignola

Wonach streben Lehramtsstudierende?

Eine Analyse der Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden unter Einbezug ihrer psychologischen Basisbedürfnisse und der Vitalität

Zusammenfassung: Dass Lehramtsstudierende signifikant stärker zu intrinsischen Zielen tendieren, ist aus Untersuchungen zur Studien- und Berufswahl bekannt, während eine Perspektive auf Lebenszielorientierungen und etwaige Zusammenhänge zu psychologischen Basisbedürfnissen und dem Wohlbefinden bisher noch nicht vorliegt. In diesem Beitrag wird auf Grundlage einer Stichprobe von $n = 333$ Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe untersucht, inwiefern zukünftige Lehrpersonen eher intrinsische oder extrinsische Lebensziele anstreben und in welchem Zusammenhang deren Erreichung mit der Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise -frustration und Vitalität steht. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass insbesondere die intrinsischen Lebensziele positiv zur Bedürfnisbefriedigung sowie zur Vitalität beitragen und in einer negativen Beziehung zur Bedürfnisfrustration stehen. Ziele, die dem extrinsischen Spektrum zuzuordnen sind, weisen keinen praktisch relevanten Beitrag zur Erklärung der Bedürfnisbefriedigung oder -frustration auf. Korrespondierend mit vorangegangenen Studien belegen die Ergebnisse die Dominanz intrinsischer Zielorientierungen bei Lehramtsstudierenden und legen nahe, dass es sinnvoll ist, im Lehramtsstudium zur Verringerung der Diskrepanz zwischen der Gewichtung und der Erreichung intrinsischer Zielsetzungen und der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung beizutragen, um eine professionelle Entwicklung zu fördern.

Schlagwörter: Selbstbestimmungstheorie (SDT), Zielorientierungen, Lebensziele, Lehramtsstudierende, psychologische Grundbedürfnisse, Vitalität

Abstract: It is well known that student teachers tend to intrinsic motives concerning their choice of academic studies and jobs, whereas so far the perspective on life goals and possible relations to basic psychological needs and wellbeing is not at hand. Based on a sample of $n = 333$ student teachers for secondary schools, this contribution analyses to what extent student teachers rather tend to intrinsic or extrinsic aspirations and if these aspirations can be linked to their need satisfaction respectively frustration and vitality. The results demonstrate that the intrinsic aspirations contribute positively to need satisfaction and vitality and are negatively related to need frustration. Aspirations that are considered as extrinsic show no practical relevant contribution to explain need satisfaction or frustration, whereas scattered distal relations with vitality were found. In line with prior research the results stress the predominance of intrinsic aspirations amongst (future) teachers and imply that it is meaningful to contribute to the reduction of the discrepancy between importance and attainment of intrinsic aspirations and to the satisfaction of student teachers' needs for autonomy, competence and social relatedness to foster professional development in teacher education.

Keywords: Self-Determination Theory (SDT), goal orientation, life goals, student teachers, basic psychological needs, vitality

*„Chase after money and security
And your heart will never unclench.
Care about people's approval
And you will be their prisoner.
Do your work, then step back.
The only path to serenity.“*

Lao Tzu, Tao Te Ching

1 Die Bedeutung intrinsischer und extrinsischer Zielsetzungen in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie

Gemäß den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) nach Ryan und Deci (2017) unterscheiden sich Menschen in Bezug auf ihre Zielorientierung und das Streben nach Lebenszielen, wobei intrinsische und/oder extrinsische Zielsetzungen unterschieden werden. Die Goal Contents Theory, eine SDT-Subtheorie, die sich mit den Zielorientierungen beschäftigt, untergliedert intrinsische Zielsetzungen in drei Bereiche: Streben nach persönlichem Wachstum, Pflegen guter Beziehungen zu anderen und Leisten (selbstloser) Beiträge für die Gemeinschaft. Das Streben nach finanziellem Erfolg, nach Ruhm beziehungsweise Ansehen sowie das Wert-Legen auf eine ansprechende Erscheinung, also das eigene Aussehen, zählen zu den extrinsischen Zielorientierungen. Letztere erfordern die Anerkennung oder zumindest den Vergleich mit anderen (Ryan & Deci, 2011). Bei Lehramtsstudierenden weisen zahlreiche Studien auf eine dominante Tendenz zu intrinsischen Zielsetzungen bezüglich der Studien- und Berufswahl hin (vgl. Bergmann & Eder, 1994; Klusmann et al., 2009; Rothland, 2014).

Individuelle Zielorientierungen hängen einerseits von kulturellen Einflüssen ab; so postulieren beispielsweise Kasser und Ryan (1996) eine Dominanz extrinsischer Zielsetzungen in der amerikanischen Kultur (vgl. Park, Ward & Naragon-Gainey, 2017). Andererseits sind Zielorientierungen jedoch auch das Resultat der Förderung durch das Umfeld. Je besser die psychologischen Basisbedürfnisse, auf die im kommenden Abschnitt näher eingegangen wird, befriedigt werden, desto günstiger wirkt sich das auf die Entwicklung intrinsischer Zielorientierungen aus. Eine mangelnde Befriedigung dieser Bedürfnisse hingegen forciert ein Ausweichen auf extrinsische Zielsetzungen (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). So fanden Deci und Ryan (2008) einen Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsstil und extrinsischer Zielfokussierung bei Heranwachsenden. Die SDT betont im Sinne einer organismischen Persönlichkeitstheorie die Bedeutung intrinsischer Zielsetzungen im Zusammenspiel

mit den psychologischen Basisbedürfnissen. Dabei wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung und dem intrinsischen Streben nach sowie wie dem Erreichen von intrinsischen Zielen konstatiert, da diese inhärent wertgeschätzt werden und somit leichter mit dem Selbst in Einklang gebracht werden können. Studien zufolge gehen intrinsische Zielsetzungen darüber hinaus mit einer besseren Tiefenverarbeitung der Information, mit besseren Leistungen und mehr Ausdauer (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) einher und werden mit mehr Wohlbefinden assoziiert (Brown & Kasser, 2005; Davids, Roman & Kerchhoff, 2017; Martos & Kopp, 2012; van den Broeck, Schreurs, Proost, Vanderstukken & Vansteenkiste, 2019). Das Verfolgen extrinsischer Ziele ist dem Wohlbefinden nicht zuträglich, da dies als kontrollierend erlebt wird, mit instrumentellen Absichten verbunden ist und somit nicht zur Bedürfnisbefriedigung beiträgt (Niemic, Ryan & Deci, 2009; Sheldon, Gunz, Nichols & Ferguson, 2010).

2 Befriedigung und Frustration der psychologischen Basisbedürfnisse und subjektive Vitalität

Bei den bereits erwähnten psychologischen Basisbedürfnissen handelt es sich um die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung (Deci & Ryan, 2008). Studierende fühlen sich autonom, wenn sie sich als Urheber*innen ihres Handelns wahrnehmen beziehungsweise das Handeln mit ihren integrierten Werten und Zielen in Einklang bringen können. Autonomie kann auch erlebt werden, wenn der Handlungsanstoß von außen kommt, sofern sich Studierende mit den erforderlichen Handlungen beziehungsweise dem angestrebten Ziel identifizieren können. Das Bedürfnis nach Kompetenz wird befriedigt, wenn sich Studierende in sozialen Umgebungen bewegen, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich zum Einsatz bringen können und sich wirksam fühlen. Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung kommt in Situationen zum Tragen, in denen Studierende erleben, dass sie einerseits für andere da sein können und andererseits wichtige Personen für sie da sind – das heißt in Gemeinschaften, in denen ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit verspürt wird (Reeve, 2018).

Die SDT nimmt an, dass psychologische Basisbedürfnisse angeboren und universell sind sowie zu organismischem Wachstum und psychologischem Wohlbefinden beitragen (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). Wenngleich die Strategien der Bedürfnisbefriedigung individuell variieren können, streben Menschen – ungeachtet des Alters oder ihrer kulturellen Herkunft – danach, in

förderlichen, sozialen Umgebungen ihre Bedürfnisbefriedigung proaktiv auszubauen. Die SDT-Forschung schenkt in letzter Zeit neben der Bedürfnisbefriedigung vermehrt auch der Bedürfnisfrustration Aufmerksamkeit, um motivationale Prozesse detaillierter verstehen zu können. Von Bedürfnisfrustration spricht man, wenn die Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung in sozialen Umgebungen gehemmt wird (Cheon et al., 2019). Für das Wohlbefinden ist somit nicht nur eine günstige Bedürfnisbefriedigung ausschlaggebend, sondern auch eine geringe Bedürfnisfrustration. Eine hohe Bedürfnisfrustration geht eher mit dem Gefühl von Unsicherheit und einer extrinsischen Zielorientierung einher (Vansteekiste & Ryan, 2013).

Eine Komponente des Wohlbefindens stellt die subjektive Vitalität dar. Unter Vitalität versteht man im Rahmen der SDT die mentale und physische Energie, die Menschen verspüren und die mit Enthusiasmus und einem positiven Lebensgefühl einhergeht (Ryan & Frederick, 1997). Studierende fühlen sich vital, wenn sie im Einklang mit sich selbst sind, und die subjektive Vitalität ist ein Indikator für ihre Gesundheit und Motivation. Martela und Ryan (2016) fanden heraus, dass prosoziales Verhalten das Wohlbefinden und die subjektive Vitalität fördert. Vitalität steht in einem engen Zusammenhang mit den psychologischen Basisbedürfnissen und wird durch Bedürfnisbefriedigung gefördert sowie durch Bedürfnisfrustration gehemmt (Ryan, Bernstein & Brown, 2010). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemäß der SDT die Beziehung zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen und dem Wohlbefinden weitgehend von der Befriedigung beziehungsweise Frustration der psychologischen Basisbedürfnisse mediiert wird (Hope, Holding, Verner-Filion, Sheldon & Koestner, 2019) und man somit davon ausgehen kann, dass eine intrinsische Zielorientierung mit einer günstigeren Bedürfnisbefriedigung einhergeht, die wiederum der Vitalität zuträglich ist (Ryan & Deci, 2017).

3 Methode der empirischen Untersuchung

Die hier präsentierte Studie hat zum Ziel, die Ausprägungen allgemeiner Lebensziele und deren Zusammenhänge mit den Variablen des motivationalen Erlebens für eine Stichprobe von Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Dabei werden folgende Hypothesen geprüft:

- H₁ Die deutsche Übersetzung des *Aspirations Index* (Kasser & Ryan, 2001) bildet auf Grundlage von sechs Lebenszielen die postulierte Faktorenstruktur von intrinsischen und extrinsischen Zielen ab.
- H₂ Lehramtsstudierende schreiben intrinsischen gegenüber extrinsischen Lebenszielen mehr Relevanz zu (vgl. Rothland, 2014).

- H₃ Der eingeschätzte Grad der Erreichung der einzelnen Lebensziele steht in einem Zusammenhang mit den psychologischen Grundbedürfnissen (BPN): Intrinsische Ziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Befriedigung (Vansteenkiste et al., 2006) und in einem negativen Zusammenhang mit der Frustration der BPN, während die extrinsischen Ziele keinen Beitrag zur Befriedigung (Sheldon et al., 2010) oder Frustration der Grundbedürfnisse leisten.
- H₄ Die Erreichung der Lebensziele steht in einem Zusammenhang mit der subjektiven Vitalität (vgl. van den Broeck et al., 2019). Die Regressionseffekte werden durch die Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise -frustration mediiert (Hope et al., 2019).

3.1 Stichprobe

In dieser Analyse wurden die Angaben von $n = 333$ Studierenden des Lehramts Allgemeinbildung (Sekundarstufe) berücksichtigt. Der Median der belegten Semester betrug 5 bei einem Mittelwert von 5.38 ($SD = 3.32$). Das Sample setzt sich zu 70.1 % aus weiblichen und zu 29.9 % aus männlichen Studierenden zusammen. Die Altersangaben weisen einen Range zwischen 18 und 48 Jahren bei einem Mittelwert von 22.8 ($SD = 4.01$) auf.

3.2 Erhebungskontext und -instrumente

Die Daten wurden im Rahmen bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen mittels Paper-Pencil-Fragebogenerhebung generiert. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, und die Studierenden erhielten eine individualisierte Rückmeldung, um die Möglichkeit zur individuellen Reflexion einzuräumen.

3.2.1 Zielorientierungen

Die allgemeinen Lebensziele wurden mittels einer deutschsprachigen Übersetzung des *Aspirations Index* nach Kasser und Ryan (2001) erhoben, die von den Autor*innen und einer englischsprachigen Mitarbeiterin gemäß den Übersetzungsrichtlinien von psychologischen Erhebungsinstrumenten (Brislin, 1970) erstellt wurde. In alternierender Reihenfolge wurden die Lebensziele (vgl. Tabelle 1) präsentiert und von folgenden Fragen begleitet: „Wie wichtig ist dieses Ziel für Sie?“ (*Wichtigkeit*), „Wie wahrscheinlich ist es, dass dies in Ihrer Zukunft passieren wird?“ (*Wahrscheinlichkeit*) und „Inwieweit haben Sie dieses Ziel schon erreicht?“ (*Erreichung*). Die Bewertung erfolgte über eine fünfstufige Likert-Skala (1 = „nicht“; 5 = „sehr“). Die insgesamt 18 Zielorientierungssubskalen

wurden durch jeweils fünf Items operationalisiert: Die Subskalen *Finanzieller Erfolg*, *Ansehen*, *Aussehen* werden den extrinsischen Zielen theoretisch zugeordnet, während für die intrinsischen Ziele die Skalen *Beziehungen*, *Persönliches Wachstum* und *Beitrag für die Gesellschaft* erhoben werden.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, spricht das Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) dafür, aus den einzelnen Lebenszielen zwei aggregierte Faktoren (extrinsisch versus intrinsisch) zu bilden. Eine signifikant bessere faktorielle Validität¹ erreichte für alle drei Dimensionierungen (Wichtigkeit, Wahrscheinlichkeit und Erreichung) jeweils jene Modelllösung, die die Items zu sechs einzelnen Faktoren zusammenfasste. Die Faktorenstruktur erzielte gute Modellprüfwerte (vgl. Tabelle 2; Brown, 2006) und eine akzeptable bis gute interne Konsistenz der jeweiligen Subskalen (ω zwischen .66 und .86; vgl. Tabelle 1).

3.2.2 Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse (BPNS)

Die Erfassung der psychologischen Grundbedürfnisse erfolgte mittels der deutschsprachigen Version der Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF; Chen et al., 2015; Heissel et al., 2018) unter der Anleitung, die Items allgemein in Bezug auf „aktuelle Erfahrungen im Leben“ einzuschätzen. Die insgesamt 24 Items (vgl. Tabelle 3) wurden auf einer fünfstufigen Skala (1 = „stimmt nicht“; 5 = „stimmt genau“) bewertet. Auch hier erwies sich in der CFA eine sechsdimensionale Faktorenstruktur gegenüber einer aggregierten Lösung (Befriedigung versus Frustration) als günstiger (vgl. Tabelle 2). Die Subskalen erreichten gute Werte der internen Konsistenz sowohl für die *Frustration* (ω zwischen .82 und .83) als auch für die *Befriedigung* der drei Grundbedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Einbindung* (ω zwischen .76 und .84, vgl. Tabelle 3).

¹ Wichtigkeit: $\Delta\chi^2 = 500.61$, $\Delta df = 14$, $p < .001$; Wahrscheinlichkeit: $\Delta\chi^2 = 486.80$, $\Delta df = 14$, $p < .001$; Erreicht: $\Delta\chi^2 = 574.08$, $\Delta df = 14$, $p < .001$

3.2.3 Subjektive Vitalität

Zur Erhebung der Vitalität wurde eine deutschsprachige Fassung der *Subjective Vitality Scale* (Ryan & Frederick, 1997) eingesetzt, die von den Autor*innen und einer Mitarbeiterin gemäß den Übersetzungsrichtlinien von psychologischen Erhebungsinstrumenten (Brislin, 1970) angefertigt worden war. Über sieben Items (vgl. Tabelle 3) wird ein generelles Wohlbefinden und ganzheitliches Funktionieren auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt nicht“; 5 = „stimmt genau“) eingeschätzt. Sowohl die CFA [$\chi^2(14) = 57.5$; $TLI = .93$; $CFI = .96$; $RMSEA = .10$; $SRMR = .04$] als auch die Reliabilitätsanalyse ($\omega = .86$) weisen auf Erfüllung der psychometrischen Kriterien hin.

Tabelle 1 Beispielitems und Skalenwerte der Lebensziele von Lehramtsstudierenden ($n = 333$)

Subskalen	ω	M	SD
<i>Finanzieller Erfolg</i>	Viele teure Besitztümer zu haben.		
Wichtigkeit	.84	2.62	0.78
Wahrscheinlichkeit	.80	2.54	0.70
Erreichung	.82	1.90	0.69
<i>Ansehen</i>	Dass viele Leute meinen Namen kennen.		
Wichtigkeit	.86	1.94	0.78
Wahrscheinlichkeit	.80	2.03	0.70
Erreichung	.82	1.80	0.68
<i>Aussehen</i>	Von Leuten oft zu hören, wie attraktiv ich aussehe.		
Wichtigkeit	.79	2.46	0.85
Wahrscheinlichkeit	.75	2.59	0.78
Erreichung	.72	2.44	0.73
<i>Beziehungen</i>	Mein Leben mit jemandem zu teilen, den ich liebe.		
Wichtigkeit	.76	4.74	0.40
Wahrscheinlichkeit	.84	4.28	0.66
Erreichung	.81	3.90	0.86
<i>Persönliches Wachstum</i>	Zu wissen und zu akzeptieren, wer ich wirklich bin.		
Wichtigkeit	.59	4.60	0.38
Wahrscheinlichkeit	.69	4.07	0.49
Erreichung	.66	3.35	0.61
<i>Beitrag für Gemeinschaft</i>	Anderen dabei zu helfen, ihr Leben zu verbessern.		
Wichtigkeit	.82	4.09	0.65
Wahrscheinlichkeit	.77	3.66	0.65
Erreichung	.77	2.91	0.69

Tabelle 2 Modellvergleich der konfirmatorischen Faktorenanalysen (CFA)

Modelllösung	χ^2	<i>df</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>
<i>Wichtigkeit</i>						
Sechs-Faktoren	761.204	442	.916	.906	.068	.047
Aggregierte Zwei-Faktoren	1261.816	456	.789	.770	.084	.073
<i>Wahrscheinlichkeit</i>						
Sechs-Faktoren	658.123	386	.920	.910	.054	.046
Aggregierte Zwei-Faktoren	1144.928	400	.782	.763	.075	.075
<i>Erreichung</i>						
Sechs-Faktoren	656.527	383	.920	.909	.054	.046
Aggregierte Zwei-Faktoren	1230.611	397	.755	.732	.078	.079
<i>BPNSF</i>						
Sechs-Faktoren	398.57	237	.954	.947	.043	.045
Aggregierte Zwei-Faktoren	3815.97	276	.658	.624	.106	.121

Anmerkungen: χ^2 = Chi²-Quadrat; *df* = Freiheitsgrade; *CFI* = Comparative Fit Index; *TLI* = Tucker-Lewis Index; *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual; *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation. Für alle Subskalen erzielte die Sechs-Faktoren-Lösung den besseren Modellfit.

Tabelle 3 Beispielitems und Skalenwerte der BPNSF und der Vitalität von Lehramtsstudierenden (*n* = 333)

Skalen	ω	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Beispielitem</i>
<i>Befriedigung</i>				
Autonomie	.76	3.64	0.74	Mein Gefühl sagt mir, dass ich immer tat, was mich wirklich interessiert.
Kompetenz	.82	3.98	0.68	Ich fühle mich kompetent in dem, was ich tue.
Soziale Einbindung	.84	4.52	0.59	Ich fühle mich mit Menschen verbunden, die sich um mich kümmern und um die ich mich kümmere.
<i>Frustration</i>				
Autonomie	.82	2.38	0.86	Bei zu vielen Dingen fühle ich mich unter Druck gesetzt, diese tun zu müssen.
Kompetenz	.82	1.50	0.66	Ich fühle mich wie ein*e Versager*in aufgrund der Fehler, die ich mache.
Soziale Einbindung	.83	1.89	0.84	Ich fühle mich ausgeschlossen aus der Gruppe, zu der ich gehören möchte.
<i>Vitalität</i>	.86	3.71	0.72	Ich fühle mich lebhaft und vital.

3.3 Analysen

Die statistischen Analysen erfolgten im *Framework R* (R Core Team, 2017) sowie in der darauf basierenden Anwendungssoftware *jamovi* (The jamovi project, 2020) und unter Einbezug des Softwarepakets *lavaan* (Rosseel, 2012). In einem ersten Schritt wurde die faktorielle Validität aller Instrumente mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Brown, 2006) überprüft (siehe Tabelle 2). Nach Sichtung der deskriptiven Kennwerte und bivariaten Zusammenhänge wurden die Regressionsbeziehungen mittels einer latenten Strukturgleichungsmodellierung (SEM) untersucht, gemäß den Hypothesen hinsichtlich Mediationseffekten geprüft (Cheong & MacKinnon, 2012) und auf Grundlage der Terminologie von Zhao, Lynch und Chen (2010) interpretiert.

4 Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, sind über alle drei Ausprägungen (Wichtigkeit, Wahrscheinlichkeit und Erreichung) hinweg die intrinsischen Ziele (Beziehungen – Wachstum – Beitrag für die Gemeinschaft) bei Lehramtsstudierenden im Schnitt stärker ausgeprägt als extrinsische Ziele (finanzieller Erfolg – Ansehen – Aussehen). Dabei muss in erster Linie festgestellt werden, dass insbesondere die Skalen *Wichtigkeit – Beziehungen* ($M = 4.74$; $SD = 0.40$) und *Wichtigkeit – Persönliches Wachstum* ($M = 4.60$; $SD = 0.38$) sehr hohe Ausprägungen auf einer fünfstufigen Skala bei gleichzeitig sehr geringer Varianz (vgl. Tabelle 1) aufweisen. Alle drei Lebensziele des intrinsischen Spektrums zeigen eine markante Abstufung: Die Dimension *Wichtigkeit* erzielt immer die höchste Ausprägung, gefolgt von der *Wahrscheinlichkeit*, dieses Ziel in Zukunft zu erreichen, und von der Ausprägung zum aktuellen Grad der *Erreichung*. Die Dimension *Erreichung* weist zudem auch gegenüber den Dimensionen *Wichtigkeit* und *Wahrscheinlichkeit* höhere Varianzen (SD zwischen 0.61 und 0.86) auf.

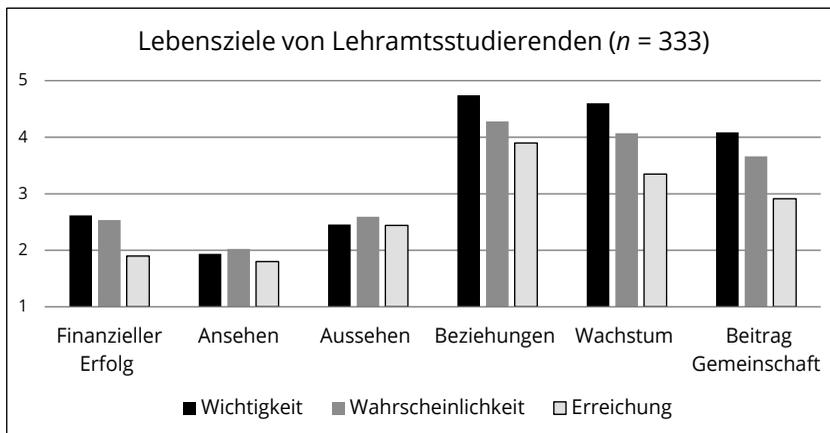


Abbildung 1 Deskriptive Darstellung der Lebensziele von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die drei Dimensionen des Instrumentariums anhand der Mittelwerte (für *SD* vgl. Tabelle 1) auf der fünfstufigen Likert-Skala (1 = „nicht“; 5 = „sehr“)

Das extrinsische Spektrum der Lebensziele weist hingegen nicht nur eher moderate bis geringe Ausprägungen auf, sondern tendenziell auch eine etwas mehr ausgeprägte Streuung der Ratings für alle Dimensionen. Die geringste Ausprägung hat die Subskala *Wichtigkeit - Ansehen* ($M = 1.84$; $SD = 0.78$), während *Wichtigkeit - finanzieller Erfolg* ($M = 2.62$; $SD = 0.78$) in diesem Spektrum die höchste Ausprägung zeigt. Nur für das Konstrukt *finanzieller Erfolg* konnte eine – wenn auch nur angedeutete – Abstufung beobachtet werden. Die Mittelwerte für die Dimensionen (Wichtigkeit, Wahrscheinlichkeit und Erreichung) liegen näher zusammen als bei den intrinsischen Zielen. Beim Konstrukt *Aussehen* nehmen alle Dimensionen in etwa gleich hohe Ausprägungen an, die Skala *Wahrscheinlichkeit - Aussehen* ($M = 2.59$; $SD = 0.78$) ist dabei etwas höher ausgeprägt als die anderen Dimensionen des Konstrukts *Aussehen*.

Strukturgleichungsmodelle

Aufgrund von Multikollinearität zwischen den Variablen der psychologischen Grundbedürfnisse und zur Identifikation der Varianzanteile der intrinsischen beziehungsweise extrinsischen Lebensziele wurden insgesamt vier Modelle berechnet, die den Regressionseffekt der Lebensziele auf die Vitalität, mediiert durch die Bedürfnisbefriedigung respektive -frustration untersuchen. Hierbei wurde jeweils die Dimension *Erreichung* als latente Variable in das Strukturglei-

chungsmodell (SEM) aufgenommen. Alle SEM erzielten, gemessen am *Comparative Fit Index (CFI)*, *Tucker-Lewis Index (TLI)*, *Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)* und *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*, zufriedenstellende Messgütekriterien (Brown, 2006), die in den Abbildungen 2 und 3 berichtet werden.

SEM 1.1 und *2.1* spezifizierten die intrinsischen Lebensziele *Persönliches Wachstum*, *Beitrag für die Gemeinschaft* und *Beziehung zu anderen* als Prädiktoren und berichten sowohl proximale Pfade zur Befriedigung beziehungsweise Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse als auch distale Pfade zur Vitalität: *Persönliches Wachstum* steht dabei in einem Zusammenhang zur *Befriedigung der Autonomie* ($\beta = .82, p < .001$) und *Kompetenz* ($\beta = .85, p < .001$). Im *SEM 2.1* weist *persönliches Wachstum* signifikante und negative Pfadkoeffizienten zur Frustration aller drei Grundbedürfnisse (BPN) auf (β zwischen $-.69$ und $-.36, p < .01$), ebenso wie einen direkten Pfad zur *Vitalität* ($\beta = .30, p < .05$). Das Lebensziel *Beitrag für die Gemeinschaft* weist einen negativen Koeffizienten zur *Befriedigung der Kompetenz* ($\beta = -.21, p < .05$) und positive Koeffizienten zur Frustration aller BPN (β zwischen $.20$ und $.28, p < .05$) auf. Die Variable *Beziehungen zu anderen* weist einen positiven Zusammenhang zur *Befriedigung der sozialen Einbindung* ($\beta = .60, p < .01$) auf, während in *SEM 2.1* *Beziehungen zu anderen* einen signifikanten Regressionseffekt zur *Frustration der Kompetenz* ($\beta = -.44, p < .001$) erzielt.

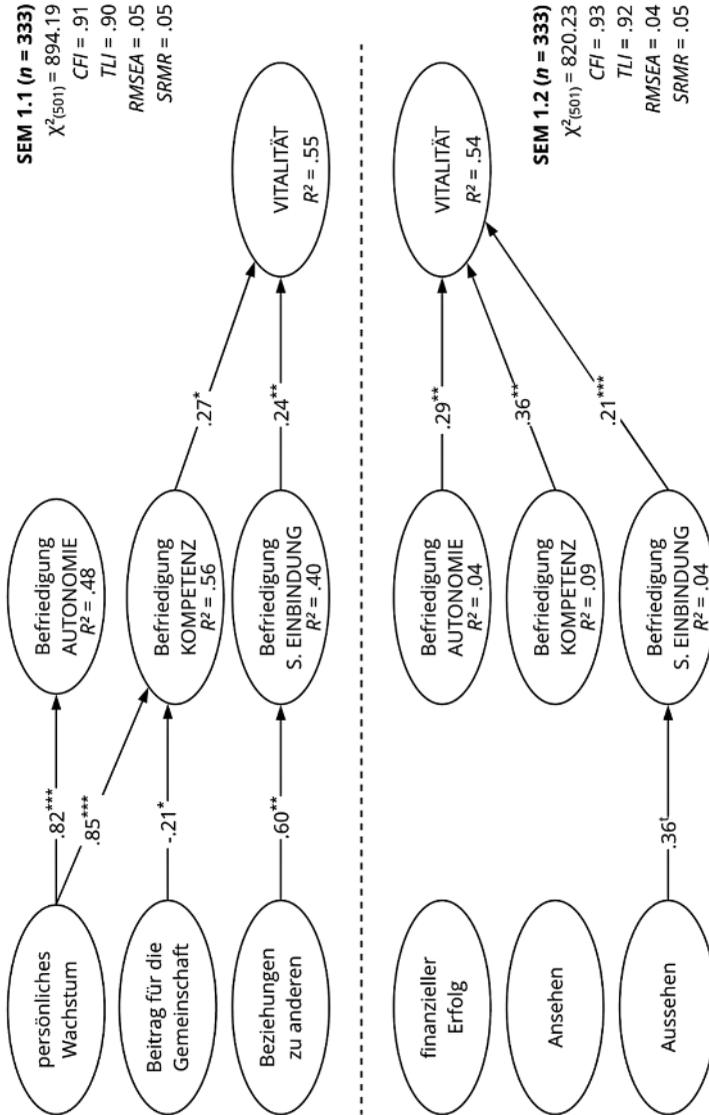


Abbildung 2 Strukturgleichungsmodelle 1.1 und 1.2 zur Überprüfung mit der Bedürfnisbefriedigung als Mediator zwischen Lebenszielen und Vitalität

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; [†] $p < .10$ (statistische Tendenz)

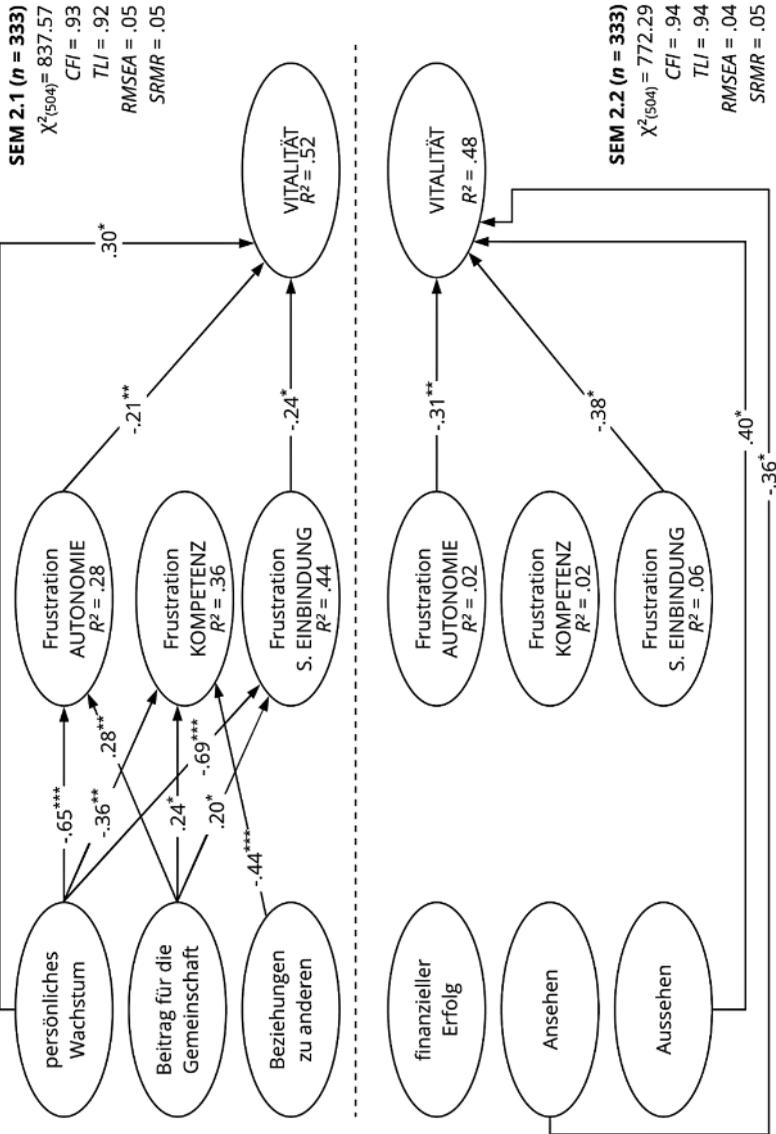


Abbildung 3 Strukturgleichungsmodelle 2.1 und 2.2 zur Überprüfung mit der Bedürfnisfrustration als Mediator zwischen Lebenszielen und Vitalität

Anmerkung: vgl. Abbildung 2

Für die *Befriedigung* beziehungsweise *Frustration* der BPN berichten SEM 1.1 und 2.1 folgende Pfade zur Vitalität: *Befriedigung Kompetenz* ($\beta = .27, p < .05$), *Befriedigung soziale Einbindung* ($\beta = .24, p < .01$), *Frustration Autonomie* ($\beta = -.21, p < .01$) und *Frustration soziale Einbindung* ($\beta = -.24, p < .05$).

Die Strukturgleichungsmodelle mit den intrinsischen Zielen als Prädiktoren (vgl. Abbildung 2) erklären zwischen 40 und 56 % der Varianz der *Befriedigung* und zwischen 28 und 44 % der *Frustration* der BPN; für die Outcome-Variable Vitalität erzielten die Modelle eine Varianzaufklärung zwischen 52 und 55 %.

Demgegenüber weisen die extrinsischen Lebensziele eine geringere Anzahl an Regressionspfaden auf: In SEM 1.2 wurde lediglich für *Aussehen* ein Pfad mit einer statistischen Tendenz zur sozialen Einbindung ($\beta = .36, p = .06$) beobachtet, während in SEM 2.2 keine Pfade zur *Frustration* der BPN berichtet wurden. Für die Prädiktoren wurden zwei distale Pfade zur Outcome-Variable beobachtet: Für *Ansehen* wird ein negativer ($\beta = -.36, p < .05$) Koeffizient berichtet; *Aussehen* weist hingegen einen positiven Pfad ($\beta = .40, p < .05$) auf.

In Sem 1.2 sind alle Variablen der BPN *Befriedigung* signifikant mit der Vitalität verbunden, mit positiven Pfaden zwischen .21 und .36 ($p < .01$). SEM 2.2 weist analog zu SEM 1.2 negative Pfade zur Vitalität für die Variablen *Frustration Autonomie* ($\beta = -.31, p < .01$) und *Frustration soziale Einbindung* ($\beta = -.38, p < .05$) auf.

Die Strukturgleichungsmodelle mit den extrinsischen Zielen erklären zwischen 2 und 9 % der Varianz der Befriedigung beziehungsweise Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse (BPNSF) und Varianzanteile zwischen .28 und .44 der BPNSF mit den intrinsischen Zielen als Prädiktor-Variablen. Für die Outcome-Variable erzielen die SEM eine Varianzaufklärung zwischen 48 und 54 %.

Mediationsanalysen

Alle Modelle wurden hinsichtlich der Mediationseffekte zwischen Erreichung der Lebensziele (Prädiktoren), Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise -frustration (Mediatoren) und Vitalität (Outcome) untersucht. Jene SEM, die die extrinsischen Ziele implementiert haben (SEM 1.2 und 2.2), weisen keine signifikanten indirekten Effekte auf, wodurch keine (partiale) Mediationen für die distalen Pfade vorliegen.

Für die Modelle mit den intrinsischen Lebenszielen (SEM 1.1 und 2.1) treten folgende Mediationseffekte auf: In SEM 1.1 liegt eine vollständige Mediation (Zhao et al., 2010) für die Interaktion der Variablen *Persönliches Wachstum* und *Befriedigung Kompetenz* vor; mit einem signifikanten indirekten Pfad ($\beta_{\text{ind}} = .23, p < .05$) und einem höheren Gesamteffekt ($\beta_{\text{tot}} = .45, p < .01$). Ebenso wird der

direkte Pfad der Variable *Beziehungen zu anderen* über die *Befriedigung der sozialen Einbindung* mediiert. Hier liegt ausschließlich ein indirekter Effekt vor, während der Gesamteffekt das Signifikanzniveau nicht erreicht ($\beta_{\text{tot}} = .12, p = .09$). In SEM 2.1 wurden zwei kompetitive Mediationseffekte beobachtet: Der direkte Regressionspfad der Variable *Persönliches Wachstum* auf *Vitalität* ($\beta_{\text{dir}} = .30, p < .05$) erfährt eine kompetitive Mediation über die *Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie* ($\beta_{\text{ind}} = .14, p < .05$), die in einem erhöhten Gesamteffekt resultiert ($\beta_{\text{tot}} = .44, p < .01$). Analog dazu verhält sich auch der Mediationseffekt über die Frustration der sozialen Einbindung ($\beta_{\text{ind}} = .16, p < .05$) mit einem Gesamteffekt von $\beta_{\text{tot}} = .46 (p < .001)$.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die hier präsentierten Analysen folgten dem Forschungsanliegen, nach der Prüfung der psychometrischen Validität (H_1) die Ausprägungen intrinsischer versus extrinsischer Lebensziele von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung darzustellen (H_2) und die Beziehungen zwischen der Dimension *Erreichung* der einzelnen Lebensziele in Bezug zur Bedürfnisbefriedigung und -frustration (BPNSF) sowie zur Vitalität zu setzen (H_3 und H_4). In den deskriptiven Darstellungen wurde ersichtlich, dass Lehramtsstudierende eher intrinsische Ziele anstreben und extrinsische Lebensziele deutlich niedrigere Ausprägungen annehmen. Während die Mittelwertausprägungen für die Dimension *Wichtigkeit* für alle drei intrinsischen Lebensziele beinahe einen Deckeneffekt erreichten, war die Dimension *Erreichung* im Mittel moderat ausgeprägt, wobei die Werte stark streuten.

Die Faktorenstruktur konnte keine Aggregation der insgesamt sechs Lebensziele zu zwei Faktoren (intrinsisch versus extrinsisch) valide abbilden, wodurch alle Analysen mit den einzelnen Lebenszielen durchgeführt wurden. Die SEM mit den intrinsischen Lebenszielen als Prädiktoren konnten eine praktisch relevante Aufklärungsvarianz für die BPNSF (Mediatoren) und die Vitalität (Outcome-Variable) erzielen. Die Regressionseffekte der Lebensziele *Persönliches Wachstum* und *Beziehungen zu anderen* auf die Outcome-Variable wurden zudem durch die psychologischen Grundbedürfnisse mediiert. Demgegenüber weisen die extrinsischen Lebensziele keine praktisch relevanten Regressionspfade zur BPNSF auf, während einzelne distale Pfade zur Vitalität eine statistisch signifikante Beziehung abbilden.

Den Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge schreiben Studierende intrinsischen Zielorientierungen in ihrem Leben erwartungsgemäß weitaus mehr Bedeutung zu als extrinsischen Zielen (vgl. Rothland, 2014). Während das Ansehen, aber auch finanzieller Erfolg und das persönliche „Image“ kaum favorisiert

werden, sind die Tendenzen zu intrinsischen Zielsetzungen in Bezug auf funktionierende Beziehungen, persönliches Wachstum und solidarische Beiträge stark ausgeprägt. Das ist insofern bedeutsam, als gezeigt werden konnte, dass intrinsische Zielsetzungen in einem positiven Verhältnis zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung stehen und die Befriedigung dieser psychologischen Basisbedürfnisse wiederum zur subjektiven Vitalität beiträgt (Vansteekiste & Ryan, 2013).

Dabei gibt es einen auffallenden Detailbefund: Einen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten, steht in einem negativen Verhältnis zur Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses. Was auf den ersten Blick erwartungswidrig erscheinen mag, kann auf Itemebene näher erklärt werden. Diese Zielorientierung wird durch Items, wie „Leuten ohne Gegenleistung zu helfen, die es brauchen“ oder „anderen dabei zu helfen, ihr Leben zu verbessern“, erhoben. Unter Umständen handelt es sich bei dieser altruistischen Operationalisierung um eine Orientierung, die auch mit introjizierter Regulation, bei der sich Menschen selbst unter Druck setzen, einhergehen kann, womit eine negative Beziehung zur Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses erklärt werden könnte. Aufgrund von möglichen Suppressionseffekten (vgl. Limitationen) muss dieser Befund jedoch in weiteren Analysen – eventuell auch unter Einbezug der motivationalen Regulationsstile – näher untersucht werden.

Extrinsische Zielorientierungen tragen nicht zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse bei (Niemic, Ryan & Deci, 2009) und leisten auch keinen signifikanten Beitrag zur Bedürfnisfrustration. Lediglich die Erreichung des Ziels *gutes Aussehen* beziehungsweise das eigene Image zeigen eine tendenziell positive Beziehung zur sozialen Einbindung. Auch hier liefert eine Itemanalyse einen Erklärungsansatz: Neben Items, die auf die Reaktion anderer abzielen (zum Beispiel „Ein Image zu haben, das andere anspricht“), kommen auch Items vor, denen man durchaus eine intrinsische Konnotation zuschreiben kann („Den ‚Look‘, den ich anstrebe, zu erreichen), womit dieser Zusammenhang (wenn auch nur als statistische Tendenz) erklärt werden könnte.

Das Erreichen intrinsischer Zielsetzungen wird mit geringerer Bedürfnisfrustration in Zusammenhang gebracht. Die Frustration der psychologischen Bedürfnisse geht mit geringerer subjektiver Vitalität einher, wobei hier insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Einbindung zum Tragen kommen. Wiederum scheint das altruistische Bestreben, Beiträge für die Gemeinschaft zu leisten, diesem Muster zu widersprechen, da diese Zielorientierung mit höherer Bedürfnisfrustration einhergeht. Ob es dabei tatsächlich zu mehr innerem Druck aufgrund introjizierter Regulation kommt, wäre ein interessanter Aspekt für Folgestudien. Das Erreichen extrinsischer Ziele steht in

keinem Zusammenhang mit der Bedürfnisfrustration; die Zielorientierung, „ein gesellschaftliches Ansehen zu erreichen“, geht mit geringerer Vitalität einher (Sheldon, Gunz, Nichols & Ferguson, 2010). Positiv scheint das Erreichen eines erwünschten *Image* in Bezug auf die Vitalität zu sein, wobei hier wie bereits erwähnt eventuell im Sinne der SDT ein höherer Identifikations- und Integrationsfaktor ausschlaggebend sein könnte.

Limitationen

In dieser Studie wurde mit der deutschen Übersetzung des Aspiration Index ein Instrument eingesetzt, das weder in der deutschen Fassung noch im englischen Original einer umfassenden Validierungsstudie unterzogen wurde. Da Referenzstudien etwa vordergründig auf einer bivariaten Ebene Korrelationen untersuchten (Kasser & Ryan, 1996) oder zur Operationalisierung von intrinsischen versus extrinsischen Zielen Skalen mit je drei Einzelitems operationalisierten (van den Broeck et al., 2019), kann nicht bewertet werden, ob die in dieser Studie beschriebene Faktorenstruktur (sechs Einzelfaktoren versus zwei aggregierte Konstrukte) auch für andere Samples die psychometrisch einzig mögliche Option darstellt.

Einschränkend gilt zu erwähnen, dass die geringe Varianz und die hohen Ausprägungen einzelner Skalen (Deckeneffekt) eine ungünstige Voraussetzung für multivariate Analysen darstellen – nicht zuletzt auch für weiterführende Cluster- beziehungsweise Profilanalysen. In einem methodologischen Literaturreview diskutieren Chyung, Hutchinson und Shamsy (2020) insbesondere die Möglichkeit, gegen Deckeneffekte durch präzisere Skalenbeschriftungen oder durch eine höhere Anzahl an Antwortoptionen präventiv vorzugehen.

Ebenso gilt es, die Analysestrategien für multidimensionale Prädiktoren beziehungsweise Mediatorvariablen zu optimieren, da die Kovarianzen der latenten Konstrukte zu Multikollinearitätsproblemen in den Regressionsanalysen führen (Tabachnick & Fidell, 2013, S. 124). Zusätzlich können entsprechende Kovarianzen auch in Suppressionseffekten resultieren, wie etwa für die Variable *Beitrag für die Gemeinschaft* in beiden Modellen in Form einer Net-Suppression (Bühner & Ziegler, 2017, S. 755) anzunehmen ist.

6 Schlussperspektiven

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse interessante Implikationen für das Lehramtsstudium bieten. Es erscheint sinnvoll, individuelle Zielorientierungen und deren Passung bereits im Studium zu thematisieren, um Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und somit zur persönlichen Weiterentwicklung zukünftiger Lehrer*innen gewinnbringend beizutragen. Es erscheint in

diesem Zusammenhang sinnvoll, intrinsische Zielsetzungen sowohl in der Ausbildung als auch in der Schulpraxis zu thematisieren und deren Erreichung bewusst zu beobachten, da die Diskrepanz zwischen *Wichtigkeit* und *Erreichung* bei den intrinsischen Zielen bei Lehramtsstudierenden am höchsten auslag. Einmal mehr unterstreicht diese Untersuchung die Relevanz der psychologischen Basisbedürfnisse: Je mehr Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung Studierende erleben, desto vitaler fühlen sie sich (Ryan & Deci, 2017). Daher lohnt es sich, Ausbildungssettings und Praktikumsphasen so zu gestalten, dass sie der Bedürfnisbefriedigung zuträglich sind.

7 Literatur

- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interesse und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 11, S. 47–78). Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Brown, K. W. & Kasser, T. (2005). Are Psychological and Ecological Well-being Compatible? The Role of Values, Mindfulness, and Lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349–368.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., van der Kaap-Deeder, J. et al. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R. et al. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685–702.
- Cheong, J. & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/indirect effects in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 417–435). The Guilford Press.
- Chyung, S. Y., Hutchinson, D. & Shamsy, J. A. (2020). Evidence-based survey design: Ceiling effects associated with response scales. *Performance Improvement*, 59(6), 6–13. <https://doi.org/10.1002/pfi.21920>
- Davids, E. L., Roman, N. V. & Kerchhoff, L. J. (2017). Adolescent goals and aspirations in search of psychological well-being: from the perspective of self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 47(1), 121–132.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.

- Heissel, A., Pietrek, A., Flunger, B., Fydrich, T., Rapp, M. A., Heinzl, S. et al. (2018). The validation of the German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in the context of mental health. *European Journal of Health Psychology*, 25(4), 119–132.
- Hope, N. H., Holding, A. C., Verner-Filion, J., Sheldon, K. M. & Koestner, R. (2019). The path from intrinsic aspirations to subjective well-being is mediated by changes in basic psychological need satisfaction and autonomous motivation: A large prospective test. *Motivation and Emotion*, 43(2), 232–241.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality & social psychology bulletin*, 22(3), 280–287.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Hrsg.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (S. 116–131). Hogrefe & Huber Publishers.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 265–278.
- Martela, F. & Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 40(3), 351–357.
- Martos, T. & Kopp, M. S. (2012). Life Goals and Well-Being: Does Financial Status Matter? Evidence from a Representative Hungarian Sample. *Social Indicators Research*, 105(3), 561–568.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The Path Taken: Consequences of Attaining Intrinsic and Extrinsic Aspirations in Post-College Life. *Journal of Research in Personality*, 73(3), 291–306.
- Park, L. E., Ward, D. E. & Naragon-Gainey, K. (2017). It's all about the money (for some): Consequences of financially contingent self-worth. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 43(5), 601–622.
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*, Version 3.5.3.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th edition). Hoboken NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. und erwei. Aufl., S. 243–267). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H. & Brown, K. W. (2010). Weekends, Work, and Well-Being: Psychological Need Satisfactions and Day of the Week Effects on Mood, Vitality, and Physical Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(1), 95–122.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance of well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Hrsg.), *Human autonomy in cross-cultural context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being / Valery*

- I. Chirkov, Richard M. Ryan, Kennon M. Sheldon, editors (Cross-cultural advancements in positive psychology, 210-5417, vol. 1, S. 45–64). Dordrecht: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sheldon, K. M., Gunz, A., Nichols, C. P. & Ferguson, Y. (2010). Extrinsic value orientation and affective forecasting: overestimating the rewards, underestimating the costs. *Journal of Personality, 78*(1), 149–178.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Harlow: Pearson Education.
- The jamovi project (2020). *jamovi* (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Van den Broeck, A., Schreurs, B., Proost, K., Vanderstukken, A. & Vansteenkiste, M. (2019). I Want to Be a Billionaire: How Do Extrinsic and Intrinsic Values Influence Youngsters' Well-Being? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 682*(1), 204–219.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19–31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Bd. 16, S. 105–165). Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263–280.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1–31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*(2), 483–501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 755–764.
- Zhao, X., Lynch, J. G. & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research, 37*(2), 197–206.

III. Selbstkompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen

Andreas Bach und Gerda Hagenauer

Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung: Die Bedeutung von Emotionen als Quelle für die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird in der Selbstwirksamkeitsforschung hauptsächlich mit einem Fokus auf negativen Emotionen untersucht. Positive Erlebenszustände spielen im Lehrberuf allerdings ebenso eine maßgebliche Rolle, und es kann angenommen werden, dass auch positive emotionale Zustände eine wichtige Quelle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen. Bislang existieren nur wenige empirische Erkenntnisse, inwiefern positive Emotionen die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren. Die Studie untersuchte basierend auf einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden an der Universität Salzburg ($N = 275$) und mittels latenter Regressionsmodelle die Effekte von sowohl negativen als auch positiven emotionalen Zuständen auf berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Ergebnisse zeigten, dass beide Erlebenszustände zur Varianzaufklärung in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden beitrugen. Negative emotionale Zustände waren insbesondere mit der klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeit assoziiert, während sich positive emotionale Zustände vor allem für die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Schüler*innen-Engagement als bedeutsam erwiesen. Die Ergebnisse unterstreichen nicht nur die Relevanz negativer emotionaler Zustände, sondern auch die Bedeutung positiver Erlebenszustände als Quelle für die Interpretation der eigenen Fähigkeiten und sprechen dafür, diese künftig in Studien zur Entstehung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen stärker zu berücksichtigen.

Schlagwörter: Selbstwirksamkeit, Emotionen, Schulpraktikum

Abstract: In self-efficacy research, the relevance of emotions as a source of information for the development of self-efficacy beliefs is mainly investigated with a focus on negative emotions. However, positive emotional states also play a major role in the teaching profession and it can be assumed that positive emotional states are also an important source of self-efficacy beliefs. There is still a lack of research on the effects of positive emotional states on the development of teacher self-efficacy. Based on a sample of student teachers at the University of Salzburg ($N = 275$) and using latent regression models, the study examined the effects of both negative and positive emotional states on job-related self-efficacy beliefs. Findings showed that both emotional states explained variance in student teachers' self-efficacy beliefs. Negative emotional states were associated in particular with classroom management self-efficacy beliefs, while positive emotional states turned out to be meaningful for self-efficacy beliefs for student engagement. The results underline the relevance not only of negative emotional states but also of positive emotional states as a source of information for the interpretation of one's own abilities. We argue for taking them more into account in future studies on the development of teacher self-efficacy beliefs.

Keywords: Self-efficacy, emotions, school practicum

1 Einleitung

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen eines der am häufigsten untersuchten motivationalen Merkmale von Lehrpersonen dar. Das Konstrukt ist Teil der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1986, 1997) und beschreibt im Kontext des Lehrberufs die subjektive Einschätzung, berufliche Aufgaben aufgrund der eigenen Fähigkeiten auch unter schwierigen Bedingungen erfolgreich bewältigen zu können (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten nicht nur als eine zentrale personale Ressource im Umgang mit beruflichen Herausforderungen, sondern stehen auch im Zusammenhang mit Merkmalen von Unterrichtsqualität sowie dem Lernen und der Motivation von Schüler*innen (Zee & Koomen, 2016). Angesichts der empirisch belegten Bedeutung des Konstrukts für erfolgreiches Berufshandeln ist es wichtig zu wissen, wie bereits im Lehramtsstudium Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinreichend aufgebaut werden können. Nach der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977, 1997) entstehen Überzeugungen in die eigene Wirksamkeit erfahrungsbasiert durch die kognitive Verarbeitung von Informationen aus mehreren Quellen. Zu diesen Quellen zählen beim Handeln erlebte physiologische und emotionale Zustände, aus denen Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung künftiger ähnlicher Aufgaben und Anforderungen gezogen werden.

Bislang liegen vergleichsweise wenige empirische Erkenntnisse zur Bedeutung dieser Quelle im Kontext des Lehrberufs vor (vgl. im Überblick Lazarides & Warner, 2020; Morris, Usher & Chen, 2017). Auffällig ist zudem, dass die Quelle bei Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen fast ausnahmslos eindimensional – mit einem Fokus auf negative Affekte – untersucht wurde, was vermutlich durch die Ursprünge der Forschung in einem klinisch-psychologischen Kontext erklärbar ist (Bandura, 1977). Inwiefern für die Entstehung der Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrpersonen auch positive Erlebenszustände beim Unterrichten selbstwirksamkeitsrelevant sind, ist aufgrund der einseitigen Ausrichtung der bisherigen Forschung empirisch weitgehend ungeklärt. Die vorliegende Studie greift dieses zentrale Desiderat auf und untersucht differenzielle Effekte negativer und positiver emotionaler Zustände auf die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden.

2 Forschungsstand

Das folgende Kapitel stellt zunächst den Forschungsstand zu den Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Bedeutung von Emotionen für das Lernen und die Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

dar. Anschließend werden die bisherigen empirischen Befunde zu emotionalen Zuständen als Quelle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insbesondere bei Lehramtsstudierenden zusammengefasst.

2.1 Die Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Nach Bandura (1977, 1997, S. 79–115) entstehen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, indem Individuen Informationen über ihre eigenen Fähigkeiten interpretieren, die aus vier Quellen stammen. *Eigene Erfolgserfahrungen* bei der Bewältigung von Aufgaben in jenem Handlungsbereich, für den die Einschätzung vorgenommen wird, bilden den wichtigsten Einflussfaktor. Als selbstwirksamkeitsförderlich gelten vor allem Erfolge, die Anstrengung erforderten und die den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben werden konnten. Rückschlüsse auf eigene Fähigkeiten basieren darüber hinaus auf dem Einfluss anderer Personen: zum einen auf *stellvertretenden Erfahrungen* bei der Beobachtung von Verhaltensmodellen in vergleichbaren Handlungssituationen, womit die Bedeutung sozialer Lernprozesse hervorgehoben wird, zum anderen auf *verbaler Persuasion*, das heißt verbalen Ermutigungen und positiven Rückmeldungen, die Fähigkeiten zur Bewältigung einer spezifischen Aufgabe zu besitzen. Die selbstwirksamkeitsförderliche Wirkung dieser sozialen Einflüsse ist von mehreren Bedingungen abhängig, unter anderem der wahrgenommenen leistungs- und eigenschaftsbezogenen Ähnlichkeit und Kompetenz der Verhaltensmodelle, der Möglichkeit zur Beobachtung effektiver Strategien zur Bewältigung einer Aufgabe und der Art der leistungsbezogenen Rückmeldungen.

Neben diesen drei Quellen bilden *physiologisch-emotionale Zustände* (zum Beispiel Stress, Angst, Stimmungen), die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Anforderungssituation empfunden werden, die vierte Quelle für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, indem aus den Erlebenszuständen Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten gezogen werden. Eine negative Emotion, wie Angst beim Unterrichten etwa, kann als persönlicher Fähigkeitsmangel interpretiert werden und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verringern. Wie bei den anderen Quellen ist der kognitive Verarbeitungsprozess eines Individuums entscheidend für die selbstwirksamkeitsrelevante Bedeutung der Quelle. Bandura (1997, S. 107–109) zufolge stellen die vermutete Ursache und die Intensität relevante Einflussfaktoren dar. Studierende, die beispielsweise beim Unterrichten schwitzen, werden diese physiologische Reaktion anders selbstwirksamkeitsbezogen verarbeiten, wenn sie das Schwitzen den zu hohen Temperaturen im Klassenzimmer zuschreiben, als wenn sie eine Stressreaktion als Ursache annehmen. Auch interpretative Verzerrungen durch andere Informationen oder durch vorhandene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können

eine Rolle spielen (Bandura, 1997, S. 109–111). Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit sind wahrscheinlich in jenen Bereichen sensibler gegenüber ihren Erlebenszuständen, in denen sie ihren eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung einer Aufgabe misstrauen. Darüber hinaus wird angenommen, dass komplexe, anstrengungserfordernde Aufgaben (zum Beispiel die ersten selbst gehaltenen Unterrichtsstunden während des Lehramtsstudiums) oder zurückliegende Misserfolge dazu führen, dass Individuen durch die Quelle besonders beeinflusst werden, während die Wirkung der Quelle mit steigenden Erfolgserfahrungen und später zunehmender Berufserfahrung eher nachlässt (vgl. O'Neill & Stephenson, 2012). Der gleiche physiologisch-emotionale Zustand kann somit je nach wahrgenommenen Situationsbedingungen und kognitiver Verarbeitung unterschiedlich interpretiert werden. Als selbstwirksamkeitsförderlich gelten im Allgemeinen moderate Aktivierungsniveaus und wenn negative physiologisch-emotionale Zustände external attribuiert werden (Bandura, 1997, S. 107–108).

2.2 Zur Bedeutung von Emotionen für das Lernen und die Entwicklung im Schulpraktikum

Praktikant*innen nehmen im Schulpraktikum zwei Rollen ein: Zum einen sind sie selbst Lernende, zum anderen probieren sie sich in der künftigen Berufsrolle als Lehrende aus. Sowohl das Lernen als auch das Lehren werden von Emotionen begleitet. Seit den 1990er Jahren nehmen Forschungsarbeiten zu Schüler*innen- respektive Studierendenemotionen und Lehrer*innenemotionen stetig zu (Arnold et al., 2011), da diese die Qualität des Lernprozesses (Pekrun, 2006), die Qualität des unterrichtlichen Handelns (Frenzel, 2014) und letztendlich auch das Wohlbefinden der Personen (Hascher & Krapp, 2014) maßgeblich mitbestimmen.

Auch im Zusammenhang mit dem Schulpraktikum erleben die Studierenden zahlreiche Emotionen (im Überblick siehe Hascher & Waber, 2020), wobei im Schnitt die positiven – das heißt als angenehm erlebten – Emotionen im Vergleich zu den negativen – das heißt als unangenehm erlebten – Emotionen überwiegen (Anttila, Pyhälö, Soini & Pietarinen, 2016; de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2019; Hascher & Hagenauer, 2016).

Emotionen werden in diesem Zusammenhang entsprechend einem Mehrkomponentenansatz der Emotion (Shuman & Scherer, 2014) als komplexe Phänomene betrachtet. Beim Erleben einer Emotion kommt es zu Veränderungen auf der physiologischen, der expressiven, der kognitiven, der motivationalen und der affektiven Ebene. Auf Basis eines appraisal-theoretischen Verständnis-

ses von Emotionen (Ellsworth & Scherer, 2003) werden diese durch die kognitive Bewertung der wahrgenommenen Umweltbedingungen ausgelöst. Erlebt ein*e Lehramtsstudent*in in einem Praktikum beispielsweise eine Unterrichtsstörung, so wird diese Störung üblicherweise als relevant, jedoch gleichzeitig als nicht zuträglich für die Zielerreichung bewertet (primary appraisal). Je nachdem, ob der*die Student*in Strategien zur Verfügung hat, mit dieser Unterrichtsstörung umzugehen (secondary appraisal), können Emotionen wie Ärger (Bewältigungsstrategien vorhanden) oder Angst (Copingstrategien nicht vorhanden) ausgelöst werden (Frenzel, 2014). Der Gestaltung der Praxissituation und dem Aufbau professioneller Handlungskompetenzen kommt folglich eine herausragende Bedeutung für das konkrete Emotionserleben im Schulpraktikum zu.

Insbesondere positive Emotionen wirken sich begünstigend auf die eigenen Kompetenzüberzeugungen und in der Folge auf das Unterrichtshandeln aus, da auf Basis der Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2001) positive Emotionen zu einer „Aufwärtsspirale“ führen. So wird durch das Erleben positiver Emotionen beispielsweise flexibles Denken (zum Beispiel Kreativität) gefördert, das Handlungsrepertoire erweitert sowie der Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsumfang gesteigert, und es werden positive Beziehungen aufgebaut (Fredrickson, 1998, 2001). Allerdings zeigen Studien auch, dass das Praktikum nicht nur Quelle positiver Erfahrungen ist, sondern dass Studierende ebenso belastenden Momenten im Schulpraktikum ausgesetzt sind (zum Beispiel Störungen im Unterricht, Bewertungssituationen), sodass sich erste Anzeichen der emotionalen Erschöpfung – als zentraler Indikator für Burn-out (Schaarschmidt & Kischke, 2013) – bereits im Schulpraktikum nachweisen lassen (Dicke et al., 2014; Fives, Hamman & Olivarez, 2007). Zusätzlich zur Reduktion des Wohlbefindens können negative Emotionen im Schulpraktikum (z. B. Poulou, 2007a) auch notwendige Lernerfahrungen der Studierenden konterkarieren und den Aufbau negativer Haltungen (zum Beispiel im Hinblick auf die Schüler*innen) fördern. Im Cluster der negativen Emotionen treten insbesondere Angst, Nervosität und Unsicherheit im Zuge der schulpraktischen Erfahrungen am stärksten auf (Hascher & Hagenauer, 2016), wobei mit zunehmender Praxiserfahrung – sofern diese erfolgreich ist – Angst und Unsicherheit (Porsch & Gollub, 2018) sowie negative Emotionen im Allgemeinen (Anttila, Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2016) in der Regel abnehmen. Daher ist es bereits im Praktikum zentral, dass Studierenden positive (Erfolgs-)Erfahrungen ermöglicht werden, um ein positives emotionales Erlebensmuster zu fördern und in der Folge eine günstige Professionsentwicklung anzuregen sowie negative Entwicklungsspiralen (frühzeitig) zu verhindern.

2.3 Empirische Befunde zu emotionalen Zuständen als Quelle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Physiologisch-emotionale Zustände gelten nach Bandura (1997, S. 106–112) als schwächster Faktor für die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeitsforschung wurde die Quelle zuweilen vernachlässigt, unter anderem mit der Begründung, sie sei primär in der klinischen Forschung relevant (u. a. Labone, 2004). Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass Emotionen in der Institution Schule gleichsam allgegenwärtig sind (vgl. Pekrun, 2009) und dass deren Verarbeitung für den*die Lehrende*n durchaus selbstwirksamkeitsrelevant sein kann – insbesondere für Lehramtsstudierende, die erstmals mit beruflichen Anforderungen und hier vor allem mit der Komplexität des Unterrichtens (Doyle, 2006) konfrontiert werden und die im Vergleich zu berufserfahrenen Lehrpersonen noch nicht über elaborierte professionelle Kompetenzen verfügen.

Tatsächlich belegen Studien schwache bis moderate Effekte von emotionalen Zuständen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden (O'Neill & Stephenson, 2012; Pfitzner-Eden, 2016; van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019). Die Befundlage ist gleichwohl inkonsistent, vereinzelt ließen sich keine Effekte nachweisen (Poulou, 2007b). In der Regel wurden negative Zustände (unter anderem Stress, Angst, Müdigkeit) untersucht. Eine der wenigen Studien, die darüber hinaus auch positives Erleben beim Unterrichten (unter anderem Stolz, Zufriedenheit, Enthusiasmus) als Selbstwirksamkeitsquelle erfasste, wurde von van Rooij et al. (2019) in den Niederlanden durchgeführt. Den regressionsanalytischen Ergebnissen zufolge konnten von den untersuchten Quellen eigene Erfolgserfahrungen und positive Zustände die Selbstwirksamkeit von Studierenden moderat beziehungsweise schwach vorhersagen: Beide Quellen trugen 56 % zur Varianzaufklärung in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei. Die korrelativen Befunde mehrerer Studien belegen darüber hinaus positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positiven Emotionen (Burić & Moè, 2020; Hascher & Hagenauer, 2016; Lohbeck & Frenzel, 2019; Salanova, Llorens & Schaufeli, 2011; Stephanou & Oikonomou, 2018). Abgesehen von der Studie von van Rooij et al. (2019) wurde unseres Wissens bislang allerdings keine empirisch-quantitative Studie publiziert, die positive emotionale Zustände explizit als Quelle der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden untersuchte.

Wenige Untersuchungen liegen darüber hinaus zur Bedeutung dieser Quelle für die Selbstwirksamkeit bezogen auf spezifische unterrichtliche Handlungsdomänen vor. Erste Befunde deuten darauf hin, dass negative Erlebenszustände vor allem für die Selbstwirksamkeit im Bereich Classroom Management

prädiktiv sind (Oh, 2011; O'Neill & Stephenson, 2012). O'Neill und Stephenson (2012) konnten in einer australischen Studie mit Studierenden im letzten Jahr ihrer Ausbildung einen schwach-negativen Effekt der Quelle belegen. In einer US-amerikanischen Studie von Oh (2011) prädizierte die Quelle ebenfalls die klassenführungsbezogene Selbstwirksamkeit von Studierenden im Kontext eines Blockpraktikums.

3 Fragestellung

Die vorliegende Studie setzt sich das Ziel, die Zusammenhänge zwischen den positiven und negativen emotionalen Zuständen und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum näher zu untersuchen. Schulpraktika stellen mindestens aus zwei Gründen einen geeigneten Untersuchungskontext dar: Zum einen ermöglichen sie Studierenden berufsbezogene Handlungserfahrungen (im Überblick Bach, 2013, 2020), zum anderen sind Praxisphasen herausfordernde Lerngelegenheiten für Novizen, die mit dem intensiven Erleben verschiedener Emotionen einhergehen (Hascher & Hagenauer, 2016) – diese wiederum können für die weitere berufliche Entwicklung prägend sein (vgl. Klassen & Durksen, 2014).

Es wird angenommen, dass das Erleben von Emotionen eine wichtige Signalfunktion für die Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum hat und in der Folge die Selbstwirksamkeit beeinflusst. Konkret wurden die folgenden Hypothesen postuliert:

- H1* Das negative emotionale Erleben hat einen Effekt auf die Selbstwirksamkeit beim Unterrichten, und zwar dahingehend, dass die Selbstwirksamkeit mit zunehmendem negativem Emotionserleben abnimmt.
- H2* Ebenso wird ein Effekt des positiven emotionalen Erlebens auf die Selbstwirksamkeit angenommen: Je höher das positive emotionale Erleben im Schulpraktikum ausgeprägt ist, desto stärker wird auch die Selbstwirksamkeit beim Unterrichten eingeschätzt.

Zusätzlich zur allgemeinen berufsbezogenen Selbstwirksamkeit wurde in die Facetten Selbstwirksamkeit im Classroom Management, Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Engagement der Schüler*innen (Motivierung) und Selbstwirksamkeit bezogen auf die Instruktionenstrategien differenziert (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Besonders starke negative Zusammenhänge wurden zwischen den negativen Emotionen und der Selbstwirksamkeit im Classroom Management erwartet (z. B. O'Neill & Stephenson, 2012). Für die weiteren Facetten der Selbstwirksamkeit wurden keine spezifischen Hypothesen im

Hinblick auf die Stärke der Zusammenhänge postuliert, da bisher keine Studienergebnisse hierfür vorliegen.

4 Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Es wurden 275 Lehramtsstudierende am Standort Salzburg (66.5 % weiblich; 33.1 % männlich; 0.4 % divers), die das Lehramt für die Sekundarstufe (Klassenstufen 5 bis 13) studierten, schriftlich befragt. Die Erhebung fand in bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen zum Schulpraktikum durch geschulte Testleiter*innen auf Basis eines Online-Fragebogens zu Beginn des Semesters statt (Dauer: 15 bis 20 Minuten). Im Schnitt waren die Studierenden 23.19 Jahre alt ($SD = 4.11$).

Die Mehrheit der Studierenden befand sich im 5. Semester (73.1 %; $n = 201$; $M = 5.57$; $SD = 1.32$). Hier ist curricular das erste Fachpraktikum vorgesehen, in dem die Studierenden Unterrichtserfahrungen in den studierten Fächern sammeln können. Vor dem ersten Fachpraktikum besuchten die Studierenden bereits ein Hospitationspraktikum (empfohlenes Semester: 2), in dem sie erste Unterrichtserfahrungen machten. Alle Studierenden wiesen somit Erfahrung an der Schule beim Unterrichten auf, wobei 42.5 % ($n = 117$) der Befragten berichteten, bisher noch nicht selbstständig eine Unterrichtsstunde gehalten zu haben. Der Mittelwert im eigenständigen Unterrichten liegt bei 4.97 Stunden ($SD = 24.66$; Range: 0–300; ohne die Berücksichtigung der Ausreißerwerte von $> 1\ 000$; $n = 3$). Eine deutlich höhere Anzahl an Unterrichtsstunden wurde bereits hospitiert ($M = 25.9$; $SD = 33.93$; Median = 20; Range: 0–400; ohne Berücksichtigung eines Ausreißerwerts von 1 000 Stunden).

4.2 Instrumente

Emotionale Zustände: Die emotionalen Zustände der Studierenden wurden mit einer neu entwickelten Skala erfasst, die *negative emotionale Zustände* (Beispielitem: „Während meiner bisherigen Unterrichtsstunden war ich am ganzen Körper angespannt“, 4 Items, $\alpha = .75$) und *positive emotionale Zustände* (Beispielitem: „Während meiner Schulpraktika dominierte die Freude am Unterrichten“, 4 Items, $\alpha = .78$) operationalisiert. Die Items wurden zustimmungsbezogen auf einer vierstufigen Skala beantwortet (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*). Die postulierte zweidimensionale Struktur der Skala konnte im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden ($\chi^2 = 56.63$, $df = 19$, $p < .001$, $CFI = .912$, $RMSEA = .086$, $SRMR = .063$). Ein alternativ spezifiziertes eindimensionales Messmodell verfügte erwartungsgemäß

über eine nicht mehr akzeptable Anpassungsgüte ($\chi^2 = 172.53$, $df = 20$, $p < .001$, $CFI = .645$, $RMSEA = .168$, $SRMR = .099$).

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden wurden mit der „Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE)“ von Pfitzner-Eden (2016) erhoben. Die Skala unterscheidet drei unterrichtsbezogene Dimensionen: (1) *Instruktionsstrategien* (Beispielitem: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie angemessene Herausforderungen für leistungsstarke Schüler*innen schaffen können?“, 4 Items, $\alpha = .60$), (2) *Classroom Management* (Beispielitem: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler*innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen?“, 4 Items, $\alpha = .87$) und (3) *Schüler*innen-Engagement* (Beispielitem: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler*innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können?“, 4 Items, $\alpha = .76$). Die interne Konsistenz für die Gesamtskala betrug $\alpha = .85$. Das Antwortformat für die Skala wurde fünfstufig (1 = *gar nicht überzeugt* bis 5 = *völlig überzeugt*) gewählt. Die Ergebnisse von konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigten, dass ein dreidimensionales Modell die Daten zufriedenstellend abbilden konnte ($\chi^2 = 82.87$, $df = 51$, $p = .003$, $CFI = .964$, $RMSEA = .048$, $SRMR = .048$). Ein alternativ spezifiziertes Generalfaktormodell verfügte über keine akzeptable Anpassungsgüte ($\chi^2 = 321.73$, $df = 54$, $p < .001$, $CFI = .696$, $RMSEA = .135$, $SRMR = .106$).

4.3 Statistische Analysen

Die Analysen erfolgten anhand latenter Regressionsmodelle mit dem Programm Mplus Version 8.5 (Muthén & Muthén, 1998–2017). Die emotionalen Zustände wurden entsprechend der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977, 1997) als unabhängige Variable mit zwei latenten Faktoren modelliert. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gingen als abhängige Variable in die Analysen ein, wobei zum einen ein Second-Order-Modell mit drei latenten Faktoren erster Ordnung (Instruktionsstrategien, Classroom Management, Schüler*innen-Engagement) sowie einem latenten Selbstwirksamkeitsfaktor zweiter Ordnung spezifiziert wurde, um die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Gesamtwert zu analysieren; zum anderen wurden die drei genannten Selbstwirksamkeitsdimensionen der Skala getrennt modelliert, um die Effekte der emotionalen Zustände auf die spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu untersuchen.

Der Anteil fehlender Werte war in der Studie gering (auf Itemebene zwischen 0.7 % und 3.3 %). Die Ergebnisse des MCAR-Tests nach Little (1988) verdeutlichen für den Ausfallprozess, dass die MCAR-Annahme (missing completely at random) nicht verworfen werden musste ($\chi^2 = 248.96$; $df = 225$; $p = .131$). Die

Parameterschätzungen erfolgten auf Basis des *Maximum-Likelihood-Robust-(MLR-)*Verfahrens, und die fehlenden Werte wurden mittels des *Full-Information-Maximum-Likelihood(FIML-)*Verfahrens im Rahmen der Parameterschätzung ersetzt (Arbuckle, 1996). Im Vergleich zu klassischen Ansätzen (zum Beispiel fallweiser oder paarweiser Ausschluss) gelten modellbasierte Verfahren neben multiplen Imputationsverfahren als die überlegensten Methoden für den Umgang mit fehlenden Werten (vgl. Schafer & Graham, 2002).

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Analysen

In *Tabelle 1* sind die Ergebnisse der deskriptiven Analysen dargestellt. Wie zu erkennen, erlebten die Studierenden in ihrem Schulpraktikum im Mittel vor allem positive ($M = 3.27$; $SD = 0.55$) und wenige negative ($M = 1.60$; $SD = 0.56$) emotionale Zustände. Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lagen über dem theoretischen Mittel, das heißt, die Studierenden schätzten sich durchschnittlich als selbstwirksam ein. Dimensionsbezogen am stärksten war die Selbstwirksamkeit im Bereich Schüler*innen-Engagement ausgeprägt ($M = 3.86$; $SD = 0.65$), gefolgt von den Dimensionen Instruktionsstrategien ($M = 3.76$; $SD = 0.55$) und Classroom Management ($M = 3.52$; $SD = 0.80$), wobei der Mittelwert für letztere Selbstwirksamkeitsdimension am stärksten streute.

Die negativen emotionalen Zustände korrelierten statistisch signifikant und erwartungsgemäß negativ mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden ($r = -.44$ bis $r = -.66$; $p < .001$) – bezogen auf die einzelnen Dimensionen am höchsten mit den Dimensionen Classroom Management ($r = -.53$, $p < .001$) und Instruktionsstrategien ($r = -.52$, $p < .001$). Die positiven emotionalen Zustände hingen statistisch signifikant und wie erwartet positiv mit der Selbstwirksamkeit der Studierenden zusammen ($r = .35$ bis $r = .51$; $p < .001$), wobei mit Blick auf die Dimensionen der höchste Zusammenhang im Bereich Schüler*innen-Engagement ($r = .51$, $p < .001$) und der geringste im Bereich Classroom Management ($r = .35$, $p < .001$) beobachtet werden konnte.

Tabelle 1 Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und latente Interkorrelationen der Variablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Negative emotionale Zustände	1.60	0.56	-				
2. Positive emotionale Zustände	3.27	0.55	-.54	-			
3. SW Gesamtwert	3.71	0.53	-.60	.51	-		
4. SW Instruktionsstrategien	3.76	0.55	-.52	.45	.94	-	
5. SW Classroom Management	3.52	0.80	-.53	.35	.60	.56	-
6. SW Schüler*innen-Engagement	3.86	0.65	-.44	.51	.85	.80	.51

Anmerkungen: Alle Korrelationen $p < .001$; Abkürzungen: SW – Selbstwirksamkeit

5.2 Effekte emotionaler Zustände auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

In *Tabelle 2* werden die Fit-Indizes der latenten Regressionsmodelle zur Vorhersage der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden durch ihre negativen und positiven emotionalen Zustände berichtet. Die Anpassungsgüte der Modelle war insgesamt akzeptabel.

Tabelle 2 Fit-Indizes der latenten Regressionsmodelle zur Vorhersage der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SW) durch negative und positive emotionale Zustände

Modell	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
SW Gesamtwert	269.97	164	< .001	.930	.049	.061
SW Instruktionsstrategien	90.97	51	< .001	.931	.054	.054
SW Classroom Management	92.14	51	< .001	.957	.054	.053
SW Schüler*innen-Engagement	101.21	51	< .001	.932	.060	.061

Anmerkungen: *CFI* = Comparative Fit Index; *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation; *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual

Abbildung 1 stellt die Ergebnisse der latenten Regressionsmodelle als Strukturmodelle grafisch dar. Die *negativen emotionalen Zustände* der Studierenden hatten erwartungsgemäß einen statistisch signifikanten und negativen Effekt sowohl auf die als Gesamtwert modellierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($\beta = -.43$; $p < .001$) als auch auf die spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den drei unterrichtsbezogenen Dimensionen Instruktionsstrategien ($\beta = -.40$; $p = .001$), Classroom Management ($\beta = -.48$; $p < .001$) und Schüler*innen-Engagement ($\beta = -.23$; $p = .035$), wobei der stärkste Effekt für die klassenführungsbezogene Selbstwirksamkeit festgestellt werden konnte. Je mehr negative emotionale Zustände Studierende im Praktikum erlebten, desto

geringer schätzten sie ihre Selbstwirksamkeit in allen untersuchten Dimensionen ein, insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen im Classroom Management.

Die *positiven emotionalen Zustände* hatten sowohl statistisch signifikante und positive Effekte auf die Selbstwirksamkeit als Gesamtwert ($\beta = .32$; $p = .001$) als auch in den Dimensionen Instruktionsstrategien ($\beta = .24$; $p = .030$) und Schüler*innen-Engagement ($\beta = .39$; $p < .001$). Der Effekt auf die klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen war statistisch nicht signifikant ($\beta = .09$; $p = .265$). Wie zu erkennen, waren die Effekte der positiven emotionalen Zustände im Vergleich zu den negativen emotionalen Zuständen in drei der vier spezifizierten Modelle geringer. Bezogen auf die Selbstwirksamkeit in der Dimension Schüler*innen-Engagement fiel der Effekt dagegen stärker aus.

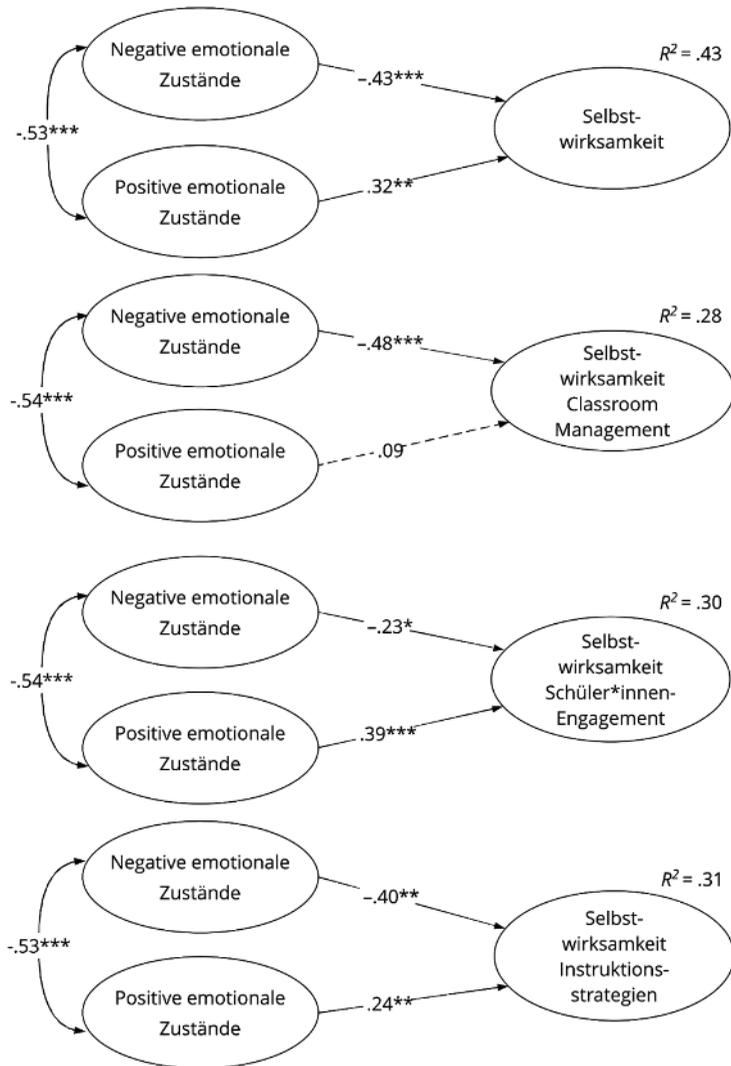


Abbildung 1 Strukturmodelle der latenten Regressionsmodelle zur Vorhersage der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Angegeben sind standardisierte Parameterschätzungen; nicht-signifikante Pfade sind gestrichelt; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

6 Diskussion

Die Studie zielte darauf, die Bedeutung von Emotionen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden genauer zu untersuchen. Damit verbunden war eine Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeitsforschung im Kontext des Lehrberufs, indem die von Bandura (1977, 1997) konzipierte Quelle der „physiologischen und affektiven Zustände“, die bei (angehenden) Lehrpersonen mehrheitlich eindimensional und mit einem Fokus auf negative Emotionen erfasst wurde, dimensional in negative und positive emotionale Zustände ausdifferenziert wurde. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag, den positiven Emotionen den ihnen gebührenden wichtigen Stellenwert im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zuzuweisen. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl negative als auch positive emotionale Zustände einen Beitrag zur Vorhersage von Selbstwirksamkeit leisten. Negative emotionale Zustände hatten einen negativen Effekt sowohl auf die Selbstwirksamkeit als Gesamtwert als auch bezogen auf alle untersuchten Dimensionen von Selbstwirksamkeit, wobei korrespondierend zu den bisherigen Befunden (Oh, 2011; O'Neill & Stephenson, 2012) der stärkste Effekt für Classroom Management festgestellt wurde. Negative Emotionen wie Angst beim Unterrichten sind offensichtlich insbesondere mit Fähigkeitseinschätzungen assoziiert, die sich auf die Regulierung von Unterrichtsstörungen und das Schaffen einer störungsarmen Lernumgebung beziehen (Lee & van Vlack, 2018; McCarthy, Lineback & Reiser, 2015) – ein Handlungsbereich, dem für Studierende in Schulpraktika auch eine hohe subjektive Bedeutung im Sinne einer Bewährungsprobe für die Berufseignung zukommt.

Positive Emotionen prädizierten die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Gesamtwert sowie dimensionsbezogen mit Ausnahme der Dimension Classroom Management – mit dem stärksten Effekt im Bereich Schüler*innen-Engagement und damit in einem Handlungsbereich, der sich unter anderem auf die Motivierung von Schüler*innen bezieht. Das Erleben etwa von Freude und Stolz beim Unterrichten ist den Befunden zufolge insbesondere mit eigenen Fähigkeitseinschätzungen in diesem motivationsbezogenen Bereich verbunden. Studierende, denen es gelingt, dass Schüler*innen in ihrem Unterricht engagiert mitarbeiten, erleben vermutlich positive Emotionen (z. B. Yang, 2019), die ihre Selbstwirksamkeit stärken, auch künftig in diesem Bereich des Unterrichts erfolgreich zu sein.

Insgesamt unterstreicht die Studie die Bedeutung von sowohl negativen als auch positiven Emotionen als relevante Quellen von Selbstwirksamkeit. Einige Limitationen müssen bei der Interpretation der Befunde jedoch berücksichtigt

werden: Diese basieren auf Querschnittsdaten, die keine kausalen Schlussfolgerungen zulassen. Obgleich in der Forschung zur Entstehung von Selbstwirksamkeit primär davon ausgegangen wird, dass emotionale Zustände eine Quelle für eigene Fähigkeitseinschätzungen darstellen, räumt Bandura (1997, S. 137–160) Selbstwirksamkeit ebenso eine Rolle bei der Regulierung der Art und Intensität emotionaler Zustände ein. Hoch selbstwirksame Studierende verfügen über positivere Erwartungen bezogen auf ihre eigenen Leistungen und sind demnach weniger besorgt, Anforderungen nicht bewältigen zu können (im Sinne des „secondary appraisals“, Frenzel, 2014), was weniger negative und mehr positive Emotionen zur Folge haben sollte. Emotionen können also nicht nur eine Ursache, sondern auch eine Konsequenz von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sein (Chen, 2019), womit auf die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen den Konstrukten und die enge Assoziation zwischen Emotion, Motivation und Kognition verwiesen wird (Frenzel, 2014; Pekrun, 2009). Weitere Längsschnittstudien sind notwendig, um das Zusammenspiel der Konstrukte genauer zu untersuchen – auch unter Berücksichtigung von mediierenden und moderierenden Prozessen bei der Verarbeitung der Wirksamkeitsinformationen. In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass die vier Quellen von Selbstwirksamkeit interdependent sind und die Bedeutung der übrigen Quellen (eigene Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Persuasion; Bandura, 1997, S. 79–105) nicht berücksichtigt wurde. Die Studierenden in der Stichprobe verfügten zudem über relativ wenig Unterrichtserfahrung, sodass die Einschätzungen der Selbstwirksamkeit und der Emotionen auf wenigen eigenen Handlungserfahrungen im Unterrichten basierten. Die Studie nutzte des Weiteren ausschließlich subjektive Beurteilungsmaße, die gleichwohl für das subjektive Erleben maßgeblich sind. Der Einbezug objektiver Kriterien (unter anderem Herzfrequenz beim Unterrichten, Cortisolwerte als Stressindikator; vgl. hierzu Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofen, 2008) wäre im Sinne einer multimethodalen Perspektive auf das Thema durchaus interessant. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Forschungsbereichs sei zudem darauf verwiesen, dass negative und positive Emotionen in der Untersuchung als eindimensionale Messmodelle operationalisiert wurden. Für künftige Studien ist es aussichtsreich, eine noch genauere emotionsbezogene Differenzierung vorzunehmen und unter anderem Angst, Freude und Ärger als distinkte Selbstwirksamkeitsquellen zu verstehen, womit nicht zuletzt eine stärkere Verbindung der Selbstwirksamkeits- mit der Emotionsforschung erfolgt.

Unter Berücksichtigung der genannten Limitation bleibt festzuhalten, dass die Studie einen Beitrag leistet, um die Entstehung der Selbstwirksamkeit von

Lehramtsstudierenden besser zu verstehen. Sie unterstreicht die Relevanz positiver emotionaler Erlebenszustände als selbstwirksamkeitsförderliche Quelle – eine Perspektive, die in der bisherigen Forschung bei (angehenden) Lehrpersonen weitgehend vernachlässigt wurde und die in künftigen Untersuchungen sowohl mit Lehramtsstudierenden als auch mit Lehrpersonen aufgegriffen werden sollte.

7 Literatur

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451–473.
- Arbuckle, J. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 243–277). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87). Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Burić, I. & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 89*, 103008.
- Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *Asia-Pacific Education Researcher, 28*(4), 327–337.
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Student teachers' prospective emotions concerning their first team practicum. *Studies in Higher Education, 44*(10), 1758–1767.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. Hill Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572–595). Oxford: University Press.

- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Gracia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York, NY: Taylor & Francis.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 676–697). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341–359.
- Lazarides, R. & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, M. & van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669–686.
- Little, R. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202.
- Lohbeck, A. & Frenzel, A. C. (2019). Bereichsspezifität und Korrelate von Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Förderung des Schülerengagements. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 195–211.
- McCarthy, C., Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301–321). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide*. (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, 2(3), 235–240.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535–545.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 575–604). New York, NY: Routledge.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict pre-service teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486.
- Porsch, R. & Gollub, P. (2018). Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt. Ergebnisse der InPraxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer VS.
- Poulou, M. (2007a). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110.
- Poulou, M. (2007b). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2011). „Yes, I can, I feel good & I just do it!“ On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285.
- Schaarschmidt, U. & Kischke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rotland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data. Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13–35). New York, NY: Routledge.
- Stephanou, G. & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. *Psychology*, 9, 820–875.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Van Rooij, E. C. M., Fokkens-Bruinsma, M. & Goedhart, M. (2019). Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*, 54(3), 270–294.
- Yang, H. (2019). The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 46, 799–825.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Gerda Hagenauer, Franziska Muehlbacher, Clara Kuhn and Mishela Ivanova

Affective Styles of Teachers

Associations with teachers' positive and negative affect and the teacher-student relationship

Abstract: Emotion regulation, as an important facet of teachers' self-regulatory competence, not only influences teachers' well-being (e.g. their affect) but also the quality of classroom interactions. This study examines how teachers' affective styles of suppression, adjustment/reappraisal and acceptance are related to their experienced positive and negative emotions in the classroom and the teacher-student relationship (TSR) and whether emotions function as mediators in this chain of associations. One hundred twelve Austrian teachers filled out a survey about their affective styles, their positive and negative affect and the perceived TSR. The results of the path model with manifest variables showed that teachers with adjustment/reappraisal as an affective style reported higher positive and lower negative affect when teaching; adjustment/reappraisal also correlated positively with TSR. A high level of acceptance was associated with a lower level of negative affect. Suppression did not yield any significant results. Finally, negative affect was negatively associated with TSR. The findings are discussed in light of teachers' competence in emotion regulation regarding relationship building in class and teachers' professional emotions. Since the ability to adequately regulate and manage emotions is a central aspect of teachers' personality development, the implications thereof will be addressed.

Keywords: affective styles, emotion regulation, emotions, teacher-student relationship

1 Introduction

Since the early nineties, teachers' emotions have been increasingly addressed in empirical studies, as they influence the quality of teaching and the well-being of teachers (Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2018). By comparison, little research has been conducted on the relation between teacher emotions and the teacher-student relationship (TSR). However, since some studies have impressively shown that the quality of the TSR is closely linked to teachers' well-being and their emotions (Hagenauer et al., 2015; Klassen et al., 2012; Spilt et al., 2011), whereas a negative TSR (manifested, for example, in disrespect) is connected to negative emotions and a heightened risk of burnout (Hagenauer et al., 2015; Hastings & Bham, 2003), it is essential to gain in-depth knowledge of the factors influencing teachers' emotions and the TSR. The present study accounts for this need by investigating a specific antecedent on the teachers' side, namely teachers' affective style. This is described as "an individual difference variable that refers to tendencies for regulating emotions" (Hofmann &

Kashdan, 2010, p. 255). It is assumed that the way teachers deal with their emotions is highly related to teachers' emotional and social experiences in school.

2 Theoretical Background

2.1 Self-regulation as a Significant Facet of Teacher Professionalism

Self-regulation is a crucial aspect of teachers' professionalism. Alongside 1) professional knowledge, 2) motivational orientations, and 3) beliefs, values and goals, it marks one of the four facets of teachers' professional competence (Baumert & Kunter, 2013). Many researchers have investigated the question of *what makes a good teacher*; however, the wide range of research approaches did not allow for a comparison of the results. Thus, it was the goal of the CO-ACTIV (*Cognitive Activation in the Classroom*) study by Baumert and Kunter (2006; 2013) to develop a model that could function as a theoretical framework for describing teacher professionalism. Within the COACTIV model, self-regulation is defined as "teachers' ability to budget personal resources in the professional context" (Klusmann, 2013, p. 291). The underlying assumption of CO-ACTIV's facet of self-regulation "is that only teachers who are able to adaptively regulate the use of their own resources can successfully cope with the demands placed on them as teachers" (Klusmann, 2013, p. 291).

Baumert and Kunter (2013) refer to four self-regulatory types, originally identified by Schaarschmidt et al. (1999), which differ greatly in their patterns of work engagement and distancing (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Klusmann et al. (2008) have been able to replicate these four types in a study that investigates occupational self-regulation. The *healthy-ambitious type* scores high in terms of both engagement and resilience. It is argued that this type is the most equipped to meet work-related demands. The *unambitious type* is characterised by high resilience but demonstrates little commitment. Although they are well equipped to conserve personal resources and are thus expected to experience little stress, they do not experience a high level of occupational well-being. The following two types are regarded as "at-risk" types, as they are particularly vulnerable to the experience of occupational stress and low levels of well-being. The *excessively ambitious type* combines high work engagement with low resilience and the *resigned type* has both low engagement and low resilience. The former can most likely maintain quality of instruction but at the cost of stress, which results in lower levels of well-being. The latter is most likely not able to meet the demands of the teaching profession (Klusmann, 2013; Klusmann et al., 2008). What was found in Klusmann et al.'s (2008) study is that

teachers with a healthy self-regulation pattern (i.e. *healthy-ambitious* type) not only demonstrated greater well-being (i.e. higher job satisfaction and less emotional exhaustion) but also higher instructional quality, determined by their students' ratings. Results of a study investigating all four facets of the COACTIV model further showed that there is an indirect effect, linking teachers' adaptive self-regulation with better support for students' learning (Kunter et al., 2013). What makes the COACTIV model unique and important for the present research is that its understanding of professional competence does not only include teachers' cognition, subject-specific competence and motivation, but also their emotional experiences (Klusmann, 2013).

2.2 Affective Styles and the Association with Teachers' Emotions and the Teacher-Student Relationship

An important facet of teachers' self-regulatory skills is their ability to manage their emotions in an appropriate and healthy manner. Teachers experience an array of emotions (Frenzel et al., 2009; Keller et al., 2014) and often these experiences and their outward expressions need to be regulated. Reasons for teachers to regulate their emotions include the hedonistic goals of wanting to feel good and avoid pain and instrumental goals, such as wanting to appear professional (Taxer & Gross, 2018). Teachers' willingness to communicate their emotions is guided by so-called *emotion display rules*, which are culture-dependent and rely on social norms and values (Ekman & Friesen, 1969; Ekman et al., 1969). For example, teachers frequently express genuine positive emotions such as happiness, enthusiasm, liking and pride, as opposed to negative emotions, which teachers rarely authentically express (Taxer & Frenzel, 2015). These results align with the "idealized emotion teacher image" (Sutton, 2004, p. 386f), which teachers themselves hold and which prescribes the down-regulation of negative and up-regulation of positive emotions to look professional, be a role model, be effective, and form positive student-teacher relationships, even in the higher education sector (Hagenauer & Volet, 2014; Sutton, 2004).

Teachers can control or react to their emotional experiences in various ways. If teachers can manage their emotions adequately, this ability is considered an important facet of their emotional competence (Saarni, 1999). In his process model of emotion regulation, Gross (1998; 1999; 2015) distinguishes between five emotion regulation strategies: the first four (situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change) are antecedent-focused (i.e. they are applied before emotions have fully formed), while the last (response modulation) is response-focused (i.e. it is used when emotions have already come into existence).

As described in the introduction, people differ with regard to the “sensitivity to and regulation of emotions” (Hofmann & Kashdan, 2010, p. 255), which is termed their “affective style”. Common affective styles that are frequently investigated and compared are the *suppression* of emotions and the *effective regulation or adjustment of emotions*, including *cognitive reappraisal*, to promote or prevent the emergence and intensity of specific emotions (for a sample of teachers, see Taxer & Gross, 2018). Another affective style is *acceptance*. Acceptance means that individuals “experience their emotions, thoughts, and bodily sensations fully without trying to change, control, or avoid them ... even if they are uncomfortable” (Wolgast et al., 2011, p. 858). Emotion acceptance is frequently mentioned in conjunction with mindfulness, suggesting that people should be present in the moment *and* accept the experience of their current emotions, which reduces negative emotional responses such as stress (Hofmann & Kashdan, 2010). Generally speaking, it is under debate as to whether acceptance can be situated in the realm of antecedent- or response-focused regulation strategies (Wojnarowska et al., 2020; Wolgast et al., 2011).

Studies have shown that some affective styles and specific emotion regulation strategies are more (mal-)adaptive than others. Regarding specific emotion regulation strategies, Gross and John (2003) find that people who habitually use reappraisal (i.e. cognitive reevaluation of a specific situation) feel and express more positive and fewer negative emotions and can build stronger interpersonal bonds. In contrast, people who chronically suppress their emotions feel and show fewer positive emotions, but nonetheless experience negative emotions with the same intensity or even more strongly. Moreover, suppressors are more likely to avoid close relationships. These findings suggest that suppression, which targets fully formed emotions, proves maladaptive in social contexts and detrimental to well-being, whereas reappraisal, which intervenes earlier, is more beneficial in social contexts and conducive to well-being (Gross & John, 2003). In a clinical sample, suppression did also not alleviate negative affect, in contrast to acceptance (Campbell-Sills et al., 2006). Results from another study, which investigated all three regulation styles, also indicate that suppression of anxiety yielded the highest level of anxiety in terms of physiological arousal as compared to the more beneficial strategies of reappraisal (as part of emotion adjustment) and acceptance (Hofmann et al., 2009).

These studies suggest that teachers who use adaptive strategies such as reappraisal or acceptance likely experience more positive and less negative affect. In line with Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory, it can be assumed that the experience of positive affect broadens teachers' thought-action repertoires; thereby, they can build “enduring personal resources” such as “social

and psychological resources” (Fredrickson, 2001, p. 219). In a classroom setting, social resources can include a positive TSR. In contrast, teachers who use maladaptive strategies/styles such as suppression likely experience less positive affect and the same or an even higher level of negative affect, and thereby cannot acquire important classroom resources that are helpful in establishing a positive TSR. Therefore, a link between teachers’ affect during teaching and the quality of the TSR can be assumed. As teachers’ affect is expected to depend on the individual’s affective style, positive/negative affect is likely to function as a mediator between affective style and TSR.

2.3 Aims and Hypotheses

The present study seeks to explore the relationship between teachers’ affective styles as a specific facet of their competence in self-regulation (Baumert & Kunter, 2006), the emotions experienced in teaching and the quality of the TSR (from the teachers’ perspective). Three affective styles will be differentiated in this study: emotion suppression, emotion adjustment/reappraisal and acceptance (Graser et al., 2012). In other words, people tend to hide their emotions (suppression), manage and respectively work with their emotions (adjustment) or tolerate their emotions (acceptance). The strategy “cognitive reappraisal” is a significant element of the style “adjustment” (Hofmann & Kashdan, 2010).

To date, much research has been done in the field of emotion regulation (Gross, 1998; 1999). Still, there is a noticeable lack of studies in the applied context of teaching (Keller et al., 2014), although studies point to the relevance of teachers’ competence in emotion regulation for various outcomes (Gardner, 2010). Some studies based on the concept of “emotional labour” (Hochschild, 1983) suggest that teachers who have to deal with significant emotional labour (i.e. displaying an emotion that is not felt; suppression of emotions that do not seem appropriate in the profession) are at increased risk of burnout – reflected, for example, in emotional exhaustion (Näring et al., 2006). Thus, one can assume that maladaptive strategies or affective styles may enhance negative emotions and hinder positive emotions in teachers, while adaptive strategies or styles may do the opposite.

Furthermore, as discussed in section 2.1, teachers’ competence in self-regulation, as assessed in COACTIV, goes hand in hand with high quality of instruction (Klusmann et al., 2008). Interestingly, so far, the establishment of a positive TSR as a result of teachers’ competent and adaptive use of emotion regulation has not been investigated, although strong links between emotion communication,

emotions and relationships have been repeatedly discussed in the literature (Boiger & Mesquita, 2012; Parkinson, 1996; Parkinson et al., 2005).

These assumptions lead to the derivation of Hypotheses 1-3:

H1: Emotion acceptance and emotion adjustment/reappraisal can be regarded as adaptive styles to regulate emotions. Both strategies are likely to correlate positively with positive emotions and the perceived TSR, whereas a negative correlation is expected with negative emotions.

H2: Emotion suppression is regarded as a maladaptive affective style. It is expected that emotion suppression is negatively related to positive emotions and positively related to negative emotions. Moreover, it is expected that emotion suppression goes hand in hand with a less positive TSR.

H3: Positive emotions are positively related to the TSR and negative emotions show a negative link.

Finally, we propose a mediation effect:

H4: It is expected that positive and negative emotions function as (partial) mediators between teachers' affective styles and the perceived TSR. Adaptive affective styles (i.e. adjustment/reappraisal and acceptance) are likely positively linked to teachers' positive emotions, which in turn, relate positively with the TSR. This effect is grounded in the broaden-and-build theory (Fredrickson, 2001), as positive affect builds important resources, including positive social relations (see section 2.2).

3 Method

3.1 Sample

The study was carried out in autumn/winter 2018, with a total of 112 Austrian teachers participating in this survey. The majority of the sample was female (71.2 %). The participants were between 22 and 63 years old. Their mean age was 38.77 years ($SD = 12.8$). Their professional experience ranged from one month to over 42 years ($M = 12.94$; $SD = 13$). The teachers surveyed taught in primary education ($n = 16$) or secondary education (low track secondary schools: $n = 37$; high-track schools for general education: $n = 30$; high-track schools for higher vocational education: $n = 21$). One teacher taught at a vocational school and seven teachers reported other school types (one missing value). They taught between one and three of 31 different subjects (e.g. English, German, history and political education).

3.2 Measures

Teachers' affective styles were assessed using the German version of the "Affective Style Questionnaire" (Graser et al., 2011). The self-rating instrument consists of 20 items and measures three affective styles: emotion suppression, emotion adjustment/reappraisal and emotion acceptance on a 5-point Likert scale ranging from (1) = "not true of me at all" to (5) = "extremely true of me". The regulation-style emotion suppression was assessed with nine items (e.g. "I am good at hiding my feelings"; Cronbach's Alpha = .83). The affective style adjustment/reappraisal was measured by five items (e.g. "I can avoid getting upset by taking a different perspective on things" as an item for cognitive reappraisal; "I know exactly what to do to get myself into a better mood" as an item for emotion adjustment on a more general level; Cronbach's Alpha = .73). Emotion acceptance (tolerating) included six items (e.g. "It's ok if people see me being upset"; Cronbach's Alpha = .71).

The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) scale was used for the global recording of positive and negative perceptions and feelings. Thereby the facets of positive and negative emotions (summarized as "affect") are viewed as discriminable dimensions of the same construct and not as opposing poles of a dimension. For this study, the version in German language was used (Breyer & Bluemke, 2016). It consists of 20 items, assessed using two scales: "positive affect" and "negative affect". The response scale contains five categories ranging from (1) = "not at all" to (5) = "extremely". The introduction was adapted in order to reflect teachers' positive and negative affect during teaching ("We would like to know how you feel while teaching at school?"). The reliability of the PANAS scales, which has repeatedly been verified in validation studies, is also replicated in our data set: *positive affect during teaching* (e.g. active, proud, enthusiastic; Cronbach's Alpha = .75); *negative affect during teaching* (e.g. afraid, ashamed, upset; Cronbach's Alpha = .88).

In order to measure the *teacher-student relationship*, a scale from PISA 2006 (Hertel et al., 2014) was used. It consists of five items (e.g. "I get along well with most of my students"; Cronbach's Alpha = .83) using a 4-point Likert scale, ranging from (1) = "does not apply" to (4) = "fully applies".

3.3 Data Analysis

Path modelling with manifest variables in Mplus Version 7 (Muthén & Muthén, 1998–2017) was applied, as the sample size was rather small. Missing values were not replaced as they only occurred in two cases. Thus, the path model was calculated with $n = 110$ teachers. Maximum likelihood robust (MLR) esti-

mation was applied due to the non-normality of the variables “TSR” and “negative affect”. Indirect effects were calculated using the “*model indirect*” command in Mplus, bootstrapping (bootstrap = 10000; Shrout & Bolger, 2002) and the ML estimator. Bootstrapping also accounts for non-normality in the data.

Statistical significance was assessed according to a predetermined significance level of $\alpha = .05$, whereas practical significance was assessed by interpreting standardised path coefficients (β) as effect size measures. According to Cohen (1988), values of $|\beta| \geq .10$ may be cautiously interpreted as small effects, $|\beta| \geq .30$ as moderate effects and $|\beta| \geq .50$ as large effects.

4 Results

4.1 Preliminary Analysis

Table 1 depicts the means and standard deviations as well as the intercorrelations of the assessed constructs. Overall, the teachers reported more positive than negative affect. The TSR was very positive and, consequently, negatively skewed (skewness = -2.91). On the contrary, negative emotions were positively skewed (skewness = 2.81). Taking teachers’ gender into account, the results indicate that female teachers experience significantly more positive (Cohen’s $d = .69$, $p = .001$) and less negative affect (Cohen’s $d = .51$, $p = .018$) compared to their male counterparts. In addition, they reported a higher quality TSR (Cohen’s $d = .60$, $p = .005$). No significant and practical relevant differences were found in affective styles. However, when interpreting the results, it has to be considered that the gender distribution was not even (71.2 % female and 28.8 % male).

The intercorrelations revealed that emotion suppression was negatively correlated with emotion acceptance, while the correlation between suppression and emotion adjustment/reappraisal was insignificant. As expected, positive and negative affect correlated negatively; however, the correlation was weak. Finally, a moderate negative correlation was detected between negative affect and TSR. Interestingly, no significant correlation between positive affect and TSR occurred (see *Table 1*).

Table 1 Descriptive statistics and correlations for study variables

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.
1. Emotion suppression	2.86	0.67	–				
2. Emotion adjustment/ reappraisal	3.57	0.69	.06	–			
3. Emotion acceptance	3.74	0.58	-.24*	.30**	–		
4. Positive affect	4.00	0.46	.01	.19*	.12	–	
5. Negative affect	1.47	0.54	.03	-.23*	-.34***	-.21*	–
6. Teacher-student relationship	3.70	0.42	-.07	.23*	.18	.16	-.41***

Note. Min = 1, Max = 5 for affective styles and positive and negative affect. Min = 1, Max = 4 for teacher-student relationship. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.2 Testing the Association between Affective Styles, Affect and the Teacher-Student Relationship

A path model based on manifest variables was calculated. Teachers' affective styles functioned as independent variables, teachers' positive and negative affect as mediating factors and the perceived quality of the TSR as the outcome variable. Based on the results of preliminary analyses, teachers' gender was entered as a control variable that was regressed on teachers' emotions and the TSR.

The path model (see *Figure 1*) showed an overall good model fit ($\chi^2 = 2.31$, $df = 4$, $p = .68$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .024$). The results indicate that the affective style of *adjustment/reappraisal* positively correlated with positive affect ($\beta = .19$, $p < .05$) and the quality of the perceived TSR ($\beta = .16$, $p < .01$), while it negatively correlated with negative affect ($\beta = -.15$, $p < .05$). These were small effects only. Furthermore, when teachers applied the affective style *acceptance* more, they also reported less negative affect ($\beta = -.29$, $p < .01$). Teachers who reported high negative affect, in turn, experienced a lower quality TSR ($\beta = -.32$, $p < .01$). Both effects can be assessed as moderate effects. The affective style of *emotion suppression* was not significantly associated with any of the other variables. No significant indirect effects between affective styles and the perceived TSR, considering positive and negative affect as mediators, were detected. The specific indirect effect between acceptance, negative affect and the TSR just missed the significance level ($p = .056$). The 95% confidence interval, however, did not include the value zero (which suggests a relevant difference of the indirect effect from zero), but almost encompassed it. Finally, regarding the effect size, the standardized beta coefficient suggests a very small effect size ($B = .068$, $S.E. = .041$, 95% CI [.009, .187], $\beta = .093$, 95% CI [.013, .188]).

Based on the reported coefficients (p , 95% CI and β), the proposed mediation between acceptance and TSR via negative affect should be rejected.

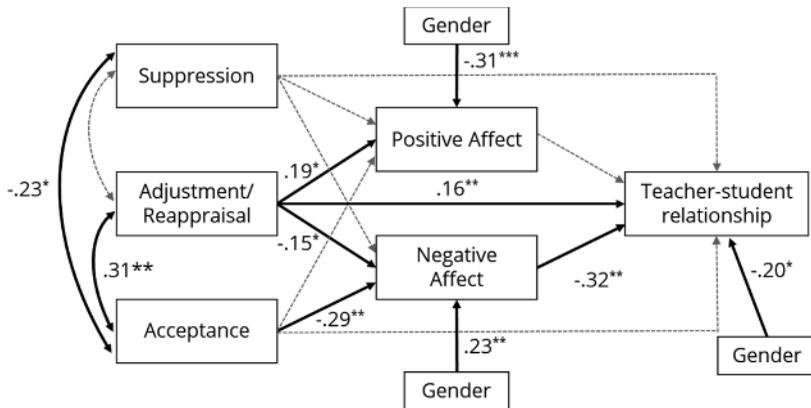


Figure 1 Results of the path model

Note. Grey arrows indicate tested path coefficients that resulted in non-significant results, 1 = female, 2 = male. $^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$.

5 Discussion

This study provided insight into the associations between teachers' affective styles, positive and negative affect during teaching and the perceived quality of the TSR. As expected, a higher degree of emotion adjustment/reappraisal was positively associated with higher positive affect and lower negative affect as well as a positive TSR. Similarly, the application of acceptance as affective style was associated with lower negative affect, which in turn related with a better TSR. In contrast, and against our expectations, suppression as an affective style was not associated with teachers' emotional experiences or the TSR. In addition, positive affect did not relate with the TSR. Finally, no clear mediation effects were revealed, although the indirect effect of emotion acceptance on TSR, mediated by negative affect, nearly reached the significance level. As the sample size was rather small, with possible effects on the power of the analyses, this effect definitely requires further investigation in future studies with larger sample sizes.

The missing link between positive affect and TSR is surprising because positive emotions were found to be highly associated with the quality of the TSR in previous studies (Hagenauer et al., 2015; Taxer et al., 2019). However, as the present study did not assess concrete emotions, but positive affect in general, the

results may suggest that the TSR may be more strongly connected to particular distinct emotions (such as joy) than teachers' overall positive affect.

The other missing effect – namely, the effect of emotion suppression on the outcome variable – may be explained by the fact that emotion suppression, or at least the down-regulation of particular emotions (e.g. intense anger; Sutton, 2007), can be regarded as an inherent feature of perceived teacher professionalism (Sutton, 2004). Consequently, the effects of emotion suppression may not be linear – in particular, not concerning the TSR. This could be tested in future studies. More concretely, if teachers suppress their emotions too much (resulting in a lack of authenticity) or if they suppress their emotions too little (resulting in, for example, aggressive emotion communication), maladaptive interpersonal/relational effects are likely to occur. Furthermore, research on emotion suppression (in social contexts) indicates that suppression might be costly on a short-term basis (for the teacher), but might be functional regarding long-term goals, such as establishing positive relationships with students (Butler & Gross, 2004; Tamir, 2011). Transferred to the teaching context, teachers may have the impression that emotion suppression is an adequate regulation style, which can be used to prevent putting a strain on relationships with their students (Hagenauer & Volet, 2014). Based on the present findings, more research is required on the short-term and long-term functions of emotion suppression in educational contexts. The appropriateness of various levels of emotion display in teacher-student interactions, from both the teachers' and the students' perspectives, needs further exploration; it should also consider the (cultural-)educational context and its underlying values and norms for appropriate communication of emotions (Hagenauer et al., 2016).

A teacher who has competence in emotion regulation typically applies antecedent-focused strategies more often (Taxer & Gross, 2018). The present study confirms the positive association of emotion adjustment/reappraisal with teachers' positive emotions and the TSR (see also Karabay, 2017 for the child-teacher relationship in pre-school education). In addition, emotion acceptance also exhibited a negative association with negative affect. So far, emotion acceptance has only been explored with clinical samples (e.g. Campbell-Sills et al., 2006), and has remained largely unexplored in educational contexts. The finding regarding the positive role of emotion acceptance as an affective style supports the concept of emotional competence, which underlines that emotionally competent people exhibit high self-efficacy in emotion management, including the ability to accept experienced emotions first and subsequently employ strategies to deal with these emotions (Saarni, 1999). Thus, in future

research, it will be interesting to investigate if teachers who are willing to accept their emotions also possess a variety of coping strategies on how to productively deal with the evoked emotions.

The findings need to be interpreted in the context of the limitations of the present research. First, three broad affective styles were assessed, which does not fully reflect the variety of different concrete emotion regulation strategies. Future studies may go beyond these very broad distinctions (suppress/accept/modify) and include more concrete emotion regulation strategies (e.g. attentional employment: rumination, distraction; response modulation: faking, masking) or a combination of those strategies. In addition, the present study relies on cross-sectional data. Thus, causal interpretations must not be drawn. Longitudinal research is needed in order to disentangle the reciprocal relations between emotion regulation, emotions and relationship quality (for students; see Goetz et al., 2021). Finally, the rather small sample size, the self-selection of participants and the sole use of self-reports should be mentioned as limitations. Future research might use students' ratings to assess the quality of the TSR as well.

6 Conclusions and Implications

The findings showed that teachers' affective styles not only matter for their experienced emotions, but are also relevant to the quality of the TSR. Hence, the findings support the relevance of teachers' self-regulation competencies, addressed in the COACTIV model on teacher competence (Baumert & Kunter, 2013). It can be assumed that teachers' affective styles have broad effects not only on the TSR and teachers' positive and negative affect, but also on the quality of instruction, students' well-being in class and teachers' overall well-being (e.g. Atmaca et al., 2020; Braun et al., 2020; Klusmann et al., 2008; Taxer et al., 2019). Thus, supporting teachers in developing competence in emotion regulation as a facet of emotional competence seems to be a crucial aim in initial teacher education, as well as in further teacher education. As the competence approach suggests, competencies can be developed and are not trait-like characteristics; thus, teacher programs should implement programs on how to develop socio-emotional competence in teachers (Jennings & Greenberg, 2009; for a concrete example, see Kuhbandner & Schelhorn, 2020). As the activities in such programs suggest relationships and emotions cannot be considered independently, as those facets are inextricably intertwined. In conclusion, supporting teachers' personality development by fostering their competence in emotion regulation (and emotional competence in a broad sense) is likely to positively influence their affective styles and develop relevant resources in the

classroom (Fredrickson, 2001), comprising positive affect and positive teacher-student relations (see also Garner, 2010).

7 References

- Atmaca, Ç, Rızaoğlu, F., Türkođan, T. & Yayli, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103025.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, K. Stefan & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (pp. 25–48). New York, NY: Springer.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interaction, relationships, and cultures. *Emotion Review, 4*(3), 221–229.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101151.
- Breyer, B. & Bluemke, M. (2016). *Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS* (GESIS Panel). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. doi: 10.6102/zis242
- Butler, E. A. & Gross, J. J. (2004). Hiding feelings in social contexts: Out of sight is not out of mind. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 101–126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A. & Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy, 44*(9), 1251–1263.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica, 1*(1), 49–98.
- Ekman, P., Sorenson, E. R. & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science, 164*, 86–88.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York, NY: Routledge.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 129–151). Dordrecht: Springer.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*(3), 297–321.

- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A. & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction, 71*, 101349.
- Graser, J., Bohn, C., Kelava, A., Schreiber, F., Hofmann, S. G. & Stangier, U. (2012). Der „Affective Style Questionnaire (ASQ)“: Deutsche Adaption und Validitäten. *Diagnostica 58(2)*, 100–111.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2(3)*, 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13(5)*, 551–573.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*, 1–26.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(2)*, 348–362.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Volet, S. E. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research, 4(3)*, 44–74.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft, 46(2)*, 141–164.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, discipline in the classroom and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30(4)*, 385–403.
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher, 41(3)*, 261–281.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24(1)*, 115–127.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T. & Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy, 47(5)*, 389–394.
- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*, 255–263.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525.
- Karabay, S. (2017). Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13, 47(1)*, 1–15.

- Keller, M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69–82). New York, NY: Routledge.
- Klassen, R., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165.
- Klusmann, U. (2013). Occupational self-regulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, K. Stefan & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (pp. 291–308). New York, NY: Springer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715.
- Kuhbandner, C. & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz. Theorien und Methoden für den Lehrberuf* [Emotional competence. Theories and methods for teachers]. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Näring, G., Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20*(4), 303–315.
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology, 87*, 663–683.
- Parkinson, B., Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations*. New York, NY: Psychology Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4*, 244–268.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rothland (Eds.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (pp. 81–98). Wiesbaden: VS.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422–445.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 259–274). Amsterdam: Elsevier.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychological Review, 23*, 457–477.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review, 3*(1), 3–7.
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B. & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education, 22*, 209–226.

- Taxer, J. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78–88.
- Taxer, J. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189.
- Wojnarowska, A., Kobylińska, D. & Lewczuk, K. (2020). Acceptance as an emotion regulation strategy in experimental psychological research: What we know and how we can improve that knowledge. *Frontiers in Psychology, 11*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00242
- Wolgast, M., Lundh, L.-G. & Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy, 49*(12), 858–866.

Petra Siwek-Marcon

Zur Rolle des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion bei Lehrpersonen

Eine PSI-basierte Analyse widersprüchlicher empirischer Erkenntnisse

Zusammenfassung: Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Effektivität von Lernen und Unterricht standen in den vergangenen Jahren vermehrt im Fokus nationaler wie internationaler Schulforschung und von Eignungsfeststellungsverfahren. Dabei zeigte sich insbesondere für das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion eine uneinheitliche Befundlage, was mitunter an einer zu wenig differenzierten Betrachtung des Konstrukts und seiner Operationalisierung liegen kann. Der vorliegende Beitrag prüft daher, inwiefern unterschiedliche explizite und implizite Extraversionsorientierungen von Lehrpersonen im Sinne der PSI-Theorie nach Julius Kuhl mit Unterschieden in zentralen Zielvariablen des Unterrichts, nämlich der wahrgenommenen Klassenführungs-kompetenz, dem Belastungserleben von Lehrpersonen und der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, assoziiert sind. Dabei werden die Selbsteinschätzungen von $N = 60$ teilnehmenden Lehrpersonen der österreichischen Sekundarstufe den Fremdeinschätzungen ihrer $N = 1\,079$ Schüler*innen gegenübergestellt. Die Ergebnisse replizieren einerseits Befunde zu einem gesundheitsfördernden Effekt von Extraversion, zeigen aber andererseits, dass in Bereichen, in denen die Beziehungsfähigkeit der Lehrperson eine zentrale Rolle spielt und eine hohe Anschlussorientierung eigentlich begünstigend wirken sollte, wie etwa bei der Lösung von Konflikten oder einer adäquaten Reaktion auf Unterrichtsstörungen, solche Persönlichkeitsorientierungen besonders aus Schüler*innensicht mitunter ein Hindernis statt einer Stärke sein können. Die Befunde werden aus PSI-theoretischer Perspektive diskutiert und in die internationale Befundlage zur Rolle von Extraversion bei der Klassenführung und Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eingeordnet. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Studienlimitationen und der Implikationen der Ergebnisse für das Verständnis von Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen im Allgemeinen sowie für Verfahren der Lehrer*innen-auswahl, Fort- und Weiterbildung im Besonderen.

Schlagwörter: Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrpersonen; Effektivität von Lehrpersonen; Extraversion; Anschlussmotiv; Klassenführung; Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung; PSI-Theorie

Abstract: Factors of teacher personality and their impact on teacher effectiveness are widely discussed in recent years in school research and aptitude tests for the teaching profession, both on a national and international level. Of such personality factors, the role of extraversion on teacher effectiveness remains inconclusive according to the evidence, which may be caused by superficial construct conceptualization and lacking differentiation of rating sources (self-ratings versus ratings of others).

The present study thus investigates the role of implicit and explicit personality extraversion orientations as per Julius Kuhl's PSI theory in teachers' effectiveness in classroom

management and teacher-student relationships as well as teacher well-being. In doing so, self-ratings of 60 Austrian secondary school teachers are compared and contrasted with those of their $N = 1\,079$ students. While replicating findings of health promoting effects of extraversion and high self-ratings of competence in explicitly extroverted teachers, results on students' perception show that high implicit as well as explicit extraversion may carry disadvantages for variables of effectiveness associated specifically with relational parameters, such as conflict management skills or adequate reactions to disruptions in class. Explanations for these findings as per PSI theory are derived and study limitations as well as their implications for further theoretical and empirical understanding of personality factors and their application to teacher selection, training and development processes are discussed.

Keywords: Teacher personality factors, teacher effectiveness, extraversion, affiliative motivation, classroom management, teacher-student relationships, PSI theory

1 Zur Bedeutung von Extraversion bei Lehrpersonen: Überblick über den Forschungsstand

Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen, die deren Berufserfolg begünstigen, können als ein zentrales Anliegen der nationalen wie internationalen Forschung zur Lehrer*innenbildung angesehen werden (vgl. etwa zusammenfassend Helmke, 2017; Kell, 2019; Mayr, 2014; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020). Spätestens mit der viel beachteten Metaanalyse von John Hattie (2009), die dem „Faktor Lehrer*in“ die größte Varianzaufklärung für Leistungsvariablen von Schüler*innen zuschreibt, ist die Frage nach jenen Faktoren, die einen solchen Erfolg begünstigen, wieder vermehrt ins Zentrum theoretischer und empirischer Aufmerksamkeit gerückt. Eine Vielzahl von Metaanalysen der letzten Jahre zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen auf die Effektivität von Lehr- und Lernprozessen illustriert den hohen Stellenwert persönlichkeitsbezogener Komponenten in der aktuellen Forschung (z. B. Kell, 2019; Kim, Jörg & Klassen, 2019; Klassen et al., 2018; Klassen & Tze, 2014).

Zur Abbildung der Persönlichkeitsstruktur wird auch für den Lehrer*innenberuf – national wie international – häufig auf das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit nach McCrae und Costa (2008; 2010) rekurriert. Gemäß diesem Modell kann jede Person durch ihre differenzielle Position hinsichtlich fünf grundlegender Dispositionscontinuen (Extraversion; Neurotizismus; Offenheit für Erfahrung; Verträglichkeit; Gewissenhaftigkeit) charakterisiert werden. Es wird angenommen, dass solche Persönlichkeitstendenzen biologisch differenziell angelegt sind, durch Lernerfahrungen im Kindesalter verstärkt werden und ihre „reife“ Ausprägung im Erwachsenenalter erreichen, wo sie als fundamentale *traits* Gedanken, Gefühle und Handeln beeinflussen (McCrae & Costa, 2008; 2010).

Neben Stabilität und Gewissenhaftigkeit wird insbesondere dem Persönlichkeitsfaktor Extraversion immer wieder hohe Bedeutung im Zusammenhang mit Effektivität im Lehrer*innenberuf zugeschrieben (vgl. für Österreich etwa Mayr, 2010, 2012, 2014; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020; Mayr, Müller & Nieskens, 2015; Neubauer et al., 2017; bzw. im internationalen Überblick Kell, 2019; Kim, Jörg & Klassen, 2019; Klassen et al., 2018). Dabei wird Extraversion definiert als „*a higher-order dimension of personality variation encompassing individual differences in sociability, assertiveness, positive emotionality, approach tendencies, and status motivation*“ (Lukaszewski, 2020, S. 1014). Die empirische Befundlage assoziiert hohe Extraversion unter anderem mit höherem beruflichem Erfolgserleben, besseren akademischen Leistungen, höherer Lebenszufriedenheit, mehr positivem affektivem Erleben und besserer Gesundheit (vgl. zusammenfassend Cramer & Binder, 2015; Kell, 2019; Lukasweski, 2020; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020). Spezifisch für Lehrpersonen berichten Kim, Jörg & Klassen (2019) aus ihrer Metaanalyse aus 25 internationalen Studien mit insgesamt 6 294 Teilnehmer*innen positive Effekte einer extrovertierten Orientierung auf die Effektivität der Lehrpersonen¹ besonders in der Schüler*innenwahrnehmung. Ähnlich findet Mayr (2009, 2012, 2014) für Österreich günstige Assoziationen von Extraversion bei Lehrpersonen und deren Selbsteinschätzungen von beruflichem Erfolg, Handlungskompetenz und Berufszufriedenheit 3 Jahre nach Studienabschluss. Zudem wird Extraversion eine protektive gesundheitliche Funktion attestiert: So berichten sowohl Cramer und Binder (2015) als auch Kim et al. (2019) in ihren Reviews über tendenziell niedrigere Ausprägungen von Burn-out- und Belastungsindikatoren bei stark extrovertierten Lehrpersonen. Es erscheint daher nicht verwunderlich, dass dieser Persönlichkeitszug neben Stabilität und Gewissenhaftigkeit (vgl. Mayr, 2012; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020; Kell, 2019) als derjenige gilt, der aspirierenden Lehrpersonen als günstig für eine erfolgreiche Berufsausübung rückgemeldet wird (vgl. z. B. für Österreich *Career Counselling Test for Teachers (CCT)*, Mayr, Müller & Nieskes, 2015; *Lehrer*innenberatungstest (LBT)*, Eder, Hofmann & Hörl, 2006 – 2009; *Teacher Student Assessment Austria (TESAT)*, Neubauer et al., 2017; oder zum internationalen Stellenwert von Persönlichkeitsvariablen in der Auswahl von Lehrkräften im Überblick Kell, 2019, sowie zum Zusammenhang mit dem Belastungserleben Cramer & Binder, 2015).

¹ Allerdings werden „Effektivität“ und deren Komponenten bedauerlicherweise von Kim et al. (2019) nicht näher definiert.

Nichtsdestotrotz sind die Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Persönlichkeitsvariablen bei Lehrer*innen nicht für jeden Bereich untersuchter Zielvariablen so konsistent wie für Indikatoren von Belastung oder beruflicher Zufriedenheit.

So entnahm etwa Kell (2019) seiner umfangreichen Metaanalyse (Gesamt $N > 12\,000$) zur Frage des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsvariablen und der Effektivität von Lehrpersonen im Zeitraum 1990 bis 2008 einen sehr geringen bis nicht vorhandenen durchschnittlichen Effekt von Extraversion auf verschiedene Zielvariablen von Lehrer*inneneffektivität (vgl. Kell, 2019, S. 10 ff.). Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Klassen und Tze (2014): Während manche Studien ihrer Metaanalyse (Gesamt $N > 9\,000$) signifikante, wenn auch kleine Effekte von Extraversion, etwa auf Klassenführung, Beziehungs- und Unterrichtsqualität, berichteten, konnte über alle Studien hinweg nur ein sehr kleiner Effekt von $\bar{r} = .08$ auf die allgemeine Effektivität von Lehrpersonen attestiert werden (Klassen & Tze, 2014, S. 70).

Und auch abseits von Metaanalysen fehlen bisweilen empirische Hinweise, dass hohe Kontaktfreudigkeit sowie Anschluss- und Außenorientierung positive Effekte auf Lernerfolg, Lernfreude und die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hätten (vgl. z. B. de Jong et al., 2014; Wubbels et al., 2015). So untersuchten etwa de Jong et al. (2014) 120 Lehramtsstudierende in deren Schulpraxis und fanden keine Zusammenhänge zwischen Extraversion und der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aus Schüler*innensicht. Generell scheinen sich zwar in der Selbsteinschätzung von Lehrpersonen prävalent positive Beziehungen zwischen Extraversion und Zielvariablen zu finden (vgl. z. B. Mayr, 2014; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020), auf Fremdeinschätzungen gestützte Befunde divergieren jedoch stärker (vgl. etwa de Jong et al., 2014; Kell, 2019).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die empirische Befundlage ein recht uneinheitliches Bild zur tatsächlichen Bedeutung von Extraversion und zur Vorhersagevalidität entsprechender Persönlichkeitsakzentuierungen bei angehenden Lehrpersonen im Hinblick auf deren späteren beruflichen Erfolg und Qualitätsvariablen des Unterrichts bietet. Neben bekannten Störfaktoren methodischer oder konzeptioneller Natur, die die Qualität von Daten und deren Aussagekraft sowie Vergleichbarkeit beeinflussen können (vgl. zur vorliegenden Fragestellung entsprechende Anmerkungen z. B. in Kell, 2019; Kim et al., 2014; oder Klassen et al., 2018), liegt aus Sicht der Autorin ungenutztes Potenzial in der (Nicht-)Berücksichtigung von Unterschieden bei der Umsetzung des jeweiligen Persönlichkeitsstils, wie im vorliegenden Fall Extraversion. Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI-Theorie)

nach Julius Kuhl (2001; 2013) bietet ein Erklärungsmodell solcher Unterschiede auf Basis unterschiedlicher Affekte an, das im Folgenden theoretisch expliziert und empirisch überprüft werden soll.

2 Ein PSI-theoretisches Erklärungsmodell differenzieller Unterschiede am Beispiel Extraversion

In der PSI-Theorie (Kuhl, 2001), die Persönlichkeit auf Basis von vier kognitiven Makrosystemen und sieben Systemebenen erklärt, wird der Persönlichkeitszug „Extraversion“ etwas vielschichtiger ausgelegt und stärker mit motivationalen Konstrukten verknüpft als in der Tradition der klassischen differenziellen Persönlichkeitsforschung und deren Methodik üblich (vgl. etwa Lukaszewski, 2020; McCrae & Costa, 2008; 2010). In der PSI-theoretischen Konzeption kommt im Zusammenhang mit Extraversion dem *impliziten Anschlussmotiv* (englisch *n affiliation/n intimacy*) besondere Bedeutung zu. Es wird angenommen, dass das Anschlussmotiv als Teil der impliziten Motivstruktur eines Menschen kontaktorientiertem Handeln und Verhalten eine Richtung gibt und es energetisiert (Kuhl, 2010; Ritz-Schulte et al., 2008). In Abgrenzung dazu kann *explizites* Streben nach sozialem Kontakt verstanden werden als konkrete Ziele und Wünsche einer Person, soziale Interaktionen anzustreben, zu pflegen und aufrechtzuerhalten.²

Der Wunsch nach Anschluss, sozialem Kontakt und Nähe zu anderen wird bereits in der traditionellen Motivationsforschung als zumindest zweigliedrig aufgefasst: einerseits als das Streben einer Person, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen, zu erhalten oder wiederherzustellen, bezeichnet als *affiliative motivation* (Grundmotivation: Vermeidung von Zurückweisung; Heyns, Veroff & Atkinson, 1958 nach Weinberger, Cotler & Fishman, 2010), und andererseits als das Streben nach einem Erlebnis warmer, enger Beziehungen (*intimacy motivation*, aufsuchungsorientiert; Grundmotivation: Erleben von gegenseitigem Vertrauen und Selbstöffnung; McAdams, 1989 nach Weinberger et al., 2010). Schon hier wird deutlich, dass unterschiedliche affektive Färbungen unterschiedliche Umsetzungen ein und derselben Grundorientierung (in diesem Fall: Kontakt mit anderen) bedingen: Das klassische Intimacy-Motiv

² Die Interaktion zwischen impliziten und expliziten Motiven in der Handlungs- und Verhaltenssteuerung sowie die Bedeutung deren Kongruenz (Deckungsgleichheit) wird in Heckhausen und Heckhausen (2010), Schultheiss und Brunstein (2010) oder Siwek-Marcon (2019) ausführlich beschrieben, weswegen sich dieser Beitrag auf die unmittelbare Bedeutung des Anschlussmotivs in seiner impliziten und expliziten Form für das Erleben und Verhalten von Lehrpersonen aus PSI-theoretischer Perspektive beschränkt.

drückt eine aufsuchende Komponente unter positivem Affekt, das Affiliationsmotiv eine vermeidende Komponente unter negativem Affekt aus (Weinberger et al., 2010). Eine solche affektiv duale Motivkonzeption ist auch für die anderen „klassischen“ impliziten Motive, Leistung und Macht, bekannt (vgl. im Überblick z. B. Heckhausen & Heckhausen, 2010 oder Schultheiss & Brunstein, 2010).

Die PSI-Theorie (Kuhl, 2001) greift diese Überlegungen auf und differenziert für die Anschlussorientierung fünf verschiedene Umsetzungsstile auf Basis des jeweils dominierenden Affekts, die im Überblick in *Tabelle 1* dargestellt sind.

Wie aus *Tabelle 1* ersichtlich wird, entspricht die in der Persönlichkeitsforschung als „Extraversion“ definierte Komponente am ehesten dem Stil A2, einem von fünf möglichen Umsetzungsstilen einer generellen Anschlussorientierung – und zwar jenem, der von einem spezifischen Affekt (nämlich dem herabregulierten positiven) gespeist wird und nach außen (das heißt auf die unbeschwerte, fröhliche Interaktion mit anderen) hin orientiert ist. Ebenfalls von für Extraversion relevantem positivem Affekt – hier in seiner manifesten Form – gespeist zeigt sich die klassische Intimacy-Orientierung, die durch das vollständige erlebnisbezogene Aufgehen im erfüllenden zwischenmenschlichen Kontakt gekennzeichnet ist. Demgegenüber stehen bei Umsetzung des Bedürfnisses im negativen Affekt einerseits die klassische *affiliative motivation* und andererseits die „lähmende“ Angst vor Ablehnung (im Detail vgl. Siwek-Marcon, 2019, S. 50 ff.).

In Ergänzung zu anderen Theorien der Motivation und Persönlichkeit (zusammenfassend vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010; Schultheiss & Brunstein, 2010) spezifiziert Kuhl (2001; 2013) neben dieser affektbegründeten Differenzierung der klassischen Affiliations- und Intimitätsorientierung eine weitere Ebene auf Basis von gehemmtem negativem Affekt (vgl. A3 in *Tabelle 1*), die die Basis für Wachstum und Weiterentwicklung durch einen konstruktiven Umgang mit (im Falle des Anschlussmotivs) Zurückweisung und der Überwindung von Schwierigkeiten in Beziehungen darstellt.

Tabelle 1 Mögliche Motivumsetzungsstile des Anschlussmotivs laut PSI-Theorie

Modus	Motivkern	Zentraler Motivinhalt	Inhaltsbeispiel	Assoziierter Affekt ^(a)	Orientierung
A1	Begegnung (<i>intimacy</i>)	Freudig-intuitiver Austausch; Erlebnis warmer, dyadischer Beziehungen	Inniger persönlicher Kontakt, gegenseitiges Vertrauen und Verständnis	A +/A(-)	Handlung – intuitiv
A2	Sozialer Kontakt	Spaß mit anderen; <i>sociability</i>	Gemeinsame Erlebnisse, Unterhaltung, gute Stimmung, Anziehung	A(+)/A+	Handlung – aufsuchend
A3	Versöhnung	Aktive relationale Problem-bewältigung; Beziehungen wiederherstellen	Konstruktives Überwinden von Verlust oder Zurückweisung, Verständnis für Schwäche und Leid	A (-)	Handlung – aktives Coping
A4	Nähe aufrecht-erhalten (<i>affiliation</i>)	Aktive Vermeidung negativer Beziehungserfahrungen	Geborgenheit, Nähe, Sicherheit finden, Beziehung kontrollieren (z. B. Konfliktvermeidung, Eifersucht)	A -	Handlung – aktive Vermeidung
A5	Alleinsein	Beziehungsverlust ohne aktive Bewältigungsversuche	Sich einsam, alleine, missverstanden, verlassen, zurückgewiesen fühlen	A-/A(+)	Lage – passive Vermeidung

Anmerkungen: ^(a) A+ = manifester positiver Affekt; A(+) herabregulierter positiver Affekt; A - = manifester negativer Affekt; A (-) = herabregulierter negativer Affekt; Quellen: Hofmann (2020), Kuhl (2001; 2013), Siwek-Marcon (2019)

Der Persönlichkeitszug Extraversion findet im impliziten Bereich der Persönlichkeit demnach starke Entsprechung in der Umsetzung des Anschlussmotivs im positiven Affekt (Umsetzungsmodi 1 und 2 des PSI-theoretischen Rahmenmodells). Dafür spricht aus meiner Sicht insbesondere die für implizite Motive und Persönlichkeitsfaktoren im Sinne des Fünf-Faktoren-Modells sehr ähnlich spezifizierte Genese als biologisch angelegte und durch Lernerfahrungen verstärkte Grundorientierung, die ein aufsuchendes Verhalten in sozialen Situationen bedingt (für detailliertere Zusammenfassungen zur Genese der Extraversion als Persönlichkeitszug im Fünf-Faktoren-Modell vgl. McCrae & Costa, 2008; zur Motivgenese vgl. Siwek-Marcon, 2019 in Anlehnung an Scheffer, 2005). Auf der anderen Seite handelt es sich bei Extraversion im Sinne des Fünf-Faktoren-Modells um einen dem Bewusstsein zugänglichen Persönlichkeitszug, der standardmäßig über Selbstbeurteilungsfragebögen erhoben wird (Lukaszewski, 2020; McCrae & Costa, 2008), was auch auf eine Entsprechung im Bereich des expliziten Anschlussmotivs hindeuten würde (vgl. auch Lang, Ewen, Zettler & Hülshager, 2012). Daher soll im vorliegenden Beitrag sowohl die Rolle der (positiven) Affektsteuerung im impliziten Anschlussbereich als auch jene der expliziten Anschlussorientierung von Lehrpersonen im Zusammenhang mit deren Effektivität in verschiedenen Bereichen des Unterrichts exploriert werden.

3 Empirische Erkundung des Zusammenhangs impliziter und expliziter Anschlussorientierung mit Variablen der Lehrer*inneneffektivität

Bei Betrachtung der in *Tabelle 1* spezifizierten Umsetzungsstile des Anschlussmotivs wird deutlich, dass aus PSI-theoretischer Perspektive nicht nur die Persönlichkeitsorientierung der Lehrpersönlichkeit per se, sondern insbesondere auch die *affektive Umsetzungsqualität* persönlicher Stile ausschlaggebend für deren situative Adaptivität und Angemessenheit im Umgang mit sich selbst und anderen ist. Den in der Einleitung zitierten Vorbefunden folgend (z. B. Mayr, 2010, 2012, 2014; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020) wäre anzunehmen, dass sich implizit stark extrovertierte Lehrpersonen (also all jene, die ihre (hohe) Anschlussmotivation insbesondere über die Modi 1 und 2 umsetzen) aufgrund ihrer ausgeprägten Steuerung durch positiven Affekt insbesondere in der Selbstwahrnehmung als sehr kompetent und erfolgreich einschätzen. Nachdem belastbare Vorbefunde zu objektiv höherem beruflichem Erfolg von Lehrpersonen entweder (noch) nicht vorliegen (vgl. Mayr, 2012; Neubauer et al., 2017) oder widersprüchlich sind (vgl. z. B. Kell, 2019; Klassen & Tze, 2014),

untersucht die vorliegende Studie sowohl die Selbsteinschätzung stark extrovertierter Lehrpersonen (im Sinne der PSI-Theorie) im Hinblick auf zwei konkrete Zielvariablen des Unterrichts als auch die Fremdeinschätzung durch ihre Schüler*innen.

Folgende Fragestellungen werden im Detail untersucht:

- Inwieweit lassen sich Vorbefunde zum Zusammenhang zwischen hoher Extraversion bei Lehrpersonen und deren Effektivität im Unterricht sowie deren Wohlbefinden replizieren oder nicht replizieren, wenn sowohl implizite als auch explizite Extraversion als Prädiktoren herangezogen werden? Lassen sich hier für implizite und explizite Anteile der Persönlichkeit Unterschiede ausmachen?
- Inwieweit ergeben sich Unterschiede in der Einschätzung der Effektivität stark extrovertierter Lehrpersonen zwischen Lehrpersonenselbst- und Schüler*innenfremdsicht im Hinblick auf deren Effektivität im Unterricht?

Die Effektivität der Lehrpersonen wird in der vorliegenden Studie über zwei Outcome-Variablen operationalisiert, die in den vergangenen Jahren in der internationalen Literatur immer mehr an Bedeutung gewonnen haben: Kompetenz der Klassenführung einerseits sowie Herstellung und Erhaltung einer qualitativvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden andererseits. Als dritte Outcome-Variable wird das subjektive Belastungserleben der teilnehmenden Lehrpersonen als gesundheitsbezogener Indikator (vgl. Cramer & Binder, 2015) herangezogen.

3.1 Klassenführung

Klassenführung wird nach Evertson und Weinstein (2006, S. 4) verstanden als „*actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning*“. Klassenführung gilt als zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht (Helmke, 2017). Ihr werden empirisch Effekte auf so prominente Variablen wie Schüler*innenleistung (metaanalytisch $d = .52$, Marzano, 2003 nach Hattie, 2009), Lernbereitschaft und Verhalten der Schüler*innen im Unterricht (Pas, Cash, O'Brennan, Debnam & Bradshaw, 2015), Einstellungen zu Hausaufgaben und Lernen (Romi, Lewis, Roache & Riley, 2011) oder Lernklima (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006) attestiert, was sie als Erfolgskriterium für Lehrer*innenhandeln auch für die vorliegende Studie prädestiniert. Während Klassenführung in deutschsprachigen Kompetenzmodellen von Lehrpersonen häufig mit Maximierung der Lernzeit und/oder stark strukturierendem Unterrichtshandeln gleichgesetzt wird (vgl. z. B. Kunter, Baumert

& Blum, 2015), vertritt die internationale Forschung einen breiteren Zugang, der von erweiterten ökologischen Ansätzen nach Doyle (2006) bis hin zu inter-personalen Modellen (Bear, 2015; Emmer & Sabornie, 2015; Wubbels et al., 2015) reicht, die auch für die vorliegende Studie leitend waren. Für die Operationalisierung wurde dementsprechend auf das von Piwowar (2013; 2014) vorgelegte Instrumentarium KODEK (Kompetenzen des Klassenmanagements) zurückgegriffen. Dieses Likert-skalierte Instrumentarium berücksichtigt in insgesamt 10 Subskalen sowohl die effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit (time on task) als auch Aspekte des Managements der Instruktion, des Umgangs mit Schüler*innenverhalten und der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (Piwowar, 2014). Im Detail werden folgende Subkomponenten von Klassenführungs-kompetenz unterschieden (vgl. auch Bear, 2015; Doyle, 2006; Wubbels, 2011; Wubbels et al., 2015 sowie Piwowar, 2013, 2014 für erweiterte Darstellungen der Subkonstrukte, ihrer konstituierenden Komponenten sowie deren theoretischer Herleitung und empirischer Validierung):

Störungsfreiheit bezeichnet einerseits den Anteil echter Lernzeit (time on task), andererseits die Abwesenheit von Störungen und Verzögerungen im Unterricht durch Schüler*innen oder die Lehrperson.

Regelarbeit wird verstanden als klare Kommunikation von Erwartungen in Bezug auf Schüler*innenverhalten und -beteiligung, die konsequente Umsetzung und Verfolgung der kommunizierten Regeln im Unterricht sowie entsprechendes Modellverhalten der Lehrperson selbst mit dem Ziel, eine – letztlich – interne Verhaltenssteuerung der Schüler*innen herbeizuführen.

Störungsintervention bezeichnet die situationsadäquate, zeitlich kongruente und auf die kommunizierten Verhaltensregeln abgestimmte, stimmige Reaktion auf auftretende Störungen, die unter anderem die Aufrechterhaltung von Unterrichtsfluss und die Bewahrung einer positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sicherstellt.

Monitoring subsumiert Kouninsche (2006) Konzepte der Überlappung und „withitness“, also eine gleichzeitige Aufmerksamkeit auf mehrere in der Klasse ablaufende Prozesse und Vigilanz in Bezug auf Schüler*innenaktivitäten; das kann unter anderem durch gezielte Bewegung im Raum und nonverbale Gesten umgesetzt werden kann.

Prozeduren und Fluss beschreiben die Einführung und Anwendung automatisierter Übergänge und Rituale zur Maximierung von Lernzeit und Unterrichtsfluss sowie die Schaffung und Aufrechterhaltung von Momentum (Kounin, 2006) im Unterricht.

Gruppenfokus bezeichnet die konstante Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die gesamte Lerngruppe sowie Maßnahmen zur breiten Aktivierung und Einbindung aller Schüler*innen in den Unterricht und das aktive Lernen.

Zeitmanagement zielt auf die effiziente und effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, etwa über Pünktlichkeit, realistische Vorab-Planung des Unterrichtsablaufs, Flexibilität im Verlauf oder die Verhinderung von „Stehphasen“.

Klarheit und Struktur beziehen sich auf die Fähigkeit der Lehrperson, den roten Faden des Unterrichts deutlich zu machen und beizubehalten, unmissverständliche Arbeitsaufträge zu formulieren und einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, in dem konzentriertes Lernen stattfinden kann.

Neben diesen verhaltens- und instruktionsbezogenen Aspekten von Klassenführung wird auch der Beziehungsaspekt als Basis erfolgreichen Lernens und konstruktiven Miteinanders von Piowar (2013, 2014) explizit miteinbezogen und über zwei Skalen abgebildet. *Arbeitsbündnis* bezeichnet hier die Stärke, Richtung und Ausprägung von Bekennung (*commitment*) durch Lehrperson und Schüler*innen zu gemeinsamen Zielen und Inhalten des Unterrichts sowie die Schaffung und Aufrechterhaltung einer positiven Grund- und Arbeitshaltung gegenüber Lernen und Unterricht im Spannungsfeld zwischen Strukturgebung einerseits und wertschätzender Beziehung andererseits (vgl. auch Siwek-Marcon, 2019, 2021). Schließlich werden unter dem Kompetenzbereich *Lösung von Schülerkonflikten* (sic) jene Kompetenzen der Lehrperson subsumiert, die zur Schlichtung und fairen Beilegung von Streitigkeiten zwischen Schüler*innen und damit zu einem produktiven Lern- und Klassenklima beitragen. Neben direkter Konfliktlösung unter Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses schließt dies auch Fähigkeiten wie Empathie, Modellverhalten in sozialen Interaktionssituationen und effektive Interventionen (etwa Gesprächsführungskompetenz) außerhalb des Unterrichts mit ein.

Das Instrumentarium stellt separate, empirisch validierte Fragebögen für Lehrpersonen, Schüler*innen und Beobachter*innen mit Fokus auf die Sekundarstufe zur Verfügung, sodass durch seinen Einsatz neben den inhaltlichen auch die methodischen Anliegen der vorliegenden Studie (Triangulation von Selbst- und Fremdwahrnehmung) abgebildet werden konnten. Details zum Instrument und dessen psychometrischen Kennwerten sowie Beispielitems können *Anhang 1* entnommen werden.

3.2 Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen

Neben der Klassenführung bietet sich die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und ihren Schüler*innen als wichtige Outcome-Variable im Zusammenhang mit dem Berufserfolg stark extrovertierter Lehrpersonen schon deshalb an, weil die empirische Forschung einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen suggeriert; so schreiben sich extrovertierte Lehrpersonen etwa konsistent hohe soziale Kompetenz und gute Beziehungen zu ihren Schüler*innen zu (vgl. etwa Klassen & Tze, 2014; Mayr, 2012; 2014; Neubauer et al., 2017). Doch auch abseits der Persönlichkeitsforschung ist die Bedeutung einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden spätestens seit der Metaanalyse von Cornelius-White (2007), die ihr einen mittleren Effekt von $d = .72$ auf die Schüler*innenleistung attestierte, unumstritten. Die Beziehungsqualität wird dabei in der internationalen Literatur häufig über die aus der Rogers'schen Tradition etablierten Grunddimensionen *Wärme*, *Authentizität* und *Wertschätzung* ausgedrückt, die für den Schulkontext teilweise adaptiert und weiterentwickelt wurden (für einen Überblick vgl. Cornelius-White, 2007; Pianta, 2006; Schweer, 2016; Siwek-Marcon, 2019). Für die Operationalisierung in der vorliegenden Studie wurde auf ein Instrument von Kemna (2012) zurückgegriffen, das in 18 Likert-skalierten Items die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden über die Subkomponenten *Vertrauen*, *gegenseitige Wertschätzung* und *positive Emotionen* abbildet. Mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .94$ und einer umfassenden empirischen Absicherung erfüllt auch diese Skala hohe psychometrische Ansprüche; doch erhebt sie nur eine eindimensionale Sicht (hier: jene der Schüler*innen) auf ein Konstrukt, das im Kern durch seine Dyadik konstituiert und bestimmt wird (vgl. auch Cornelius-White, 2007; Pianta, 2006). Auf Basis dieser Überlegungen und um die intendierte triangulative Herangehensweise konsequent umsetzen zu können, wurde von der Autorin eine im Wortlaut nur geringfügig adaptierte, parallele Version der Schüler*innenskala für Lehrpersonen entwickelt, die eine Einschätzung der Beziehungsqualität der Lehrperson mit ihrer Klasse ermöglicht. Beispielitems und Skalenkennwerte sind in *Anhang 1* abgebildet.

3.3 Implizite und explizite Anschlussmotivation von Lehrpersonen

Julius Kuhl (2001; 2013) stellt für die Messung impliziter Orientierungen und Umsetzungsmodi in der Tradition der impliziten Motivforschung (vgl. McClelland, Koestner & Weinberger, 1989; Schultheiss & Brunstein, 2010) ein operantes Verfahren (Operanter Multi-Motiv-Test, OMT) zur Verfügung, das in Aufbau und Interpretation seinem in *Tabelle 1* dargelegten Rahmenmodell folgt. Über

15 uneindeutige Bilder werden implizite Orientierungen der Proband*innen aktiviert (Beispielbild vgl. *Anhang 1*), Auswertung und Kodierung erfolgen nach einem von Kuhl (2013) explizierten Schlüssel. Das Verfahren ist breit validiert (vgl. z. B. Schüler, Brandstätter, Wegner & Baumann, 2015), und auch für die vorliegende Studie konnte mit $ICC = .86$ eine hohe Interrater-Reliabilität konstatiert werden (vgl. *Anhang 1* sowie im Detail Siwek-Marcon, 2019, S. 192 ff.).

Für die Messung der expliziten Anschlussmotivation wurde auf eine modifizierte Version des Motiv-Umsetzungs-Tests (MUT) nach Kuhl & Scheffer (2012) zurückgegriffen. Insgesamt neun Items wurden nach PSI-theoretischen Grundsätzen unter Leitung der Autorin für eine Selbstbeurteilung der teilnehmenden Lehrpersonen hinsichtlich ihrer expliziten Anschlussorientierung neu beziehungsweise umformuliert; für die daraus resultierende Skala (Neubezeichnung Motiv-Umsetzungs-Dominanzskala; MUT-D; Siwek-Marcon, Gysel & Hofmann, 2017) konnte ein Reliabilitätswert von $\alpha = .82$ nachgewiesen werden (vgl. *Anhang 1* für Kennwerte und Beispielitems sowie zur Konstruktion der Skala Siwek-Marcon, 2019).

3.4 Belastungserleben von Lehrpersonen

Nachdem der Forschungsstand (vgl. u. a. Cramer & Binder, 2015; Kell, 2019) auf ein höheres Wohlbefinden und geringere Belastungswerte bei stark extrovertierten Lehrpersonen hindeutet, wurde das subjektive inner- und außerschulische Belastungserleben auch in der vorliegenden Studie miterhoben. Zum Einsatz kamen hierfür eine für den Schulkontext modifizierte Version der Subskala „emotionale Erschöpfung“ (Original aus dem MBI von Maslach, Jackson & Leitner, deutsch für den Schulkontext nach Bach, 2016) sowie zwei Subskalen zum außerschulischen Stresserleben aus dem Selbststeuerungsinventar von Fröhlich und Kuhl (SSI-K; 2002). Beispielitems und Skalenkennwerte können *Anhang 1* entnommen werden.

3.5 Studiendesign und Stichprobe

Die empirische Prüfung der Fragestellung erfolgte im Rahmen einer größer angelegten Studie („Beratungsprojekt zur Klassenführung“; Siwek-Marcon, 2019), die zwischen 2017 und 2019 an 60 Klassen österreichischer Schulen aus dem Sekundarbereich den Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Motiven von Lehrpersonen mit ihrer Kompetenz bei der Klassenführung und der Beziehungsqualität zu ihren Schüler*innen in Form eines quasi-experimentellen Ex-post-Designs untersuchte.¹ *Abbildung 1* veranschaulicht das für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung relevante Studiendesign mit den verwendeten Instrumenten.

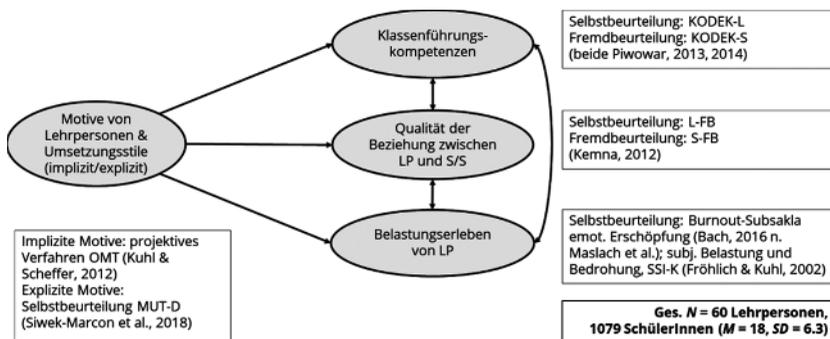


Abbildung 1 Untersuchungsdesign zum Zusammenhang zwischen Extraversion und Effektivität von Lehrpersonen mit Datenquellen

Wie aus *Abbildung 1* ersichtlich, wurden für die vorliegende Studie den Selbsteinschätzungen von $N = 60$ Lehrpersonen zu ihren Klassenführungs-kompetenzen und der Beziehungsqualität Fremdeinschätzungen ihrer $N = 1\,079$ Schüler*innen triangulativ gegenübergestellt; zusätzlich bearbeiteten die Lehrpersonen die Instrumente OMT und MUT-D zur Messung ihrer impliziten und expliziten Orientierungen in Bezug auf Anschluss und sozialen Kontakt sowie Skalen zum allgemeinen Stresserleben und zum subjektiven Belastungserleben (vgl. *Anhang 1*).

¹ Für eine genaue Beschreibung der Stichprobe siehe Siwek-Marcon (2019), S. 188.

4 Ergebnisse

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde das Verarbeitungsprogramm SPSS (Version 25) herangezogen. Psychometrische Kennwerte der verwendeten Skalen sind in *Anhang 1* aufgeführt; für die Fragestellung relevante Berechnungen und Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt. Aufgrund des Ordinalniveaus der verwendeten Variablen und des zusätzlichen Umstands, dass die Daten nur auf etwa der Hälfte aller Subskalen zu Klassenführung und Beziehungsqualität normalverteilt waren, wurde in der Analyse der Daten ausschließlich auf nonparametrische Verfahren und Kennwerte zurückgegriffen.

Tabelle 2 veranschaulicht deskriptive Ergebnisse und Skalenkorrelationen für die gesamte Stichprobe. Es zeigen sich hier über alle teilnehmenden Lehrpersonen tendenziell hohe Klassenführungskompetenzen, sehr gute mittlere Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sowie ein geringes Belastungserleben der Lehrpersonen. Die korrelativen Analysen verdeutlichen mittlere bis hohe Zusammenhänge zwischen einzelnen Klassenführungskompetenzen, was darauf hindeutet, dass insbesondere verhaltenssteuernde Kompetenzen gleichzeitig auch hohe instruktionsbezogene Kompetenzen bedeuten und umgekehrt. In Bezug auf Beziehungsvariablen zeigt sich durch die in *Tabelle 2* dargestellten Ergebnisse ein besonders eindrucksvoller Zusammenhang zwischen der Qualität des Arbeitsbündnisses und der Störungsfreiheit des Unterrichts sowie einiger anderer Klassenführungskompetenzen der Lehrperson, die insbesondere die Verhaltenssteuerung von Schüler*innen mit positiven Mitteln betreffen, auf die an anderer Stelle (vgl. Siwek-Marcon, 2019, 2021) ausführlicher eingegangen wird. Bei den Belastungsvariablen (Variablen 12 bis 14 in *Tabelle 2*) zeigen sich korrelativ kaum Zusammenhänge mit der Klassenführung, allerdings ergibt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen inner- und außerschulischer Belastung der Lehrpersonen; demnach fühlen sich all jene Lehrpersonen, die geringe bis gar keine arbeitsbezogene Erschöpfung verspüren, tendenziell auch außerhalb der Schule unbelastet und sorgenfrei.

Tabelle 2 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen (Spearman's Rho) über die Zielvariablen Klassenführung, Beziehungsgüte und Belastungserleben

	MD	Range	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Störungsfreiheit	3.28	1.83	—												
2. Regelarbeit	3.50	2.13	.61**	—											
3. Gruppenfokus	3.42	1.42	.56**	.55**	—										
4. Reaktion auf Störungen	3.33	1.83	.63**	.72**	.66**	—									
5. Monitoring	3.25	1.75	.48**	.58**	.70**	.61**	—								
6. Fluss & Prozeduren	3.31	1.58	.51**	.47**	.29*	.57**	.44**	—							
7. Zeitmanagement	3.33	1.25	.35**	.40**	.46**	.48**	.38**	.61**	—						
8. Struktur	3.42	1.17	.39**	.38**	.35**	.44**	.40**	.57**	.57**	—					
9. Arbeitsbündnis	3.55	1.33	.51**	.44**	.53**	.50**	.27*	.21	.37**	.27*	—				
10. Konfliktlösung	3.50	2.00	.14	.25*	.07	.23	-.08	.02	-.01	.06	.36**	—			
11. L-S-Beziehung	3.67	1.24	.13	.32*	.27*	.33**	.25	.02	.36**	.20	.54**	.45**	—		
12. emot.Erschöpfung	1.67	1.56	.04	.12	-.24	-.06	-.04	-.03	-.08	-.04	-.03	-.06	.09	—	
13. Belastung	0.25	3.00	-.01	.17	-.03	.10	.04	.16	.06	.16	.02	-.01	.01	.62**	—
14. Bedrohung	0.25	2.25	-.03	.17	-.01	.11	.03	.07	-.02	.14	.02	.07	.06	.45**	.82

Anmerkungen: N = 60; Skalierungen: Variablen 1 bis 12: 1 = sehr niedrige Ausprägung bis 4 = sehr hohe Ausprägung; Variablen 13 bis 14: 0 = sehr niedrige Ausprägung bis 3 = sehr hohe Ausprägung; * p ≤ .05; ** p ≤ .01 (beide zweiseitig).

Aufbauend auf dieser Datenausgangslage werden in einem zweiten Schritt Unterschiede in den Zielvariablen nach der Stärke der Extraversion der teilnehmenden Lehrpersonen untersucht. Hierfür werden die Ergebnisse jener Lehrpersonen, die im Sinne der PSI-theoretischen Konzeption von Extraversion (vgl. *Tabelle 1*) eine überdurchschnittlich hohe Umsetzung im positiven Affektbereich des Anschlussmotivs aufweisen (Modi A1 und A2 im obersten Quartil der Stichprobe) und/oder eine sehr hohe Selbsteinschätzung ihrer Extraversion im expliziten Bereich berichteten, jenen Lehrpersonen mit weniger deutlichen Ausprägungen gegenübergestellt. Zusätzlich wurde im Sinne der Überprüfung der Fragestellung, ob sich Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im Hinblick auf die Zielvariablen abhängig von der Ausprägung der Extraversion finden lassen, nach Wahrnehmungsquellen differenziert. *Tabelle 3* zeigt dementsprechende korrelative Beziehungen, während Ergebnisse zu inferenzstatistischen Analysen in *Tabelle 4* dargestellt werden. Aus Platzgründen werden in beiden Fällen nur jene Effektivitätsbereiche von Lehrpersonen herangezogen, für die die Analysen signifikante Zusammenhänge zeigten. Die in *Tabelle 3* dargestellten korrelativen Zusammenhänge weisen bereits einige bemerkenswerte Tendenzen auf. Im impliziten Bereich wird zunächst erkennbar, dass stark implizit extrovertierte Lehrpersonen im Vergleich zu weniger deutlichen extrovertierten Orientierungen tendenzielle Schwächen in mehreren Bereichen der Klassenführung wie auch Aspekten der Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen aufweisen – überraschend, wenn man bedenkt, dass dies Lehrpersonen sind, die nicht nur hoch anschlussmotiviert sind, sondern diese Anschlussmotivation auch noch affektiv positiv umsetzen.¹

¹ Eine Prüfung der Gesamtzusammenhänge zwischen hoher Anschlussmotivation generell sowie deren affektiv negativer Umsetzung (aus Platzgründen hier nicht berichtet) erbrachte keine signifikanten Zusammenhänge mit den Zielvariablen – alle $p \geq .05$ –, was dafür spricht, dass die beobachteten Tendenzen und signifikanten Zusammenhänge tatsächlich ausschließlich bei Umsetzung des Anschlussmotivs über positiven Affekt auftreten; für nähere Ausführungen hierzu vgl. Siwek-Marcon, 2019, S. 238 ff.

Tabelle 3 Korrelative Beziehungen (Spearman's Rho) zwischen verschiedenen hohen Ausprägungen impliziter und expliziter Extraversion und ausgewählten Zielvariablen

	Regel- arbeit	Reaktion auf Stö- rungen	Moni- toring	Fluss	Arbeits- bündnis	Konflikt- lösung	L-S-Bez.	Stress	Belastung	Bedrohung
Extraversion im- plizit hoch	L	-.22	-.17	.02	-.08	.04	-.30*	-.17	-.34**	-.30*
	S	-.17	-.25*	-.06	-.05	-.01	-.10	.01	n/a	n/a
Extraversion im- plizit niedrig	L	.27*	.16	-.22	.05	.01	.37**	.13	-.06	.19
	S	.21	.25*	.11	.13	.05	.17	.15	n/a	n/a
Extraversion ex- plizit hoch	L	.29*	-.06	-.18	-.17	.30*	.39**	.35**	-.05	-.12
	S	.23	.16	.04	-.15	.07	.04	.11	n/a	n/a
Extraversion ex- plizit niedrig	L	.20	-.01	-.08	-.03	.28*	.34**	.42**	-.04	-.09
	S	.30*	.16	.16	-.15	.01	.29*	.17	n/a	n/a

Anmerkungen: L = Selbsteinschätzung Lehrpersonen; S = Fremdeinschätzungen durch Schüler*innen; Extraversion implizit hoch = A1+A2 letztes Stichprobenquartil (> 2 Codierungen), n = 10; Extraversion implizit niedrig = A1 + A2 Stichprobenquartil 1-3 (≤ 2 Codierungen), n = 50; Extraversion explizit hoch = letztes Stichprobenquartil MUT-D Anschluss (≥ 3.5), n = 17; Extraversion explizit niedrig = Stichprobenquartil 1-3 MUT-D Anschluss (< 3.5), n = 43; * p ≤ .05; ** p ≤ .01 (beide zweiseitig)

Besonders auffällig sind hier die Einschätzungen zur adäquaten Reaktion auf Störungen – diesbezüglich schätzen die Schüler*innen hoch extrovertierte Lehrpersonen als signifikant weniger kompetent ein als Lehrpersonen mit anderer motivationaler Orientierung – sowie zur Kompetenz, Konflikte zwischen Schüler*innen konstruktiv zu lösen, die von allen Beteiligten als niedriger bei Lehrpersonen mit hoher impliziter Extraversion eingeschätzt wird als bei ihren Kolleg*innen mit anderer Orientierung.

Gleichzeitig zeigt sich eine – relevante Vorbefunde untermauernde – Tendenz zu einem protektiven Zusammenhang zwischen hoher (impliziter) Extraversion und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrpersonen (vgl. Werte zum Stresserleben, Belastung und empfundener Bedrohung in *Tabelle 3*).

In teilweise erstaunlichem Kontrast zu den impliziten Einschätzungen sind die Ergebnisse bei stark extrovertierten Lehrpersonen im expliziten Bereich: Obwohl auch hier in manchen Bereichen der Klassenführung (wenn auch statistisch wenig signifikante) tendenzielle Schwächen sichtbar werden (beispielsweise in verringertem Unterrichtsfluss), zeigen die Ergebnisse hier vor allem eine deutliche Überschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Beziehungsfähigkeiten im Vergleich zu ihren Schüler*innen. In allen Beziehungsvariablen (Beziehungsqualität, Konfliktlösung, Stärke des Arbeitsbündnisses mit den Schüler*innen; vgl. *Tabellen 3 und 4*) finden sich signifikant erhöhte Selbstzuschreibungen der Lehrpersonen, die sich in der Schüler*innenwahrnehmung so alle nicht widerspiegeln; wiederum attestieren die Schüler*innen Lehrpersonen, die weniger extrovertiert sind, sogar bessere Fähigkeiten zur Konfliktlösung. Dagegen zeigt sich, dass explizit hohe Extraversion nicht mit höherem Wohlbefinden assoziiert ist (im impliziten Bereich dagegen schon) und dass explizit extrovertierte Lehrpersonen tendenziell auch Stärken in manchen Bereichen der Klassenführung aufweisen, die sich im impliziten Bereich nicht fanden, wie etwa in der Arbeit mit Regeln und Erwartungen (vgl. *Tabellen 3 und 4*). Die beschriebenen Tendenzen wurden in einem zweiten Schritt inferenzstatistisch mittels Gruppenvergleichen (U-Tests nach Mann-Whitney) überprüft. *Tabelle 4* veranschaulicht die Ergebnisse dieser Analysen.

Es zeigen sich, wie in *Tabelle 4* veranschaulicht, auch in den inferenzstatistischen Analysen Unterschiede im Hinblick auf die Umsetzung eines extrovertierten Stils (implizit versus explizit) sowie zwischen den Wahrnehmungsebenen. Während die in *Tabelle 3* ausgewiesenen Zusammenhänge in den Gruppenvergleichen über die Kompetenzbereiche Regelarbeit und adäquate Reaktion auf Störungen nicht mehr signifikant ausfielen (alle $p \geq .05$; Kennwerte aus Platzgründen hier nicht berichtet), bestätigten sich für die Klassenführungsbereiche des Monitorings sowie des Unterrichtsflusses signifikante Unterschiede

zuungunsten extrovertierter Lehrpersonen; während die Tendenzen im impliziten Bereich nicht signifikant ausfielen, zeigte sich in der Gesamtwahrnehmung stark extrovertierter Lehrpersonen im expliziten Bereich eine leichte Schwäche gegenüber Lehrpersonen mit anderen expliziten Orientierungen. Noch eindrücklicher bestätigten sich die korrelativen Tendenzen für den Bereich der Beziehungsqualität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wo für das Arbeitsbündnis und die Fähigkeit zur Konfliktlösung signifikante Defizite stark extrovertierter Lehrpersonen für den impliziten Bereich ausgewiesen werden (vgl. *Tabelle 4*). In der Analyse der expliziten Orientierungen bestätigte sich die große Bedeutung der Wahrnehmungsquelle: Während sich extrovertierte Lehrpersonen über alle Beziehungsbereiche hinweg als signifikant kompetenter in ihrer Beziehungsgestaltung bewerteten, war dieser Effekt in der Schüler*innenwahrnehmung *nicht* wiederzufinden. Im Folgenden werden diese Befunde diskutiert und in den aktuellen Forschungsstand zur Rolle von Extraversion bei Lehrpersonen eingeordnet.

Tabelle 4 Hohe implizite und explizite Anschlussorientierungen von Lehrpersonen im Vergleich der Wahrnehmungsquelle und ausgewählte Zielvariablen

Kompetenzbereich	Gruppenmediane implizite E hoch (n = 10) vs. Andere			r^{2im} p^I	Gruppenmediane explizite E hoch (n = 17) vs. Andere		
	$U_{impl.}$	$p_{impl.}$			$U_{expl.}$	$p_{expl.}$	r^{2expl}
<i>Monitoring</i>							
Gesamt	3.17 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.17 vs. 3.33	$U = 247.5$	.074 .23
LP	3.75 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.25 vs. 3.50	$U = n.s.$	$> .05$ –
S/S	3.00 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.25 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$ –
<i>Unterrichtsfloss</i>							
Gesamt	3.35 vs. 3.29	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.14 vs. 3.33	$U = 241.5$	.042 .26
LP	3.33 vs. 3.67	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.33 vs. 3.67	$U = n.s.$	$> .05$ –
S/S	3.00 vs. 3.00	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.00 vs. 3.00	$U = n.s.$	$> .05$ –
<i>Arbeitsbündnis</i>							
Gesamt	3.37 vs. 3.57	$U = 139.5$	.028	.28	3.65 vs. 3.55	$U = n.s.$	$> .05$ –
LP	3.50 vs. 3.50	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.75 vs. 3.50	$U = 468.0$	.084 .22
S/S	3.35 vs. 3.52	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.40 vs. 3.50	$U = n.s.$	$> .05$ –
<i>Konfliktlösung</i>							
Gesamt	3.06 vs. 3.50	$U = 106.5$	.004	.37	3.56 vs. 3.42	$U = 541.5$	.004 .37
LP	3.00 vs. 4.00	$U = 118.0$	.004	.37	4.00 vs. 3.67	$U = 488.0$	.027 .28
S/S	3.00 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.50 vs. 3.25	$U = n.s.$	$> .05$ –
<i>L-S-Beziehung</i>							
Gesamt	3.56 vs. 3.69	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.75 vs. 3.62	$U = 472.5$	0.079 0.23
LP	3.69 vs. 3.78	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.94 vs. 3.72	$U = 530.0$	0.007 0.35
S/S	3.48 vs. 3.61	$U = n.s.$	$> .05$	–	3.67 vs. 3.55	$U = n.s.$	$> .05$ –

Anmerkungen: U-Werte bezeichnen Ergebnisse von Gruppenvergleichen mittels Mann-Whitney-U Tests (Likert-Skala 1 bis 4, wobei 4 die höchste Merkmalsausprägung bzw. volle Zustimmung ausdrückt); das Effektstärkenmaß r^2 wurde folgend der Empfehlung von Fritz, Morris & Richler (2012) zur Ermittlung der Größe des Unterschieds zwischen zwei Medianen als Determinationskoeffizient $r^2 = Z - \text{Wert aus Mann-Whitney-Tests}/\text{Wurzel aus } N$ berechnet; hier gelten Werte unter 0.3 als kleiner Effekt, zwischen 0.3 und 0.5 als mittlere und Werte größer als 0.5 als starke Effekte.

5 Diskussion der Ergebnisse und ihrer Implikationen

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, die Rolle von Extraversion bei der Effektivität von Lehrpersonen mittels Einbeziehung sowohl impliziter als auch expliziter Komponenten sowie unterschiedlicher Wahrnehmungsquellen zu klären. Dies erschien notwendig, da die bisherige Befundlage hierzu uneinheitlich ist (vgl. Kell, 2019; Klassen et al., 2018; Klassen & Tze, 2014) und sich häufig auf Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen stützt (vgl. Kim et al., 2018; Mayr, 2010, 2012, 2014; Neubauer et al., 2017); außerdem wird in der einschlägigen Literatur der Ruf nach differenzierter Konzeption und Methodik im Zusammenhang mit Persönlichkeitsvariablen wie Extraversion immer lauter (vgl. Kell, 2019; Klassen et al., 2018).

Die Erreichung der genannten Ziele strebte der vorliegende Beitrag über eine Differenzierung des Konstrukts der Extraversion einerseits und methodische Multiperspektivität andererseits bezogen auf einige zentrale Zielvariablen des Unterrichts und der Effektivität von Lehrpersonen (Klassenführungskompetenz, Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Belastungserleben von Lehrpersonen) an. Diese Herangehensweise erwies sich für die vorliegende Fragestellung tatsächlich als gewinnbringend: So zeigen die Ergebnisse zwar, dass implizite, mit Extraversion assoziierte Persönlichkeitszüge – wie in der Forschung bereits bekannt – eine protektive Funktion im Hinblick auf die Gesundheit von Lehrpersonen zu haben scheinen (vgl. Cramer & Binder, 2015; Kell, 2019; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020). Gerade aber in der Wahrnehmung der Schüler*innen wird evident, dass in Bereichen, in denen die Beziehungsfähigkeit der Lehrperson eine zentrale Rolle spielt, wie etwa bei der Lösung von Konflikten, solche Persönlichkeitsorientierungen mitunter ein Hindernis statt einer Stärke sein können. So zeigen die Ergebnisse vor allem bei implizit stark extrovertierten Lehrpersonen deutlich niedrigere Werte im Bereich des Arbeitsbündnisses mit den Schüler*innen und der Kompetenz zur Konfliktlösung. Und auch in der gruppenbezogenen Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses, beim Monitoring aller Schüler*innen oder einer als adäquat empfundenen Reaktion auf Störungen des Unterrichts – Bereiche der Klassenführung, für die eine hohe Anschlussorientierung auf den ersten Blick begünstigend wirken sollte –, scheinen stark extrovertierte Lehrpersonen eher Schwierigkeiten als Vorteile zu haben. Eine mögliche Erklärung für diese Befunde aus PSI-theoretischer Perspektive wäre, dass Lehrpersonen, die ihr Bedürfnis nach Anschluss über positiven Affekt umsetzen, eher assimilativ als akkomodativ (im Sinne Piagets) agieren und dadurch in Situationen an ihre Grenzen stoßen, die mit einem solchen positiven Affekt inkongruent sind, wie etwa Störungen des Unterrichts oder Konfliktsituationen.

Als besonders eindrucksvoll können sicherlich auch die starken Diskrepanzen zwischen Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen und Fremdwahrnehmung ihrer Schüler*innen gelten, die einerseits einen deutlichen Bias in der Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen suggerieren (vgl. auch Kell, 2019; Kim et al., 2014) und andererseits die Wichtigkeit mehrperspektivischer Wahrnehmung in der Messung und Bewertung von Unterricht und Effektivität von Lehrpersonen unterstreichen (vgl. Kell, 2019; Kim et al., 2014; Klassen et al., 2018; Pas et al., 2015). Und schließlich muss man sich angesichts dieser Divergenzen fragen, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, diese verstärkt wahrzunehmen und auch in Situationen, in denen sich ein prävalent positiver Affekt als Hindernis herausstellt (wie etwa bei der Lösung von Konflikten), zu einer konstruktiven Lösung für alle Beteiligten (anstatt einer „Flucht“ in diesen positiven Affekt) zu gelangen. Nach einer kritischen Beleuchtung der Aussagekraft der hier vorgestellten Ergebnisse wird nun versucht, Antworten auf diese Frage zu geben.

5.1 Limitationen und Desiderata der Studie

Während die hier vorgestellte Studie zeigt, dass es lohnend sein kann, neben expliziten auch implizite Aspekte der Persönlichkeit in der Erforschung ihrer Bedeutsamkeit für Lehrer*innenhandeln zu berücksichtigen, sind die Ergebnisse nur als eingeschränkt belastbar anzusehen. Die größte Limitation ergibt sich hier durch die Stichprobengröße, insbesondere aufgrund der sehr kleinen untersuchten Gruppe von Lehrpersonen, die eine sehr hohe Ausprägung von Extraversion aufwies. Wenn auch die Befunde auf relevante Unterschiede vor allem in der Wahrnehmung von Lehrpersonen selbst und ihren Schüler*innen hindeuten, was effektives Lehrer*innenhandeln stark extrovertierter Lehrpersonen betrifft, so gilt es für belastbarere Aussagen dennoch, die Befunde an einer breiteren Untersuchungsgruppe zu replizieren. Dies erscheint auch notwendig, um die Bandbreite der Ergebnisse (also ab wann bei den Ausprägungen der einzelnen Kompetenzbereiche tatsächlich von einem Entwicklungsfeld gesprochen werden kann) besser beurteilen zu können.

Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass die Definition von Klassenführung, die einigen der zitierten Vergleichsstudien – im internationalen wie im nationalen Kontext – zugrunde liegt, uneinheitlich ist und die Interpretationen daher nur auf die hier verwendete erweiterte ökologisch-interpersonelle Konzeption von Klassenführung bezogen werden können. Es wäre darüber hinaus wünschenswert, die hier vorgestellten Zusammenhänge an weiteren Parametern von Lehrer*inneneffektivität zu überprüfen, da mit kompetenter Klassenführung, subjektivem Stresserleben und einer qualitativ hochwertigen Beziehung

zwischen Lehrenden und Lernenden nur einige wenige – wenn auch wichtige – derartige Parameter gemessen wurden. So wäre es etwa besonders bereichernd, in künftigen Studien auch den Lernerfolg von Schüler*innen als wohl DAS zentrale Effektivitätsmerkmal von Unterricht (u. a. Hattie, 2009; Helmke, 2017; Kell, 2019) in die Beurteilung der Bedeutung von Persönlichkeitsvariablen der Lehrperson miteinzubeziehen. Hierbei sollten unterschiedliche Wahrnehmungsquellen, wie in der vorliegenden Studie geschehen, unbedingt weiter berücksichtigt und idealerweise um weitere Quellen wie objektive oder Beobachtungsdaten ergänzt werden.

5.2 Implikationen der Ergebnisse für das Verständnis der Bedeutung von Extraversion für Lehrpersonen

Die vorgestellten Ergebnisse suggerieren – wenn auch auf Basis einer kleinen Stichprobe – vor allem bezogen auf spezifische Ausprägungen expliziter und impliziter Extraversion, dass es theoretisch wie auch empirisch bereichern kann, Extraversion nicht (nur) im Sinne eines Persönlichkeitsfaktors im Sinne des Fünf-Faktoren-Modells zu verstehen. Motivationale Ansätze der Persönlichkeit – und insbesondere die auf PSI-theoretischer Basis vorgenommene Differenzierung von Affekten in der impliziten Umsetzung von Kontaktbedürfnissen und entsprechender expliziter Orientierungen – können auf Basis der vorgestellten Befunde wichtige Beiträge für ein differenziertes Verständnis von Extraversion bei Lehrpersonen leisten. Diese Schlussfolgerung wird auch durch Klassen und Tzes (2014) unterstützt, die aus ihren metaanalytischen Ergebnissen schließen, dass motivationale Variablen mitunter konzeptionell näher an Lehrer*inneneffektivität liegen als Persönlichkeitsvariablen im Sinne des Fünf-Faktoren-Modells. In diesem Zusammenhang empfehlen sie sogar implizite Verfahren, wie in der vorliegenden Studie eingesetzt, als valide Möglichkeit, der – auch hier identifizierten – Tendenz von sozial erwünschten Antworten untersuchter Lehrpersonen entgegenzuwirken (Klassen & Tze, 2014, S. 73). Nicht zuletzt stellen prominente Metaanalysen der letzten Jahre die Vorhersagevalidität von Extraversion bei Lehrpersonen im Sinne des Fünf-Faktoren-Modells abseits ihrer gesundheitsfördernden Funktion (die allerdings auch für andere Berufe gilt; vgl. Lukaszewski, 2020) für deren Berufserfolg und damit auch in deren Selektion sowie Aus- und Weiterbildung infrage (Kim et al., 2019; Kell, 2019; Klassen et al., 2018; Klassen & Tze, 2014). Ein sich daraus ergebender Schluss wäre, motivationalen Orientierungen der Persönlichkeit in Selektions- und Qualifikationsprozessen von Lehrpersonen einen höheren Stellenwert als bisher einzuräumen – dies freilich primär im Rahmen qualitativer Prozesse der Berufs- und Eignungsberatung (vgl. auch Hofmann, 2020;

Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020 zu weiterführenden Empfehlungen der Nutzung persönlichkeitsbezogener Variablen in den Handlungsfeldern Persönlichkeitsentwicklung, Förderung selbstregulativer Fähigkeiten, pädagogisches Handeln und Laufbahnauswahl). Die Explikation affektiver Wirkmechanismen im impliziten Bedürfnisbereich im Vergleich zu expliziten Orientierungen und deren Konsequenzen für die Wahrnehmung vor allem der Schüler*innen, wie sie in der vorliegenden Studie identifiziert wurden, kann für solche Prozesse produktiv genutzt werden. Einen solchen Ansatz verfolgt etwa das vom Laureus selbst konzipierte Fortbildungsprogramm „selbst.steuern.lernen“ bereits in der Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. auch Hofmann, 2020); auf Basis der berichteten Ergebnisse erscheint eine Übertragung dieser Vorgehensweise auch auf Auswahl- und Berufsberatungsprozesse von Lehrpersonen sehr vielversprechend. Natürlich mutet eine solche sehr qualitativ orientierte Vorgehensweise auf den ersten Blick schwieriger und ressourcenintensiver an als gängigere Verfahren mit primär quantitativer Ausrichtung; doch schließen auch Klassen et al. (2018) ihre Metaanalyse zu Persönlichkeitsfaktoren und Lehrer*inneneffektivität mit der Bemerkung: „*when candidates for teacher education are selected, one-size-fits-all selection tools are not appropriate.*“ Wenn also daran gelegen ist, unter Individuen die „optimalen“ Lehrpersonen auszuwählen, erscheinen individualisiertere – und damit differenziertere – Sichtweisen auf Persönlichkeitsvariablen unumgänglich.

6 Literaturverzeichnis

- Bach, A. (2016). *Angepasste Skala der Subdimension "Emotionale Erschöpfung" des MBI für den schulischen Kontext im Projekt ISabEL*. Universität Salzburg.
- Bear, G.G. (2015). Preventive and Classroom-Based Strategies. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.), S. 15–39. New York: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. In *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 113–143.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, S. 97–126. New York: Routledge.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Hrsg.) (2015). *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Fritz, C., Morris, S. & Richler, J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology Gen.*, 141 (1), S. 2–18.

- Fröhlich, S. M. & Kuhl, J. (2002). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Vol. 2. Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends* (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.) (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Hofmann, F. (2020). Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jong, R. de, Mainhard, M. T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. & Wubbels, T. (2014). How Pre-Service Teachers' Personality Traits, Self-Efficacy, and Discipline Strategies Contribute to the Teacher-Student Relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84, S. 294–310.
- Kell, H. J. (2019). *Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature From 1990 to 2018* (Research Report No. RR-19-04). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kemna, S. (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In K. O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*, S. 77–100. Münster u. a.: Waxmann.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review* 31, S. 163–195.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review* 12, S. 59–76.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim L. E., Longden, K., Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M. & Györi, J. D. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, S. 64–74.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Reprints 3). Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2013). *OMT. Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test*. Universität Osnaabrück.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann.
- Lang, J. W. B., Ewen, C., Zettler, I. & Hülsheger, U. R. (2012). Implicit Motives, Explicit Traits, and Task and Contextual Performance at Work. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), S. 1201–1217.
- Lukaszewski, A. W. (2020). Extraversion. In Zeigler-Hill, V. & Shackelford, T. K. (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, S. 1514–1519, Berlin u. a.: Springer.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt. In Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*, S. 73–90. Münster u. a.: Waxmann.

- Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*, S. 1–29. Wien: LIT.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.), S. 189–215. Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In Druck.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B. (2015). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*, S. 181–214. Berlin: Springer.
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review*, 96(4), S. 690–702.
- McCrae, R. R. (2010). The Place of the FFM in Personality Psychology. *Psychological Inquiry*, 21 (1), S. 57–64.
- McCrae, R. R. & Costa, S. T. (2008). The five factor theory of personality. In O. S. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (3. Aufl.), S. 159–181. New York: Guilford Press.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schupp, H. (2017). Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium: Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), S. 5–21.
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnam, K. J. & Bradshaw, C. S. (2015). Profiles of Classroom Behavior in High Schools: Associations with Teacher Behavior Management Strategies and Classroom Composition. *Journal of School Psychology*, 53, S. 137–148.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, S. 685–708. New York: Routledge.
- Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), S. 215–228.
- Piwowar, V. (2014). *Die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Klassenführungs-kompetenz von Lehrpersonen*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. & Riley, S. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), S. 231–240.
- Schüler, J., Brandstätter, V., Wegner, M. & Baumann, N. (2015). Testing the Convergent and Discriminant Validity of Three Implicit Motive Measures: PSE, OMT and MMG. *Motivation and Emotion*, 39, S. 839–857.
- Schultheiss, O. & Brunstein, J. (Hrsg.) (2010). *Implicit Motives*. Oxford: Oxford University Press.

- Schweer, M. K. (Hrsg.) (2016). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Berlin u. a.: Springer.
- Siwek-Marcon, P. (2019). *The Role of Teachers' Motives in Classroom Management*. Dissertation, Universität Salzburg.
- Siwek-Marcon, P. (2021). Klassenführung durch Beziehung. Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis. In Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Siwek-Marcon, P., Gysel, J. & Hofmann, F. (2017). *Neukonzeption der Dominanzskalen des Motiv-Umsetzungs-Tests von Julius Kuhl und David Scheffer auf Basis PSI-theoretischer Überlegungen (MUT-D)*. Unveröffentlichte Skala zur Messung expliziter Motivorientierungen, Universität Salzburg.
- Weinberger, J., Cotler, T. & Fishman, D. (2010). The Duality of Affiliative Motivation. In O. Schultheiss & J. Brunstein (Hrsg.), *Implicit Motives*, S. 71–88. Oxford: Oxford University Press.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, S. 181–215. New York: Routledge.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, S., Wijsman, L., Mainhard, M. T. & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.), S. 363–386. New York: Routledge.

Anna M. Eder, Burkhard Gniewosz & Michaela Katstaller

Why do you want to become a teacher?

A person-oriented approach

Abstract - Theoretical frameworks on the development of preservice teachers' competences include cognitive and affective facets. The latter address motivational aspects and are considered central components of the vocational requirements of the teaching profession. Research on teachers' career choice motivation shows that prospective teachers who enjoy working with children are more likely to show positive trajectories in terms of achievement motivation and knowledge acquisition. In contrast, students who choose teacher education primarily as a fallback career are more likely to put in little effort. Therefore, investigating initial career choice motivation of preservice teachers may provide early markers of their subsequent motivational development and inform the provision of appropriate support structures.

As part of the longitudinal SMILE-project¹, this study reached 605 preservice secondary school teachers across three cohorts at the Paris Lodron University of Salzburg and the Teacher College Salzburg Stefan Zweig (Austria). The internationally accessible FIT-Choice instrument was employed to develop a solid framework of motivational profiles. The latent profile analyses across three cohorts show different numbers of profiles, but overall, we could replicate similar patterns of aspects on career choice motivation across the three cohorts: the intrinsically motivated, the socially motivated, the balanced, and the undecided.

Keywords: Career Choice Motivation, Teacher Motivation, Latent Profile Analysis

1 Introduction

1.1 The motivation for choosing teaching as a career

Considering the global decline in students who are interested in becoming teachers, recruiting promising preservice teachers is one of the major challenges in the teaching profession today (Watt et al., 2012). Multiple endeavors of teacher education institutions aim at formulating requirements for prospective teachers based on aptitude assessments (Rothland & Terhart, 2011). These procedures have a variety of specific requirements, with students' motivation to become teachers being one of the most crucial factors for a professional career (Mayr & Nieskens, 2011). Especially in German-speaking countries, the

¹ For a more detailed description of the design and results of the SMILE study visit the homepage: <http://smile.sbg.ac.at>

aptitudes of prospective teachers as well as their individual potential to develop professional competences are thoroughly discussed. In order to reduce the shortage of prospective teachers in Austria, teacher education was fundamentally reformed in 2013 (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018) and this reform has been implemented in teacher education institutions in Salzburg since fall 2016. In accordance with the recommendations of the Austrian Quality Assurance Committee for Teacher Education (QSR, 2019), the SMILE study (StudierendenMerkmale Im LEhramt) was initiated at the Paris Lodron University of Salzburg and the Teacher College Salzburg Stefan Zweig to investigate the development of characteristics of preservice teachers in Salzburg, such as career choice motivation, teacher responsibility, and teacher-specific self-efficacy beliefs.

The motivation for choosing teaching as a career has been a central research interest for a long period of time (Watt, Richardson & Smith, 2017). However, the research field of teacher motivation has flourished since researchers started to devote special attention to motivational theories, such as the expectancy-value theory (Watt & Richardson, 2007, based on Eccles et al., 1983), the self-determination theory (Roth et al., 2007, based on Ryan & Deci, 2000), and the achievement goal theory (Butler, 2012, based on Nicholls, 1989). Despite of different methods (prospective and retrospective approaches) and formats (open and closed questions) the overall findings on the reasons why students primarily decide to become teachers are highly concordant: An interest in working with children and teenagers is the most frequently cited teacher motivation in German-speaking countries (for an overview, see Rothland, 2011). This result corresponds with international findings on teacher motivation (Brookhart & Freeman 1992; Richardson & Watt, 2010; Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012).

The FIT-Choice framework, one of the most influential frameworks of teacher career choice motivation, is grounded in the expectancy-value theory of Eccles and colleagues (1983). It has been validated across a variety of different samples and cultural settings (for German-speaking countries, see Watt et al., 2012). The expectancy-value theory of Eccles and colleagues (1983) is an important motivational approach that investigates research issues with respect to choice and persistence in achievement-related situations. Although it was initially developed as a theory for investigating schoolchildren's choices to participate in mathematics, it has since been expanded to other academic disciplines and individual choices of specific pathways, such as teaching as a career (Watt, 2006, 2008). The theoretical model of the FIT-Choice framework (Figure 1) embodies various psychological mechanisms that are relevant to the choice

of teaching as a career. All components, such as socialization influences, task demand, task return, self-perceptions, values, and fallback career, contribute to (preservice) teachers' decision-making processes. It is expected that individuals pursue choices for which they assume they have the required abilities, to which they attach value and which ensure a satisfactory cost-benefit-ratio to them. This study focuses on four value constructs: intrinsic value, personal utility value, and social utility value, and on choosing teaching as a fallback career. Personal utility values include career choice aspects, such as job security and time for family. Becoming a teacher in order to shape the future of children/adolescents, enhance social equity, make a social contribution, and work with children/adolescents are considered social utility values.

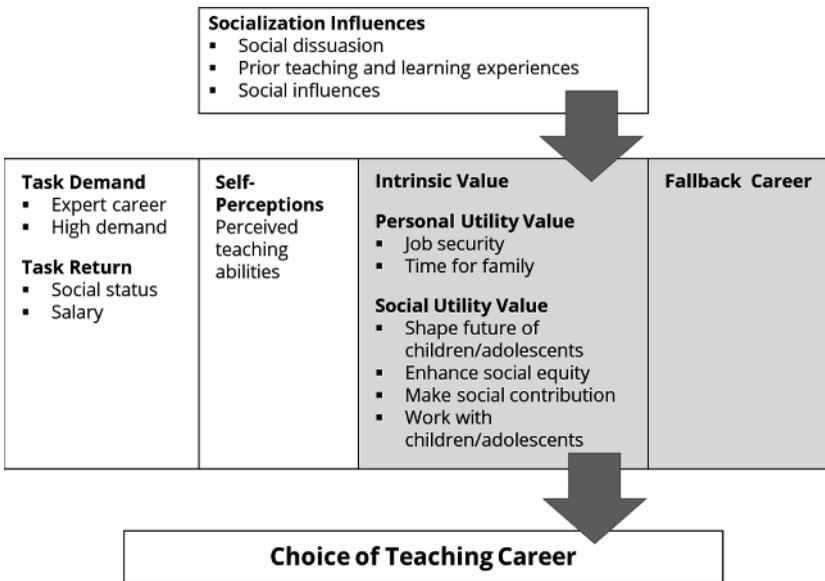


Figure 1 FIT-Choice Theoretical Model (Watt & Richardson, 2007)

1.2 Person-oriented perspectives in teacher motivation

In recent decades, studies in teacher motivation often focused on a variable-centered approach without considering a multidimensional understanding of psychological characteristics. However, there is increasing acceptance of an interactionist view on developmental trajectories in various domains in which the individual is considered to be an organized whole (Laursen & Hoff, 2006).

Within this perspective, variable-oriented approaches that are commonly used in this field, addressing the variable as the main analytical unit, have severe limitations. In contrast, a person-oriented approach is often advantageous, as the main theoretical and analytical unit is the identification of sub-groups within a given sample (Bergman & Andersson, 2010). Additionally, it allows for a differentiated description of preservice teachers' motivation for choosing teaching as a career and facilitates differential predictions of their individual professional development (Bogat, von Eye & Bergman, 2016; von Eye, Bergman, & Hsieh, 2015).

In a cross-national comparative study including Germany and Austria, König, Drahmann, and Rothland (2018) found that motivational profiles differentially predict preservice teachers' learning and achievement motivation. The profile that proved to be the most appropriate for the teaching profession is characterized by high values in intrinsic and social orientations as well as extremely high values in the preservice teachers' self-perceived teaching qualifications. These findings correspond with the results of a study on preservice teachers in primary schools (Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012). High levels of their educational and subject-oriented interest were linked to more positive predictors of professional development, in terms of personality, achievement motivation etc., as compared to students with a rather extrinsically motivated profile. Based on the FIT-Choice framework, Watt and Richardson (2014) state that highly intrinsically and socially motivated students most likely belong to the two profiles *classroom engaged careerists* and *highly engaged persisters*, whereas students who are assigned to the less favorable profile *lower engaged desisters* mainly choose teaching as a fallback career.

1.3 Research objectives

Based on findings of an international FIT-Choice study conducted in different Western industrialized countries by Watt et al. (2012), it is assumed that the FIT-Choice scales are suitable for investigating relevant factors of preservice teachers' career choice. Eder et al. (2020) replicated the factor structure of the published German translation of the FIT-Choice scales (Watt et al., 2012) of 384 Austrian preservice teachers in their first term who chose secondary school teacher education at the Paris Lodron University of Salzburg and the Teacher College Salzburg Stefan Zweig.

Yet, it has not been investigated (1) whether or not the teacher motivation profiles based on the FIT-Choice framework can be replicated across three different cohorts of students who started during the period between fall 2017 and 2019 and (2) if there may be cohort-specific differences in mean levels within the profile structure. The central aim of the current study is to develop a holis-

tic profile framework of patterns of career choice motivation that can guide future research in the field of teacher motivation in the SMILE project.

2 Method

2.1 Participants and procedure

The data of the following analyses are based on surveys of three cohorts of the SMILE study between fall 2017 and 2019. The yearly data collections for each cohort took place at the beginning of their first term and were partly paper-based and partly tablet-/pc-based. The participants are preservice teachers who enrolled in introductory courses of Educational Science.

For the present study, the data of three cohorts of the SMILE study are used. Overall, 605 preservice secondary school teachers participated and on average were 20.85 years old ($SD = 4.19$). About 32.9 % of the participants were male and 67.1 % were female, corresponding to comparative samples of studies in the field of teacher education. A more detailed description of each cohort (see Table 1) reveals similar patterns in the distribution of age and gender.

Table 1 Distribution and description of each cohort

	<i>n</i>	Response	Age		Gender	
		Rate	<i>M</i>	<i>SD</i>	female	male
Cohort 1	173	40.9 %	20.45	4.12	67.1 %	32.9 %
Cohort 2	193	51.2 %	21.04	4.65	72.7 %	27.3 %
Cohort 3	239	93.4 %	21.04	3.96	64.0 %	36.0 %

2.2 Assessing the motivation for choosing teaching as a career

Subjective values of a teaching career were assessed based on the German version of the FIT-Choice scale (König & Rothland, 2012; Watt et al., 2012). It consists of eight dimensions and includes an *intrinsic value*, a *personal value* (*job security and time for family*), a *social value* (*shape future of children/adolescents, enhance social equity, make social contribution, and work with children/adolescents*), and the perception of a *fallback career* for choosing teaching as a career. Each of the 22 items starts with the introducing phrase “*I chose to become a teacher because...*” and is answered on a 7-point Likert-scale from 1 (not at all important) to 7 (extremely important). Most subscales show Cronbach’s alphas higher than .70. The dimensions *fallback career* (.63, .64, .55), *intrinsic value* (.62, .53, .63), and *shape future of children/adolescents* (specifically cohort 1: .49) demonstrate critical values. Due to comparability to other studies, they are included in the present study.

Table 2 The psychometric characteristics and exemplary items of the FIT-Choice dimensions

FIT-Choice dimension	Cohort 1			Cohort 2			Cohort 3			No. of Items	Example
	M_1	SD_1	α_1	M_2	SD_2	α_2	M_3	SD_3	α_3		
Intrinsic value	5.56	1.03	.62	5.58	1.01	.53	5.55	1.12	.63	3	... I like teaching.
Job security	4.81	1.37	.85	5.05	1.21	.84	5.05	1.37	.88	3	... teaching will be a secure job.
Time for family	4.49	1.58	.87	4.92	1.32	.84	4.87	1.61	.91	3	... school holidays will fit in with family commitments.
Shape future of children/adolescents	6.13	0.85	.49	6.15	0.86	.63	6.14	0.94	.71	2	... teaching will allow me to influence the next generation.
Enhance social equity	5.59	1.04	.75	5.68	1.12	.78	5.71	1.15	.77	2	... teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged.
Make social contribution	5.87	0.97	.80	5.91	0.94	.80	5.91	1.18	.89	3	... teaching allows me to provide a service to society.
Work with children/adolescents	5.92	1.14	.93	6.03	1.08	.92	6.00	1.15	.93	3	... I like working with children/adolescents.
Fallback career	2.05	1.21	.63	1.97	1.11	.64	1.99	1.18	.55	3	... I was unsure of what career I wanted.

2.3 Analyses based on a person-oriented approach

A person-oriented approach was applied in order to reveal subgroups of students who are homogenous in terms of their career-choice motivation within the heterogeneous full sample, characterized by a larger within-group similarity than a between-group similarity (Geiser, 2011). Following this approach, a latent profile analysis was conducted, which allows for a set of variables to be combined into profiles.

The statistical modeling program Mplus 8.2 was used for the analyses (Muthén & Muthén, 1998-2018). Multiple criteria were used to determine the most appropriate number of profiles, namely the parsimony principle (lower number of profiles; Geiser, 2011; Gollwitzer, 2007); the theoretical interpretability (Geiser, 2011), as well as absolute fit indices: *entropy* (close to 1; Geiser, 2011) and the *average classification probabilities per profile* (> .80; Rost, 2006). These criteria are not suitable for comparing various solutions. Further information criteria, such as Akaike Information Criterion (*AIC*), Bayesian Information Criterion (*BIC*), and Sample-size Adjusted Bayesian Information Criterion (*SABIC*) can be used to opt for the number of profiles (Masyn, 2013). Nylund, Asparouhov, and Muthén (2007) suggest taking a look at *BIC* and *SABIC*. Lower values suggest a better fit (Morin, Meyer, Creusier & Biétry, 2016). For testing differences between solutions, the Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (*VLMRT*), the adjusted Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (*aVLMRT*), and the Bootstrap-Likelihood Ratio Test (*BLRT*) are used. Each of these tests is based on a comparison of the *k*-model versus a *k-1*-model and shows whether there is an improvement of the fit-indices when an additional profile is added (Geiser, 2011; Nylund et al., 2007).

3 Results of the latent profiles of teaching career motivation

The latent profile analyses across all three cohorts were performed with the eight dimensions of the FIT-Choice scale. To examine the factor structure for each cohort, confirmatory analyses were initially conducted: cohort 1, $\chi^2(181, n = 173) = 312.91, p < .001, RMSEA = .06, SRMR = .05, CFI = .91, TLI = .89$, cohort 2, $\chi^2(181, n = 193) = 279.91, p < .001, RMSEA = .05, SRMR = .05, CFI = .94, TLI = .92$, and cohort 3, $\chi^2(181, n = 239) = 350.16, p < .001, RMSEA = .06, SRMR = .04, CFI = .94, TLI = .92$, show satisfactory fit indices (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

3.1 Cohort 1

The *AIC*, *BIC*, and *SABIC* point to three or four profile solutions. The *BLRT* recommends a four-profile solution, but the results of the *VLMRT* and *aVLMRT* suggest a three-profile solution. It is not a clear result, however, following the parsimony principle and with respect to the size of each profile, the third solution seems to be the most appropriate. The absolute model fit criteria entropy (Table 3) and the average classification probabilities (Table 4) meet the cutoff criteria.

Table 3 Fit indices for latent profile analysis (cohort 1)

#profiles	Entropy	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>SABIC</i>	<i>VLMRT</i>	<i>aVLMRT</i>	<i>BLRT</i>
1	1	4286.87	4337.32	4286.66	/	/	/
2	.81	4017.14	4121.20	4016.71	.030	.031	.000
3	.85	3941.53	4099.19	3940.86	.045	.046	.000
4	.87	3888.32	4099.59	3887.43	.617	.621	.000
5	.89	3870.45	4135.33	3869.34	.574	.575	.112
6	.89	3870.20	4188.68	3868.86	.417	.418	.846
7	.87	3880.97	4253.06	3879.40	.760	.760	.991

Notes: *AIC* = Akaike Information Criterion; *BIC* = Bayesian Information Criterion; *SABIC* = Sample-size Adjusted BIC; *VLMRT* = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test; *aVLMRT* = adjusted Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test; *BLRT* = Bootstrap-Likelihood Ratio Test

Table 4 Frequency and average classification probabilities per profile (cohort 1)

	<i>n</i>	1	2	3
1 – the intrinsically motivated	67	.940	.058	.003
2 – the socially motivated	70	.035	.921	.044
3 – the undecided	36	.000	.007	.993

The identified three-profile solution shows the following patterns, based on the values of the assessed FIT-Choice dimensions (Figure 2).

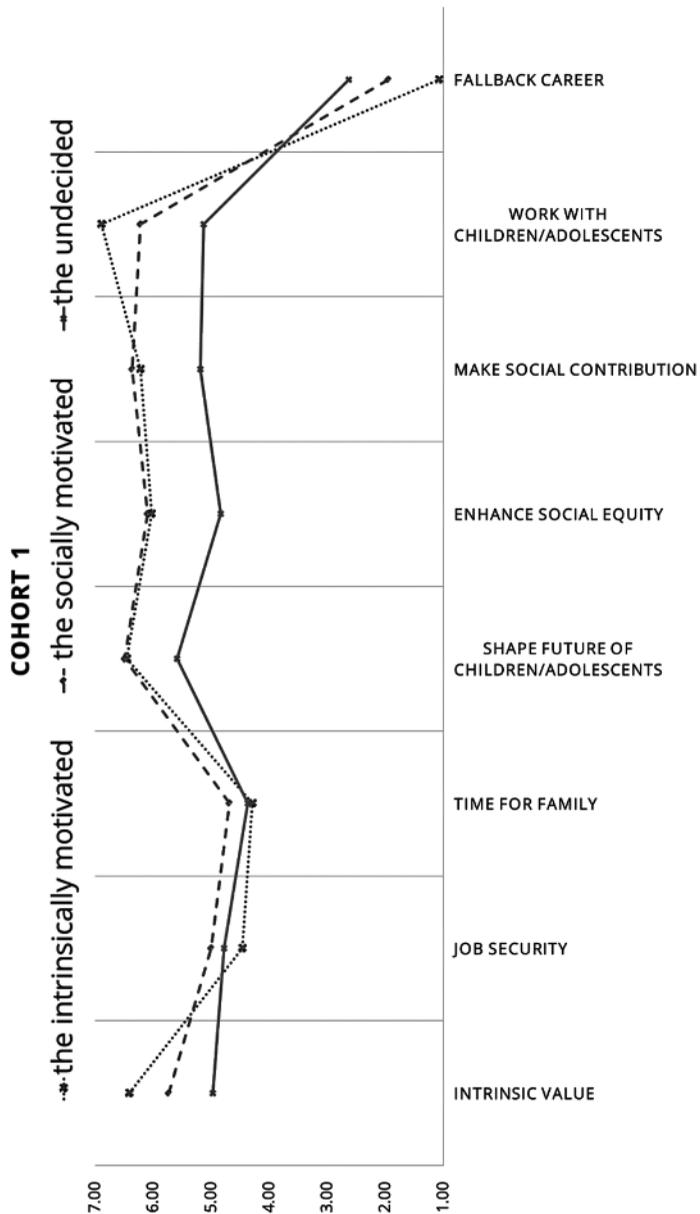


Figure 2 Identified profiles for choosing teaching as a career in cohort 1.

3.2 Cohort 2

The *BLRT* points to a five-profile solution. The information criteria *AIC*, *BIC*, and *SABIC* indicate significantly decreasing values for a three-profile solution. Additionally, the significant values shown by *VLMRT* and *aVLMRT* confirm the three-profile decision. The criteria of entropy (Table 5) and the average classification probabilities (Table 6) also meet the criteria.

Table 5 Fit indices for latent profile analysis (cohort 2)

#profiles	Entropy	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>SABIC</i>	<i>VLMRT</i>	<i>aVLMRT</i>	<i>BLRT</i>
1	1	4629.34	4681.54	4630.86	/	/	/
2	.93	4220.00	4327.66	4223.13	.002	.003	.000
3	.85	4063.85	4226.99	4068.60	.027	.028	.000
4	.89	3997.27	4215.87	4003.63	.255	.258	.000
5	.84	3949.13	4223.19	3957.10	.748	.749	.004
6	.84	3938.19	4267.73	3947.78	.218	.219	.312
7	.86	3922.34	4307.34	3933.54	.858	.860	.096

Notes: see Table 3

Table 6 Frequency and average classification probabilities per profile (cohort 2)

	<i>n</i>	1	2	3
1 – the intrinsically motivated	60	.954	.008	.022
2 – the balanced	65	.040	.912	.048
3 – the undecided	68	.002	.062	.936

The identified three-profile solution shows the following patterns, based on the values of the assessed FIT-Choice dimensions (Figure 3).

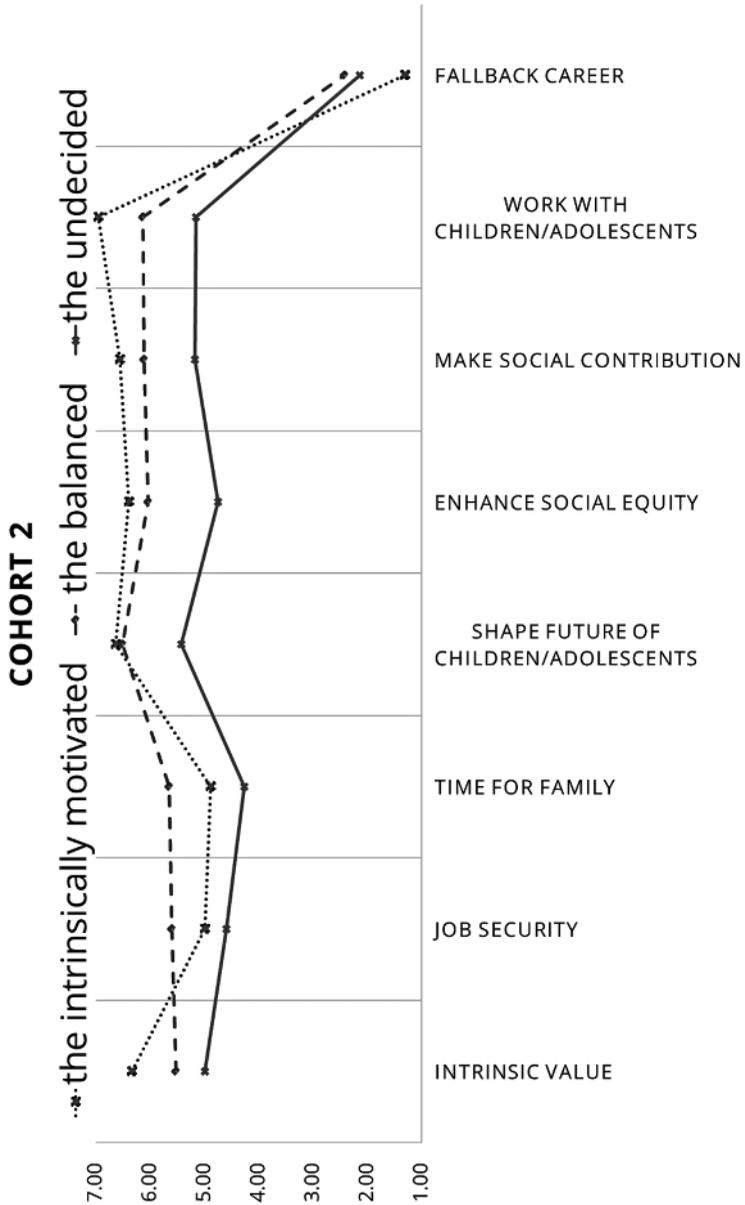


Figure 3 Identified profiles for choosing teaching as a career in cohort 2

3.3 Cohort 3

The criteria in cohort 3 suggest a four-profile solution: *AIC*, *BIC*, and *SABIC* show notably decreasing values for four profiles. *VLMRT* and *aVLMRT* do not show significant values. Therefore, they are negligible. The *BLRT* provides more information and suggests a five-profile solution. With respect to the interpretability and the sizes of each profile, however, the four-profile solution is preferable. The entropy (Table 7) and average classification probabilities (Table 8) show satisfactory results.

Table 7 Fit indices for latent profile analysis (cohort 3)

#profiles	Entropy	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>SABIC</i>	<i>VLMRT</i>	<i>aVLMRT</i>	<i>BLRT</i>
1	1	6133.68	6189.31	6138.59	/	/	/
2	.90	5567.53	5682.25	5577.65	.066	.067	.000
3	.87	5367.85	5541.67	5383.18	.563	.565	.000
4	.87	5193.79	5426.72	5214.34	.191	.192	.000
5	.88	5137.54	5429.56	5163.31	.250	.253	.002
6	.89	5131.45	5482.57	5162.43	.765	.765	.316
7	.88	5138.30	5548.52	5174.49	.761	.761	.401

Notes: see Table 3

Table 8 Frequency and average classification probabilities per profile (cohort 3)

	n	1	2	3	4
1 – the intrinsically motivated	73	.955	.018	.027	.000
2 – the socially motivated	61	.014	.974	.012	.000
3 – the balanced	72	.062	.027	.883	.028
4 – the undecided	33	.055	.000	.060	.884

The identified four-profile solution shows the following patterns, based on the values of the assessed FIT-Choice dimensions (Figure 4).

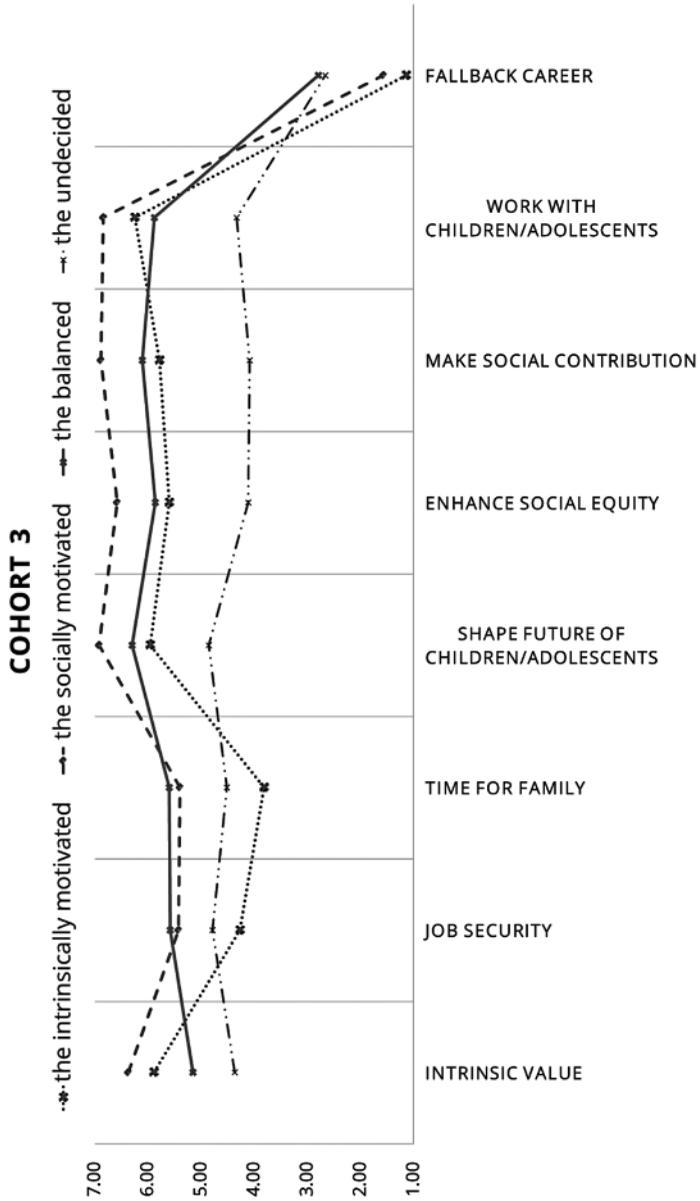


Figure 4 Identified profiles for choosing teaching as a career in cohort 3

3.4 Development of a profile framework across three cohorts

Identifying profiles for each cohort makes it possible to derive a general framework of initial motivational patterns for choosing a teaching career. Although we could not find the same number of profiles in each cohort, similar patterns were identified across all cohorts.

If the intrinsic value and working with children/adolescents were reported as the major motivation within a profile, the preservice teachers were assigned to the profile labelled as *intrinsically motivated* because their reasons for choosing the teaching career are inherent to the job. Like the socially motivated, those students reported higher values in social motivation than personal motivation. They also reported low levels in choosing a teaching career for fallback reasons. This profile occurred in all cohorts (Table 9).

The profile labeled as *socially motivated* includes preservice teachers generally reporting high values in the FIT-Choice dimensions addressing social motives, such as shaping the future of children/adolescents, enhancing social equity, and making a social contribution. A notable difference between personal and social utility values is characteristic to this profile. Personal utility values, such as job security and time for family are important, but social values are rated higher. In contrast to all other profiles, the socially motivated strongly reject choosing a teaching career for fallback reasons. This profile was found in cohort 1 and cohort 3 (Table 9).

Students assigned to the *balanced* profile chose the teaching career for various reasons, as indicated by high ratings of personal, social, and intrinsic values. In contrast to the socially and intrinsically motivated students, those students also reported slightly increased values in teaching as a fallback career, a result which was similar to the undecided. This profile was found in cohort 2 and cohort 3 (Table 9).

The *undecided* show comparably lower values in personal, social, and intrinsic values. Altogether, this pattern seems to be less differentiated than the previous ones and teaching as a fallback career is not clearly rejected. This profile occurred in all three cohorts (Table 9).

Table 9 Appearance of profiles within the three cohorts

	cohort 1	cohort 2	cohort 3
<i>the intrinsically motivated</i>	38.7 %	31.1 %	30.5 %
<i>the socially motivated</i>	40.5 %	/	25.5 %
<i>the balanced</i>	/	33.7 %	31.1 %
<i>the undecided</i>	20.8 %	35.2 %	13.8 %

4 Discussion

The current study aimed to compare preservice teachers' career choice motivation profiles across three cohorts at the Paris Lodron University of Salzburg and the Teacher College Salzburg Stefan Zweig between fall 2017 and 2019 in order to develop a theoretically driven profile framework on initial teacher motivation.

The FIT-Choice inventory facilitated a discussion about teacher education in German-speaking countries (Stadelmann & Rhy, 2011). Our findings make a valuable contribution to the descriptive framework of preservice teachers' initial motivation and the anticipated motivational development during teacher education (Hanetseder & Keller-Schneider, 2006; Watt et al., 2012). Comparing our results with international findings of the FIT-Choice instrument (Watt et al., 2012, p. 804), there are no profound differences in preservice teachers' initial teacher motivation. The identified profiles of teacher motivation in our study align well with studies conducted in comparable cultural contexts and with comparable training concepts of teacher education and, therefore, provide a solid basis for further analyses.

Across cohorts, the differences between the profile structures were small. We suggest that the set of four profiles might be a generalizable set of student types who choose teaching as a career with implications for teacher education. Extrinsic values, for instance, are relevant in the initial phase of teacher education; however, they are less important than intrinsic values (Herzog et al., 2007; Keller-Schneider, 2011; Pohlmann & Möller, 2010; Richardson & Watt, 2006). Research points to differences concerning study success (Boeger, 2016; Struyven, Jacobs, & Dochy, 2013) and university job transition (Kim & Cho, 2014; Rauin & Meier, 2007) depending on study motivation. Moreover, the socially and intrinsically motivated profiles may be most favorable initial motivational profile of preservice teachers regarding their anticipated professionalization. Eder et. al. (2020), for instance, reported that the socially motivated students show significantly higher values in teacher-specific self-efficacy beliefs than the

undecided. Paralleling the study by König, Drahmman, and Rothland (2018), the social profile is the optimum with respect to teachers' professional development. For these reasons, teacher education institutions should attempt to optimize the fit between the learning environments and the varying needs of students, stemming from their different motives in order to support the developmental trajectories of all students. Special attention should be devoted to students who are allocated to the profile of the undecided. This pattern of undifferentiated motivational values on a lower level compared to the others could be the first hint of a potential drop-out. An absence of intrinsic motivation and the existence of extrinsic motivation could lead to a student quitting teacher training (Heublein et al., 2017).

One should consider some limitations when interpreting the results of the study. First, only preservice teachers at the beginning of their studies were involved and the participants were only enrolled in teacher education institutions in Salzburg. Thus, the findings cannot be generalized to other Austrian preservice teachers in their first term. Second, the cross-sectional design of this study does not answer the research question of how teacher motivation develops during teacher education. Third, it is not yet clear whether the survey participants finish their bachelor's or master's degrees and start a teaching career or choose alternative career pathways (Bruinsma & Jansen, 2010; Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Keller-Schneider, 2010; Lipowsky, 2003). Fourth, the survey situation was slightly different across the three cohorts. In cohort 1 and 2, the survey was conducted in introductory courses where attendance was not compulsory, whereas in cohort 3 the participants were surveyed in courses with compulsory attendance. This might explain the varying response rates (see Table 1) that resulted in different profile sets. In cohort 1 and 2, we identified three profiles with a slightly different set of profiles in each. In cohort 3, with the highest response rate, all identified profiles of cohorts 1 and 2 were shown. We also cannot rule out the possibility that some profiles might not show up every year due to external attractors for selecting Salzburg as the location for teacher studies.

Despite the limitations, the identification of four distinct profiles of teaching motivation provides valuable insight into the population of current preservice teachers. It proposes a framework on which teacher education curricula and institutions can build their attempts to improve the person–environment fit.

5 Literature

- Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Journal of Psychology, 218*(3), 155-165. doi:10.1027/0044-3409/a000025
- Billich-Knapp, M., Künsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(5), 696-719.
- Boeger, A. (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In A. Boeger (Ed.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 59-90). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bogat, G. A., von Eye, A., & Bergman, L. R. (2016). Person-oriented approaches. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (pp. 797-845). New York: John Wiley & Sons.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research, 62*, 37-60. doi:10.3102/00346543062001037
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 185-200. doi:10.1080/02619760903512927
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726-742. doi:10.1037/a0028613
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286-302. doi:10.1177/0022487102053004002
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and achievement behaviours. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F., & Katstaller, M. (2020). Berufswahlmotive und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*, 317-335. doi:10.1007/s35834-020-00281-4
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollwitzer, M. (2007). Latent-class-analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (pp. 279-306). Heidelberg: Springer.
- Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M. (2006). *Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Beiträge zur Lehrerbildung, 24*(1), 110-114.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Bern: Haupt.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157-185.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. doi:10.1080/1359866X.2013.855999
- König, J., Drahmman, M., & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8, 153-171. doi:10.1007/s35834-018-0212-0
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. doi:10.1080/1359866x.2012.700045
- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill Palmer Quarterly*, 52(3), 377-389. doi:10.1353/mpq.2006.0029
- Lipowsky, F. (2003). *Wege in den Beruf – beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of quantitative methods: Statistical analysis* (pp. 551-611). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (2011). *Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Messner, E., Krainz-Dürr, M., & Fischer, R. (2018). In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (2018). *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (pp. 130-143). Münster: Waxmann.
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods*, 20(6), 231-254. doi: 10.1177/1094428115621148
- Muthén, B., & Muthén, L. (1998-2018). *Mplus (Version 8.2)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84. doi:10.1024/1010-0652.a000005
- QSR/Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (2019). *Berichte an den Nationalrat. Berichtzeitraum 2019*. Retrieved November 23, 2020 from <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/beschluesse/berichte-an-den-nationalrat/index>
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 103- 132). Münster: Waxmann.

- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. doi:10.1080/13598660500480290
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Advances in motivation and achievement, Volume 16B, pp. 139-173). Bingley: Emerald.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Eds.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (pp. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rothland, M. (2011). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 243-267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 635-638.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629. doi:10.1080/02619768.2013.845164
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Stadelmann, W., & Rhyn, H. (2011). Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29, 109-114.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022. doi:10.1007/s10212-012-0151-4
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 479-499. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- von Eye, A., Bergman, L. R., & Hsieh, C. A. (2015). Person-oriented methodological approaches. In W. E. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and methods* (pp. 789-841). Hoboken, NJ: Wiley.
- Watt, H. M. G. (2006). The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to math. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Understanding women's choice of mathematics and science related careers: Longitudinal studies from four countries*. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 305-322. doi:10.1080/13803610600765562

- Watt, H. M. G. (2008). What motivates females and males to pursue sex-stereotyped careers? In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (pp. 87-113). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, *75*, 167-202. doi:10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 791-805. doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). *Global perspectives on teacher motivation. Current perspectives in Social and Behavioral Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, *65*, 23-40. doi:10.1016/j.ijer.2013.09.008

Julius Kuhl und Christina Schwer

Sieben Quellen der Motivation

Zur psychologischen Analyse und Förderung von Selbstkompetenzen

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Selbstkompetenzen von Schüler*innen in Bezug auf das schulische Lernen sowie von Lehrpersonen mit Blick auf ihr kontextsensibles berufliches Handeln analysiert und Möglichkeiten ihrer Förderung skizziert. Dazu werden die spezifischen psychischen Funktionen, die gemeint sind, wenn von Selbstkompetenzen die Rede ist, beschrieben und ihre Verbindungen zu den verschiedenen Motivationsssystemen auf den sieben Ebenen der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Kuhl, 2001) erklärt. Basierend auf der gemeinsamen theoretischen Grundlage, der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) (Kuhl, 2001), beschäftigte sich auch unser Kollege Prof. Franz Hofmann mit Selbstkompetenzen, zum Beispiel in seiner neuesten Monografie über „authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln“ (Hofmann, 2020). Dabei richtete er sein zentrales Interesse auf die motivationspsychologischen Grundlagen von Selbstkompetenzen und stellte „das Selbst als motivationspsychologisch explizierbare Quelle und Ziel pädagogischen Tuns“ heraus (Hofmann, 2020). Mit den „Sieben Quellen der Motivation“ erläutern wir in diesem Beitrag den größeren theoretischen Rahmen, in dem das Selbst und dessen bedürfnisrelevante Grundlagen (das heißt die auf Bindung, Leistung, Macht und freie Selbstentfaltung ausgerichteten Motive) operieren.

Schlagwörter: Selbstkompetenzen, Motivation, Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie)

Abstract: In this contribution we analyze students' and teachers' self-competences and discuss opportunities for promoting self-competences. Toward this end, we describe psychological functions underlying self-competences and relate them to various motivational systems across seven levels of human personality (Kuhl, 2001). Sharing this broader theoretical framework of Kuhl's theory of personality-system-interactions (PSI theory) with our colleague Prof. Franz Hofmann we point to some of his outstanding research on self-competences spelled out in his latest monograph on "authentic and context-sensitive teacher behavior" (Hofmann, 2020). In this work he focused on the psychological foundations of self-competences and highlighted "the self as a psychologically explicable source and target of educational activity" (Hofmann, 2020). We take up this focus by specifying the broader theoretical framework underlying Hofmann's work in terms of "Seven Sources of Motivation". We briefly mention how interactions among those levels of personality are mediated by affective change and point the pivotal role the psychological needs ("motives") for attachment, achievement, power and free self-actualization play for establishing the interplay between self-competences in the classroom.

Keywords: self-competences, motivation, theory of personality-system-interactions (PSI theory)

1 Einführung

In diesem Beitrag untersuchen wir anhand der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) (Kuhl, 2001) die Bedeutung von Selbstkompetenzen und betrachten Möglichkeiten ihrer pädagogischen Förderung. Selbstkompetenzen sind als psychische Funktionen zu verstehen, die die menschliche Persönlichkeit charakterisieren und „von selbst“, also auch ohne fremde Hilfe eingesetzt werden können. Zwei zentrale Selbstkompetenzen, die die Umsetzung von Vorsätzen (Handlungskompetenz) sowie das Lernen aus Fehlern und anderen mehr oder weniger schmerzhaften Erfahrungen ermöglichen (Selbstwachstum), lassen sich als Grundlage einer „professionellen pädagogischen Haltung“ verstehen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b, 2014c). Dieser Begriff kann von seinen vagen und normativen Konnotationen befreit werden, wenn seine motivationspsychologischen und pädagogischen Grundlagen präzisiert werden. Dabei spielt die Förderung von Selbstkompetenzen zur Entwicklung eines integrationsstarken Selbst eine entscheidende Rolle (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a).

Eine bemerkenswerte pädagogische Anwendung dieses Ansatzes beschrieb unser Kollege Prof. Franz Hofmann aus Salzburg in seiner jüngsten Monografie über „authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln“. Wir konnten mit ihm über unsere gemeinsame theoretische Grundlage, die PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen), seit 2014 in einen inspirierenden wissenschaftlichen Austausch treten. Hofmann identifiziert „das Selbst als motivationspsychologisch explizierbare Quelle und Ziel pädagogischen Tuns“ (vgl. Hofmann, 2020). Franz Hofmann stellt die motivationspsychologischen Grundlagen von Selbstkompetenzen in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Er hat bei Lehrenden und Lernenden ein diagnostisches Instrument eingesetzt, das abzuschätzen gestattet, inwieweit eine Person im Umgang mit den vier Grundbedürfnissen nach Leistung, Beziehung, Macht und freiem Selbstsein *Selbstkompetenzen* einsetzt. Dieser „Operante Motivtest“ (OMT) beruht auf der Inhaltsanalyse von Fantasiegeschichten, die Proband*innen spontan („operant“) erfinden (Baumann, Kazén & Kuhl, 2010; Kuhl & Scheffer, 2001). Im Unterschied zu klassischen Methoden zur Messung von Motiven (Atkinson, 1958; McClelland, 1985; Murray, 1937; Winter, 1994) erfasst der OMT nicht nur die Stärke der vier Grundbedürfnisse, sondern auch die Art der Umsetzung, also ob zum Beispiel das Verhalten auf die Erzielung konkreter Handlungsergebnisse (Anreize) beschränkt oder auf Selbstkongruenz ausgerichtet ist. Selbstkongruenz erfordert Verhaltensweisen, die mit der Gesamtheit persönli-

cher Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten (das heißt mit dem „Selbst“) abgeglichen sind. Zusätzliche Selbstbeurteilungsskalen können die Differenzierung verschiedener Umsetzungsformen weiter steigern.

Franz Hofmann hat mit seiner empirischen Untersuchung impliziter Motive (Baumann et al., 2010) sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrpersonen gezeigt, wie sich die genannten Bedürfnisse in pädagogischen Alltagssituationen mit Selbstkompetenzen verbinden können. Dies wird besonders in seiner Längsschnittstudie zur funktionsanalytischen Untersuchung des Leistungsmotivs von Schüler*innen deutlich, bei der unter Einsatz des OMT von einer Kohorte eines österreichischen Gymnasiums (über die Schuljahrgänge der Klassen 5 bis 12 hinweg in den Jahren von 2008 bis 2016) Daten zu den impliziten Leistungsmotiven erhoben wurden (Kuhl & Hofmann, 2019, S. 51 ff.). Im Ergebnis liegen nun sehr genaue funktionsanalytische Beschreibungen von fünf Umsetzungsmodi des Leistungsmotivs von Schüler*innen vor, zu denen Franz Hofmann detaillierte theoretische Herleitungen ausgearbeitet hat, die mögliches Lehrer*innenhandeln zur Förderung des Lernens von Schüler*innen durch individuelles Feedback ausbuchstabieren (Hofmann, 2020, S. 98–125). Franz Hofmann betrachtet dabei die Motivationsdynamik von Lernenden und Lehrenden im Zusammenwirken der vier psychischen Systeme, das heißt des Intentionsgedächtnisses, der intuitiven Verhaltenssteuerung, der Objekterkennung mit dem Fehler-Zoom und des Extensionsgedächtnisses mit dem Selbst, die in der PSI-Theorie expliziert wurden und deren spezifische (affektbedingte) Funktionalität die Motivumsetzung mitbestimmt (Kuhl, 2001).

Entsprechend konnten mithilfe des OMT fünf Modi der Motivumsetzung in Bezug auf das Leistungsmotiv von Lernenden und das Machtmotiv von Lehrenden erklärt werden (Kuhl & Hofmann, 2019): Die intuitiv-intrinsische Umsetzung des Leistungsmotivs entspricht dem Modus 1 und ist dadurch charakterisiert, dass sich ein*e Schüler*in spontan einer Leistungsaufgabe widmet und – vergleichbar mit dem Flow-Erleben – sie mit Freude und Interesse ausführt. Analog dazu ist auch bei der impliziten Umsetzung des Machtmotivs bezüglich des Modus 1 ein intuitiv-intrinsisches Muster zu erkennen, das sich in „prosozialer Führung“ zeigt (das heißt Rat und Wissen weitergeben, andere schützen und ihnen gute Entwicklungsbedingungen ermöglichen). Im Modus 1 interagiert gemäß der PSI-Theorie die intuitive Verhaltenssteuerung (für die positiver Affekt kennzeichnend ist) mit dem Selbstsystem, wodurch Führungshandeln intrinsisch motiviert wird, das heißt intuitiv und feinfühlig ist und „aus dem Selbst heraus“ (also Selbst-verständlich) entsteht. Im Modus 2 ist das Leistungshandeln hauptsächlich durch einen positiven Anreiz motiviert. Es besteht die positiv bewertete Handlungsabsicht, eine gute Leistung zu erbringen, die

sowohl extrinsisch als auch intrinsisch (also selbstkongruent) vorliegen kann. Im Unterschied dazu ist das Machtmotiv im Modus 2 nicht intrinsisch (das heißt von selbst) gesteuert, sondern eher extrinsisch motiviert, das heißt durch eine explizite Handlungsabsicht, zum Beispiel aus einer expliziten Rollendefinition oder einem pädagogischen Ziel heraus, bestimmt. Das daraus resultierende Verhalten ist als „beratend und helfend mit erkennbarer Ergebnisorientierung“ zu charakterisieren, was in der PSI-theoretischen Funktionsanalyse auf die Zusammenarbeit zwischen Intentionsgedächtnis (mit gedämpft positivem Affekt) und Extensionsgedächtnis verweist.

Bei den weiteren drei Umsetzungsformen (Modi 3, 4 und 5) spielt bewusst oder unbewusst Angst eine zentrale Rolle. Die vielleicht wichtigste, aber auch entwicklungsensibelste Umsetzungsform ist Modus 3: Er ist durch die „selbstgesteuerte“ Umsetzung des Leistungsmotivs von Schüler*innen und des Machtmotivs von Lehrpersonen gekennzeichnet. Dabei geht es bezogen auf beide Motive um den konstruktiven Umgang mit Misserfolgen und auftretenden Schwierigkeiten (was funktionsanalytisch den Einbezug des Objekterkennungssystems mit dem Fehler-Zoom unter negativem Affekt erfordert). Das bedeutet für die Umsetzung des Machtmotivs von Lehrpersonen, dass sich ihr Handeln als „verantwortungsvolle Führung“ beschreiben lässt, wobei auftretende Probleme nicht verdrängt, sondern „selbstkonfrontativ“ betrachtet werden. Analog dazu ist bezogen auf den Modus 3 auch die Umsetzung des Leistungsmotivs als „integrativ-selbstkonfrontativ“ zu bezeichnen, wobei auftretende Lernschwierigkeiten genau analysiert und anschließend bewältigt werden können. Die Umsetzungsformen des Leistungs- und des Machtmotivs im Modus 4 sind begleitet von Angst, die meist nicht bewusst wird, weil sie durch Vermeidungsverhalten kompensiert wird (was funktionsanalytisch die Beteiligung des Objekterkennungssystems verbunden mit negativem Affekt einschließt). Das heißt zum Beispiel bei der Umsetzung des Machtmotivs: „anderen Angst machen“, sodass Modus 4 als direktiv und dominant beschrieben werden kann; bei der Umsetzung des Leistungsmotivs zeigt sich Modus 4 in einem „Sich-ängstlich-mit-anderen-Vergleichen“. Bezogen auf die Umsetzung des Leistungsmotivs tritt also eine deutliche „Konkurrenzorientierung“ zutage. Im Modus 5 wird die Umsetzungsform des Machtmotivs als „Machtlosigkeit“ erlebt, verbunden mit einem passiv-vermeidenden Gefühl, das sich aus misslungenen Problemlösungen ergibt. Ähnlich dazu ist bei Modus 5 für die Umsetzung des Leistungsmotivs ein passives und vermeidendes Verhalten gepaart mit Rat- und Hilflosigkeit charakteristisch, die sich mit Enttäuschung aufgrund nicht erreichter Leistungsziele verbinden kann.

Weitere Arbeiten von Franz Hofmann zeigen, wie implizite Motive von Lehrpersonen selbstgesteuertes Lehrer*innenhandeln in Konfliktsituationen und

kompetentes Classroom Management unterstützen (vgl. Hofmann, 2020, S. 62–97). Eine Besonderheit dieses PSI-basierten Forschungsansatzes ist die Tatsache, dass gleichzeitig mit dem Blick auf Selbstkompetenzen von Lehrpersonen die Leistungsmotivation von Schüler*innen untersucht wird und Möglichkeiten ihrer Stärkung im Kontext einer übergeordneten Förderung der Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht aufgezeigt werden (vgl. Hofmann, 2014).

Ausgangspunkt unseres Beitrags ist eine Besonderheit des Motivbegriffs: Die motivationspsychologische Funktion impliziter Motive lässt sich psychofunktional als eine Art „Schalter“ auffassen, der die Motivationssysteme auf den verschiedenen Ebenen der menschlichen Persönlichkeit verbindet, die für das jeweilige Bedürfnis (nach Bindung, Leistung, Macht oder freier Selbstverwirklichung) besonders relevant sind (Tabelle 1) (Kuhl, Quirin & Koole, 2020). Wir möchten zeigen: Beide Perspektiven – die pädagogische und die psychologische – werden zur Analyse und Förderung von Selbstkompetenzen benötigt. Sie sollen im Folgenden aufseiten der Schüler*innen – gerichtet auf das schulische Lernen – und aufseiten der Lehrpersonen – mit Blick auf das (Schüler*innen motivierende) kontextsensible Lehrerhandeln – herausgearbeitet werden. Dazu werden die spezifischen psychischen Funktionen (das heißt die Selbstkompetenzen) genauer beschrieben, die die verschiedenen Motivationssysteme auf den sieben Ebenen der menschlichen Persönlichkeit (Kuhl, 2001) hervorbringen können.

Sieben Ebenen der Persönlichkeit bilden den theoretischen Rahmen der PSI-Theorie, der den verschiedenen Umsetzungsformen von Motiven zugrunde liegt. Konkret geht es um sieben Prozessebenen der Persönlichkeitsorganisation, die als sieben verschiedene Quellen der Motivation aufgefasst werden können. Der Begriff *Motivation* meint ja das, was Verhalten bewegt (lateinisch *movere* = bewegen). Seit Jahrtausenden kennen Menschen die unterschiedlichen Quellen der Motivation: Die fünf vertrautesten Quellen sind Gewohnheiten, diffuse Stimmungen, spezifische Anreize, Ziele und Selbstkongruenz (Authentizität). Erweitert werden kann dieser Katalog um zwei weitere Motivationsquellen, die uns im Alltag etwas weniger geläufig sind. Dabei geht es zum einen um die erwähnten Motive und zum anderen um Prozesse, von denen es abhängt, wie gut höhere Prozessebenen (zum Beispiel Ziele, Selbststeuerung) elementare Prozesse (zum Beispiel Stimmungen, Anreize) beeinflussen können.

2 Sieben Quellen menschlicher Motivation und sieben Gründe für ihren Verlust

Mit Kenntnissen zu den zugrunde liegenden Funktionsprinzipien der menschlichen Motivation können Schüler*innen in ihrem Lernen besser gefördert und unterstützt werden, sofern die Ursachen für die Defizite bei der Entwicklung der dafür notwendigen Selbstkompetenzen und insbesondere der Motivation aufgespürt werden können.

Tabelle 1 Sieben Quellen menschlicher Motivation und ihre Verbindung zu psychologischen Theorien

Ebene	Quelle der Motivation und theoretischer Hintergrund	Autoren
7	Selbststeuerung (exekutive Systemkoordination): Volition, Zielverfolgung, Selbstwahrnehmung, Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung	Ach, Maslov, Rogers, Deci, Kuhl
6	Komplexe Kognitionen: Unterscheidung von Denken und Fühlen (zum Beispiel spezifische versus allgemeine Ziele)	Jung, Kelly
5	Motive: Anschluss, Leistung, Macht, Autonomie (implizite Motive versus explizite Werte)	Lewin, Murray, Atkinson, McClelland
4	Bewältigung: Progression oder Regression	Freud
3	Anreizmotivation: Lustorientierung, Belohnungsbindung, Konditionierbarkeit (positiver versus negativer Affekt; Bestrafungssensibilität versus Belohnung)	Gray, Freud, Lewin, Pavlov
2	Temperament: sensorische Erregung und motorische Aktiviertheit (Impulsivität: Extraversion, Neurotizismus)	Eysenck
1	Objekterkennung und intuitive Verhaltenssteuerung: assoziativ und prozedural (Behaviorismus)	Skinner, Pavlov, Bandura

Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) bietet einen Zugang zum Verständnis der menschlichen Motivation, der nicht nur für die individuelle Förderung von Schüler*innen hilfreich ist, sondern auch konkrete Hinweise auf die Entwicklung von pädagogischer Professionalität und authentischem Lehrerhandeln anbietet. Zur Analyse und Erklärung der menschlichen Motivation werden Erkenntnisse aus mehreren Motivationstheorien herangezogen (vgl. Tabelle 1), die in der PSI-Theorie in einem hierarchischen Modell integriert wurden, das aus sieben interagierenden Ebenen besteht

(Kuhl, 2001), die sieben unterschiedliche Quellen menschlicher Motivation darstellen (Kuhl et al., 2020).

Mit Blick auf die sieben Quellen der menschlichen Motivation können zugleich auch mindestens sieben verschiedene Gründe für den Verlust von Motivation sowie Möglichkeiten der Prävention und Stärkung der für Selbstmotivation relevanten Selbstkompetenzen aufgezeigt werden.

2.1 Ebene 1: Gewohnheiten und Automatismen

Eine grundlegende Ursache für Motivationsdefizite kann darin liegen, dass Schüler*innen keine nützlichen Gewohnheiten ausgebildet haben, die sich auf ihr Lernen und ihre Konzentration förderlich auswirken. Ungünstige Bedingungen für den Erwerb lernförderlicher Gewohnheiten zur Anfertigung von Hausaufgaben bestehen beispielsweise dann, wenn die Schularbeiten an wechselnden und unruhigen Arbeitsplätzen erledigt werden oder ein Mobiltelefon eingeschaltet in der Nähe liegt, auf dem eingehende Nachrichten für Ablenkung sorgen. Automatisierte Verhaltensroutinen (Gewohnheiten) gelten als elementare kognitive Prozesse (vgl. Tabelle 1) und kommen auf Grundlage von Verbindungen zwischen der Objekt- (beziehungsweise Reiz-)Erkennung und der intuitiven Verhaltenskontrolle (Reaktion) zustande, sodass ein Auslöser (Objekt) automatisch ein bestimmtes Verhalten aktiviert. Gewohnheiten und andere Formen von Verhaltensroutinen werden als zentrale Konstrukte in den verhaltensorientierten („behavioristischen“) Ansätzen beschrieben (Skinner, 1953). Sie beeinflussen die Motivation und erleichtern damit die Umsetzung von Absichten (Gollwitzer, Schwörer, Stern, Gollwitzer & Bargh, 2017). Intuitive Verhaltensprogramme sind nützlich, um Kontextsensitivität im Sinne einer schnellen Anpassung des Verhaltens an die Veränderungen in der Umgebung zu ermöglichen. Kontextsensitive und flexible intuitive Verhaltensprogramme wurden beispielsweise in den Interaktionen zwischen Eltern und ihren Säuglingen beobachtet (Keller, Chasiotis & Runde, 1992); sie werden in der frühen Kindheit entwickelt und habituiert.

Gewohnheiten und intuitive Verhaltensroutinen bieten eine anreiz- und emotionsfreie Motivationsform, die auf festen Reiz-Reaktions-Kopplungen beruht (Hebb, 1949). So können sie problemlos auch dann ausgeführt werden, wenn sie nicht durch positive Anreize oder Stimmungen gefördert werden, etwa wenn das Zähneputzen am Morgen durch die Zahnbürste als Auslösereiz getriggert wird, unabhängig davon, ob es gerade Spaß macht. Automatisierte Routinen helfen Schüler*innen einerseits, sich aus der „Tyrannei des Lustprinzips“ zu befreien und entlasten andererseits von bewusster Willenskontrolle,

die mühsam und ermüdend sein kann (Baumeister & Vohs, 2007). Lernförderliche Gewohnheiten können in der frühen und mittleren Kindheit ausgebildet und gestärkt werden, indem sie zum Beispiel über Rituale in Familien, Kindergärten und Grundschulen regelmäßig eingeübt und gefestigt werden. So können über ritualisierbare Leisezeichen Kinder beispielsweise daran erinnert werden, sich zu beruhigen, das Sprechen einzustellen, um zum Beispiel eine*m Sprecher*in zuzuhören oder sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Rituale in der Grundschule und im Unterricht können auf vielfältige Weise das Lernen erleichtern, die Konzentration fördern und gerade jüngeren Schüler*innen dabei helfen, sich lernförderliche Gewohnheiten und Verhaltensroutinen anzueignen (vgl. Groeben, 2011). Für ein erfolgreiches Classroom Management ist die Implementierung von Ritualen im Schulalltag und im Unterrichtsverlauf wichtig, da Gewohnheiten und Automatismen, sofern sie in der Interaktion mit den Schüler*innen ritualisiert werden können, den Ablauf vielfältiger schulischer Prozesse erleichtern und die Notwendigkeit einer bewussten Steuerung (die Energie kostet und anstrengend ist) durch die Lehrperson reduzieren.

2.2 Ebene 2: Sensorische Erregung und motorische Aktivierung (Temperament)

Es gibt Schüler*innen (und Lehrpersonen), die über ein allgemein niedriges Energieniveau zu verfügen scheinen. Als seien ihre Energien blockiert, zeigen sie in ihrer Persönlichkeit eine geringe globale Sensibilität („Erregbarkeit“) oder eine globale Hemmung spontanen Verhaltens beziehungsweise eine („geringe motorische Aktivierung“). Mangelnde Anregungen in alltäglichen Interaktionen – zum Beispiel in der Familie oder im Schulunterricht – können bei Schüler*innen dieses Motivationsproblem begünstigen, das der Ebene 2 (vgl. Tabelle 1), dem Temperament, zugeordnet wird. Temperamentsunterschiede drücken sich ja bereits von Geburt an besonders in der sensorischen Erregbarkeit und der spontanen motorischen Aktivierung aus. Diese zweite Motivationsebene schließt ganz allgemein unspezifische emotionale Zustände ein, die nicht an bestimmte Auslösereize gebunden sind (das heißt diffuse Stimmungen), sondern durch alle Sinnessysteme und die unterschiedlichsten Objekte angeregt werden können (Eysenck, 1967, 1990; Moruzzi & Magoun, 1949). Individuelle Unterschiede hinsichtlich dieser Dynamik finden in Extraversion und Neurotizismus ihren Ausdruck, die als die beiden Hauptdimensionen der Persönlichkeit bereits in Eysencks „Drei-Faktor-Modell“ der Persönlichkeit beschrieben wurden und auch heute die ersten beiden Dimensionen von Fünf-Faktor-Modellen („Big Five“) ausmachen (Komarraju & Karau, 2005). Empirische Befunde legen nahe, dass nicht nur die globale Erregung, sondern auch die motorische Aktivierung eine Motivationsquelle sein kann: Während die globale Erregung

die Motivation beeinflussen kann, indem sie die sensorische Wahrnehmung erleichtert (zum Beispiel von attraktiven Objekten), kann eine globale Aktivierung die unspezifische Handlungsbereitschaft erhöhen (Gelbard-Sagiv, Magidov, Sharon, Hendler & Nir, 2018). Wenn andere Emotionen wie Ärger oder Angst diffus sind, sich also nicht auf spezifische Objekte beziehen, zählen sie auch zu dieser Motivationsebene.

Oft sind diffuse Emotionen schwer von objektgebundenen Affekten zu unterscheiden (siehe Ebene 3), weil *diffuse* Gefühle alle wahrnehmungs- beziehungsweise verhaltensrelevanten, also auch spezifische Affekte intensivieren (Bliss-Moreau, Williams & Santistevan, 2020; Bradley & Lang, 2007; Schimmack & Reisenzein, 2002). In der Praxis erkennt man diffuse, also nicht objektgebundene Gefühle unter anderem daran, dass sie nicht „objektloyal“ auftreten; dann mag eine Person „launisch“ wirken, zum Beispiel wenn sie sich gegenüber anderen Menschen nicht konsistent verhält. Von praktischer Relevanz sind diffuse Emotionen besonders deshalb, weil sie schwer benennbar und deshalb auch schwer regulierbar sind. In sozialen Interaktionen führen sie oft zu „Projektionen“ und Konflikten: So mag jemand die ärgerliche Reaktion des*der Interaktionspartner*in monieren („Warum bist du heute so unfreundlich?“), ohne zu erkennen, dass sie durch die eigene Reizbarkeit ausgelöst wurde, mit der man selbst schon den Raum betreten hat. Die Neigung zu diffusen Emotionen hat nicht selten ihren Ursprung in der frühen Kindheit (vor Entwicklung der Objektpermanenz). Dann verweist eine starke Neigung zu diffusen Emotionen womöglich auf früh erlebte Bedürfnisfrustrationen. In späteren Entwicklungsphasen, bis ins Erwachsenenalter, ist es deshalb pädagogisch sinnvoll – auch wenn diffuse Emotionen nur sporadisch auftreten –, Hypothesen über frustrierte Bedürfnisse zu entwickeln, statt die Aufmerksamkeit allzu sehr von den womöglich irritierenden Emotionen einnehmen zu lassen. Sich beim Trotzanfall eines Kindes zu fragen „Was will das Kind erreichen?“ verengt den Verstehenshorizont womöglich auf das zweckrationale Denken, während die Frage „Was braucht dieses Kind?“ unter Umständen den inneren Lösungsraum öffnet (wenngleich man erst später auf die richtige Antwort kommen mag).

2.3 Ebene 3: Positiver und negativer Affekt

Ein dritter Ursprung von Motivationsproblemen kann darin liegen, dass Schüler*innen manchmal keinen ausreichenden positiven Affekt (das heißt Freude oder Belohnung) für ihr Lernen entwickeln können. Sie kennen beispielsweise nicht das angenehme Gefühl (oder haben es zu selten erlebt), das sich einstellt, wenn man seine Hausaufgaben erledigt (das heißt Freude an der Aktivität selbst) oder beendet hat, oder es ist kein Schulfach und keine Lehrperson mit

einem positiven Gefühl verknüpft. Die Verknüpfung konkreter „Objekte“ mit Affekten nennt man auch Anreiz; sie werden der dritten Motivationsebene zugeordnet (vgl. Tabelle 1). Sigmund Freud sprach in diesem Zusammenhang von „Objektbesetzung“ (Freud, 1917, 1957). Wie bereits erwähnt ist Ebene 2 mit den affektiven Reaktionen auf Ebene 3 assoziiert, das heißt, die globale Erregung und Aktivierung intensiviert die Affekte, die auf Ebene 3 mit konkreten Objekten verknüpft sind, beziehungsweise schwächt sie bei mangelnder Erregung respektive Aktivierung. Ob konkrete Anreize (positive oder negative) letztlich von diffusen Stimmungen geprägt werden, merkt man zum Beispiel daran, dass positive beziehungsweise negative Anreize nicht stabil mit bestimmten Personen oder Objekten verbunden sind, sondern je nach Gemütslage schwanken.

2.4 Ebene 4: Progressive versus regressive Bewältigung von Stress

Die vierte Ebene der Persönlichkeitsorganisation betrifft die eingangs gestellte Frage, wie gut höhere Ebenen (Motive, Ziele, Selbststeuerung) die unteren Ebenen (Gewohnheiten und Gefühle) beeinflussen können, also zum Beispiel Gewohnheiten unterdrücken, die nicht zum aktuellen Ziel passen oder nicht als sinnstiftend und selbstkongruent empfunden werden (Top-down-Steuerung). Es geht also um die Frage, wie umsichtig und rational Verhalten und Erleben geprägt werden können. Wir kennen aus dem Alltag Situationen, in denen wir Dinge tun, die wir später bereuen, also zum Beispiel eine spontane (automatische) Reaktion oder einen lustbetonten Impuls durchgehen lassen. Das passiert besonders bei Stress. Es gibt in der Tat Schüler*innen, die eine stressabhängige Beeinträchtigung ihrer Motivation aufweisen. Kennzeichnend für diese Konstellation eines Motivationsdefizits ist, dass bei den Schüler*innen der Einfluss der höheren Ebenen (Motive, Ziele und Selbststeuerung) auf das Verhalten unter Stress verloren geht. Dann ist das Verhalten zum Beispiel überwiegend von spezifischen Anreizen, diffusen Gefühlen oder automatisierten Routinen abhängig – etwa Computerspielen oder anderen Aktivitäten in diversen sozialen Medien. Wenn diese Arten von Ablenkung durch attraktive äußere Anreize oder Gewohnheiten häufig bei Kindern und Jugendlichen auftreten, die die Schule als sehr anspruchsvoll und stressig wahrnehmen, ist der von Freud verwendete Begriff der Regression anwendbar. Regression ist ein Zurückfallen („Regredieren“) auf die unteren Ebenen der Persönlichkeitsorganisation (das heißt Ebene 1, 2 und 3 in Tabelle 1). Das Lehrpersonen und Lernenden vielleicht vertrauteste Beispiel für Regression ist die Erfahrung, dass gut Gelerntes unter Prüfungsstress nicht mehr abrufbar ist beziehungsweise dass nur noch auswendig Gelerntes reproduziert werden kann. Auswendiglernen entspricht dem Erlernen von Gewohnheiten, was auf Kosten von tieferem, vernetztem

Verstehen und Anwenden des Gelernten geht. Gestresste Prüflinge bitten in solchen Fällen oft darum, die Frage anders zu formulieren, und hoffen, dass dann das Stichwort fällt, das den Trigger für die auswendig gelernte Antwort bildet. Heute sind sogar die neurobiologischen Grundlagen der Regression aufzeigbar. Es gibt stressensible Hirnstrukturen (zum Beispiel den Hippocampus), die für den Einfluss der höheren auf die unteren Ebenen der Persönlichkeitsorganisation wichtig sind (Kuhl, Quirin & Koole, 2020).

2.5 Ebene 5: Motive

Die fünfte Ebene des siebenstufigen Modells (Abbildung 1) bezieht sich auf handlungsveranlassende Motive, von denen die vier am besten erforschten die Bedürfnisse nach Beziehung, freiem Selbstsein (Autonomie), Leistung und Macht betreffen. Ein Motiv ist ein weitgehend unbewusstes Erfahrungsnetzwerk, das für viele erlebte Kontexte jeweils passende Handlungsmöglichkeiten bereithält und unpassende Handlungsimpulse (vgl. Ebenen 1 bis 3) zu hemmen vermag. Damit gehören Motive zu den hochentwickeltesten (neokortikalen) Prozessen und ermöglichen demnach den intelligenten, kontextsensiblen Umgang mit Bedürfnissen. Wegen der enormen Ausdehnung der beteiligten Erfahrungsnetzwerke können Motive nur in Ausschnitten bewusst werden. Das hat den Vorteil, dass sie selbst dann auf Gelegenheiten zur Befriedigung eines Bedürfnisses aufmerksam machen, wenn die Person bewusst gerade gar nicht an das betreffende Bedürfnis denkt.

Wenn Schüler*innen berichten, dass sie eine Hausaufgabe wieder einmal vergessen haben, dann muss das nicht unbedingt an einem schlechten Gedächtnis liegen. Es kann auch sein, dass ihr Leistungsmotiv nicht helfen konnte, etwa weil die oberen Systemebenen regressionsbedingt geschwächt waren. Tritt dieses Phänomen auch ohne Stress auf, ist zu prüfen, ob es an einer schwachen Ausprägung des Leistungsmotivs liegt. Das schließt nicht aus, dass starke Leistungsziele oder sogar ein starkes Leistungsbedürfnis vorliegen. Ziele und Bedürfnisse sind nicht immer mit den Erfahrungsnetzwerken für kontextsensibles Verhalten (also mit Motiven) verbunden. Die pädagogisch oder psychologisch unterstützte Entwicklung des Leistungsmotivs kann gefördert werden, wenn leistungsrelevante Ziele mit energetisierenden Vorstellungen, Bildern oder Körpererfahrungen verknüpft werden (Oettingen & Reininger, 2016; Storch, 2009; Storch & Kuhl, 2012). In der pädagogischen Praxis ist die Motivdiagnostik besonders hilfreich, wenn nicht nur die Motivstärke, sondern auch die individuell verfügbaren Formen der Motivumsetzung erfasst werden. Der Ope-

rante Motivtest (OMT) gibt zusammen mit einigen Fragebögen (Motiv-Umsetzungs-Test und Selbststeuerungsinventar) einen guten Einblick in die für Lernende oder Lehrende verfügbaren Umsetzungsformen.

2.6 Ebene 6: Komplexe Kognitionen – Ziele, Emotionen und das Selbst

Im Unterschied zu den elementaren Motivations- beziehungsweise Erkenntnisprozessen, die den Ebenen 1, 2 und 3 zugeordnet sind (siehe Tabelle 1), verweist die Ebene 6 so wie die Motivebene auf die Quellen menschlicher Motivation und Persönlichkeit, die den komplexen Erkenntnisprozessen zuzuordnen sind und die auf analytischen und intuitiven (das heißt auf ganzheitlichen) Informationsverarbeitungsformen beruhen. Die sechste Systemebene ist durch den Umgang mit Begriffen und Symbolen geprägt. Logische Operationen beruhen auf der Verknüpfung von Erkenntnissen des begrifflichen Denkens. Spezifische Ziele sind Begriffe, die wir uns von erwünschten Handlungsergebnissen machen. Ziele definieren demnach angestrebte Handlungsergebnisse auf einer begrifflich-analytischen Ebene: Die Person hat einen „Begriff“ von dem, was sie erreichen möchte. Der Persönlichkeitspsychologe George Kelly meinte sogar, Motivation ganz auf die Ebene kognitiver Begriffe („persönlicher Konstrukte“) reduzieren zu können (Kelly, 1955): Sag mir, in welcher Begriffswelt du lebst beziehungsweise welche Ziele du hast, und ich sage dir, was du tun wirst. In der Motivationspsychologie werden Ziele nach wie vor als besonders wirkungsmächtige Motivationsquellen angesehen (Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 2017; Locke & Latham, 2006). Auch bei der Professionalisierung von Lehrpersonen, das heißt beim Erlernen eines „kontextsensiblen und authentischen Lehrer*innenhandelns“ spielt die Ausprägung von pädagogischen Zielen eine bedeutsame Rolle (Hofmann, 2020; Kuhl et al., 2014c).

Abgesehen von konkreten Zielen und analytischen Begriffen sind allerdings auf der sechsten Systemebene auch die weit weniger untersuchten allgemeinen Ziele und vernetzten Begriffswelten zu berücksichtigen, die für die erlebte Sinnhaftigkeit des Verhaltens ebenfalls von großer Bedeutung sind. Man kann sich allgemeine Ziele als ausgedehnte Netzwerke potenziell akzeptabler Handlungen und Handlungsergebnisse vorstellen: Ein allgemeines Ziel wie „Ich möchte ein glücklicher Mensch werden“ lässt sich nicht auf ein einzelnes spezifisches Handlungsergebnis reduzieren. Allgemeine Ziele werden in der psychologischen Forschung selten untersucht – vielleicht auch deshalb, weil die ihnen zugrunde liegenden Prozesse theoretisch schwer beschreibbar und empirisch schwer erforschbar sind. Bereits C. G. Jung ging davon aus, dass man die Intelligenz intuitiver Erfahrung mehr *erfühlen* als logisch erklären kann (vgl. Tabelle 1: Denken versus Fühlen). Die theoretischen Grundlagen allgemeiner

sinnstiftender Ziele sind heute durch die Parallelverarbeitung neuronaler Netzwerke recht gut beschreibbar (Engel & Kuhl, 2015). Ohne hier auf Details einzugehen, lässt sich das Grundprinzip durchaus intuitiv erfassen: Wenn in einem solchen Netzwerk unzählige Informationen parallel verarbeitet werden, kann man sich vorstellen, dass hier das geleistet werden kann, was Intuition besser als das analytische Denken vermag: viele Randbedingungen (eigene und fremde Bedürfnisse, Werte, Fähigkeiten) gleichzeitig berücksichtigen und immer wieder kreative Lösungen finden, die sehr vielen Randbedingungen gleichzeitig gerecht werden. Parallelverarbeitung in neuronalen Netzen bildet deshalb die zentrale Prozessgrundlage nicht nur für intuitive Kognition (vgl. Jungs „Fühlen“), sondern auch für Motive und andere Aspekte des persönlichen Erfahrungsnetzwerks (das heißt des Selbst).

2.7 Ebene 7: Selbststeuerung – Selbstkontrolle versus Selbstregulation

Selbststeuerungsfähigkeiten umfassen eine Reihe von (Motivations-)Strategien, die wir wegen ihrer autonomiefördernden Wirkung als *Selbstkompetenzen* bezeichnen: Sie befähigen Menschen zu selbstständigem Handeln. Zwei Selbstkompetenzen sind für das Lernen von Schüler*innen von zentraler Bedeutung: die Fähigkeit, eigene Vorsätze umzusetzen (Handlungskompetenz und Selbstmotivierung), und die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen und durch konstruktiven Umgang mit schmerzhaften Erfahrungen das persönliche Erfahrungsgedächtnis immer weiter zu entwickeln (Selbstwachstum). Auf der siebten Systemebene haben wir es demnach mit Prozessen zu tun, die das Zusammenwirken (also die Interaktion) aller Systemebenen koordinieren.

Die erste Selbstkompetenz (Handlungskompetenz) erfordert die Interaktion zweier psychischer Systeme: Wenn Handlungsabsichten in die Tat umgesetzt werden sollen, muss das System, das unerledigte Absichten speichert (Intentionsgedächtnis), mit dem System verknüpft werden, das die eigentliche Ausführung organisiert (Verhaltenssteuerung). In der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen wird angenommen, dass unangenehme Vorsätze den positiven Affekt dämpfen. Das kann paradoxerweise die Ausführung verhindern (Prokrastination) – es sei denn, die Handlungsenergie kann wiederhergestellt werden (Selbstmotivierung). Auch für die zweite Selbstkompetenz (Selbstwachstum) ist die Interaktion zweier Systeme notwendig: Das System, das eine neue, unerwartete oder sogar schmerzhaft Erfahrung (zum Beispiel Fehler, Misserfolg, Bestrafung) ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (Objekterkennung), muss mit dem System kommunizieren, das sämtliche Lebenserfahrungen in ein stetig wachsendes Netzwerk integriert. Dieses System nennen wir das (integrierte) Selbst. Auch hier postuliert die PSI-Theorie eine wichtige Ver-

mittlungsfunktion von Emotionen: Negativer Affekt wie Angst oder Schmerz hemmt den Selbstzugang und intensiviert den unstimmigkeitssensiblen Tunnelblick der Objekterkennung („Fehler-Zoom“). Deshalb erfordert Selbstwachstum die Fähigkeit, den negativen Affekt anzuschauen und auszuhalten, sowie die Fähigkeit, den negativen Affekt so weit herabzuregulieren, dass die neue Erfahrung aus dem Tunnelblick der Objekterkennung befreit wird und mit dem integrierten Erfahrungsnetzwerk, das heißt dem Selbst, in Kontakt kommen kann.

3 Schlussbetrachtung zur Förderung von Selbstkompetenzen bei Schüler*innen und Lehrpersonen

Was bringt die psychologische Funktionsanalyse für die Praxis? Welche Einsichten hat die Untersuchung von Lernenden und Lehrenden mit den psychologischen Instrumenten zur Beurteilung von Selbstkompetenzen gebracht? Kurz und bündig wurde es in dem Beitrag von Julius Kuhl und Franz Hofmann zur Festschrift für Claudia Solzbacher formuliert: „Auch wenn sich Lernende noch so stark vornehmen, ihr Lernen zu intensivieren, und noch so überzeugt sind, über die relevanten Kompetenzen zu verfügen, so werden solche mentalen Inhalte ihr tatsächliches Verhalten angesichts einer besonders schwierigen Aufgabe kaum beeinflussen können, wenn sie nicht über die Fähigkeit verfügen, den mit besonderen Schwierigkeiten verbundenen negativen Affekt herabzuregulieren, um den Zugang zum Erfahrungsnetzwerk und ‚Lösungsraum‘ des Selbst zu öffnen (siehe oben zum Umsetzungsmodus 3 beim Leistungsmotiv [der das Selbst zur lösungsorientierten Bewältigung von Misserfolgen einbringt, die Verf.]). Analoges lässt sich für Lehrerinnen und Lehrer sagen: Noch so positive, kindzentrierte Überzeugungen und Vorsätze reichen nicht aus, wenn sie nicht über die jeweils relevante Umsetzungsform des Machtmotivs verfügen, also etwa über den intuitiv-intrinsischen Modus [der die Umsetzung über die intuitive Verhaltenssteuerung zum Beispiel durch Beraten, Helfen, Unterstützen ermöglicht], wenn in dyadischen Interaktionen die notwendige ‚Harmonie‘ oder Resonanz herstellbar ist, oder den selbstkonfrontativ-integrativen Modus, wenn es in einer schwierigen Klassensituation einige unwillige oder störende Schülerinnen und Schüler zu integrieren gilt“ (Kuhl & Hofmann, 2019, S. 55).

Die funktionsanalytische Herangehensweise und insbesondere die psychologische Diagnostik ermöglichen in solchen Situationen eine genauere Problemerkennung, also nähere Erkenntnisse dazu, auf welchen der sieben Ebenen die Motivation von Schüler*innen oder Lehrpersonen zu einem gegebenen Zeitpunkt Defizite erleidet (zum Beispiel bedingt durch unbefriedigende Moti-

umsetzung, Ebene 5, oder durch nicht selbstkongruente Zieldefinitionen, Ebene 7) und mittels welcher Selbstkompetenzen solche Motivationsprobleme kurzfristig „überbrückt“ (etwa durch Gewohnheiten) und langfristig von „selbst“ reguliert werden können.

Die Zugänge zu den sieben Quellen der menschlichen Motivation erschließen sich dazu in schulischen Kontexten in der Gestaltung der pädagogischen Beziehungen. Zu den in diesem Beitrag dargestellten unterschiedlichen motivationalen Dispositionen von Schüler*innen ergeben sich innerhalb von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen eine Reihe von Ansatzpunkten und Interventionsmöglichkeiten zur Stärkung der lernförderlichen Selbstkompetenzen von Lernenden, zu denen Franz Hofmann eine detaillierte Ausarbeitung vorgelegt hat (vgl. Hofmann, 2020, S. 98–125). Besonders bedeutsam erscheint dabei, dass Lehrpersonen (in Zusammenarbeit mit den Eltern) ihren Schüler*innen kontinuierlich und verlässlich durch ihre authentische Haltung und ihr kontextsensibles Handeln solche Beziehungserfahrungen vermitteln, mit deren Hilfe sie die zentralen Selbstkompetenzen „Selbstberuhigung“ (zum Beispiel durch Beruhigen, Trösten) und „Selbstmotivierung“ (zum Beispiel durch Ermutigen) weiterentwickeln können (vgl. Kuhl & Hofmann, 2019, S. 35). Diese Fähigkeiten sind von zentraler Bedeutung, weil sie einerseits die Handlungskompetenz (Absichten umsetzen) und den Selbstzugang stärken (Selbstmotivierung) und andererseits helfen, Stress und Belastungen zu reduzieren, was wiederum weitere motivationale Prozesse auf den anderen Ebenen begünstigt (Selbstberuhigung). So kann die Umsetzung von Vorsätzen (etwa Hausaufgaben zu erledigen) den positiven Affekt steigern (Ebene 3). Insofern können, um es mit den Worten aus der jüngsten Monografie von Franz Hofmann zu formulieren, „die Beziehungskomponente und der Selbstzugang als entwicklungsförderliche Dimensionen“ (Hofmann, 2020, S. 20) angesehen werden. Das trifft vor allem auf die Entwicklung der menschlichen Motivation zu.

4 Literaturverzeichnis

- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, NJ, USA: Van Nostrand.
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338–375.
- Baumann, N., Kazén, M. & Kuhl, J. (2010). Implicit motives: A look from Personality Systems Interaction Theory. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 375–403). Oxford: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (1), 115–128.

- Bliss-Moreau, E., Williams, L. A. & Santistevan, A. C. (2020). The immutability of valence and arousal in the foundation of emotion. *Emotion, 20* (6), 993–1004.
- Bradley, M. M. & Lang, P. J. (2007). The international affective picture system (IAPS) in the study of emotion and attention. In J. A. Coan & J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (Series in Affective Science, pp. 29–46). New York: Oxford University Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2017). Self-regulatory functions supporting motivated action. *Advances in Motivation Science, 4*, 1–37.
- Engel, A. M. & Kuhl, J. (2015). Personality and planning: The interplay between linear and holistic processing. In M. D. Mumford & M. Frese (Eds.), *The Psychology of Planning in Organizations. Research and Applications* (Series in Organization and Management, pp. 58–88). New York: Routledge.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of personality, 58* (1), 245–261.
- Freud, S. (1917, 1957). Mourning and melancholia: On the history of the psycho-analytic movement, papers on metapsychology and other works. In S. Freud (Hrsg.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Bd. 14, S. 237–258). London, UK: Hogarth Press.
- Gelbard-Sagiv, H., Magidov, E., Sharon, H., Hendler, T. & Nir, Y. (2018). Noradrenaline Modulates Visual Perception and Late Visually Evoked Activity. *Current biology, 28* (14), 2239–2249.
- Gollwitzer, A., Schwörer, B., Stern, C., Gollwitzer, P. M. & Bargh, J. A. (2017). Up and down regulation of a highly automatic process: Implementation intentions can both increase and decrease social projection. *Journal of Experimental Social Psychology, 70*, 19–26.
- Groeben, A. von der (2011). *Rituale in Schule und Unterricht* (PB-Bücher, Bd. 42, 5. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York, NY, USA: Wiley.
- Hofmann, F. (2014). Selbststeuerungsfähigkeiten Frühadoleszenter und deren Förderung im Unterricht. In C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (2. Aufl., S. 125–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns: mit E-Book inside* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, H., Chasiotis, A. & Runde, B. (1992). Intuitive Parenting Programs in German, American, and Greek Parents of 3-Month-Old Infants. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23* (4), 510–520.
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. New York, NY, USA: Norton Press.
- Komarraju, M. & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences, 39* (3), 557–567.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Be-*

- gabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 35–59). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Quirin, M. & Koole, S. L. (2020). The functional architecture of human motivation: Personality Systems Interactions Theory. In A. J. Elliot (Hrsg.), *Advances in Motivation Science* (Advances in Motivation Science, Bd. 8, Bd. 8, S. 1–62). New York: Elsevier.
- Kuhl, J. & Scheffer, D. (2001). *Der Operante Multi-Motiv-Test (OMT): Manual [The Operant Multi-Motive-Test: Manual]*. Universität Osnabrück.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Die Bedeutung von Selbstkompetenz für eine professionelle pädagogische Haltung. In C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (2. Aufl., S. 225–238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014c). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), 265–268.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL, USA: Scott, Foresman & Co.
- Moruzzi, G. & Magoun, H. W. (1949). Brain stem reticular formation and activation of the EEG. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 1 (1-4), 455–473.
- Murray, H. A. (1937). Facts which Support the Concept of need or Drive. *The Journal of Psychology*, 3 (1), 27–42.
- Oettingen, G. & Reininger, K. M. (2016). The power of prospection: mental contrasting and behavior change. *Social and Personality Psychology Compass*, 10 (11), 591–604.
- Schimmack, U. & Reisenzein, R. (2002). Experiencing activation: Energetic arousal and tense arousal are not mixtures of valence and activation. *Emotion*, 2 (4), 412–417.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY, USA.: Macmillan.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (1. Aufl., S. 183–205). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Winter, D. G. (1994). *Manual for scoring motive imagery in running text (Version 4.2)*: University of Michigan.

Gertraud Akhgar, Jörg Sams, Inge Schneider und Maria Wullner

Erinnerungen aus der Abteilung

Franz Hofmann begann seine Berufslaufbahn 1987 als Hochschulassistent am Institut für Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privatuniversität Linz.

Von dort wechselte er 1991 – weiterhin als Universitätsassistent – an das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Salzburg. Seit 1996 ist Franz Hofmann am Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung (vormals Clearingstelle, heute Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) der Universität Salzburg, zunächst als Universitätsassistent und seit 2000 als Universitätsdozent, tätig. Nach seiner Habilitation (venia docendi in Erziehungswissenschaft) wurde ihm ebenfalls im Jahr 2000 der Amtstitel „außerordentlicher Universitätsprofessor“ verliehen.

Im Laufe seiner Tätigkeit übernahm Franz Hofmann auch außerhalb der Universität Salzburg vielfältige Funktionen für die Lehrer*innenbildung, wie beispielsweise die Ausbildung von Betreuungslehrer*innen, die Fort- und Weiterbildung im tertiären Bildungsbereich sowie zahlreiche Vortragstätigkeiten.

Von 1996 bis 2001 war Franz Hofmann Koordinator der pädagogischen und schulpraktischen Agenden des Lehramtsstudiums am Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung (vormals Clearingstelle). 2001 wurde er als Nachfolger von Univ.-Prof. Josef Thonhauser zum Leiter dieses Instituts. Als Vorsitzender der *Gesamtösterreichischen Konferenz für die pädagogische und schulpraktische Ausbildung (GKPS)* war es ihm stets ein Anliegen, seine Aufgaben mit besonderer Verantwortung wahrzunehmen und dabei die Durchführung und Weiterentwicklung der universitären Lehramtsstudien kritisch beratend zu unterstützen. Seit dem Jahr 2002 verbindet er die bildungswissenschaftliche Lehrer*innenbildung mit der Erziehungswissenschaft und steht so an der Schnittstelle von Theorie und Praxis der Bildung. Mit der über die Jahre zunehmenden Bedeutung des Instituts wuchs auch der Personalstamm, und Franz Hofmann begleitete diesen Prozess in seiner Leitungsfunktion mit viel Verantwortungsbeusstsein, Umsicht und Sorgfalt.

In der Verwaltung zählte Maria Wullner, die bereits 1994 in der sogenannten „Clearingstelle“ ihren Dienst antrat, zu den Gründungsmitgliedern. Später, im Jahr 2001, als die Clearingstelle bereits in „Institut für Lehrerinnen und Lehrer-Bildung“ umbenannt war, stieg noch Gertraud Akhgar für die Verwaltung ins

Team ein, ebenfalls 2001 Jörg Sams für die Technik und 2004 Inge Schneider für die Verwaltung.

2004 wurde das „ILLB“ in den Fachbereich „Fachdidaktik – Lehrer/innenbildung – Erziehungswissenschaft“ übergeführt und etwas später in IFFB „Interfakultärer Fachbereich Fachdidaktik – Lehrer/innenbildung“ umbenannt. Im September 2011 erfolgte die Übersiedlung von den Gebäuden Akademiestraße 26 und Mühlbacherhofweg 6 in den neuen UNIPARK. Als 2012 die School of Education gegründet wurde, gab es abermals eine Umbenennung: Die neue Bezeichnung „Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis“ trägt die Abteilung bis heute. Franz Hofmann führte die Abteilung bis 2016 souverän durch diese bewegten Zeiten.

2016 erfolgte die Erweiterung der School of Education um das Servicezentrum für PädagogInnenbildung, das durch Inkrafttreten des Cluster-Studienplans im Oktober 2016 neu gegründet und in die School of Education eingegliedert wurde.

Persönliches aus der Verwaltung und Technik, das besonders in Erinnerung geblieben ist:

Als „Kapitän“ lenkte Herr Hofmann unser „Abteilungsschiff“ auch in stürmischen Zeiten sicher bis in den Hafen der School of Education. In seiner Leitungsfunktion stärkte er die Abteilung in vielerlei Hinsicht und vertrat ihre Interessen mit großem Engagement nach innen und außen.

Den Mitarbeiter*innen in der Verwaltung und Technik begegnet Franz Hofmann stets in wertschätzender Art und Weise, und er hat immer ein offenes Ohr für deren Anliegen. Er findet für alles eine Lösung und trägt zu einem guten Betriebsklima bei, sodass die Arbeit in der Abteilung wirklich Freude macht.

Franz Hofmann heitert bis heute die morgendlichen Abteilungstreffen immer wieder mit einer Anekdote oder einem Scherz auf und sorgt dafür, dass die Kolleg*innen den Arbeitsalltag mit viel Elan weiterführen können.

Autor*innenverzeichnis

AR.ⁱⁿ Gertraud Akhgar, Referentin an der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris–Lodron–Universität Salzburg.

E-Mail: gertraud.akhgar@sbg.ac.at

Dr.ⁱⁿ Mag.^a Irina Andreitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Motivationspsychologie in Schule und Unterricht, insbesondere auch bei Lehrkräften, Prozesse und Wirkungen von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte mit Schwerpunkt Fortbildungsmotivation, Evaluation im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung.

E-Mail: irina.andreitz@aau.at

Ao. Prof. Dr. Hermann Astleitner, Ao. Universitätsprofessor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen Allgemeine Didaktik, pädagogische Interaktion und Sozialisation sowie sozialwissenschaftliche Methodologie.

E-Mail: hermann.astleitner@sbg.ac.at

Ass.-Prof. Dr. Andreas Bach, Assistenzprofessor an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris–Lodron–Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Schulpraktikumsforschung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen.

E-Mail: andreas.bach@sbg.ac.at

Mag. Matteo Carmignola, MA M. Theol., Senior Lecturer und Projektmitarbeiter (Begleitevaluation „Grundkompetenzen absichern“) an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris–Lodron–Universität Salzburg; Sekundarstufenlehrer und Supervisor (in Ausbildung). Forschungsschwerpunkte: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen; Implementation von Schulentwicklungsprojekten und Leadership von Schulführungskräften.

E-Mail: matteo.carmignola@sbg.ac.at

Anna M. Eder, BA MA, Dissertantin an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Forschungsinteressen: Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und empirische Bildungsforschung.

E-Mail: annamaria.eder@sbg.ac.at

Mag.^a, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Barbara Ferlesch, Pädagogische Hochschule Wien, Zentrum für schulische Entwicklungsprozesse (ZeSEP), Leitung des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung, Forschungsinteressen: Schulentwicklungsberatung.

E-Mail: barbara.ferlesch@phwien.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Professor für Quantitative Methoden am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Fachbereichsleiter und Projektleiter der SMILE-Studie. Forschungsinteressen: Kindheits- und Jugendforschung, empirische Bildungsforschung, politische Sozialisation, Kontexteffekte und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden.

E-Mail: burkhard.gniewosz@sbg.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jörg Herber, Universitätsprofessor i. R. für Schulpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen Motivationsforschung, Innere Differenzierung im Unterricht, paradigmatische Fundierung sozialwissenschaftlicher Handlungs- und Systemtheorien sowie Lehrer*innenbildung.

E-Mail: hans-joerg.herber@sbg.ac.at

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Hagenauer, Professorin für Bildungswissenschaft an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Emotionen, Motivation und Sozialbeziehungen in Schule und Hochschule, Lehrer*innenbildung und Mixed Methods.

E-Mail: gerda.hagenauer@sbg.ac.at

Daniela K. Gruber, MA BSSc, Mitarbeiterin im Projekt „selbst.steuern.lernen“ und Berufsfotografin. Sie studierte Erziehungswissenschaften, Soziologie und Philosophie, Politik und Ökonomie (PPÖ) an der Universität Salzburg. Lehrtätigkeit im Bereich der Psychologie, Pädagogik und Soziologie.

E-Mail: danielakatharina.gruber@sbg.ac.at

MMag.^a Mishela Ivanova PhD, Senior Scientist an der School of Education (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) an der Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Demokratieerziehung, Bildungsforschung, Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung.

E-Mail: mishela.ivanova@sbg.ac.at

Dr.ⁱⁿ Michaela Katstaller, Senior Scientist an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Forschungsinteressen: Classroom Management, empirische Bildungsforschung und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden.

E-Mail: michaela.katstaller@sbg.ac.at

Prof. i. R. Dr. Julius Kuhl, vertrat von 1986 bis 2015 den Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung an der Universität Osnabrück und war 2008 bis 2016 Leiter der psychologischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Selbststeuerung und Affektregulation. Diese Forschung bildete die Grundlage für eine neue Persönlichkeitstheorie, die Fortschritte der Motivations-, Entwicklungs-, Kognitions- und Neuropsychologie integriert (PSI-Theorie). Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie hat Prof. Kuhl 2012 den Preis für das wissenschaftliche Lebenswerk verliehen.

E-Mail: jkuhl@uos.de

Marlene Kneidinger, M. Ed. univ., ehemalige Studienassistentin an der School of Education (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) an der Universität Salzburg. Aktuell Lehrende an der Mittelschule Nonntal, Salzburg.

E-Mail: marlene.kneidinger@stud.sbg.ac.at /
marlene.kneidinger@ms-nonntal.at

Mag.^a Clara Kuhn, Universitätsassistentin und Doktorandin an der School of Education (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) an der Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Professionsentwicklung im Schulpraktikum, motivationale Faktoren in Schule und Lehrer*innenbildung mit Fokus auf Mentoring und Begleitung.

E-Mail: clara.kuhn@sbg.ac.at

Assoz.-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ Daniela Martinek, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg, zuvor Abteilungsleiterin und assoziierte Professorin an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris–Lodron–Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Selbstbestimmung in Lehr- und Lernprozessen, Motivation von Schüler*innen, Lehrer*innen, Angebote zur Förderung autonomer Schul- und Lernkulturen und zur innovativen Leistungsbeurteilung.
E-Mail: daniela.martinek@sbg.ac.at

Franziska Mühlbacher, B.Ed. Univ. MEd, Universitätsassistentin und Doktorandin an der School of Education (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) an der Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Emotionen, Teamteaching und Sozialbeziehungen in Schule und Hochschule.
E-Mail: franziska.muehlbacher@sbg.ac.at

a.Prof. Dr. phil. habil. Florian H. Müller, forscht und lehrt am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Interessen- und Lernmotivationsforschung, die Analyse von Lehr-Lern-Umwelten, insbesondere in der Hochschule sowie in der Lehrer*innenausbildung und -fortbildung. Seit 2020 leitet Florian Müller das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt.
E-Mail: florian.mueller@aau.at

Mag. Georg Neuhauser, Psychotherapeut, Supervisor, Coach und Berater (Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung), Obmann des Vereins zur Förderung des Cooperativen Offenen Lernens.
E-Mail: georg.neuhauser@gmail.com

Mag.^a Verena Novak-Geiger, BA, Universitätsassistentin und Doktorandin an der School of Education an der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Kognitive Lernpsychologie, Lernen und Gedächtnis in Unterricht und Schule, Neuromythen im Bildungssystem.
E-Mail: verena.novak@aau.at

Mag. Dr. Andreas Paschon, Senior Lecturer mit dem Forschungsschwerpunkt Lehr-Lern-Forschung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg und stellvertretender FB-Leiter und Curricularkommissionsvorsitzender. Er befasst sich seit 3 Jahrzehnten mit dem Thema Schulentwicklung (Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklung (MSS), gem. mit Prof.

Franz Riffert) und generell mit der Evaluation unterschiedlichster Bildungseinrichtungen. Ein weiteres Interessen- und Forschungsfeld betrifft die Elementarpädagogik, wo das Forschungsprojekt SBK seit 2007 (Salzburger Beobachtungskonzept) angesiedelt ist.

E-Mail: andreas.paschon@sbg.ac.at

MMag.^a Martina Piok, Leiterin des Impulszentrums für Cooperatives Offenes Lernen, Lehrerin für kaufmännische Fächer am ibc Hetzendorf/Bundeshandelsakademie und -handelsschule Wien 12.

E-Mail: martina.piok@cooltrainers.at

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Franz Riffert, Universitätsprofessor mit dem Forschungsschwerpunkt Lehr-Lern-Forschung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Er ist zudem eingetragener Psychotherapeut (Kognitive Verhaltenstherapie, Zusatzausbildungen: Logotherapie und Existenzanalyse (Supervisor); Hypnosetherapie). Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben Lehr-Lern-Forschung (insbesondere Learning Cycles im Naturwissenschaftsunterricht sowie subliminale Informationsverarbeitungsprozesse und ihre Bedeutung beim Problemlösen) in den Bereichen Self-Governance und Quality Management in Schulen (Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS – gem. mit Dr. Andreas Paschon)) sowie bei philosophischen und anthropologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft.

E-Mail: franz.riffert@sbg.ac.at

Dr.ⁱⁿ Gabriele Salzgeber, Moderatorin und Coach in eigener Praxis in Innsbruck, Seminarleiterin, systemische Organisationsberaterin, Kompetenzberaterin (PSI, impart), zertifizierte Prüferin für Fachtrainer*innen nach systemcert.

E-Mail: office@gabriele-salzgeber.com

Mag. Jörg Sams, BEd, Technik und Lehrbeauftragter an der School of Education (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) und am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

E-Mail: joerg.sams@sbg.ac.at

Mag.^a Inge Schneider, Referentin an der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

E-Mail: inge.schneider@sbg.ac.at

Dr.ⁱⁿ Christina Schwer, Akademische Oberrätin auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Individuelle Förderung, Begabungs- und Selbstkompetenzförderung, Pädagogische Haltung und Professionalisierung.
E-Mail: christina.schwer@tu-dortmund.de

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Siwek-Marcon, Senior Lecturer an der bildungswissenschaftlichen Abteilung und Internationalisierungsbeauftragte der School of Education an der Paris-Lodron-Universität Salzburg sowie klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin. Ihre Interessen in Forschung und Lehre gelten neben konstruktivem Classroom Management und der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden motivationspsychologischen Fragestellungen sowie der Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in der Lehramtsaus- und -weiterbildung.
E-Mail: petra.siwek-marcon@sbg.ac.at

Mag. Florian Sobanski, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien (Aus- und Fortbildung). Forschungsinteressen: Datengestützte Schulentwicklung, Schulen in kritischer Lage, Schulentwicklungsberatung.
E-Mail: florian.sobanski@phwien.ac.at

Mag.^a Birgitt Stolba, Leiterin des Zentrums für Schulische Entwicklungsprozesse an der Pädagogischen Hochschule Wien. Interessen in Lehre und Forschung: Schulentwicklungsberatung, Qualitätsmanagement, Leadership & Schulmanagement.
E-Mail: birgitt.stolba@phwien.ac.at

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Swatek, BEd MA, Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt sowie Lehrerin für die Sekundarstufe II. Ihre Forschungsschwerpunkte: Motivation von Lehrkräften im Allgemeinen sowie im Teamteaching im Speziellen sowie die Motivation von Berufsschüler*innen.
E-Mail: elisabeth.swatek@aau.at

Gustav Tschenett, Bildungsdirektor der deutschen Bildungsdirektion Südtirol, mehrjährige Erfahrung als Schulführungskraft, Planung und Leitung von Auswahlverfahren für Schulführungskräfte.
E-Mail: gustav.tschenett@provinz.bz.it

a.Prof. Dr. habil. Andreas Vohns †, Bildungstheorie und Curriculumentwicklung des Mathematikunterrichts und der Mathematiklehrpersonenbildung; Mathematical Literacies im Spannungsfeld von Personalisierung und Sozialisierung, Assessment und Förderung; sachanalytische Verfahren und Begriffe in der Mathematikdidaktik (insbesondere fundamentale Ideen); Hochschuldidaktische Potentiale Digitaler Medien in der Mathematik(didaktik)ausbildung.

Postdoc-Ass. Dr. Martin Wieser BEd MA, Stellvertretender Leiter der School of Education der Universität Klagenfurt; Forschungsschwerpunkte: Lernmotivations- und Interessenforschung sowie Analyse von selbstbestimmten Lehr-Lern-Umwelten im Kontext von Schule und Musik.

E-Mail: martin.wieser@aau.at

Mag.^a Helga Wittwer, pensionierte Lehrerin für Anglistik und Psychologie, Obmannstellvertreterin des Vereins zur Förderung des Cooperativen Offenen Lernens.

E-Mail: helga.wittwer@gmail.com

Mag.^a Maria Wullner, Referentin (pensioniert) an der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

E-Mail: maria.wullner@sbg.ac.at

Aus unserem Verlagsprogramm:

Sabine Fink-Pomberger

Persönlichkeitsentwicklung bei Lehrpersonen

Förderung der Resilienz durch Stärkung der emotionalen Kompetenz

Hamburg 2021 / 348 Seiten / ISBN 978-3-339-12178-3

Sina Weinhuber

Wirksamkeit interkultureller Trainings bei Lehrkräften

Ein Review über den aktuellen Forschungsstand

Hamburg 2021 / 142 Seiten / ISBN 978-3-339-11828-8

Frederik Boshold

Konstrukt der Emotionalen Intelligenz

Untersuchungen zur Validität

Hamburg 2020 / 220 Seiten / ISBN 978-3-339-11506-5

Ana Kozina (ed.)

Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe

Relationships matter

Hamburg 2020 / 260 Seiten / ISBN 978-3-339-11406-8

Marc Willmann

Schulische Prävention und Intervention zur sozial-emotionalen Entwicklungsförderung

Zum Einsatz von Betreuungslehrkräften in Oberösterreich – Ergebnisse einer Pilotstudie

Hamburg 2019 / 204 Seiten / ISBN 978-3-339-10432-8

Gabriele Sigg / Andreas Zimmermann (Hrsg.)

Emotionale Bildung

Die vergessene Seite der Bildungsdebatte

Hamburg 2018 / 124 Seiten / ISBN 978-3-8300-9595-8

Birgit Bender

Perspektiven der Schulentwicklung: Human Tendencies

Ein Beitrag der Montessori-Pädagogik zu einer inklusiven Didaktik

Hamburg 2018 / 132 Seiten / ISBN 978-3-339-10388-8

Gunda Jungwirth

Subjektive Theorien von Lehrkräften zum Unterrichtsprinzip Sexualerziehung im Kontext von Heterogenität

Hamburg 2017 / 290 Seiten / ISBN 978-3-8300-9452-4

Melanie Radhoff & Sarah Wieckert (Hrsg.)

Grundschule im Wandel

Hamburg 2017 / 234 Seiten / ISBN 978-3-8300-9143-1

